

Psicologia Educação e Cultura

Instituto Superior Politécnico Gaya

Revista de Psicologia, Educação e Cultura

Vol. XX, Nº 1, maio de 2016 Semestral

Número Temático:

Adaptação, Desenvolvimento e Aprendizagem no Ensino Superior

- ✚ AVALIAÇÃO DE PERFIL E DE COMPETÊNCIAS DOS ESTUDANTES DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL: A MATRIZ DE REFERÊNCIA NAS PROVAS DO ENADE
- ✚ DIVERSIDADE DE PÚBLICOS NO ENSINO SUPERIOR: ANTECIPANDO RISCOS NA QUALIDADE DA ADAPTAÇÃO E DO SUCESSO ACADÊMICO EM ESTUDANTES DO 1º ANO
- ✚ EXPECTATIVAS ACADÊMICAS DE ESTUDANTES DE PSICOLOGIA BRASILEIROS: ESTUDO COMPARATIVO ENTRE INICIANTES E CONCLUINTE
- ✚ EXPECTATIVAS ACADÊMICAS EM ESTUDANTES DE ENGENHARIA DO PRIMEIRO ANO: UMA ANÁLISE DE CLUSTERS
- ✚ ALUNOS NO 1º ANO DO ENSINO SUPERIOR ARTÍSTICO: VIVÊNCIAS ACADÊMICAS, PERCURSO ARTÍSTICO E PROJETO DE VIDA
- ✚ AUTOCONCEITO, VIVÊNCIAS ACADÊMICAS E SATISFAÇÃO COM A VIDA: ESTUDO COM ALUNOS UNIVERSITÁRIOS DE MOÇAMBIQUE
- ✚ REVISÃO SISTEMÁTICA DA BIBLIOGRAFIA SOBRE VIVÊNCIAS ACADÊMICAS EM ESTUDANTES UNIVERSITÁRIOS NO BRASIL
- ✚ INFLUENCIA DE VARIABLES RELACIONALES Y DE INTEGRACIÓN SOCIAL EN LA DECISIÓN DE ABANDONAR LOS ESTUDIOS EN EDUCACIÓN SUPERIOR
- ✚ SAÚDE MENTAL E NÍVEL DE ATIVIDADE FÍSICA EM ESTUDANTES DO ENSINO SUPERIOR
- ✚ VALIDAÇÃO DA ESCALA MULTIDIMENSIONAL DE SUPORTE SOCIAL PERCEBIDO EM ESTUDANTES UNIVERSITÁRIOS DO ENSINO SUPERIOR PRIVADO
- ✚ PROCESSOS DE ESTUDO, DESEMPENHO E SATISFAÇÃO NO ENSINO SUPERIOR
- ✚ AVALIAÇÃO DA COMPREENSÃO DA LEITURA EM UNIVERSITÁRIOS: ELEMENTOS DE VALIDAÇÃO DO TESTE DE CLOZE
- ✚ TRABALHAR E ESTUDAR NO ENSINO SUPERIOR: ESTUDO EXPLORATÓRIO DE PREDITORES DO CONFLITO TRABALHO-ESTUDO
- ✚ COMPORTAMENTOS DE ESTUDO E DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS NO ENSINO SUPERIOR: ANÁLISE COMPARATIVA ENTRE ESTUDANTES TRABALHADORES E ESTUDANTES NÃO TRABALHADORES
- ✚ OS SIGNIFICADOS DA TRANSIÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR PARA O TRABALHO: ESTUDO EXPLORATÓRIO DE DIFERENÇAS ENTRE GRUPOS
- ✚ PAPEL DA MOTIVAÇÃO E DA AUTOEFICÁCIA NA ESCOLHA DA ESPECIALIDADE MÉDICA
- ✚ INCREASING CRITICAL THINKING THROUGH MOTIVATION AND METACOGNITION INTERVENTION
- ✚ A PESSOA COM NECESSIDADES ESPECIAIS NO ENSINO SUPERIOR: PRODUÇÃO CIENTÍFICA EM PORTUGAL
- ✚ AVALIAÇÃO DA QUALIDADE DO ENSINO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: PERCEPÇÕES DOS ESTUDANTES
- ✚ SERVIÇOS DE PSICOLOGIA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR EM PORTUGAL: O CASO DOS INSTITUTOS POLITÉCNICOS

Diretor José Carlos Pereira de Moraes

Sub-Diretora Alexandra M. Araújo

Editor João de Freitas Ferreira

Conselho Editorial Alexandra M. Araújo (U. Portucalense)

Amâncio Pinto (U. do Porto)

Ana Paula Cabral (I. S. Politécnico Gaya)

Félix Neto (U. do Porto)

Joaquim Ferreira (U. de Coimbra)

José Carlos Moraes (I. S. Politécnico Gaya)

Leandro S. Almeida (U. do Minho)

Mário R. Simões (U. de Coimbra)

Conselho Consultivo

Alfonso Barca Lozano (U. da Corunha)

António Carlos Ferreira (I. S. Politécnico Gaya)

António Roazzi (U. Federal de Pernambuco)

Celeste Malpique (U. do Porto)

Clara Cruz Santos (U. de Coimbra, Porto)

Cristina Mendes Ribeiro (I. S. Politécnico Gaya)

Daniela de Carvalho (U. Portucalense, Porto)

Dorothy Bedford (U. Roehampton)

Eduardo Gonçalves (I. S. Politécnico Gaya)

Etienne Mullet (É. P. des Hautes Études, Paris)

Feliciano H. Veiga (U. de Lisboa)

Iria Brzezinsky (U. Católica de Goiás)

Isabel Alarcão (U. de Aveiro)

José Carlos Moraes (I. S. Politécnico Gaya)

João Teixeira Lopes (U. do Porto)

José A. Cruz (U. do Minho)

José Tavares (U. Coimbra)

José Vasconcelos Raposo (U. T. A. D.)

Manuel Ferreira Patrício (U. de Évora)

Manuel Loureiro (Universidade da Beira Interior)

Manuel Viegas Abreu (U. de Coimbra)

Margarita Pino (U. de Vigo)

Maria Corrêa Jacques (U. F. de R. Grande do Sul)

Maria Belém Ribeiro (I. S. Politécnico Gaya)

Nicolau V. Raposo (Universidade de Coimbra)

Paulo Schmitz (U. de Bona)

Raquel Z. Guzzo (P. U. Católica de Campinas)

Rui A. Santiago (U. de Aveiro)

Coordenação e Revisão Editorial

José Carlos P. de Moraes

Alexandra M. Araújo

Propriedade

Instituto Superior Politécnico Gaya;, Av. Dos descobrimentos, 333; 4400-103 Vila Nova de Gaia

Tel. 22 374 57 30/3 Fax 22 374 57 39

CEP – Cooperativa de Ensino Politécnico, CRL

0874-2391

ISSN

0874-2391

Depósito Legal

117618/97

I.C.S

121587

Frequência

Semestral Vol. XX Nº 1

Maio de 2016

Índice

Página:

EDITORIAL.....	6
-----------------------	----------

Alexandra M. Araújo & Leandro S. Almeida

AVALIAÇÃO DE PERFIL E DE COMPETÊNCIAS DOS ESTUDANTES DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL: A MATRIZ DE REFERÊNCIA NAS PROVAS DO ENADE.....	9
---	----------

Claisy Maria Marinho-Araújo & Mauro Luiz Rabelo

DIVERSIDADE DE PÚBLICOS NO ENSINO SUPERIOR: ANTECIPANDO RISCOS NA QUALIDADE DA ADAPTAÇÃO E DO SUCESSO ACADÉMICO EM ESTUDANTES DO 1º ANO.....	27
---	-----------

Joana R. Casanova & Leandro S. Almeida

EXPECTATIVAS ACADÉMICAS DE ESTUDANTES DE PSICOLOGIA BRASILEIROS: ESTUDO COMPARATIVO ENTRE INICIANTES E CONCLUINTE.....	46
---	-----------

Adriana Benevides Soares, Marcia Cristina Monteiro, Ana Maria da Silva Porto, Gil Gomes & Clystine Abram Oliveira Gomes

EXPECTATIVAS ACADÉMICAS EM ESTUDANTES DE ENGENHARIA DO PRIMEIRO ANO: UMA ANÁLISE DE CLUSTERS.....	65
--	-----------

Alexandra R. Costa, Alexandra M. Araújo & Leandro S. Almeida

ALUNOS NO 1º ANO DO ENSINO SUPERIOR ARTÍSTICO: VIVÊNCIAS ACADÉMICAS, PERCURSO ARTÍSTICO E PROJETO DE VIDA.....	79
---	-----------

Susana B. Monteiro & Lisete Mónico

AUTOCONCEITO, VIVÊNCIAS ACADÉMICAS E SATISFAÇÃO COM A VIDA: ESTUDO COM ALUNOS UNIVERSITÁRIOS DE MOÇAMBIQUE.....	101
--	------------

Farissai P. Campira, Alexandra M. Araújo & Leandro S. Almeida

REVISÃO SISTEMÁTICA DA BIBLIOGRAFIA SOBRE VIVÊNCIAS ACADÊMICAS EM ESTUDANTES

UNIVERSITÁRIOS NO BRASIL.....119

Adriana Benevides Soares, Marcia Cristina Monteiro, Fátima Almeida Maia, Reivani Chisté Zanotelli Buscacio, Pedro Vítor Souza Rodrigues, Humberto C. Passeri Medeiros & Roberta de Souza Nogueira Barros

INFLUENCIA DE VARIABLES RELACIONALES Y DE INTEGRACIÓN SOCIAL EN LA DECISIÓN DE ABANDONAR LOS ESTUDIOS EN EDUCACIÓN SUPERIOR.....138

Ana Belén Bernardo Gutiérrez, Antonio Cervero Fernández-Castañón, María Esteban García, María Estrella Fernández Alba & José Carlos Núñez Pérez

SAÚDE MENTAL E NÍVEL DE ATIVIDADE FÍSICA EM ESTUDANTES DO ENSINO SUPERIOR.....153

Lucinda Salomé Guedes Giesta & Carla Alexandra Fonte

VALIDAÇÃO DA ESCALA MULTIDIMENSIONAL DE SUPORTE SOCIAL PERCEBIDO EM ESTUDANTES UNIVERSITÁRIOS DO ENSINO SUPERIOR PRIVADO.....172

Alexandra M. Araújo, Fátima Teixeira, Daniela Amorim, Graça Zenha, Brigitte Azevedo & Luciana Santos

PROCESSOS DE ESTUDO, DESEMPENHO E SATISFAÇÃO NO ENSINO SUPERIOR.....191

Emília Martins, Francisco Mendes & Rosina Fernandes

AValiação da compreensão da leitura em universitários: elementos de validação do teste de cloze.....214

Maria Cristina Rodrigues Azevedo Joly & Anelise Silva Dias

TRABALHAR E ESTUDAR NO ENSINO SUPERIOR: ESTUDO EXPLORATÓRIO DE PREDITORES DO CONFLITO TRABALHO-ESTUDO.....240

Cláudia Andrade

**COMPORTAMENTOS DE ESTUDO E DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS NO ENSINO SUPERIOR:
ANÁLISE COMPARATIVA ENTRE ESTUDANTES TRABALHADORES E ESTUDANTES NÃO
TRABALHADORES255**

Sílvia Monteiro & Leandro S. Almeida

**OS SIGNIFICADOS DA TRANSIÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR PARA O TRABALHO: ESTUDO
EXPLORATÓRIO DE DIFERENÇAS ENTRE GRUPOS271**

André M. Monteiro, Carlos M. Gonçalves & Paulo J. Santos

PAPEL DA MOTIVAÇÃO E DA AUTOEFICÁCIA NA ESCOLHA DA ESPECIALIDADE MÉDICA293

Filipa Daniela Duarte & Luísa Faria

**INCREASING CRITICAL THINKING THROUGH MOTIVATION AND METACOGNITION INTERVENTION
.....304**

Sílvia. F. Rivas, Carlos Saiz & Sonia Olivares

**A PESSOA COM NECESSIDADES ESPECIAIS NO ENSINO SUPERIOR: PRODUÇÃO CIENTÍFICA EM
PORTUGAL330**

Ana P. Antunes & Débora Rodrigues

**AVALIAÇÃO DA QUALIDADE DO ENSINO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: PERCEPÇÕES DOS
ESTUDANTES349**

Cynthia Bisinoto & Leandro S. Almeida

**SERVIÇOS DE PSICOLOGIA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR EM PORTUGAL: O CASO DOS INSTITUTOS
POLITÉCNICOS364**

Lígia Rocha Cavalcante Feitosa, Claisy Marinho-Araujo & Leandro S. Almeida

EDITORIAL

A expansão do Ensino Superior (ES) nos últimos anos, traduzida na diversidade de instituições, de cursos e de estudantes, torna o ES objeto de aceso debate nos nossos dias. A sua missão a nível nacional e internacional, a diversidade de metodologias de formação, o insucesso e o abandono, a mobilidades dos estudantes, a empregabilidade dos diplomados e os custos inerentes e os consequentes investimentos público e familiar são apenas alguns dos tópicos fraturantes nas discussões e nas políticas implementadas.

Dada a centralidade do tema, organizámos este volume temático da Revista Psicologia, Educação e Cultura em torno da “Adaptação, Desenvolvimento e Aprendizagem no Ensino Superior”. Pensámos esta organização mais centrados nos estudantes, percorrendo a sua trajetória académica no ES, ao nível da graduação, e a qualidade das suas vivências e resultados. Assim, a par de artigos que analisam a transição e a adaptação académica, procurámos descrever as vivências em termos de aprendizagem e de desenvolvimento psicossocial, procurando estar atentos a momentos específicos nessas trajetórias e a subgrupos de alunos que experienciam o ES de forma diversa, algumas vezes sentindo que as instituições estão ainda demasiado centradas num público proveniente de elites socioculturais, que se foram diluindo. Ao mesmo tempo, reunimos alguns trabalhos sobre a transição para a especialização profissional e o mercado de trabalho, falando de também de competências, ditas mais transversais, a desenvolver por parte das instituições de ES no cumprimento da sua missão face ao mundo em mudança dos nossos dias. Em toda esta trajetória académica, as instituições criam desafios ou colocam exigências ao sucesso académico dos seus estudantes que, também pela diversidade dos seus recursos e percursos, podem requerer das mesmas instituições alguns serviços de apoio, devendo os mesmos serem discutidos nas suas funções e organização.

Listando de forma necessariamente breve os artigos que integram este número temático da revista PEC, após o artigo inaugural “Avaliação de perfil e de competências dos estudantes da educação superior no Brasil: A matriz de referência nas provas do ENADE” que coloca a questão central do currículo e da formação dos estudantes no ES à luz do novo paradigma do desenvolvimento de competências, um primeiro grupo de artigos centra-se na transição e adaptação dos estudantes que ingressam no ES. Neste subgrupo podemos integrar os artigos

“Diversidade de públicos no ensino superior: Antecipando riscos na qualidade da adaptação e do sucesso académico em estudantes do 1º ano”, “Expectativas académicas de estudantes de psicologia brasileiros: Estudo comparativo entre iniciantes e concluintes”, “Expectativas académicas em estudantes de engenharia do primeiro ano: Uma análise de clusters”, e “Alunos no 1º ano do ensino superior artístico: Vivências académicas, percurso artístico e projeto de vida”. As questões das vivências dos estudantes no ES e sua relação com a satisfação, bem-estar, suporte social e rendimento académico estão presentes num segundo grupo de artigos, onde podemos incluir artigos como “Autoconceito, vivências académicas e satisfação com a vida: Estudo com alunos universitários de Moçambique”, “Revisão sistemática da bibliografia sobre vivências académicas em estudantes universitários no Brasil”, “Influencia de variables relacionales y de integración social en la decisión de abandonar los estudios en educación superior”, “Saúde mental e nível de atividade física em estudantes do ensino superior”, e “Validação da Escala Multidimensional de Suporte Social Percebido em Estudantes universitários do Ensino Superior Privado”. Um terceiro grupo de artigos relaciona-se com variáveis cognitivas e processos de estudo ou estratégias de aprendizagem dos estudantes na realização das suas tarefas académicas. Assim, incluem-se aqui os artigos “Processos de estudo, desempenho e satisfação no Ensino Superior”, “Avaliação da compreensão da leitura em universitários: Elementos de validação do Teste de Cloze”, “Trabalhar e estudar no ensino superior: Estudo exploratório de preditores do conflito trabalho-estudo”, e “Comportamentos de estudo e desenvolvimento de competências no ensino superior: Análise comparativa entre estudantes trabalhadores e estudantes não trabalhadores”. Na parte final deste número temático surgem dois artigos mais relacionados com a conclusão da formação graduada e a saída para o mercado de trabalho, incluindo-se aqui os artigos “Os significados da transição da educação superior para o trabalho: Estudo exploratório de diferenças entre grupos”, e “Papel da motivação e da autoeficácia na escolha da especialidade médica”. Finalmente, alguns artigos foram incluídos no final do número temático. O artigo “Increasing critical thinking through motivation and metacognition intervention” alerta para a relevância das instituições de ES desenvolverem nos estudantes o seu pensamento crítico, entendido como competência transversal ao sucesso académico, profissional e pessoal em contextos de realização pautados por novidade e complexidade. Um outro artigo, “A pessoa com necessidades especiais no ensino superior: Produção científica em Portugal”, alerta para o subgrupo crescente de estudantes que carecem de processos de ensino mais individualizadas. O penúltimo artigo descreve como os estudantes entendem a utilização de questionários que avaliam as suas perceções sobre a qualidade do

ensino, estando esta prática hoje generalizada às instituições de ES em Portugal. O artigo “Avaliação da qualidade do ensino na Educação Superior: Percepções dos estudantes” descreve algumas limitações que os estudantes apontam a esta metodologia quando desligada das políticas sistémicas de avaliação e de melhoria das práticas docentes no ES. Este número temático conclui com o artigo “Serviços de psicologia na Educação Superior em Portugal: O caso dos Institutos Politécnicos”. Este artigo descreve e analisa estes serviços na sua justificação institucional e nas suas respostas, desde remediativas a preventivo-promocionais, desafiando os seus profissionais e as próprias instituições (Politécnicas ou Universitárias) a um enquadramento institucional destes serviços, assumindo-os como parte importante dos movimentos de mudança e de reforma das práticas educativas e das praxis instituídas.

Esta diversidade de temas foi a nossa resposta ao desafio – que agradecemos - para organizarmos um número temático sobre os estudantes do ES, comemorando os 20 anos de edição ininterrupta da revista “Psicologia, Educação e Cultura”, precisamente reunindo 20 artigos em torno desta temática. Na continuidade da linha editorial da Revista, foram dirigidos convites a académicos de países com maior presença de artigos nos números editados ao longo destes 20 anos. Assim, e para além dos autores portugueses, destacamos a colaboração de autores do Brasil, Espanha e Moçambique. É certo que algumas pessoas e temáticas mereciam estar presentes e poderiam completar este número temático, contudo as exigências decorrentes dos prazos fixados não favoreceram a concretização desse objetivo. O nosso agradecimento aos que conseguiram responder positivamente a esta nossa solicitação.

Os Editores do número temático:

Alexandra M. Araújo, Universidade Portucalense, Porto, Portugal

Leandro S. Almeida, Universidade do Minho, Braga, Portugal

AVALIAÇÃO DE PERFIL E DE COMPETÊNCIAS DOS ESTUDANTES DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL: A MATRIZ DE REFERÊNCIA NAS PROVAS DO ENADE

Claisy Maria Marinho-Araujo ¹

Mauro Luiz Rabelo²

Resumo

Em 14 de abril de 2004, o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes) foi instituído no Brasil pela Lei 10.861/2004 (Brasil, 2004). Desde então, o Sistema vem permitindo a organização do processo nacional de avaliação das instituições de educação superior, dos cursos de graduação e do desempenho acadêmico de seus estudantes, combinando, sob o princípio da globalidade, diversos instrumentos, tanto de informação quanto de avaliação, levando em conta a dimensão formativa, de regulação e supervisão. Entre esses instrumentos, inclui-se o Exame Nacional de Avaliação de Desempenho dos Estudantes (Enade), que, desde sua primeira aplicação em 2004, vem despertando grande interesse da comunidade científica e acadêmica, consolidando-se como o mais popular dos procedimentos de avaliação do Sinaes. O Enade é construído tendo como fundamento teórico-metodológico a Matriz de Referência para a avaliação do perfil e das competências dos participantes. Este artigo apresenta os pressupostos, as concepções teórico-metodológicas e a tecnologia operacional que embasam a construção e estruturação das Matrizes de Referência dos cursos avaliados no Enade. Descreve-se, também, seu modus operandi, tendo como foco principal o delineamento do perfil de formação esperado dos estudantes em cada curso de graduação avaliado. Esses fundamentos vêm sendo desenvolvidos pelos autores deste artigo desde 2010, em um trabalho de assessoria/consultoria junto às Comissões Assessoras de Área do Enade, por intermédio da

¹ Doutora, Bolsista de Produtividade Cnpq, Professora e pesquisadora do Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília - Brasil. claisy@unb.br

² Decano de Ensino de Graduação, Doutor e Pesquisador do Departamento de Matemática da Universidade de Brasília - Brasil. rabelo@unb.br

Diretoria de Avaliação da Educação Superior do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (DAES/INEP) – Ministério da Educação (MEC).

Palavras-chave: educação superior, avaliação, competências, matriz de referência, Enade.

Introdução

A expansão da Educação Superior no Brasil, especialmente na última década, ocasionou mudanças significativas, acompanhadas de novas diretrizes pedagógicas, abordagens metodológicas, organização curricular, e processos de avaliação. A análise da democratização associada ao fenômeno da expansão apresenta em seu bojo reflexões acerca da permanência e do sucesso dos estudantes, influenciando trajetórias de formação daqueles que buscam oportunidades de progressão profissional e melhor qualidade de vida. Face às contingências que acompanham o acesso ao ensino superior importa um estudo sistemático sobre o perfil do estudante ingressante. Importa atentar ao processo histórico, cultural e social de reconfiguração desse perfil nesse contexto contemporâneo (Britto, Silva, Castilho, & Abreu, 2008; Catani, Hey, & Gilioli, 2006; Dias Sobrinho, 2013; Freitas, 2002; Leite, 2010; Lima, 2010, 2013; Lima & Melo, 2011; Nunes, 2007; Vargas & Paula, 2013).

Na trajetória acadêmica do estudante, as possibilidades de formação devem apontar para alternativas teóricas e metodológicas que privilegiem a articulação teoria e prática, pesquisa e intervenção, reflexão e ação. Essa e outras integrações devem visar o desenvolvimento de um perfil profissional embasado não somente em competências científicas e técnicas, mas também em competências transversais, que oportunizem construções identitárias comprometidas social e eticamente.

No Brasil, a avaliação da educação superior é orientada, desde 14 de abril de 2004, pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – Sinaes (Brasil, 2004), que contempla a dimensão formativa e de regulação. Entre os instrumentos de avaliação que integram o Sinaes, inclui-se o Exame Nacional de Avaliação de Desempenho dos Estudantes (Enade). O Enade contempla uma prova, um questionário de impressões sobre a prova, o questionário do estudante e o questionário do coordenador de curso. A responsabilidade pela elaboração desses instrumentos é do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep).

Especificamente para a construção das provas que caracterizam o Exame, o Inep conta com o apoio técnico e especializado de Comissões Assessoras por área, responsáveis pela definição das diretrizes e formulação das Matrizes das provas que serão aplicadas no Enade. Essas comissões, constituídas por Portaria do Ministério da Educação, passam por um processo de capacitação acerca do Enade, seus princípios, concepções e metodologias para elaboração da prova, especialmente quanto à Matriz de Referência, cujo foco centra-se no perfil esperado para a formação dos estudantes e no desenvolvimento de competências.

As Matrizes, tendo como orientação básica as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) dos cursos de graduação avaliados, indicam as características do perfil a ser formado nesses cursos articuladas com as competências, conhecimentos, saberes e habilidades a serem avaliados. Desde 2010, a base para a elaboração das provas do Enade têm sido as Matrizes de Referência para avaliação do perfil e das competências.

A Avaliação de Perfil e de Competências no Enade

Considerando que as DCN para os cursos de graduação no país, em sua grande maioria promulgadas em 2004, elegeram, como meta orientadora na formação acadêmica, o desenvolvimento de competências vinculado a conhecimentos científicos, saberes e práticas próprias da área profissional, a concepção avaliativa do Enade acabou refletindo essa tendência, ao privilegiar a avaliação do perfil desejado do egresso dos cursos e o desenvolvimento das competências que comporiam os aspectos a serem avaliados. No Exame, a avaliação do desenvolvimento de conhecimentos, habilidades, saberes e competências, ao longo da trajetória vivenciada na graduação, deveria, de acordo com a legislação do Sinaes, subsidiar-se nas DCN dos cursos avaliados, nas oportunidades de articulação teoria e prática e no modo como as competências vão se construindo, em função das relações partilhadas e dos contextos vivenciados. Assim, o Exame, em um dos seus muitos desafios, não poderia se distanciar de uma avaliação do desenvolvimento de competências tendo como foco o processo como elas se constituem e a partir do contexto de ensino e aprendizagem no qual se configuram. As expectativas da formação na graduação incluem, para além do domínio de conteúdo, o desenvolvimento de posturas e processos que constituem o desenho de um perfil profissional esperado.

A complexidade de um perfil de formação, construído na articulação entre base teórica e uma prática real, deve contemplar a identidade pessoal e a identidade profissional expressas na integração entre aspectos subjetivos e intersubjetivos, individuais e coletivos, em um processo permanente e dialético de constituição e diferenciação. Identificar e desenvolver competências que sejam constitutivas desse perfil, e também úteis a uma prática profissional responsável e cidadã, representam grandes desafios dos atuais contextos de formação na educação superior.

A abordagem teórica-conceitual acerca do desenvolvimento e da avaliação de competências, nesse cenário, é amplamente utilizada para oferecer o suporte necessário à compreensão do perfil profissional em suas diversas manifestações e nuances, bem como na consecução de suas funções laborais. A definição do perfil profissional poderá favorecer o planejamento de trajetórias formativas, assistidas, acompanhadas e constantemente avaliadas, tendo como base um conjunto de competências técnicas e transversais esperadas ao enfrentamento e resolução, com qualidade, dos desafios do cotidiano de trabalho.

A Psicologia Escolar e do Desenvolvimento auxilia na ampliação do conceito de competência, ao considerar aspectos inter e intra-subjetivos expressos por componentes afetivos, éticos, estéticos, históricos, culturais que se materializam em um cenário educacional, social e laboral dinâmico, potencializado por diversificadas relações e transformações. Essa ampliação conceitual, ainda que vincule as competências às habilidades e aos aspectos comportamentais, cognitivos ou atitudinais, evidencia, por outro lado, as percepções e ressignificações pessoais que o sujeito realiza, nas relações sociais contextualizadas, para mobilizar o desenvolvimento de diversas estruturas psicológicas diante de seus objetivos e potencialidades, sob forte influência da dimensão socioafetiva.

Nessa perspectiva, o desenvolvimento de competências não se reduz ao simples treinamento de um conjunto de capacidades que realcem, essencialmente, o conteúdo técnico da ação ou tarefa profissional a ser desempenhada. As competências incorporam-se ao desenvolvimento global dos sujeitos e não apenas à consecução de objetivos, tarefas ou desempenhos vinculados a um perfil estanque e pré-determinado. Tão pouco as competências são definidas somente em termos de prontidão para o desempenho de uma ação, mas, antes, constroem-se no cotidiano, exigindo dos sujeitos a identificação dos conhecimentos pertinentes e a mobilização autônoma de outros recursos, configurados em uma postura ativa diante de desafios ou problemas contextualizados.

A competência é compreendida, no âmbito do desenvolvimento humano, como a mobilização reflexiva e intencional de diferentes recursos (conhecimentos, saberes, habilidades, esquemas mentais, afetos, crenças, princípios, funções psicológicas, posturas e outros). Esses recursos técnicos (conceituais, teóricos, metodológicos, práticos) e transversais (pessoais, interpessoais, éticos, estéticos) deveriam ser mediados intencionalmente na educação superior para o enfrentamento de cenários profissionais ou situações de trabalho. A ampliação, integração e complementação desses recursos, considerando sua transversalidade em situações análogas, porém não idênticas, e o valor de uso que eles possam apresentar em determinada ação, constituem-se em indicadores individuais ou coletivos de competências pessoais, interpessoais, éticas, sociopolíticas, estéticas, articulados às habilidades técnicas e aos conhecimentos científicos.

As competências técnicas são capacidades e processos cognitivos ou intelectuais associados a conhecimentos e saberes teóricos, conceituais, metodológicos, técnicos e práticos. Nas competências transversais, a mobilização e combinação de recursos tende a se transversalizar, de forma flexível, a outras situações profissionais complexas e imprevisíveis. Essas competências englobam um conjunto diversificado de recursos pessoais, intersubjetivos, socioafetivos, culturais, princípios éticos, escolhas estéticas que perpassam as trajetórias profissionais e podem flexibilizar os diferentes perfis com vistas à sua ampliação. Elas envolvem reflexão, crítica e autonomia, e estão ligadas a valores, princípios, saberes, história de vida, afetos e diversas possibilidades de desenvolvimento subjetivo, comportamental e afetivo. São exemplos dessas competências: pensamento crítico, autonomia, criatividade, proatividade, responsabilidade, flexibilidade, otimismo, persistência, tomada de decisão, trabalho em equipe, gestão de estresse, independência, autoconhecimento, negociação, organização, perseverança, respeito à diversidade, resiliência, visão de futuro, objetividade, respeito à diversidade, autocontrole, envolvimento, aperfeiçoamento contínuo, compromisso social, autodeterminação. (Cabral-Cardoso, Estevão & Silva, 2006; Esteves, 2009; Le Boterf, 2003; Marinho-Araujo, 2009, 2010; Marinho-Araujo & Rabelo, 2015; Wittorski, 2007, 2012; Zarifian, 2001, 2003).

A Matriz de Referência no Enade: Orientações para Avaliação do Perfil e das Competências

Compreender a noção de competência nessa dimensão ampla, contemplando não só aspectos racionais, cognitivos ou mentais, mas também processos intersubjetivos e intra-subjetivos, afetivos, socioculturais, torna-se premente em um cenário no qual o desenvolvimento psicológico é potencializado nos processos educativos, sendo por eles transformado.

Adota-se a ampliação conceitual de competência aqui defendida para subsidiar as Matrizes de Referência que fundamentam a elaboração dos itens que compõem as provas do Enade. Nesse sentido, o desenvolvimento de competências não se reduz ao simples treinamento de um conjunto de capacidades que realcem, essencialmente, a dimensão técnica da ação ou da tarefa profissional a ser desempenhada. Utiliza-se um conceito de competência mais abrangente, compreendida, no âmbito do desenvolvimento humano, como a mobilização reflexiva e intencional de diferentes recursos necessários para o enfrentamento de uma situação-problema específica. A ampliação, integração e complementação desses recursos, considerando sua transversalidade em situações análogas, mas não idênticas, e o valor de uso que eles possam apresentar em determinada ação constituem indicadores individuais ou coletivos de competências pessoais, interpessoais, éticas, sociopolíticas, estéticas, que ultrapassam os conteúdos técnicos ou científicos.

As competências incorporam-se ao desenvolvimento global dos sujeitos e não apenas à consecução de objetivos, tarefas ou desempenhos vinculados a um perfil estanque e pré-determinado. Tão pouco as competências são definidas somente em termos de prontidão para o desempenho de uma ação, mas, antes, constroem-se no cotidiano, exigindo dos sujeitos a identificação dos conhecimentos pertinentes e a mobilização autônoma de outros recursos, configurados em uma postura ativa diante de desafios ou problemas contextualizados.

Diante dessa ampliação conceitual, não se pode reduzir toda a potencialidade da abordagem de competências a um somatório ou treinamento de “conhecimentos-habilidades-attitudes”. Há que se ponderar, assim, para as diferentes formas de ação e de realização das atividades que mobilizam as competências: elas podem ser individuais e coletivas, a partir de seu valor de uso e do contexto a que sejam demandadas. Autores como Le Boterf (2003) e Wittorski (1998) consideram a influência social nos mecanismos de atribuição de sentidos às

ações individuais ou coletivas, e, especialmente, o impacto das práticas sociais na identificação das competências.

Wittorski (1998), teorizando sobre o desenvolvimento de competências, categorizou competências individuais e coletivas em função da situação na qual a competência é reconhecida socialmente: uma competência pode ser produzida pelo indivíduo ou pelo coletivo, considerando a mobilização da ação de determinados recursos, combinados de modo específico, em função de como se percebe e se constrói o “ator” da situação. Para o autor, as competências individuais são produzidas e mobilizadas unicamente pelo indivíduo, ainda que em interação com as características da situação; as competências coletivas são as que ocorrem com o objetivo de colaboração na interação interpessoal.

Adicionalmente, Le Boterf (1998), distinguindo entre competências individuais e coletivas, atribui função de interdependência entre elas, defendendo que as competências individuais fornecem sustentação às competências coletivas, especialmente àquelas desenvolvidas por uma equipe ou uma rede profissional. Nesse sentido, dependendo da situação, as competências desenvolvidas no âmbito individual podem ser potencializadas ou transformadas em função de ações, objetivos ou metas coletivas, gerando a emergência de competências com um status e uma função de competências coletivas.

A ênfase em processos coletivos não minimiza interesses, expectativas, projetos e aspirações individuais dos sujeitos; ao contrário, favorece a autonomia no sentido de emancipação das relações alienantes, fortalece opções solidárias e articula a dimensão profissional à dimensão sócio-política (Le Boterf, 2000, 2003; Marinho-Araujo, 2005; Marinho-Araujo & Polidori, 2012a, 2012b; Wittorsk, 1998)

Construir competências em um processo formativo pressupõe considerar, de forma preponderante, o impacto das práticas sociais na vida pessoal e profissional. Portanto, no bojo dos recursos mobilizados na construção de competências, deve-se identificar o conjunto de influências históricas, sociais e culturais que, inseridas em um processo formativo e social amplo, se materializam nas circunstâncias político-ideológicas, nas contradições sociais e intersubjetivas, nas negociações dinâmicas presentes nas redes relacionais que fomentam o contexto da educação superior. O repertório socioafetivo deve ser considerado como um dos importantes recursos psíquicos integrados e mobilizados pelas competências; deve-se lançar mão dos processos socioafetivos como recursos básicos e eficazes ao enfrentamento das

diversas situações de formação educativa e profissional (Marinho-Araujo, 2004; Marinho-Araujo, 2005).

Para Wittorski (1998), o desenvolvimento e a avaliação de competências deverão ser compreendidos no bojo de um processo de reflexão sobre a ação de desenvolvimento e aprendizagens. À medida que ocorre o processo de reflexão da ação, há uma organização do curso desse conhecimento que, segundo o autor, define-se como saberes especificamente ligados à ação dos sujeitos: saber da ação, saber sobre a ação, saber para a ação e saberes teóricos.

As orientações do autor (Wittorski, 1998, 2007, 2012) apontam no sentido da integração das competências à ação propriamente dita, combinando-as em níveis de reflexão sobre essa ação, quer seja de forma retrospectiva, antecipada, ou integrada a novos saberes impregnados na ação. Para Wittorski (1998, 2004, 2007), a reflexão sobre a ação auxilia no desafio de, para além da tomada de consciência das competências a desenvolver, transferir essas competências às práticas, no sentido de investi-las da função de instrumentos simbólicos em um processo consciente de desenvolvimento e transformações pessoais, educacionais, profissionais.

A contribuição de Wittorski (1998, 2007, 2012), com seus estudos sobre a dinâmica do processo de desenvolvimento das competências, avança para uma oportuna e necessária reflexão acerca de categorizações de competências, considerando não só competências técnicas, mas, principalmente, as competências transversais.

Wittorski (1998, 2007, 2012) propõe que, para melhor compreender o desenvolvimento das competências, é importante caracterizar não só o seu conteúdo, mas a forma pela qual elas se constroem, na articulação dos meios que o sujeito dispõe: recursos e contexto. No que corresponde à avaliação de contextos formativos, ocorre a inter-relação de sujeitos e subjetividades e, como tal, pode favorecer a reflexão individual e institucional acerca dos recursos e aparatos pessoais e pedagógicos que podem ser planejados para efetivar a construção de perfis profissionais mais adequados às exigências e demandas sociais contemporâneas.

Diante desses pressupostos, a formação de um perfil na educação superior requer um aparato metodológico que não pode dispensar uma categorização de competências. A Matriz de Referência no Enade surge como materialidade dessa interdependência, articulando a avaliação do perfil profissional à ampliação conceitual de competências aqui fundamentada.

Caracterização da Matriz de Referência nas Provas do Enade

Um importante espaço de articulação entre os conhecimentos que deverão ser apropriados pelos sujeitos em seus processos de formação profissional na educação superior e as possíveis competências que podem ser desenvolvidas deverá ser oportunizado pela avaliação tanto de produtos e resultados quanto de processos pelos quais a formação educacional e profissional se materializa. O processo de avaliação apresenta múltiplos sentidos, produzidos na interdependência entre a aprendizagem de conhecimentos e o desenvolvimento de competências, e como tal deve ser considerado.

A Matriz de Referência para avaliação do perfil e das competências surge, na materialidade dessa interdependência, como um instrumento metodológico voltado para oferecer alternativas metodológicas eficientes às instituições de ensino superior e uma tecnologia psicoeducacional importante para a formação e o acompanhamento intencional de trajetórias profissionais. Entre suas funções e potencialidades, a Matriz pode ser utilizada como: a) fundamentação teórica para elaboração de procedimentos e instrumentos para avaliação de competências, de processos ou programas educacionais e sociais; b) procedimento metodológico para organização dos indicadores de desenvolvimento de competências em pesquisas e processos de intervenção profissional; c) instrumento para o mapeamento de trajetória de formação ou atuação profissional, balizado pelo perfil esperado tanto em contextos profissionais quanto em trilhas de formação.

O Enade, enquanto uma política pública educacional de avaliação de larga escala da educação superior no Brasil, fundamenta-se, desde 2010, na Matriz de Referência, que enfatiza a reflexão e o desenvolvimento do perfil profissional esperado dos participantes. A partir dessa escolha, o Exame tem como meta definir perfis profissionais dinâmicos, a serem desenvolvidos em cenários de formação em cada curso de graduação, em articulação a competências pessoais e profissionais constituídas histórica e socialmente nas vivências, contextos e relações sociais dentro e fora das Instituições de Educação Superior (IES).

O desenvolvimento, acompanhamento e avaliação de competências sustentam-se pelas características que constituem o perfil profissional, que são dinamicamente ressignificadas por trilhas de aprendizagem. A Matriz de Referência é uma ferramenta que oportuniza a organização

física de diretrizes para a consolidação de um perfil conscientemente construído por meio do desenvolvimento de competências que constituem os sujeitos.

A base epistemológica que fundamenta a Matriz de Referência auxilia a defesa na ênfase formativa do perfil identitário do jovem e do adulto. O compromisso que se assume, a partir desses referenciais, é com a conscientização e a consolidação de um perfil profissional intencional, participativo, competente e transformador, alinhando identidade individual e profissional, intensificando e potencializando ideias e experiências que tenham impacto positivo na vida e na profissionalização dos envolvidos.

Os diferentes modelos epistemológicos que fundamentaram, historicamente, as concepções de competências, ancoraram a construção de Matrizes para análise e investigação dessa abordagem. A função das Matrizes de competências profissionais evoluiu atrelada a movimentos teórico-conceituais predominantes em determinados momentos históricos (Deluiz, 2001; Depresbiteris, 2001; Manfredi, 1999). Segundo Deluiz (2001), os modelos deram origem a diversas concepções orientadoras para a identificação, construção e avaliação de competências: condutivista/behaviorista; funcionalista; construtivista e crítico-emancipatória.

Essas diferentes Matrizes se sucederam no campo das competências como alternativas paradigmáticas, apresentando referenciais e perspectivas distintas. Críticas foram dirigidas tanto à Matriz condutivista/behaviorista quanto à funcionalista, por se colocarem reféns da ótica do mercado, limitando-se à descrição de funções e tarefas dos processos produtivos e à transposição linear das competências investigadas, concebidas como intermináveis listas de atividades e comportamentos. Por outro lado, a Matriz construtivista, apesar de revelar a dimensão processual, coletiva e contextual na investigação das competências, não enfatiza o relevante papel do contexto social na aprendizagem dos sujeitos trabalhadores, minimizando sua dimensão sociopolítica.

Por conta dessas críticas, a Matriz crítico-emancipatória passou a receber maior adesão de diversos autores. Fundamentada nos pressupostos teóricos do pensamento crítico-dialético, essa Matriz concebe a noção de competência como multidimensional, envolvendo facetas que vão do individual ao sociocultural, situacional (contextual-organizacional) e processual. O desenvolvimento e a avaliação de competências educacionais e profissionais, nessa perspectiva, são balizados por parâmetros socioculturais e históricos, referindo-se primordialmente aos contextos, espaços e tempos e ancorados em dimensões macrosocioculturais de classe social,

gênero, etnias, grupos geracionais. Entendendo que o desenvolvimento de competências do sujeito passa por um processo sociocultural, pela construção da consciência crítica e do compromisso com a transformação social, a Matriz crítico-emancipatória propõe uma concepção integral e ampliada desse desenvolvimento, pois articula as dimensões educacional, profissional e ético-política.

Operacionalmente, a Matriz deve ser construída tendo como foco principal o perfil de formação esperado. O perfil pode ser elaborado a partir da literatura referente à área objeto de investigação ou de análises, estudos e categorizações originadas em documentos, projetos, legislação. Entrevistas, observações e outras metodologias podem também subsidiar a elaboração do perfil. No caso do Enade, as fontes principais são as diretrizes curriculares nacionais (DCN) e os catálogos referentes aos cursos superiores de tecnologia. A partir da definição do perfil, identificam-se os recursos a serem mobilizados para a construção das competências esperadas.

Esses componentes irão fundamentar a Matriz de Referência a partir de uma concepção tridimensional: seu desenho assemelha-se a uma tabela composta de colunas verticais e linhas horizontais, que se cruzam em quadrículas denominadas de células. Na primeira coluna, distribuem-se as características do perfil esperado, enquanto, na primeira linha, disponibilizam-se os diversos recursos a serem avaliados que, mobilizados em processos educacionais e de formação profissional, compõem as competências: conhecimentos, saberes, escolhas éticas e estéticas, habilidades, posturas, entre outros. Tais recursos podem ser categorizados em grandes blocos, que poderão sinalizar aspectos do contexto, das relações, das metas institucionais, orientados pelas características do perfil a ser formado. As células de interligação sintetizam os objetos de conhecimento, permitindo o cruzamento de cada característica do perfil com os diversos recursos a serem mobilizados. No caso do Enade, são inseridos nas células os objetos de conhecimento (OC) que norteiam os conteúdos a serem avaliados nos itens da prova. A escolha dos objetos de conhecimento é feita depois que a Matriz já está estruturada pelas características do perfil e dos recursos (competências). Esses objetos são selecionados a partir dos conteúdos curriculares e devem ser explicitados em quais cruzamentos ou células da Matriz eles se inserem. (Marinho-Araujo, 2015; Rabelo, 2011, 2013)

A partir dessa composição da Matriz, são estabelecidas as relações plausíveis entre as características do perfil e as competências, materializadas pelos objetos de conhecimento. No caso do Enade, a síntese desse complexo cruzamento é que dará origem ao item da prova, que

será elaborado por especialistas da área, contratados por chamada pública para esse fim específico.

A figura a seguir ilustra a situação hipotética geral de uma Matriz do Enade, sinalizando, em cada célula, objetos de conhecimento que serão utilizados no processo de investigação do desenvolvimento das competências e das características de perfil que dão origem ao cruzamento da respectiva célula.

Características de perfil	Competências técnicas					Competências transversais			
	R1	R2	R3	R4	R5	R6	R7	R8	R9
P1	OC1, OC3		OC1, OC4	OC3	OC2	OC1, OC2, OC3		OC1	
P2	OC2	OC1, OC2		OC1, OC3	OC2, OC4	OC2	OC2		OC1, OC2, OC3
P3	OC1, OC3		OC1, OC2	OC1	OC1		OC2, OC3	OC3	OC2

Nota: P1 – característica de perfil; R1 – recurso a ser mobilizado; OC1 – objeto de conhecimento

Fonte: Rabelo, 2013, p.90.

Com esse desenho, a Matriz constitui-se Referência para elaboração de instrumentos avaliativos ou, ainda, para promover orientações e feedback nas trajetórias profissionais formativas, tanto para os próprios participantes da avaliação, quanto para gestores ou, ainda, para fomentar ações macro-políticas.

No Enade, a Matriz de Referência é elaborada pelos membros das Comissões Assessoras de Área, que participam de evento de formação com consultores especialistas nas bases epistemológicas, teóricas e metodológicas que sustentam a Matriz de Referência. Durante a elaboração da Matriz, as Comissões são acompanhadas por técnicos da Diretoria de Avaliação da Educação Superior (DAES), que também passaram por processos formativos mais aprofundados. Tanto os participantes das Comissões quanto os elaboradores e revisores de itens comprometem-se, formal e institucionalmente, com o sigilo das informações construídas.

Nos processos avaliativos em geral, a Matriz pode ser a base da construção de diferentes tipos de instrumentos investigativos, qualitativos ou quantitativos, como questionários, inquéritos, provas, testes, checklist, workshops, portfólios, memoriais, entre outros. No Enade, os itens da prova elaborados na perspectiva de avaliação das características de perfil, competências e objetos de conhecimento, devem ser concebidos a partir de problematizações, simulacros e situações-problema, promovendo articulações entre teorias e práticas.

A Matriz de Referência, após sua construção, é submetida ao processo de validação teórica, semântica e empírica. Em síntese, a validação teórica vai procurar fundamentar as escolhas feitas no momento da concepção. A validação semântica é feita por um grupo de especialistas das áreas a serem avaliadas e de revisores de língua portuguesa, que analisarão a clareza do propósito enunciado em cada elemento descrito na Matriz. A validação empírica pode ocorrer em uma oficina de elaboração de itens com o objetivo de evidenciar a viabilidade de se construir itens que, de fato, contemplem as relações estabelecidas na Matriz. A partir desses processos de validação, são feitos ajustes e revisões anteriores à aplicação.

Algumas recomendações operacionais na utilização da Matriz de Referência ainda merecem ser pontuadas. O tamanho da prova é um fator que limita a abrangência da Matriz de Referência. No caso do Enade, o número de itens da prova orienta a quantidade das relações que será possível estabelecer entre as características do perfil, as competências e os objetos de conhecimento. Para efeito de breve síntese, apresenta-se, a seguir, o passo a passo de elaboração de uma Matriz de Referência para avaliação no Enade.

1. Trabalho de estudo e investigação de referenciais curriculares ou de outros documentos.
2. Elaboração do perfil profissional de formação desejado.
3. Estabelecimento das características do perfil, que são listadas na primeira coluna da Matriz.
4. Escolha das competências que compõem as características do perfil, que devem listadas na primeira linha da Matriz.
5. Agrupamento das competências de acordo com alguns parâmetros previamente estabelecidos; por exemplo, competências técnicas ou competências transversais.
6. Verificação da existência ou não de relação entre linhas e colunas da Matriz, ou seja, preenchimento do “x” de cada célula, a partir da observação de relação explícita de

imprescindibilidade entre os elementos que estão na coluna e na linha correspondentes a essa célula.

7. Escolha dos objetos de conhecimento.

8. Estabelecimento das relações dos objetos de conhecimento com as competências e as características do perfil.

9. Validação semântica.

10. Validação empírica, que inclui a elaboração de exemplos de itens típicos de cada cruzamento.

11. Análises pedagógica, de língua portuguesa e de sensibilidade dos itens elaborados a partir da Matriz.

12. Revisão e reestruturação da Matriz, se necessário.

Considerações Finais

O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior é uma política consolidada de avaliação e regulação do ensino superior brasileiro, após uma década de implantação, a despeito de ajustes e modificações operacionais que vêm ocorrendo. Ao longo dessa implantação, o Enade vem se constituindo como um dos instrumentos de maior visibilidade social do Sinaes; seus princípios, concepções e metodologias, especialmente no que concerne à elaboração da prova, são materializados pela Matriz de Referência para avaliação do perfil e das competências esperadas dos estudantes da educação superior do Brasil.

Considerando a compreensão de perfil e competências apresentada neste artigo, a metodologia multidimensional da Matriz de Referência identifica, a partir do perfil esperado, os recursos que compõem as competências, envolvendo facetas que vão do individual ao sociocultural, situacional (contextual, organizacional) e processual. Desse modo, a Matriz de Referência constitui o instrumento norteador de avaliação para elaboração das provas do Enade e dos princípios que fundamentam as diretrizes curriculares para os cursos de graduação.

As questões das provas do Enade integram o Banco Nacional de Itens (BNI-Enade) e são concebidas a partir de cenários, problematizações, simulacros e situações-problema. A prova, subsidiada na tecnologia educacional da Matriz de Referência, pode oportunizar a investigação, de forma concomitante, de vários recursos e características de perfil, permitindo um

levantamento de indicadores de amplo espectro avaliativo acerca das competências desenvolvidas.

Para se compreender esse processo de desenvolvimento de competências tendo como foco principal o perfil profissional é necessário considerar, como base para a avaliação, indicadores de competências pessoais, interpessoais, éticas, sociopolíticas, estéticas, para além dos conhecimentos e conteúdos técnicos, científicos e metodológicos. A avaliação de competências orientada pelo perfil profissional desejado, com base nessa concepção de Matriz, mostra-se igualmente útil para o planeamento, coordenação e acompanhamento de ações, tanto por parte dos sujeitos avaliados quanto para auxiliar ações ampliadas e políticas educacionais.

Processos investigativos subsidiados pela Matriz de Referência, compreendida sob o foco aqui apresentado, tem potencial para diversificados avanços e usos, imprimindo à avaliação situações mais complexas e cenários diferentes daqueles impostos hoje pelas limitações da prova em papel, articulando dimensões educacional, profissional e sociopolítica. A partir da avaliação compreendida sob o foco da Matriz, acredita-se ser possível exercitar uma análise crítica e fecunda acerca das estratégias de formação dos estudantes da educação superior brasileira.

Referências

- Brasil. (2004). Lei 10.861, de 14 de abril de 2004. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/l10.861.htm.
- Brito, L. P. L., Silva, E. O., Castilho, K. C., & Abreu, T. M. (2008). Conhecimento e formação nas IES periféricas: perfil do aluno “novo” da educação superior. *Avaliação*, 13(3), 777-791.
- Cabral-Cardoso, C., Estêvão, C. V., & Silva, P. (2006). *As competências transversais dos diplomados do Ensino Superior: Perspectiva dos empregadores e diplomados*. Guimarães, TecMinho/Gabinete de Formação Contínua.
- Catani, A. M., Hey, A. P., & Gilioli, R. de S. P. (2006). Prouni: Democratização do acesso às instituições de ensino superior? *Educar em Revista*, 29, 125-140.
- Deluiz, N. (2001). O modelo das competências profissionais no mundo do trabalho e na educação: implicações para o currículo. *Boletim Técnico do SENAC*, 27(3). Disponível em: www.senac.com.br/BTS/273/boltec273b.htm.

- Depresbiteris, L. (2001). Avaliando competências na escola de alguns ou na escola de todos? *Boletim Técnico do SENAC*, 27(3). Disponível em: www.senac.com.br/BTS/273/boltec273d.htm.
- Dias Sobrinho, J. (2013). Educação Superior: Bem público, equidade e democratização. *Avaliação*, 18(1), 107-126.
- Esteves, M. (2009). Construção e desenvolvimento das competências profissionais dos professores. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, 8, 37-48. Disponível em: http://centrorecursos.movimentoescolamoderna.p/dt/3_2_formacao_professores/32_2_1_constru_desenv_competencias_prof_mesteves.pdf.
- Freitas, L. C. (2002). A internalização da exclusão. *Educação e Sociedade*, 23 (80), 299-325.
- Le Boterf, G. (1998). Évaluer les compétences: Quels jugements Quels critères? Quelles instances ? In: Richard Wittorski (Org.), La compétence au travail. *Education Permanente*, 135.
- Le Boterf, G. (2000). *Construire les compétences individuelles et collectives*. Paris: Ed. d'Organisation.
- Le Boterf, G. (2003). *Desenvolvendo a competência dos profissionais*. Porto Alegre: Artmed.
- Leite, D. B. C (2010). Estudantes e avaliação. *Avaliação*, 15(3), 9-27.
- Lima, P. G. (2010). Ações afirmativas e universidade no Brasil. *Revista HISTEDBR On-line*, 39, 267-285.
- Lima, P. G. (2013). Políticas de educação superior no Brasil na primeira década do Século XXI: alguns cenários e leituras. *Avaliação*, 18(1), 85-105.
- Lima, M. A. B., & Melo, L. V. de S. e. (2011). Ensino noturno para quem? *ALAS*. Disponível em: <http://www.alas2011recife.com/>
- Manfredi, S. M. (1999). Trabalho, qualificação e competência profissional: Das dimensões conceituais e políticas. *Educação e Sociedade*, 19(64), 13-49.
- Marinho-Araujo, C. M. (2004). O Desenvolvimento de Competências no ENADE: A mediação da avaliação nos processos de desenvolvimento psicológico e profissional. *Avaliação; Revista da Rede de Avaliação Institucional da Educação Superior*, 9(4), 77-97.
- Marinho-Araujo, C. M. (2005). Psicologia escolar e o desenvolvimento de competências. *Boletim da Academia Paulista de Psicologia, São Paulo - SP*, 2(050), 73-85.
- Marinho-Araujo, C. M. (2009). Psicologia escolar na Educação Superior: Novos cenários de intervenção e pesquisa. In C. M. Marinho-Araujo (Org.), *Psicologia Escolar: Novos cenários e contextos de pesquisa, formação e prática* (pp. 155-202). Campinas: Alínea.
- Marinho-Araujo, C. M. (2010). Psicologia escolar: Pesquisa e intervenção. In C. M. Marinho-Araujo. *Psicologia escolar: Pesquisa e intervenção. Em Aberto*, 83(23), 17-35.
- Marinho-Araujo, C. M. (2015). *Documento técnico-analítico caracterizando os resultados, os usos e os impactos do ENADE no âmbito: (i) dos cursos; (ii) das IES; (iii) do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior-SINAES; (iv) das políticas públicas de Educação Superior*. Produto relativo ao Projeto de Cooperação Técnica Internacional BRA/04/049, NPPP Projeto de Execução Nacional, Contrato de Prestação de Serviço nº 2014/000151, Termo de Referência nº 139284. Inep/MEC. Brasília, 159p.

- Marinho-Araujo, C. M., & Polidori, M. M. (Org.) (2012a). *Análise dos sistemas de Educação Superior no Brasil e em Portugal: O que apontam as políticas educacionais* (1ª ed). Porto Alegre: EdUPUCRS, v. 1. 128p.
- Marinho-Araujo, C. M. (Org.); Polidori, M. M. (2012b). Democratização e expansão da Educação Superior no Brasil. In C. M. Marinho-Araujo & M. M. Polidori (Org.). *Análise dos sistemas de educação superior no Brasil e em Portugal: O que apontam as políticas educacionais*. (1ª ed). Porto Alegre: EdUPUCRS, v. 1, 17-32.
- Marinho-Araujo, C. M., & Rabelo, M. (2015). Avaliação educacional: A abordagem por competências. *Avaliação*, 20(2), 443-466.
- Nunes, E. (2007). Desafio estratégico da política pública: O ensino superior brasileiro. *Revista Administração Pública*, 41, 103-147.
- Rabelo, M. (2013). *Avaliação educacional: Fundamentos, metodologia e aplicações no contexto brasileiro*. Rio de Janeiro: SBM, 258 pp.
- Rabelo, M. L. (2011). Avaliação em larga escala em perspectiva comparada: A experiência brasileira. *Actas do VIII Congresso Iberoamericano de Avaliação/Evaluación Psicológica*. XV Conferência Internacional Avaliação Psicológica: Formas e Contextos, Lisboa: Universidade de Lisboa, 406-418.
- Vargas, H. M., & Paula, M. de F. C. de (2013). Inclusão do estudante-trabalhador e do trabalhador-estudante na educação superior: Desafio público a ser enfrentado. *Avaliação*, 18(2), 459-485.
- Wittorski, R. (1998). La compétence au travail. *Education Permanente*, 135, 57-69.
- Wittorski, R. (2004). Les rapports théorie-pratique dans la conduite des dispositifs d'analyse de pratiques. *Education Permanente*, 160, 61-70
- Wittorski, R. (2007). *Professionnalisation et développement professionnel*. Paris: L'Harmattan.
- Wittorski, R. (2012). Professionalization and development of competences in education and training. In V. Cohen-Scali (Ed.) *Competence and Competence Development*. Opladen, Berlin & Toronto: Barbara Budrich Publisher. Disponível em: http://www.pedocs.de/volltexte/2015/10344/pdf/Cohen_Scali_Competence_2012_CohenScali_Competence_Evaluation.pdf. doi:10.3224/86649462
- Zarifian, P. (2001). *Objetivo competência: Por uma nova lógica*. São Paulo: Atlas.
- Zarifian, P. (2003). *O modelo da competência: Trajetória histórica, desafios atuais e propostas*. São Paulo: Senac.

ASSESSMENT OF THE PROFILE AND SKILLS OF HIGHER EDUCATION STUDENTS IN BRAZIL: THE REFERENCE MATRIX IN THE ENADE TESTS

Abstract

On April 14, 2004, the National System of Higher Education Assessment (Sinaes) was established in Brazil by Law 10,861/2004 (Brazil, 2004). Since then, the system has allowed the organization of the national process of evaluation of higher education institutions, undergraduate and academic performance of their students, combining, under the principle of globality, various instruments, taking into account the developmental, regulation and supervision dimensions. Among these instruments, it includes the National Examination of Student Performance Evaluation (Enade), which, since its first application in 2004, attracts great interest from the scientific and academic community, consolidating its position as the most popular of assessment procedures of Sinaes. This Exam is built with theoretical and methodological basis on the Reference Matrix for assessing the profile and competences of the participants. This article presents the assumptions, the theoretical and methodological concepts, and the operational technology that support the construction of Reference Matrices of the courses evaluated in Enade. It describes also its *modus operandi*, focusing mainly on the establishment of students' expected training profile for each degree course. These foundations have been developed by the authors of this article since 2010 in a consulting work with the Advisor Commissions Area of Enade, through the Higher Education Evaluation Board of the National Institute of Educational Studies and Research Anísio Teixeira (DAES/INEP) – Ministry of Education (MEC).

Keywords: higher education, evaluation, competences, reference matrix, Enade

DIVERSIDADE DE PÚBLICOS NO ENSINO SUPERIOR: ANTECIPANDO RISCOS NA QUALIDADE DA ADAPTAÇÃO E DO SUCESSO ACADÉMICO EM ESTUDANTES DO 1º ANO

Joana R. Casanova³

Leandro S. Almeida⁴

Resumo

Nas últimas décadas assistimos em Portugal a um aumento no número e diversidade sociocultural dos estudantes que ingressam no ensino superior (ES). Esta situação traduz um aumento da frequência do ES, seja por jovens que ingressam na continuidade da conclusão do ensino secundário seja por adultos já, muitas vezes, com atividade profissional e vida familiar organizadas. Partindo da caracterização de uma amostra dos estudantes (n= 2290) que ingressaram numa Universidade pública do norte de Portugal no letivo de 2015/2016, essencialmente através do Concurso Nacional de Acesso, analisamos algumas variáveis que podem ser críticas da qualidade da adaptação académica e do sucesso escolar dos estudantes do primeiro ano. Esta análise considera os estudantes agrupados por quatro grandes áreas científicas de cursos disponíveis nesta Universidade: ciências e tecnologias (50.5%), ciências sociais e humanas (21.8%), ciências económicas e jurídicas (19.7%), e ciências da saúde (8.0%). De entre as variáveis pessoais e sociais consideradas nesta análise, destacamos o facto de 41.1% dos estudantes não ingressarem no curso e 26.9% não ingressarem na instituição que haviam colocado como sua primeira opção na candidatura ao ES. Também a proveniência de famílias sem tradição de frequência do ES ou a saída da residência familiar para frequentar o ES serão tomadas em consideração nesta análise. Com base na literatura na área, o objetivo deste estudo passa por alertar as instituições para a diversidade de estudantes que nelas ingressam e a necessidade de medidas diferenciadas que apoiem a sua inserção e sucesso académico.

³ Centro de Investigação em Educação, Instituto de Educação, Universidade do Minho

⁴ Centro de Investigação em Educação, Instituto de Educação, Universidade do Minho, leandro@ie.uminho.pt

Palavras-chave: Ensino superior, estudantes do 1º ano, adaptação académica, sucesso

Introdução

Nas últimas décadas temos assistido em Portugal a um aumento do número e da diversidade sociocultural dos estudantes que ingressam no ES. Não sendo este nível de formação obrigatório, o alargamento e diversidade da base sociocultural dos estudantes que hoje acedem ao ES proporcionaram alterações nos perfis dos estudantes universitários (Araújo, Costa, Casanova, & Almeida, 2014; Valadas, Gonçalves, & Faísca, 2011). Trata-se de uma mudança com implicações nos processos de adaptação e envolvimento nos contextos académicos (Almeida, Araújo, & Martins, 2016; Saavedra, Vieira, Araújo, Faria, Silva, Loureiro, & Taveira, 2011). Por exemplo, de uma população sociocultural e académica relativamente homogénea, ingressando no ES logo após o término do ensino secundário, observa-se agora o ingresso por estudantes não tradicionais, por exemplo, adultos já com uma atividade profissional e que pretendem aprofundar os seus conhecimentos técnicos e científicos. Esta heterogeneidade dos estudantes fica desde logo evidente quando consideramos as características sociofamiliares, níveis de preparação académica prévia, projetos pessoais e motivações (Almeida, Guisande, Soares, & Saavedra, 2006; Balsa, Simões, Nunes, Carmo, & Campos, 2001; CIPES, 2008; Machado dos Santos, 2000; Saavedra et al., 2011), confrontando as instituições de ensino superior (IES) com a necessidade de criação de serviços de apoio à transição e à adaptação dos estudantes (Ferreira & Hood, 1990; Gonçalves & Cruz, 1988), nomeadamente quando se pretende que a maior democratização do acesso não se traduza numa diminuição da qualidade e exigência deste nível de ensino (Boavida, 2010; Dias & Sá, 2014).

Ainda que desafiante, a maioria dos estudantes vivencia com satisfação o seu ingresso no ES. Frequentar a universidade é visto como um período ótimo de aprofundamento de conhecimento e de desenvolvimento de competências pessoais, sociais e profissionais (Astin, 1993; Chickering & Reisser, 1993; Ferreira & Hood, 1990; Pascarella & Terenzini, 2005). Mesmo muito desejada, várias dificuldades surgem associadas a esta transição, ocorrendo com alguma frequência problemas psicossociais e de rendimento académico, principalmente ao longo do 1º ano (Almeida et al., 2016; Almeida, Soares, Guisande, & Paisana, 2007; Kitsantas, Winsler, &

Huie, 2008; Martín, Tirado, Ortega, & Diaz, 2011; Seco, 2011; Seco, Pereira, Filipe, & Alves, 2016; Soares, Guisande, & Almeida, 2007). Os primeiros estudos realizados em Portugal sobre o assunto dão conta destas dificuldades (Lencastre, Guerra, Lemos, & Pereira, 2000; Santos, 2000; Soares, 2003; Tavares, Santiago, & Lencastre, 1998), apontando um conjunto alargado de causas ou fatores associados. Neste artigo, iremos descrever algumas variáveis que poderão traduzir risco na qualidade da adaptação e sucesso académico dos estudantes ao longo do 1.º ano no ES.

Uma das dificuldades mais frequente e vulgarmente assinalada pelos estudantes no acesso ao ES decorre do sistema de “*numerus clausus*”, que leva a que mais de metade dos estudantes em Portugal não acedam ao par curso-estabelecimento assumido na candidatura como sendo a sua primeira opção. No ano letivo de 2015/16, o Ministério de Educação aponta que na primeira fase de ingresso apenas 50.6% dos estudantes entraram na sua primeira opção de par instituição-curso (DGES, 2016).

Este problema em Portugal assume alguma relevância, observando-se um “efeito de cascata” na não atenção às escolhas ou preferências dos estudantes na sua colocação no ES. Assim, os estudantes com médias mais elevadas e que, mesmo assim, não conseguem entrar no primeiro curso desejado (como por exemplo, medicina), acabam por ser colocados nas suas segundas opções, que até poderão vir a abandonar mais tarde, diminuindo as possibilidades de outros estudantes serem colocados nas suas primeiras opções (Fonseca, Dias, Sá, & Amaral, 2013). A frequência de cursos de segunda ou posterior opção, aliada a uma fraca exploração vocacional prévia por parte dos estudantes ao longo do ensino básico e secundário, pode conduzir a um baixo investimento dos estudantes nas atividades do curso e nas atividades académicas em geral, podendo originar situação de insucesso e abandono. Dados relativos ao ano letivo de 2012-13, nos cursos de licenciatura, apontam para uma taxa de abandono de 12% dos ingressos no ensino público (Vieira de Castro & Almeida, 2016).

Desta forma, considerando as expetativas iniciais dos estudantes e as suas vivências após o ingresso, surge por vezes algum desalinhamento, confusão e “desencanto” com a vida académica, levando ao desinvestimento em atividades que poderiam favorecer a sua integração a nível académico, social e institucional (Tinto, 1993). Jackson, Pancer, Pratt e Hunsberger (2000) mostraram que os estudantes com expetativas sociais e académicas mais positivas se adaptavam melhor e eram mais persistentes comparativamente aos colegas que vivenciavam maior stress e expectativas mais negativas. Também Smith e Wertlieb (2005) concluíram que os estudantes com expetativas mais positivas quer nível académico (e.g., ritmo de trabalho,

quantidade de estudo, assiduidade às aulas, autorregulação do estudo), quer em termos de experiências sociais (e.g., convivência com colegas, estabelecimento de novas amizades, relacionamento com pessoas de diferentes etnias), se mostravam mais adaptados ao longo do primeiro ano no ES. Também em Portugal, estudantes com expectativas mais realistas apresentam rendimento académico superior no final do primeiro ano (Almeida et al., 2003).

O acesso a um curso que não é primeira escolha, só por si, pode explicar alguns riscos de não adaptação e de não permanência dos estudantes que ingressam no ES. Sendo verdade que vários destes estudantes conseguem adaptar-se ao fim de algumas semanas ao curso em que foram colocados, outros definem estratégias para uma mudança de curso, seja recorrendo à transferência no final do primeiro ano seja fazendo nova candidatura ao ES no ano letivo seguinte (Vieira de Castro & Almeida, 2016). Esta situação ocorre também noutros países sugerindo que alguns estudantes se encontram numa “fase académica de moratória” passando o primeiro ano no ES a concretizar um plano que lhes viabilize uma aproximação ao curso de preferência (Okun, Goegan, & Mitric, 2009). Por outro lado, vários estudantes apresentam aquilo que Taveira (2000) designou por indecisão vocacional associada à falta de exploração e fraco compromisso com o desenvolvimento da respetiva carreira.

Um outro fator de risco consiste na fraca formação académica de alguns estudantes, especialmente em disciplinas basilares dos cursos de ciências e engenharias, como a física, química e matemática. As dificuldades de aprendizagem e rendimento dos estudantes do 1º ano nestes cursos têm sido apontadas (Almeida et al., 2001; Lencastre et al., 2000; Soares, 2003; Soares et al., 2007; Tavares, Santiago, Taveira, Lencastre, & Gonçalves, 2000; Vasconcelos, Almeida, & Monteiro, 2007). Acresce que, havendo uma relação mais próxima com os professores nos ensinos básico e secundário, o relacionamento professor-aluno torna-se mais impessoal e menos frequente no ES (Tavares et al., 1998). Por outro lado, um ensino-aprendizagem agora mais assente na reflexão e trabalho do aluno não favorece o estudante menos autónomo e mais dependente da memorização de manuais, tendo estes habitualmente mais dificuldade em lidar com o relativismo e a complexidade presentes no conhecimento científico (Ferreira & Hood, 1990; Soares, 2003). Além disso, um sistema mais aberto ou flexível de ensino-aprendizagem requer dos estudantes níveis mais elevados de autonomia e autorregulação na sua aprendizagem (Biggs, 1998; Rosário, Núñez, González-Pianda, Valle, Trigo, & Guimarães, 2010; Zimmerman, 1998).

Um terceiro fator de risco decorre dos estudantes sem tradição familiar de frequência universitária. Os estudantes que provêm de famílias que não frequentaram o ES, desconhecem as exigências e particularidades deste nível de ensino. O desconhecimento da organização e funcionamento do ES, por exemplo, em termos dos horários de aulas distribuídos ao longo da semana, a inexistência de manuais escolares, o desconhecimento dos espaços físicos e a existência de varias unidades orgânicas, o desconhecimento dos serviços disponíveis, podem desafiar em demasia um estudante menos autónomo e constituir fator de risco para a sua adaptação, trazendo angústias e incertezas.

A literatura evidencia que os estudantes veem o seu acesso ao ES favorecido quando têm pelo menos um dos seus pais com habilitações académicas ao nível do ES (Balsa et al., 2001). Pelo contrário, os estudantes que não têm familiares que frequentaram o ES, ou seja, estudantes de primeira geração, apresentam mais dificuldades na sua adaptação académica e um risco maior de insucesso académico. Tendencialmente são estudantes com competências de cálculo e de leitura mais reduzidas, ao mesmo tempo que apresentam expectativas académicas mais baixas e menor pensamento crítico (Terenzini, Springer, Yaeger, Pascarella, & Nora, 1996). Assim, o nível de educação familiar é um preditor importante da adaptação ao ES e da realização académica no primeiro ano de frequência universitária (Yazedjian, Toews, & Navarro, 2009).

Associado às habilitações académicas dos pais, temos o nível socioeconómico da família. Alguma investigação em Portugal mostra que estudantes provenientes de famílias menos favorecidas apresentam escolhas que nem sempre correspondem aquilo que mais desejam, podendo ingressar com maior frequência em cursos com menor prestígio social ou em maior percentagem em cursos do subsistema politécnico (Cruz & Cruzeiro, 1995; Tavares, 2013, 2015). Investigações em Portugal mostram que os estudantes das classes socioculturais mais favorecidas têm dez vezes maior probabilidade de entrar no ES que os seus pares de grupos menos favorecidos (Magalhães, Tavares, & Amaral, 2009; Tavares et al., 2008), e que a Universidade face ao Politécnico, ou os cursos de ciências e engenharias face aos cursos de humanidades, aparecem percentualmente mais escolhidos por parte dos estudantes mais favorecidos socialmente (Almeida et al., 2006; Balsa et al., 2001; Magalhães, Amaral, & Tavares, 2009).

Por último, uma referência à mudança de residência familiar para frequentar o ES. Para alguns estudantes o distanciamento da família para a frequência universitária pode significar mais liberdade e experimentação de maior autonomia, no entanto a literatura sugere que a

deslocalização dos estudantes para frequentar o ES pode ser um fator de risco para o seu sucesso académico e ajustamento psicossocial. Os estudantes que saem de casa dos pais para frequentar a universidade viverão, pela primeira vez, sozinhos e terão de responder às exigências académicas e sociais, gerindo de forma autónoma o tempo, as atividades e os recursos pessoais (Brissete, Scheier, & Carver, 2002; Ruthig et al., 2009).

A saída da família e o afastamento dos amigos de infância requer dos estudantes o estabelecimento de novas relações e o encontrar de amigos que constituam fonte de suporte social (Pinheiro, 2003; Sarason, Pierce, & Sarason, 1990). Alguma investigação refere uma diferença entre estudantes do sexo masculino e feminino nestas vivências. Face ao deslocamento da família, as estudantes do sexo feminino tendem a investir mais na sua adaptação académica principalmente ao nível do relacionamento interpessoal (Almeida et al., 2006), estando em primeiro lugar preocupadas com a qualidade e intimidade das relações estabelecidas (Bank & Hansford, 2000; Demir & Orthel, 2011). Por outro lado, e nos estudantes com menores níveis de autonomia, assistimos a maiores dificuldades de gestão das atividades diárias e das responsabilidades académicas, levando com frequência ao insucesso e abandono (Nico, 2000). Para vários estudantes, o ingresso no ES é o primeiro momento em que se autonomizam dos pais, passando a tratar do estudo, da alimentação e da higiene (Chickering & Reisser, 1993; Pinheiro, 2003; Rosário et al., 2010; Ruthig, Haynes, Stupnisky, & Perry, 2009). Por outro lado, dificuldades económicas das famílias podem limitar o desejo de maior autonomia dos estudantes pois ficam confinados a estabelecimentos próximos da residência que lhes permita continuar a viver com os pais (Balsa et al., 2001; Patiniotis & Holdsworth, 2005). Estes estudantes acabam, ainda, por se ver privados de participar em várias atividades académicas e não académicas da IES, tendo menos possibilidades de exploração e desenvolvimento pessoal (Holdsworth, 2006; Strom & Strom, 2005).

Tomando este conjunto alargado de fatores de risco na adaptação académica dos estudantes do 1º ano, pretendemos com o presente artigo descrever a população estudantil que ingressou no último ano letivo numa universidade pública no norte de Portugal. No âmbito do “Observatório dos Percursos dos Estudantes” pretende-se com a esta caracterização dos ingressantes sensibilizar os docentes do 1.º ano, os diretores de curso e os presidentes dos Conselhos Pedagógicos para algumas características dos estudantes do 1.º ano nos respetivos cursos, fazendo-os pensar em formas de acolhimento que atendam às suas potenciais dificuldades na transição e adaptação.

Método

Participantes

Participaram neste estudo 2290 estudantes (55.4% do sexo feminino) que ingressaram no 1º ano de uma universidade pública no norte de Portugal, através do Concurso Nacional de Acesso, tendo os estudantes sido convidados a participar no estudo no momento da sua inscrição no curso/universidade (ano letivo de 2015/2016). Os estudantes apresentavam idades compreendidas entre os 16 e os 59 anos ($M = 18.25$, $DP = 1.58$). Destes estudantes, 865 (36.9%) tinham irmãos ou irmãs a frequentar ou que já haviam frequentado o ES; ao mesmo tempo 627 estudantes (26.7%) tinham mães com estudos superiores e 472 (20.1%) pais com este nível de escolarização. Tomando a escolaridade da mãe e do pai em conjunto, 736 estudantes (31.7%) têm (pelo menos) um dos pais com formação ao nível do ES. Estes estudantes estavam a inscrever-se nos vários cursos de licenciatura e de Mestrado Integrado desta instituição, agrupados em quatro áreas científicas: ciências e tecnologias (50.5%), ciências sociais e humanidades (21.8%), ciências jurídicas e económicas (19.7%), e ciências da saúde (8.0%). No conjunto da amostra, apenas 46.8% tiveram orientação vocacional no Ensino Secundário, 58.9% dos estudantes referiram inscrever-se no curso de 1ª escolha e 73.1% também na Universidade escolhida em 1ª opção. Por último, apenas 6.3% exerciam alguma atividade profissional em regime parcial ou a tempo inteiro, havendo 40.2% que referiram ter que mudar de residência para frequentar o ES.

Procedimentos

Os dados foram recolhidos no início do ano letivo de 2015/2016, no momento em que os estudantes procediam à sua inscrição na instituição. O questionário utilizado permitia a caracterização sociocultural, um levantamento do percurso académico anterior e informação relativa à sua candidatura e transição para o ES. A aplicação do questionário foi da responsabilidade de graduados em Psicologia e em Educação, preparados para o efeito. Os estudantes foram informados dos objetivos do estudo, tendo-lhes sido assegurada a confidencialidade dos resultados e solicitado o consentimento informado por escrito. O preenchimento do protocolo de avaliação ocupou cerca de 15 minutos. Os dados foram analisados através do programa IBM SPSS (versão 22.0).

Resultados

Seguindo o elenco de variáveis a que aludimos enquanto potenciais fatores de risco na adaptação e sucesso académico dos estudantes do primeiro ano, analisamos a amostra em termos da opção do curso e da universidade em que ingressam, do seu trajeto escolar anterior, das habilitações académicas dos pais e da mudança de residência para frequentar o ES. Esta análise, essencialmente descritiva da amostra, considera os estudantes reunidos em quatro grandes áreas científicas em função da natureza dos cursos frequentados, nomeadamente, Ciências e Tecnologias (C&T), Ciências Sociais e Humanas (CS&H), Ciências da Saúde (CS), e Ciências Jurídicas e Económicas (CJ&E). Tendo em vista uma descrição inicial da amostra, na Tabela 1 apresentamos a caracterização da amostra por sexo e idade, em função da área científica do curso.

Tabela 1

Caracterização dos Estudantes por Sexo e Idade Segundo a Área Científica do Curso

Áreas Científicas	Sexo		Idade	
	M (%)	F (%)	Min-Max	M(DP)
C&T	682(59.0)	474(41.0)	16-38	18.14(1.31)
CS&H	136(27.3)	363(72.7)	17-59	18.65(2.36)
CS	31(16.9)	152(83.1)	16-23	17.97 (.88)
CJ&E	165(36.5)	287(63.5)	17-32	18.21(1.26)
<i>Total</i>	1014(44.3)	1276(55.7)	16-59	18.25(1.58)

Como podemos constatar, a maioria dos estudantes inscreveu-se em cursos da área das C&T, havendo uma menor percentagem em CS (Medicina e Enfermagem). Ao mesmo tempo, é maior a percentagem de estudantes do sexo feminino nas várias áreas científicas, excluindo as ciências e tecnologias, sendo significativa a diferença da proporção de ambos os sexos em função dos quatro agrupamentos [χ^2 (3) = 226.62, $p < .001$]. Por sua vez, as idades dos

estudantes não se diferenciam nos quatro grupos de cursos, predominando em todos os casos as idades entre os 17-19 anos.

Seguindo a ordem de apresentação dos fatores de risco descritos na introdução deste artigo, na Tabela 2 descrevemos a amostra em função da colocação ou não dos estudantes em curso e em instituição de primeira opção. De novo, assume-se que os estudantes não colocados no par curso-instituição de primeira escolha poderão apresentar maiores dificuldades na sua adaptação e sucesso académico em virtude de alguma frustração nas suas expectativas e menores índices de envolvimento no curso e vida académica. Esta análise da distribuição da amostra considera os quatro agrupamentos de cursos.

Tabela 2

Frequência de Estudantes Colocados no Curso e Instituição de Primeira Opção por Área Científica do Curso

Áreas científicas	Curso: 1ª opção		Instituição: 1ª opção	
	Sim n (%)	Não n (%)	Sim n (%)	Não n (%)
C&T	605(52.9)	538(47.1)	831(73.5)	300(26.5)
CS&H	288(58.3)	206(41.7)	396(81.0)	93(19.0)
CS	162(88.5)	21(75.2)	117(64.6)	64(35.4)
CJ&E	280(62.8)	166 (37.2)	296(67.1)	145(32.9)
Total	1335(58.9)	931(41.1)	1640(73.1)	602(26.9)

Os valores obtidos não se afastam dos dados fornecidos pelo próprio Ministério da Educação quando no início deste ano letivo apontava que cerca de 50% dos estudantes não estavam colocados no par curso-instituição de primeira escolha no seu boletim de candidatura. Tomando as frequências observadas na amostra pelos quatro agrupamentos de cursos, verificam-se diferenças significativas em função da inscrição na primeira opção do curso [χ^2 (3) = 80.02, $p < .001$] e da universidade [χ^2 (3) = 30.17, $p < .001$].

Aprofundando esta análise, nos cursos de C&T, observa-se uma percentagem superior de estudantes que escolhem a instituição como primeira opção (73.5%), face aos que referem

estar a inscrever-se num curso de primeira opção (52.9%). Uma discrepância entre estes dois valores ocorre, ainda de forma mais expressiva, junto dos estudantes dos cursos de CS&H, registando-se 81.0% de estudantes que referem ingressar na universidade de sua primeira opção face a 58.3% que referem estar no curso de primeira escolha. Uma discrepância menor ocorre nos cursos de CJ&E, mantendo-se mais elevada a percentagem dos estudantes que ingressam na universidade de primeira opção (67.1%) face ao curso de primeira opção (62.8%). Por contraste, nos cursos de CS verificamos que é mais elevada a percentagem de estudantes que ingressam nos cursos de primeira opção (88.5%), face aos que entram na universidade de primeira escolha (64.6%).

Reportando-nos ao segundo fator de risco considerado na introdução, na Tabela 3 apresentamos a caracterização dos estudantes em termos da nota de ingresso no ES, pela experiência ou ausência de retenção escolar prévia ao longo dos ensinos básico e secundário, e pela realização ou ausência de orientação vocacional nalgum momento desse percurso.

Tabela 3

Caracterização dos Estudantes por Nota de Ingresso, Retenção Escolar Prévia e Orientação Vocacional em Função da Área Científica do Curso

Áreas científicas	Nota de Ingresso	Retenção		Orientação Vocacional	
	<i>M(DP)</i>	Sim n (%)	Não n (%)	Sim n (%)	Não n (%)
C&T	151.05(18.44)	157(13.6)	994(86.4)	497(43.6)	642(56.4)
CS&H	143.44(15.95)	121(24.4)	374(75.6)	248(50.1)	247(49.9)
CS	174.07(15.71)	3(1.6)	180(98.4)	103(56.6)	79(43.4)
CJ&E	158.50(15.45)	71(15.8)	377(84.2)	213(47.4)	236(52.6)
Total	152.75(18.90)	352(15.5)	1925(84.5)	1061(46.8)	1204(53.2)

Como seria expectável, as médias de acesso diferenciam-se de acordo com as áreas científicas ou tipo de cursos agrupados. Assim se entende a média mais elevada nas notas de ingresso nos cursos de CS, situando-se a mais baixa nos cursos de CS&H. De mencionar que estas médias acompanham, de alguma forma, a entrada ou não dos estudantes num curso de primeira opção. Analisando a verificação de alguma retenção escolar prévia ao ingresso no ES, constatam-

se diferenças significativas entre os estudantes em função das áreas científicas dos cursos que frequentam [$\chi^2 (3) = 60.29, p < .001$].

Os estudantes que apresentam maior frequência de retenções no seu passado escolar são os de CS&H (24.4%), sendo residual essa frequência junto dos estudantes de CS (1.6%). As diferenças observadas nas percentagens obtidas por áreas científicas dos cursos encontram-se associadas seja à média de acesso seja à inscrição num curso de primeira opção. Por último, analisando a realização de Orientação Vocacional no final do Ensino Básico e/ou Secundário, observa-se uma associação com significado estatístico entre a sua realização e os quatro agrupamentos de cursos [$\chi^2 (3) = 13.83, p < .01$]. A percentagem de estudantes com orientação vocacional é superior nos cursos de CS (56.6%), assumindo percentagem mais baixa nos estudantes dos cursos de C&T (43.6%).

Procurando descrever o *background* sociocultural familiar dos estudantes, na Tabela 4 cruzamos a área científica dos cursos frequentados com as habilitações académicas do pai e da mãe (tomando três categorias: ensino básico, ensino secundário e ensino superior).

Tabela 4

Caracterização dos Estudantes por Área Científica, Habilitações Académicas do Pai e da Mãe

Áreas científicas	Habilitações Pai			Habilitações Mãe		
	Ens. Bás. n(%)	Ens. Sec. n(%)	Ens. Sup. n(%)	Ens. Bás. n(%)	Ens. Sec. n(%)	Ens. Sup. n(%)
C&T	540(47.2)	336(29.4)	268(23.4)	466(40.4)	347(30.1)	340(29.5)
CS&H	293(59.4)	139(28.2)	61(12.4)	246(49.8)	154(31.2)	94(19.0)
CS	66(36.1)	63(34.4)	54(29.5)	60(32.8)	48(26.2)	75(41.0)
CJ&E	236(52.6)	129(28.7)	84(18.7)	195(43.1)	142(31.4)	115(25.4)
Total	1135 (50.0)	667(29.4)	467(20.6)	967 (42.4)	691(27.3)	624(27.3)

Tomando as frequências obtidas, verificamos que uma maior percentagem de pais possui apenas a educação básica, sendo diferente no caso das mães (nos cursos de CS, a maior percentagem de mães possui o ES). Excetuando este último caso, podemos afirmar que a maioria dos estudantes ingressa no ES não tendo nos seus pais a tradição de frequência do ES.

Na tentativa de melhor perceber as diferenças cruzando as habilitações académicas com os quatro agrupamentos de cursos, os valores apontam para diferenças estatisticamente significativas, seja em relação ao pai [$\chi^2(6) = 48.62, p < .001$] seja em relação à mãe [$\chi^2(6) = 40.31, p < .001$]. Analisando a Tabela 4 podemos verificar que tanto no caso das habilitações do pai, como da mãe, há uma maior frequência de pais com habilitações apenas ao nível do ensino básico, assim como uma frequência menor de habilitações a nível do ES (situação que apenas não é tão evidente junto dos estudantes dos cursos de CS, e em particular para o caso das habilitações académicas da mãe). Por outro lado, é nos cursos da área científica de CS&H que encontramos uma maior percentagem de pais (pai e mãe) com habilitações académicas apenas ao nível do ensino básico. Por fim, na Tabela 5 caracterizamos a amostra de estudantes que ingressam na instituição considerando a mudança ou não de residência para frequentar o ES, segundo a área científica do curso. Antecipando que a variável género possa estar associada a esta decisão, incluímos esta variável nesta caracterização.

Tabela 5

Caracterização dos Estudantes em Função da Mudança ou Não de Residência para Frequentar o ES, Segundo a Área Científica e o Sexo.

		Mudança de Residência		
Áreas científicas	Sexo	Sim n (%)	Não n(%)	Total
C&T	M	223(33.0)	452(67.0)	675(58.8)
	F	220(46.5)	253(53.5)	473(41.2)
CS&H	M	57(42.5)	77(57.5)	134(27.1)
	F	154(42.8)	206(57.2)	360(72.9)
CS	M	12(38.7)	19(61.3)	31(17.0)
	F	60(42.7)	91(60.3)	151(83.0)
CJ&E	M	62(37.8)	102(62.2)	164(36.5)
	F	126(44.2)	159(55.8)	258(63.5)
Total	M	354 (35.3)	650(64.7)	1004(44.2)
	F	560(44.1)	709(55.9)	1269(55.8)

Considerando apenas a área científica, não se encontra uma associação com significado estatístico tomando a mudança de residência por parte dos estudantes [$\chi^2 (3) = 3.09, p = .378$]. Por sua vez, considerando o género dos estudantes, verificamos que se observa uma diferença com significado estatístico na sua relação com a mudança de residência, registando-se proporção maior de mudança de residência nas mulheres [$\chi^2 (1) = 18.61, p < .001$]. Por último, analisando a mudança de residência dentro de cada área científica de cursos segundo o género dos seus estudantes, apenas nos cursos de C&T se observa uma diferença com significado estatístico [$\chi^2 (1) = 21.31, p < .001$], de novo sugerindo uma proporção superior de mudança de residência no caso das mulheres.

Discussão e Considerações Finais

A heterogeneidade dos estudantes universitários é atualmente uma realidade incontornável, quer no que diz respeito às suas características sociodemográficas quer no que diz respeito aos seus projetos vocacionais, motivações e competências académicas (Almeida et al., 2006; Araújo et al., 2014; Balsa et al., 2001). Neste quadro torna-se relevante analisar os seus processos de transição e adaptação ao ES pois reúnem alguma complexidade e nem sempre são vivenciados de forma positiva pelos estudantes, afetando a qualidade do seu desenvolvimento psicossocial e sucesso académico (Almeida, Araújo, & Martins, 2016; Chickering & Reisser, 1993; Pascarella & Terenzini, 1991; Saavedra et al., 2011).

Algumas dificuldades nesta transição académica podem antecipar-se em função das opções vocacionais não correspondidas no acesso ao ES, nomeadamente quando o sistema de *numerus clausus* inviabiliza a entrada no par curso-instituição de primeira opção. Na presente amostra, mais de 50% dos alunos não foram colocados na sua primeira opção, importando registar que bastantes destes alunos escolhem a universidade e não o curso como primeira escolha. Nesta altura, antecipa-se que a instituição pode funcionar como oportunidade de adaptação do aluno, podendo inclusive vir a gostar do curso ao fim das primeiras semanas de aulas. Nestes casos, os colegas e professores, assim como os conteúdos curriculares e a tipologia de aulas, podem funcionar como incentivo ao envolvimento do estudante passando a gostar e a investir no curso em que foi colocado. Também outros estudantes aproveitam este primeiro ano na instituição como moratória para tentar a mudança de curso no ano letivo seguinte, seja repetindo as provas de acesso para melhorar a sua nota de candidatura, seja tentando uma mudança de curso. De acrescentar, ainda, alguns estudantes que estão no curso que desejam

mas não na instituição que idealizavam para o realizar. Neste caso, também os professores, os colegas e as aulas podem ser importantes para a sua adaptação académica, havendo estudantes que passadas as primeiras semanas afirmam pretender concluir o seu curso na instituição que não era a sua primeira escolha. Todas estas situações ilustram a diversidade de vivências associadas à transição e adaptação académica dos estudantes, assim como a forma idiossincrática como cada um deles vivencia tais processos.

Como se afirmou, não se trata de diminuir os desafios e a qualidade do ensino-aprendizagem próprios do ES (Boavida, 2010; Dias & Sá, 2014; Venezia et al., 2003), apenas atender às particularidades dos estudantes ingressantes e criar formas de acolhimento que aproximem, e não afastem, os estudantes com mais dificuldades nesta sua adaptação. Estas medidas podem ter que ser planeadas a nível de cada curso pois sabemos que a percentagem de alunos colocados ou não nas suas primeiras opções oscila entre as diversas áreas científicas e, dentro delas, de curso para curso (Fonseca et al., 2013; Vieira de Castro & Almeida, 2016).

Outros focos de atenção merecem ser mencionadas na base dos resultados aqui obtidos. Os estudantes chegam ao ensino superior com diferentes *backgrounds* académicos. Por exemplo, nem todos eles possuem elevados conhecimentos, competências cognitivas e clareza dos seus projetos de formação e carreira. Alguns alunos entram nos cursos com médias baixas, tendo experienciado alguma retenção no seu percurso escolar anterior e sem terem beneficiado de ajuda na exploração e tomada de decisão vocacional. Acresce, ainda, que a maioria dos estudantes da presente amostra não têm na família tradição de frequência de ES. Assim sendo, e aceitando que os estudantes reuniram as condições suficientes para ingressar no ensino superior, não podemos assumir que todos estão nas mesmas condições para obterem sucesso na sua formação e experiência académica. Os professores do 1º ano devem estar atentos e disponíveis para apoiarem alunos com atitudes, hábitos de trabalho e expectativas menos adequados às características e exigências do ES. Com efeito, alguns estudantes reúnem menos condições para o sucesso no ES e possuem ideias menos claras sobre a nova realidade de ensino-aprendizagem, apresentando-se mais permeáveis a impressões de colegas também pouco seguras, protelando no tempo a realização dos trabalhos ou fixando metas pouco realistas. Nestes casos, a falta de regulação nas tarefas de aprendizagem ou a formulação de expectativas irrealistas têm efeitos nefastos no sucesso académico (Almeida et al., 2003; Araújo et al., 2014; Cole, Kennedy, & Bem-Avie, 2009; Howard, 2005; Jackson, Pancer, Pratt, & Hunsberger, 2000).

A terminar, a aposta na maior qualificação dos portugueses, até como meta nacional de, nos próximos anos, se tentar uma aproximação à média europeia de diplomados, pode explicar alguma massificação ocorrida no acesso ao ES em Portugal. Esta massificação passou muito pela diversidade sociocultural das famílias e dos estudantes que nele ingressam. Numa resposta aos financiamentos públicos auferidos, e que tomam em consideração os estudantes que acolhem, as instituições, através das suas direções e colaboradores, devem prestar maior atenção aos estudantes e apoiarem a sua transição e adaptação ao ES. Basicamente, os estudantes mais fragilizados do ponto de vista da sua autonomia psicológica e das suas competências académicas devem merecer o apoio das instituições de ES por forma a não se criarem ruturas insuperáveis na fase de transição, por norma desencadeadoras de desânimo, insucesso e abandono.

Referências Biográficas

- Almeida, L. S., Guisande, M. A., Soares, A. P., & Saavedra, L. (2006). Acesso e sucesso no Ensino Superior em Portugal: Questões de género, origem sócio-cultural e percurso académico dos alunos. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 19(3), 507-514.
- Almeida, L. S., Soares, A. P., Guisande, A. A., & Paisana, J. (2007). Rendimento académico no ensino superior: Estudo com alunos do 1º ano. *Revista Galego-Portuguesa de Psicología e Educación*, 14(1), 207-220.
- Almeida, L. S., Araújo, A. M., & Martins, C. (2016). Transição e adaptação dos alunos do 1º ano: Variáveis intervenientes e medidas de atuação, In L. S. Almeida & R. Vieira de Castro (Orgs.), *Ser estudante no Ensino Superior: O caso dos alunos do 1º ano* (pp. 145-164). Braga: Centro de Investigação em Educação (CIE-UM).
- Araújo, A. M., Costa, A. R., Casanova, J. R., & Almeida, L. S. (2014). Questionário de Percepções Académicas – Expectativas: Contributos para a sua validação interna e externa. *Revista E-Psi*, 4(1), 156-178.
- Balsa, C., Simões, J. A., Nunes, P., Carmo, R., & Campos, R. (2001). *Perfil dos estudantes do ensino superior: Desigualdades e diferenciação* (CEOS, Inquéritos, V. 1). Lisboa: Edições Colibri.
- Bank, B. J., & Hansford, S. L. (2000). Gender and friendship: Why are men's best same-sex friendships less intimate and supportive? *Personal Relationships*, 7, 63-78.
- Biggs, J. (1998). Assessing study approaches to learning. *Australian Psychologist*, 23, 197-206.
- Boavida, J. (2010). Ensino superior para o novo século. Problema ou solução? *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 44(1), 9-36.
- Brisette, I., Scheier, M. F., & Carver, C. S. (2002). The role of optimism in social network development, coping, and psychological adjustment during a life transition. *Journal of Personality and Social Psychology*, 82, 102-111.
- Chickering, A. W., & Reisser, L. (1993). *Education and identity*. San Francisco: Jossey-Bass.
- CIPES (2008). *A rede pública de Ensino Superior: Um olhar sobre o acesso*. Porto: CIPES.

- Cruz, M. B., & Cruzeiro, M. E. (1995). *O desenvolvimento do Ensino Superior em Portugal: Situação e problemas*. Lisboa: Ministério da Educação, Departamento de Programação e Gestão Financeira.
- Demir, M., & Orthel, H. (2011). Friendship, real-ideal discrepancies, and well-being: Gender differences in college students. *Journal of Psychology; Interdisciplinary and Applied*, 145, 173-193.
- DGES (2016). *Colocados por preferência de Colocação – 1ª Fase*. Disponível em http://www.dges.mctes.pt/estatisticasacesso/2015/coloc_16.php
- Dias, D., & Sá, M. J. (2014). The impact of the transition to HE: Emotions, feelings and sensations. *European Journal of Education*, 49(2), 291-303. DOI: 10.1111/ejed.12058
- Dias, D., Marinho, C., Almeida, L., & Amaral, A. (2011). The democratisation of access and success in higher education: The case of Portugal and Brazil. *Higher Education Management and Policy*, 23(1), 23-42.
- Ferreira, J. A., & Hood, A. B. (1990). Para a compreensão do desenvolvimento psicossocial do estudante universitário. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, XXIV, 391-406.
- Fonseca, M., Dias, D., Sá, C., & Amaral, A. (2013). Waves of (dis)satisfaction: Effects of the numerus clausus system in Portugal. *European Journal of Education*, 49(1), 144-158.
- Gonçalves, O. F., & Cruz, J. A (1988). A organização e implementação de serviços universitários de consulta psicológica e de desenvolvimento humano. *Revista Portuguesa de Educação*, 1(1), 127-145.
- Granado, J. I. F., Santos, A. A. A, Almeida, L. S., Soares, A. P., & Guisande, M. A. (2005). Integração académica de estudantes universitários: Contributos para a adaptação e validação do QVA-r no Brasil. *Psicologia e Educação*, IV(2), 31-41.
- Holdsworth, C. (2006). 'Don't you think you're missing out, living at home?' Student experiences and residential transitions. *Sociological Review*, 54, 495-519.
- Jackson, L. M., Pancer, S. M., Pratt, M. W., & Hunsberger, B. E. (2000). Great expectations: The relation between expectancies and adjustment during the transition to university. *Journal of Applied Social Psychology*, 30, 2100-2125. doi:10.1111/j.1559-1816.2000.tb02427.x
- Kitsantas, A., Winsler, A., & Huie, F. (2008). Self-regulation and ability predictors of academic success during college: A predictive validity study. *Journal of Advanced Academics*, 20, 42-68.
- Lencastre, L., Guerra, M., Lemos, M., & Pereira, D. (2000). Adaptação dos alunos do 1º ano das licenciaturas da Faculdade de Ciências da Universidade do Porto. In J. Tavares & R. Santiago (Eds.), *Ensino superior: (In)sucesso académico* (pp. 73-106). Porto: Porto Editora.
- Machado dos Santos, S. (2000). As responsabilidades da universidade no acesso ao ensino superior. In A. P. Soares, A. Osório, J. V. Capela, L. S. Almeida, R. M. Vasconcelos, & S. M. Caires (Eds.), *Transição para o Ensino Superior*. Braga: Universidade do Minho, Conselho Académico.
- Magalhães, A., Amaral, A., & Tavares, O. (2009). Equity, access and institutional competition. *Tertiary Education and Management*, 15(1), 35-48.
- Martín, F. D. F., Tirado, J. L. A., Ortega, S. L., & Diaz, V. A. H. (2011). Prevención del fracasso académico universitario mediante tutoría entre iguales. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 43(1), 59-71.

- Nico, J. B. (2000). O conforto académico do(a) caloiro(a). In A. P. Soares, A. Osório, J. V. Capela, L. S. Almeida, R. M. Vasconcelos, & S. M. Caires (Eds.), *Transição para o Ensino Superior* (pp. 161-166). Braga: Universidade do Minho, Conselho Académico.
- OECD (2015). *Education at a Glance 2015: OECD Indicators*. OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/eag-2015-en>
- Okun, M. A., Goegan, B., & Mitric, N. (2009). Quality of alternatives, institutional preference, and institutional commitment among first-year college students. *Educational Psychology: An International Journal of Experimental Educational Psychology*, 29(4), 371-383.
- Pascarella, E. T., & Terenzini, P. (1991). *How college affects students: Findings and insights from twenty years of research*. San Francisco: Jossey-Bass
- Patiniotis J., & Holdsworth, C. (2005) Seize that chance! Leaving home and transitions to higher education. *Journal of Youth Studies*, 8(1), 81-95.
- Rosário, P., Núñez, J. C., González-Pienda, J., Valle, A., Trigo, L., & Guimarães, C. (2010). Enhancing self-regulation and approaches to learning in first-year college students: A narrative-based programme assessed in the Iberian Peninsula. *European Journal of Psychology of Education*, 25, 411-428.
- Ruthig, J. C., Haynes, T. L., Stupnisky, R. H., & Perry, R. P. (2009). Perceived academic control: Mediating the effects of optimism and social support on college students' psychological health. *Social Psychology of Education*, 12, 233-249.
- Saavedra, L., Vieira, C. M., Araújo, A. M., Faria, L., Silva, A. D., Loureiro, T., & Taveira, M. C. (2011). (A)Simetrias de género no acesso às Engenharias e Ciências no Ensino Superior Público. *EX AEQUO*, 23, 163-177.
- Santos, L. M. (2000). *Vivências Académicas e rendimento escolar: Estudo com alunos universitários do 1º ano*. Dissertação de Mestrado. Braga: Instituto de Educação e Psicologia.
- Sarason, B. R., Pierce, G. R., & Sarason, I. G. (1990). Social support: The sense of acceptance and the role of relationships. In B. Sarason, I. Sarason, & G. Pierce (Eds.), *Social support: An interactional view* (pp. 97-128). New York: John Wiley & Sons.
- Seco, G. (2011). Jovens adultos em transição para o Ensino Superior: Desafios e contributos do Serviço de Apoio ao Estudante do Instituto Politécnico de Leiria. In A. Noutel (Coord.), *O papel das universidades para uma Europa do Conhecimento* (pp. 27-36). Lisboa. Universidade Lusíada.
- Seco, G., Pereira, A.P. Filipe, L., & Alves, S. (2016). Promoção de sucesso académico e bem-estar em estudantes do IPL: Alguns contributos do serviço de apoio ao estudante (SAPE). In L. S. Almeida & R. Vieira de Castro (Orgs.), *Ser Estudante no Ensino Superior: O caso dos alunos do 1º ano* (pp. 123-145). Braga: Centro de Investigação em Educação (CIE-UM).
- Seco, G., Pereira, I., Dias, I., Casimiro, M., & Custódio, S. (2005). Para uma abordagem psicológica da transição do ensino secundário para o ensino superior: Pontes e alçapões. *Psicologia e Educação*, IV, 7-21.
- Smith, J. S., & Wertlieb, E. C. (2005). Do first-year college students' expectations align with their first-year experiences? *NASPA Journal*, 42(2), 153-174.

- Soares, A. P. (2003). *Transição e adaptação ao Ensino Superior: Construção e validação de um modelo multidimensional de ajustamento de jovens ao contexto universitário*. Dissertação de doutoramento. Braga: Universidade do Minho.
- Soares, A. P., Guisande, M. A., & Almeida, L. S. (2007). Autonomía y ajuste académico: Un estudio con estudiantes portugueses de primer año. *Internacional Journal of Clinical and Health Psychology*, 7(3), 753-765.
- Strom, P., & Strom, R. (2005). Parent-child relationships in early adulthood: College students living at home. *Community College Journal of Research and Practice*, 29, 517-529.
- Tavares, D., Tavares, O., Justino, E., & Amaral, A. (2008). Students' preferences and needs in Portuguese higher education. *European Journal of Education*, 43(1), 107-122.
- 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.
- Tavares, J., Santiago, R., Taveira, M. C., Lencastre, L., & Gonçalves, F. (2000). Factores de sucesso/insucesso no 1º ano dos cursos de Licenciatura em Ciências e Engenharia do Ensino Superior. In A. P. Soares, A. Osório, J. V. Capela, L. S. Almeida, R. Vasconcelos, & S. M. Caires (Eds.), *Transição para o ensino superior*. Braga: Universidade do Minho, Conselho Académico.
- Tavares, O. (2013). Routes towards Portuguese higher education: Students' preferred or feasible choices? *Educational Research*, 55(1), 99-110.
- Tavares, O. (2015). Acesso ao Ensino Superior: As preferências e a consistência das escolhas dos estudantes. In Conselho Nacional de Educação (Ed.), *Acesso ao Ensino Superior: Desafios para o século XXI* (pp. 27-38). Lisboa: Conselho Nacional de Educação, Coleção "Seminários e Colóquios".
- Taveira, M. (2000). Sucesso no Ensino Superior, uma questão de adaptação e de desenvolvimento vocacional. In J. Tavares (Ed.), *Ensino Superior: (In)sucesso Académico* (pp. 49-72). Porto: Porto Editora.
- Terenzini, P. T., Springer, L., Yaeger, P. M., Pascarella, E. T., & Nora, A. (1996). First-generation college students: Characteristics, experiences, and cognitive development. *Research in Higher Education*, 47(1), 1-22.
- Tinto, V. (1993). *Leaving College*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Vasconcelos, R. M., Almeida, L. S., & Monteiro, S. C. (2007). Ajustamento e sucesso académico em alunos do 1º ano de Engenharia da Universidade do Minho. Comunicação na *International Conference on Engineering and Computer Education - ICECE'2007* (pp. 413-417). Brasil: Monguaguá-Santos.
- Vieira de Castro, R., & Almeida, L. S. (2016). Ser estudante no ensino superior: Observatório dos percursos académicos dos estudantes da UMinho. In L. S. Almeida & R. Vieira de Castro (Orgs.), *Ser Estudante no Ensino Superior: O caso dos alunos do 1º ano* (pp. 1-14). Braga: Centro de Investigação em Educação (CIEd-UM).
- Yazedjian, A., Toews, M. L., & Navarro, A. (2009). Exploring parental factors, adjustment, and academic achievement among white and Hispanic college students. *Journal of College Student Development*, 50(4), 458-467.

Zimmerman, B. J. (1998). Academic studying and the development of personal skill: A self-regulatory perspective. *Educational Psychologist*, 33, 73-86.

PUBLIC DIVERSITY IN HIGHER EDUCATION: ANTICIPATING RISKS IN THE QUALITY OF ADAPTATION AND ACADEMIC SUCCESS FOR STUDENTS OF 1ST YEAR

Abstract

In recent decades in Portugal there is an increase in the number and socio-cultural diversity of students entering higher education (HE). This reflects an increased frequency of HI, or by young people entering in the continuity of completion the secondary education or by adults having often professional activity and family life organized. From a sample of students (n = 2290) who entered in a public University in north of Portugal in the academic year 2015/2016, mainly through the national access competition, we analyse some variables that may be critical of the first-year students' quality of academic adaptation and school success. This analysis considers the students grouped by four major scientific areas of degrees available at this University: science and technology (50.5%), social sciences and humanities (21.8%), economic and legal sciences (19.7%), and health sciences (8.0%). Among the personal and social variables considered in this analysis, we highlight the fact that 41.1% of students did not access the course and 26.9% did not access the institution that had put as first choice in the application to HE. Also it will be analysed the students coming from families without tradition of HE frequency or out of the family home to attend the HE. With this study our intention is to alert the institutions to the students' diversity and the need for differentiated practices to support their integration and academic success.

Keywords: Higher Education, students of 1st year, academic adjustment, school success

EXPECTATIVAS ACADÊMICAS DE ESTUDANTES DE PSICOLOGIA BRASILEIROS: ESTUDO COMPARATIVO ENTRE INICIANTES E CONCLUINTES

Adriana Benevides Soares⁵

Marcia Cristina Monteiro

Ana Maria da Silva Porto

Gil Gomes

Clystine Abram Oliveira Gomes

Resumo

O ambiente acadêmico é rico em experiências interpessoais, de autonomia e liberdade para aquisição de conhecimento. Também está relacionado às expectativas do que será encontrado, como os recursos tecnológicos, à grade curricular, à carreira profissional, aos espaços disponibilizados pela instituição e às relações interpessoais que se estabelecem com os colegas e professores ao longo do curso. As expectativas são fatores que influenciam na adaptação ao ambiente universitário e interferem no desempenho acadêmico, determinando desta forma a continuidade ou a desistência do curso. O objetivo deste estudo foi o de comparar as expectativas dos estudantes iniciantes do curso Psicologia com os comportamentos efetivos dos alunos. Participaram 30 estudantes do primeiro ano do curso de Psicologia e 29 do último ano. Foi aplicado um questionário aberto composto de cinco perguntas, envolvendo questões sobre as expectativas acadêmicas versão iniciantes e concluintes. Para a análise de dados foram identificadas unidades de significado relacionadas às expectativas dos alunos iniciantes e concluintes atendendo os critérios de Análise de Conteúdo. Os resultados no estudo indicam que alunos iniciantes apresentam propostas e expectativas muito semelhantes com as

⁵ Adriana Benevides Soares é psicóloga, Doutora pela Universidade de Paris XI e pós-Doutora pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Atua como professora da Universidade Salgado de Oliveira (UNIVERSO) e da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). adribenevides@gmail.com.

apresentadas pelos alunos concluintes, envolvendo temas como relações interpessoais, recursos institucionais e envolvimento académico.

Palavras-chave: Expectativas; psicologia; universitários

Introdução

O panorama do Ensino Superior no Brasil se modificou na última década. Mais oportunidades e facilidades estão sendo oferecidas aos estudantes para ingressarem nas instituições de Ensino Superior e com isso, vem crescendo a motivação dos alunos que terminam o Ensino Médio em cursar este nível educacional. Esse interesse justifica-se, em parte pelas mudanças nas condições da oferta de vagas para o ingresso na universidade. As medidas tomadas pelo governo visam nivelar as chances dos estudantes na disputa por vagas, ampliando o acesso as graduações. A criação em 2009 do Fundo de Financiamento ao Estudante de Ensino Superior (FIES) e em 2012 da Lei das Cotas (Lei nº 12.711) visam contribuir para o alcance dos objetivos governamentais. O resultado é que essas mudanças trazem estudantes com características diversificadas (Gerk, Cardoso, & Krafft, 2011). Consequentemente, as Instituições de Ensino Superior tornam-se lugar de inclusão, promotoras de cidadania e espaço primordial de promoção da participação social, política e de preparação para o trabalho (Sardinha, 2013).

Por outro lado, a entrada na universidade pode ser considerada um período crítico psicologicamente uma vez que coincidem, na maioria das vezes, o fim da adolescência e o início da vida adulta e a necessidade de enfrentar os desafios próprios desse momento de transição (Fagundes, Luce, & Espinar, 2014; Teixeira, Dias, Wottrich, & Oliveira, 2008; Van der Meer, Jansen, & Torenbeek, 2010). Segundo Soares, Francischetto, Peçanha, Miranda e Dutra (2013) ao ingressar na universidade os estudantes têm que lidar com questões académicas, como diferentes didáticas e novas formas de avaliação; também com mudanças sociais como a perda dos colegas antigos e a conquista de novos amigos. São vividas transformações pessoais para uma nova identidade universitária que exige mais autonomia e permite mais liberdade (Veras & Ferreira, 2010) que requer um maior envolvimento curricular (Gomes & Soares, 2013) e uma definição de um projeto de vida profissional.

O ambiente académico proporciona experiências não vividas em outras fases do ensino, como a oportunidade de interagir com professores e colegas com mais liberdade, autonomia e

responsabilidade para aquisição de conhecimentos. No entanto, o prazer de ser adulto e mais autônomo pode ocasionar em alguns estudantes sentimentos ambivalentes entre a satisfação e a insatisfação com as novas responsabilidades e essa dissonância pode trazer consequências inapropriadas, até mesmo, levá-los a desistência do curso (Brinkworth, McCann, Matthews, & Nordstrom, 2009; Teixeira et al., 2008). Segundo Bartholomeu, Carvalho, Silva, Miguel e Machado (2011) as condutas interpessoais no relacionamento grupal na universidade são manejadas a partir das habilidades de cada indivíduo e o quanto estas possibilitam a permanência no grupo. Liderança, autoestima, sucesso acadêmico, são preponderantes para o ajustamento à universidade. Nesta mesma linha, Lacerda, Weber, Porto e Silva (2008), consideram que o modo como as instituições se predispõe a auxiliar seus alunos possibilita um melhor ajustamento a este tempo.

O ingresso do jovem no Ensino Superior pode ser considerado também um momento de muitas expectativas sobre o que irá encontrar no ambiente acadêmico. Geralmente estas expectativas estão voltadas para os recursos tecnológicos (Margaryan, Littlejohn, & Vojt, 2011; Nadelson et al., 2013; Neto, 2006), espaços disponibilizados pela instituição, grade curricular, carreira profissional e relações interpessoais que se estabelecem com os colegas e professores ao longo do curso. Desta forma, as expectativas acadêmicas são fatores que envolvem aspectos cognitivos, motivacionais e afetivos trazidos pelos estudantes e que serão investidos na formação universitária, podendo afetar o nível de interesse dos alunos em toda a sua vida acadêmica, tanto na aprendizagem (Rodriguez, 2009) quanto no seu desenvolvimento psicossocial (Almeida, Vasconcelos, & Mendes, 2008; Igue, Bariani, & Milanesi, 2008). Segundo os mesmos autores, quando o estudante ingressa na universidade sem ter ainda a maturidade para traçar as metas futuras, a tendência é que apresente níveis mais altos de estresse, depressão e dificuldades na adaptação em relação aos que entram apresentando expectativas mais otimistas e realistas. Também segundo Fagundes et al. (2014) as expectativas trazidas pelos estudantes são também motivadas culturalmente pelo contexto familiar, o que muitas vezes redefine suas escolhas.

Outros aspectos que podem contribuir para o desajustamento acadêmico dos estudantes é o ingresso em cursos incompatíveis com a carreira pretendida, estudar em cursos que não foram a primeira opção do aluno e o papel mediador do professor. Fagundes et al. (2014) destacam o fato que atualmente as instituições de Ensino Superior recebem um número expressivo de estudantes iniciantes que optaram por cursos que não apresentam uma relação

com a carreira pretendida, consequentemente não sendo a primeira opção para ingressar na graduação. Outro aspecto é a importância exercida pelo professor no papel de mediador (Baird & Narayanan, 2010; Ferreira, 2007; Veras & Ferreira, 2010) quando demonstra interesse pelo aprendizado, buscando ouvir os alunos e valorizando seus conhecimentos. Estas atitudes predispõe o aluno na permanência e adaptação à universidade. Kember, Wong e Leung (2010) em estudos realizados com universitários destacaram que o interesse intrínseco, boa estrutura do curso e características motivacionais presentes nos professores influenciam no processo do conhecimento.

É importante que as instituições identifiquem e criem estratégias para minimizar a distância entre o que o aluno imagina e o que vai encontrar no Ensino Superior (Almeida, et al., 2008). Igue et al. (2008) identificaram as vivências acadêmicas dos universitários, verificando se variavam de acordo com o ano frequentado e quais eram as expectativas dos estudantes do primeiro e quinto ano na universidade. Os resultados mostraram que o fato de estar cursando o primeiro e o último ano da universidade afeta as expectativas acadêmicas. O acúmulo de experiência durante o percurso do curso proporciona aos estudantes experiências e melhores hábitos em relação ao estudo. Os resultados mostraram que alunos com expectativas mais altas são mais bem sucedidos em suas vivências acadêmicas por estarem mais dispostos e motivados.

Fernandes e Almeida (2005) mostram que os estudantes com melhor rendimento acadêmico parecem apresentar um maior realismo nas suas expectativas à entrada na universidade, apresentam maior segurança nas suas escolhas por carreiras e tendem a investir de forma mais regular nas tarefas curriculares e nas atividades de estudo enquanto aqueles com pior rendimento apresentam expectativas mais elevadas de envolvimento social. Em estudo realizado por, Hernández Hernández e Fernandez Perez (2010), os autores verificaram que os estudantes esperam obter conhecimentos, habilidades, estratégias e ferramentas necessárias para desempenhar plenamente a prática profissional bem como que a faculdade lhes forneça recursos necessários para o cumprimento do plano de estudos. Já Rodriguez (2009) realizou pesquisa sobre o impacto do autoconceito e expectativas acadêmicas sobre a escolha de estratégias de aprendizagem no sucesso acadêmico de alunos iniciantes e concluintes de curso de administração em universidade norte americana. O autor concluiu que o autoconceito favorece o engajamento do aluno para realizar atividades que exigem grande esforço cognitivo, aprofundamento da aprendizagem e autorreflexão. Por outro lado, a pesquisa também mostrou

que altas expectativas académicas contribuem para a seleção de estratégias de aprendizagem mais complexas.

Além dos aspectos pessoais e do processo de desenvolvimento dos alunos durante o Ensino Médio considera-se relevante à escolha pela instituição a qual desejam ingressar. Desse modo, os recursos materiais, assim como os tecnológicos, contribuem também para um bom desenvolvimento académico. Torres e Siqueira (2012) apontam que em diversos momentos o desenvolvimento tecnológico se entrelaça a processos educacionais, facilitando o processo de cooperação ao campo educativo, sendo as instituições de Ensino Superior articuladoras do ensino, da formação para a pesquisa, refletindo sobre o seu papel institucional. A escolha pela instituição é motivada, segundo os autores, pelas múltiplas ofertas no campo tecnológico, tais como laboratórios, biblioteca e utilização da Internet.

Neste sentido, Gupta, Gop e Kyei-Blankson (2014) pesquisaram as expectativas dos alunos de uma universidade norte americana sobre recursos tecnológicos institucionais e a opção em escolherem universidades que oferecem aplicativos móveis. Os autores concluíram que a escolha tem sido cada vez maior por instituições que disponibilizam tecnologia móvel, oferecendo informações em tempo real que abrangem as necessidades dos alunos. A pesquisa ressaltou ainda que os estudantes utilizam tais recursos fora da vida académica e esperam também poder utilizar esses recursos na universidade. A pesquisa inclusive apontou para a necessidade de um número cada vez maior de instituições oportunizarem o acesso a aplicativos, facilitando o ajustamento do aluno ao ensino universitário.

Dada a relevância das pesquisas relatadas sobre expectativas académicas e sua relação com o processo de ajustamento e adaptação a universidade o objetivo deste estudo foi o de verificar quais são as expectativas dos estudantes de Psicologia ao ingressarem na Universidade e quais foram os comportamentos manifestados pelos estudantes do último ano e comparar as expectativas dos estudantes iniciantes de Psicologia com os comportamentos apresentados pelos alunos dos últimos períodos.

Método

Participantes

Participaram trinta estudantes do primeiro ano do curso de Psicologia e vinte e nove do último ano. No grupo de iniciantes participaram cinco (16.66%) homens e 25 (83.34%) mulheres, sendo 23 (76.66%) de universidades privadas e sete (23,34%) de universidade pública, com idades variando entre 18 e 38 anos, 20 (66.66%) eram solteiros, seis (20%) casados, dois (6.66%) divorciados e dois não declararam, 18 (60%) estavam no primeiro período e 12 (40%) no segundo, dois (6.66%) eram da classe social C2, 10 (33.33%) da C1, 13 (43.33%) da B2, quatro (13.33%) da B1 e um (3.33%) da A2. No grupo de concluintes participaram 11 (36.66%) homens e 18 (60%) mulheres, sendo 24 (82,75%) de universidades privadas e cinco (17,24%) de universidades públicas com idades variando entre 22 e 44 anos, 25 (83.33%) eram solteiros e três (10%) casados e um (6.67%) divorciado, dez (34.48%) estavam no nono período e 19 (65.52%) no décimo, dois (6.66%) eram da classe social C2, cinco (16.66%) da C1, 11 (36.66%) da B2, sete (23.33%) da B1 e quatro (13.33%) da A1.

Instrumentos

Foi aplicado um questionário aberto composto de cinco perguntas, envolvendo questões sobre as expectativas académicas e comportamentos realizados pelos estudantes durante o período universitário. Os questionários foram construídos tendo como base os fatores do instrumento de Almeida e Soares (2003) que identificaram expectativas relacionadas ao envolvimento institucional, envolvimento vocacional, utilização de recursos, envolvimento social e envolvimento curricular. As perguntas da versão iniciantes foram: 1) Quais são suas expectativas sobre seu envolvimento com a instituição que visem solucionar ou ajudar a resolver seus problemas pessoais, sociais, académicos e curriculares? 2) Como você pretende se envolver na instituição para obter mais informações sobre a profissão que você escolheu e verificar se suas qualidades pessoais são compatíveis com ela? 3) Quais são os recursos tecnológicos e espaços comuns da universidade que você pretende utilizar para realizar trabalhos solicitados pelos professores ou fazer pesquisas? 4) Quais são as atividades sociais e temas de conversas que você pretende ter com os colegas da sua e de outras turmas? e 5) Como você pretende se comportar para conseguir boas notas e realizar bons trabalhos? As perguntas da versão concluintes foram: 1) Como você se comportou na instituição para solucionar ou ajudar a

resolver seus problemas pessoais, sociais, acadêmicos e curriculares? 2) Como você se envolveu na instituição para obter mais informações sobre a profissão que você escolheu e verificar se suas qualidades pessoais foram compatíveis com ela? 3) Quais foram os recursos tecnológicos e espaços comuns da universidade que você mais utilizou para realizar trabalhos solicitados pelos professores ou fazer pesquisas? 4) Quais foram as atividades sociais praticadas e temas das conversas mais comuns que você teve com os colegas da sua turma e de outras turmas ao longo da sua formação? 5) Quais foram os comportamentos que lhe ajudaram a tirar as melhores notas e realizar os melhores trabalhos acadêmicos? Os estudantes também responderam ao Questionário Critério Brasil (ABEP, 2015) que avalia o nível socioeconômico e o grau de instrução do chefe da família permitindo a categorização em classes sociais (A1 e A2 compreendidas como classe alta, B1 e B2 como média, C1 e C2 média baixa e DE classe baixa).

Procedimentos de coleta de dados

Os grupos foram escolhidos por conveniência. Os alunos foram convidados a participar do estudo de forma voluntária e o questionário foi aplicado coletivamente e na própria instituição de ensino, não havendo tempo limite para sua conclusão.

Procedimentos éticos

Esta pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade. Todos os participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

Procedimento de análise de dados

As respostas encontradas nos questionários tanto para alunos iniciantes como para alunos concluintes foram agrupadas em categorias. A Análise de Conteúdo permitiu a significação das respostas trazidas pelos alunos. Segundo Bardin (2007), esta análise consiste na investigação sistemática dos conteúdos manifestados a fim de extrair os núcleos de sentido possíveis. Iniciou-se com a pré-análise e exploração do material, passando-se, em seguida, para o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação.

Resultados e Discussão

As questões levantadas para alunos iniciantes e concluintes foram respondidas de modo bastante semelhante. Na primeira questão se obteve as categorias participação ativa dos estudantes para o grupo de iniciantes, definida como participar nas atividades em sala e extracurriculares e exemplificada através da resposta *“creio que minhas expectativas contribuirão para a minha profissionalização”*. Dependência da instituição compreendida através do vínculo aluno-instituição e referente ao grupo de iniciantes, conforme resposta apresentada *“as minhas expectativas são de que a instituição possa vir a solucionar tais problemas”*. Para os concluintes foi identificada a categoria utilização de recursos pessoais definida como a forma de utilizar estratégias no manejo das dificuldades na universidade e recursos externos com ajuda externa compreendida como a busca de meios/apoio externo, identificando quais eram as expectativas e comportamentos dos alunos para solucionar seus problemas ligados ao contexto pessoal, social, acadêmico e curricular, exemplificado na resposta de participante do grupo de concluintes *“a biblioteca, para pesquisar alguns livros com assuntos específicos da matéria”*.

Para muitos universitários estudar na universidade é diferente de estudar no Ensino Médio, pois na universidade o acesso a professores e a instituição acontece de maneira mais livre, menos hierarquizada o que possibilita uma maior interação com os colegas e com a instituição (Soares, Francischetto, Peçanha, Miranda, & Dutra, 2013), proporcionando uma formação adequada e contribuindo desta forma para o bom exercício da profissão. Almeida et al. (2003) afirmam em seus estudos que a transição para a universidade traz inúmeras exigências no âmbito acadêmico (métodos de estudos, organização do tempo), pessoal (identidade, autonomia), social (novas amizades) e vocacional (carreira, planos). Kember et al. (2010) enfatizam em suas pesquisas a importância da motivação para o processo de aprendizagem. Quanto mais motivado, mais fácil é a participação nas atividades que são propostas pela instituição.

A participação ativa do estudante quer na sala de aula ou na instituição de ensino, além de promover a relação entre os envolvidos, beneficia o desenvolvimento de suas relações interpessoais. O contato entre as pessoas, segundo Veras e Ferreira (2010), é um acelerador da aprendizagem dos universitários. Quando as interações interpessoais abarcam atividades

educacionais, intelectuais ou temas do contexto, espera-se um melhor desenvolvimento e aprofundamento destas atividades pelos alunos. Gerk et al. (2011) sustentam que a integração universitária se define pela troca entre as expectativas, habilidades e outras características pessoais dos universitários e também pelos elementos do contexto acadêmico, como exemplificado na resposta de participante do grupo de iniciantes *“creio que minhas expectativas contribuirão para a minha profissionalização e meu desenvolvimento na psicologia”* e de voluntário do grupo de concluintes *“estive na coordenação e na direção várias vezes, chegando a procurar órgãos públicos quando não consegui resolver por aqui, pois tive inúmeras dificuldades por ser portador de deficiência visual”*. Para estabelecer metas individuais possibilita o aumento da probabilidade de realizar objetivos em relação ao sucesso a ser alcançado nos primeiros períodos da universidade. Soares e Almeida (2005) em estudos acerca da adaptação acadêmica identificaram que as primeiras experiências vividas na universidade são fundamentais para uma boa adaptação sendo um contexto facilitador do desenvolvimento pessoal dos estudantes.

Sobre a dependência da instituição, Teixeira et al. (2008) apontam que é responsabilidade das instituições proporcionarem meios para satisfazer o bem-estar acadêmico, bem como uma formação de qualidade para os alunos. Os mesmos autores acrescentam que o processo de integração no Ensino Superior dos alunos ingressantes envolve variáveis individuais, relacionais, acadêmicas, dentre outras o que influencia o empenho com o curso, com a carreira e com a instituição. Para Tchibozo (2007), independente das expectativas dos alunos universitários, é fundamental que a instituição ofereça condições para que o estudante no primeiro ano disponha de meios para alcançar seu sucesso acadêmico. Na visão dada pelos alunos, a Instituição apresenta-se como responsável por todo processo de aprendizagem, conforme respondido por participante do grupo de iniciantes *“as minhas expectativas são de que a instituição possa vir a solucionar tais problemas”*. A literatura apresentada e as repostas dos participantes apontam para o fato que bons professores, boa estrutura e alunos responsáveis pela busca do conhecimento levam consequentemente ao bom exercício futuro da profissão. Entretanto, há discentes que ainda aguardam que a instituição apresente as soluções para os impasses vivenciados o que, conforme os estudos citados, pouco contribuiria para o sucesso acadêmico e profissional.

Na questão dois sobre as expectativas relacionadas ao envolvimento acadêmico, foram identificadas oito categorias para o grupo de iniciantes, sendo o seu significado autoexplicativo: Prestar atenção às aulas, participar de palestras, pesquisar na Internet, realizar estágios, ter bom

relacionamento com professores e colegas, usar a biblioteca, sala de informática, sala de aula e laboratório. Para o grupo de concluintes foram identificadas também oito categorias: ter bom relacionamento com os colegas, professores e gestores, participar de palestras, realizar estágios, utilizar a biblioteca, sala de informática e Internet, laboratório e sala de aula, núcleo de psicologia aplicada e conversar sobre as áreas da psicologia. Ressalta-se novamente que, apesar da utilização de algumas nomenclaturas diferenciadas para os grupos, todas giraram em torno da importância das aulas, das palestras, dos diálogos com os professores e das pesquisas na Internet.

A sala de aula como lugar privilegiado de aprendizado vê-se atrelada à imagem daquele que é responsável pela transmissão do conhecimento, o professor. Na percepção dos alunos as expectativas por bons professores que possibilite uma melhor formação encontram grande destaque nas respostas dadas, conforme apresentado pelo grupo de iniciantes *“aproveitar ao máximo as oportunidades de aprendizagem e absorver mais dos professores, através das disciplinas apresentadas buscar em que área me identificarei melhor”*. Para Baird e Narayanan (2010) os professores apresentam-se como aqueles que decidem o que lecionar, como e quando o aprendizado ocorrerá sendo responsáveis pela transmissão de conhecimentos.

A função dos professores junto aos estudantes apresenta-se como orientação para a aprendizagem, conforme resposta de participante iniciante *“aproveitar ao máximo as oportunidades de aprendizagem e absorver mais dos professores”* que deve estimular o aluno a uma melhor compreensão da realidade que o cerca, de modo que o professor em sala de aula assuma o papel de mediador do processo ensino-aprendizagem (Ferreira, 2007). O professor não pode ignorar o papel da autonomia daquele que aprende, considerando a heterogeneidade como fator observável e individualizante que faz com que cada um seja responsável pelo seu próprio processo de aprendizagem (Cunha, 2009). Para o mesmo autor, é de fundamental importância tornar os alunos mais responsáveis e independentes no processo de aprendizagem o que garante uma maior autonomia na busca de novos e sólidos conhecimentos.

A motivação para participação em palestras apresenta-se extremamente útil para aquisição de novos conhecimentos, pois mantém o aluno sempre atualizado com os assuntos da área, como na resposta do grupo de concluintes *“com participação em palestras, fazendo pesquisas que culminaram em artigos”*. A ciência faz parte das diferentes atividades sociais e precisa ser divulgada, discutida e refletida nos espaços onde esta comunicação pode ser realizada como seminários e palestras. Em pesquisa realizada na Universidade Federal de Santa

Catarina por Lacerda et al. (2008), 97,9% dos universitários acreditam que é muito importante a participação em eventos científicos e seminários para a aquisição de novos conhecimentos.

A questão três abordou os recursos tecnológicos e espaços utilizados pelos alunos. Foram extraídas as seguintes categorias para o grupo de iniciantes, cujos termos empregados são autoexplicativos: Usar a biblioteca, sala de informática, sala de aula e laboratório. Para os concluintes identificou-se: Usar a biblioteca, sala de informática e Internet, laboratório, sala de aula, núcleo de psicologia aplicada e conversar sobre as áreas da psicologia. O uso da biblioteca e sala de informática foram de igual modo apresentados nas respostas de alunos iniciantes e concluintes, conforme exemplificado na resposta do grupo de alunos ingressantes *“a biblioteca, para pesquisar alguns livros com assuntos específicos da matéria”*. Na universidade, a manutenção do conhecimento é uma das funções que menos sofre alterações e a biblioteca, através dos séculos, mantém-se como ponto focal de preservação do conhecimento. Apesar de assumir um papel de destaque nas expectativas dos alunos, o uso da biblioteca torna-se condicionado ao acervo disponível. A pesquisa realizada pelo Instituto Brasileiro de Defesa do Consumidor (IDEC, 2012) apontou em duas grandes universidades de São Paulo a existência de problemas como ausência de livros obrigatórios e poucos exemplares frente ao número de alunos matriculados nos cursos. Esses espaços propiciam a realização de estudo em grupo, individual, pesquisa no acervo de livros, periódicos e bases de dados com a utilização do computador, dentre outros. É importante na vida acadêmica do estudante a procura por esses ambientes.

A Internet como ferramenta apresenta-se como recurso necessário, pois assuntos já disponíveis na rede possibilitam a compreensão melhor dos conteúdos dados em aula, como respondido pelo grupo de alunos concluintes *“pesquisando sempre novos conteúdos disponibilizados na internet e lendo bastante”*. Como lugar de pesquisa esta também é um dos principais meios utilizados. Para Neto (2006) a Internet tem gerado práticas que introduzem mudanças significativas na forma como se aprende e permite a descentralização da informação, criando uma nova relação entre o sujeito que aprende e o saber que se revela com extraordinário potencial pedagógico. É possível considerar que as mudanças que vem ocorrendo na sociedade em termos de tecnologia estão exigindo novas estratégias e adaptações das organizações para sobreviver, diferenciar e competir na atual realidade das universidades (Torres & Siqueira, 2012) de modo que as instituições que dispõe de melhores estruturas em

áreas de informática atraem a atenção para futuros candidatos. Entre os concluintes o uso da Internet possibilitou a aquisição de conhecimentos complementares.

A pesquisa também abarcou na questão quatro as atividades sociais vivenciadas pelos estudantes universitários e que envolveram temas do contexto acadêmico, por ser a universidade ambiente propício à integração e relações interpessoais. Foram detectadas as seguintes categorias para o grupo de iniciantes: Conversar sobre a psicologia, fazer grupos de estudo e de trabalho, conversar sobre as disciplinas, sair para beber, discutir sobre assuntos do cotidiano, participar de palestras, discutir temas da universidade e fazer trabalho de campo. Para o grupo de concluintes identificou-se as categorias: Trocar experiências sobre estágios realizados, atividades sociais gerais, trabalho de campo, discutir temas que envolvam a universidade, discutir temas do cotidiano, participação em palestras e dedicar-se aos estudos. Em estudo realizado com universitários por Bartholomeu et al. (2011) investigou-se a preferência dos discentes entre estudar e sair, em que a primeira alternativa visava o envolvimento das habilidades acadêmicas e a segunda um investimento maior na relação social. A pesquisa buscou analisar as correlações entre as habilidades sociais e a aceitação entre os pares, tanto para estudar quanto para sair. Como resultado, o estudo observou que para os estudantes é imprescindível ter boas relações no ambiente acadêmico e que estas ocorram fora deste contexto, ilustrado na resposta do grupo de alunos concluintes que *“realizávamos reuniões para comemorações dos aniversariantes do mês (dentro da faculdade), comemorações de datas especiais”*. As conversas sobre as disciplinas, a psicologia, temas que envolvam a universidade e fazer trabalho de campo, são atividades que também fazem parte do cenário acadêmico exemplificada nas respostas do grupo de iniciantes *“pretendo interagir com pessoas de outros períodos para adquirir um pouco mais de conhecimento e auxílio em matérias que tenho dificuldades”*.

Para os iniciantes as expectativas acerca de uma maior possibilidade de ampliação do conhecimento e como espaço de interação social foram atreladas ao tema participar de palestras, conforme trazido pelo grupo de alunos *“palestras, eventos relacionados a área de psicologia”*. Percebe-se, novamente, que a valorização por parte dos universitários em vivenciar esses momentos deve-se à importância atribuída de se manterem atualizados com os temas pertinentes a sua área de atuação e que serão relevantes para a futura carreira. O envolvimento dos estudantes com as atividades extraclasse tem sido reconhecido por beneficiar várias mudanças nos mesmos, como as pessoais, o desenvolvimento nas áreas cognitiva, social e

afetiva, na relação interpessoal e na construção do compromisso com o curso, considerada como uma variável para a permanência na universidade (Fior & Mercuri, 2009). Cunha e Carrilho (2005) consideram que o envolvimento dos estudantes nas várias atividades oferecidas pela instituição aponta no prognóstico do rendimento académico.

No que se refere à questão cinco sobre o comportamento do aluno para conseguir sucesso académico com boas notas e realizar bons trabalhos obteve-se as seguintes categorias para os alunos do grupo de iniciantes: Participar atentamente das aulas, dedicar-se aos estudos, ter responsabilidade com as atividades, utilizar recursos como livros, Internet, apostilas, trabalhar em grupo, respeitar os direitos de professores e colegas e interagir com alunos de outros períodos. As categorias para os participantes concluintes foram: Utilizar recursos como livros, Internet, apostilas, participar de eventos, participar atentamente das aulas, estar presente nas aulas, interagir com os colegas, desempenho do professor, trabalhar em grupo e interagir com os professores. Almeida, Guisande, Soares e Saavedra (2006) ao estudarem acerca do acesso e sucesso no Ensino Superior propõem uma reflexão que possa ser considerada sob o aspecto do percurso escolar anterior realizado pelo aluno. Quando o aluno, em sua trajetória escolar, tem médias que refletem o seu desempenho académico, tem uma maior aplicabilidade nos estudos e melhor rendimento escolar.

Neste ponto destaca-se que objetivamente os alunos iniciantes são movidos por intenções e projetos que possibilitam uma melhor adequação ao processo de aprendizagem, ser responsável, ser atento, dedicar-se aos estudos, etc. elementos que agregam e favorecem a aquisição de novos conhecimentos e exemplificados na resposta dos participantes *“ler bastante sobre a psicologia e buscar na internet material atualizado”*. Segundo Almeida et al. (2003), estudar não é uma atividade fácil, nem sequer divertida, implica esforço pessoal, concentração e motivação. Requer ainda saber administrar o tempo.

Farias e Martini (2011) ressaltam que a leitura, a memorização e saber resolver problemas são fundamentais para que o aluno universitário alcance seus objetivos. Os autores ressaltam ainda a necessidade de implementar o hábito do estudo cotidiano, seguido de constante prática de leitura e desenvolver habilidades para escrever textos que reflitam o seu conhecimento e sejam de utilidade social. Tal questão é trazida nas respostas dos participantes concluintes que dizem *“procurei me dedicar nas aulas, lendo sobre os assuntos sempre e estudando para uma melhor nota nas provas”*. Deste modo o docente tem função primordial quando é capaz de motivar seus alunos, influenciá-los positivamente e conduzi-los ao

engajamento neste processo (Sardinha, 2013). As respostas encontradas nas unidades temáticas demonstram que alunos iniciantes têm propostas e expectativas para o período inicial e que estas se sustentam e se ratificam nas respostas dadas pelos concluintes. Para todas as categorias foi possível encontrar relações entre as respostas dos iniciantes e dos concluintes, mostrando que as expectativas presentes no início da graduação se efetivam em comportamentos que permanecem de forma bastante semelhante até a sua conclusão.

Considerações Finais

O presente estudo buscou verificar quais são as expectativas dos estudantes de Psicologia ao ingressarem na Universidade e quais foram os comportamentos manifestados pelos estudantes do último ano e comparar as expectativas dos iniciantes com os comportamentos efetivos dos concluintes. As respostas fornecidas pelos estudantes encontradas revelam que os discentes têm objetivos e expectativas no período inicial e que estas estão em consonância com as respostas dos concluintes do curso de Psicologia.

As respostas dos participantes iniciantes sugerem que estes trazem a crença que a instituição é responsável por apresentar as soluções para os impasses enfrentados na adaptação ao Ensino Superior, talvez pelo fato do envolvimento de outros aspectos, tais como motivação e a compreensão do esforço pessoal a ser empregado nos processos que envolvem adaptação à universidade e a própria aprendizagem. Com essas expectativas adota uma postura mais passiva e acredita no apoio irrestrito da instituição de ensino, de seus pares e dos professores para atender a suas necessidades pessoais. Os estudantes novatos vislumbram que as relações com os envolvidos no campus universitário se dão com menos formalidades e de forma mais harmoniosa e que assim podem ter uma formação mais tranquila e adequada a suas expectativas.

Além disso, as expectativas podem proporcionar ao longo do curso melhor desenvolvimento e adequação de suas relações interpessoais e consequentemente permitem interagir com o meio acadêmico com desenvoltura e confiança para ajustar as suas ideias inadequadas em relação ao ambiente acadêmico. Tais comportamentos os encorajam a concretizar expectativas relacionadas à participação nas aulas através de perguntas e esclarecimento de dúvidas com o professor ou com os colegas além de utilizar os recursos tecnológicos oferecidos pela instituição, a utilização da biblioteca para realizar pesquisas e para

compreender melhor os conteúdos das matérias dadas em aula e a participar de atividades como palestras e congressos que envolvam a prática de sua profissão e que agreguem novos conhecimentos acadêmicos.

Por outro lado, as respostas fornecidas pelos ingressantes não fizeram menção à transição de modalidade de ensino, conforme mencionado anteriormente. Tal fato pode ser compreendido pela satisfação pessoal dos participantes em terem alcançado o objetivo almejado: ingressar em instituição de Ensino Superior, contribuindo para um maior empenho na superação dos desafios iniciais.

O processo de adaptação de expectativas pode ser considerado como parte integrante do desenvolvimento humano e como agregador de novos aprendizados sobre o mundo, situações e relacionamentos. Além de atividades de lazer os iniciantes e concluintes apontam para a importância de ser responsável com as suas tarefas e de estarem preparados para avaliações através de trabalhos ou provas.

A presente pesquisa pôde contribuir trazendo à tona algumas expectativas portadas por estudantes iniciantes relacionadas à Instituição de Ensino Superior, ao curso escolhido, aos recursos tecnológicos e ambientais que esperam encontrar disponibilizados na universidade e sobre os comportamentos a serem utilizados ao longo de sua formação profissional que possam facilitar o ajuste de suas expectativas iniciais. Mostrou que, o estudante iniciante modifica pouco suas expectativas até o final do curso, porém nos últimos períodos as adapta a realidade dos recursos disponíveis no meio acadêmico e está ciente de suas responsabilidades e limitações em relação a sua formação profissional.

Apesar dessas contribuições a presente pesquisa apresentou limitações por avaliar somente estudantes iniciantes e concluintes do curso de Psicologia de instituição da cidade do Rio de Janeiro. Desta forma, abre espaço para elaboração de novas pesquisas com estudantes de outras áreas de conhecimento e de outras cidades brasileiras que tragam entendimentos sobre o que há de comum entre as expectativas dos discentes do Ensino Superior de regiões e áreas de estudos diversas.

Conhecer as expectativas do estudante do Ensino Superior pode contribuir para que as Instituições de Ensino Superior encontrem mais facilidades em criar um ambiente acadêmico motivador para que os estudantes possam maximizar a utilização de seus recursos pessoais e

enfrentar as dificuldades iniciais da transição do Ensino Médio para o Ensino Superior e assim, consigam uma formação profissional que esteja de acordo com as suas expectativas pessoais.

Referências

- Associação Brasileira de Empresas de Pesquisa (2015). Critério Brasil. Recuperado em 02 maio, 2015, de <http://www.abep.org>
- Almeida, L. S., Gonçalves, A., Salgueira, A. P., Soares, A. P., Machado, C., Fernandes, E., Machado, J. C., & Vasconcelos, R. (2003). Expectativas de envolvimento académico à entrada da universidade: Estudo com alunos da Universidade do Minho. *Psicologia: Teoria, Investigação e Prática*, 8(1), 3-15.
- Almeida, L. S. & Soares, A. P. (2003). Os estudantes universitários: Sucesso escolar e desenvolvimento psicossocial. In E. Mercuri & S. A. J. Polydoro (Eds.), *Estudante universitário: Características e experiências de formação* (pp. 15-40). Taubaté: Cabral.
- Almeida, L. S., Guisande, M. A., Soares, A. P., & Saavedra, L. (2006). Acesso e sucesso no ensino superior em Portugal: Questões de gênero, origem sócio-cultural e percurso académico dos alunos. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 19(3), 507-514.
- Almeida, L. S., & Vasconcelos, R., & Mendes, T. (2008). O abandono dos estudantes no ensino superior: Um estudo na Universidade do Minho. *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxia e Educación*, 16(1,2), 109-117.
- Bartholomeu, D., Carvalho, L. F., Silva, M. C. R., Miguel, F. K., & Machado, A. A. (2011). Aceitação e rejeição entre pares e habilidades sociais em universitários. *Estudos de Psicologia* (Natal), 16(2), 155-162.
- Baird, K. M., & Narayanan, V. (2010). The effect of a change in teaching structure on student performance. *Asian Review of Accounting*, 18(2), 148-161.
- Bardin, L. (2007). *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70.
- Brinkworth, R., McCann, B., Matthews, C., & Nordstrom, K. (2009). First year expectations and experiences: Student and teacher perspectives. *Higher Education*, 58(2), 157-173.
- Cunha, M. I. (2009). *O bom professor e sua prática* (2ª.ed). Campinas: Papirus.
- Cunha, S. M., & Carrilho, D. M. (2005). O processo de adaptação ao ensino superior e o rendimento académico. *Psicologia Escolar e Educacional*, 9(2), 215-224.
- Fagundes, C.V., Luce, M.B., & Espinar, S.R. (2014). O desempenho académico como indicação de qualidade da transição Ensino Médio-Educação Superior. *Ensaio: Avaliação e políticas públicas e educação*, 22(84), 635-669.
- Farias, C., & Martini, K. (2011). Subjetividade: O limite na aprendizagem. In M. B. J. Ramos & E. T. Faria (Eds.), *Aprender e ensinar: Diferentes olhares e práticas*. Porto Alegre, RS: EdPUCRS.

- Fernandes, E. P., & Almeida, L. S. (2005). Expectativas e vivências acadêmicas: Impacto no rendimento dos alunos do 1º ano. *Psychologia*, 40(1), 267-278.
- Ferreira, M. E. (2007). O Enigma da inclusão: Das intenções às práticas pedagógicas. *Educação e Pesquisa*, 33(3), 543-560.
- Fior, C. A., & Mercuri, E. (2009). Formação universitária e flexibilidade curricular: Importância das atividades obrigatórias e não obrigatórias. *Psicologia da Educação*, 29, 191-215.
- Gerk, E., Cardoso, J. A. R., & Krafft, L. M. (2011). Ajustamento de alunos ingressantes ao ensino superior: o papel do comportamento exploratório vocacional. *Estudos e Pesquisa em Psicologia*, 11(2), 719-724.
- Gomes, G., & Soares, A. B. (2013). Inteligência, habilidades sociais e expectativas acadêmicas no desempenho de estudantes universitários. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 26(4), 780-789.
- Gupta, P., Gop, K. & Kyei-Blankson, L. (2014). College students' usage of and expectations from university owned mobile applications. In Proceedings of World Conference on ELearning in Corporate, Government, Healthcare, and Higher Education 2014 (pp. 742-745). Chesapeake, VA: Association for the Advancement of Computing in Education (AACE).
- Hernández Hernández, G., & Fernández Pérez, J. A. (2010). Expectativas profesionales: Um estudo de caso. *Revista Mexicana de Orientación Educativa*, 7(19), 61-75.
- Igue, E. A., Bariani, I. C. D., & Milanese, P. V. B. (2008). Vivências acadêmicas e expectativas de universitários ingressantes e concluintes. *PsicoUSF*, 13(2), 155-164.
- Instituto Brasileiro de Defesa do Consumidor (IDEC) (2012). Recuperado em 15 de novembro, 2013, de <http://www.idec.org.br>
- Kember, D., Wong, A., & Leung, Y. P. (2010). Reconsidering the dimensions of approaches to learning. *British Journal of Educational Psychology*, 69(3) 323-343.
- Lacerda, A. L., Weber, C., Porto, M. P., & Silva, R. A. (2008). A importância dos eventos científicos na formação acadêmica: Estudantes de biblioteconomia. *Revista ACB*, 13(130), 130-144.
- Margaryan, A., Littlejohn, A., & Vojt, G. (2011). Are digital natives a myth or reality? University students' use of digital technologies. *Computers & Education*, 56(2), 429-440.
- Nadelson, L. S., Semmelroth, C., Martinez, G. Featherstone, M., Fuhrman, C. A., & Sell, A. (2013). Why did they come here? The influences and expectations of first-year students' college experience. *Higher Education Studies*, 3(1), 50-62.
- Neto, C. L. P. (2006). *O papel da internet no processo de construção do conhecimento*. Tese Mestrado em Ciências da Comunicação – Comunicação, Cidadania e Educação, Instituto de Ciências Sociais, Universidade do Minho. Recuperado de <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/6191/1/Tese.pdf>
- Rodriguez, C.M. (2009). The impact of academic self-concept, expectations and the choice of learning strategy on academic achievement: the case of business students. *Higher Education Research & Development*, 28(5), 523-539.
- Sardinha, G. S. (2013). Impactos da gestão escolar no desenvolvimento de processos de inclusão em uma escola pública de ensino médio do Rio de Janeiro: Um estudo de caso. *Habitus*, 11(2), 18-34.

- Soares, A. P., & Almeida, L. S. (2005). Questionário de Envolvimento Acadêmico (QEA): Novos elementos para a sua validação. *Psicologia: Teoria, Investigação e Prática*, 10(2), 139-158.
- Soares, A. B., Francischetto, V., Peçanha, A. P. C. L., Miranda, J. M., & Dutra, B. M. S. (2013). Inteligência e competência social na adaptação à universidade. *Estudos de Psicologia (Campinas)*, 30(3), 317-328.
- Tchibozo, G. (2007). Extra-curricular activity and the transition from higher education to work: A survey of graduates in the United Kingdom. *Higher Education Quarterly*, 61(1), 37-56.
- Teixeira, M. C. P., Dias, A. C. G., Wottrich, S. H., & Oliveira, A. M. (2008). Adaptação à universidade em jovens calouros. *Psicologia Escolar e Educacional*, 12, 185-202.
- Torres, P. L., & Siqueira, L. M. M. (2012). Educação virtual nas universidades: As contribuições da aprendizagem colaborativa. *Revista Historia de la Educación Latino Americana*, 14(19), 175-204.
- Van der Meer, J., Jansen, E., & Torenbeek, M. (2010). It's Almost a Mindset that Teachers Need to Change": First-Year Students' Need to Be Inducted into Time Management. *Studies in Higher Education*, 35(7), 777-791.
- Veras, R. S., & Ferreira, S. P. A. (2010). A afetividade na relação professor-aluno e suas implicações na aprendizagem, em contexto universitário. *Educar em Revista*, 38, 219-235.

ACADEMIC EXPECTATIONS OF BRAZILIAN PSYCHOLOGY STUDENTS: A COMPARATIVE STUDY BETWEEN BEGINNERS AND GRADUATING

Abstract

The academic environment is rich in interpersonal experiences of autonomy and freedom to acquire knowledge is a time of expectations. Also related to the expectations of what will be found as technological resources, curriculum, professional development, spaces made available by the institution and interpersonal relationships established with peers and teachers throughout the course. Expectations are factors that influence the adaptation to the university environment and interfere with academic performance, thereby determining whether to proceed with the discontinuance of the course. The aim of this study was to compare the expectations of psychology students to go to college and what were the actual behaviors of the trainees and students from last year. Thirty students from first year of Psychology and twenty-nine of final year students participated in this research. An open questionnaire consisting of five questions, which are questions about academic expectations beginners version and graduating version was applied. For data analysis were identified units of meaning related to the expectations of beginners and graduating students attending the Content Analysis criteria. The results of the study indicate that beginning students have very similar proposals and expectations with those presented by graduating students, involving topics such as interpersonal relationships, institutional resources and academic involvement.

Keywords: Expectations, psychology, college students

EXPECTATIVAS ACADÉMICAS EM ESTUDANTES DE ENGENHARIA DO PRIMEIRO ANO: UMA ANÁLISE DE CLUSTERS

Alexandra R. Costa⁶

Alexandra M. Araújo⁷

Leandro S. Almeida⁸

Resumo

Baseadas numa combinação de motivações e objetivos pessoais, as expectativas académicas influenciam o envolvimento e o desempenho dos estudantes em contextos de aprendizagem e de realização. Neste artigo descrevemos as expectativas académicas de uma amostra de estudantes do primeiro ano de engenharia. A amostra integrou 378 estudantes (88.9% homens, Média de idade = 21.7 anos, $DP = 6.78$) de vários cursos de engenharia de um Instituto Politécnico no norte de Portugal. As expectativas académicas foram avaliadas através do Questionário de Perceções Académicas (Versão Expectativas; Almeida et al., 2012.), que inclui cinco dimensões de expectativas: Formação para o emprego e desenvolvimento de carreira, Qualidade da formação, Pressão social, Envolvimento político e cidadania, e Interação social. Com o objetivo de identificar os perfis dos estudantes, foi realizada uma análise de clusters, tendo-se obtido uma solução de quatro clusters. O primeiro cluster integra os alunos que apresentam baixas expectativas para o Envolvimento político e cidadania. O segundo grupo compreende os estudantes que relatam níveis mais altos de expectativas académicas em todas as dimensões avaliadas. Os alunos do terceiro grupo apresentam baixas expectativas para a Interação social e Pressão social. Finalmente, o quarto grupo inclui os alunos com elevadas expectativas para a Qualidade da formação e Formação para o emprego e desenvolvimento de carreira, e baixas expectativas para a Interação social. Foram ainda encontradas diferenças entre grupos, com base na idade dos alunos (estudantes mais jovens versus mais velhos). Algumas considerações para futuras pesquisas neste domínio são também apresentadas.

⁶ Instituto Superior de Engenharia do Porto, Porto, map@isep.ipp.pt

⁷ Instituto de Neuropsicologia e Neurociências Cognitiva e Comportamental Portucalense, Departamento de Psicologia e Educação, Universidade Portucalense, Porto, amaraujo@upt.pt

⁸ Centro de Investigação em Educação, Instituto de Educação, Universidade do Minho, leandro@ie.uminho.pt

Palavras-chave: Ensino superior, expectativas académicas, estudantes do primeiro ano, estudantes de engenharia

Introdução

As expetativas académicas correspondem às aspirações ou metas com que os estudantes justificam a sua frequência do Ensino Superior (ES). A partir das suas experiências passadas, os alunos constroem um mapa cognitivo e motivacional que constitui um guião orientador para a interpretação de novas informações e experiências, a tomada de decisão e o seu envolvimento no novo contexto académico (Howard, 2005; Kuh, Gonyea, & Williams, 2005). O interesse no estudo das expectativas académicas tem vindo a aumentar na medida em que a investigação tem estabelecido relações entre as expetativas académicas e o grau de ajustamento dos alunos ao ES (Almeida, Fernandes, Soares, Vasconcelos, & Freitas, 2003; Braxton, Vesper, & Hossler, 1995; Jackson, Pancer, Pratt, & Hunsberger, 2000; Smith & Wertlieb, 2005).

Os investigadores sugerem que a influência positiva das expectativas académicas na adaptação ao ES se processe de duas formas diferentes e complementares: (i) por um lado, desempenhando um papel de organizador ou filtro que ajuda os alunos a escolherem os domínios nos quais devem colocar o seu esforço e dedicação; e, (ii) por outro, funcionando como um estímulo para o comportamento de envolvimento (Kuh, 2005). Este impacto no ajustamento académico ganha especial relevância junto dos estudantes do primeiro ano, na medida em que a entrada no ES lhes é desafiante, confrontando-os com uma nova instituição e tarefas académicas de maior complexidade cognitiva, a necessidade de maior eficiência na organização e autonomia pessoal e, por vezes, a distância do suporte social da família e amigos de sempre (Araújo et al., 2014; Friedlander, Reid, Shupak, & Cribbie, 2007; Ruthig, Haynes, Stupnisky, & Perry, 2009; Soares, Guisande, & Almeida, 2007; Tomás, Ferreira, Araújo, & Almeida, 2014). Dadas as dificuldades sentidas e não totalmente antecipadas, vários estudantes ao longo do primeiro ano no ES apresentam algum tipo de desilusão com a sua experiência académica (Araújo & Almeida, 2015; Baker & Schultz, 1992; Bradley, Kish, Krudwig, Williams, & Wooden, 2002; Goodyear, Jones, Asensio, Hodgson, & Steeples, 2005; Smith & Wertlieb, 2005; Soares et al., 2014). Stern (1966) referiu-se ao “mito do caloiro”, descrevendo a fantasia, a inocência e o idealismo que caracterizam estas expetativas iniciais elevadas, geralmente não concretizáveis.

Com efeito, parece existir um desfasamento considerável entre as expectativas iniciais dos estudantes e a realidade da sua experiência académica e social em contexto de ES (Almeida et al., 2003; Baker, McNeil, & Siryk, 1985; Cook & Leckey, 1999; Jackson et al., 2000; Gibney, Moore, Murphy, & O'Sullivan, 2011), importando clarificar que a nossa investigação neste domínio associa as expectativas às aspirações ou motivações dos estudantes e não às perceções pessoais de competência ou autoeficácia.

Alguns estudos de carácter diferencial têm sido também conduzidos, salientando diferenças nas expectativas em função da escolaridade dos pais (e.g., Araújo, Almeida, Costa, Alfonso, Conde, & Deaño, 2015), da área de curso (e.g., Araújo, Costa, Casanova, & Almeida, 2014), da idade (e.g., Costa, Araújo, Gonçalves, & Almeida, 2013) ou da origem cultural, considerando a nacionalidade dos estudantes (e.g., Gil, Deaño, Rodriguez, Costa, Araújo, & Almeida, 2013). Quanto à influência do género nas expectativas, os estudos têm vindo a mostrar que as mulheres tendem a apresentar expectativas mais elevadas de envolvimento nos seus cursos (Mau & Bikos, 2000; Mello, 2008; Wells, Seifert, & Saunders, 2013), enquanto os homens centram as suas expectativas nas oportunidades de acesso ao emprego ou a uma carreira profissional que os cursos lhes poderão trazer (Sax & Harper, 2007). Ainda a este nível, as mulheres parecem apresentar expectativas mais elevadas o nível do relacionamento interpessoal (Gibson & Lawrence, 2010; Sax, Bryant, & Harper, 2005) e disponibilidade para envolvimento em atividades de cariz social, como o voluntariado (Hu & Wolniak, 2013; Sax & Harper, 2007). Por outro lado, os rapazes apresentam expectativas mais elevadas de participação em programas de mobilidade internacional, de participação em atividades científicas com os professores ou de envolvimento em atividades de carácter político, possivelmente em resultado do facto destas atividades apelarem a características pessoais como a autonomia, competição e liderança, mais presentes nos estudantes do sexo masculino (Diniz, Alfonso, Araújo, Deaño, Costa, Conde, & Almeida, 2016; López, 2014; Sax, 2009; Sax & Harper, 2007; Zeldin, Britner, & Pajares, 2008). A consideração destas diferenças de género nas expectativas é particularmente importante junto de estudantes de cursos com uma assimetria de género acentuada, tal como em cursos de ciências e tecnologias, onde se incluem as engenharias (Saavedra, Araújo, Taveira, & Vieira, 2014; Saavedra et al., 2011).

No que respeita à sua avaliação, as expectativas académicas têm sido encaradas como um constructo psicológico multidimensional. Esta multidimensionalidade incluiu originalmente questões relativas à adaptação académica, adaptação pessoal-emocional, adaptação social e

vinculação à instituição, existindo assim um paralelismo com os principais domínios da adaptação ao ES (Baker & Siryk, 1984; Baker et al., 1985). Outras conceptualizações das expectativas incluem dimensões como as expectativas para o desenvolvimento académico e intelectual, expectativas para o ambiente universitário e expectativas para o desenvolvimento profissional (Braxton et al., 1995). Em Portugal, Espanha e Brasil, os estudos têm recorrido igualmente a uma abordagem multidimensional na conceptualização e avaliação das expectativas académicas, centrando esta avaliação sobretudo nos motivos que justificam o ingresso no ES por parte dos estudantes, e incluindo dimensões diferenciadas das expectativas como a formação para a carreira, a qualidade da formação, a integração social, o envolvimento político e cidadania, o desenvolvimento pessoal, a mobilidade internacional e a resposta à pressão social (Almeida, Costa, Alves, Gonçalves, & Araújo, 2012; Almeida, Deaño, Araújo, Costa, Conde, & Alfonso, 2012; Araújo et al., 2014; Araújo et al., 2015; Deaño et al., 2015; Gil et al., 2013; Soares et al., 2014).

A maior parte da investigação acerca das expectativas para o ES são conduzidas no sentido de caracterizar estas mesmas expectativas e relacioná-las com outras variáveis, incluindo o sucesso académico e a adaptação. O presente estudo procura aprofundar a descrição das expectativas iniciais que os estudantes apresentam no momento do seu ingresso no ES, explorando-se a existência de perfis diferenciados de acordo com a importância atribuída a cada uma das dimensões de expectativas avaliadas, com base numa perspetiva multidimensional. Mais ainda, procura-se explorar se existe influência da idade na pertença aos diferentes perfis de expectativas académicas identificados, diferenciando-se alunos mais jovens dos alunos mais velhos.

Método

Participantes

Nesta investigação tomamos uma amostra constituída por 378 estudantes do primeiro ano de diferentes licenciaturas de Engenharia do Instituto Politécnico do Porto. Destes, 336 (89%) eram homens, reproduzindo uma diferença de género ainda bastante comum nos cursos de engenharia. A média de idades dos participantes era de 21.7 anos (DP = 6.78). Estes estudantes eram provenientes dos diferentes cursos de engenharia assegurados pela Instituição.

Instrumento

A avaliação das expectativas para o ES foi realizada através do Questionário de Percepções Académicas – versão Expectativas (Almeida et al., 2012), que inclui 32 itens que avaliam cinco dimensões das expectativas académicas: i) Formação para o emprego e desenvolvimento de carreira (e.g., capacitação para uma carreira profissional de sucesso, obter um emprego na área do curso, ter uma formação profissionalizante de qualidade); ii) Qualidade da formação (e.g., ensino de qualidade, aprofundamento de conteúdos curriculares desafiantes e atuais, oportunidades para aprofundar temas na área do seu curso); iii) Pressão social (e.g., corresponder às expectativas da família, não aumentar os encargos familiares com a sua formação evitando o insucesso); iv) Envolvimento político e cidadania (e.g., desenvolvimento de valores éticos, ter uma visão crítica do mundo, compromisso com os desafios da sociedade atual, contribuir para a melhoria da condição humana); e, v) Interação social (e.g., estabelecer amizades, participar em eventos académicos de convívio, participar em atividades extracurriculares). O questionário recorre a uma escala tipo Likert com seis níveis de resposta, variando entre totalmente em desacordo e totalmente em acordo. O instrumento apresenta bons indicadores psicométricos, variando os seus índices de consistência interna avaliados através do alfa de Cronbach entre .70 e .86 (Almeida et al., 2012).

Procedimentos

Após a obtenção de autorização por parte da Presidência da Instituição de Ensino para a realização do estudo, foram contactados os professores que permitiram a administração dos questionários em contexto de aula. Aos alunos foram devidamente explicados os objetivos de investigação, tendo estes sido convidados a participarem de forma voluntária. A administração foi realizada no início de cada aula.

Resultados

O agrupamento dos estudantes de engenharia foi efetuado com a análise de clusters hierárquica com o método de *Ward*, usando a distância euclidiana quadrada como medida de dissimilaridade entre sujeitos e recorrendo às respostas estandardizadas *z* para as dimensões das expectativas avaliadas. A análise das mudanças entre os coeficientes de aglomeração sugeriu

a presença de três ou quatro clusters naturais nos dados analisados. Apesar de ambas as soluções serem apropriadas, como confirmado através da análise ANOVA, que mostrou diferenças estatisticamente significativas entre clusters face às dimensões avaliadas, optamos pela solução de quatro clusters, uma vez que esta solução diferenciava mais claramente os grupos e era teoricamente mais justificável. A classificação dos participantes foi posteriormente refinada com o procedimento não hierárquico *k-Means*. Para identificar quais as variáveis com maior importância nos quatro clusters retidos, procedeu-se à análise da estatística *F* da ANOVA dos *clusters*. A Tabela 1 apresenta as médias dos clusters para cada variável e o valor de *F* para cada variável avaliada.

Tabela 1

Estatística Descritiva dos Clusters de Expectativas Académicas

Dimensões	Clusters								<i>F</i>
	1		2		3		4		
	(n= 104)		(n = 168)		(n = 42)		(n = 64)		
	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>	
Envolv. político e cidadania	3.50	.63	4.87	.51	3.75	.65	4.41	.58	135.00*
Formação para o emprego/ carreira	5.31	.47	5.72	.29	5.09	.48	5.58	.37	42.56*
Pressão Social	4.83	.52	5.44	.47	3.69	.69	5.18	.51	136.59*
Qualidade da formação	4.78	.52	5.42	.37	4.91	.44	5.29	.40	54.85*
Interação social	4.71	.50	5.36	.38	3.32	.58	3.86	.48	319.51*

* $p < .001$

Através da leitura da tabela 1, podemos observar que as variáveis que mais diferenciam os clusters são as expectativas de Interação social ($F = 319.51$, $p < .001$), as expectativas de Pressão social ($F = 136.59$, $p < .001$), e as expectativas de Envolvimento político e cidadania ($F = 135.00$, $p < .001$). Ainda recorrendo à mesma tabela, podemos descrever a constituição de cada um dos clusters e o seu comportamento nas variáveis observadas. O cluster 1 é constituído por 104

estudantes, sendo o segundo maior cluster deste estudo. Trata-se de um grupo de alunos com resultados abaixo da média da amostra global nas dimensões avaliadas (excepto para a Interação social, onde o resultado médio é igual para a amostra global). Refira-se ainda que se trata do cluster que apresenta médias de resposta mais baixas, dos quatro clusters, na dimensão envolvimento político e cidadania ($M = 3.50$, $DP = .63$).

O cluster 2 é o cluster que agrega mais participantes deste estudo, sendo constituído por 168 estudantes. Este grupo de alunos é o que apresenta resultados mais elevados em todas as dimensões das expetativas académicas para o Ensino Superior. O cluster 3, composto por 42 estudantes, é o cluster que agrega o menor número de participantes. Este cluster tem um comportamento algo semelhante ao cluster 1, uma vez que apresenta scores mais baixos nas dimensões de expetativas académicas avaliadas. O que parece diferenciar este cluster do primeiro são as suas pontuações baixas (aliás, as mais baixas dos quatro clusters) nas dimensões Pressão Social ($M = 3.69$, $DP = .69$), Interação Social ($M = 3.32$, $DP = .58$) e, também, Formação para o Emprego ($M = 5.09$, $DP = .48$), apesar desta última apresentar um nível elevado de expetativas (numa escala de resposta entre 1 e 6).

Finalmente, o cluster 4 é constituído por 64 estudantes do primeiro ano. Este é o cluster onde se verificam resultados elevados e acima da média global em todas as dimensões avaliadas, excetuando a dimensão interação social, que apresenta resultados bastante baixos ($M = 3.86$, $DP = .48$). Assim, este grupo de estudantes parece ser aquele que está mais focado na integração académica e na vivência vocacional do seu curso, não valorizando a experiência universitária como um facilitador de estabelecimento de novas relações interpessoais.

De modo a aprofundarmos a caracterização destes clusters, analisamos a existência de uma eventual associação entre o grupo etário dos estudantes (estudantes tradicionais, com idades inferiores a 23 anos) e estudantes não tradicionais (estudantes com idades iguais ou superiores a 23 anos). Os resultados indicam que existe uma associação entre o grupo etário dos estudantes e o cluster de expectativas a que pertencem [$\chi^2(3) = 48.62$, $p < .001$], sendo que o cluster 2 inclui mais estudantes tradicionais do que o esperado (n estudantes tradicionais = 143, n estudantes não tradicionais = 23) e o cluster 3 inclui mais estudantes não tradicionais do que o esperado (n estudantes não tradicionais = 27, n estudantes tradicionais = 14).

Discussão

As investigações no domínio das expectativas académicas têm-se centrado na caracterização das expectativas dos estudantes para a sua frequência do ensino superior, com base nas suas pontuações num conjunto de dimensões definidas, incluindo aspetos como a formação para a carreira, a qualidade da formação, a interação social, o envolvimento político e cidadania e a pressão social (Almeida et al., 2012; Araújo et al., 2014; Costa et al., 2013). Assim, habitualmente analisam-se os níveis de expectativas que os estudantes apresentam no seu ingresso no ES e em que medida oscilam com o decurso da sua experiência académica, em particular durante o primeiro ano (Almeida et al., 2003; Jackson et al., 2000; Smith & Wertlieb, 2006), ou, ainda, se se diferenciam em função de algumas variáveis socioculturais dos estudantes (Araújo et al., 2015; Diniz et al., 2016; Gil et al., 2013). Neste artigo, pretendíamos demonstrar que esta caracterização genérica das expectativas dos estudantes poderá camuflar a existência de diferentes perfis de expectativas face à frequência no ES. Para tal, foi realizada uma análise de clusters tomando as pontuações dos estudantes em cinco dimensões de expectativas avaliadas, tendo sido identificados quatro diferentes perfis de estudantes. Um primeiro conjunto de resultados revela que as dimensões das expectativas que melhor diferenciam estes perfis são a Interação social, a Pressão social e o Envolvimento político e cidadania, não havendo grande diferenciação em relação às dimensões mais relacionadas com a qualidade da formação e a sua rentabilização para o emprego e carreira, que apresentam pontuações elevadas nos quatro clusters. Esta não diferenciação dos alunos ao nível das expectativas centradas na qualidade da formação e na promoção de oportunidades de desenvolvimento da carreira e emprego reflete serem estes os motivos marcantes do ingresso no ES e a sua generalização à larga maioria dos estudantes.

É ainda visível que, apesar de encontrarmos um número elevado de alunos com expectativas consideradas elevadas em quase todas as dimensões (representados nos clusters 2 e 4), os clusters 1 e 3 evidenciam a existência de um grupo significativo de estudantes com expectativas mais baixas face à sua frequência do ES. O facto desta amostra se reportar a estudantes do ensino politécnico, que tradicionalmente são estudantes que provêm de estratos socioeconómicos mais desfavorecidos e que, paralelamente, são estudantes com médias de acesso ao ES mais baixas, poderá ser apontado como uma justificação possível para estes dados.

Num segundo conjunto de resultados, procuramos confirmar a existência de diferenciação dos clusters tendo em conta o nível etário dos sujeitos, diferenciando estudantes

não tradicionais de estudantes tradicionais. Os resultados sugerem alguma diferenciação na pertença dos estudantes aos clusters considerando a sua idade, registando-se uma maior percentagem de estudantes mais novos (menores de 23 anos) no cluster que apresenta níveis mais elevados de expectativas em todas as dimensões, assim como uma maior proporção de estudantes mais velhos no cluster que traduz expectativas mais baixas nas dimensões Pressão Social, Interação Social e Formação para o Emprego. Assim, os estudantes não tradicionais, tipicamente com outro nível de responsabilidades familiares e profissionais, parecem ingressar no ES com preocupações mais elevadas relativamente à qualidade da sua formação e às possibilidades que o seu curso e o contexto académico lhes permitirão para o desenvolvimento de atividades de envolvimento político e exercício da cidadania, incluindo atividades como discussões acerca da sociedade, o voluntariado ou a ajuda aos mais desfavorecidos. Neste caso, os estudantes não tradicionais parecem não estar tão orientados para a satisfação de pressões sociais relativamente à frequência do ES, para o aumento da sua rede de relações interpessoais ou mesmo para o desenvolvimento de oportunidades de emprego, tal como acontece no caso dos estudantes mais jovens, que usualmente transitam diretamente do ensino secundário para o ensino superior. Estes resultados vão ao encontro de estudos prévios que apontam no sentido de um maior otimismo e irrealismo por parte de estudantes mais jovens, comparativamente a estudantes mais maduros (Araújo & Almeida, 2015; Costa et al., 2013).

O presente estudo avaliou perfis de expectativas numa população estudantil, estudantes de engenharia, onde existem desafios particulares no que respeita à frequência e persistência no ES. Importa salientar que o maior grupo identificado é constituído por alunos que se posicionam com expectativas muito elevadas em todas as dimensões avaliadas. Estes estudantes poderão sentir alguma frustração destas expectativas ao longo do primeiro ano, uma vez que os estudos têm vindo a mostrar que, com frequência, os estudantes de engenharia experienciam dificuldades de autorregulação do seu estudo e autoconfiança, e sentem desânimo face às práticas pedagógicas que encontram na sala de aula, às elevadas exigências do currículo, à cultura mais fria vivida nas instituições de ensino, ou mesmo a uma falta de identificação com os conteúdos e domínio profissional associado ao curso (Hsieh, Sullivan, Sass, & Gerra, 2012; Seymour & Hewitt, 1997; Suresh, 2007).

Por último, podemos assinalar que é importante estender este tipo de estudos a outras amostras, com características diferentes, nomeadamente em termos de áreas de formação, o que nos permitirá ter uma perspetiva mais abrangente das expectativas académicas. Aqui

importa tomar em consideração outras variáveis que poderão influenciar as expectativas iniciais, tal como o grau de decisão vocacional ou a frequência ou não de um curso de primeira escolha (Araújo et al., 2014). Recomendam-se igualmente estudos longitudinais que possam proceder ao mapeamento do nível de concretização das expectativas iniciais dos estudantes, associando esta concretização ao rendimento académico. Tais estudos longitudinais poderão acompanhar os perfis identificados de expectativas, nomeadamente verificando se os estudantes alteram os seus perfis de expectativas ao longo do curso, ajustando expectativas inicialmente demasiado elevadas ou irrealistas, ou, por outro lado, elevando as mesmas face à qualidade da sua experiência académica e social.

Referências

- Almeida, L.S., Costa, A.R., Alves, F., Gonçalves, P., & Araújo, A. M. (2012). Expetativas académicas dos alunos do ensino superior: Construção e validação de uma escala de avaliação. *Psicologia, Educação e Cultura*, XVI(I), 70-85.
- Almeida, L. S., Deaño, M. D., Araújo, A. M., Costa, A. R., Conde, A., & Alfonso, S. (2012). *Questionário de Perceções Académicas – Versão Expetativas*. Braga: Centro de Investigação em Educação, Universidade do Minho.
- Almeida, L. S., Fernandes, E., Soares, A. P., Vasconcelos, R., & Freitas, A. C. (2003). Envolvimento académico: Confronto de expectativas e comportamentos em universitários do 1º ano. *Psicologia e Educação*, II(2), 57-70.
- Araújo, A. M., & Almeida, L. S (2015). Adaptação ao Ensino Superior: O papel moderador das expectativas académicas. *Lumen Educare*, 1(1), 13-32.
- Araújo, A. M., Almeida, L. S., Costa, A. R., Alfonso, S., Conde, A., & Deaño, M. (2015). Variáveis pessoais e socioculturais de diferenciação das expectativas académicas: Estudo com alunos do Ensino Superior do Norte de Portugal e Galiza. *Revista Portuguesa de Educação*, 28(1), 201-220.
- Araújo, A. M., Almeida, L. S., Ferreira, J. A., Santos, A. A., Noronha, A. P., & Zanon, C. (2014). Questionário de Adaptação ao Ensino Superior (QAES): Construção e validação de um novo questionário. *Psicologia, Educação e Cultura*, 18(1), 131-145.
- Araújo, A. M., Costa, A. R., Casanova, J. R., & Almeida, L. S. (2014). Questionário de Perceções Académicas – Expectativas: Contributos para a sua validação interna e externa. *Revista E-Psi: Revista Eletrónica de Psicologia, Educação e Saúde*, 4(1), 156-178.
- Baker, R. W., McNeil, O. V., & Siryk, B. (1985). Expectations and reality in freshman adjustment to college. *Journal of Counselling Psychology*, 32, 94-103.
- Baker, R. W., & Schultz, K. L. (1992). Experiential counterparts of test-indicated disillusionment during freshman adjustment to college. *NACADA Journal*, 12, 13-22.

- Baker, R. W., & Siryk, B. (1984). Measuring adjustment to college. *Journal of Counseling Psychology, 31*, 179-189.
- Braxton, J., Vesper, N., & Hossler, D. (1995). Expectations of college and student persistence. *Research in Higher Education, 36*(5), 595-612.
- Cook, A., & Leckey, J. (1999). Do expectations meet reality? A survey of changes in first-year student opinion. *Journal of Further and Higher Education, 23*(2), 157-171.
- Costa, A. R., Araújo, A. M., Gonçalves, P., & Almeida, L. S. (2013). Expectativas académicas em alunos tradicionais e não-tradicionais de engenharia. *Revista Peruana de Psicología y Trabajo Social, 2*(1), 63-74.
- Deaño, M. D., Diniz, A. M., Almeida, L. S., Gil, S. A., Costa, A. R., García-Señorán, M., Rodríguez, A. C., Araújo, A. M., Iglesias-Sarmiento, V., Gonçalves, P., & Tellado-González, F. (2015). Propiedades psicométricas del Cuestionario de Percepciones Académicas para la evaluación de las expectativas de los estudiantes de primer año en Enseñanza Superior. *Anales de Psicología, 31*(1), 280-289.
- Diniz, A., Alfonso, S., Araújo, A. M., Deaño, M. D., Costa, A. R., Conde, A., & Almeida, L. S. (2016). Gender differences in first-year college students' academic expectations. *Studies in Higher Education*.
- Friedlander, L. J., Reid, G. J., Shupak, N., & Cribbie, R. (2007). Social support, self-esteem, and stress as predictors of adjustment to university among first-year undergraduates. *Journal of College Student Development, 48*(3), 259-274.
- Gibney, A., Moore, N., Murphy, F., & O'Sullivan, S. (2011). The first semester of university life: "Will I be able to manage it at all?". *Higher Education, 62*(3), 351-366.
- Gibson, D. E., & Lawrence, B. S. (2010). Women's and men's career referents: How gender composition and comparison level shape career expectations. *Organization Science, 21*, 1159-1175.
- Gil, S. A., Deaño, M. D., Rodríguez, A. C., Costa, A. R., Araújo, A. M., & Almeida, L. S. (2013). Perfiles de expectativas académicas en alumnos españoles y portugueses de enseñanza superior. *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación, 21*(1), 125-136.
- Howard, J. A. (2005). Why should we care about student expectations? In T. E. Miller, B. E. Bender, J. H. Schuch, & Associates, *Promoting reasonable expectations: Aligning student and institutional views of the college experience* (pp. 10-33). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Hsieh, P.-H., Sullivan, J. R., Sass, D. A., & Guerra, N. S. (2012). Undergraduate engineering students' beliefs, copings strategies, and academic performance: An evaluation of theoretical models. *The Journal of Experimental Education, 80*(2), 196-218.
- Hu, S., & Wolniak, G. C. (2013). College student engagement and early career earnings: Differences by gender, race/ethnicity, and academic preparation. *Review of Higher Education, 36*, 211-233.
- Jackson, L., Pancer, S., Pratt, M., & Hunsberger, B. (2000). Great expectations: The relation between expectancies and adjustment during the transition to university. *Journal of Applied Social Psychology, 30*(10), 2100-2125.

- Kuh, G. D. (2005). Student engagement in the first year of college. In M. L. Upcraft, J. N. Gardner, & B. O. Barefoot (Eds.), *Challenging and supporting the first-year student: A handbook for improving the first year of college* (pp. 86-107). San Francisco: Jossey-Bass.
- Kuh, G. D., Gonyea, R. M., & Williams, J. M. (2005). What college students expect from college and what they get. In T. E. Miller, B. E. Bender, J. H. Schuch, & Associates, *Promoting reasonable expectations: Aligning student and institutional views of the college experience* (pp. 34-64). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Lopez, J. D. (2014). Gender differences in self-efficacy among latino college freshmen. *Hispanic Journal of Behavioral Sciences*, 36, 95-104.
- Mau, W. C., & Bikos, H. (2000). Educational and vocational aspirations of minority and female students: A longitudinal study. *Journal of Counseling & Development*, 78, 186-194.
- Mello, Z. R. (2008). Gender variation in developmental trajectories of educational and occupational expectations and attainment from adolescence to adulthood. *Developmental Psychology*, 44, 1069-1080.
- Ruthig, J. C., Haynes, T. L., Stupnisky, R. H., & Perry, R. P. (2009). Perceived academic control: Mediating the effects of optimism and social support on college students' psychological health. *Social Psychology of Education*, 12(2), 233-249.
- Saavedra, L., Araújo, A. M., Taveira, M. C., & Vieira, C. M. (2014). Dilemmas of being a woman in engineering: A study in Portugal. *Educational Review*, 66(3), 330-344.
- Saavedra, L., Vieira, C. M., Araújo, A. M., Faria, L., Silva, A. D., Loureiro, T., & Taveira, M. C. (2011). (A)Simetrias de género no acesso às Engenharias e Ciências no Ensino Superior Público. *EX AEQUO*, 23, 163-177.
- Sax, L. J. (2009). Gender matters: The variable effect of gender on the student experience. *Wiley InterScience*, 14(2), 2-10.
- Sax, L. J., Bryant, A. N., & Harper, C. E. (2005). The differential effects of student-faculty interaction on college outcomes for women and men. *Journal of College Student Development*, 46, 642-657.
- Sax, L., & Harper, C. E. (2007). Origins of the gender gap: Pre-college and college influences on differences between men and women. *Research in Higher Education*, 48, 669-694.
- Seymour, E., & Hewitt, N. M. (1997). *Talking about leaving: Why undergraduates leave the sciences*. Boulder: Westview Press.
- Smith, J. S., & Wertlieb, E. C. (2005). Do first-year college students' expectations align with their first-year experiences? *NASPA Journal*, 42(2), 153-174.
- Soares, A. B., Francischetto, V., Dutra, B. M. S., Miranda, J. M., Nogueira, C. C. C., Leme, V. B. R., Araújo, A. M., & Almeida, L. S. (2014). O impacto das expectativas na adaptação académica dos estudantes no Ensino Superior. *Revista PsicoUSF*, 19(1), 49-60.
- Soares, A. P., Guisande, M. A., & Almeida, L. S. (2007). Autonomía y ajuste académico: Un estudio com estudiantes portugueses de primer año. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 7(3), 753-765.
- Stern, G. G. (1966). Myth and reality in the American college. *AAUP Bulletin*, 52, 408-414.
- Suresh, R. (2007). The relationship between barrier courses and persistence in engineering. *Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice*, 8, 215-239.

- Tomás, R. A., Ferreira, J. A., Araújo, A. M., & Almeida, L. S. (2014). Adaptação pessoal e emocional em contexto universitário: O contributo da personalidade, suporte social e inteligência emocional. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 48(2), 87-107.
- Wells, R. S., Seifert, T. A., & Saunders, D. B. (2013). Gender and realized educational expectations: The roles of social origins and significant others. *Research in Higher Education*, 54, 599-626.

ACADEMIC EXPECTATIONS IN FIRST-YEAR ENGINEERING STUDENTS: A CLUSTER ANALYSIS

Abstract

Based on a combination of motivations and personal academic goals, expectations influence engagement and performance in learning and achievement contexts. In this paper we describe the academic expectations of first-year engineering students. Participants included 378 students (88.9% men, Mage = 21.7 years, SD = 6.78) of various engineering programs at a Portuguese Northern Polytechnic Institute. Academic expectations for higher education were assessed with the Academic Perceptions Questionnaire (Expectations version; Almeida et al., 2012), which includes five dimensions of expectations: Training for employment/ career development, Quality of learning, Social pressure, Political engagement and citizenship, and Social interaction. In order to identify profiles of students, we conducted a cluster analysis, which identified a solution of four clusters. The first cluster classifies students who present low expectations for political engagement and citizenship. The second cluster includes students who report the highest levels of academic expectations in all the assessed dimensions. Students in the third cluster present low expectations for social interaction and social pressure. Finally, the fourth cluster includes students with high expectations for the quality of learning and training for employment/ career development, and low expectations for social interaction. Differences were found between clusters, based on students' ages (younger students vs. older, non-traditional students). Some considerations for future research in this topic are presented.

Keywords: Higher education, academic expectations, first-year students, engineering students

ALUNOS NO 1º ANO DO ENSINO SUPERIOR ARTÍSTICO: VIVÊNCIAS ACADÉMICAS, PERCURSO ARTÍSTICO E PROJETO DE VIDA

Susana B. Monteiro⁹

Lisete Mónico¹⁰

Resumo

As vivências académicas, o percurso artístico e o projeto de vida dos alunos são questões pertinentes no Ensino Superior Artístico. O presente artigo pretende contribuir para um melhor entendimento nestas matérias em alunos do Ensino Superior Artístico português. A amostra é composta por 344 alunos do 1º ano do Ensino Superior Artístico, inquiridos na primeira e última semana de aulas com três medidas (Vivências académicas e Percurso artístico, Avaliação preferida e Projeto de vida). Os resultados indicaram que os alunos possuem uma perceção aceitável das vivências académicas. A interação com os colegas obteve a melhor pontuação, seguida da inserção no meio estudantil. O relacionamento com os professores foi superior à perceção que o aluno teve sobre ter cumprido as suas tarefas. O grau em que o curso correspondeu às expectativas e a preparação adquirida no Ensino Secundário receberam as pontuações mais baixas. Quanto ao percurso artístico, as menores pontuações registaram-se na exposição dos trabalhos dos alunos fora da escola e na organização de visitas de estudo, seguindo-se a promoção de exposições. A avaliação prática foi unanimemente preferida. Comparativamente à primeira semana de aulas, os alunos descenderam expectativas face à conclusão do curso, embora as tenham mantido quanto ao ingresso na profissão desejada e aumentado o desejo de continuar os estudos após conclusão do curso. Concluímos que os alunos mostraram melhores perspetivas face às vivências académicas e ao projeto de vida e menores quanto ao percurso artístico.

Palavras-Chave: Ensino Superior artístico, vivências académicas, percurso artístico, projeto de vida

⁹ Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação (Universidade de Coimbra, Portugal), msuzanam@gmail.com

¹⁰ Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação (Universidade de Coimbra, Portugal), lisete.monico@fpce.uc.pt

Introdução

A entrada na universidade constitui, para qualquer aluno, uma nova etapa da sua vida, principalmente quando implica a saída da casa dos pais, pressupondo, à partida, uma reorganização do modo de vida (Monteiro & Mónico, 2013). Esta reorganização provoca mudanças na pessoa e tem impacto na forma como o aluno se relaciona consigo e com os outros (Belo, 2015; Rafael, 2002). O jovem, no final do seu percurso secundário, sofreu várias alterações culturais, psicossociais e as inerentes à própria idade (Meneses, Silva, & Jóluskin, 2013). A ida para a Universidade é traduzida por uma nova etapa, por vezes geradora de conflitos consigo e com os outros, implicando perspetivas de futuro a nível social, académico e profissional (Mónico & Monteiro, 2015; Rafael, 2002). Toda a transição envolve riscos, estímulos e stresse, rodeando-se de alguma desadaptação inicial (Belo, 2015; Lencastre, Guerra, Lemos, & Pereira, 2000; Seco, Pereira, Dias, Casimiro, & Custódio, 2005). Nem sempre os estudantes apresentam uma maturidade apropriada aos novos desafios, assim como a autonomia desejável. Para o Ensino Superior Artístico, devem de adquirir no Ensino Secundário determinadas competências no domínio das artes que lhes facilitarão o sucesso académico.

O ensino artístico tem gerado grandes controvérsias, tanto no continente europeu como no americano. Portugal não é exceção; só tardiamente despertou para esta realidade e, hoje em dia, os professores do ensino artístico confrontam-se com um dilema que se traduz em dificuldades de implantação dos domínios artísticos. No atual panorama educativo português, docentes e discentes interagem de acordo com os conteúdos disponibilizados, numa tentativa de colocar o ensino português ao nível do ensino europeu (Faustino & Mónico, 2015). Na segunda metade do século XX grandes mudanças foram observadas na educação nacional, que pretenderam acompanhar as exigências profissionais crescentes que se colocavam aos cidadãos. “Face à informatização da vida profissional, à difusão das tecnologias na vida quotidiana (...) a escola tenta mais uma vez «digerir» estas mudanças para continuar a cumprir a sua missão” (Pouts-Lajus & Riché-Magnier, 1999, p. 14). Um dos movimentos mais importantes no campo da educação artística foi o DBAE (Discipline Based Art Education), idealizado nos Estados Unidos nos finais da década de 1950 e que causou grande impacto nos anos 60 (Davis, 1990). O movimento propunha repensar o ensino das artes visuais e introduzir conteúdos específicos e subdivididos em quatro categorias: a produção artística, a estética, a crítica e a história de arte. Com a implementação do processo de Bolonha foi criado em 2004 em Portugal

um grupo de missão de trabalho de artes visuais (Amorim, Silva, Raposo, & Frade, 2004), vindo reforçar a ideia que a área das artes visuais engloba um espectro largo de competências, cuja formação deveria privilegiar a aprendizagem de metodologias e incentivar a iniciativa. Decorrente destas indicações traçadas em 2004, até aos dias de hoje, o panorama do ensino/formação em artes visuais em Portugal melhorou (Monteiro & Mónico, 2015). No entanto, continuam a verificar-se dificuldades no Ensino Superior nos alunos da área artística. Eça (2012) refere que os professores do ensino artístico questionam as suas metodologias, designadamente como poderão ser mais ativos no processo de aprendizagem do aluno, contribuindo para que este se torne um sujeito ativo na construção do seu projeto artístico. Eça (2012) salienta a relevância dos professores trabalharem em conjunto com os alunos e em parecerias com os artistas.

Ao ingressarem no Ensino Superior, os alunos apresentam um leque extremamente variado de formações, para além das motivações e habilidades ou funções cognitivas (Miranda & Almeida, 2011). Porém, as competências adquiridas nem sempre são as exigidas. É frequente os professores queixarem-se de que os alunos transitam do Ensino Secundário para o Superior sem a adequada preparação, devido ao facilitismo; porém, este discurso repete-se também na transição do Ensino Básico para o Secundário. Dupont e Ossadon (1994) assinalam a falta de “curiosidade intelectual”; mencionam, ainda, que os alunos dominam insuficientemente a língua materna, assim como as outras línguas, optando mais pela memorização em detrimento de uma análise crítica, demonstrando dificuldades de apreensão e falta de métodos de trabalho. De facto, é uma preocupação constante nas políticas de educação os problemas do primeiro ano e o abandono precoce da educação no Ensino Superior, sobretudo pelos jovens do sexo masculino. Os insucessos no Ensino Superior são uma inquietação para as instituições e sociedade em geral, constituindo objeto de estudo por vários autores (ex., Alarcão, 2000; Ribeiro, Fernandes, & Correia, 2013; Tavares, 2014; Valadas, Araújo, & Almeida, 2014). O relatório da OCDE (*Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico*), publicado em 2012 sobre a educação em Portugal, alertou que se verificava uma alta taxa de reprovação e que os alunos deveriam ser colocados mais no centro do processo de ensino e avaliação. Para estes especialistas, o ensino, a aprendizagem e a avaliação em Portugal continuam a ser demasiado tradicionais e a não envolverem o aluno. Assim, o grande desafio para o sistema educativo português será o de colocar o estudante no centro da aprendizagem e envolvê-lo mais em matérias diversas, incluindo a avaliação.

Objetivo

O objetivo do presente estudo consiste em caracterizar o percurso escolar, as vivências académicas e o projeto de vida dos alunos da área artística do primeiro ano do Ensino Superior, englobando as áreas de artes plásticas, arquitetura, *design* e artes visuais. Pretende-se recolher do aluno informações acerca das suas vivências durante o seu percurso académico no primeiro ano do Ensino Superior. Pretende-se, ainda, elaborar um instrumento de trabalho e consulta para os docentes do ensino superior, bem como proceder à respetiva análise das propriedades psicométricas.

Método

Amostra

A amostra é constituída por alunos do 1º ano do Ensino Superior português da área artística. O critério de seleção das instituições a integrar a amostra incidiu sobre o facto de estas apresentarem variantes distintas no campo do ensino artístico. Inquirimos 344 alunos do primeiro ano do ensino superior artístico das seguintes instituições: 1) Escola Superior de Belas Artes de Lisboa (ESBAL), que foi selecionada por ser a primeira escola de Belas Artes em Portugal, com grandes tradições no ensino artístico ($n = 180$ alunos inquiridos na 1ª semana de aulas); 2) Universidade de Évora, uma instituição sem tradição no ensino na área artística, mas com profissionalização em ensino de Artes Visuais, sendo a primeira escola com este curso ($n = 27$ alunos inquiridos); 3) Escola Superior de Arte e Design em Caldas da Rainha Escola (ESAD), por ser uma escola cujos cursos têm uma vertente mais técnica ($n = 53$ alunos inquiridos); 4) Escola Universitária das Artes de 79, (E.U.A.C.), por ser uma universidade privada dedicada às artes ($n = 79$ alunos inquiridos); e 5) Instituto Superior da Marinha Grande (ISDOM), por ser uma universidade privada sem tradições artísticas ($n = 5$ alunos inquiridos).

Os alunos ingressaram no Ensino Superior através de cinco vias: Curso Geral de Artes (236 alunos), M-23 (3 alunos), Ensino Recorrente (7 alunos), Cursos Profissionais (19 alunos), Cursos Tecnológicos (58 alunos) e outras áreas não ligadas ao ensino artístico (16 alunos). Não responderam 81 alunos. O género é maioritariamente feminino (58% de alunas) e a média das idades é de $M = 20.8$ anos ($DP = 4.45$, de 18 a 70 anos). A grande maioria dos alunos possui entre 18 e 19 anos ($n = 175$, correspondente a 50.9% da amostra).

Medidas

O estudo empírico realizou-se através de um questionário autoadministrado, aplicado aos alunos em diferentes momentos de aprendizagem. Com a preocupação de realizar um trabalho orientado para a população portuguesa e que correspondesse aos objetivos por nós enunciados (Fink, 2002; Spector, 1992) optámos por construir um instrumento, do qual analisamos três subescalas no presente estudo, para além das variáveis sociodemográficas e académicas referentes à média de ingresso no Ensino Superior e ao número de reprovações: 1) *Vivências académicas e Percurso artístico* (13 itens, recolhidos na última semana de aulas do 1º ano do Ensino Superior), 2) *Tipo de avaliação preferida* (5 itens) e 3) *Projeto de vida* (5 itens, recolhidos na última semana de aulas do 1º ano do Ensino Superior). Os itens das duas primeiras subescalas foram apresentados no formato Likert, com 5 opções de resposta (subescala 1: 1 – nenhum; 2 = insuficiente; 3 = suficiente, 4 = bom; e 5 = muito bom; subescala 2: 1 - não gosto nada a 5 -gosto muito, relativamente à preferência face à realização de frequências, exames, trabalhos teóricos, práticos e trabalhos teórico/práticos). Nas tabelas 1 e 2 indicam-se os respetivos descritores. A terceira subescala é composta por cinco questões, administradas aos alunos em dois momentos distintos (primeira e última semanas de aulas): Deseja continuar os estudos depois de concluir o curso? (sim; não); Se respondeu afirmativamente à questão anterior, o que gostaria de estudar? (variável alfanumérica); Qual a probabilidade que prevê de concluir o curso superior? (0 a 100%); Qual a probabilidade que prevê de ingressar numa profissão que o satisfaça? (0 a 100%); Quais as suas preferências profissionais após a conclusão do curso? (profissão liberal; empregado por conta de outrem; ensino); e Em que profissão gostaria de ingressar depois de terminar os seus estudos? (variável alfanumérica).

Procedimentos e análise dos dados

Solicitamos autorização a cinco instituições de Ensino Superior portuguesas que colaboraram nesta investigação. A aplicação dos questionários foi previamente acordada com as instituições, tendo decorrido a administração das subescalas 1 e 2 na última semana de aulas e a subescala 3 na primeira e última semanas de aulas do 1º ano do Ensino Superior. Os questionários foram aplicados aos alunos em sala de aula, de acordo com o calendário escolar de cada estabelecimento de ensino, auxiliado pelos respetivos professores. Foi explicado aos alunos o objetivo da investigação e garantida a confidencialidade das respostas, tendo sido

esclarecido o fato de a identificação solicitada servir exclusivamente para recolha de dados. O tratamento estatístico dos dados foi realizado através do programa IBM SPSS statistics, versão 22.0.

Resultados

A presente secção é dedicada às análises de fiabilidade e fatoriais das subescalas 1 e 2 e à apresentação dos resultados (estatísticas descritiva e inferencial) das três subescalas. As questões da subescala 3 não foram apropriadas para a análise da validade e fiabilidade, pelo que apenas se apresentam de forma descritiva os resultados.

Vivências académicas e Percurso artístico

O coeficiente de consistência interna obtido para a subescala *Percurso escolar e Vivências académicas* foi de .721. Embora este valor se situe abaixo do balizador .80, pode ser indicativo de uma consistência interna aceitável (Nunally, 1978). Acresce que as correlações item-total e os coeficientes de consistência interna Alpha de Cronbach sem os respetivos itens mostram que nenhum baixa a consistência interna do todo, pelo que todos foram mantidos.

Na análise de dimensionalidade de cada subescala realizámos uma Análise fatorial em componentes principais com rotação varimax, na medida em que pretendíamos obter dimensões tão distintas quanto possível. Na determinação dos requisitos constatámos que a matriz de intercorrelações diferiu da matriz de identidade [o teste de Bartlett indica um $\chi^2 (78) = 896.87, p < .001$] e a amostragem se revelou adequada (o valor obtido para a medida de Kaiser-Meyer-Olkin foi de .675). Embora consideremos a opção de reter os fatores cujo *eigenvalue* seja superior à unidade, tomámos como critério decisivo para a extração dos fatores o resultado do *scree test* de Cattell e a interpretabilidade dos agrupamentos de itens nos respetivos fatores. Em cada um dos componentes extraídos retivemos, apenas, os itens cujas saturações fatoriais fossem superiores ao critério minimal de .30 (John & Benet-Martínez, 2014). Assim, aprovámos a existência de dois fatores interpretáveis, os quais denominamos por “*Inserção nas vivências académicas*” e “*Percurso artístico do aluno*”. A percentagem explicada da variabilidade total foi de 38.59%, explicando o primeiro fator 24.58% e o segundo 14.02% (cf. tabela 1).

Tabela 1

Saturações Fatoriais e Comunalidades (h^2) para a Solução com Dois Fatores da Subescala *Percurso Escolar e Vivências Académicas*

<i>Itens</i>		F1	F2	h^2
<i>F1: Inserção nas vivências académicas (M = 3.48, DP =0.47)</i>				
Item 5	Qual o seu grau de relacionamento com os colegas?	.784	-.182	.647
Item 6	Qual o seu grau de relacionamento com os professores?	.752	.139	.585
Item 4	Qual o seu grau de inserção no meio estudantil?	.725	-.172	.555
Item 7	Em que grau os professores corresponderam às suas expectativas?	.512	.313	.361
Item 2	O curso corresponde às expectativas?	.508	.321	.362
Item 3	Conseguir corresponder às atividades propostas pelos professores?	.503	.212	.298
Item 1	Os conteúdos adquiridos no ensino secundário foram suficientes?	.308	.222	.144
<i>F2: Percurso artístico do aluno (M = 2.29, DP =0.71)</i>				
Item 11	Visitou exposições neste ano letivo?	.262	.620	.453
Item 8	A escola proporcionou visitas de estudo?	.008	.619	.383
Item 12	Expôs os seus trabalhos neste ano letivo fora da escola?	-.120	.580	.351
Item 10	Visitou museus neste ano letivo?	.233	.577	.388
Item 13	Recorre aos gabinetes dos professores para apoio?	.040	.561	.316
Item 9	A escola promoveu exposições para os alunos exporem os seus trabalhos?	.147	.392	.175

O valor obtido na medida de tendência central para a escala global ($M = 3.05$, $DP = 0.44$) aproxima-se do valor central da escala, levando-nos a inferir que a maioria dos alunos possui uma perceção aceitável do percurso escolar. Quanto aos fatores “*Inserção nas vivências académicas*” e “*Percurso artístico do aluno*”, destaca-se uma diferenciação nas pontuações

médias de ambos os fatores, sendo a *Inserção nas vivências académicas* avaliado de modo mais favorável comparativamente ao *Percurso artístico do aluno*, $t(285) = 21.03$, $p < .001$.

Inserção nas vivências académicas

A tabela 2 apresenta as percentagens em cada opção de resposta dos itens constituintes do fator *Inserção nas vivências académicas*. Verificamos que o item referente ao grau de relacionamento com os colegas foi o que obteve melhor pontuação, seguido da inserção no meio estudantil. Já o relacionamento com os professores, apesar de ter obtido pontuações maioritariamente no grau 4 (bom), foi significativamente inferior ao grau de relacionamento entre os alunos, $t(297) = 12.76$, $p < .001$; no entanto, revelou-se mais elevado do que a perceção que o aluno teve de ter correspondido às atividades propostas pelos professores [$t(294) = 3.27$, $p = .001$] e, mesmo, se os professores corresponderam às expectativas dos alunos [$t(295) = 6.96$, $p < .001$]. As questões referentes ao grau em que o curso correspondeu às expectativas e se a preparação no Ensino Secundário foi ou não suficiente receberam as pontuações mais baixas, rondando o grau 3 (suficiente).

Tabela 2

Inserção nas Vivências Académicas: Percentagem em Cada Grau, Médias e Desvios-Padrão

	1 (nenhum)	2 (insuficiente)	3 (suficiente)	4 (bom)	5 (muito bom)	M	DP
<i>Grau:</i>							
Relacionamento com os colegas	0.34	1.34	17.45	50.34	30.53	4.09	0.75
Relacionamento com os professores	0.68	7.40	39.40	44.11	8.41	3.52	0.78
Inserção no meio estudantil	0.34	4.02	32.22	49.32	14.10	3.73	0.76
Professores corresponderam às expectativas	1.35	12.54	53.90	28.48	3.73	3.21	0.76
Curso correspondeu às expectativas	3.02	17.44	42.96	32.89	3.69	3.16	0.87
Correspondeu às atividades propostas pelos professores	0.34	3.38	59.67	33.23	3.38	3.36	0.62
Preparação suficiente no Ensino Secundário	1.34	14.42	45.64	32.56	6.04	3.27	0.83

Percurso artístico do aluno

A tabela 3 apresenta as percentagens em cada opção de resposta dos itens constituintes do fator *Percurso artístico do aluno*. As pontuações mais baixas registaram-se no campo da exposição dos trabalhos dos alunos fora da escola e no recurso dos alunos aos gabinetes dos professores para lhes solicitar apoio. A organização de visitas de estudo por parte da escola também obteve pontuações bastante baixas, seguindo-se a promoção de exposições por parte da escola para os alunos exporem os seus trabalhos. A iniciativa dos alunos em ir pelos seus próprios meios a museus e a exposições já obteve uma melhor classificação, embora ainda se situe no domínio do suficiente.

Tabela 3

Percurso Artístico do Aluno: Percentagem em Cada Grau, Médias e Desvios-Padrão

	1	2	3	4	5	<i>M</i>	<i>DP</i>
<i>Grau:</i>	(nenhum)	(insuficiente)	(suficiente)	(bom)	(muito bom)		
Escola proporcionou visitas de estudo	51.18	30.98	11.45	5.38	1.01	1.74	0.93
Escola promoveu exposições para os alunos exporem os seus trabalhos	33.23	31.87	23.05	8.47	3.38	2.17	1.09
Visita de museus	18.51	16.16	31.99	25.26	8.08	2.88	1.21
Ida a exposições	8.19	16.72	34.81	31.06	9.22	3.16	1.07
Exposição dos seus trabalhos fora da escola	78.19	10.40	6.37	3.02	2.02	1.40	0.89
Recurso aos gabinetes dos professores para apoio	57.53	25.42	13.71	2.34	1.00	1.64	0.89

Vivências académicas e percurso artístico por género

Procurámos averiguar a existência de diferenças de género ao nível da perceção do percurso escolar. A análise multivariada da variância tomou como variável independente o sexo dos alunos e como variáveis dependentes os 2 fatores da subescala 1: *Inserção nas vivências académicas* e *Percurso artístico do aluno*. Obtivemos resultados não significativos, tanto para o teste multivariado [Λ de Wilks = 0.992, $F(2, 231) = 0.969$, $p = .38$] como para os testes univariados dos dois fatores constituintes [$F(1, 232) = 1.64$, $p = .20$ para o fator 1- *Inserção nas vivências académicas* e $F(1, 232) = 0.82$, $p = .37$ para o fator 2 - *Percurso artístico do aluno*], indicando que o género parece não influenciar as perceções do modo como os alunos vivenciam o meio

académico, tanto ao nível da inserção nas vivências académicas como no respectivo percurso artístico.

Perceção do percurso escolar em função da média de ingresso no Ensino Superior e do número de reprovações

Procedemos ao cálculo dos coeficientes de correlação entre a média de ingresso no Ensino Superior dos alunos e as suas perceções referentes ao modo como vivenciam o meio académico, tanto ao nível da inserção nas vivências académicas como do respetivo percurso artístico. Não encontramos qualquer relação significativa, o mesmo ocorrendo com o número de reprovações, $r \leq .11$, $p \geq .11$.

Avaliação preferida

O valor do coeficiente *alpha* da subescala *Tipo de avaliação preferida* foi de .608, valor de consistência interna que consideramos aceitável dado o reduzido número de itens (5) e dado que nenhum baixou a consistência interna do todo. A análise em componentes principais apontou para a existência de dois fatores interpretáveis, explicativos de 64.99% da variabilidade total, teste de Bartlett de $\chi^2 (10) = 250.20$, $p < .001$, KMO = .662. O primeiro, responsável por 35.23% da variabilidade total, integrou os itens 4 e 5 (designadamente, “Frequências” e “Exames”), pelo que o apelidamos de *Avaliação Teórica*. O segundo, responsável por 29.76% da variabilidade, integrou os itens 1, 2 e 3, referentes à realização e execução de trabalhos teóricos e práticos, pelo que o apelidámos de *Avaliação Prática* (cf. tabela 4).

Tabela 4

Estatísticas Descritivas, Saturações Fatoriais e Comunalidades (h^2) para os Dois Fatores do Tipo de Avaliação Preferida

Itens		<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>F1</i>	<i>F2</i>	h^2
<i>F1: Avaliação Teórica</i>		2.17	0.94			
Item 4	Frequências	2.44	1.07	.885	.094	.791
Item 5	Exames	1.95	1.03	.876	.016	.767
<i>F2: Avaliação Prática</i>		3.47	0.65			
Item 3	Realização de trabalhos teóricos acompanhados de parte prática	3.38	0.96	.151	.807	.675
Item 1	Realização de trabalhos teóricos	2.62	1.03	.386	.649	.570
Item 2	Execução de trabalhos práticos	4.23	0.98	-.200	.637	.446

A maioria dos alunos indicou gostar moderadamente da avaliação efetuada ($M = 2.95$, $DP = 0.60$), aproximando-se do valor central da escala, embora se situe ligeiramente abaixo. As pontuações médias apontam claramente para uma preferência da avaliação prática [$t(277) = 21.03$, $p < .001$], tendo o item “Execução de trabalhos práticos” recebido a pontuação mais favorável em detrimento da modalidade de avaliação “Exames”, que recebeu a pontuação mais baixa.

A análise das diferenças de género sempre foi considerado um aspeto importante, a integrar em qualquer estudo centrado nos alunos. Recorremos a uma Manova, tomando como variáveis dependentes os 2 fatores da subescala *Tipo de avaliação preferida* e como variável independente o sexo dos alunos. O teste multivariado apontou para a inexistência de qualquer efeito significativo, tanto a nível da subescala global [Λ de Wilks = 0.998, $F(1, 223) = 0.26$, $p = .77$] como dos fatores constituintes – os testes univariados indicam que tanto nas avaliações teóricas como nas práticas alunas e alunos manifestam preferências idênticas: $F(1, 223) = 0.47$, $p = .49$ para o fator 1, *Avaliação teórica* e $F(1, 223) = 0.01$, $p = .93$ para o fator 2, *Avaliação prática*.

Projeto de vida (primeira vs. última semana de aulas)

Conclusão do curso

Na primeira semana de aulas pediu-se aos alunos que, numa escala de 1a 100%, indicassem a sua perspetiva de concluir o curso. De 0 a 100%, a média apurada foi de 86.80% ($DP = 16.28$). Na última semana de aulas, do total de alunos que respondeu à mesma questão ($n = 204$), a média subiu ligeiramente, tendo-se registado uma $M = 87.15\%$ ($DP = 16.10$), embora esse aumento não tenha sido estatisticamente significativo, $t(217) = -1.08$, $p = .283$. A tabela 5 compara os resultados da última semana de aulas comparativamente à primeira no referente ao número de alunas e alunos que subiram as suas expectativas, as mantiveram ou as desceram.

Tabela 5

Perspetiva de Concluir o Curso: Comparação das Estimativas Percentuais entre as Respostas na 1ª e Últimas Semanas de Aulas

		Conclusão do curso					
		Subiram		Mantiveram		Desceram	
Sexo	N respondentes	n	%	n	%	n	%
Feminino	146	43	20.1	41	19.2	62	29.0
Masculino	68	25	11.7	19	8.8	24	11.2
Total	214	68	31.8	60	28.0	86	40.2

Desejo de continuar os estudos depois de concluir o curso

Na primeira semana de aulas, a resposta à questão “Deseja continuar os estudos depois de concluir o curso (do Ensino Superior)?” obteve 50.9% de respostas afirmativas, 36.0% de respostas negativas, 0.3% de indecisos e 12.8% de não respostas, tendo os efetivos positivos sido superiores às respostas negativas, $X^2(1) = 9.20$, $p = .002$. Entre os que responderam afirmativamente a esta questão, o mestrado foi apontado por um maior número de alunos ($n = 30$), seguindo-se o design ($n = 27$), as artes ($n = 20$), a arquitetura ($n = 10$), o cinema ($n = 10$), a psicologia ($n = 8$) e a fotografia ($n = 7$). A resposta à mesma questão na última semana de aulas obteve 44.29% de respostas afirmativas, 23.33% de respostas negativas, 0.23% de indecisos e

32.15% de não respostas, tendo novamente os efetivos positivos superado as respostas negativas, $\chi^2(1) = 27.79$, $p < .001$. Dos que responderam afirmativamente a esta questão, apontaram motivações mais diversas do que na primeira semana de aulas; o desenho surgiu com mais efetivos ($n = 12$), seguindo-se a fotografia ($n = 10$), o mestrado ($n = 6$), o cinema ($n = 5$), a arquitetura ($n = 4$), os audiovisuais ($n = 3$), o doutoramento ($n = 3$) e o curso de Psicologia ($n = 3$).

Ingresso numa profissão desejada

Em relação à probabilidade que o aluno prevê de ingressar numa profissão que o satisfaça, na primeira semana de aulas registou-se uma média de $M = 64.04\%$ ($DP = 24.13$), ao passo que na última semana as estimativas descenderam para $M = 62.95\%$ ($DP = 23.26$), embora essa descida não tenha sido estatisticamente significativa, $t(273) = -0.74$, $p = .459$. Em relação à primeira semana de aulas, 36.1% dos alunos descenderam, 26.3% mantiveram e 37.6% subiram as expectativas de ingressar na profissão desejada.

Preferências profissionais após a conclusão do curso

A questão relativa às preferências profissionais após a conclusão do curso foi apenas colocada na última semana de aulas, tendo-se registado uma maior percentagem de preferências pela Profissão liberal (54.0% dos efetivos; cf. tabela 6). Entre as profissões que gostaria de ingressar após a conclusão do curso, as mais indicadas foram o design ($n = 130$), as artes ($n = 40$), a arquitetura ($n = 36$, 9.5%) e o ensino ($n = 33$, 7.8%). Vinte e cinco alunos (5.9%) responderam “não sei”.

Tabela 6

Preferências Profissionais dos Alunos

	Feminino	Masculino	Totais (n)	%
Profissão liberal	124	74	198	54.0
Empregado por conta de outrem	14	9	23	6.1
Profissional de ensino	27	3	30	8.2
Profissão liberal e Profissional de ensino	4	3	7	2.0
Profissão liberal e Empregado por conta de outrem	2	0	2	0.6
Não responde/Não sabe	71	36	107	29.1
Totais	242	125	367	100.0

Discussão

Da análise dos resultados verificámos que a maioria dos alunos avalia de modo suficiente o percurso escolar realizado. A Inserção nas vivências académicas foi avaliada de modo mais favorável do que o Percurso artístico do aluno. A interação com os colegas obteve a pontuação mais positiva, seguida da inserção dos alunos no meio estudantil. Estudos realizados com alunos universitários do primeiro ano do Ensino Superior, referentes às vivências académicas e rendimento escolar, suportam a ideia de que a entrada no Ensino Superior demarca o início de uma nova etapa para os alunos (Mónico & Monteiro, 2015; Santos, 2000). Fatores como as características pessoais do estudante e os apoios que a instituição lhes disponibiliza contribuem para uma boa ou má adaptação dos estudantes ao contexto universitário, conduzindo a um processo de (in)sucesso. As estruturas psicológicas dos alunos no primeiro ano do Ensino Superior são, na sua grande maioria, de jovens adultos, que estão a ser confrontados com realidades novas (Valadas, Araújo, & Almeida, 2014). A estes jovens foi exigido um nível de raciocínio e articulação de conteúdos adquiridos no Ensino Secundário, de aquisição de novas matérias, de gestão de tempo, bem como a adaptação ao meio estudantil. Atendendo às expectativas que idealizaram e às responsabilidades que assumiram (tanto para com eles como para com os familiares), o primeiro ano é um desafio muito considerável. Todas estas vivências convergem com frequência para acentuadas taxas de insucesso/sucesso e, em

alguns casos, ao abandono escolar. Os estudantes forçados a sair do seu seio familiar manifestam maiores dificuldades de adaptação quando consideram que têm pouco apoio familiar e dos colegas (Belo, 2015), podendo vir a desenvolver sintomas depressivos dependendo, em parte, do seu funcionamento psicossocial (Gomes, Matos, & Mónico, 2015).

O grau em que o curso correspondeu às expectativas e a preparação adquirida no Ensino Secundário receberam as pontuações mais baixas. Lencastre, Guerra, Lemos e Pereira (2000) referem que a preparação que os alunos adquirem no Ensino Secundário é um indicador de sucesso para o Ensino Superior. No referente aos conteúdos adquiridos no Ensino Secundário, os alunos por nós inquiridos entendem que foram suficientes. São também suas opiniões que o curso corresponde às expectativas que nele depositaram, que estão bem inseridos no meio académico e que conseguem dar resposta às actividades propostas pelos professores. Consideram, ainda, que mantêm um bom relacionamento com estes; porém, não recorrem aos gabinetes para obter a sua ajuda. De facto, o relacionamento com os professores foi superior à percepção que o aluno teve sobre ter cumprido as tarefas que lhe foram incumbidas, designadamente no referente ao estudo. O professor universitário desempenha um papel de extrema importância para além da transmissão de conhecimentos (Nivagara, 2011), o que vem aumentar a preocupação com a formação docente e com a interação professor-alunos (Bagardi & Hutz, 2012). Partilhamos da opinião de Cox-Peterson e Pfaffinger (1998), quando referem que cabe ao professor estabelecer a ponte entre a aprendizagem formal e a informal.

O género dos alunos parece não ter exercido influência nas percepções do modo como vivenciam o meio académico, tanto ao nível da inserção nas vivências académicas como no respetivo percurso artístico. Também de forma consensual, as avaliações de tipo prático são as preferidas, o que se entende, dado despoletarem menores níveis de ansiedade (Mónico & Castro, 2015). Refira-se o quanto é essencial encarar a avaliação como parte integrante do processo de aprendizagem, desde o Ensino Básico ao Superior. A ênfase deve ser colocada na avaliação que contribua para a aprendizagem dos alunos. Para além disso, estes deverão aprender a monitorizar a sua própria aprendizagem, utilizando a avaliação como feedback em todo o processo (Borralho, Fialho, & Cid, 2015). O “aprender a aprender” é essencial, adquirindo ainda maior relevância no domínio artístico.

No campo extra-escola, verificou-se que os alunos visitaram poucas exposições, apesar de, nos últimos anos, se ter registado um aumento significativo do número de exposições em museus, galerias e centros culturais (Delicado, Gago, & Cortez, 2013). O público escolar

representa uma proporção bastante considerável dos visitantes. Todavia, esta temática tem sido escassamente estudada. Para ensinar artes em contextos formais os professores devem aplicar práticas pedagógicas adequadas ao contexto artístico e trabalhar em articulação com as instituições localizadas nas áreas escolares (Costa, 2012).

Quanto ao projeto de vida dos alunos, este começa a definir-se com o acesso ao Ensino Superior (Santos, 2000). A perceção da aquisição de conhecimentos do aluno ao longo do percurso escolar influencia a construção do seu projeto de vida (Mónico & Monteiro, 2015; Monteiro & Mónico, 2015). Na verdade, o aluno começa a definir o seu trajeto a partir do Ensino Básico, quando seleciona a via de estudos que quer seguir; ao entrar no Ensino Superior leva consigo um projeto de vida definido, surgindo porém entraves que nem todos são capazes de superar. A perspetiva quanto ao futuro aos níveis académico, profissional e social vai gerar situações de incongruência na vivência consigo próprio e na relação com os outros. É fundamental fomentar medidas de apoio aos estudantes, no sentido de estes lidarem com os desafios do seu projeto de vida ao nível académico, promovendo o seu desenvolvimento integral e harmonioso (Seco, Pereira, Dias, Casimiro, & Custódio, 2005) e a atribuição de sucessos, centrados nas capacidades pessoais e no aproveitamento de oportunidades (Mónico, 2012, 2013). Cabe às instituições de Ensino Superior contribuir para a integração dos estudantes que acolhem, proporcionando ações que lhes permitam ultrapassar, com segurança e sucesso, os entraves com que se deparam, prevenindo, dentro do possível, problemas do foro emocional que advêm do contexto académico (Meneses et al., 2013; Mónico, Jordão, Sousa, & Campos, 2012; Mónico, Lucas, & Jordão, 2014). Só assim os alunos adquirem bases que lhes permitam construir e projetar da melhor forma o seu futuro em direção à vida profissional, seguindo as suas preferências vocacionais (Silva & Canha, 2011).

Na questão por nós colocada, se os alunos desejavam ou não continuar os estudos após terminar o curso, na primeira semana de aulas registaram-se 50.9% de respostas afirmativas e, na última semana, 44.29%. Consideramos que estes resultados mostram, de modo geral, perspetivas aceitáveis relativamente ao futuro escolar. As preferências profissionais após a conclusão do curso registaram-se maioritariamente na profissão liberal, seguidas pelos ensino e empregado por conta de outrem. As instituições do Ensino Superior deverão formar alunos com capacidades intelectuais e fomentar nestes a iniciativa de criar o seu próprio emprego (Seixas, 2003). É necessário que sejam fomentadas mudanças na organização curricular, incidindo na relação do aluno com o objeto do conhecimento e com a forma de aprender (Charréu, 2011).

Porém, atualmente tem-se vindo a constatar que um conjunto de instituições de Ensino Superior tem implementado estratégias neste sentido, incidindo na avaliação da qualidade do Ensino Superior (Huet, Cabral, & Costa, 2013).

Considerações Finais

A investigação no contexto da aprendizagem no domínio artístico tem-se centrado sobre a análise de um conjunto lato de variáveis, que apresentam repercussões, de maior ou menor impacto, no percurso escolar dos alunos, na sua satisfação e projetos de vida. Deste conjunto a literatura converge na referência a variáveis motivacionais e de satisfação do aluno, sendo, todavia, menos abundante no que concerne ao estudo da perceção de conhecimentos adquiridos, nas óticas do aluno e do docente, bem como daquilo que podemos designar, em termos latos, por projeto de vida do aluno. O que acabámos de referir aplica-se, particularmente, aos contextos académicos centrados nas artes. Aqui, as investigações realizadas até à data estão longe de serem abundantes e, diríamos mesmo, de apresentarem resultados consensuais. Esperamos que o trabalho aqui apresentado possa, de algum modo, fornecer um contributo para o entendimento da temática em análise, dada a importância que consideramos ter na articulação entre as vivências académicas, o percurso artístico e o projeto de vida dos alunos.

Referências

- Alarcão, I. (2000). Para uma conceptualização dos fenómenos do insucesso/sucesso escolares no ensino superior. In J. Tavares, (Org.) *Ensino Superior, (in)sucesso académico* (pp. 11 - 23). Porto: Porto Editora.
- Amaral, A. (2002) A problemática do insucesso no Ensino Superior. *(In) Sucesso e Insucesso no Ensino Superior português* (pp. 103-118). Lisboa: C.N.E.
- Amorim, J. B., Silva, O. M., Raposo, F., & Frade, J. (2004). *Relatório de missão do grupo de trabalho de Artes Visuais*. Retirado de <http://convergencias.esart.ipcb.pt/artigo/102>.
- Bardagi, M. P., & Hutz, C. S: (2012). Rotina académica e relação com colegas e professores: Impacto na evasão universitária. *Psico USF*, 43 (2), 174-184.
- Belo, P. (2015). A avaliação das expetativas e das vivências académicas na transição para o Ensino Superior. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 49(2),95-113

- Borrvalho A., Fialho, I. & Cid, M. (2015). A triangulação sustentada de dados como condição fundamental para a investigação qualitativa. *Revista Lusófona de Educação*, 29, 53-69
- Charreú, L. (2011). Entre a possibilidade de se “ensinarem” as artes visuais e anecessidade imperativa de se conhecerem as novas culturas infanto-juvenis que hoje “habitam” a escola. *Revista Portuguesa de Educação Artística*, 1, 37-44.
- Costa, F. J. (2012). In *II Encontro Internacional sobre Educação Artística: identitárias Pesquisa e Prática Pedagógica em Artes* (pp. 85-91). Porto: Instituto de Investigação em Arte, Design e Sociedade.
- Cox-Petersen, Anne M., Marsh, David D., Kisiel, James, & Melber, Leah M. (2003). Investigation of guided school tours, student learning, and science reform recommendations at a museum of natural history. *Journal of Research in Science Teaching*, 40(2), 200-218.
- Davis, D. J. (1990). Teacher education for the visual arts. In W. R. Houston, M. Haberman, & J. Sikuta (Eds.) *Handbook of research on teacher education: A project of the association of teacher educators* (pp. 746-757). New York: Macmillan
- Delicado, A., Gago, M. M., & Cortez, A. (2013). A visita a uma exposição científica vista pelos/as professores/as: Elementos para uma análise. *Educação, Sociedade & Culturas*, 40, 187-207.
- Dupont, P., & Ossandon, M. (1994). *La pédagogie universitaire*. Paris: PUF.
- Eça, T. T. (2012). Artes na educação : experiências identitárias. In *II Encontro Internacional sobre Educação Artística: Acerca da implicação da acção na construção de narrativas contemporâneas* (pp. 102-108). Porto: Instituto de Investigação em Arte, Design e Sociedade.
- Faustino, A. S., & Mónico, L. S. (2015). O percurso das TIC na educação em Portugal: 1985-2010. *Enciclopédia Biosfera*, 11(20), 559-570.
- Fink, A. (2002). *How to ask survey questions*. London: Sage.
- Gomes, A. S., Matos, A. P., & Mónico, L. (2015). Maltreatment experiences and depression in adolescents: The moderating effect of psychosocial functioning. *The European Proceedings of Social & Behavioural Sciences*, 53-66.
- Huet, I., Cabral, A. P., & Costa, N. (2013). Avaliação e qualidade em educação: Pressupostos e desafios no Ensino Superior em Portugal. *Psicologia, Educação e Cultura*, 17(2), 199-211.
- John, O. P., & Benet-Martínez, V. (2014). Measurement: Reliability, construct validation, and scale construction. In H. T. Reis & C. M. Judd (Eds.), *Handbook of research methods in social and personality psychology* (pp. 339-369): University Press. Cambridge.
- Lencastre, L., Guerra, M., Lemos, M., & Pereira, D. (2000). *Adaptação dos alunos do 1º ano das licenciaturas da faculdade de ciências da Universidade do Porto. Ensino Superior: (In)Sucesso académico*. Porto: Porto Editora.
- Meneses, R. F., Silva, I., & Jóluskin, G. (2013). Ensinar e aprender a comunicar eficazmente: O papel das habilidades de vida. *Atas do 1º Congresso Internacional de Psicologia, Educação e Cultura* (pp. 1034-1046). Gaia: Instituto Superior Politécnico de Gaya.
- Miranda, L. C., & Almeida, L. S. (2011). Motivação e rendimento académico: Validação do Inventário de Metas Académicas. *Psicologia, Educação e Cultura*, 15(2), 272-286.

- Mónico, L. S. (2012). Satisfação com a vida, atribuição de (in)sucessos e expectativas futuras: Comparação entre idosos e jovens. In E. Santos, J. A. Ferreira, R. Pocinho, J. P. Gaspar, & A. Ramalho (Eds.), *Transição para a reforma/aposentação: Contributos para a adaptação* (pp. 109-118). Viseu: Psicosoma.
- Mónico, L. S. (2013). Atribuição de sucessos e de fracassos ao longo da vida. In Neri de Souza, D., Rua, M., & Teixeira, H. (Eds.), *Cuidadores de Pessoas Idosas: Caminhos de mudança* (pp. 261-266). Aveiro: CIDTFF (Centro de Investigação Didática e Tecnologia na Formação de Formadores)/Departamento de Educação da Universidade de Aveiro.
- Mónico, L. S., & Castro, P. A. (2015). Ai... vou fazer um teste! Considerações em torno da ansiedade a exames. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(1), 445-453.
- Mónico, L. S., Jordão, E. G., Sousa, A. P., & Campos, I. M. (2012). Indisciplina e problemas emocionais em adolescentes: Estudo com o YSR. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(1), 505-516.
- Mónico, L. S., Lucas, H. M., & Jordão, E. G. (2014). Emotional and behavioural problems of adolescents in a school context. *Journal of Psychology and Social Behavior Research*, 2(1), 12-19.
- Mónico, L. S., & Monteiro, S. B. (2015). Percurso escolar dos alunos e aquisição de conhecimentos no ensino artístico. *Enciclopédia Biosfera*, 11(20), 639-651.
- Monteiro, S. B., & Mónico, L. S. (2013). Percepção de aquisição de conhecimentos em alunos do 1º ano do Ensino Superior da Área Artística. *Psicologia, Educação e Cultura*, 17(2), 182-198.
- Monteiro, S. B., & Mónico, L. S. (2015). Aprofundamento do entendimento sobre as dimensões constituintes do questionário de percepção de aquisição de conhecimentos em alunos da área artística. *Enciclopédia Biosfera*, 11(20), 155-168.
- Nivagara, D. D. (2011). Papel do professor no desenvolvimento da educação. *Psicologia, Educação e Cultura*, 15(2), 316-336.
- Nunnally, J. C. (1978), *Psychometric theory*. New York: McGraw-Hill.
- OCDE (2012). *Relatório da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico para Portugal*. Retirado de <http://www.oecd.org/portugal/>
- Pouts-Lajus & Riché-Magnier, M. (1999). *A escola na era da internet*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Rafael, G. (2002). Estudos da auto-estima e das estratégias de coping dos estudantes da Universidade do Algarve. In S. N. Jesus (Ed) *Pedagogia e apoio psicológico no Ensino Superior* (pp. 69-110). Coimbra: Quarteto Editora.
- Ribeiro, M. I., Fernandes, A., & Correia, T. (2013). Satisfação com a vida académica em estudantes do Ensino Superior Público Português. *Revista Egitania Scientia*, 12(1), 63-80.
- 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*. Cadernos do Ensino Superior 4. Leiria: Insituo Politécnico de Leiria.
- Seixas, A. C. (2003). *Políticas educativas e Ensino Superior em Portugal*. Coimbra: Quarteto Editora.

- Silva, J. M., & Canha, M. F. (2011). Diferenças de género em variáveis sócio-cognitivas relacionadas com as escolhas vocacionais de alunos do Ensino Secundário. *Psicologia, Educação e Cultura*, 15(2), 303-315.
- Spector, P. E. (1992). *Summated rating scale construction: An introduction*. London: Sage.
- Tavares, C. F. (2014). *Adaptação ao Ensino Superior, personalidade e optimismo em estudantes universitários do 1º ciclo de estudos*. Dissertação de Mestrado em Psicologia, Universidade Fernando Pessoa. Retirado de <http://hdl.handle.net/10284/4231>.
- Valadas, S. T., Araújo, A. M., & Almeida, L. S. (2014). Abordagens ao estudo e sucesso académico no ensino superior. *Revista E-Psi – Revista Eletrónica de Psicologia, Educação e Saúde*, 4(1), 47-67.

FIRST-YEAR STUDENTS IN ARTS IN HIGHER EDUCATION: ACADEMIC LIFE, ARTISTIC CAREER AND LIFE PROJECT

Abstract

Students' academic life, artistic career and life project are pertinent issues when attending Arts in Higher Education. This paper wishes to contribute to its better understanding regarding Portuguese students attending Arts in Higher Education Institutions. The sample is composed of 344 first-year students of Arts in Higher Education, inquired during the first and last week of classes with three measures (Academic life and artistic career, preferred evaluation, and Life project). The results indicated that the students have an acceptable perception of their academic life. Their interaction with classmates obtained the best score, followed by inclusion in the students' environment. Their relationship with lecturers was superior to the students' perception on having completed their tasks. The extent to which the course corresponded to their expectations and the preparation acquired during Secondary Education received the lowest scores. As to their artistic career, the lowest scores were registered in the exhibition of the students' works outside the school and in the organization of study trips, followed by the promotion of exhibitions. Practical assessment was unanimously the preferred one. In relation to the first week of classes, the students lowered their expectations towards the conclusion of the course, although they have kept them regarding their acceptance in the longed-for profession and increased their wishes of continuing their studies after concluding their course. We conclude that students showed better perspectives towards academic life and their life project and lower ones regarding their artistic career.

Keywords: Arts in Higher Education, academic life, artistic career, life project

AUTOCONCEITO, VIVÊNCIAS ACADÉMICAS E SATISFAÇÃO COM A VIDA: ESTUDO COM ALUNOS UNIVERSITÁRIOS DE MOÇAMBIQUE

Farissai P. Campira¹¹

Alexandra M. Araújo¹²

Leandro S. Almeida¹³

Resumo

Este artigo analisa as relações entre autoconceito, dificuldades vivenciadas e satisfação com a vida em estudantes universitários em Moçambique. Procura também explorar as diferenças nos resultados com base nas variáveis género e idade dos estudantes. Participaram neste estudo 246 estudantes com idades entre os 17 e 45 anos ($M = 23.50$, $DP = 6.10$), que frequentavam a Universidade Pedagógica ($n = 176$, 71.7%) e a Universidade Zambeze ($n = 70$, 28.3%), sendo a maioria dos estudantes do sexo masculino (64.8%). Foram administrados três instrumentos: o Questionário de Autoconceito para Estudantes Universitários de Moçambique, o Questionário de Dificuldades Antecipadas e a Escala de Satisfação com a Vida. Os resultados mostram uma associação significativa entre o autoconceito e a satisfação com a vida, nomeadamente considerando as dimensões do autoconceito académico, autoconceito social e autoconceito físico, sendo fraca essa relação com o autoconceito religioso. Relacionando o autoconceito com as dificuldades vivenciadas, a correlação é significativa com o autoconceito académico e autoconceito social, sendo de novo fraca a relação com o autoconceito religioso. Analisando as diferenças no autoconceito em função da variável género, apenas se observa uma diferença com significado estatístico, a favor do sexo feminino, no autoconceito religioso, não tendo sido encontradas diferenças nas dificuldades vivenciadas e na satisfação com a vida. Por outro lado, tomando a variável idade, as diferenças verificam-se nas dimensões de autoconceito artístico, a favor dos mais novos, e no autoconceito académico e autoconceito social, a favor dos mais

¹¹ Universidade Pedagógica, Moçambique; Universidade do Minho, Portugal. E-mail: fcampira@live.com

¹² Instituto de Neuropsicologia e Neurociências Cognitiva e Comportamental Portucalense, Departamento de Psicologia e Educação, Universidade Portucalense, Porto. E-mail: amaraujo@upt.pt

¹³ Centro de Investigação em Educação, Instituto de Educação, Universidade do Minho. E-mail: leandro@ie.uminho.pt

velhos. Mais ainda, os estudantes mais velhos vivenciam menores dificuldades no ES e apresentam maior satisfação com a vida.

Palavras-chave: autoconceito, vivências académicas, satisfação com a vida, estudantes universitários, Moçambique

Introdução

O autoconceito é entendido como variável moderadora do ajustamento dos estudantes no ensino superior (ES) (Campira, Araújo, & Almeida, 2015a; Silva, 2003; Stocker & Faria, 2009; Veliz-Burgos & Urquijo, 2012), sendo por isso uma variável importante quando se trata de estudar as vivências, o estilo de vida e a realização académica dos estudantes universitários. A relevância do autoconceito é maior nas fases de transição e de adaptação dos estudantes, justificando a maior concentração dos estudos no início (Barros & Morreira, 2013; Liu, 2010; Stocker & Faria, 2009) e no final da formação académica (Barros & Morreira, 2013; Costa, 2002; Cruz, Pinto, Almeida, & Aleluia, 2010; Vieira, Vieira, Ferraz, & Oliveira, 2010; Tamayo, Campos, Matos, Mendes, Santos, & Carvalho, 2001). Com efeito, o desenvolvimento dos indivíduos, quer a nível pessoal quer interpessoal, é particularmente estimulado pelos desafios colocados pelas transições ao longo do ciclo de vida e pelos níveis progressivos de maturidade e autonomia daí decorrentes (Campira et al., 2015a; Soares et al., 2014).

O ingresso na universidade coloca aos estudantes vários desafios, incluindo desafios pessoais, interpessoais, académicos e institucionais (Almeida, 2007; Almeida, Soares, & Ferreira, 2002; Diniz & Almeida, 2006; Santos & Almeida, 2001; Soares, Almeida, Diniz, & Guisande, 2006; Soares et al., 2014), sugerindo a necessidade de programas por parte das instituições que favoreçam a integração dos estudantes. Neste sentido, importa considerar os perfis de entrada dos estudantes na universidade e favorecer o seu investimento no contexto académico, como forma de promover a sua autonomia e maturidade, melhorar a aprendizagem e sucesso escolar, ou, ainda, aumentar a autoaceitação e autoconfiança dos estudantes (Soares & Almeida, 2005; Foubert & Grainger, 2006).

A literatura sugere que o autoconceito modera a forma como os estudantes vivenciam as exigências associadas ao ingresso no ES, contribuindo para explicar o grau de sucesso dos estudantes nessa transição (Campira, Araújo, & Almeida, 2014; Marsh, 2005; O'Mara, Green, &

Marsh, 2006; Veiga, 2006; Veliz-Burgos & Urquijo, 2012). De acrescentar que o autoconceito não só influencia como é influenciado pelo contexto académico; o autoconceito constrói-se e desenvolve-se em função dos contextos de vida e da forma como estes afetam a individualidade dos estudantes (Campira et al., 2015a; Pipa & Peixoto, 2014). Por exemplo, Faria e Azevedo (2004), analisando a influência do autoconceito na vida académica dos alunos universitários, reconhecem o seu papel nos processos adaptativos dos estudantes e no seu ajustamento psicossocial. Por sua vez, Chang et al. (2003) sugerem uma associação positiva entre o rendimento e a satisfação académica dos estudantes com as dimensões social e académica do autoconceito. Pela sua abrangência, o autoconceito acaba por afetar as múltiplas vivências e o estilo de vida dos estudantes no ES (Barros & Morreira, 2013; Faria & Azevedo, 2004).

Ao mesmo tempo, a investigação com os estudantes do ES dá particular relevância às suas vivências e adaptação académica ao longo do primeiro ano. A transição e adaptação ao ES envolvem um conjunto alargado de variáveis pessoais, assim como também variáveis associadas ao curso e à instituição (Araújo & Almeida, 2014; Santos, Polydoro, Scortegagna, & Linden, 2013). Face aos desafios e exigências do ES, as dificuldades na adaptação dos estudantes podem suscitar insucesso, sentimentos de rejeição e abandono (Almeida, 2007; Araújo et al., 2014; Riquelme et al., 2012), registando-se correlações significativas entre a qualidade das vivências académicas e a satisfação, para a qual contribuem as dimensões académica e social da experiência universitária (Imaginário, 2011; Imaginário & Vieira, 2011).

A satisfação com a vida refere-se ao julgamento cognitivo e emocional dos estudantes em relação a alguns domínios específicos como a saúde, aprendizagem, condições de moradia, carreira e relações sociais (Castro, Delgado, Ramirez, Ojeda, & Salazar, 2012; Diener, Emmons, Larsen, & Griffin, 1985; Joia, Ruiz, & Danalisio, 2007; Suldo, Minch, & Hearon, 2015; Veenhoven, 1994). Nesta linha, a generalidade dos autores associa a satisfação com a vida ao bem-estar subjetivo (Costa & Pereira, 2007; Diener et al., 1985; Giacomoni, 2004; Joia, Ruiz, & Danalisio, 2007), assumindo papel relevante outras dimensões do *self* como a perceção de controlo e de eficácia, ou o otimismo (Imaginário & Vieira, 2011). Por outro lado, a satisfação vai depender da forma como cada indivíduo experiencia as vivências do contexto, envolvendo o julgamento cognitivo e as reações afetivas (Costa & Pereira, 2007; Diener, 1984). Neste sentido, o nível de satisfação modera as emoções dos indivíduos, sendo que, por exemplo, o baixo nível de satisfação pode desencadear a depressão (Diener, 1984). De novo, à semelhança do que

acontece com o autoconceito, a satisfação com a vida oscila de acordo com a forma positiva ou negativa como o indivíduo vivencia e julga os desafios do contexto académico.

Como primeiro objetivo deste artigo, analisaremos as relações entre autoconceito, vivências académicas e satisfação com a vida. Pela sua proximidade conceptual, antecipa-se uma associação positiva entre o autoconceito e a satisfação com a vida em consonância com alguma investigação na área. Por exemplo, procurando relacionar a ansiedade e autoconceito em estudantes do ES, Cruz et al. (2010) constataram que índices elevados de autoconceito estavam associados a baixos níveis de ansiedade, e vice-versa. Também outros estudos encontraram correlações significativas entre as dimensões social e académica do autoconceito ou a autoestima, entendida como medida global do autoconceito, e a satisfação académica dos estudantes (Martins, Nunes, & Noronha, 2008; Rey, Extremera, & Pena, 2011).

Um segundo objetivo deste artigo tem a ver com a análise de eventuais diferenças nos três constructos de acordo com o género e a idade dos estudantes. Reportando-nos ao autoconceito, vários estudos sugerem a não existência de diferenças entre homens e mulheres (Ahmad, Ghazali, & Hassan, 20011; Baltasar, 2014; Barros & Moreira, 2013; Faria & Santos, 2006; Garcia & Lujan, 2003; Garcia, Musitu, Riquelme, & Riquelme, 2011; Silva & Vendramini, 2005; Véliz-Burgos & Urquijo, 2012), havendo outros que apontam diferenças, mas apenas em domínios específicos do autoconceito (Baron, Schmader, Cvencek, & Meltzoff, 2014; Were, Indoshi, & Yalo, 2010). Por exemplo, os estudos sugerem que os homens apresentam autoconceito superior nas áreas de autoconceito académico, autoconceito físico, emocional e relação com os pares, enquanto as mulheres apresentam melhor autoconceito artístico, autoconceito social, autoconceito verbal e autoconceito espiritual ou religioso (Faria & Azevedo, 2004; Marjoribanks & Mboya, 2001).

Tomando as diferenças em função da idade, os resultados são igualmente contraditórios. Alguns estudos apontam para a não diferenciação do autoconceito em função da idade (Östgård-Ybrandt & Armelius, 2003; Pauriyal, Sharma, & Gulati, 2010). Contudo Faria e Azevedo (2004) verificaram pontuações mais elevadas dos estudantes mais novos na dimensão do autoconceito académico. Resultados diferentes foram encontrados por Veliz-Burgos e Urquijo (2012), ao constatarem que os estudantes mais velhos apresentavam autoconceito superior nas dimensões académica, emocional e familiar, enquanto os mais novos pontuavam mais na dimensão do autoconceito físico. Assim, verifica-se que estes resultados são muito instáveis ao longo das várias pesquisas. Por exemplo Vicent, Martín, González, Inglés, García-

Fernández e Gomis (2015) verificaram que os alunos mais velhos apresentavam resultados mais elevados no autoconceito físico, académico e nas relações com pares do sexo oposto, ao mesmo tempo que Faria e Santos (2006) constataram a superioridade dos estudantes mais velhos na dimensão do autoconceito social.

Por outro lado, algumas diferenças segundo o género dos estudantes são encontradas nas suas vivências adaptativas ao ES. No estudo de Almeida e Cruz (2010) as mulheres vivenciam maiores dificuldades na transição para o ES, nomeadamente ao nível da gestão dos recursos económicos. O sentido de tais diferenças altera-se noutras investigações. Por exemplo, Ferreira, Almeida e Soares (2001) assinalam menores dificuldades nas mulheres ao nível do relacionamento interpessoal e nos métodos de estudo. Em estudos com o Questionário de Vivências Académicas (QVAR), as mulheres apresentavam melhores hábitos de estudo e gestão do tempo (Araújo & Ponte, 2011; Belo, 2015), havendo ainda alguma diferenciação nas vivências em função da idade e do ano de frequência (Araújo & Ponte, 2011).

Por último, alguns estudos apresentam alguma diferenciação da satisfação com a vida em função do género e da idade dos estudantes do ES (Fernandes, 2007; Lucas, Freitas, Oliveira, Machado, & Monteiro, 2012). Numa amostra de adolescentes verificou-se que as mulheres superavam os homens no crescimento pessoal e relações positivas, enquanto os homens apresentavam valores mais elevados na aceitação de si (Fernandes, 2007). Num outro estudo, Lucas et al. (2012) verificaram que os homens apresentavam pontuações mais elevadas de satisfação com a vida no domínio específico da prática de exercício físico. Aliás, em medidas globais de satisfação com a vida, vários estudos não encontraram diferenças de género no bem-estar geral (Fernandes, 2007; Strelhow, Bueno, & Cámara, 2010; Zubieta & Delfino, 2010). Por outro lado, alguns autores defendem que o bem-estar dos indivíduos evolui em função da idade, acompanhando o desenvolvimento da maturidade dos indivíduos. Por exemplo, Fernandes (2007) constatou que o bem-estar era superior nos adolescentes mais velhos. Na mesma linha, Albuquerque, Noriega, Martins e Neves (2008) apontam um aumento na satisfação com a vida em estudantes mais velhos e frequentando anos mais avançados da sua graduação, podendo isso estar relacionado com o facto destes indivíduos apresentarem objetivos de vida mais definidos (Oishi, Diener, Lucas, & Such, 1999).

Face ao exposto, e em suma, este artigo pretende, em primeiro lugar, analisar as relações entre autoconceito, vivências académicas e satisfação com a vida junto de estudantes universitários de Moçambique. Em segundo lugar, pretendemos verificar se existem diferenças

nas dimensões do autoconceito, nas dificuldades vivenciadas e a satisfação com a vida em função do género e idade dos estudantes.

Método

Participantes

Participaram no estudo 246 estudantes com idades entre 17 e 45 anos ($M = 23.50$, $DP = 6.10$), que frequentavam a Universidade Pedagógica ($n = 176$, 71.7%) e a Universidade Zambeze ($n = 70$, 28.3%), sendo a maioria dos estudantes do sexo masculino (64.8%). Trata-se de uma amostra composta por estudantes do primeiro ano da universidade, frequentando os cursos de engenharia mecatrónica, engenharia civil e gestão na Universidade Zambeze, e os cursos de formação de professores (e.g., Ciências da Educação, Ensino Básico, Filosofia, Física, Biologia, Matemática e Português) na Universidade Pedagógica. Destes, 243 (98.4%) frequentam pela primeira vez o ES e apenas 4 (1.6%) já tiveram experiência de vida universitária. Por outro lado, 71% destes estudantes escolheram os cursos que frequentavam como primeira opção, ao mesmo tempo que 119 (48.2%) mudaram de residência para frequentar o ES e a maioria (79.4%) não exerce qualquer atividade profissional a tempo parcial ou integral.

Instrumentos

Para o presente estudo foram usados três instrumentos, nomeadamente o Questionário de Autoconceito para Estudantes Universitários de Moçambique (Campira et al., 2015a), a Escala de Satisfação com a Vida (Diener et al., 1985, adaptada para a língua portuguesa por Neto, 1990), e o Questionário de Dificuldades Antecipadas (Araújo & Almeida, 2013).

O questionário de autoconceito avalia 5 dimensões: autoconceito académico (e.g., “Sou um(a) aluno(a) dedicado(a) aos estudos”), autoconceito social (e.g., “Sinto-me aceite no meu grupo de amigos”), autoconceito físico (e.g., “Sinto-me uma pessoa fisicamente atraente”), autoconceito artístico (e.g., “Os meus colegas elogiam as minhas qualidades artísticas”), e autoconceito religioso (e.g., “As minhas crenças religiosas influenciam o meu comportamento”). Os coeficientes de consistência interna dos itens nas cinco dimensões (alfa de Cronbach) oscilam entre .70 e .83, registando-se um único fator com base na análise das cinco dimensões (56.8% da variância total explicada).

A Escala de Satisfação com a Vida é uma escala unidimensional (Diener et al., 1985), formada por apenas cinco itens (e.g., “Estou satisfeito com a minha vida”) e sete opções de resposta variando entre 1 (“fortemente em desacordo”) e 7 (“fortemente de acordo”). O alfa de Cronbach situa-se em .87 e um fator comum explica 66% da variância dos resultados nos cinco itens, na presente amostra.

Finalmente, o Questionário de Dificuldades Antecipadas (Araújo e Almeida, 2013), que na presente pesquisa avalia dificuldades vivenciadas pelos estudantes no ES, pois os estudantes responderam ao questionário no final do ano e, portanto, reportaram as dificuldades vivenciadas e não antecipadas. Esta escala inclui itens de avaliação de dificuldades de adaptação académica (e.g., “Ter bons resultados nos exames”; alfa = .83), de integração social (e.g., “Relacionar-me com os novos colegas”; alfa= .83) e de autonomia (e.g., “Ter saudades da família ou dos amigos de sempre”; alfa = .43). Estas três dimensões explicam 57% da variância dos resultados nos itens da escala. Contudo, face a dificuldades encontradas na verificação destas três dimensões junto dos estudantes universitários de Moçambique, optamos por considerar um conjunto de sete itens que se reportam a diversas dificuldades vivenciadas pelos estudantes (alfa = .71).

Procedimentos

Os questionários foram preenchidos pelos alunos após um pedido formal do primeiro autor e seu esclarecimento quanto aos objetivos da pesquisa. A participação foi voluntária e garantiu-se o anonimato no tratamento da informação. O preenchimento do protocolo usado requereu cerca de 30 minutos. As análises dos resultados foram realizadas através do programa IBM/SPSS (versão 20).

Resultados

Reportando-nos ao primeiro objetivo deste estudo, na tabela 1 apresentamos os coeficientes de correlação cruzando as cinco dimensões do autoconceito, a medida global de satisfação com a vida e a nota global na escala de dificuldades vivenciadas pelos estudantes. Para efeitos da análise de correlação recorreremos ao procedimento produto x momento de *Pearson*.

Tabela 1

Relação entre Dimensões do Autoconceito, Satisfação com a Vida e Dificuldades Vivenciadas pelos Estudantes

Dimensões de autoconceito	Satisfação com a vida	Dificuldades vivenciadas
Autoconceito religioso	.15*	-.17**
Autoconceito artístico	.06	-.04
Autoconceito académico	.34***	-.43***
Autoconceito físico	.24**	-.18***
Autoconceito social	.29***	-.37***

Nota: * $p < 0.05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

Os resultados da tabela 1 permitem observar que, nesta amostra de estudantes da Universidade Pedagógica e da Universidade Zambeze, se observa uma associação significativa entre algumas dimensões do autoconceito e a satisfação com a vida, assim como com as dificuldades vivenciadas. Como seria de esperar pela natureza dos constructos avaliadas, essas correlações são positivas em relação à satisfação com a vida e negativas com as dificuldades vivenciadas. Os coeficientes são moderados relativamente às dimensões de autoconceito académico e autoconceito social, diminuindo tais índices relativamente ao autoconceito físico e religioso. Por último, os resultados no autoconceito artístico não estão correlacionados com a satisfação com a vida e com as dificuldades vivenciadas pelos estudantes.

Um segundo objetivo deste estudo prendeu-se com a verificação de uma eventual diferenciação dos resultados nestes constructos psicológicos em função do género e da idade dos estudantes. Na tabela 2 apresentamos os resultados segundo o género recorrendo ao teste t para amostras independentes.

Tabela 2

Diferenças de Autoconceito, Dificuldades Vivenciadas e Satisfação com a Vida nos Alunos Universitários em Função do Sexo

	Sexo	N	M	DP	<i>t</i>	<i>gl</i>	<i>p</i>
Autoconceito Religioso	Masculino	156	4.60	.95	-3.42	240	**
	Feminino	86	5.01	.83			
Autoconceito Artístico	Masculino	160	3.88	1.16	1.06	244	NS
	Feminino	86	3.71	1.27			
Autoconceito Académico	Masculino	158	4.67	.65	1.17	241	NS
	Feminino	85	4.57	.70			
Autoconceito Físico	Masculino	156	4.77	.91	-.30	239	NS
	Feminino	85	4.80	1.08			
Autoconceito Social	Masculino	157	5.01	.73	-.28	239	NS
	Feminino	84	5.03	.78			
Dificuldades vivenciadas	Masculino	153	1.95	.55	.20	234	NS
	Feminino	83	1.93	.45			
Satisfação com a Vida	Masculino	159	4.26	1.27	-.08	243	NS
	Feminino	86	4.27	1.36			

Nota: ** $p < .01$; NS – Não significativa

As médias das pontuações dos estudantes de ambos os sexos são muito próximas nas várias medidas psicológicas, não se observando diferenças estatisticamente significativas quando comparamos estes dois grupos de estudantes. A única diferença com significado estatístico ocorre na dimensão do autoconceito religioso, refletindo uma diferença a favor das alunas ($t = -3.42$, $p < .01$).

Para explorarmos as diferenças segundo a idade dos estudantes, recorreremos de novo ao teste t para amostras independentes, repartindo a amostra em dois grupos de idades (grupo 1: 17 a 23 anos; grupo 2: 24 a 45 anos). Na tabela 3 apresentamos os resultados desta análise.

Tabela 3

Diferenças de Autoconceito, Dificuldades Vivenciadas e Satisfação com a Vida nos Alunos Universitários em Função da Idade

	Idade/anos	N	M	DP	<i>t</i>	<i>gl</i>	<i>p</i>
Autoconceito Religioso	Até 23 anos	163	23.49	4.69	-1.02	241	NS
	24 em diante	80	24.14	4.52			
Autoconceito Artístico	Até 23 anos	165	19.67	5.64	2.38	238	*
	24 em diante	75	17.69	6.57			
Autoconceito Académico	Até 23 anos	164	22.84	3.50	-2.29	242	*
	24 em diante	80	23.88	2.94			
Autoconceito Físico	Até 23 anos	161	19.73	3.34	.65	238	NS
	24 em diante	79	19.42	3.72			
Autoconceito Social	Até 23 anos	163	24.64	3.61	-2.77	241	**
	24 em diante	80	25.96	3.27			
Dificuldades Vivenciadas	Até 23 anos	161	13.70	4.18	2.89	236	**
	24 em diante	77	12.16	3.06			
Satisfação com a Vida	Até 23 anos	165	20.76	6.29	-1.97	244	*
	24 em diante	81	22.48	6.77			

Nota: * $p < .05$, ** $p < .01$; NS – Não Significativo

Observando as médias das pontuações dos estudantes pode-se constatar algumas diferenças a nível do autoconceito na dimensões artística ($t = 2.38$, $p < .05$) a favor dos mais novos, na dimensão académica ($t = -2.29$, $p < .05$) e dimensão social ($t = -2.77$, $p < .01$), a favor dos estudantes mais velhos. Não foram encontradas diferenças nas dimensões de autoconceito religioso e autoconceito físico. Por outro lado, os estudantes mais novos experienciam mais dificuldades académicas, ao mesmo tempo que apresentam valores inferiores de satisfação com a vida.

Discussão e Considerações Finais

Os resultados da relação entre autoconceito e a satisfação com a vida dos alunos universitários em Moçambique evidenciam uma associação significativa em três dimensões do autoconceito (autoconceito social, autoconceito académico e autoconceito físico). Estes resultados vão de encontro a outros resultados obtidos no estudo de Chang et al. (2003) com adolescentes chineses, sugerindo a influência do autoconceito na satisfação com a vida dos estudantes. Também noutros estudos se observou que a qualidade das relações interpessoais, o bem-estar, a autoimagem e os desempenhos académicos influenciam a satisfação com a vida

dos estudantes (Barros & Moreira, 2013; Castro & Zamorano, 2012; Gomes & Ribeiro, 2001; Oishi et al., 1999; Resino, González, Montero, Brocano, 2012). Entretanto, a correlação observada entre o autoconceito físico e a satisfação com a vida pode informar da importância que o exercício e a aparência física assumem na vida destes estudantes tratando-se de uma população jovem com média de idades nos 23 anos, o que também ocorreu noutros estudos (Castilo & Molina-Garcia, 2009; Dias, Corte-Real, Corredeira, Barreiros, Bastos, & Fonseca, 2008; Lucas, Freitas, Oliveira, Machado, & Monteiro, 2012). Por sua vez, a valorização das relações interpessoais nesta faixa etária pode, ainda, justificar a relação encontrada entre autoconceito social e a satisfação com a vida, o que foi constatado também no estudo de Febrian e Kurniawan (2012). Por último, os resultados encontrados mostram que as dimensões académica e interpessoal do autoconceito se apresentam, tal como noutros estudos, mais associadas aos níveis de ajustamento ou vivências académicas dos estudantes no ES (Araújo & Almeida, 2014; Imaginário, 2011; Imaginário & Vieira, 2011).

Em relação às análises diferenciais conduzidas, os resultados não apontam para diferenças nas dimensões do autoconceito segundo o género dos estudantes, aproximando-se dos resultados noutros estudos (Ahmad et al., 2011; Baltasar, 2014; Barros & Moreira, 2013; Faria & Santos, 2006; Garcia & Lujan, 2003; Garcia et al., 2011; Silva & Vendramini, 2005; Véliz-Burgos & Urquijo, 2012). Apenas no autoconceito religioso tal diferença ocorre a favor das mulheres, resultado também constatado em alguns estudos (Campira, Araújo & Almeida, 2015b; Costa, 2009; Faria & Azevedo, 2004; Pauriyal, Sharma, & Gulati, 2010), sugerindo maior protagonismo das práticas religiosas por parte das mulheres, sendo tais práticas fundamentais na socialização das crianças e jovens (Costa, 2009).

Tomando a idade dos estudantes, observaram-se diferenças com significado nas dimensões artística (a favor dos mais novos), e académica e social (a favor dos mais velhos). Na dimensão artística, não havendo outros estudos que nos passam servir de referência na análise das diferenças encontradas, podemos sempre antecipar que os estudantes mais jovens, tendencialmente com mais tempo de ócio, poderão apresentar maior interesse e dedicação às atividades artísticas. Já em relação ao autoconceito académico e social, também noutros estudos se observam diferenças a favor dos estudantes mais velhos (Faria & Azevedo, 2004; Faria & Santos, 2006; Véliz-Burgos & Urquijo, 2012; Vicent et al., 2015), podendo esta situação estar associada aos seus maiores níveis de maturidade. Esta interpretação pode ser igualmente utilizada para entender os níveis mais elevados de satisfação com a vida e as menores

dificuldades experienciadas no ajustamento ao ES por parte dos estudantes mais velhos. A adaptação ao contexto académico exigirá, sempre, alguma maturidade psicológica dos estudantes (Costa & Pereira, 2007; Santos & Almeida, 2001), nomeadamente a experiência prévia de transições e a resposta positiva aos desafios que colocam. Nesta altura, a satisfação com a vida acompanha a maturidade ou a trajetória de vida dos indivíduos (Albuquerque et al., 2008; Oshi et al., 1999), sendo importante no processo de adaptação dos estudantes ao ES (Santos et al., 2013).

Em síntese, o presente estudo permitiu constatar relações importantes entre algumas das dimensões do autoconceito, as vivências académicas e a satisfação com a vida dos estudantes universitários de Moçambique, bem como algumas diferenças tomando as variáveis género e idade. Estes resultados merecem, no entanto, ser aprofundados em futuros estudos, retomando a análise da precisão e da validade dos resultados nos instrumentos usados, considerando amostras mais amplas e representativas dos estudantes moçambicanos do ES, e recolhendo informação do processo adaptativo dos estudantes ao longo do seu primeiro ano na Universidade, assegurando alguma análise mais sequencial ou longitudinal dos resultados.

Referências

- Ahmad, J., Ghazali, M., & Hassan, A. (2011). The relationship between self-concept and response towards student's academic achievement among student's leaders in university Putra Malaysia. *International Journal of Instruction*, 4(2), 23-38.
- Albuquerque, F., Noriega, J., Martins, C., & Neves, M. (2008). Locus de Controle e Bem-Estar Subjectivo em Estudantes Universitários da Paraíba. *Psicologia para América Latina*, 13, 1-16.
- Almeida, L. S. (2007). Transição, adaptação académica e êxito escolar. *Revista Galego Portuguesa de Psicoloxia e Educación*, 15, 203-215.
- Almeida, L. S., & Cruz, J. F. A. (2010). Transição e adaptação académica: Reflexões em torno dos alunos do 1º ano da Universidade do Minho. *Actas do Congresso Ibérico*. Universidade do Minho. pp. 429-440 pp. 429-440.
- Almeida, L. S., Soares, A. P. C., & Ferreira, J. A. G. (2002). Questionário de vivências académicas (QVA-r): avaliação do ajustamento dos estudantes universitários. *Avaliação Psicológica*, 2, 81-93.
- Araújo, A. M., & Almeida, L. S. (2014). Variáveis pessoais no sucesso escolar dos alunos: Integração e contextualização. In L. S. Almeida & A. M. Araújo (Eds.), *Aprendizagem e sucesso escolar: Variáveis pessoais dos alunos* (pp. 249-271). Braga: Associação para o Desenvolvimento da Investigação em Psicologia da Educação, ADIPSIEDUC.

- Araújo, A. M., Almeida, L. S., Ferreira, J. A., Santos, A. A., Noronha, A. P., & Zanon, C. (2014). Questionário de adaptação ao ensino superior (QAES): Construção e validação de um novo questionário. *Psicologia, Educação e Cultura*, 1(XVIII), 131-145.
- Araújo, B., & Ponte, F. (2011). Transição na vida académica dos estudantes da licenciatura em enfermagem. *Actas do IX Congresso Internacional Galego-Portugues de Psicopedagogia* (pp. 3991-4002). Coruña, Universidade de Coruña.
- Baltasar, D. M. S. (2014). *Relación entre autoconcepto, ansiedad e inteligencia emocional: eficacia de intervencione en adolescentes universitarios*. Tese de Doutoramento não publicada. Badajoz: Universidade de Extremadura.
- Baron, A. S., Schmader, T., Cvencek, K. D., & Meltzoff, A. N. (2014). The gendered self-concept: How implicit gender stereotypes and attitudes shape self-definition. In P. J. Leman & H. R. Tenenbaum (Eds), *Gender and development* (pp. 109-136). East Sussex, England: Psychology Press.
- Barros, R., & Moreira, J. A. M. (2013). Autoconceito global em estudantes do ensino superior: um estudo comparativo entre iniciantes e finalistas. *Psicologia em Revista*, 19(2), 232-249.
- Belo, P. (2015). Avaliação das expectativas e das vivências académicas na transição para o ensino superior. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 49(2), 95-113.
- Campira, F. P., Araújo, A. A., & Almeida, L. S. (2014). Estudo Preliminar para a construção e validação de uma escala de autoconceito para estudantes universitários de Moçambique. *Atas do II Seminário Internacional "Cognição, aprendizagem e rendimento"* (pp. 129-138). Braga: Universidade do Minho.
- Campira, F. P., Araújo, A. M., & Almeida, L. S. (2015a). Construção e validação de uma escala de autoconceito para estudantes universitários de Moçambique. *Psicologia, Educação e Cultura*, 2(XIX), 74-88.
- Campira, F. P., Araújo, A. A., & Almeida, L. S. (2015b). Estudo diferencial do autoconceito de estudantes universitários moçambicanos em função do género e residência. *Atas do III Seminário Internacional "Cognição, aprendizagem e rendimento"* (pp. 112-121). Braga: Universidade do Minho.
- Castiano, J. P. (2013). *Os saberes locais na academia*. Maputo: Editora Educar.
- Castillo, I., & Molina-García, J. (2009). Adiposidad corporal y bienestar psicológico: efectos de la actividad física en universitarios de Valencia, España. *Rev Panam Salud Publica*, 26(4), 334-40.
- Castro, A. L. B., & Zamorano, M. A. M. (2012). Calidad de vida subjetiva en estudiantes universitarios. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 17(1), 29-43.
- Castro, M. C., Delgado, J. B., Ramirez, A. B., Ojeda, D. P. R. F. G., & Salazar, D. A. (2012). Estructura factorial de la escala de satisfacción con la vida en una muestra de estudiantes universitarios chilenos. *Revista Mexicana de Psicología*, 29(2), 157-164.
- Chang, A. K., Park, J., & Sok, S. R. (2013). Relationships among self-efficacy, depression, life satisfaction, and adaptation among older korean adults residing in for-profit professional nursing facilities. *The Journal of Nursing Research*, 21(3), 162-169.
- Costa, L. S. M., & Pereira, C. A. A. (2007). Bem-estar subjetivo: Aspectos conceituais. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, 1(59), 72-80.

- Costa, P. C. G. (2002). Escala de autoconceito no trabalho: Construção e validação. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 18(1), 75-81.
- Cruz, C. M. V. M., Pinto, J. R., Almeida, M., & Aleluia, S. (2010). Ansiedade nos estudantes do ensino superior: Um estudo com estudantes do 4º ano do curso de licenciatura em enfermagem da escola superior de saúde de Viseu. *Revista Millenium*, 38, 223-242.
- Dias, C., Corte-Real, N., Corredeira, R., Barreiros, A., & Bastos, T. (2008). A prática desportiva dos estudantes universitários e suas relações com as autopercepções físicas, bem-estar subjectivo e felicidade. *Estudos de Psicologia*, 13(3), 223-232.
- Diener, E. (1984). Subjective well-being. *Psychological Bulletin*, 3(95), 542-575.
- Diener, E., Emmons, R. A., Larsen, R. J., & Griffin, S. (1985). The Satisfaction with Life Scale. *Journal of Personality Assessment*, 49(1), 71-75.
- Diniz, A., & Almeida, L. (2006). Adaptação à universidade em estudantes do primeiro ano: Estudo diacrónico da interacção entre o relacionamento com pares, o bem-estar pessoal e o equilíbrio emocional. *Análise Psicológica*, 1(24), 29-38.
- Faria, L., & Azevedo, A. S. (2004). Manifestações diferenciais do autoconceito no fim do ensino secundário português. *Paidéia*, 14(29), 265-276.
- Faria, L., & Santos, N. L. (2006). Autoconceito académico, social e global em estudantes universitários. *Revista da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais*, 3, 225-235.
- Febrian, A. A., & Kurniawan, I. N. (2012). Social self-concept and life satisfaction: A primary study on Indonesian college students. *IPEDER*, 53(22), 101-104.
- Fernandes, H. M. G. (2007). *Bem-estar psicológico em adolescentes: Uma abordagem centrada no florescimento humano*. Tese de doutoramento não publicada. Universidade de Trás-Os-Montes e Alto Douro, Vila Real.
- Ferreira, J. A., Almeida, L. S. & Soares, A. P. (2001). Adaptação académica em estudante do 1º ano: Diferenças de género, situação de estudante e curso. *PsicoUSF*, 6 (1), 1-10.
- Foubert, J. D., & Grainger, L. U. (2006). Effects of involvement in clubs and organizations on the psychosocial development of first-year and senior college students. *National Association of Student Personnel Administrators (NASPA) Journal*, 43 (1), 166-182.
- García, F. G., & Luján, R. S. (2003). Autoconcepto en jóvenes sedentarios y practicantes deportivos. *EduPsykhé. Revista de Psicología y Psicopedagogía*, 2(2), 259-272.
- García, J. F., Musitu, G., Riquelme, E., & Riquelme, P. (2011). A confirmatory factor analysis of the "Autoconcepto Forma 5" questionnaire in young adults from Spain and Chile. *Spanish Journal of Psychology*, 14(2), 648-658.
- Giacomoni, C. H. (2004). Bem-estar subjectivo: em busca da qualidade de vida. *Temas em Psicologia da SBP*, 12 (1), 43-50.
- Gomes, M. C., & Ribeiro, J. (2001). Relação entre o auto-conceito e bem-estar subjectivo em doentes cardíacos do sexo masculino sujeitos a cirurgia de bypass aorto-coronário. *Psicologia, Saúde & Doenças*, 2(1), 35-45.
- Hampatê Bâ, A. (1981). *Confrontações Culturais*. Le Monde, Paris.
- Imaginário, S. (2011). *Bem-estar subjectivo e ajustamento académico em alunos do ensino superior*. Dissertação de Mestrado em Psicologia clínica e saúde. Universidade de Algarve.

- Imaginário, S., & Vieira, L. S. (2011). Bem-estar subjectivo, integracao social e vivencias académicas num amostra de estudantes universitários de Algarve. *Revista AMAzônica*, 2(VII), 40-60.
- Joia, L. C., Ruiz, T., & Donalisio, M. R. (2007). Condições associadas ao grau de satisfação com a vida entre a população de idosos. *Revista Saúde Pública*, 41(1), 131-138.
- Liu, H. (2010). The relation of academic self-concept to motivation among university EFL students. *Journal of Humanities and Social Sciences*, 20, 207-225.
- Lucas, C., Freitas, C., Oliveira, C., Machado, M., & Monteiro, M. (2012). Exercício físico e satisfação com a vida: um estudo com adolescentes. *Psicologia, Saúde e Doenças*, 13(1), 78-86.
- Marjoribanks, K., & Mboya, M. (2001). Age and gender differences in the self-concept of south African students. *The Journal of Social Psychology*, 141(1), 148-149.
- Marsh, H. W. (2005). *Self-concept theory, measurement and research into practice: The role of Self-Concept in educational psychology*. Durham University: The British Psychology Society.
- Martins, D. F., Nunes, M. F. O., & Noronha, A. P. P. (2008). Satisfação com a imagem corporal e autoconceito em adolescentes. *Psicologia: Teoria e Prática*. 10(2), 94-105.
- Neto, F. (1990). Satisfação com a vida e características de personalidade. *Psychologica*, 22, 55-70.
- O'Mara, A. J., Green, J., & Marsh, H. W. (2006). Administering self-concept interventions in schools: no training necessary? A meta-analysis. *International Education Journal*, 7(4), 524-533.
- Oishi, S., Diener, E., Lucas, R. E., & Suh, E. (1999). Cross-cultural variations in predictors of life satisfaction: Perspectives from needs and values. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 25, 980-990.
- Östgård-Ybrandt, H., & Armelius, B. (2003). Self-concept in adolescence. A study of age and gender differences in groups of normal and antisocial adolescents. *UMEÅ Psychology Reports*, 3(2003), 1-17.
- Pauriyal, K., Sharma, S., & Gulati, J. (2010). Developmental trends in self-concept of urban adolescents: Gender differentials. *Journal of Psychology*, 1(2), 113-118.
- Pipa, J., & Peixoto, F. (2014). Tipo de ensino e autoconceito artístico de adolescentes. *Estudos de Psicologia*, 31(2), 159-167.
- Resino, J. J. B., González, J. C., Montero, E. I. C., & Broncano, S. G. (2012). Calidad de vida universitaria: Identificación de los principales indicadores de satisfacción estudiantil. *Revista de Educación*, 362.
- Rey, L., Extremera N., & Pena M. (2011). Perceived emotional intelligence, self-esteem and life satisfaction in adolescents. *Psychosoc. Interv.*, 20(2), 227-234.
- Riquelme, R. A., Mujica, A. D., Villalobos, M. V. P., Almeida, L. S., Herrena, I. L., Puentes, J. G., & Strickland, B. (2012). Vivencias e implicación académica en estudiantes universitarios: adaptación y validación de escalas para su evaluación. *Estudios Pedagógicos*, 2(38), 7-19.

- Santos, A. A. A., Polydoro, S. A. J., Scortegagna, S. A., & Linden, M. S. S. (2013). Integração ao ensino superior e satisfação académica em universitários. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 33(4), 780-793.
- Santos, L., & Almeida, L. S. (2001). Vivências académicas e rendimento escolar: estudo com alunos universitários do 1.º ano. *Análise Psicológica*, 2(XIX), 205-217.
- Silva, M. C. R., & Vendramini, C. M. M. (2005). Autoconceito e desempenho de universitários na disciplina estatística. *Psicologia Escolar e Educacional*, 2(9), 261-268.
- Silva, S. L. R. (2003). *Adaptação académica, pessoal e social do jovem adulto ao ensino superior: contributos do ambiente familiar e do autoconceito*. Dissertação de Mestrado apresentada à Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.
- Soares, A. B., Francischetto, V., Dutra, B.M., Miranda, J. M., Nogueira, C. C. C., Leme V. R., Araújo, A. M., & Almeida, L. S. (2014). O impacto das expectativas na adaptação académica dos estudantes no ensino superior. *Psico-USF*, 19(1), 49-60.
- Soares, A. P., & Almeida, L. S. (2005). Questionário de Envolvimento Académico (QEA): Novos elementos para a sua validação. *Psicologia: Teoria, Investigação e Prática*, 10(2), 139-158.
- Soares, A. P., Almeida, L. S., Diniz, A., & Guisande, M. A. (2006). Modelo multidimensional de ajustamento de jovens ao contexto universitário (MMAU): Estudo com estudantes de ciências e tecnologias versus ciências sociais e humanas. *Análise Psicológica*, 24, 15-27.
- Stocker, J., & Faria, L. (2009). Auto-conceito e adaptação ao ensino superior: estudo diferencial com alunos da universidade do Porto. *Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia* (4097-4109). Braga: Universidade do Minho.
- Strelhow, M. R. W., Bueno, C. O., & Câmera, S. G. (2010). Percepção de saúde e satisfação com a vida em adolescentes: Diferenças entre sexos. *Revista Psicologia e Saúde*, 2(2), 42-49.
- Suldo, S. M., Minch, D. R., & Hearon, B. V. (2015). Adolescent Life Satisfaction and personality characteristics: Investigating relationships using a five factor model. *Journal of Happiness Study*, 16, 965-983.
- Tamayo, A., Campos, A. P. M., Matos, D. R., Mendes, G. R., Santos, J. B., & Carvalho, N. T. (2001). A influência da actividade física regular sobre o autoconceito. *Estudos de Psicologia*, 6(2), 157-165.
- Veenhoven, R. (1994). El estudio de la satisfacción con la vida. *Intervención Psicosocial*, 3, 87-116.
- Veiga, F. H. (2006). Uma nova versão da escala de autoconceito Piers-Harris Children's Self-Concept Scale. (PHCSCS-2). *Psicologia e Educação*, 1(5), 39-48.
- Veliz-Burgos, A., & Urquijo, P. A. (2012). Niveles de autoconcepto, autoeficacia académica y bienestar psicológico en estudiantes universitario de la Ciudad de Tumuco. *Salud & Sociedad*, 3(2), 131-150.
- Vicent, M., Martín, N. L., González, C., Inglés, C. J., García-Fernández, J. M., & Gomis, N. (2015). Diferencias de género y edad en autoconcepto en estudiantes adolescentes chilenos. *Revista de Psicología*, 24(1), 1-16.

- Vieira, L. F., Vieira, L. L., Ferraz, C. C., & Oliveira, L. P. (2010). Análise do autoconceito de atletas de voleibol de rendimento. *Revista Brasileira de Educação Física e Esporte*, 24(3), 315-322.
- Were, C. M., Indoshi, F. C., & Yalo, J. A. (2010). Gender differences in self-concept and academic achievement among visually impaired pupils in Kenya. *Educational Research*, 8(1), 246-252.
- Zubieta, E. M., & Delfino, G. I. (2010). Satisfacción com la vida, bienestar psicológico y bienestar social en estudiantes universitarios del Buenos Aires. *Anuario de Investigaciones*, XVII, 277-283.

SELF-CONCEPT, ACADEMIC EXPERIENCES AND LIFE SATISFACTION: A STUDY WITH MOZAMBIKAN UNIVERSITY STUDENTS

Abstract

This paper analyzes the relationship between self-concept, experienced difficulties and life satisfaction in Mozambican university students. It also seeks to explore the differences in results based on students' gender and age. The sample included 246 students aged between 17 and 45 years ($M = 23.50$, $SD = 6.10$), mostly male students (64.8%), who attended the Pedagogic University ($n = 176$, 71.7%) and the University of Zambeze ($n = 70$, 28.3%). Three instruments were administered: the Self-Concept Questionnaire for University Students of Mozambique, the Early Difficulties Questionnaire and the Satisfaction with Life Scale. The results show a significant association between self-concept and satisfaction with life, especially considering the dimensions of academic, social, and physical self-concept, while this relationship was weak with the religious self-concept. Relating self-concept to experienced difficulties, the correlation is significant for the academic self-concept and social self-concept, and again weak with the religious self-concept. Analyzing the differences in self-concept in terms of gender, statistically significant differences were only observed in favor of women in the religious self-concept, while no differences were found in experienced difficulties and life satisfaction. On the other hand, taking the variable age, differences are observed in the dimensions of artistic self in favor of younger students, and academic and social self-concept, in favor of older students. Moreover, older students experience fewer difficulties in higher education and have higher levels of life satisfaction.

Keywords: self-concept, academic experiences, life satisfaction, university students, Mozambique

REVISÃO SISTEMÁTICA DA BIBLIOGRAFIA SOBRE VIVÊNCIAS ACADÊMICAS EM ESTUDANTES UNIVERSITÁRIOS NO BRASIL

Adriana Benevides Soares¹⁴

Marcia Cristina Monteiro¹⁵

Fátima Almeida Maia¹⁶

Reivani Chisté Zanotelli Buscacio¹⁷

Pedro Vítor Souza Rodrigues¹⁸

Humberto C. Passeri Medeiros¹⁹

Roberta de Souza Nogueira Barros²⁰

Resumo

O presente estudo teve como objetivo realizar uma análise bibliométrica de artigos relacionados à adaptação acadêmica indexados nas bases de dados: Google Acadêmico, SciELO, LILACS e INDeX–Psi no período de 2003 a 2013. Foram utilizadas as seguintes palavras-chave de busca: Adaptação à universidade, Vivências acadêmicas, Sucesso acadêmico, Adaptação ao Ensino Superior, Envolvimento acadêmico, Integração acadêmica, Vivências de universitários, Ajustamento à universidade, Educação superior todos em língua portuguesa e inglesa. Todos os

¹⁴ Psicóloga, Doutora pela Universidade de Paris XI e pós-Doutora pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Atua como professora da Universidade Salgado de Oliveira (UNIVERSO) e da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). adribenevides@gmail.com

¹⁵ Psicóloga, doutoranda em Psicologia Social pela Universidade Salgado de Oliveira (UNIVERSO), Mestre em Psicologia Social pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e professora na União das Instituições de Ensino de São Paulo (UNIESP) – Faculdade Duque de Caxias. marcia_lauria@yahoo.com.br

¹⁶ Pedagoga da Faetec e Coordenadora Pedagógica da Educação Infantil e Ensino Fundamental em instituição privada, Mestre em Psicologia Social pela Universidade Salgado de Oliveira (UNIVERSO) e doutoranda pela mesma instituição. maiafalconmeida@gmail.com

¹⁷ Psicóloga, Doutora em Psicologia pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUCRJ), professora na Universidade Veiga de Almeida (UVA). reivani@gmail.com

¹⁸ Psicólogo escolar e clínico cognitivo-comportamental, Mestrando em Psicologia Social pela Universidade Salgado de Oliveira (UNIVERSO). pedrovitorsouza@gmail.com

¹⁹ Coordenador Pedagógico, Professor de Organização e Técnicas Comunicacionais, Mestrando em Psicologia Social pela Universidade Salgado de Oliveira (UNIVERSO). hcpasseri@gmail.com

²⁰ Psicóloga clínica em Terapia Cognitivo Comportamental pela Universidade Estácio de Sá, Mestranda em Psicologia Social pela Universidade Salgado de Oliveira (UNIVERSO). rnbarros@yahoo.com.br

32 artigos selecionados foram lidos na íntegra e sistematizados em categorias de análise tais como: procedimentos metodológicos, delineamento, instrumentos, tipo de amostra, tamanho da amostra e características estudadas. Percebe-se que a maioria dos estudos foram quantitativos (23) e o instrumento mais utilizado (em 10 estudos) foi o Questionário de Vivências Acadêmicas reduzido (QVA-r). O estudo apresenta um panorama geral, tanto teórico quanto metodológico, do que vem sendo publicado na área de adaptação ao Ensino Superior no Brasil o que pode auxiliar em pesquisas futuras.

Palavras-chave: estudo bibliométrico, vivência acadêmica, estudantes universitários

Introdução

O ingresso na universidade não se resume apenas em “passar de um ano para o outro”, mas ao contrário do que muitos jovens pensam, a sensação de liberdade adquirida na transição do Ensino Médio para o Ensino Superior lhes exige maior grau de comprometimento e de adaptação a uma nova realidade. Assim, esse ajustamento universitário possibilitará que seu percurso seja vivenciado de forma satisfatória, ou seja, que seu desempenho acadêmico, tanto em relação ao cumprimento da grade curricular quanto às demandas institucionais e sociais, seja realizado como experiência positiva que facilite o aprendizado no conteúdo das disciplinas e do manejo das relações interpessoais. Dessa forma, a entrada na universidade implica numa série de mudanças no cotidiano dos estudantes. O ambiente menos controlador e diretivo requer que o discente desenvolva estratégias de organização do tempo, de operacionalização das tarefas e o cumprimento dos prazos. Além disso, as transformações no âmbito social, político e econômico refletem mudanças na relação com os amigos e com a família (Soares, Guisande, & Almeida, 2007), mas também nas formas de ingresso no Ensino Superior (Magalhães, 2013).

O aumento do número de vagas, o surgimento de novas formações superiores e a facilitação do ingresso é atrativo para o jovem. Porém, muitos desses calouros ainda não estão preparados para o enfrentamento das situações de aprendizagem e de novas interações presentes neste contexto (Bariani, 2005). A sua passagem pelo curso superior muitas vezes é sofrida, podendo acarretar, em última instância, na interrupção do mesmo (Bardagi, 2007). De acordo com Magalhães (2013), a maior oferta de vagas nas instituições privadas, por exemplo,

foi um fator de atração aos jovens. Porém, muitos estudantes matriculados não conseguem adaptar-se ao ambiente universitário e acabam vivenciando experiências de insucesso. Sendo assim, aumentar a oferta de vagas não significa que os estudantes estejam prontos para o Ensino Universitário. Igue, Bariani e Milanesi (2008) reforçam a importância de se considerar os fatores que podem interferir no processo de adaptação deste jovem à universidade, dificultando sua permanência ou levando ao abandono. Os autores destacam que o crescente número de vagas em instituições de Ensino Superior no Brasil e o acesso de um público heterogêneo das diversas camadas sociais têm contribuído para um desequilíbrio qualitativo na relação dos jovens com o estabelecimento de ensino, não só vinculado a sua estrutura como também ao suporte oferecido, o que pode fazer com que o aluno se sinta perdido, desorientado e desmotivado a dar continuidade ao curso.

Diversas são as situações que podem promover a adequação e a permanência do estudante na universidade, como por exemplo, o tipo de relação que o mesmo estabelece com o seu professor e com a instituição, o ambiente acadêmico e as relações interpessoais. Assim, o processo de ajustamento dos jovens às exigências/demandas acadêmicas, quanto aos novos modos de relacionamento interpessoal estabelecido com a família, professores e novos colegas tem sido estudado por alguns autores (Almeida & Soares, 2003; Almeida, Soares, & Ferreira, 2002; Diniz & Almeida 2006; Pascarella & Terenzini, 2005). Essas relações têm sido denominadas de vivências acadêmicas.

As vivências acadêmicas dizem respeito à forma como os alunos se adequam a algumas das exigências da vida universitária. A adaptação ao Ensino Superior é definida como um “processo complexo e multidimensional envolvendo múltiplos fatores” (Almeida & Soares, 2003, p. 20), que estão relacionados tanto com as experiências acadêmicas, quanto com o aproveitamento nos estudos, com a realização de tarefas e com o envolvimento institucional, que compreendem quatro campos que se complementam.

Assim, o primeiro campo é o acadêmico, que se refere às constantes adaptações aos novos ritmos, estratégias de aprendizagem, sistemas de ensino e de avaliação. A integração do estudante à instituição pode contribuir para vivências acadêmicas de sucesso, diminuindo a probabilidade de abandono do curso de Ensino Superior (Almeida, Soares, & Ferreira, 2002). O social, no qual o estudante necessita desenvolver padrões de relacionamento interpessoal mais maduro com a família, com os professores e colegas e com as figuras de autoridade. O pessoal, que por sua vez envolve o estabelecimento do sentido de identidade, para o desenvolvimento

da autoestima, de um maior conhecimento de si e do desenvolvimento de uma visão pessoal do mundo. Por fim, o vocacional que se refere aos processos de tomada de decisão, exploração e compromisso com objetivos académico-profissionais (Almeida & Soares, 2003; Almeida, Ferreira, & Soares, 2003). Nesse sentido, ajustar-se aos novos modelos de estudo e de relações e atender as regras que este novo espaço impõe, demanda do jovem um esforço para integrar-se socialmente, participando de atividades e desenvolvendo relações interpessoais satisfatórias e com isso se adaptar e se manter na universidade (Diniz & Almeida 2006; Pascarella & Terenzini, 2005).

Pesquisas como as de Soares, Mourão e Mello (2011) e Soares, Almeida, Diniz e Guisande (2006), apontam outros fatores que também devem ser levados em consideração na análise do ajustamento do estudante à universidade. A primeira pesquisa, diz respeito às características académicas que eles trazem do Ensino Médio para esse novo ambiente. Nesse sentido, os jovens estão acostumados com um tipo de dinâmica escolar e, ao ingressarem na instituição superior, sentem desconforto, pois há necessidade de adaptação às novas exigências tais como modo de realizar as tarefas, de gerenciar o tempo e os prazos. A transição de uma menor para uma maior autonomia exigirá do ingressante uma reconfiguração do seu “*modus operandi*”. Cabe destacar também que características sociodemográficas e relacionadas ao seu próprio desenvolvimento também devem ser consideradas, pois carregam uma bagagem que pode interferir positiva ou negativamente no processo de ajustamento. A segunda, diz respeito às características do próprio estabelecimento de ensino, ou seja, a infraestrutura, os recursos e serviços disponibilizados ao aluno podem contribuir para sua melhor adaptação e possivelmente, maior satisfação com o ambiente universitário (Soares et al., 2006).

O estudo de Soares et al. (2007) que aborda o ajustamento académico em universitários do primeiro ano concluiu que, de modo geral, os alunos têm percepções bastante positivas quanto aos seus níveis de autonomia nas áreas de organização e gestão do tempo, na adaptação a novas pessoas e lugares e na sua capacidade de estabelecer relações de reciprocidade e cooperação. Além disso, estudantes do sexo masculino que apresentaram melhores indicadores de adaptação académica enfrentam de uma forma mais eficaz as exigências da vida universitária e manifestam melhores níveis de bem-estar pessoal e emocional. Ellis (2012) em sua pesquisa que teve como objetivo verificar se a relação professor-estudante favorece a adaptação e o sucesso académico, dando ênfase às interações não planejadas que ocorrem entre alunos e professores dentro e fora do *campus*, concluiu que, para muitos estudantes, as interações com

professores tem lugar apenas na sala de aula. Para outros, no entanto, estes muitas vezes se encontram por acaso, dentro e fora do *campus*. Os resultados indicam que discentes que se relacionam com seus docentes fora da sala de aula valorizam mais sua experiência e desfrutam de maior sucesso acadêmico.

Estudo realizado por Korobova e Starobin (2015) verificou que entre os melhores preditores de satisfação e sucesso na universidade estão: o nível de desafio acadêmico, a interação aluno-professor, as vivências educacionais, o ambiente de apoio institucional que envolve a qualidade das relações e a estrutura que o campus oferece. Afirmam que o entusiasmo com o ambiente universitário é vital, uma vez que abrange a experiência subjetiva dos alunos durante os anos em que permanecem na universidade, gerando percepções educacionais positivas e funcionando como um fator intermediário/facilitador para o sucesso acadêmico.

Estudo com universitários japoneses (Yamanda, 2014), que relacionou o desenvolvimento de experiências afetivas e comportamentais de vivências acadêmicas, concluiu que o envolvimento do corpo docente com os alunos, bem como os seus métodos de ensino contribuem para uma adaptação gradual dos discentes à vida universitária e conduz a bons resultados de aprendizagem. Outro fator considerado relevante ao sucesso durante o Ensino Superior foram as habilidades interpessoais. Através das investigações realizadas sobre a adaptação ao ambiente universitário, estudantes em todas as áreas julgaram importante: "aprofundar a amizade com outros alunos" e "familiarizar-se com o corpo docente", ou seja, relações humanas e *networking* são considerados preditores para seu ajustamento à universidade.

Tendo em vista a literatura apresentada e os estudos já desenvolvidos em universitários, faz-se necessário identificar o conhecimento produzido recentemente sobre vivências acadêmicas no Ensino Superior no Brasil. Para tal foi utilizado o método bibliométrico que constitui, segundo M. Hayashi, Hayashi, Silva e Lima (2007), em uma ferramenta que permite observar o estado da ciência e da tecnologia por meio da análise da produção científica. Essa metodologia possibilita a investigação quanti e qualitativa desse material e proporciona um mapeamento, de forma organizada, dos artigos, construtos, métodos que vem sendo utilizados para estudar determinada temática. Assim, este estudo teve como objetivo realizar uma revisão das publicações em periódicos nacionais na última década sobre vivências acadêmicas de estudantes universitários brasileiros para identificar os estudos e detalhar os métodos de pesquisa.

Método

Material e Procedimentos

Foram pesquisados artigos com as seguintes palavras-chave: Adaptação à universidade, Vivências acadêmicas, Sucesso acadêmico, Adaptação ao Ensino Superior, Envolvimento acadêmico, Integração acadêmica, Vivências de universitários, Ajustamento à universidade, Educação Superior, todos em português e em inglês. Os artigos foram pesquisados nas seguintes bases de dados: Google Acadêmico, SciELO, LILACS e INDeX–Psi no período de 2003 a 2013. Foram encontrados 145 artigos dos quais foram eliminados os que não tratavam do tema vivências acadêmicas ou de estudantes universitários (N = 49). Restaram 96 artigos. Em seguida foram eliminados os repetidos, ou seja, aqueles encontrados em mais de uma base de dados (N=56). Restaram 38 artigos. Foram também eliminados os artigos teóricos (N = 6). O corpus de trabalho se consolidou com 32 artigos empíricos. Os artigos foram lidos na íntegra e sistematizados em tabelas segundo os seguintes tópicos: Procedimento Metodológico, Delineamento, Instrumentos, Tipo de Amostra, Tamanho de Amostra e Características Estudadas. Ressalta-se, ainda, que os Resultados e Discussão foram agrupados em uma mesma seção, pois se compreendeu que facilitaria a interpretação dos dados encontrados na revisão da literatura.

Resultados e Discussão

Os artigos buscados nesta pesquisa, totalizaram 37,93% (55) localizados na base de dados SciELO, 36,55% (53) pertenciam a base de dados Google Acadêmico, 20,69% (30) localizadas na base INDeX–Psi e 4,83% (7) na plataforma LILACS, antes da aplicação dos critérios de exclusão. A consolidação com 32 artigos apresentou uma redução de 77,93% após a seleção dos que atendiam ao objetivo do trabalho, que considerou apenas estudos empíricos sobre vivências acadêmicas em universitários no período de 2003 a 2013. Em termos de procedimentos metodológicos 71.85% (23) dos estudos investigados foram empíricos de caracterização quantitativa, 15.62% (5) empíricos de caracterização qualitativa e 12.50% (4) misto, isto é, caracterização quali e quanti. Quanto ao delineamento, 56.25% (18) foram Correlacional, 25.0% (8) Descritivo, 9, 37% (3) Construção de instrumento, 6.25% (2) Misto, isto é, descritivo e correlacional e 3.12% (1) Ex post facto.

O Questionário de Vivências Acadêmicas reduzido - QVA-r (Almeida, Ferreira, & Soares, 2002) e o Questionário de Vivências Acadêmicas – QVA (Almeida & Ferreira, 1997) na versão original apresentaram maior incidência nos estudos analisados (Carmo & Polydoro, 2010; Cunha & Carrilho, 2005; Igue et al., 2008; Guerreiro-Casanova & Polydoro, 2010; Guerreiro-Casanova, & Polydoro, 2011; Mognon & Santos, 2013; Noronha, Martins, Gurgel, & Ambiel, 2009; Santos, Polydoro, Scortegagna, & Linden, 2013; Sarriera, Paradiso, Schütz, & Howes, 2012; Soares et al., 2014; Soares, Baldez, & Mello, 2011; Soares, Poubel, & Mello, 2009; Sousa, Bardagi, & Nunes, 2013; Teixeira, Castro, & Piccolo, 2007). Estes instrumentos investigam dimensionalmente a atuação do estudante, enquadrando-as em situações caracterizadas pela necessidade do aspecto a ser medido. A escolha destes instrumentos permite investigar cinco dimensões (Pessoal, Interpessoal, Carreira, Estudo e Institucional) e como estas podem se relacionar com aspectos referentes às vivências acadêmicas dos estudantes, permitindo inferências sobre o fenômeno e sugerindo intervenções mais eficientes no âmbito pessoal e institucional.

A maior incidência de utilização das escalas QVA e QVA-r provavelmente deve-se ao fato dos instrumentos mensurarem as formas, os níveis e processos de adaptação do estudante aos desafios e exigências presentes na vida universitária conforme o modelo proposto (Almeida & Ferreira, 1997; Almeida, Soares, & Ferreira, 2001; Soares et al., 2006; Soares et al., 2011). Ambos os instrumentos fornecem dados que envolvem variáveis como autonomia, autoconfiança, adaptação ao curso, métodos de estudo, relacionamento com professores e colegas (Almeida, Soares, & Ferreira, 1999), permitindo uma melhor compreensão dos fenômenos que integram as vivências acadêmicas. O mesmo ocorreu em relação à prevalência de perguntas abertas. A utilização deste tipo de instrumento está relacionada ao aprofundamento do objeto de estudo pela conversação entre pesquisador e pesquisado, permitindo conhecer aspectos das vivências acadêmicas através do significado atribuído pelos interlocutores.

As Escala de Autoeficácia na Formação Superior (Polydoro & Guerreiro-Casanova, 2010), Escala de Envolvimento Acadêmico - QEA (Soares & Almeida, 2005), Escala de Avaliação da Vida Acadêmica - EAVA (Vendramini et al, 2004) e o Inventário de Habilidades Sociais - IHS (Z. Del Prette & Del Prette, 2001) também apresentaram ocorrências nas pesquisas analisadas (Bolsoni-Silva, A., Leme, V. B. E., Lima, A. M. A., Costa-Júnior, F. M., & Correia, M. R. G, 2009; Fior & Mercuri, 2013; Gomes & Soares, 2013; Guerreiro-Casanova & Polydoro, 2011; Santos, Mognon, Lima, & Cunha, 2011; Soares et al. , 2009; Soares et al., 2014; Vendramini et al., 2004). O primeiro é um instrumento de autorrelato que objetiva identificar a autoeficácia de estudantes em

organizar e executar cursos de ações necessárias para realizar tarefas académicas pertinentes ao Ensino Superior. O segundo instrumento é um questionário de autorrelato que investiga o que os estudantes universitários esperam encontrar (versão A expectativas) e concretizar (versão B comportamentos) na instituição universitária que ingressaram. O terceiro instrumento (EAVA) investiga a percepção do estudante sobre condições contextuais, interacionais e pessoais presentes na vida universitária baseado no nível de concordância sobre o tema. Finalmente, o último instrumento avalia o repertório interpessoal de estudantes universitários. Já a Escala de Motivação para a Aprendizagem - EMAPRE (Zeroni, Santos, & Monteiro, 2011) e a Escala de Satisfação Acadêmica - ESEA (Schleich, Polydoro, & Santos, 2006) também aparecem nos estudos investigados (Santos et al., 2011; Santos et al., 2013; Vendramini et al., 2004). A primeira avalia a motivação para a aprendizagem em estudantes universitários e a segunda explica fatores referentes a percepção do ambiente pedagógico, da afetividade, do ambiente físico e do ajustamento social. Investigar a correlação entre motivação e vida académica pode indicar uma relevância destes construtos para o futuro sucesso profissional, aquisição de conhecimentos gerais e o contato com novos valores e crenças.

O conjunto dos dados, aqui apresentados, aponta para o fato de que há uma prevalência de estudos quantitativos e o interesse de investigação das variáveis relacionadas aos fatores que dizem respeito à dimensão pessoal, interpessoal, carreira, estudo, instituição, competência pessoal, expectativas, engajamento e as vivências académicas em alunos do Ensino Superior. Ao verificar-se um número mais expressivo de estudos com desenho quantitativo, acredita-se que estes foram selecionados por melhor se ajustarem ao objeto e objetivos dos estudos. As pesquisas sobre adaptação académica apresentam também foco sobre variáveis que relacionam aspectos que estão associados a permanência e o sucesso do aluno na universidade, tais como habilidades sociais (Couto, Vandenberghe, Tavares, & Silva, 2012; Soares et al., 2009; Soares & Del Prette, 2015), expectativas de estudantes universitários (Soares et al., 2014), rendimento académico (Cunha & Carillo, 2005) e relações interpessoais (Ribeiro & Bolsoni-Silva, 2010). Neste sentido, os estudos analisados sobre a adaptação académica sinalizam que este é um conceito multideterminado e precisa mobilizar resultados satisfatórios que apontem, compreendam e expliquem eventos relacionados à vida do estudante (Almeida & Soares, 2003; Bardagi & Hutz, 2010; Gomes & Soares, 2013; Igue et al., 2008; Noronha et al., 2009), permitindo o melhor entendimento de fenômenos como a entrada e permanência do aluno no contexto universitário e possíveis intervenções neste cenário.

Tabela 1

Caracterização dos Estudos sobre Vivências Acadêmicas em Universitários Conforme o Tipo e Tamanho da Amostra em Cada Período de Publicação

Tipo de amostra	Período 2003 – 2013	Porcentagem
Primeiro ano	14	43.75%
1º, 2º, 3º e 4º períodos	2	6.25%
Iniciantes, intermediários e concluintes	2	6.25%
Concluintes	3	18.75%
Iniciantes e concluintes	4	12.50%
Todos os anos do curso	6	18.75%
Sem indicação	3	18.75%
Total	32	

Tamanho da amostra		
Até 30 sujeitos	7	21.87%
Entre 31 e 200	10	31.25%
Entre 201 e 500	11	34.37%
Mais de 900	4	12.5%
Total	32	

Na Tabela 1 nota-se um volume crescente de estudos voltados principalmente para o período inicial do curso, em que as primeiras vivências à universidade podem coincidir com dificuldades de adaptação ao novo ambiente. Este processo adaptativo relaciona-se a várias dificuldades acadêmicas pelas quais passam os estudantes como a adaptação à universidade, distanciamento da família, expectativas iniciais referentes ao curso, bem como pelas cobranças da família e da própria universidade, que exige posturas acadêmicas que podem influenciar no rendimento, na interação social e na permanência do estudante na instituição (Almeida et al., 2003; Cunha & Carrilho, 2005; Soares et al., 2014).

Os estudos com estudantes concluintes sugerem que esses, ao final do curso, podem superar suas dificuldades, permanecer na instituição e avançar na aprendizagem (Almeida et al., 2003). Segundo Sarriera et al. (2012), ao longo do período acadêmico os estudantes vão adquirindo experiências que irão refletir tanto no seu desenvolvimento pessoal quanto na sua

formação profissional. Lamas, Ambiel e Silva (2014), ressaltam que o Ensino Superior traz novas perspectivas de carreira e de futuro, levando o estudante ao longo do curso a se adaptar e adquirir habilidades necessárias para ampliar as aspirações pessoais e melhorar as frustrações geradas no decorrer da universidade. Os autores também trazem a ideia de que existe uma expectativa inicial e final de curso em cada estudante universitário. Inicialmente ele precisa adaptar-se a novos contextos e ao longo do processo alcançar níveis de satisfação e melhores desempenhos.

A tabela 1 apresenta ainda resultados referentes ao tamanho da amostra, indicando o número de participantes em cada pesquisa. É possível observar que existem mais trabalhos com amostras grandes e intermediárias do que com as pequenas ou muito grandes. As pesquisas envolvendo amostras com estas frequências tornaram-se cada vez mais presentes na literatura (Bolsoni-Silva et al., 2009). Em linhas gerais, os estudos encontrados indicam uma tendência dos pesquisadores em realizarem investigações com amostras com mais de 30 sujeitos, o que geralmente permite análises estatísticas mais sofisticadas.

Tabela 2

Característica de Adaptação Acadêmica Estudada no Período

Características de adaptação estudadas	Período 2003-2013
Dimensão institucional-contextual	32
Dimensão pessoal	27
Dimensão de realização académica-carreira	23
Dimensão interpessoal	17
Dimensão estudo	6
Autoeficácia profissional	5
Envolvimento em atividades obrigatórias (curricular)	3
Autoeficácia na regulação da formação	3
Apoio e relacionamento com a família e amigos	3
Natureza socioeconômica das famílias	3
Oportunidades de desenvolvimento	2
Atividades de lazer	2
Autoeficácia na interação social	2
Motivação para aprendizagem-curso	2
Comportamento Acadêmico de estudantes universitários	2
Avaliação do rendimento escolar	2
Antecedentes escolares	1
Recursos do professor	1
Exigências académicas e administrativas	1
Ano do curso	1

No panorama geral da tabela 2, a dimensão Institucional foi a característica mais estudada, significando 23.19% do total dos estudos académicos. Compõe-se de temas como: compromisso com a instituição, recursos institucionais, serviços, desejo de continuidade, infraestrutura e atividades extracurriculares. A participação em atividades fora de sala de aula tem sido apontada como primordial para a formação da identidade na carreira destes estudantes (Capovilla & Santos, 2001; Fior & Mercuri, 2003; Kuh, 1995; Kuh & Hu, 2001; Teixeira & Gomes, 2004). Em contextos de evasão e reprovação, Carmo e Polydoro (2010) ressaltam a importância de estudar as relações entre o universitário e a instituição para a busca de soluções

que levem em conta a realidade integral dos académicos. Segundo Berger (2000), o ambiente e a cultura institucionais possuem relação direta no desenvolvimento e empenho destes estudantes em permanecer na instituição. A segunda característica mais estudada foi a dimensão Pessoal que consiste em bem-estar físico e psicológico, aspectos emocionais, autoestima, autonomia e autoconceito, gestão do tempo e do dinheiro, satisfação com a vida e enfrentamento de angústias, contabilizando 19.56% dos estudos. A literatura tem indicado que o apoio emocional da família pode facilitar a permanência dos estudantes na universidade até o final do seu curso (Teixeira et al., 2007). Wintre e Yaffe (2000) apontam que o apoio afetivo e a troca constante de ideias entre pais e filhos, principalmente os que ainda residem juntos até antes da ida para a universidade, tem um papel significativo tanto na autoestima, quanto na autonomia destes estudantes, podendo diminuir o nível de estresse e possíveis depressões.

A dimensão de Realização académica-carreira foi a terceira característica mais estudada, significando 16.67% dos estudos. Inclui os seguintes temas: conhecimento para o curso, desenvolvimento de carreira-comprometimento, relacionamento com professores, adaptação para o curso e ansiedade para os exames. Vários estudos apontam que, ao ter um bom desenvolvimento educacional e intelectual, os universitários tem melhor desenvolvimento em sua vida académica. Com isto, os estudantes entendem a necessidade de pensar, agir e ter ideias de forma mais crítica, percebendo assim, que o trabalho em conjunto com professores e pares pode ser um fator importante para ajudar em sua permanência na universidade (Bardagi, 2007; Cabrera, Castañeda, Nora, & Hengstler, 1992; Gerdes & Mallinckrodt, 1994; Lehman, 2005; Mercuri & Polydoro, 2003b; Terenzini, Lorang, & Pascarella, 1981; Tinto, 1975). Segundo Bardagi e Hutz (2010) os estudos sobre comprometimento com a carreira, exploração vocacional e variáveis relacionadas, podem contribuir para o desenvolvimento de intervenções de carreira de apoio psicológico em universitários. Já a dimensão Interpessoal consiste no relacionamento com colegas, fazer amizades, habilidades sociais e cooperação que representa 12.32% dos estudos. As pesquisas sobre as relações interpessoais são consideradas importantes para o contexto de ajustamento à universidade porque tais interações sociais influenciam esta integração, atuando sobre todo o processo educativo, tendo em vista o sucesso nessa adaptação (Polydoro, 2000; Bariani, 2005; Soares & Del Prette, 2015).

As quatro características mais estudadas formam critérios avaliados pelo QVA (Almeida & Ferreira, 1997, 1999; Almeida, Soares, & Ferreira, 1999) ou, em sua forma reduzida, QVA-r (Almeida, Ferreira, & Soares, 2001). Almeida et al. (2002) ressaltam que esses instrumentos

visam investigar as vivências académicas relacionadas ao ajustamento dos estudantes à universidade. Para os autores, os critérios desse questionário descrevem os principais domínios envolvidos na adaptação académica, favorecendo a investigação da qualidade desse ingresso e ajustamento na universidade. Porquanto, o QVA ou QVA-r se tornaram um instrumento bastante utilizado por pesquisadores da área (Carmo & Polydoro, 2010; Guerreiro-Casanova & Polydoro, 2010; Igue et al., 2008; Mognon, & Santos, 2013; Noronha et al., 2009; Santos et al., 2013). Assim, a dimensão Estudo participa em 4.35% do total de artigos académicos estudados apresentando as seguintes subescalas: hábitos de estudo, estratégias de aprendizagem e de avaliação. A entrada na universidade configura a necessidade de realização de muitas tarefas e segundo Soares et al. (2009), os estudantes precisam desenvolver a capacidade cognitiva e a autonomia de estudo. Portanto, pesquisas sobre esta dimensão contribuem para intervenções que dotem o aluno de habilidades estudantis focadas nas tarefas.

A característica autoeficácia profissional apareceu em 3.62% do total de estudos, enquanto que outras contabilizaram 2.17% cada uma, que são o envolvimento em atividades obrigatórias (curricular), a autoeficácia na regulação da formação (envolvimento com os colegas e professores), o apoio e relacionamento com a família e amigos e, por fim, a natureza socioeconômica das famílias. Quanto aos estudos sobre autoeficácia, Guerreiro-Casanova e Polydoro (2011) esclarecem que o conhecimento sobre esse conceito aplicado à formação universitária é pouco pesquisado nacionalmente, embora o seja mais intensamente a nível internacional (Chemers, Hu, & Garcia, 2001; Lee, Lee, & Bong, 2014). Para os autores, quanto mais este conceito for compreendido, mais pode favorecer o desenvolvimento de ações educacionais a fim de fortalecer o apoio aos académicos.

De uma maneira geral, a compreensão sobre adaptação académica demanda que os estudos levem a um entendimento multifatorial. As cinco primeiras características da tabela 2 são dimensões amplas que compõem o modelo de adaptação académica sistematizado no QVA e QVA-r (Almeida et al., 1999; Almeida & Ferreira, 1997, 1999; Almeida et al., 2001), foram as mais estudadas, sugerindo que esse resultado se deve à seleção metodológica desses instrumentos enquanto que as demais características podem ser consideradas mais específicas, pois dizem respeito a variáveis não especificadas no modelo, porém que contribuem para o entendimento do ajustamento do estudante a Universidade.

Considerações Finais

A presente pesquisa apresentou contribuições sobre o processo de desenvolvimento e produção de literatura através da análise bibliométrica de 32 artigos relacionados à adaptação acadêmica indexados nas bases de dados: Google Acadêmico, SciELO, LILACS e INDeX–Psi no período de 2003 a 2013. A prevalência dos estudos foi sobre os diversos fatores que envolvem o ajustamento do jovem ao meio universitário. Dentre os procedimentos metodológicos, conforme apontado na coleta de dados, a maioria dos trabalhos encontrados está baseado no modelo Empírico de Caracterização Quantitativa. Assim, o Questionário de Vivências Acadêmicas-reduzido (QVA-r) e o Questionário de Vivências Acadêmicas (QVA) na versão original foram os mais utilizados. O maior uso dessas escalas é devido a sua mensuração das formas, dos níveis e dos processos de adaptação do estudante aos desafios e exigências presentes na vida universitária, visto que suas principais características avaliadas são as dimensões institucional-contextual, pessoal, realização acadêmica-carreira e interpessoal. A partir das análises, é percebido que à adaptação universitária vivenciada de forma satisfatória nos campos acadêmico, social, pessoal e o vocacional facilita o aprendizado no conteúdo das disciplinas, a permanência do jovem no curso escolhido e do manejo das relações interpessoais.

Uma limitação do estudo está relacionada ao fato das fontes terem sido analisadas apenas em artigos publicados em revistas científicas, o que permitiu um panorama limitado da área, indicando a necessidade de uma revisão mais abrangente em estudo futuro que envolva pesquisa em livros, capítulos de livros, teses e dissertações.

Espera-se que este estudo, ao apresentar uma revisão sistemática sobre o contexto da adaptação acadêmica, em especial sobre vivências de estudantes universitários, auxilie a prática de novas pesquisas, que podem, inclusive, aplicar este conteúdo na assistência aos alunos mais necessitados. Novos caminhos poderiam ser o de contemplar amostras comparativas com alunos iniciantes e concluintes, além de comparar alunos de instituições públicas e privadas, ambos pouquíssimo encontrados na literatura repertoriada. Dessa forma, pode-se ampliar o conhecimento sobre os fatores que implicam no ajustamento de jovens ao Ensino Superior.

Referências

- Almeida, S. L., & Ferreira, J. A. (1997). *Questionário de Vivências Acadêmicas*. Braga: Universidade do Minho.
- Almeida, L. S., & Ferreira, J. A. (1999). Adaptação e rendimento acadêmico no ensino superior: Fundamentação e validação de uma escala de avaliação de vivências acadêmicas. *Psicologia: Teoria, Investigação e Prática*, 1(4), 157-170.

- Almeida, L. S., Ferreira, J. A., & Soares, A. P. (2003). Questionário de vivências académicas (QVA e QVA-r). In M. M. Gonçalves, M. R. Simões, L. S. Almeida & C. Machado (Coords.). *Avaliação psicológica: Instrumentos validados para a população portuguesa, 1*, 103-130.
- Almeida, L. S., Gonçalves, A., Salgueira, A. P., Soares, A. P., Machado, C., Fernandes, E. M., & Vasconcelos, R. (2003). Expectativas de envolvimento académico à entrada na universidade: Estudo com alunos da Universidade do Minho. *Psicologia: Teoria, Investigação e Prática, 8*(1), 3-15.
- Almeida, L. S., Soares, A. P., & Ferreira, J. A. (2002). Questionário de vivências académicas (QVA-r): Avaliação do ajustamento dos estudantes universitários. *Avaliação Psicológica, 1*(2), 81-93.
- Almeida, L. S., Soares, A. P. C., & Ferreira, J. A. G. (1999). Adaptação, rendimento e desenvolvimento dos estudantes no ensino superior: Construção/validação do questionário de vivências académicas. *Relatórios de Investigação*. Braga: Universidade do Minho, Centro de Estudos em Educação e Psicologia.
- Almeida, L. S., Soares, A. P. C., & Ferreira, J. A. G. (2001). Adaptação, rendimento e desenvolvimento dos estudantes no ensino superior: Construção do questionário de vivências académicas. *Methodus, 3*(5) 3-20.
- Bardagi, M. P. (2007). *Evasão e comportamento vocacional de universitários: Estudos sobre o desenvolvimento de carreira na graduação*. Tese de doutorado não-publicada, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.
- Bardagi, M.P., & Hutz, C.S. (2010). Satisfação de vida, comprometimento com a carreira e exploração vocacional em estudantes universitários. *Arquivos Brasileiros de Psicologia, 62* (1), 159-170.
- Bariani, I. C. D. (2005). *Vivência acadêmica de universitários ingressantes*. Relatório técnico de pesquisa. Campinas: Faculdade de Psicologia, PUC.
- Berger, J. B. (2000). Organizational behavior at colleges and student outcomes. A new perspective on college impact. *The Review of Higher Education, 23*(2), 177-198.
- Bolsoni-Silva, A., Leme, V.B.E., Lima, A.M.A., Costa-Júnior, F.M., & Correia, M.R.G. (2009). Avaliação de um treinamento de habilidades sociais (THS) com universitários e recém-formados. *Interação em Psicologia, 13*(2), 241-251.
- Cabrera, A. F., Castañeda, M. B., Nora, A., & Hengstler, R. (1992). The convergence between two theories of college persistence. *Journal of Higher Education, 63*, 143-164.
- Capovilla, S. L., & Santos, A. A. A. (2001). Avaliação da influência de atividades extramuros no desenvolvimento pessoal de universitários. *Psico-USF, 6*, 49-58.
- Carmo, M. C., & Polydoro, S. A. J. (2010). Integração ao ensino superior em um curso de pedagogia. *Psicologia Escolar e Educacional, 14*, 211-220.
- Chemers, M.M., Hu, L., & Garcia, B.F. (2001). Academic self-efficacy and first-year college student performance and adjustment. *Journal of Educational Psychology, 93*(1), 55-64.
- Couto, G., Vandenberghe, L., & Brito, E. A. G. (2012) Interações interpessoais e estresse entre policiais militares: um estudo correlacional *Arquivos Brasileiros de Psicologia, 64* (2), 47-63.
- Cunha, S. M., & Carrilho, D. M. (2005). O processo de adaptação ao ensino superior e o rendimento académico. *Psicologia Escolar e Educacional, 9*(2), 215-224.

- Del Prette, Z.A.P., & Del Prette, A. (2001). *Inventário de habilidades sociais (IHS-del-prette): manual de aplicação, apuração e interpretação*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Diniz, A. M., & Almeida, L. S. (2006). Adaptação à universidade em estudantes de primeiro ano: estudo diacrónico da interacção entre o relacionamento com pares, o bem-estar pessoal e o equilíbrio emocional. *Análise Psicológica*, 1(24), 29-38.
- Ellis, N. (2012). Implications of out-of-class engagement: Exploring the experience of obu students. *Administrative Issues Journal: Education, Practice and Research*, 2(2), 63-79.
- Fior, C. A., & Mercuri, E. (2003). Formação universitária: O impacto das atividades não obrigatórias. Em E. Mercuri & S. A. J. Polydoro (Orgs.), *Estudante universitário: Características e experiências de formação*, 129-154. Taubaté: Cabral.
- Fior, C.A., Mercuri, E., & Silva, D. (2013) Evidências de validade da Escala de Envolvimento Acadêmico para universitários. *Avaliação Psicológica*, 12(1), 81-89.
- Gerdes, H., & Mallinckrodt, B. (1994). Emotional, social, and academic adjustment of college students: a longitudinal study of retention. *Journal of Counseling and Development*, 72, 281-288.
- Gomes, G., & Soares, A.B. (2013). Inteligência, habilidades sociais e expectativas acadêmicas no desempenho de estudantes universitários. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 26(4), 780-789.
- Guerreiro-Casanova, D. C., & Polydoro, S. A. J. (2010). Integração ao ensino superior: relações ao longo do primeiro ano de graduação. *Psicologia Ensino & Formação*, 1(2), 85-96.
- Guerreiro-Casanova, D.C., & Polydoro, S.A.J. (2011). Autoeficácia e integração ao ensino superior: um estudo com estudantes de primeiro ano. *Psicologia: Teoria e Prática*, 13(1), 75-88.
- Hayashi, M. C. P., Hayashi, C. R. M., Silva, M. R., & Lima, M. Y. (2007). Um estudo bibliométrico da produção científica sobre a educação jesuítica no Brasil colonial. *Bíblios*, 8(27), 1-18.
- Igue, E. A., Bariani, I. C. D., & Milanese, P. V. B. (2008). Vivências acadêmicas e expectativas de universitários ingressantes e concluintes. *PsicoUSF*, 13(2), 155-164.
- Korobova, N. & Starobin, S. S. (2015). A comparative study of student engagement, satisfaction, and academic success among international and American students. *Journal of International Students*, 5(1), 72-85.
- Kuh, G. D. (1995). The other curriculum: out-of-class experiences associated with student learning and personal development. *The Journal of Higher Education*, 66(2), 123-155.
- Kuh, G. D. & Hu, S. (2001). *The effects of student-faculty interaction in the 1990s. The Review of Higher Education*, 24(3), 309-332.
- Lamas, K. C. A., Ambiel, R. A., & Silva, B. T. A. (2014). Vivências acadêmicas e empregabilidade de universitários em final de curso. *Temas em Psicologia*, 22(2), 329-340.
- Lee, W., Lee, M., & Bong, M. (2014). Testing interest and self-efficacy as predictors of academic self-regulation and achievement. *Contemporary Educational Psychology*, 39 (2014), 86-99.
- Lehman, Y. P. (2005). *Estudo sobre a evasão universitária: As mudanças de paradigma na Educação e suas conseqüências*. Tese de Livre-Docência não-publicada, Universidade de São Paulo, São Paulo.

- Magalhães, M.O. (2013). Sucesso e fracasso na integração do estudante à universidade: Um estudo comparativo. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 14(2), 215-226.
- Mercuri, E., & Polydoro, S. A. J. (2003b). O compromisso com o curso no processo de permanência/evasão no ensino superior: algumas considerações. In E. Mercuri & S. A. J. Polydoro (Orgs.), *Estudante universitário: Características e experiências de formação* (pp. 219-236). Cabral.
- Mognon, J. F., & Santos, A.A.A. (2013). Relação entre vivência acadêmica e os indicadores de desenvolvimento de carreira em universitários. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 14(2), 227-237.
- Noronha, A. P. P., Martins, D. F., Gurgel, M. G. A., & Ambiel, R. A. M. (2009). Estudo correlacional entre interesses profissionais e vivências acadêmicas no ensino superior. *Psicologia Escolar e Educacional*, 13(1), 143-154.
- Pascarella, E. T., & Terenzini, E. T. (2005). *How college affects students: A third decade of research*. New York: Jossey-Bass.
- Polydoro, S. A. J. (2000). *O trancamento de matrícula na trajetória acadêmica do universitário: condições de saída e de retorno à universidade*. Tese de Doutorado não-publicada, Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, São Paulo.
- Polydoro, S.A.J., & Guerreiro-Casanova, D.C. (2010). Escala de auto-eficácia na formação superior: Construção e estudo de validação. *Avaliação Psicológica*, 9(2), 267-278.
- Ribeiro, D. C., & Bolsoni-Silva, A. T. (2011). Potencialidades e dificuldades interpessoais de universitários: estudo de caracterização. *Acta Comportamentalia*, 19, 205-224.
- Santos, A. A. A., Mognon, J. F., Lima, T. H. de & Cunha, N. B. (2011). A relação entre vida acadêmica e a motivação para aprender em universitários. *Psicologia Escolar e Educacional*, 15(2), 283-290.
- Santos, A.A.A, Polydoro, S.A.J., Scortegagna, S.A., & Linden, M.S.S. (2013). Integração ao ensino superior e satisfação acadêmica em universitários. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 33(4), 780-793.
- Sarriera, J. C., Paradiso, A. C., Schütz, F. F., & Howes, G. P. (2012). Estudo comparativo da integração ao contexto universitário entre estudantes de diferentes instituições. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 13(2), 163-172.
- Schleich, A. L. R., Polydoro, S. A. J., & Santos, A. A. A. (2006). Escala de satisfação com a experiência acadêmica de estudantes do ensino superior. *Avaliação Psicológica*, 5(1), 11-20.
- Soares, A. B., & Del Prette, Z. A. P. (2015). Habilidades sociais e adaptação à universidade: Convergências e divergências dos construtos. *Análise Psicológica* 2(33), 139-151.
- Soares, A. B., Francischetto, V., Dutra, B. M., Miranda, J. M., Nogueira, C. C. C., Leme, V. R., Araújo, A. M. & Almeida, L. S. (2014). O impacto das expectativas na adaptação acadêmica dos estudantes no ensino superior. *Psico-USF*, 19(1), 49-60.
- Soares, A. B., Mello, T. V., & Baldez, M. O. M. (2011). Vivências acadêmicas em estudantes universitários do estado do Rio de Janeiro. *Interação em Psicologia*, 15(1), 59-69.
- Soares, A. B., Mourão, L. & Mello, T. V. S. (2011). Estudo para a construção de um instrumento de comportamentos acadêmico-sociais para estudantes universitários. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, 11(2), 488-506.

- Soares, A. B, Poubel, L. N., & Melo, T. V. S. (2009). Habilidades sociais e adaptação acadêmica: um estudo comparativo em instituições de ensino público e privado. *Aletheia*, 29, 27-42.
- Soares, A. P., & Almeida, L. S. (2005). Questionário de envolvimento acadêmico (QEA): Novos elementos para sua validação. *Psicologia: Teoria, Investigação e Prática*, 10(2), 139-158.
- Soares, A. P., Almeida, L. S. A., Diniz, A. M. & Guisande, M. A. (2006). Modelo multidimensional de ajustamento de jovens ao contexto universitário (MMAU): Estudo com estudantes de ciências e tecnologias *versus* ciências sociais e humanas. *Análise Psicológica*, 1(24), 15-27.
- Soares, A. P., Guisande, M. A. & Almeida, L. S. (2007). Autonomía y ajuste académico: un estudio com estudiantes portugueses de primer año. *International Journal of Clinical and Health Psychology* 7(3), 753-765.
- Souza, H. Bardagi, M.P., & Nunes, C.H.S.S. (2013). Autoeficácia na formação superior e vivências de universitários cotistas e não cotistas de universitários cotistas e não cotistas. *Avaliação Psicológica*, 12(2), 253-261.
- Teixeira, M. A. P., Castro, G. D., & Piccolo, L. R. (2007). Adaptação à universidade em estudantes universitários: Um estudo correlacional. *Interação em Psicologia*, 2007, 11(2), 211-220.
- Teixeira, M. A. P., & Gomes, W. B. (2004). Estou me formando... E agora? Reflexões e perspectivas de jovens formandos universitários. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 5(1), 47-62.
- Terenzini, P. T., Lorang, W. G., & Pascarella, E. T. (1981). Predicting freshman persistence and voluntary dropout decisions: a replication. *Research in Higher Education*, 15, 109-127.
- Tinto, V. (1975). Dropout from higher education – theoretical synthesis of recent research. *Review of Educational Research*, 45, 89-125.
- Vendramini, C. M. M., Santos, A. A. A., Polydoro, S. A. J., Sbardelini, E. T. B., Serpa, M. N. S., & Natário, E. G. (2004). Construção e validação de uma escala sobre avaliação da vida acadêmica (EAVA). *Estudos de Psicologia*, 9(2) 259-268.
- Zenorini, R.P.C., Santos, A.A.A., & Monteiro, R.M. (2011). Motivação para aprender: relação com o desempenho de estudantes. *Paidéia*, 21(49), 157-164.
- Wintre, M. G., & Yaffe, M. (2000). First-year students' adjustment to university life as a function of relationships with parents. *Journal of Adolescent Research*, 15, 9-37.
- Yamanda, R. (2014). Gains in learning outcomes of college students in Japan: comparative study between academic fields. *The International Education Journal: Comparative Perspectives*, 13(1), 100-118.

SYSTEMATIC REVIEW OF THE LITERATURE ON ACADEMIC EXPERIENCES IN UNIVERSITY STUDENTS IN BRAZIL

Abstract

This study aimed to carry out a bibliometric analysis of articles related to academic adaptation indexed in databases: Google Acadêmico, SciELO, LILACS e INDeX–Psi from 2003 to 2013. We used the following search keywords: adaptation to university, academic experiences, academic success, adaptation to higher education, academic involvement, academic integration, students' experiences, adjustment to university, and higher education, in Portuguese and English. All 32 articles selected were totally read and systematized in categories of analysis such as: methodological procedures, design, instruments, sample type, sample size and studied characteristics. It is noticed that most of the studies were quantitative (23) and the most used instrument (10 studies) was the Academic Experiences Questionnaire reduced (QVA-r). The study presents an overview, both theoretical and methodological, of what has been published in the area of adaptation to Higher Education in Brazil, which can help in future research.

Keywords: Bibliometric study, academic experience, university students

INFLUENCIA DE VARIABLES RELACIONALES Y DE INTEGRACIÓN SOCIAL EN LA DECISIÓN DE ABANDONAR LOS ESTUDIOS EN EDUCACIÓN SUPERIOR

Ana Belén Bernardo Gutiérrez²¹

Antonio Cervero Fernández-Castañón²²

María Esteban García²³

Maria Estrella Fernández Alba²⁴

José Carlos Núñez Pérez²⁵

Resumen

La mejora progresiva en los índices de calidad de las Universidades y las consecuencias de diversa índole (e. g., sociales, educativas, económicas...) derivadas del fenómeno del abandono han generado un incremento progresivo de estudios sobre la deserción en educación superior con la finalidad de establecer medidas que faciliten su reducción. En este trabajo se analizan algunas variables relacionadas con la integración y adaptación social de los estudiantes, comparando un grupo de alumnos en situación de abandono con un grupo que ha permanecido cursando su titulación original, con el objetivo de comprobar si tales variables pueden haber influido en la decisión sobre su itinerario académico. Con una muestra de 1301 sujetos, los resultados permiten confirmar la relación negativa existente entre el grado de integración del estudiante (tanto a nivel social como académico) y sus probabilidades de abandonar la titulación cursada. Correlativamente, la valoración negativa de la relación del alumno con sus profesores y la falta de participación en grupos institucionales también parecen jugar un rol adverso tanto en la integración del estudiante en la institución, como en sus posibilidades de permanencia.

Palabras clave: abandono, universidad, integración social, integración académica

²¹ Universidad de Oviedo

²² Universidad de Oviedo, ancerverus@gmail.com

²³ Universidad de Oviedo

²⁴ Universidad de Oviedo

²⁵ Universidad de Oviedo

Introducción

El abandono de los estudios universitarios es un tema cuyas primeras investigaciones datan de los años 30 del siglo XX (Berger y Lyon, 2005) y como consecuencia de los análisis sistemáticos realizados por Astin y Spady y de la publicación del modelo interaccionista de Tinto (1975), su atención por parte de la comunidad científica internacional se ha visto incrementada durante el último tercio del siglo XX (Torres, 2012). En los últimos años, además, y en parte motivado por el actual contexto de crisis económica mundial, las instituciones educativas han incrementado su interés por el fenómeno debido al importante coste que supone la deserción, ya que las tasas de abandono de los estudios universitarios en España se sitúan en torno al 20% según la universidad de la que se trate (MECD, 2015), y que Colás (2015) cifra en unos 1.500 millones de euros anuales.

Además del coste de recursos económicos, el abandono de los estudios universitarios trae consigo consecuencias de diverso tipo entre las que cabe subrayar las siguientes: a nivel personal, la afectación psicológica que conlleva, lo que se puede traducir en una sensación de fracaso, frustración o incremento de la ansiedad (Sánchez, 2001) que perjudican la autoestima; a nivel familiar, la pérdida de la inversión realizada y la inestabilidad que genera un nuevo comienzo en el proceso de toma de decisiones (González, Álvarez, Cabrera y Bethencourt, 2007); a nivel universitario, el gasto innecesario y el deterioro de la imagen institucional al considerarse el abandono como criterio de calidad de las universidades (Álvarez, Figuera y Torrado, 2011); y a nivel social, la errónea inversión de gestión de fondos públicos o la negativa influencia en la cualificación de la mano de obra de un país (Arriaga, Burillo, Carpeño y Casaravilla, 2011).

A pesar del amplio corpus teórico que se ha ido generando, el fenómeno del abandono, no obstante, conlleva una complejidad y problemática variada que dificulta su investigación y, por extensión, el establecimiento de medidas preventivas que puedan desembocar en una reducción de las tasas de abandono. La primera problemática se produce en cuanto a su definición, dado que su aproximación conceptual abarca concepciones dispares como pueden ser (Cabrera, Bethencourt, Álvarez y González, 2006): a) el abandono de una determinada titulación para cursar otra diferente en una nueva institución; b) el abandono de una titulación en la universidad de origen para proseguir los mismos estudios en una nueva institución; c) el abandono de los estudios universitarios para comenzar estudios de otro nivel académico; o d) el abandono definitivo de los estudios, ya sea por decisión propia (abandono voluntario) o por imposición normativa (abandono involuntario) al violar los reglamentos de un centro o titulación

(Himmel, 2006). En definitiva, incluye todas aquellas situaciones en las cuales un estudiante se retira de la titulación matriculada, pudiendo dar lugar a varias modalidades de abandono en función del cambio de destino.

Tampoco se alcanza el consenso respecto al momento de referencia aplicado para clasificar a un determinado alumno como desertor, existiendo investigaciones que exigen que éste deje de matricularse en sus estudios originales durante dos cursos sucesivos (Arriaga et al., 2011; Coromina, 2001; Elias-Andreu, 2008), mientras que otras lo reducen a la falta de matrícula durante dos trimestres consecutivos (Montoya, 2014; Rodríguez, Posada, Estrada y Velasquez, 2013).

Finalmente, es necesario decir que las variables explicativas del fenómeno son múltiples y en ocasiones su consideración dependerá del modelo teórico asumido. Así, aunque muchas cuentan con evidencia razonable de su influencia, la multiplicidad de modelos hace que en ocasiones se analicen de forma excesivamente parcializada. No obstante, este aspecto puede entenderse como un paso previo necesario hasta la consecución de un modelo integrador y holístico más satisfactorio que incluya las diferentes variables y modelos parciales atendiendo al peso de su influencia en el proceso final de toma de decisiones sobre abandono o no de los estudios universitarios.

Viale (2014) agrupa estos modelos en cinco categorías: los *modelos psicológicos*, que buscan las diferencias entre las características de personalidad de los individuos que permanecen en los estudios frente a aquellos que desertan; los *modelos sociológicos*, que se centran en las variables exógenas que devienen en una adecuación o falta de integración del estudiante al ambiente académico e institucional donde cursa sus estudios; los *modelos económicos*, centrados en los análisis de costes y beneficios que el sujeto realizaría para decidir entre continuar con sus estudios o buscar una alternativa; los *modelos organizacionales*, que plantean la decisión de abandonar desde las características propias de la institución universitaria y los servicios que ofrecen, tanto académicos como docentes o complementarios; y, los *modelos interaccionistas*, centrados en las experiencias vividas por los estudiantes en la institución y conformadas por la interacción de los factores personales, ambientales e institucionales (Rué, 2014). A pesar de que estos modelos continúan siendo objeto de investigación, en la actualidad predominan los estudios que asumen una visión holística del problema, reconociendo la influencia que la combinación de variables de los múltiples ámbitos tienen en la decisión de abandonar o no los estudios universitarios.

Así, considerando estos enfoques, podemos encontrar a continuación diferentes estudios que incluyen variables relacionadas con el alumno, su proceso de acceso a los estudios y su integración en la institución. Bethencourt, Cabrera, Hernández, Álvarez y González (2008), por ejemplo, estudian las variables psicológicas y educativas del fenómeno, encontrando una mayor influencia de las variables del alumno que de las variables del contexto, mientras que González et al. (2007) se centran en los aspectos más puramente educativos y Bernardo et al. (2015) en los relacionados con el rendimiento académico y variables relacionadas. En otra línea, Del Corral, González-Quejigo y Villasalero (2015) evalúan la influencia de la modalidad de acceso y hallan un cierto peso en la decisión de variables relacionadas con la situación familiar del alumno, mientras que Corominas (2001) incide, entre otros aspectos, en la situación financiera o la compatibilidad de los estudios con una ocupación laboral.

Finalmente, en la línea del presente estudio, destacan autores como Álvarez et al. (2011) que se centran en la influencia de las relaciones con los compañeros; Arriaga et al. (2011) que analizan el sentimiento de acompañamiento y comunidad; o Almeida, Ribeiro, Alves, Gonçalves y Araújo (2012) que analizan las expectativas académicas de los alumnos de educación superior en función de varios factores, entre ellos la integración social, lo que tiene a su vez una importante influencia en la decisión de abandonar los estudios. Estos aspectos adquieren especial relevancia desde la implantación del Espacio Europeo de Educación Superior, que convierte al alumno en el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje y fomenta una concepción interactiva del trabajo académico (Pérez, 2005), lo que podría incidir en la propia variable de rendimiento, que ya ha demostrado su importante influencia en los procesos de toma de decisiones que llevan al abandono (Bernardo et al., 2015).

Con todo ello, la perspectiva de este estudio se enmarca dentro del marco interaccionista (Tinto, 1975; Bean, 1980), ya que se centra en el análisis de la integración efectiva del estudiante en el entramado social y académico de la organización. Por ello, el objetivo del presente trabajo es analizar las diferencias que se producen en un grupo de alumnos que ha abandonado la institución universitaria comparándolos con quienes permanecen en sus estudios, en relación a un conjunto de variables referentes a la calidad de la relación mantenida tanto con compañeros como con profesores, al marco general de convivencia, y en cuanto a la participación en diferentes grupos estructurados y al nivel global de adaptación a la vida académica y social.

No obstante, cabe mencionar que este estudio se desarrolla gracias a un contexto de participación más amplio, el que la Universidad de Oviedo ha mantenido con el Proyecto Alfa

Guía, que a través de la colaboración de las instituciones de varios países busca conocer en profundidad y predecir las causas de abandono en pro del establecimiento de medidas que permitan su reducción (Proyecto Alfa Guía, 2014b).

Método

Participantes

El Proyecto Alfa-Guía (2014a) contemplaba entre sus líneas de actuación el diagnóstico integral del problema del abandono de los estudios de educación superior. Así, 16 de las instituciones asociadas implementaron una investigación de forma paralela, cuya muestra conjunta ascendió a 9.982 alumnos de nuevo ingreso en la universidad en los cursos 2008/9, 2009/10 y 2010/11.

La Universidad de Oviedo participó en el mismo aportando a la muestra conjunta 715 participantes (de los cuales 541 formaban parte del itinerario de abandono y el resto conformaba el grupo control). En todo caso, para equilibrar las muestras y poder realizar un análisis significativo, no solo del abandono sino también de la permanencia, se optó por ampliar dicha muestra a fin de dotarla de un nivel de confianza del 95% y con un error muestral no superior al 3,3%.

Así, la muestra de esta universidad y empleada en los análisis correspondientes al presente trabajo estaba formada por 1301 sujetos, de los cuales 698 estaban en situación de permanencia respecto a los estudios inicialmente matriculados y 603 en situación de abandono. El 43,1% de los sujetos encuestados son hombres y un 56,9% mujeres, y respecto a la edad en el momento de la primera matrícula en la institución, un 72,4% tenía 20 años o menos, un 9,9% está en el intervalo entre 21 y 23 y un 11,8% era mayor de 24.

Instrumento

El instrumento que se ha empleado para la recogida de información es un cuestionario diseñado ad hoc (Proyecto Alfa Guía, 2012) en el que participaron todas las instituciones que colaboran en el proyecto y cuya intención era recabar información sobre las variables y procesos intervinientes en el fenómeno. Su organización constaba de tres bloques diferenciados más una sección inicial.

La sección inicial, *Bloque 0*, se compone de 14 ítems a cumplimentar por la institución que hacen referencia a variables relacionadas con el sujeto, el programa académico objeto de estudio y la carga académica y rendimiento del mismo. Este bloque estaba dirigido a la institución de acogida y, por tanto, las cuestiones no son respondidas por el estudiante sino por la propia organización académica.

El *Bloque 1*, denominado *Preguntas Generales*, es común para todos los sujetos. Consta de 34 ítems clasificados en seis categorías diferentes llamadas factores: individual, académico, social, económico, cultural e institucional (Proyecto Alfa Guía, 2014a). Como bien se puede deducir de la propia denominación de estas categorías se incluyen aquí variables referidas a la estructura familiar o del entorno del sujeto, a sus vivencias, a sus fuentes de financiación para sufragar los estudios, a su nivel de rendimiento académico tanto previo como en la propia institución, a su nivel de adaptación y al cumplimiento de expectativas tanto con el programa de estudios como con la propia organización.

El *Bloque 2*, de *Preguntas de Posicionamiento*, consta de cinco ítems que fijan el perfil del sujeto respecto al abandono. Inicialmente los divide en dos grandes grupos: activo (si el estudiante se encuentra cursando la misma titulación que aquella en que se matriculó inicialmente) o abandono. En este último caso se establece una tipología que distribuye a los sujetos en distintos subtipos: cambio de carrera (si se ha producido un cambio de titulación dentro de la propia institución universitaria), cambio de institución (si cursa una titulación en una nueva institución), cambio de nivel (si renuncia a continuar los estudios superiores, cursando estudios de nivel inferior) o abandono (si ha dejado los estudios universitarios sin matricularse en ningún otro tipo de estudios). En este caso hemos utilizado el concepto más amplio de abandono pues nos interesa analizar los resultados teniendo en cuenta la pérdida de recursos institucionales que supone el cambio inicial, independientemente de la modalidad de abandono.

En el *Bloque 3* o *Preguntas por Perfil*, por último, se analizan diferentes variables en función de los itinerarios seleccionados en el *Bloque 2*. Así, en el perfil C (alumno activo) se cuestiona por los factores que influyen en su decisión de finalizar los estudios de origen o por ciertas implicaciones que se derivarían de no concluirlos. En el perfil AMM (cambio de carrera en la misma institución) y en el perfil AI (cambio a estudios de nivel inferior) se pregunta por los factores que han llevado a tomar esta decisión, por ciertas implicaciones personales o económicas derivadas de ello y por cómo se considera que afectará tal decisión al futuro del

estudiante. En el perfil AMO (cambio de carrera a otra institución) las variables se centran en los factores que han motivado el cambio de institución. Y en el perfil AE (abandono de estudios) se analizan los factores de esta decisión, las implicaciones personales y la afectación futura, a lo que se añade una cuestión sobre la posibilidad de retomar algún tipo de estudios más adelante.

De entre todos los bloques y variables señalados, en este caso, se han seleccionado únicamente aquellas variables objeto de interés para este estudio, es decir, las relacionadas con la integración y participación social del estudiante en el ámbito institucional. En concreto, se han tenido en cuenta las respuestas de los alumnos a cinco variables diseñadas como escala tipo Likert (1= muy malo a 5 = muy bueno) agrupadas en tres focos de interés: a) calidad de la relación mantenida tanto con compañeros como con profesores (e.g. *Valore de acuerdo con la siguiente escala la relación mantenida con sus compañeros*); b) valoración general del ambiente de convivencia en la universidad (e.g. *Considera que, en general, el ambiente de convivencia en la institución es...*); y, c) adaptación a la institución, tanto en lo académico como en lo social (e.g. *Considera que su nivel de adaptación a la vida de la institución, en lo social, ha sido...*). También se han considerado ocho variables dicotómicas relativas a la participación en las actividades universitarias (1 = sí; 0 =no), en concreto: en grupos de carácter político, académico, social, deportivo, cultural o religioso (e.g., *Durante su estancia en la institución ha participado activamente en grupos de carácter deportivo*).

Procedimiento

El Proyecto Alfa Guía (2013) plantea la posibilidad de que el cuestionario sea implementado por una empresa externa o bien por la propia institución académica, decidiendo en este segundo caso la propia organización si utiliza para recabar los datos un sistema on-line, mixto o telefónico, recomendándose este último como primera opción al considerar su mayor efectividad.

La Universidad de Oviedo ha optado por un procedimiento que, siguiendo las indicaciones mencionadas, incluye una doble vía: por un lado, la obtención de datos académicos y personales de las bases de datos del Servicio de Informática de la institución y por otra, la aplicación telefónica del cuestionario asistida por ordenador, lo que facilita el volcado de datos en una base de datos con la estructura propia determinada por las directrices del Proyecto.

Análisis de datos

Para comprobar si existían diferencias estadísticamente significativas entre los grupos en relación a las variables dependientes: a) calidad de la relación mantenida tanto con compañeros como con profesores; b) valoración general del ambiente de convivencia en la universidad; y c) adaptación a la institución, tanto en lo relativo a aspectos académicos como sociales, se han analizado las diferencias entre grupos para cada una de las variables utilizando la prueba *t-student* para muestras independientes con el programa estadístico SPSS v. 22.

El tamaño del efecto se estimó a través de la *d de Cohen*, aplicando a este estudio los criterios del clásico trabajo de Cohen (1988): $d = .20$ indica un tamaño del efecto pequeño, $d = .50$ indica un tamaño del efecto medio, y $d = .80$ indica un tamaño del efecto grande. Las variables referidas cumplían con los principios de normalidad siguiendo para ello el criterio propuesto por Finney y DiStefano (2006). No obstante, el criterio de homocedasticidad no se cumplía en todas las variables, por lo que no se han asumido varianzas iguales a la hora de seleccionar los resultados.

En cuanto a las variables dicotómicas referidas a la participación en la vida institucional, a través de tablas de contingencias se ha analizado la relación existente entre el grupo de estudiantes que permanecen matriculados y el grupo que abandona con estas variables, utilizando a tal fin el estadístico Chi-cuadrado.

Resultados

En la Tabla 1 se recogen los datos descriptivos, tanto del grupo que permanece como del grupo que abandona los estudios universitarios, que incluyen media, desviación típica, asimetría y curtosis para las variables no dicotómicas. Las medias en las variables estudiadas son superiores en el grupo de alumnos que continúa estudiando, excepto en la variable de convivencia en la institución con medias muy similares entre ambos grupos.

Tabla 1

Media, Desviación Típica, Asimetría y Curtosis de las Variables no Dicotómicas de la Investigación Según el Grupo: Permanecen o Abandonan la Universidad

	Permanece				Abandona			
	M	DT	Asim	Curt	M	DT	Asim	Curt
Relación con los profesores	4.01	.58	-.58	2.37	3.92	.61	-.50	1.77
Relación con los compañeros	4.41	.59	-.58	.36	4.37	.59	-.34	-.40
Ambiente de la convivencia	4.01	.59	-.43	1.44	4.03	.56	-.28	1.31
Adaptación social a la institución	4.25	.57	-.15	.05	4.09	.65	-.60	1.51
Adaptación académica a la institución	4.03	.60	-.51	2.22	3.66	.77	-.67	.91

Nota: DT = desviación típica; Asim = asimetría; Curt = curtosis; El valor mínimo (Min) de todas las variables según la escala es 1 y el valor máximo (Max) es 5.

En la Tabla 2 se observan los porcentajes de respuesta para las variables de participación en la vida universitaria. La tendencia en este caso es a observar una mayor participación en los colectivos universitarios en el grupo de alumnos que permanecen estudiando, a excepción de la participación en los grupos deportivos y culturales, cuya participación fue superior en el grupo de abandono.

Tabla 2

Porcentaje de Respuesta de las Variables Dicotómicas de Participación en Actividades Universitarias Según el Grupo: Permanecen o Abandonan la Universidad

	Permanece (N = 698)		Abandona (N = 603)	
	No(%)	Sí(%)	No(%)	Sí(%)
Participación en grupos políticos	668(95.70)	30(4.30)	578(95.85)	25(4.15)
Participación en grupos académicos	634(90.83)	64(9.17)	568(94.20)	35(5.80)
Participación en grupos sociales	623(89.26)	75(10.74)	557(92.37)	46(7.63)
Participación en grupos deportivos	634(90.83)	64(9.17)	532(88.23)	71(11.77)
Participación en grupos culturales	664(95.13)	34(4.87)	581(96.35)	22(3.65)
Participación en grupos religiosos	693(99.28)	5(.72)	599(99.34)	4(.66)
Participación en grupos de otro tipo	690(98.85)	8(1.15)	600(99.50)	3(.50)

En cuanto a las diferencias entre grupos en relación con las variables de tipo institucional recogidas en este estudio (ver Tabla 3), se observaron diferencias estadísticamente significativas

en la valoración de la relación con los profesores, pero no con los compañeros, aunque el tamaño del efecto fue muy pequeño. No se observaron diferencias estadísticamente significativas con respecto a la valoración del ambiente de convivencia en la institución, aunque sí se observaron diferencias estadísticamente significativas en la valoración de la adaptación a la institución tanto a nivel social, como académico, siendo el tamaño del efecto pequeño y medio respectivamente (Tabla 3).

Tabla 3

Resultados de la Comparación de Medias, t-student, Para Muestras Independientes

	<i>DM_{P-A}</i>	<i>t(gl)</i>	<i>p</i>	<i>d de Cohen</i>
Relación con los profesores	.087	2.63(1251)	.009	.15
Relación con los compañeros	.042	1.28(1299)	.200	
Ambiente de la convivencia	.017	-.52(1299)	.600	
Adaptación social a la institución	.166	4.84(1212)	<.001	.26
Adaptación académica a la institución	.368	9.56(1121)	<.001	.54

Nota: DM = diferencia de medias entre el grupo que permanece y el grupo que abandona.

Por último, se analizó la posible relación entre la decisión de los alumnos de continuar estudiando o abandonar la universidad con su participación en determinadas actividades o grupos institucionales (e.g. grupos políticos o sociales). A través de las tablas de contingencias efectuadas a tal fin, se observó una relación estadísticamente significativa cuando la participación analizada estaba relacionada con los grupos académicos ($\chi^2_{(1)} = 5.21$; $p = .022$), es decir, cuando los estudiantes participaban durante su estancia en la institución en grupos de investigación o comités y consejos académicos, no siendo así para el resto de grupos de participación [grupos políticos ($\chi^2_{(1)} = .020$; $p = .892$); sociales ($\chi^2_{(1)} = 3.73$; $p = .054$); deportivos ($\chi^2_{(1)} = 2.36$; $p = .124$); culturales ($\chi^2_{(1)} = 1.17$; $p = .279$); religiosos ($\chi^2_{(1)} = .013$; $p = .908$); y, otros ($\chi^2_{(1)} = 1.62$; $p = .203$)].

Discusión

Tal y como se comentó en la introducción, el análisis de variables relacionadas con la decisión de abandonar los estudios universitarios suele abordarse desde una perspectiva parcializada relacionada frecuentemente con el modelo en que se enmarque la investigación, de forma que se analiza el peso de la influencia de las diferentes variables en la decisión final, a la espera de la construcción de un modelo holístico que pueda explicar el fenómeno de forma

global y ayudar a predecirlo. En este caso, las variables objeto de estudio han sido algunas de las más relacionadas con la integración social del alumnado y su correcta adaptación a la institución universitaria.

Aunque de los resultados obtenidos se desprenden diferencias estadísticamente significativas entre las medias en cuanto a las variables de relación con los profesores y la participación en grupos de nivel académico, el tamaño del efecto no permite considerar la relación con los profesores como variable de especial relevancia en este contexto. Sin embargo, este hecho no descarta la necesidad de seguir profundizando en esta línea de análisis, ya que autores como Bethencourt et al. (2008) sí observan que quienes terminan sus estudios consideran al profesorado más dialogante, más receptivo a sus opiniones y más motivador en el ámbito académico. Si además consideramos el tamaño medio del efecto de la adaptación académica, donde previsiblemente sí tendrá alguna influencia la relación con el profesorado, el profundizar en el estudio de esta variable puede entenderse como algo necesario.

En esta misma línea Cabrera et al. (2006), si bien ven al profesorado como una variable de poca relevancia en las decisiones del alumnado, aceptan que este le concede gran influencia cuando finaliza sus estudios y, Tejedor y García-Valcárcel (2007) concluyen que cuando los alumnos explican las causas de su bajo rendimiento académico asignan una gran responsabilidad de este a factores relacionados con el profesorado. Si consideramos por tanto que la relación del profesorado varía entre los alumnos que permanecen y abandonan, pese a que el tamaño del efecto no sea muy elevado, potenciar la cercanía y el contacto entre ambos podría constituirse como una medida adecuada para comprometerlos con las asignaturas y reducir así el nivel de abandono.

Sí podemos considerar, sin embargo, con un nivel de influencia más solvente, las variables de adaptación tanto en lo social como en lo académico y la participación en grupos académicos. A este respecto puede ser relevante el fomento de la participación en grupos de investigación, grupos de estudio o consejos académicos, pues potenciar el compromiso del alumno con sus estudios y su ámbito académico puede constituirse como un factor de protección frente al abandono y una forma de mantener la vinculación entre el estudiante y su institución.

El soporte social del alumnado es valorado como relevante ya por Álvarez et al. (2011), que destacan la influencia de las relaciones con los compañeros, sin olvidar que el sentimiento de acompañamiento y comunidad es un factor asociado a la permanencia por Arriaga et al. (2011). En este mismo sentido Christie, Munro y Fisher (2004) apuntan la falta de una red social

o de relación entre alumnos como una causa que incrementa las posibilidades de abandono. Estos resultados son similares a los del presente estudio que demuestra la importancia de la correcta adaptación social como variable preventiva frente al abandono. Por ello, podemos concluir que la suma de pequeñas iniciativas de vinculación social, afectiva y académica podrían fomentar el sentido de pertenencia, con las implicaciones que ello tendría para fomentar la permanencia, siendo este aspecto de especial relevancia institucional pues se encuentra dentro de los aspectos más controlables por las propias políticas institucionales, a diferencia de variables de tipo económico, familiar o político, que se escapan de su margen de actuación.

Finalmente, un factor que ha constatado reiteradamente su influencia en la decisión de permanecer o abandonar la institución universitaria es el rendimiento académico (Esteban, Bernardo y Rodríguez-Muñiz, 2015; Bernardo et al., 2015) por lo que no es de extrañar que una variable como es el nivel de adaptación a la vida académica de la institución, quizás moderadora de la primera, pueda tener una cierta influencia en la decisión de permanecer en la institución. Sin duda, este posible carácter moderador, podría ser una interesante línea futura de estudio.

En cuanto a las limitaciones, aunque la muestra del estudio es significativa, podría incrementarse incorporando alumnos de años posteriores, lo que permitiría dotar a futuros estudios de un carácter longitudinal. Asimismo, los resultados en cuanto al tamaño del efecto son limitados y las variables analizadas restringidas a un único aspecto dentro de un modelo concreto. Por ello, de cara al futuro, podría continuarse analizando dichas variables para analizar su peso específico en la toma de decisiones sobre abandono, y en un segundo momento, buscar sus relaciones con otros aspectos de influencia en búsqueda siempre de un modelo que permita integrar todos los aspectos relevantes.

Referencias

- Almeida, L., Ribeiro, A., Alves, F., Gonçalves, P., & Araújo, A. (2012). Expetativas académicas dos alunos do ensino superior: Construção e validação de uma escala de avaliação. *Psicologia, Educação e Cultura*, XVI(1), 70-85.
- Álvarez, M., Figuera, P., & Torrado, M. (2011). La problemática de la transición Bachillerato Universidad, en la Universidad de Barcelona. *REOP*, 22(1), 15-27.
- Arriaga, J., Burillo, V., Carpeño, A., & Casaravilla, A. (2011, noviembre). *Caracterización de los tipos de abandono. Dividamos el problema y venceremos fácilmente*. I Conferencia Latinoamericana sobre el Abandono en la Enseñanza Superior, Nicaragua.
- Bean, J. (1980). Dropouts and turnover. The synthesis of a test of causal models of student attrition. *Research in Higher Education*, 12, 155-187

- Berger, J. B., & Lyon, S. C. (2005). Past to present: A historical look at retention. In A. Seidman (Ed.). *College student retention: Formula for student success* (pp. 1-30). Westport: Praeger Publishers.
- Bernardo, A., Cerezo, R., Rodríguez-Muñiz, L. J., Núñez, J. C., Tuero, E., & Esteban, M. (2015). Predicción del abandono universitario: Variables explicativas y medidas de prevención. *Revista Fuentes*, 16, 63-84.
- Bethencourt, J., Cabrera, L., Hernández, J. A., Álvarez, P., & González, M. (2008). Variables psicológicas y educativas en el abandono universitario. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 16, 6(3), 603-622.
- Cabrera, L., Bethencourt, J., Álvarez, P., & González, M. (2006). El problema del abandono en los estudiantes universitarios. *Relieve*, 12(2), 171-203.
- Christie, H., Munro, M., & Fisher, T. (2004). Leaving university early: Exploring the differences between continuing and non-continuing students. *Studies in Higher Education*, 29(5), 617-636.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. New York: Academic Press.
- Colás, P. (2015). El abandono universitario. *Revista Fuentes*, 16, 9-14.
- Del Corral, J., González-Quejigo, J. L., & Villasalero, M. (2015). Análisis del abandono universitario en la Universidad de Castilla-La Mancha: Resultados del Proyecto ALFA-GUIA. *Investigaciones de Economía de la Educación*, 10. Recuperado de <http://bit.ly/1YlqGb0>
- Esteban, M., Bernardo, A. B., & Rodríguez-Muñiz, L. J. (2015). Permanencia en la Universidad: La importancia de un buen comienzo. *Aula Abierta*, 43(1), pp. 26-31.
- Finney, S. J., & DiStefano, C. (2006). Non-normal and categorical data in structural equation modeling. In G. R. Hancock & R. O. Muller (Eds.), *Structural equation modeling: A second course* (pp. 269-314). Greenwich, CT: Information Age.
- González, M.C., Alvarez, P. R., Cabrera, L., & Bethencourt, J. T. (2007). El abandono de los estudios universitarios: Factores determinantes y medidas preventivas. *Revista Española de Pedagogía*, LXV(236), 71-86.
- Himmel, E. (2006). Modelos de análisis de la deserción estudiantil en la educación superior. *Revista Calidad en la Educación*, 17, 91-108.
- MECD. (2015). *Datos básicos del sistema universitario español. Curso 2014-2015*. Recuperado de <http://bit.ly/1HOH84K>
- Montoya, G. (2014, octubre). *Estudio factores asociados al abandono temprano de la educación superior*. IV Conferencia Latinoamericana sobre el abandono en la Educación Superior (IV CLABES), Medellín (Colombia).
- Pérez, M. (2005). Rol docente y pedagogía activa en la formación universitaria. La enseñanza centrada en el aprendizaje del alumno. Adaptación del programa al EEES. *Humanismo y Trabajo Social*, 4, 153-175
- Proyecto Alfa Guía. (2012). *Encuesta Internacional sobre el Abandono en la Educación Superior. Cuestionario On-Line España*. Recuperado de <http://www.bit.ly/SAynOI>

- Proyecto Alfa Guía. (2013). *Encuesta Internacional sobre el Abandono en la Educación Superior. Manual para realizar la encuesta*. Recuperado de <http://www.bit.ly/1p1U73y>
- Proyecto Alfa Guía. (2014a). *Encuesta Internacional sobre el Abandono en la Educación Superior. Informe de resultados de la encuesta de abandono de la Educación Superior*. Recuperado de <http://www.bit.ly/1uqVR6l>
- Proyecto Alfa Guía. (2014b). *Documento de síntesis del proyecto. Gestión Universitaria Integral del Abandono (GUIA)*. Recuperado de <http://bit.ly/1Tkb11F>
- Rodríguez, M. A., Posada, M., Estrada, P., & Velasquez, M. A. (2013). *Población con riesgo de abandono universitario. Una aproximación desde la prevención. Universidad de Antioquia. 2013. III Conferencia Latinoamericana sobre el Abandono en la Educación Superior (III CLABES)*, México.
- Rué, J. (2014). El abandono universitario: Variables, marcos de referencia y políticas de calidad. *Revista de Docencia Universitaria*, 12(2), 281-306.
- Sánchez, M. F. (2001). La Orientación Universitaria y las circunstancias de elección de los estudios. *Revista de Investigación Educativa*, 19(1), 39-61.
- Tejedor, F. J. y García-Valcárcel, A. (2007). Causas del bajo rendimiento del estudiante universitario (en opinión de los profesores y alumnos). Propuestas de mejora en el marco del EEES. *Revista de Educación*, 342, 443-473
- Tinto, V. (1975). Dropouts from higher education: A theoretical synthesis of recent research. *Review of Educational Research*, 45, 89-125.
- Torres, L. E. (2012). *Retención estudiantil en la educación superior: Revisión de la literatura y elementos de un modelo para el contexto colombiano*. Bogotá: Universidad Javeriana.
- Viale, H. E. (2014). Una aproximación teórica a la deserción universitaria. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 8(1), 59-75.

INFLUENCE OF RELATIONAL VARIABLES AND SOCIAL INTEGRATION AT DROPPING OUT HIGHER EDUCATION DECISION

Abstract

The progressive improvement in the quality indices of the universities and the negative consequences of various kinds arising from the abandonment phenomenon has generated a gradual increase in studies on dropout in higher education in order to establish measures to facilitate reduction. In this paper some variables related to integration and social adaptation of students are analyzed, comparing a group of students who have been abandoned with a group that has been studying the original degree, in order to check whether these variables may have influenced the decision on their academic itinerary. With a sample of 1301 subjects, the results confirm the existing negative relationship between the degree of integration of the student (both socially and academically) and likely to leave the degree studied. Correspondingly, the negative assessment of the relationship of students with their teachers and lack of participation in institutional groups also seem to play an adverse role in the integration of the student in the institution and its possibilities of permanence.

Keywords: dropout, Higher Education, social integration, academic integration

SAÚDE MENTAL E NÍVEL DE ATIVIDADE FÍSICA EM ESTUDANTES DO ENSINO SUPERIOR

Lucinda Salomé Guedes Giesta²⁶

Carla Alexandra Fonte²⁷

Resumo

Este estudo tem como objetivo caracterizar e analisar a relação entre saúde mental (saúde mental positiva e doença mental) e o nível de atividade física em estudantes do ensino superior português. Participaram 164 estudantes com idades compreendidas entre os 18 e os 54 anos ($M = 25$, $DP = 7.5$). Para a recolha de dados foram utilizados a Versão Portuguesa da Escala de Bem-Estar Mental de Warwick-Edinburgh (WEMWBS), a Escala Continuum de Saúde Mental (MHC-SF), a Escala de Ansiedade, à Depressão e Stress (EADS-21), o Questionário Internacional de Atividade Física (IPAQ) e, um questionário sociodemográfico. Os resultados obtidos indicam que os participantes apresentam baixos níveis de psicopatologia, altos níveis de saúde mental positiva e valores pouco diferenciadores quanto aos níveis de atividade física. Não foi encontrada uma associação significativa entre a saúde mental (ao nível da psicopatologia e da saúde mental positiva) e o nível de atividade física. Verificou-se ainda que, quando os níveis de saúde mental positiva aumentam os níveis de doença mental diminuem e vice-versa, fornecendo desde modo indicadores para a prática psicológica em termos da prevenção e promoção em saúde mental para as populações estudantis universitárias.

Palavras-chave: estudantes do Ensino Superior, atividade física, saúde mental positiva, doença mental

²⁶ Universidade Fernando Pessoa, Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, lsgg12345@gmail.com

²⁷ Universidade Fernando Pessoa, Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, cfonte@ufp.edu.pt

Introdução

Partindo da definição de saúde, “não simplesmente como a ausência de doença, mas também como um estado de completo bem-estar físico, mental e social” (OMS, 2002, p. 30), alguns autores têm destacado a importância de estudar a saúde mental não apenas como ausência de psicopatologia mas englobando também a saúde mental positiva. Esta é definida como um estado de bem-estar no qual o indivíduo percebe o seu próprio potencial e executa as suas habilidades, lida com as tensões normais da vida, trabalha produtivamente e é capaz de colaborar para a sua comunidade (Lamers et al., 2011; Westerhof & Keyes, 2010). Keyes (2002, 2007) considera que esta saúde mental positiva implica uma combinação de sintomas de bem-estar subjetivo/emocional (satisfação com a vida e sentimentos positivos) e sintomas de bem-estar psicológico e social (funcionamento eficaz de um indivíduo e na comunidade). Este mesmo autor propõe uma operacionalização da saúde mental positiva em três categorias. A primeira, o estado de *flourishing* (florescimento) ocorre quando há o preenchimento de pelo menos um de dois indicadores de bem-estar emocional e seis ou mais descritores de bem-estar psicológico e social. A segunda, verifica-se quando um indivíduo está num estado em que os baixos níveis de bem-estar subjetivo são combinados com baixos níveis de bem-estar psicológico e social, é designada de estado de *languishing* (ausência de saúde mental positiva/definhar/vida vazia). Por fim, a terceira categoria, ocorre quando não há preenchimento dos critérios de *languishing* ou *flourishing*, considerando-se como um estado de saúde mental moderada (Keyes, 2002; 2007). Perante isto, é possível conceber a existência de um *continuum* que vai da doença mental, passando pelo definhar, pela saúde mental moderada e finalmente pelo grau mais elevado do bem-estar - o florescimento (Keyes, 2007; Westerhof & Keyes, 2010).

Alguma literatura tem vindo a destacar que a promoção da saúde mental positiva pode prevenir o desenvolvimento de doenças mentais (Westerhof & Keyes, 2010), como a ansiedade e a depressão, que em termos de prevalência na população global e especificamente na população académica, são as mais frequentes (Almeida, 2014; Soares, Pereira, & Canavarro, 2014; Rebar et al., 2015). A doença mental, enquanto um estado onde se verifica a ausência de bem-estar global é uma condição clinicamente significativa que interfere claramente com o funcionamento cognitivo, emocional e social do indivíduo, tem evidentes custos sociais económicos para as sociedades em geral (DSM-V, 2014; WHO, 2005; Zschucke, Gaudlitz, & Strohle, 2013).

Neste sentido, importa continuar a estudar que condições poderão não só desencadear a doença mental, mas também permitir a sua prevenção e tratamento. Neste âmbito a atividade física tem vindo a ser descrita como um fator com possíveis implicações no que respeita à saúde mental, quer em termos da promoção da saúde mental e bem-estar, quer no tratamento das doenças mentais como a ansiedade e depressão (Biddle, Mutrie, & Gorely, 2015; Mammen & Faulkner, 2013, Morgan et al., 2013). A atividade física descrita por alguns autores com mais benefício psicológico inclui: divertimento e prazer; atividade aeróbica/respiração rítmica abdominal; ausência de competição interpessoal; executada de forma regular, previsível, de intensidade moderada e cerca de pelo menos 20-30 minutos habitualmente incluídos no horário semanal. Estes benefícios englobam essencialmente a melhoria dos estados de humor, a diminuição da ansiedade e depressão, e, ainda a melhoria do autoconceito e funcionamento cognitivo (Carless & Douglas, 2010; Clow & Edmunds, 2014; Crone, Smith, & Gough, 2006; Rebar et al., 2015).

Contudo, a relação entre atividade física e benefícios psicológicos da mesma é complexa, sendo esta, explicada pela variedade de formas e tipos de atividade física, mas também pelo facto de esta se alterar em função da faixa etária (Zschucke et al., 2013; WHO, 2006). Além disso, a partir dos 17/18 anos constata-se uma evidente baixa de adesão à participação em atividades físicas, favorecendo bastante a retirada dos alunos da prática físico-desportiva promovendo a perda dos benefícios físicos e psicológicos da atividade física (Zimmermann-Sloutskis & Zimmermann, 2010). Em Portugal vários centros de aconselhamento nas instituições de ensino superior têm mostrado um aumento da prevalência e da severidade dos problemas psicológicos evidenciados pelos estudantes universitários que procuram ajuda (Heitor, Bastos, & Saraiva, 2012). Assim, é relevante aprofundar o conhecimento destas variáveis em estudantes do ensino superior. Apresenta-se um estudo cujo objetivo geral passa por caracterizar e analisar a relação entre a saúde mental e o nível de atividade física em estudantes do ensino superior, procurando também analisar a relação e diferenças entre a saúde mental e os níveis de atividade física de acordo com determinadas variáveis sociodemográficas.

Método

Participantes

Participaram no estudo 164 estudantes do ensino superior português, 25.6% do sexo masculino e 74.4% do sexo feminino, com idades compreendidas entre os 18 e os 54 anos ($M=$

25, $DP = 7.5$). 17.7 % frequentam instituições de ensino superior públicas e 82.3% frequentam instituições de ensino superior privadas. No que respeita à área de estudos a maioria (54.9%) frequenta cursos na área das ciências humanas e sociais. Quanto ao ciclo de estudos 56.1% frequentam a licenciatura, 41.5% o mestrado e 2.4% doutoramento. 63.4% não estão deslocados e 67.7% não são trabalhadores-estudantes. Relativamente à prática desportiva, grande parte deles não pratica desporto (58.5%), no entanto, dos estudantes que praticam (41.5 % dos participantes), a maioria executa apenas uma modalidade desportiva (25.1%), não tendo, no entanto estatuto relacionado com a prática desportiva (38.4%).

Instrumentos

Foi aplicada a *Escala de Bem-Estar Mental de Warwick-Edinburgh (WEMWBS; Tennant et al., 2007)* que é uma escala de autorrelato composta por 14 itens escritos de forma positiva, distribuídos numa escala de Likert entre 1 (*nunca*) e 5 (*sempre*), sendo a pontuação mínima de 14 pontos e pontuação máxima de 70 pontos, em que os níveis mais elevados estão associados a melhor bem-estar mental (Maheswaran et al., 2012). A escala foi construída para medir a saúde mental positiva e o bem-estar e tem revelado uma boa validade e consistência interna para diferentes populações (Clarke et al., 2011; Maheswaran et al., 2012; Castellví et al., 2013; Monte, Fonte, & Alves, 2015). Foi determinado o valor de *Alfa de Cronbach* da escala para a amostra em estudo, e os resultados apontaram para uma boa consistência interna ($\alpha=0.95$). A análise de frequências das respostas revelou, ainda, que a escala apresenta boa sensibilidade (todas as categorias de resposta aos itens foram utilizadas como respostas) para a amostra.

Também foi utilizada a *Escala Continuum de Saúde Mental (MHC-SF) para Adultos – versão reduzida* que é uma escala de autorresposta de saúde mental, proposta por Keyes em 2002, como forma de atribuir diagnósticos categoriais para a saúde mental, permitindo distinguir os estados de *flourishing*, saúde mental moderada, e *languishing*. A construção desta escala foi desenvolvida com base em vários constructos que se referem ao bem-estar emocional, psicológico e social (Keyes, 2002), e está distribuída em 14 itens de autorrelato: três itens para o bem-estar emocional (itens 1-3), cinco itens para o bem-estar social (itens 4-8) e seis itens para o bem-estar psicológico (itens 9-14) (Lamers et al., 2011; Matos et al., 2010). A pontuação nos itens classifica-se segundo uma escala de Likert entre 0 (*nunca*) e 6 (*todos os dias*) pontos (Salama-Younes, 2011; Lamers et al., 2011). O estado de *flourishing* é classificado quando se pontua em, pelo menos, um dos três itens do bem estar-emocional e em, pelo menos, seis dos

onze itens de bem-estar social e psicológico com 5 pontos (*quase todos os dias*) ou 6 pontos (*todos os dias*) da escala de *Likert*. No lado oposto, para ser diagnosticado o estado *languishing* são necessárias pontuações baixas (0 = *nunca*; 1 = *uma ou duas vezes*) em, pelo menos, um dos três itens do bem-estar emocional e em, pelo menos, seis dos onze itens de bem-estar social e psicológico. No intermédio, o diagnóstico de *saúde mental moderada* é atribuído quando se pontua com 3 pontos (*cerca de uma ou duas vezes por semana*) ou 4 pontos (*cerca de duas ou três vezes por semana*) em, pelo menos, um dos três itens de bem-estar emocional e em, pelo menos, seis dos onze itens de bem-estar psicológico e social (Keyes, 2007). A versão reduzida da *MHC-SF* tem revelado excelente consistência interna e validade para diferentes populações e culturas (Karas, Cieciuch, & Keyes, 2014; Ismaïl & Salama-Younes, 2011; Jovanovic, 2015; Lamers et al., 2011; Machado & Bandeira, 2015; Matos et al., 2010; Monte, Fonte, & Alves, 2015;), assim como sensibilidade e estabilidade a alterações temporais (Lamers et al., 2011). Para a amostra em estudo, a sensibilidade da escala ficou assegurada após a análise das frequências de todos os itens (todas as categorias de resposta aos itens foram utilizadas como respostas); e o cálculo do valor de *Alfa de Cronbach* para os 14 itens da escala revelaram uma boa consistência interna para os participantes da amostra ($\alpha=0.94$)

A *Escala de Ansiedade, Depressão e Stresse (EADS-21)* construída por Lovibond e Lovibond em 1995, constitui a versão portuguesa da *Depression Anxiety Stress Scale (DASS)*, adaptada para a população nacional por Pais-Ribeiro, Honrado e Leal, em 2004, foi também um dos instrumentos deste estudo. A *EADS-21*, é composta por 21 itens (versão abreviada da escala de 42 itens), divididos igualmente por cada subescala (ansiedade: itens 2, 4, 7, 9, 15, 19, 20; depressão: itens 3, 5, 10, 13, 16, 17, 21; e stresse: itens 1, 6, 8, 11, 12, 14, 18), cujas respostas estão distribuídas numa escala de tipo *Likert*, com quatro pontos de gravidade/frequência, que vão desde 0 (*não se aplicou nada a mim*) a 3 (*aplicou-se a mim a maior parte das vezes*) (Pais-Ribeiro, Honrado & Leal, 2004). A subescala de ansiedade inclui excitação do sistema nervoso autónomo, ansiedade situacional, experiências subjetivas de ansiedade e efeitos músculo-esqueléticos; a subescala de depressão inclui disforia, desânimo, desvalorização da vida, auto-depreciação, falta de interesse/envolvimento, anedonia e inércia; e a subescala de stresse inclui dificuldade em relaxar, excitação nervosa, agitação fácil, irritabilidade/reacção exagerada e impaciência. Para cada escala (de sete itens cada) a pontuação mínima é de zero e a máxima de 21 pontos, estando os valores mais elevados associados a estados afetivos mais negativos (Pais-Ribeiro et al., 2004). A investigação tem atribuído uma boa consistência interna à escala (Gloster et al., 2008, Willemsen, Markey, Dclercq, & Vanheule, 2010), assim como qualidades

psicométricas e boa fiabilidade (Lovibond & Lovibond, 1995; Pais-Ribeiro et al., 2004), encontrando validade em diferentes culturas (Oei, Sawang, Gohe, & Mukhtar, 2013). Na nossa amostra, os valores de *alfa de Cronbach* para a totalidade dos itens (21) da escala revelaram uma boa consistência interna ($\alpha=0.94$). A análise das frequências de todos os itens assegurou a sensibilidade da escala (todas as categorias de resposta aos itens foram utilizadas como respostas).

Foi ainda aplicado o Questionário Internacional de Atividade física - versão Curta (IPAQ) que mede o nível de atividade física nos últimos 7 dias, facultando dados relacionados com 3 categorias de atividade (intensidade vigorosa, moderada e hábitos relativos a andar a pé), quer inerentes à atividade de vida diária, quer à atividade física organizada/estruturada (Craig *et al.*, 2003). É constituído por 7 itens e para cada uma das atividades é avaliada separadamente a frequência e a duração. O resultado global do IPAQ é obtido através do cálculo do valor MET-Minutos/ semana (múltiplos da taxa metabólica em repouso (variável contínua) para cada tipo de atividade e no total das atividades). Obtendo-se a classificação dos participantes como: nível de atividade física baixo, moderado ou elevado (variável categórica). O nível baixo de atividade física refere-se a indivíduos que não reuniram critérios de classificação de nível moderado e elevado e aqueles que não praticam nenhuma atividade física pelo menos durante 10 min/semana. O nível moderado implica satisfazer um dos três critérios (pelo menos 5 dias/semana de uma atividade moderada ou caminhada, juntamente com 30 min/dia de uma atividade moderada e/ou caminhada ou pelo menos 3 dias/semana de uma atividade vigorosa com 20 min/dia de uma atividade vigorosa ou uma combinação de caminhada mais atividade moderada mais atividade vigorosa de pelo menos 600 Met-min/dia). Já o nível elevado (atividade física de intensidade vigorosa durante pelo menos 3 dias, atingindo um total mínimo de atividade física de pelo menos 1500 MET-min/sem ou, mais dias de qualquer combinação de marcha, atividade de intensidade moderada ou vigorosa, atingindo um total mínimo de atividade física de pelo menos 3000 MET-min/sem) (IPAQ, 2005). No que respeita à determinação das qualidades psicométricas dos dados fornecidos pelo IPAQ foi desenvolvido um estudo de validade e fidedignidade em 12 países, realizado por Craig *et al.* (2003), (entre os quais Portugal). O Alpha de Cronbach obtido neste estudo foi de 0.5 valores demonstrando a fraca consistência interna deste instrumento, evidenciando a necessidade de mais estudos realizados em Portugal para comparar estes resultados. Foi utilizado um questionário sociodemográfico, construído para o efeito para a caracterização dos participantes.

Procedimento

Numa fase inicial, assegurou-se a obtenção de autorização dos autores dos instrumentos para a sua utilização. Procurou-se resguardar e informar os participantes de todos os esclarecimentos quanto aos instrumentos e ao estudo em si, assim como salvaguardar o anonimato e a confidencialidade, procedendo-se à obtenção de autorização por parte dos participantes (consentimento informado). Por conseguinte, os estudantes assinalaram um quadrado com um X referente à opção por eles pretendida (Aceito participar neste estudo e fui informado(a) das suas características ou Não pretendo colaborar neste estudo), sendo este um fator necessário de acesso (caso aceite participar no estudo) aos restantes instrumentos.

A recolha de dados, foi efetuada informaticamente, de forma não-aleatória e a partir da divulgação do estudo num grupo inicial de aproximadamente 30 estudantes, sendo pedido a esses mesmos participantes a divulgação do mesmo a outros membros da mesma população.

A análise dos dados foi realizada com recurso ao programa *SPSS* (versão 23), sendo utilizadas análises descritivas e testes de associação – Coeficiente de correlação de Pearson (r) e *Teste Qui-quadrado* (X^2) e Testes de Diferenças em Contexto de *Design intersujeitos* – *Teste T paros participantes Independentes* (t), *teste de Mann-Whitney* (U), *teste ANOVA Unifatorial* (F) e o *teste de Kruskal-Wallis* (x^2). Foi efetuada uma análise exploratória dos itens das escalas intervalares para averiguar a eventual normalidade de distribuições a partir do teste Kolmogorov-Smirnov, que foi confirmada. O valor de significância estatística de $p < 0.05$ foi considerado significativo nas variáveis estudadas, mas consideram-se também aos valores marginalmente significativos ($0.05 < p < 0.10$)

Resultados

Tendo em conta os objetivos gerais e específicos, apresentam-se de seguida os resultados obtidos. No que respeita às características clínicas, em particular em relação à doença mental/psicopatologia dos participantes (depressão, ansiedade e *stress*), verificou-se que os estudantes pontuam baixo, tendo em conta os valores mínimos e máximo possíveis, demonstrando baixos níveis de psicopatologia (ver tabela 1).

Tabela 1

Caraterização da Saúde Mental dos Estudantes em Relação à Depressão, Ansiedade e Stress (N = 164)

	Mínimo (possível)	Máximo (possível)	Média	Desvio Padrão
Depressão	0.00	21.00	2.81	3.0
Ansiedade	0.00	21.00	4.74	3.1
Stress	0.00	21.00	5.37	3.2

No que concerne à saúde mental dos participantes, tendo em conta os valores mínimos e máximos possíveis referentes ao bem-estar mental geral (WEMWBS) é possível confirmar-se que os participantes pontuam relativamente alto, demonstrando altos níveis de bem-estar mental. Já quanto à Escala Continuum de Saúde Mental (MHC-SF), e respetivamente ao bem-estar emocional (BEE), bem-estar social (BES) e ao bem-estar psicológico (BEP), é possível averiguar que os participantes pontuam relativamente alto, atendendo aos valores máximos e mínimos possíveis, encontrando-se maioritariamente em *flourishing* (Ver tabelas 2 e 3).

Tabela 2

Caraterização da Saúde Mental dos Participantes em Relação ao Bem-Estar Mental em Geral (WEMWBS), ao Bem-Estar Emocional, Bem-Estar Social e Bem-Estar Psicológico (MHC-SF) (N = 164)

	Mínimo (possível)	Máximo (possível)	Média	Desvio Padrão
WEMWBS	14	70	49.45	10.59
Bem-estar Emocional	3	18	14.06	3.34
Bem-estar Psicológico	6	36	26.94	6.65
Bem-estar Social	5	30	17.76	5.86

Tabela 3

Caraterização dos Estados de Saúde Mental Positiva dos Participantes (N = 164)

		<i>n</i>	%
Estados de Saúde Mental Positiva	<i>Flourishing</i>	97	59.1
	Saúde mental moderada	49	29.9
	<i>Languishing</i>	18	11

Já quanto ao nível de atividade física destes participantes, são apresentados níveis muito próximos quanto às categorias baixo, moderado e elevado nível, ou seja, estes participantes não se diferencia a este nível pela grande homogeneidade de valores referentes aos 3 níveis de atividade física (Ver tabela 4).

Tabela 4

Caraterização dos Participantes Quanto ao Nível de Atividade Física (N = 164)

		<i>n</i>	%
Nível de atividade física	Baixo	47	28.7
	Moderado	58	35.4
	Elevado	59	36

Relativamente à análise da relação entre a saúde mental positiva/bem-estar e doença mental e os níveis de atividade física verificou-se a inexistência de correlações estatisticamente significativas nas variáveis envolvidas, sendo porém pertinente analisar graficamente a distribuição entre as variáveis (Ver figura 1).

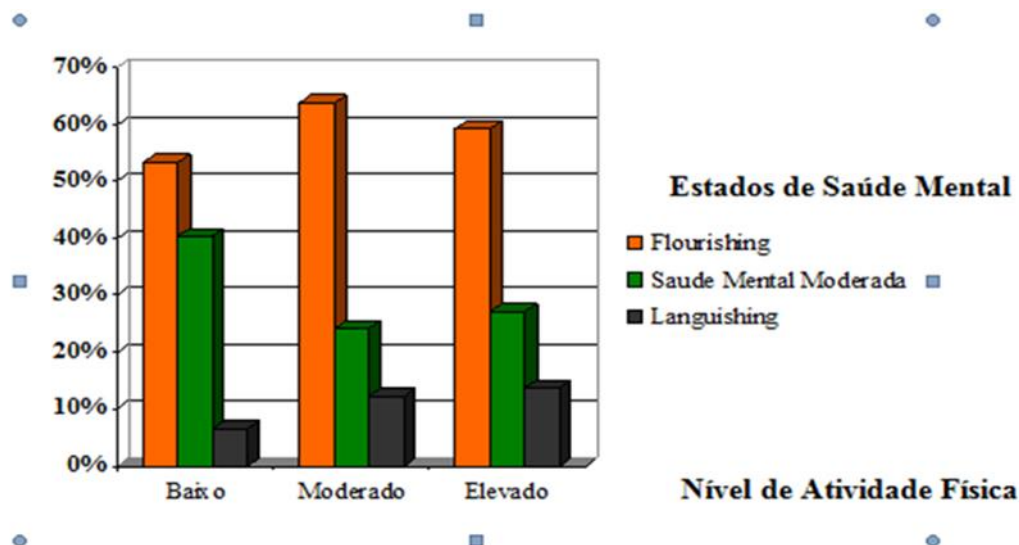


Figura 1. Análise da distribuição cruzada entre os estados de saúde mental e o nível de atividade física.

A análise da relação entre a saúde mental positiva e a doença mental, indicou que quando os níveis de bem-estar aumentam, em geral os níveis de depressão, ansiedade e *stress* diminuem (e vice-versa) (Ver tabela 5).

Tabela 5

Análise da Relação entre a Doença Mental e a Saúde Mental Positiva/Bem-Estar (N = 164)

	Depressão		Ansiedade		Stress	
	<i>r</i>	<i>p</i>	<i>r</i>	<i>p</i>	<i>r</i>	<i>p</i>
Bem-estar Emocional	-0.27	.00	-.24	.00	-.18	.02
Bem-estar Social	-0.26	.00	-.20	.01	-.18	.02
Bem-estar Psicológico	-0.29	.00	-.24	.00	-.13	-
WEMWBS	-0.41	.00	-.46	.00	-.46	.00

Quanto à análise das diferenças na saúde mental e nos níveis de atividade física, de acordo com as variáveis sociodemográficas, não se verificam diferenças estatisticamente

significativas em nenhuma das variáveis relativas à saúde mental/bem-estar e doença mental (Ver tabela 6 e 7).

Tabela 6

Diferenças entre o Nível de Atividade Física (Baixo, Moderado e Elevado) em Função da Depressão, da Ansiedade, do Stress, do Bem-Estar Mental em Geral (WEMWBS), do Bem-Estar Emocional, do Bem-Estar Social e do Bem-Estar Psicológico

	Nível de Atividade Física			<i>F</i> (2,161)
	Baixo (<i>n</i> =47)	Moderado (<i>n</i> =58)	Elevado (<i>n</i> =59)	
	<i>Média (DP)</i>	<i>Média (DP)</i>	<i>Média (DP)</i>	
Depressão	2.74 (3.07)	3.00 (2.99)	2.68 (2.97)	0.19
Ansiedade	4.53 (2.96)	5.21 (3.25)	4.46 (3.05)	1.01
Stress	5.09 (3.22)	5.86 (3.28)	5.12 (3.02)	1.07
(WEMWBS)	50.43 (10.94)	49.52 (9.76)	48.61 (11.21)	0.38
BEE	14.62 (3.35)	13.93 (3.46)	13.75 (3.22)	0.96
BES	17.85 (5.75)	17.62 (6.54)	17.81 (5.30)	0.02
BEP	27.51 (6.90)	27.10 (6.66)	26.32 (6.49)	0.44

Tabela 7

Diferenças entre o Nível de Atividade Física (Baixo, Moderado e Elevado) em Função dos Estados de Saúde Mental Positiva

	Nível de Atividade Física			<i>X</i> ²
	Baixo (<i>n</i> =47)	Moderado (<i>n</i> =58)	Elevado (<i>n</i> =59)	
	<i>Ordem média</i>	<i>Ordem média</i>	<i>Ordem média</i>	
Estados de saúde mental	85.31	79.47	83.24	0.54

O mesmo se verificou para algumas variáveis sociodemográficas, nomeadamente os grupos relativos ao ciclo de estudos, área de estudos, estudantes-deslocados e quanto à prática desportiva, em nenhuma das variáveis consideradas.

Quanto ao ciclo de estudos frequentado pelos participantes, não se verificam diferenças estatisticamente significativas para as variáveis em estudo. Quanto à condição estudante-

deslocado, não se verificam quaisquer diferenças estatisticamente significativas entre ser ou não estudante deslocado e a depressão ($t(162) = 1.66, p=0.10$), a ansiedade ($t(162) = 1.91, p=0.06$) e o stress ($t(162) = 0.65, p=0.52$). O mesmo se verifica para o BEE ($t(162) = -0.03, p=0.98$), o BES ($t(162) = 0.02, p=0.99$), o BEP ($t(162) = -0.89, p=0.38$), para o bem-estar global em geral (WEMWBS) ($t(162) = -1.10, p=0.27$), para os estados de saúde mental ($u=2918,50, p=0.43$) e para o nível de atividade física ($u=3102,00, p=0.95$). Em relação à prática desportiva não se verificam diferenças estatisticamente significativas ao nível da depressão ($t(162) = -0.92, p=0.36$), da ansiedade ($t(162) = -1.10, p=0.27$), do stress ($t(162) = -0.76, p=0.45$), do bem-estar mental em geral (WEMWBS) ($t(162) = -0.28, p=0.78$), do bem-estar emocional ($t(162) = 0.66, p=0.51$), do bem-estar social ($t(162) = 0.29, p=0.78$), do bem-estar psicológico ($t(162) = 0.27, p=0.79$), e dos níveis de atividade física ($u = 1459,50, P=0.06$). Relativamente à área de estudos dos participantes não se verificam diferenças estatisticamente significativas em nenhuma das variáveis consideradas.

Contudo, verificam-se diferenças estatisticamente significativas, entre os estudantes do género masculino e feminino ao nível dos estados de saúde mental (os estudantes do género feminino relatam mais estados negativos de saúde mental do que estudantes do género masculino) ($u=2092, p=0.04$). Constataram-se ainda diferenças estatisticamente significativas, entre a idade e o bem-estar emocional (os estudantes com idades compreendidas entre os 18 e os 23 anos de idade relatam maior bem-estar emocional do que os estudantes com mais de 23 anos de idade) ($t(162) = 1.97, p = 0.04$). Foram ainda encontradas diferenças estatisticamente significativas, entre o estatuto de trabalhador-estudante, o bem-estar social e o bem-estar psicológico (os estudantes que não têm estatuto trabalhador-estudante relatam níveis superiores de bem-estar social ($t(162) = -1.96, p=0.04$) e de bem-estar psicológico ($t(162) = -2.95, p=0.00$)).

Discussão e Conclusão

A importância de compreender a saúde mental no seu todo, para além da presença e/ou ausência de doença mental, mas também incluindo a saúde mental positiva, sustenta-se pelo impacto que esta tem para os indivíduos, sociedades e países (Keyes, 2002, 2007; WHO, 2003). Parece assim evidente a necessidade de continuar a aprofundar o estudo das variáveis que podem promover a saúde mental positiva e prevenir a doença mental. A investigação apresentada foi concebida com o objetivo de acrescer conhecimento científico neste domínio,

procurando caracterizar e analisar a relação entre a saúde mental e uma das variáveis que a literatura tem relevado pertinente ao nível da saúde mental – o nível de atividade física (Mammen & Faulkner, 2013; Rebar et al., 2015; Zschucke et al., 2013). Especificamente, o estudo foi desenvolvido com estudantes do ensino superior, procurando também analisar a relação e diferenças entre a saúde mental e os níveis de atividade física de acordo com determinadas variáveis sociodemográficas.

Foi possível apurar que, mais de metade dos participantes não pratica desporto, assemelhando-se a outros estudos que indicam que a prevalência de estudantes universitários inativos em Portugal é de 41% nos homens e 65% nas mulheres (Dias *et al.* 2008). Para além disso, no que respeita ao nível de atividade física praticada, encontramos valores muito próximos e/ou semelhantes entre os participantes.

Quanto aos níveis de saúde mental e bem-estar, os resultados obtidos vão de encontro a outros estudos nos quais se constata níveis relativamente baixos de psicopatologia e níveis relativamente elevados de saúde mental positiva, revelando um estado de saúde relativamente bom (Monte, Fonte, & Alves, 2015; Soares, Pereira, & Canavarro; 2014). No entanto é importante sublinhar que alguns destes estudantes do ensino superior encontram-se, em saúde mental moderada e em *languishing*, logo com maior possibilidade de desenvolvimento de uma perturbação mental no futuro. Constatou-se também que quando o nível de bem-estar geral aumenta, os níveis de depressão, ansiedade e *stress* diminuem (e vice-versa), sinalizando a necessidade de promoção do bem-estar como forma de prevenir/lidar com a doença mental, pela presença de sintomas como vitalidade emocional, sentimentos positivos em relação à vida e sintomas de funcionamento positivo (Keyes, 2007).

Relativamente à análise da relação entre a saúde mental e os níveis de atividade física e não se verificando uma associação estatisticamente significativa entre as variáveis, estes resultados divergem de outros, no entanto é consensual a necessidade de mais investigação sobre esta temática (Crone, Smith, & Gough, 2006), uma vez que existe uma série de componentes associadas à atividade física que influenciam o impacto/benefícios psicológicos (Claumann, Pereira, & Pelegrini, 2014). Verificou-se que os estudantes do género feminino relatam mais estados negativos de saúde mental do que estudantes do género masculino. Estes dados estão congruentes com os obtidos por Keyes (2002) no seu estudo efetuado com adultos, em que o *flourishing* é mais prevalente nos homens do que nas mulheres, sendo o mesmo admitido por Almeida (2014), cujos resultados atribuem padrões de saúde mental mais elevados

nos homens. Para além disso pudemos constatar que os estudantes com idades compreendidas entre os 18 e os 23 anos de idade relatam maior bem-estar emocional do que os estudantes com mais de 23 anos de idade. Estes resultados estão de acordo com os de outros estudos (Westerhof & Keyes; 2010; Monte, Fonte, & Alves, 2015) em que os jovens com menos idade são os que apresentam níveis mais elevados de *flourishing*. De algum modo estes dados podem explicar-se com uma maior adaptação dos estudantes mais jovens ao contexto académico (Porta-Nova, 2009), a maior atividade e comportamento pró-social (Lyubomirsky, King, & Diener, 2005) e a maior participação em grupos (Freire, et al. 2013; Passareli & Silva, 2007), por parte desta faixa etária mais nova. Ainda em relação a dimensões mais sociodemográficas, identificou-se também que os estudantes que não têm estatuto trabalhador-estudante relatam níveis superiores de bem-estar social e de bem-estar psicológico. Ora tal dado poderá ser compreendido pelo facto dos trabalhadores-estudantes eventualmente percecionarem mais as dificuldades na gestão dos recursos económicos e/ou terem menos tempo o lazer/interação interpessoal. Para além disso, estes menores níveis de bem-estar psicológico e social em trabalhadores-estudantes, poderão decorrer de alguma dificuldade de adaptação à instituição e à vida académica em geral. Por exemplo, poder-se-á verificar um menor envolvimento em atividades de natureza extracurricular desenvolvidas nas instituições de ensino superior, de natureza cultural, recreativa e desportiva, devido a uma menor quantidade de tempo que os mesmos dispõem na sua vida diária para tal envolvimento (Clauman et al., 2014; Porta-Nova, 2009).

Este estudo apresenta algumas limitações que importam assinalar e refletir. A salientar que o número de participantes é relativamente pequeno para um estudo de natureza quantitativa (não permitindo a generalização dos mesmos à população-alvo. De salientar por fim, algumas limitações metodológicas, como o viés de memória característico das medidas retrospectivas. Relativamente a estudos futuros parece pertinente ampliar a investigação da saúde mental completa e dos contributos da atividade física a outras faixas etárias e populações, assim como replicar investigações deste género utilizando outras formas de recolha de dados. Para além disso, seria útil também incluir no futuro uma escala de desejabilidade social face ao método de amostragem e à natureza dos constructos em avaliação.

Deste estudo derivaram conhecimentos pertinentes que poderão ser úteis numa perspetiva de alerta/informação e eventualmente na implementação de projetos de intervenção promotores de saúde, qualidade de vida e/ou facilitadores da transição/adaptação

e permanência face à frequência universitária dos estudantes do ensino superior. É deveras importante a aposta na promoção do bem-estar tendo por base as potencialidades, capacidades, recursos psicológicos e o *empowerment* do estudante, alicerçado nos princípios da psicologia positiva, ao contrário de ser dado um foco exclusivo às suas fragilidades ou na remediação dos seus problemas ou dificuldades.

Referências

- Almeida, J. S. P. (2014). *A saúde mental global, a depressão, a ansiedade e os comportamentos de risco nos estudantes do Ensino Superior. Estudo de prevalência e correlação*. Tese De Doutoramento. Universidade Nova de Lisboa: Faculdade de Ciências Médicas.
- American Psychiatric Association (2014). *Manual de diagnóstico e estatística das perturbações mentais* (5ªed.). Lisboa: Climepsi Editores.
- Biddle, S. J. H., Mutrie, N., & Gorely, T. (2015). *Psychology of physical activity: Determinants, well-being and interventions*. New York, NY: Routledge.
- Carless, D., & Douglas, K. (2010). *Sport and physical activity for mental health*. United Kingdom: Wiley-Blackwell Publication.
- Caspersen, C., Powell, K., & Christenson, G. (1985). Physical activity, exercise, and physical fitness: Definitions and distinctions for health-related research. *Public Health Reports*, 100 (2), 126-131.
- Castellvi, P., Forero, C., Codony, M., Vilagut, G., Brugulat, P., Medina, A., Gabilondo, A., Mompart, A., Colom, J., Tresserras, R., Ferrer, M., Stewart-Brown, S., & Alonso, J. (2013). The Spanish version of the Warwick-Edinburgh Mental Well-Being Scale (WEMWBS) is valid for use in the general population. *Quality of Life Research*, 22, 1099-1104.
- Claumann, G. S., Pereira, E. F., & Pelegrini, A. (2014). Prática de caminhada, atividade física moderada e vigorosa e fatores associados em estudantes do primeiro ano de uma instituição de ensino superior. *Motricidade*, 10(4), 16-26.
- Clarke, A., Friede, T., Putz, R., Ashdown, J., Martin, S., Blake, A., Adi, Y., Parkinson, J., Flynn, P., Platt, S., & Stewart-Brown, S. (2011). Warwick-Edinburgh Mental Well-Being Scale (WEMWBS): Validated for teenage school students in England and Scotland, a mixed methods assessment. *BMC Public Health*, 11, 487.
- Clow, A., & Edmunds, S. (2014). *Physical activity and mental health*. Human Kinetics.
- Craig, C., Marshall A., Sjostrom, M. Bauman A., Booth M., Ainsworth B., et al. (2003). International Physical Activity Questionnaire: 12-Country Reliability and Validity. *Journal of the American College of Sports Medicine*, 1381-139.
- Crone, A. S., Smith, S., & Gough, B., (2006). The physical activity and mental health relationship – A contemporary perspective from qualitative reserch. *Acta Univ. Palacki. Olomuc Gymn*, 36 (3), 29-35.

- Dias, C., Corte-Real, N., Corredeira, R., Barreiros, A., Bastos, T., & Fonseca, A. M. (2008). A prática desportiva dos estudantes universitários e suas relações com as autopercepções físicas, bem-estar subjectivo e felicidade. *Estudos de Psicologia*, 13(3), 223-232.
- Freire, T., Zenhas, F., Tavares, D., & Iglésias, C. (2013). Felicidade hedónica e eudaimónica: Um estudo com adolescentes portugueses. *Análise Psicológica*, 4(31), 329-342.
- Heitor, F., Bastos, V., & Saraiva, S. (2012). Ser estudante do Ensino Superior: Perceção de dificuldades e preocupações de recém-diplomados do Instituto Politécnico do Porto. *Livro de Atas - II Seminário Internacional "Contributos da Psicologia em Contextos Educativos"*. Instituto De Educação da Universidade do Minho.
- IDP, Instituto do Desporto de Portugal. (2011). *Livro verde da atividade física*. Lisboa: Observatório Nacional da Atividade Física e Desporto.
- IPAQ - Research Committee, revised (2005). *Guidelines for data processing and analysis of the International Physical Activity Questionnaire – Short Form*. Disponível em <http://www.ipaq.ki.se>
- Ismail, A., & Salama-Younes, M. (2011). Validation of the factor structure of the Mental Health Continuum Short Form (MHC-SF) for physically active old adults. *World Journal of Sport Sciences*, 1(1), 24-30.
- Jovanovic, V. (2015). Structural validity of the Mental Health Continuum-Short Form: The bifactor model of emotional, social and psychological well-being. *Personality and Individual Differences*, 75,154–159.
- Karas, D., Cieciuch, J., & Keyes, C. (2014). The Polish adaptation of the Mental Health Continuum-Short Form (MHC-SF). *Personality and Individual Differences*, 69, 104–109
- Gloster, A., Rhoades, H., Novy, D., Klotsche, J., Senior, A., Kunik, M., Wilson, N., & Stanley, M. (2008). Psychometric properties of the Depression Anxiety and Stress Scale-21 in older primary care patients. *Journal of Affective Disorders*, 110, 248-259.
- Keyes, C. L. M. (2002). The Mental Health Continuum: From languishing to flourishing in life. *Journal of health and social research*, 34, 207-222.
- Keyes, C. L. M. (2007). Promoting and protecting mental health as flourishing: A complementary strategy for improving national mental health. *American Psychological Association*, 62(2), 95-108.
- Lamers, S. M. A., Westerhof, G. J., Bohlmeijer, E. T. Klooster, P. M. T., & Keyes, C. L. M. (2011). Evaluating the Psychometric Properties of the Mental Health Continuum-Short Form (MHC-SF). *Journal of Clinical Psychology*, 67(1), 99-110
- Lyubomirsky, S., King, L., & Diener, E. (2005). The benefits of frequent positive affect: does happiness lead to success. *Psychological Bulletin*, 131(6), 803-855.
- Machado, L., & Bandeira, D. (2015). Positive Mental Health Scale: Validation of the Mental Health Continuum – Short Form. *Psico-USF*, 20(2), 259-274.
- Maheswaran, H., Weich, S., Powell, J., & Stewart-Brown, S. (2012). Evaluating the responsiveness of the Warwick Edinburgh Mental WellBeing Scale (WEMWBS): Group and individual level analysis. *Health and Quality of Life Outcomes*, 10, 156.
- Matos, A., André, R., Cherpe, R., Rodrigues, D., Figueira, C., & Pinto, A. (2010). Estudo psicométrico preliminar da Mental Health Continuum - Short Form – for youth numa amostra de adolescentes portugueses. *Psychologica*, 53, 131-156.

- Mammen, G., & Faulker, G. (2013). Physical activity and the prevention of depression. *American Journal of Preventive Medicine*, 45(5), 649-657.
- Monte, K., Fonte, C., & Alves, S. (2015). Saúde mental numa população não clínica de jovens adultos: Da psicopatologia ao bem-estar. *Revista Portuguesa de Enfermagem de Saúde Mental (Ed. Esp. 2)*, 83-87.
- Morgan, A. J., Parker, A. G., Alvarez-Jimenez, M., & Jorm, A. F. (2013). Exercise and Mental Health: An Exercise and Sports Science Australia Commissioned Review. *Journal of the American Society of Exercise Physiologists online*, 16(4), 64-73.
- Organização Mundial de Saúde - OMS (2002). *Relatório Mundial da Saúde – Saúde Mental: nova concepção, nova esperança*. Climepsi Editores.
- Pais Ribeiro, J. L., Honrado, A., & Leal, I. (2004). Contribuição para o estudo da adaptação portuguesa das escalas de Ansiedade, Depressão e Stress (EADS) de 21 itens de Lovibond e Lovibond. *Psicologia, Saúde & Doenças*, 5(2), 229-239.
- Passareli, P. M., & Silva, J. A. (2007). Psicologia positiva e o estudo do bem-estar subjectivo. *Estudos de Psicologia-Campinas*, 24 (4), 513-517.
- Porta-Nova, R. M. M. M. (2009). *Adaptabilidade, Competências Pessoais e Bem-Estar Psicológico de Jovens do Ensino Superior na Área das Ciências da Saúde*. Dissertação de Doutoramento. Universidade do Porto: Instituto de Ciências Biomédicas de Abel Salazar.
- Rebar, A., Stanton, R., Gerad, D., Short, C., Duncan, M., & Vandelanotte, C. (2015). A meta-analysis of the effect of physical activity on depression and anxiety in non-clinical adult populations. *Health Psychology Review*, 1-13.
- Soares, A. M., Pereira, M., & Canavarro, J. P. (2014). Saúde e qualidade de vida na transição para o ensino superior. Sociedade Portuguesa de Psicologia da Saúde – SPPS. *Psicologia, Saúde & Doenças*, 15(2), 356-379
- Tennant, R., Hiller, L., Fishwick, R., Platt, S., Joseph, S., Weich, S., Parkinson, J., Secker, J., & Stewart-Brown, S. (2007). The Warwick-Edinburgh Mental Well-being Scale (WEMWBS): development and UK validation. *Health and Quality of Life Outcomes*, 5 (63)
- Westerhof, G. J., & Keyes, C. L. M. (2010). Mental illness and mental health: the two continua model across the lifespan. *Journal of Adult Development*, 17, 110-119.
- Willemsen, J., Markey, S., Declercq, F. & Vanheule, S. (2010). Negative emotionality in a large community sample of adolescents: the factor structure and measurement invariance of the short version of the Depression Anxiety Stress Scales (DASS-21). *Stress and Health*, 27, 120-128.
- World Health Organization - WHO (2005). *Promoting Mental Health: Concepts, emerging evidence, practice*. World Health Organization.
- World Health Organization - WHO (2006). Physical Activity and Health in Europe: evidence for action. *Disponível em*
http://www.euro.who.int/data/assets/pdf_file/0011/87545/E89490.pdf
- Zimmermann-Sloutskis, D., & Zimmermann E (2010). Physical activity levels and determinants of change in young adults: a longitudinal panel study. *Int J Behav Nutr Phys Act*. 7: 2-10.1186/1479-5868-7-2.

Zschucke, E., Gaudlitz, K. & Strohle, A. (2013). Exercise and Physical Activity in Mental Disorders: Clinical and Experimental Evidence. *Journal of Preventive Medicine & Public Health*, 46, s12-s21. doi.org/10.3961/jpmph.2013.46.S.S12

MENTAL HEALTH AND PHYSICAL ACTIVITY LEVEL IN COLLEGE STUDENTS

Abstract

This study aims to characterize and analyze the relationship between mental health (positive mental health and mental illness) and the level of physical activity in Portuguese college students. 164 students aged between 18 and 54 years ($M = 25$, $SD = 7.5$) participated in the study. The English version of the Warwick-Edinburgh Mental Wellbeing Scale (WEMWBS), the Mental Health Continuum Scale (MHC-SF), the Anxiety, Depression and Stress Scale (EADS-21) and the International Physical Activity Questionnaire (IPAQ) and a demographic questionnaire was used. The results indicates that the sample has low levels of psychopathology, high levels of positive mental health and little differentiating values regarding physical activity levels. There was no significant association between mental health (both in terms of psychopathology and positive mental health) and the level of physical activity. It was also found that when positive mental health levels increase mental illness levels decrease and vice versa. This result suggests some indicators for psychological practice in terms of prevention and promotion in mental health for college students populations.

Keywords: college students, physical activity, positive mental health, mental illness

VALIDAÇÃO DA ESCALA MULTIDIMENSIONAL DE SUPORTE SOCIAL PERCEBIDO EM ESTUDANTES UNIVERSITÁRIOS DO ENSINO SUPERIOR PRIVADO

Alexandra M. Araújo²⁸

Fátima Teixeira²⁹

Daniela Amorim³⁰

Graça Zenha³¹

Brigite Azevedo³²

Luciana Santos³³

Resumo

A transição para o Ensino Superior apresenta aos estudantes desafios académicos e sociais significativos, que promovem desenvolvimento e aprendizagem, mas que podem igualmente motivar stress e dificuldades. O suporte social constitui um recurso relevante para a adaptação necessária nesta transição, por um lado promovendo o bem-estar dos estudantes e, por outro, atenuando os efeitos negativos do stress. O presente trabalho estuda as propriedades psicométricas de uma das mais utilizadas escalas de avaliação do suporte social, a Escala Multidimensional de Suporte Social Percebido, junto de uma amostra de estudantes universitários do primeiro ano, a frequentarem uma instituição de Ensino Superior privada. Participaram no estudo 378 alunos (57.9% do sexo feminino), com idades compreendidas entre

²⁸ Instituto de Neuropsicologia e Neurociências Cognitiva e Comportamental Portucalense, Departamentto de Psicologia e Educação, Universidade Portucalense, amaraujo@upt.pt

²⁹ Departamentto de Psicologia e Educação, Universidade Portucalense

³⁰ Departamentto de Psicologia e Educação, Universidade Portucalense

³¹ Departamentto de Psicologia e Educação, Universidade Portucalense

³² Departamentto de Psicologia e Educação, Universidade Portucalense

³³ Departamentto de Psicologia e Educação, Universidade Portucalense

os 17 e 25 anos ($M = 18.85$, $DP = 1.22$). Estuda-se a sensibilidade dos 12 itens que compõem a escala, a validade de constructo e a fiabilidade. Os resultados indicam uma replicação da estrutura fatorial original, quer através de análise fatorial exploratória quer confirmatória, demonstrando-se uma adequada avaliação de dimensões de suporte social dos amigos, da família e de outros significativos. Foram obtidos excelentes indicadores de fiabilidade. Dado o carácter breve da escala e as suas qualidades psicométricas, discute-se a utilidade da mesma para a avaliação atempada de estudantes universitários e sinalização precoce de dificuldades que possam condicionar a sua adaptação.

Palavras-Chave: transição, Ensino Superior, suporte social, validade, fiabilidade

Introdução

A entrada no Ensino Superior (ES) representa para a maioria dos estudantes a concretização de um projeto de carreira e um passo determinante para o seu desenvolvimento pessoal e social. Quando o estudante acede ao ES, apresenta um leque alargado de expectativas iniciais para o seu curso e instituição, bem como para as experiências académicas, sociais e pessoais que irá vivenciar neste contexto (Araújo & Almeida, 2015; Araújo et al., 2015; Araújo, Costa, Casanova, & Almeida, 2014; Costa, Araújo, Gonçalves, & Almeida, 2013). Contudo, muitas vezes as vivências no primeiro ano não vão ao encontro do que o estudante espera, sendo que se assiste a um excessivo otimismo ou irrealismo nas suas crenças (Almeida, Fernandes, Soares, Vasconcelos, & Freitas, 2003; Jackson, Pancer, Pratt, & Hunsberger, 2000). Assim, apesar do otimismo inicial observado, verifica-se que uma percentagem considerável de estudantes, face às exigências da transição para o ES, acabam por vivenciar dificuldades e sinais de menor adaptação.

Quando o estudante não consegue desenvolver respostas adequadas à transição, integrando-se académica e socialmente, isso reflete-se no seu bem-estar, diminuindo as hipóteses de crescimento intelectual e pessoal (Ferreira & Ferreira, 2001; Pascarella & Terenzini, 2005; Silva, Ferreira, & Ferreira, 2003; Tinto, 1975, 1993). Com efeito, na transição para o ES os estudantes tendem a experienciar níveis mais elevados de stress, ansiedade, depressão e outros sinais de mal-estar psicológico (Caamaño-Isorna, Corral, Parada, & Cadaveira, 2008; Chao, 2012;

Fisher & Hood, 1987; Martin, Ferreira, Haase, & Coelho, 2016; Monteiro, Pereira, & Relvas, 2015; Topham & Moller, 2011). Por seu lado, a insatisfação dos estudantes e o seu desajustamento podem estar na origem do insucesso escolar e de motivação para o abandono, sobretudo no decurso do primeiro ano no ES (Brooks & DuBois, 1995; Friedlander, Reid, Shupak, & Cribbie, 2007; Santos, Polydoro, Scortegagna, & Liden, 2013; Tinto, 1993; Wintre et al., 2011).

Adotando a perspetiva da psicologia positiva no estudo da transição para o ES, para além de considerar as dificuldades experimentadas pelos estudantes, torna-se relevante estudar as variáveis que promovem o seu desenvolvimento positivo e a adaptação. A literatura no domínio tem identificado de forma sistemática o suporte social como um dos mais relevantes fatores que contribuem para a resiliência face ao stress (Chao, 2011, 2012; Cohen, Gottlieb, & Underwood, 2000; Pinheiro, 2003; Sarason, Sarason, Shearin, & Pierce, 1987). O suporte social exerce o seu efeito positivo através de duas formas: por um lado, contribuindo para níveis aumentados e generalizados de bem-estar e, por outro, atenuando os efeitos negativos do stress (Cohen et al., 2000; Cohen & McKay, 1984; Cohen & Wills, 1985; Sarason, Sarason, & Gurung, 1997; Sarason, Sarason, & Pierce, 1990). Estes efeitos têm sido igualmente descritos em estudos com estudantes universitários (Chao, 2011, 2012; Çivitci, 2015; Dwyer & Cummings, 2001; Friedlander et al., 2007; Pinheiro, 2003; Pinheiro & Ferreira, 2005; Tomás, Ferreira, Araújo, & Almeida, 2014). Assim, a pertença a uma rede de relações interpessoais, que o estudante perceciona como disponível, e na qual se sente cuidado e valorizado, parece contribuir para uma melhor adaptação e níveis superiores de bem-estar nos momentos críticos e stressantes na transição para o ES.

A avaliação do suporte social tem contemplado medidas da rede social que avaliam do ponto de vista individual a integração num grupo, medidas de suporte recebido centradas na avaliação dos comportamentos de apoio que a pessoa recebe e, ainda, medidas do suporte social percebido que analisam até que ponto as pessoas acreditam que o suporte social está disponível quando necessário e estão satisfeitas com esse suporte (Sarason et al., 1990; Sarason et al. 1987). É relevante, ainda, atender ao número de pessoas com quem o indivíduo pode contar em situações de stress, bem como às fontes desse suporte, sendo que no caso de estudantes do ES são particularmente importantes a família e o grupo de pares (Friedlander et al., 2007; Pinheiro & Ferreira, 2005; Raffaelli et al., 2013; Wintre & Yaffe, 2000).

Para a avaliação do suporte social, enquanto recurso fundamental para a gestão da transição para o ES, torna-se imprescindível a utilização de instrumentos de avaliação com

adequadas propriedades psicométricas. Por outro lado, a avaliação em contexto de sala de aula, com o objetivo de rapidamente aceder aos recursos e constrangimentos dos estudantes, carece de instrumentos breves, mas informativos. A Escala Multidimensional de Suporte Social Percebido (EMSSP; Zimet, Dahlem, Zimet, & Farley, 1988) oferece estas condições, uma vez que avalia de forma breve a percepção de suporte social de três fontes diferentes, sendo elas a família, os amigos e os outros significativos.

Os estudos psicométricos conduzidos com a EMSSP em vários países e culturas recorreram a amostras de estudantes universitários (Carvalho, Gouveia, Pimentel, Maia, & Pereira 2011; Clara, Cox, Enns, Murray, & Torgrudc, 2010; Guan, Seng, Ann, & Hui, 2013; Ng, Siddiq, Aida, Zainal, & Koh, 2010; Salimi, & Bozorgpour, 2012; Zimet et al., 1988), de adolescentes (Bruwer, Emsley, Kidd, Lochner, Seedat, 2008; Chou, 2000), e subgrupos de população clínica (Carvalho et al., 2011; Clara et al., 2010; Edwards, 2004), demonstrando em todos os estudos adequada distribuição dos itens pelas dimensões avaliadas e bons indicadores de consistência interna. Ainda no que respeita à validade do instrumento, o suporte social percebido avaliado através da EMSSP mostrou estar negativamente associado com a depressão e ansiedade (Clara et al., 2010; Chou, 2000; Zimet et al., 1988), bem como com a solidão (Salimi & Bozorgpour, 2012), e positivamente com o uso de contactos sociais (Chou, 2000) e suporte avaliado através de outras escalas de suporte social (Edwards, 2004; Ng et al., 2010).

Em Portugal, a escala EMSSP foi validada por Carvalho et al. (2014) junto de estudantes, sujeitos da população em geral e indivíduos com depressão major, tendo-se obtidos muito bons indicadores de validade e de precisão. Assim, a EMSSP demonstra ser uma escala adequada para a avaliação do suporte social em múltiplos contextos, incluindo o contexto de ES. A este nível, desconhecem-se estudos junto de amostras de estudantes do ES privado português. Estes estudantes poderão ter especificidades que merecem uma nova validação do instrumento: por um lado, enquanto a mobilidade nas universidades portuguesas é um fenómeno bastante comum, os estabelecimentos de ES privado tendem a atrair estudantes de proximidade, que por esse motivo não perdem as suas redes de suporte originais, podendo inclusive reforçar as mesmas. Por outro lado, as vivências académicas destes alunos poderão estar mais condicionadas por um maior compromisso financeiro para com o curso e instituição de ensino, bem como pela pressão da família para a conclusão dos estudos, dado este investimento. Estas características de diferenciação poderão conduzir a especificidades na representação do suporte. Assim, este trabalho pretende contribuir para o estudo das propriedades psicométricas

do referido instrumento, avaliando-se o suporte social de um grupo de estudantes universitários do primeiro ano do ES privado português.

Método

Participantes

A amostra deste estudo é de conveniência, selecionando-se alunos com idades compreendidas entre os 17 e 25 anos (*Idades* = 18.85, *DP* = 1.22), de modo a cumprir os critérios etários da adultez emergente (Arnett, 2000) e conservar uma relativa homogeneidade na amostra no que respeita às condições sociodemográficas dos estudantes. Assim, participaram 375 estudantes do primeiro ano de uma universidade privada do distrito do Porto, sendo 217 (57.9%) do sexo feminino, a frequentarem uma diversidade de cursos (ao todo, nove cursos das áreas das Ciências e Ciências Sociais e Humanas). Do total de estudantes participantes, 217 (57.9%) dos pais não têm formação ao nível do ES (9.1% de dados omissos). Todos os estudantes são solteiros e a maioria 80.4% (*n* = 306) encontra-se apenas a estudar e, por isso, financeiramente dependente na totalidade das suas famílias. Por fim, importa referir que a maioria (73.6%, *n* = 276) dos estudantes não mudou o seu local de residência na transição para a universidade, o que implica, em termos probabilísticos, uma conservação das redes de suporte social na transição.

Instrumentos

Escala Multidimensional de Suporte Social Percebido (EMSSP).

A Escala Multidimensional de Suporte Social Percebido (Zimet et al., 1988) avalia a percepção do suporte social recebido da família, amigos e outros significativos. Trata-se de uma escala de autorrelato composta por 12 itens, cujas respostas são fornecidas numa escala de tipo Likert de sete pontos, que varia entre 1 (“discordo completamente”) e 7 (“concordo completamente”). O estudo original de construção e validação da escala confirmou a existência das três dimensões avaliadas, assim como índices de estabilidade e consistência bastante satisfatórios, com valores de alfa de Cronbach de .85 na dimensão família, .75 na dimensão amigos, .72 na dimensão outros significativos e .85 na escala total (Zimet et al., 1988). No que diz respeito à estrutura fatorial da EMSSP, as análises fatoriais exploratórias reportam a existência dos três fatores suporte social da família, dos amigos e de outros significativos

(Carvalho et al., 2011; Edwards, 2004), tendo sido esta estrutura suportada por estudos que conduziram análises confirmatórias (Bruwer, 2008; Clara, 2010). Relativamente à precisão, a escala tem demonstrado índices de consistência interna muito próximos do estudo inicial ou inclusivamente superiores, como por exemplo no estudo de Ng et al. (2010), onde foram verificados alfas de Cronbach para a escala total de .89, para a dimensão amigos .88, para a dimensão família .82 e para outros significativos .94. Em Portugal, os alfas de Cronbach avaliados junto de um subgrupo de estudantes universitários foram de .91 para os suporte dos amigos, de .92 para o suporte da família e de .89 para os outros significativos, e a estabilidade teste-reteste avaliada neste grupo apresentou valores entre .56 e .76 (Carvalho et al., 2011).

Procedimentos e Análises de Dados

A administração do questionário ocorreu presencialmente em contexto de sala de aula, após obtida a autorização da Reitoria da Universidade e a cedência dos docentes do final do tempo letivo para a administração dos questionários. Os estudantes foram informados dos objetivos do estudo e do caráter voluntário da sua participação, e foi assegurada a confidencialidade dos dados e o seu anonimato no tratamento dos resultados.

A sensibilidade psicométrica dos itens foi avaliada através dos coeficientes de assimetria e de curtose. Considerou-se que coeficientes de assimetria superiores a 3 e de curtose superiores a 7 indicavam itens com problemas de desvio da normalidade, que recomendariam a sua não utilização em análises subsequentes (Kline, 1998).

A amostra do estudo foi dividida em duas partes: a amostra de teste ($n = 132$) e a amostra de validação ($n = 243$). A primeira amostra foi utilizada para conduzir a análise fatorial exploratória (AFE) e a segunda amostra foi utilizada para conduzir a análise fatorial confirmatória (AFC), análises de validade convergente e discriminante e confiabilidade.

A análise da validade fatorial da escala foi realizada através da AFE, recorrendo ao método da factorização do eixo principal, com rotação promax, bem como através da AFC, com método de estimação por Máxima Verosimilhança Robusta (Robust Maximum Likelihood), adequada para amostras com N reduzido ou médio, como é o caso do presente estudo (Wang & Wang, 2012). Estas análises procuraram verificar em que medida as dimensões encontradas correspondem às dimensões originalmente propostas na estrutura fatorial de três fatores da EMSSP.

Na AFE, os fatores retidos foram aqueles que apresentavam um *eigenvalue* superior à unidade, avaliando-se o scree plot e a percentagem de variância extraída. Para avaliar a validade da AFE, foram observados os valores de KMO, procurando-se um valor acima de .70, e o coeficiente de esfericidade de Bartlett, procurando-se um coeficiente estatisticamente significativo (Marôco, 2014a). Foram retidos os itens no fator com pesos fatoriais iguais ou superiores a .40. A AFE foi conduzida através do programa IBM SPSS Statistics (v. 22).

Na AFC, utilizaram-se os índices de qualidade de ajustamento χ^2 / gl (razão qui-quadrado e graus de liberdade), CFI (Comparative Fit Index), TLI (Tucker-Lewis Fit Index), SRMR (Standardized Root Mean Square Residual) e RMSEA (Root Mean Square Error of Approximation). O ajustamento do modelo foi considerado bom quando os valores de CFI e TLI foram superiores a .90, de SRMR foram inferiores a .08 e de RMSEA inferiores a .05 (Kline, 1998; Marôco, 2014b). A AFC foi conduzida através do programa MPlus 7.0 (Muthén & Muthén, 2012).

A análise da validade convergente de cada fator foi avaliada através da análise da confiabilidade composta (CC) e da variância extraída média (VEM) (Fornell & Larcker, 1981; Marôco, 2014b). Valores de $VEM_j \geq .50$ e $CC_j \geq .70$ indicam uma adequada validade convergente e $CC_j > .70$ indica uma boa confiabilidade (Hair, Black, Babin, Anderson, & Tatham, 2005; Marôco, 2014b). A validade discriminante foi avaliada pela comparação das VEM de cada fator com o quadrado da correlação entre os fatores. Se VEM_i e $VEM_j \geq \rho_{ij}^2$, existe evidência de validade discriminante (Fornell & Larcker, 1981; Marôco, 2014b).

A consistência interna foi analisada por meio do coeficiente alfa de Cronbach. Considerou-se que os fatores apresentaram confiabilidade adequada quando $\alpha > .70$ (Marôco & Garcia-Marques, 2006). Analisaram-se ainda as correlações corrigidas dos itens com o total da subescala, bem como a variação do alfa de Cronbach se eliminado o item da dimensão avaliada.

Resultados

Análise da Validade Fatorial do Modelo de Medida da EMSSP

A análise de sensibilidade dos itens (tabela 1) mostrou não existirem violações significativas à normalidade da distribuição dos itens que compõem a EMSSP, apresentando-se todos os itens adequados para a análise fatorial subsequente. A análise da distribuição mostra que os alunos apresentam elevado suporte social, uma vez que as médias das respostas variam entre 5.67 ($DP = 1.38$, item 1) e 6.27 ($DP = 1.03$, item 3). Existe uma concentração das respostas

no polo positivo da escala de resposta, como mostram os valores de assimetria dos 12 itens da escala, o que também é suportado pelas elevadas médias de resposta e pelo facto de apenas em cinco dos 12 itens os alunos escolherem todas as pontuações possíveis (variando entre 1 e 7).

Tabela 1

Sensibilidade dos Itens da EMSSP

Itens	Min	Max	<i>M</i>	<i>DP</i>	Assim.	Curt.
I1	1	7	5.67	1.38	-1.22	1.51
I2	1	7	5.76	1.33	-1.34	2.10
I3	3	7	6.27	1.03	-1.27	.51
I4	3	7	6.24	1.01	-1.42	1.50
I5	2	7	5.95	1.28	-1.22	.74
I6	1	7	5.90	1.17	-1.22	1.61
I7	1	7	5.93	1.11	-1.48	3.12
I8	1	7	5.92	1.34	-1.33	1.59
I9	2	7	5.98	1.12	-1.16	.90
I10	2	7	5.88	1.23	-.94	-.01
I11	3	7	6.17	1.10	-1.35	1.08
I12	2	7	6.00	1.12	-1.16	.89

Na análise fatorial exploratória dos itens da EMSSP, o coeficiente de Kaiser-Meier-Olkin (KMO) obtido foi de .882 e o valor do teste de esfericidade de Bartlett de $\chi^2(66) = 1361.03$, $p < .001$, o que indica que os dados são fatorizáveis. Através da factorização do eixo principal, com rotação promax, foram obtidos três fatores, explicando 73.59% da variância total dos resultados. Pela observação na tabela 2 podemos concluir que as comunalidades dos itens se encontram todas acima do valor crítico de .20, variando entre .58 e .86. Foram retidos três fatores com *eigenvalue* superior à unidade, sendo que os pesos fatoriais se encontram todos acima de .40 no respetivo fator. O primeiro fator explica 58.27% da variância, sendo composto por quatro itens que representam o suporte social recebido pelos amigos (e.g., “Posso contar com os meus amigos quando algo corre mal”). Assim, designa-se este fator de Suporte Social de Amigos (SSA). O segundo fator explica 8.30% da variância, sendo composto por quatro itens que representam o suporte social recebido pelos familiares (e.g., “A minha família tenta ajudar-me verdadeiramente”). Por este motivo este fator foi nomeado de Suporte Social da Família (SSF). O terceiro fator explica 7.02% da variância, sendo composto por quatro itens que representam o suporte social recebido de outros significativos (e.g., “Há uma pessoa especial com quem

posso partilhar as minhas alegrias e tristezas”); assim, este fator foi designado de Suporte Social de Outros Significativos (SSOS). Estes fatores têm correspondência com aqueles encontrados na versão original (Zimet et al., 1988) e na versão validada para a população portuguesa (Carvalho et al., 2011).

Tabela 2

Pesos Fatoriais e Comunalidades Extraídas na Análise Fatorial da EMSSP

Itens	F1	F2	F3	h^2
6. Os meus amigos realmente procuram ajudar-me.	.96			.78
7. Posso contar com os meus amigos quando algo corre mal.	.89			.79
9. Tenho amigos com quem posso partilhar as minhas alegrias e tristezas.	.86			.84
12. Posso falar dos meus problemas com os meus amigos.	.70			.62
3. A minha família tenta ajudar-me verdadeiramente.		.88		.77
8. Posso falar dos meus problemas com a minha família.		.88		.66
11. A minha família está disponível para me ajudar a tomar decisões.		.87		.85
4. Tenho a ajuda emocional e o apoio que necessito da minha família.		.73		.66
1. Há uma pessoa que se encontra próximo quando necessito.			.96	.82
2. Há uma pessoa especial com quem posso partilhar as minhas alegrias e tristezas.			.93	.86
5. Tenho uma pessoa que é verdadeiramente uma fonte de conforto para mim.			.47	.58
10. Há uma pessoa especial na minha vida que se preocupa com os meus sentimentos			(.37)	.60
<i>Eigenvalue</i>	7.25	1.21	1.09	
Variância (total = 73.50%)	58.27%	8.30%	7.02%	

Legenda: F1 = Suporte Social Família; F2 = Suporte Social Amigos; F3 = Suporte Social de Outros Significativos

A análise fatorial confirmatória da Escala Multidimensional de Suporte Social Percebido com três fatores na amostra de validação ($n = 243$) indicou que o modelo original proposto por Zimet et al. (1988) apresenta um bom ajustamento, $\chi^2 (49) = 118.16$, $p < .001$, $\chi^2/df = 2.41$, RMSEA = .076 [.059-.094], CFI = .940, TLI = .920, SRMR = .050. Observa-se que, entre todos os

indicadores, o RMSEA apresenta um valor que indica ajustamento sofrível; no entanto, e tomados em conjunto, os restantes indicadores apontam para um bom ajustamento do modelo. Este ajustamento considera a distribuição de itens por fatores tal como apurado na análise fatorial exploratória e como proposto originalmente na construção da escala. Foram obtidos pesos fatoriais elevados e que variam entre .84 e .92 para o fator Suporte Social dos Amigos, entre .80 e .87 para o fator Suporte Social da Família, e entre .73 e .93 para o fator Suporte Social de Outros Significativos, tal como se apresenta na figura 1. Observam-se ainda correlações elevadas entre fatores, o que indica que estudantes com elevado suporte social recebido de uma fonte tendem a apresentar elevado suporte social recebido de outras fontes.

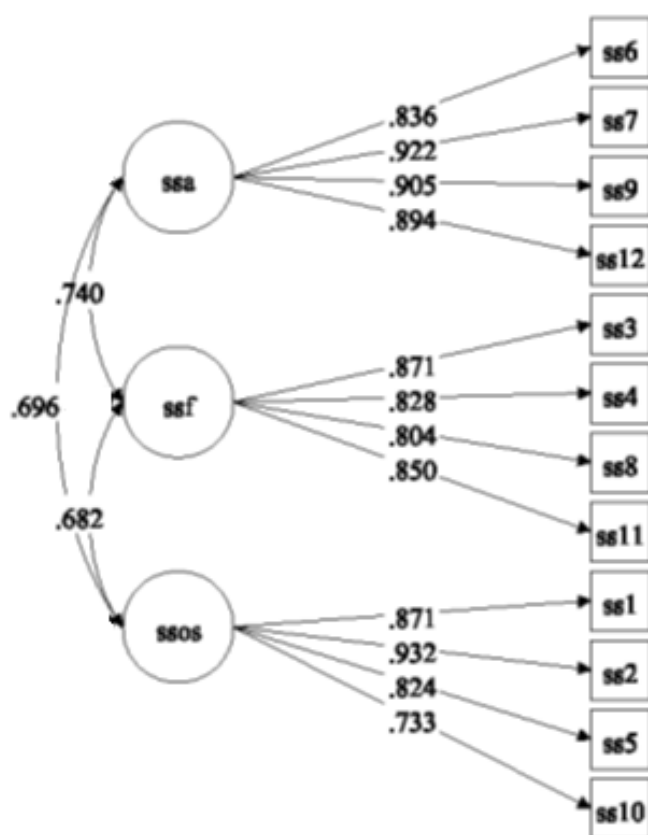


Figura 1. Modelo de três fatores da EMSSP, com pesos fatoriais. ssa = Suporte social dos amigos; ssf = Suporte social da família; ssos = Suporte social de outros significativos.

Análise de Confiabilidade, Validade Convergente e Discriminante do Modelo de Medida da EMSSP

A tabela 3 apresenta os valores de consistência interna (α), confiabilidade composta (CC), variância extraída média (VEM) dos fatores apurados na análise fatorial prévia e o quadrado da correlação entre fatores (ρ^2). Verificam-se indicadores de muito boa consistência interna para cada uma das dimensões avaliadas: o alfa de Cronbach para o fator SSA foi de .94, para o fator SSF foi de .90, e para o fator SSOS foi de .90. Para o total da EMSSP o alfa de Cronbach foi de .94. As correlações item-total corrigido da escala apresentam valores elevados (entre .79 e .89 para SSA, entre .76 e .81 para SSF, e entre .70 e .85 para SSOS). Em relação ao alfa de Cronbach após a deleção de cada item verificou-se que nenhum item se eliminado afetava o alfa de Cronbach da respetiva subescala.

Tabela 3

Análise da Consistência Interna (α), da Confiabilidade Compósita (CC), da Variância Extraída Média (VEM) e do Quadrado da Correlação Entre Fatores (ρ^2) do Modelo de Medida da EMSSP

Fatores	α	CC	VEM	ρ^2
SSA	.937	.938	.792	.484 – .548
SSF	.901	.905	.700	.465 – .548
SSOS	.899	.901	.700	.484 - .465

A confiabilidade compósita foi adequada para os três fatores da EMSSP, uma vez que os valores se mostraram superiores a .70. Os três fatores apresentam igualmente boa validade convergente (todos os valores de $VEM_i > .50$) e validade discriminante (todos os valores de VEM dos fatores são superiores ao quadrado da correlação entre os fatores).

Discussão

O presente estudo fornece evidências de que a Escala Multidimensional de Suporte Social Percebido (Zimet et al., 1988) pode ser considerada um instrumento válido e preciso para a avaliação do suporte social em estudantes universitários do primeiro ano, e nomeadamente

em contextos de ES privado. Confirma-se uma estrutura com três fatores, avaliando o suporte social dos amigos, da família e de outros significativos.

Relativamente aos resultados obtidos na análise fatorial exploratória da escala, foram extraídos três fatores que explicam uma grande percentagem de variância total dos resultados. Tal como verificado nos estudos junto de amostras de estudantes universitários de Carvalho et al. (2011), de Guan et al. (2013) e de Ng et al. (2010), bem como de adolescentes de Canty-Mitchell e Zimet (2000), foi possível explicar mais de 75% da variância dos resultados, indicando que a escala avalia efetivamente o suporte social, tal como teoricamente previsto. A análise fatorial confirmatória reforçou esta observação, tendo-se obtido indicadores de ajustamento (CFI, RMSEA e SRMR) para um modelo de três fatores comparáveis àqueles obtidos em outros estudos igualmente junto de estudantes universitários (Clara et al., 2003) e de jovens adolescentes (Cheng & Chan, 2004). Refira-se ainda que todos os pesos fatoriais mostraram ser superiores a .40 para o respetivo fator, indicando uma adequada relação entre o item e o fator avaliado. Em face destes resultados, asseguram-se boas qualidades de validade fatorial para a avaliação do suporte social de estudantes do ES em contextos de ES privado através da EMSSP.

As questões da validade convergente e discriminante, tal como avaliadas no presente estudo, são mais difíceis de serem analisadas comparativamente a outros estudos, uma vez que os estudos aqui citados não procederam a esse tipo de análise. Contudo, salientam-se os bons indicadores a este nível, no presente estudo, o que constitui um contributo inovador no estudo das propriedades psicométricas da EMSSP. Estes dados reforçam os resultados obtidos em outros estudos, onde foi comprovada validade convergente e discriminante da escala através do estudo das correlações com outras escalas de perceção de redes sociais, nomeadamente de suporte recebido da família (Canty-Mitchell & Zimet, 2000; Edwards, 2004).

Foram obtidos indicadores muito bons de consistência interna, avaliados através do alfa de Cronbach, para as subescalas da EMSSP. A este nível, no presente estudo foram encontrados coeficientes superiores àqueles apresentados no estudo de Carvalho et al. (2011) com estudantes universitários portugueses, excetuando na dimensão de SSF, onde foram encontrados valores ligeiramente inferiores, mas ainda assim muito bons. Refira-se que foram obtidos valores superiores aos valores encontrados no estudo original de Zimet et al. (1988), bem como àqueles encontrados junto de amostras de adolescentes (Bruwer et al., 2008; Cheng & Chan, 2004; Edwards, 2004) e de estudantes universitários (Guan et al., 2013; Ng et al., 2010)

em estudos internacionais. A precisão da EMSSP para a avaliação do suporte social de estudantes universitários em contexto de ES privado fica assim assegurada.

No presente estudo, os estudantes mostraram, em média, elevados níveis de suporte percebido das várias fontes, avaliado através dos 12 itens incluídos na EMSSP. Antecipa-se que para estes estudantes o facto de residirem na localidade da sua universidade permitiu a conservação ou inclusive o aumento das redes de suporte. Elevados valores de suporte social percebido têm sido igualmente reportados na literatura no domínio, tendo-se verificado médias acima de 5.50 nas três dimensões de suporte social em jovens e jovens adultos universitários (Bruwer et al., 2008; Canty-Mitchell & Zimet, 2000; Carvalho et al., 2011; Edwards, 2004). Este é um resultado positivo para o bem-estar dos estudantes destas amostras, incluindo aquela avaliada no presente estudo, uma vez que são conhecidos os benefícios do suporte social para a gestão do stress, o ajustamento psicológico e a saúde em geral (Chao, 2011, 2012; Dwyer & Cummings, 2001; Pinheiro, 2003; Tomás et al., 2014).

Relativamente às correlações entre fatores, verificam-se correlações elevadas entre o suporte social percebido da família, dos amigos e de outros significativos. Assim, os resultados sugerem que no caso deste grupo de estudantes adultos emergentes (Arnett, 2000), existe uma perceção relativamente comum de suporte social das diferentes fontes. Esta associação pode, neste caso, ser influenciada por outras variáveis não estudadas neste estudo, como as representações de self, incluindo a autoestima ou a autoeficácia, ou os traços de personalidade, como a extroversão ou a amabilidade (Friedlander et al., 2007; Swickert, Hittner, & Foster, 2010; Tomás et al., 2014). Estudos futuros poderão explorar estas relações.

Em suma, os indicadores de validade e confiabilidade encontrados no presente estudo reafirmam a EMSSP como uma escala adequada para a avaliação multidimensional do suporte social de estudantes universitários do primeiro ano. As vantagens da EMSSP face a outras escalas de avaliação do suporte social mais longas, de mais difícil administração e menos ajustadas ao seu conteúdo para jovens estudantes, coloca esta escala como um recurso relevante para uma avaliação eficaz e rápida de autorrelato de perceção de suporte social. Esta avaliação é particularmente importante para a avaliação diagnóstica em momentos precoces da adaptação dos estudantes ao contexto universitário, permitindo uma identificação de estudantes em maior risco na sua transição, no caso de apresentarem maior fragilidade na sua perceção de suporte social. Tal estudo assume maior importância no confronto com as dificuldades pessoais, emocionais e sociais descritas na literatura e experienciadas pelos estudantes (Friedlander et

al., 2007; Martin et al., 2016; Monteiro et al., 2015), sobretudo quando estes parecem não estar devidamente ajustados nas suas expectativas iniciais (Araújo & Almeida, 2015; Jackson et al., 2000).

O presente estudo não está isento de limitações. A recolha de dados a partir de uma amostra de conveniência recolhida numa única instituição de ensino dificulta a generalização dos resultados. Por outro lado, a recolha de dados ocorreu num único momento, o que não permite a avaliação da estabilidade do constructo ou a sua evolução no tempo.

No futuro, será importante alargar a recolha de dados, incluindo estudantes de diferentes cursos e instituições, garantindo condições de maior heterogeneidade na amostra, com maior correspondência com a expressiva diversidade encontrada na população estudantil no ES. Por outro lado, sugerem-se estudos de medida repetida para a avaliação da estabilidade do constructo e análise da evolução da perceção do suporte social ao longo do primeiro ano no ES. Sugere-se ainda uma clarificação dos itens respeitantes à dimensão Suporte social de outros significativos, uma vez que este significativo pode reportar-se a fontes de ordem e origem muito diferenciada. Para um adulto emergente, o Outro significativo poderá ser uma relação íntima, uma relação de amizade, um mentor, professor ou mesmo um familiar com uma proximidade afetiva e instrumental maior. Nestes casos, a natureza da relação e a sua implicação para o desenvolvimento da identidade do jovem será bastante diferenciada, atendendo ao tipo de fonte de suporte social (Ferreira & Ferreira, 2001; Pinheiro, 2003). Por outro lado, e uma vez que se avaliam estudantes do ES, seria relevante no futuro incluir uma dimensão de avaliação do suporte fornecido pelos professores, enquanto agentes e motivadores de desenvolvimento académico, pessoal e social no ES. Finalmente, a avaliação da validade convergente poderá ser aprofundada através do estudo da relação do suporte social percebido com variáveis como o stress, o bem-estar subjetivo, a satisfação com a vida, a integração social ou mesmo o compromisso com o curso e a universidade.

Referências

Almeida, L. S., Fernandes, E., Soares, A. P., Vasconcelos, R., & Freitas, A. C. (2003). Envolvimento académico: Confronto de expectativas e comportamentos em universitários do 1º ano. *Psicologia e Educação*, 2(2), 57-70.

- Araújo, A. M., & Almeida, L. S. (2015). Adaptação ao ensino superior: O papel moderador das expectativas académicas. *Lumen Educare*, 1(1), 13-32.
- Araújo, A. M., Almeida, L. S., Costa, A. R., Afonso, S., Conde, A., & Deaño, M. (2015). Variáveis pessoais e socioculturais de diferenciação das expectativas académicas: Estudo com alunos do ensino superior do norte de Portugal e Galiza. *Revista Portuguesa de Educação*, 28(1), 201-220.
- Araújo, A. M., Costa, A. R., Casanova, J. R., & Almeida, L. S. (2014). Questionário de Perceções Académicas – Expectativas: Contributos para a sua validação interna e externa. *Revista Eletrónica de Psicologia, Educação e Saúde*, 4(1), 156-178.
- Arnett, J. J. (2000). Emerging adulthood: A theory of development from the late teens through the twenties. *American Psychologist*, 55(5), 469-480.
- Brooks, J. H., & DuBois, D. L. (1995). Individual and environmental predictors of adjustment during the first year of college. *Journal of College Student Development*, 36, 347–360.
- Bruwer, B., Emsley, R., Kidd, M., Lochner, C., & Seedat, S. (2008). Psychometric properties of the Multidimensional Scale of Perceived Social Support in youth. *Comprehensive Psychiatry*, 49, 195–201.
- Caamaño-Isorna, F., Corral, M., Parada, M., & Cadaveira, F. (2008). Factors associated with risky consumption and heavy episodic drinking among Spanish university students. *Journal of Studies on Alcohol and Drugs*, 69, 308-312.
- Canty-Mitchell, J., & Zimet, G. D. (2000). Psychometric properties of the Multidimensional Scale of Perceived Social Support in urban adolescents. *American Journal of Community Psychology*, 28(3), 2000.
- Carvalho, S., Gouveia, J. Pimentel, P., Maia, D., & Pereira, J. (2011). Características psicométricas da versão portuguesa da Escala Multidimensional de Suporte Social Percebido (Multidimensional Scale of Perceived Social Support - MSPSS). *Psychologica*, 54, 309-358.
- Chao, R. C. L. (2011). Managing stress and maintaining well-being: Social support, problem-focused, coping, and avoidant coping. *Journal of Counseling & Development*, 89, 338-348.
- Chao, R. C. L. (2012). Managing perceived stress among college students: The roles of social support and dysfunctional coping. *Journal of College Counseling*, 15(5), 5-21.
- Chou, K. (2000). Assessing Chinese adolescents' social support: The Multidimensional Scale of Perceived Social Support. *Personality and Individual Differences*, 28, 299-307.
- Çivitci, A. (2015). The moderating role of positive and negative affect on the relationship between perceived social support and stress in college students. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 15(3), 565-573.
- Clara, I. P., Cox, B. J., Enns, M. W., Murray, L. T., & Torgrud, L. J. (2003). Confirmatory factor analysis of the Multidimensional Scale of Perceived Social Support in clinically distressed and student samples. *Journal of Personality Assessment*, 81(3), 265-270.

- Cohen, S., Gottlieb, B. H., & Underwood, L. G. (2000). Social relationships and health. In S. Cohen, L. G. Underwood, & B. H. Gottlieb (Eds.), *Social support measurement and intervention: A guide for health and social scientists* (pp. 3-28). New York: Oxford University Press.
- Cohen, S., & McKay, G. (1984). Social support, stress, and the buffering hypothesis: A theoretical analysis. In A. Baum, S. E. Taylor, & J. E. Singer, *Handbook of psychology and health* (pp 253-267). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Cohen, S., & Wills, T. A. (1985). Stress, social support, and the buffering hypothesis. *Psychological Bulletin*, 98(2), 310-357.
- Costa, A. R., Araújo, A. M., Gonçalves, P., & Almeida, L. S. (2013). Expectativas académicas em alunos tradicionais e não-tradicionais de engenharia. *Revista Peruana de Psicología y Trabajo Social*, 2(1), 63-74.
- Dwyer, A. L., & Cummings, A. L. (2001). Stress, self-efficacy, social support, and coping strategies in university students. *Canadian Journal of Counselling*, 35(3), 208-220.
- Edwards, L. (2004). Measuring perceived social support in Mexican American youth: Psychometric properties of the Multidimensional Scale of Perceived Social Support. *Hispanic Journal of Behavioral Sciences*, 26, 187-194.
- Ferreira, J. A., & Ferreira, A. G. (2001). Desenvolvimento psicológico e social do jovem adulto e implicações pedagógicas no âmbito do ensino superior. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 30(3), 119-159.
- Friedlander, L. J., Reid, G. J., Shupak, N., & Cribbie, R. (2007). Social support, self-esteem, and stress as predictors of adjustment to university among first-year undergraduates. *Journal of College Student Development*, 48(3), 259-274.
- Fornell, C., & Larcker, D. F. (1981). Evaluating structural equation models with unobservable variables and measurement error. *Journal of Marketing Research*, 18(1), 39-50.
- Guan, N. C., Seng, L. H., Ann A. Y. H., & Hui, K. O. (2013). Factorial validity and reliability of the Malaysian simplified version of the Multidimensional Scale of Perceived Social Support (MSPSS-SCV) among a group of university students. *Asia-Pacific Journal of Public Health*, 20(10), 1-7.
- Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B., Anderson, R. E., & Tatham, R. L. (2005). *Multivariate data analysis* (6th ed.). Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Jackson, L., Pancer, S., Pratt, M., & Hunsberger, B. (2000). Great expectations: The relation between expectancies and adjustment during the transition to university. *Journal of Applied Social Psychology*, 30(10), 2100-2125.
- Kline, B. R. (1998). Software review: Software Programs for Structural Equation Modeling: Amos, EQS, and LISREL. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 16(4), 343-364.
- Marôco, J. (2014a). *Análise estatística com o SPSS Statistics* (6ª ed.) Pêro Pinheiro: Report Number, Análise e Gestão de Informação, Lda.
- Marôco, J. (2014b). *Análise de equações estruturais: Fundamentos teóricos, software & aplicações* (2ª ed.). Pêro Pinheiro: Report Number, Análise e Gestão de Informação, Lda.

- Marôco, J., & Garcia-Marques, T. (2006). Qual a fiabilidade do alfa de Cronbach? Questões antigas e soluções modernas? *Laboratório Psicologia*, 4, 65-90.
- Martin, J. L., Ferreira, J. A., Haase, R. H., & Coelho, M. (2016). Validation of the Drinking Motives Questionnaire – Revised across US and Portuguese college students. *Addictive Behaviors*, 60, 58-63.
- Monteiro, S., Pereira, A., & Relvas, R. (2015). Risk factors for depressive symptomatology among Higher Education students. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 191(2), 2025-2030.
- Muthén, L. K., & Muthén, B. O. (2012). *Mplus: Statistical analysis with latent variables. User's guide* (7th ed.). Los Angeles, CA: Muthén & Muthén.
- Ng, C., Siddiq, S., Aida, N., Zainal, N., & Koh, O. (2010). Validation of the Malay version of the Multidimensional Scale of Perceived Social Support (MSPSS-M) among a group of medical students in Faculty of Medicine, University Malaya. *Asian Journal of Psychiatry Journal*, 3, 3-6.
- Pascarella, E. T., & Terenzini, P. T., (2005). *How college affects students: A third decade of research*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Pinheiro, M. R.. (2003). *Uma época especial: Suporte social e vivências académicas na transição e adaptação ao ensino superior* (Tese de Doutoramento não-publicada). Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Universidade de Coimbra, Coimbra.
- Pinheiro, M. R. M., & Ferreira, J. A. (2005). A percepção do suporte social da família e dos amigos como elementos facilitadores da transição para o ensino superior. In B. D. Silva, & L. S. Almeida (Eds.), *Actas do VII Congresso Galaico Português de Psicopedagogia* (pp. 467-485). Braga: CIED/IEP/UM.
- Raffaelli, M., Andrade, F. C. D., Wiley, A. R., Sanchez-Armass, O., Edwards, L. L., & Aradillas-Garcia, C. (2013). Stress, social support, and depression: A test of the stress-buffering hypothesis in a Mexican sample. *Journal of Research on Adolescence*, 23(2), 283-289.
- Salimi, A., & Bozorgpour, F. (2012). Percieved social support and social-emotional loneliness. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 69, 2009 – 2013.
- Santos, A. A. A., Polydoro, S. A. J., Scortegagna, S. A., & Linden, M. S. S. (2013). Integração ao ensino superior e satisfação académica em universitários. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 33(4), 780-793.
- Sarason, B. R., Pierce, G. R., & Sarason, I. G. (1990). Social support: The sense of acceptance and the role of relationships. In B. Sarason, I. Sarason, & G. Pierce (Eds.), *Social support: An interactional view* (pp. 97-128). New York: John Wiley & Sons.
- Sarason, B. R., Sarason, I. G., & Gurung, R. A. R. (1997). Close personal relationships and health outcomes: A key to the role of social support. In S. Duck (Ed.), *Handbook of personal relationships* (pp. 547-573). New York, NY: Wiley.
- Sarason, I. G., Sarason, B. R., Shearin, E. N., & Pierce, A. R. (1987). A brief measure of social support: Practical and theoretical implications. *Journal of Social and Personal Relationships*, 4, 497-510

- Silva, I., Ferreira, A. G., & Ferreira, J. A. (2003). Os “modelos de impacto” como leitura da influência dos contextos no desenvolvimento, adaptação e sucesso académico dos estudantes do ensino superior. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 37(2), 203-223.
- Swickert, R. J., Hittner, J. B., & Foster, A. (2010). Big Five traits interact to predict perceived social support. *Personality and Individual Differences*, 48(6), 736-741.
- Tinto, V. (1975). Dropout from higher education: A theoretical synthesis of recent research. *Review of Educational Research*, 45(1), 89-125.
- Tinto, V. (1993). *Leaving college: Rethinking the causes and cures of student attrition*. Chicago: University of Chicago Press.
- Tomás, R. A., Ferreira, J. A., Araújo, A. M., & Almeida, L. S. (2014). Adaptação pessoal e emocional em contexto universitário: O contributo da personalidade, suporte social e inteligência emocional. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 48(2), 87-107.
- Topham, P., & Moller, N. (2011). New students’ psychological well-being and its relation to first year academic performance in a UK university. *Counselling and Psychotherapy Research*, 11(3), 196-203.
- Wang, J., & Wang, X. (2012). *Structural equation modeling: Applications using Mplus*. Chichester, UK: John Wiley & Sons Ltd.
- Wintre, M. G., Dilouya, B., Pancer, S. M., Pratt, M. W., Birnie-Lefcovitch, S., Polivy, J., & Adams, G. (2011). Academic achievement in first-year university: Who maintains their high school average? *Higher Education*, 62, 467-481.
- Wintre, M. G., & Yaffe, M. (2000). First-year students’ adjustment to university as a function of relationships with parents. *Journal of Adolescent Research*, 15(9), 9-37.
- Zimet, G.D., Dahlem, N., Zimet, S., & Farley, G. (1988). The Multidimensional Scale of Perceived Social Support. *Journal of Personality Assessment*, 52, 30-41.

VALIDATION OF THE MULTIDIMENSIONAL SCALE OF PERCEIVED SOCIAL SUPPORT WITH A SAMPLE OF PRIVATE UNIVERSITY STUDENTS

Abstract

The transition to Higher Education presents students with significant academic and social challenges that promote development and learning, but can also motivate stress and difficulties. Social support is a relevant resource for the necessary adaptation in this transition, as it promotes well-being on one hand, and buffers the negative effects of stress on the other. This paper studies the psychometric properties of one of the most used instruments for the assessment of social support, the Multidimensional Scale of Perceived Social Support, with a sample of first year students at a private Higher Education university. Participants were 378 students (57.9% females), with ages ranging from 17 to 25 years ($M = 18.85$, $SD = 1.22$). We analyse the sensitivity of the scale's 12 items, construct validity and reliability. The exploratory factor analysis and the confirmatory factor analysis yielded replications of the original three-factor structure, demonstrating the scale's adequacy for the assessment of perceived social support from friends, family, and significant others. Excellent reliability was obtained. Because it is a brief scale with good psychometric properties, we discuss the scale's utility for the assessment of university students and screening of difficulties that may challenge their adaptation.

Keywords: transition, Higher Education, social support, validity, reliability

PROCESSOS DE ESTUDO, DESEMPENHO E SATISFAÇÃO NO ENSINO SUPERIOR

Emília Martins³⁴

Francisco Mendes³⁵

Rosina Fernandes³⁶

Resumo

A transição para o ensino superior implica um conjunto de tarefas de adaptação por parte dos estudantes, com impacto significativo no desempenho académico. Neste âmbito, o envolvimento no estudo e a satisfação com a vida académica revelam-se fundamentais. Procurou-se compreender as relações entre o modo como os estudantes abordam o estudo, a satisfação com a vida académica e o desempenho, explorando a relevância de variáveis sociodemográficas e académicas. Participaram 141 estudantes de ensino superior, de Educação Social (ES) e Desporto e Atividade Física (DAF), com idade média de 21.71 ± 5.13 . Preencheram um questionário sociodemográfico, reportaram as classificações obtidas e responderam ao R-SPQ-2F (processos de estudo) e QSA (satisfação com a vida académica). Constataram-se resultados globais superiores na abordagem profunda ao estudo, assim como nos alunos mais velhos e masculinos. A abordagem superficial foi superior nos primeiros anos dos cursos e em DAF. A maior satisfação registou-se na dimensão socio-relacional. Os alunos de ES apresentaram maior satisfação institucional do que os de DAF. De igual modo, os alunos do 2º ano ou com

³⁴ Escola Superior de Educação e Centro de Estudos em Educação, Tecnologias e Saúde - CI&DETS (Instituto Politécnico de Viseu, Portugal), emiliamartins@esev.ipv.pt

³⁵ Escola Superior de Educação e Centro de Estudos em Educação, Tecnologias e Saúde - CI&DETS (Instituto Politécnico de Viseu, Portugal), fmendes@esev.ipv.pt

³⁶ Escola Superior de Educação e Centro de Estudos em Educação, Tecnologias e Saúde - CI&DETS (Instituto Politécnico de Viseu, Portugal), rosina@esev.ipv.pt

envolvimento em atividades extracurriculares mostraram-se mais satisfeitos com a dimensão socio-relacional. O desempenho não surge associado aos processos de estudo ou à satisfação académica, embora níveis superiores de abordagem profunda e menores na superficial sejam mais evidentes em alunos mais satisfeitos com a vida académica. A satisfação com a vida académica revela-se crucial na relação com outros processos fundamentais do ensino-aprendizagem. É importante o investimento das instituições com esse propósito, bem como o incremento da investigação que o fundamente.

Palavras-Chave: abordagem ao estudo, desempenho, satisfação com a vida académica, ensino superior

Introdução

A transição para o ensino superior implica um conjunto de tarefas de adaptação por parte dos estudantes, com impacto significativo no seu desempenho e sucesso académico (Almeida, 2007, 2010; Almeida, Guisande, & Paisana, 2012; Martins, 2009). No que ao sucesso diz respeito, afastámo-nos, progressivamente, da sua conceção enquanto classificações escolares, constituindo-se como um problema do aluno face às exigências do sistema de ensino (Silva, 2004). Nesse contexto, as explicações para o sucesso oscilavam entre a corrente tradicional dos *dotes naturais* (até ao final dos anos 60 do século XX) e a teoria do *handicap* sociocultural (finais dos anos 60). Ao professor exigiam-se conhecimentos científicos compatíveis com nível superior de ensino e estatuto da carreira, bem como a exposição clara das matérias, sem grandes preocupações pedagógicas e de rendimento dos alunos; já ao aluno eram requeridas tarefas adaptativas a um ritmo muito mais acelerado de exposição de matérias, sem o apoio de um manual por disciplina, bem como a procura e/ou seleção de leitura entre a vasta bibliografia recomendada, de modo a sustentar o desempenho na prestação de provas, frequentemente confinadas a dois momentos (Bastos, 1993). Em última análise, estávamos num tempo de ênfase nas variáveis de presságio para influenciar o produto, por referência ao modelo 3P (Presságio-Processo-Produto) de Biggs (1978, 1991), quase numa dimensão de determinismo do resultado (produto), sem nada poder ser feito ao nível do processo (abordagem na tarefa). Os anos 70 constituíram-se como pilar fundamental para uma corrente socioinstitucional que

engloba capacidades intrínsecas, capital cultural e aspetos de natureza institucional (Mendes, Lourenço, & Pilé, 2002), resultando daqui uma conceção multidimensional de sucesso onde se conjugam fatores intrapessoais, interpessoais e contextuais (Alarcão, 2000; Gonçalves, 2000; Peixoto, 1999; Salgueira & Almeida, 2002; Sharp, 1997; Tavares, Santiago, & Lencastre, 2002). O envolvimento e a participação ativa do aluno começam a dominar o panorama teórico do processo de ensino aprendizagem no ensino superior, para o qual foi decisivo o contributo dos modelos construtivistas, ao enfatizar o papel ativo do aprendiz humano na autorregulação da sua própria aprendizagem e na utilização da informação, não para armazenamento exclusivo, mas integrada no processo de autoconstrução do conhecimento, a par de conhecimentos prévios e experiências pessoais (Barca, 1999; Gama, 2006; Rosário & Almeida, 1999; Weiner, 1978). Consequentemente, importa conhecer o processo de ensino aprendizagem na sua dimensão de sucesso académico a partir da perspectiva de quem aprende e não de quem ensina, observa ou avalia (Rosário & Almeida, 1999, 2005), ainda que os indicadores utilizados possam ser as classificações e/ou créditos conseguidos. Assim, tomam relevo os estudos que privilegiam variáveis do aluno na sua interação/envolvimento com o ambiente/contexto de aprendizagem, onde se incluem os processos utilizados no estudo e o envolvimento ou a satisfação com a vida académica (Costa, Araújo, & Almeida, 2014; Martins, 2009; Mendes et al., 2014; Valadas, Araújo, & Almeida, 2014), considerados neste trabalho.

Duarte (2002) refere-se à incapacidade dos alunos, quer para estudar de modo autónomo, quer para compreender os assuntos estudados, em todos os níveis de ensino. A compreensão, através da investigação, do modo como os alunos lidam com as situações de aprendizagem, com vista ao sucesso, alicerçou o construto de abordagem dos alunos à aprendizagem ou ao estudo (*Student Approaches to Learning*). Biggs (1987, 1994) refere-se a duas aceções distintas: uma relativa ao sentido original atribuído por Marton e Säljö (1976), enquanto processos utilizados para realizar tarefas escolares que determinam os resultados da aprendizagem e, posteriormente, traduzida em abordagem superficial e profunda dos alunos à aprendizagem (Marton & Säljö, 1984); outra, a propósito dos instrumentos de avaliação, associada ao que os alunos referem ser os processos adotados em resposta àqueles instrumentos. Com efeito, parece-nos importante esta diferenciação, procurando traduzir o que distingue uma avaliação a partir de instrumentos de autorrelato, da avaliação dos processos em si. É da primeira que falamos, sobretudo porque nos baseámos num instrumento de autorrelato, construído por Biggs, Kember e Leung (2001), o *Study Process Questionnaire* (SPQ), do qual utilizámos a versão reduzida R-SPQ-2F adaptada à população portuguesa (Gomes, 2006). Aqui

são considerados os dois tipos de abordagem (superficial e profunda), em dois conteúdos distintos (motivação e estratégia). Enquanto no nível superficial o aluno se foca na aprendizagem do signo e valoriza a repetição, ao nível profundo a ênfase vai para a compreensão do conteúdo. Atualmente, considera-se que estas duas categorias de abordagem funcionam de modo alternado e/ou conjugado, para além de não haver estabilidade na abordagem intraindividual (Duarte, 2002).

Os trabalhos iniciados por Marton e Säljö impulsionaram muitos outros autores portugueses e estrangeiros (Barca, Porto, & Santorum, 1997; Biggs, 1987; Biggs & Moore, 1993; Biggs, Kember, & Leung, 2001; Carvalho, 2002; Duarte, 2000; Entwistle, 1988; Entwistle & Ramsden, 1983; Grácio, 2003; Rosário, 1999; Rosário & Almeida, 1999, 2005; Zeegers, 2001, 2002). Mendes et al., (2014) apontam valores superiores de abordagem profunda, tornando-a preferencial, em alunos portugueses de ensino superior, sobretudo ao nível do conteúdo motivação. Também Tavares et al. (2003) tinham concluído, com uma amostra de alunos da Universidade dos Açores, por uma tendência para motivação e estratégia profundas na abordagem às aprendizagens, por contraponto com um valor inferior à média em mais de metade dos alunos na abordagem superficial. Gomes (2006), nos trabalhos de aferição da R-SPQ-2F, constatou uma evolução favorável na forma de encarar o estudo, traduzida na ênfase progressiva concedida à abordagem profunda ao longo da escolaridade, em simultâneo com uma diminuição da abordagem superficial. No que respeita à relação entre esta variável e a idade, vários autores evidenciaram superioridade na abordagem profunda em alunos mais velhos (Mendes et al., 2014; Sadler-Smith, 1996; Watkins & Hattie, 1981), embora não confirmada por outros (Guner & Riza, 2008; Sadler-Smith & Tsang 1998; Taher & Jin, 2011). O género revelou-se discriminatório nos estudos de Tavares et al. (2003) e Gomes (2006), com superioridade feminina na abordagem profunda e preferência masculina pela abordagem superficial. Trabalhos realizados em Portugal registaram diferenças na abordagem dos alunos ao estudo em função do curso frequentado, quer ao nível do ensino superior (Almeida, Soares, Guisande, & Paisana, 2007; Monteiro, Vasconcelos, & Almeida, 2005), quer do secundário (Gomes, 2006; Mendes et al., 2014). Leung, Mok e Wong (2008) associam métodos de avaliação visando a compreensão à promoção do desenvolvimento da abordagem profunda e excesso de carga de trabalho a abordagem superficial.

A associação entre estratégias de aprendizagem, que passam forçosamente pela forma como os alunos estudam, e o rendimento ou desempenho académico têm vindo a ser

preocupação da literatura, evidenciando-se uma relação estreita entre ambas as variáveis. Biggs (1991) concluiu pela correlação entre abordagem superficial e resultados escolares mais baixos, enquanto a abordagem profunda se correlacionava com resultados mais elevados. Também Davies, Rutledge e Davies (1997) encontraram melhores desempenhos escolares nos alunos com estratégias de compreensão, por comparação com estratégias de memorização. Lara, Pina, Villanueva e Iturriaga (2011) concluem por valores superiores de abordagem profunda nos alunos com objetivos académicos mais ambiciosos. Também Lopez, Rodriguez, Félix, Perez e Mateo (2012) verificaram uma correlação superior entre alunos excelentes e abordagem profunda, por comparação com alunos medianos, o que corrobora outros trabalhos, nomeadamente na realidade portuguesa (Almeida, Soares, Guisande, & Paisana, 2007; Monteiro, Vasconcelos, & Almeida, 2005; Rosário et al., 2001).

Não obstante as evidências do impacto da abordagem ao estudo sobre o rendimento académico, outras variáveis pessoais do aluno, por ventura menos estudadas, têm vindo a sobressair neste domínio. Enquadra-se aqui a satisfação com a vida académica, associada na literatura a variáveis valorizadas pelo ensino superior, como sejam o rendimento, a aprendizagem, o desenvolvimento, a persistência académica e os ritmos de graduação (Soares, Vasconcelos, & Almeida, 2002), ao mesmo tempo que parece refletir a participação dos alunos em atividades extracurriculares e o tipo de curso frequentado. A satisfação académica surge, assim, como indicador de sucesso pessoal e institucional, tornando-se prevalente às características prévias à entrada no ensino superior (Soares & Almeida, 2011), também valorizadas na literatura (Almeida, 2007; Almeida, Guisande, & Paisana, 2012).

Foi este racional que presidiu à sua inclusão no presente trabalho, não só para avaliar as suas relações com o desempenho, como ainda com as formas de abordagem ao estudo. Um dos problemas com que o estudo da variável satisfação académica se depara refere-se à complexidade do constructo, também traduzida na diversidade de instrumentos de avaliação, assumindo diferentes definições, de natureza cognitiva ou afetiva. Neste trabalho, tomamo-la enquanto perceções dos alunos sobre o valor da experiência académica em múltiplas dimensões, operacionalizada através do Questionário de Satisfação Académica (QSA), construído e validado para a população portuguesa de estudantes do ensino superior por Soares e Almeida (2001). A satisfação académica corresponde à satisfação auto percebida dos estudantes em dimensões sociais, institucionais e curriculares da experiência académica, que englobam a qualidade das relações dentro e fora do contexto institucional (socio relacional), as

infraestruturas, equipamentos e serviços disponíveis (institucional) e aspetos inerentes ao curso em si (curricular). Trata-se de “uma variável cognitivo-afetiva que reflete a avaliação subjetiva dos alunos relativamente à qualidade da sua experiência académica” (Soares & Almeida, 2011, p. 105). Os resultados obtidos na validação, para além de valores adequados de precisão (alpha de Cronbach), foram de maior satisfação com o curso e socio-relacional, independentemente do género, mas os masculinos revelam-se mais satisfeitos na dimensão socio relacional. Também as classificações de acesso ao ensino superior mais elevadas associam-se a melhor satisfação com a instituição, enquanto o curso/área de formação se faz notar nas dimensões satisfação com o curso e com a Instituição. Por último, a participação em atividades extracurriculares relaciona-se com mais satisfação institucional e socio relacional. Trabalhos posteriores vieram confirmar as características psicométricas do instrumento, bem como os resultados globais da aferição (Araújo, 2005, 2004; Soares, 2003; Soares, Vasconcelos, & Almeida, 2002). Soares e Almeida (2011) apresentam-nos valores médios de referência com base em alguns estudos diferenciais realizados com alunos universitários, que podem ajudar a minimizar a ausência de valores normativos para interpretar o QSA, de onde se destacam níveis médios superiores ao ponto intermédio de todas as subescalas (calculado pelo produto do número de itens pelo valor intermédio da escala Likert – 3 pontos), sobretudo na satisfação socio-relacional, em ambos os géneros. Evidenciam-se, globalmente, níveis elevados de satisfação com a vida académica, tanto na dimensão satisfação institucional (infraestruturas, serviços, equipamentos, relações com funcionários e atividades extracurriculares proporcionadas), como na satisfação socio-relacional (qualidade das relações estabelecidas com colegas, familiares e outros significativos), ou ainda na satisfação curricular (investimento pessoal no curso e qualidade das relações com os professores). Todos estes resultados foram independentes do género, à exceção da dimensão socio-relacional em que os rapazes superam as raparigas de modo significativo, referindo os autores que foram atribuídos, nos estudos em que se verificaram, quer à menor competitividade masculina com implicações em menor exigência nas relações, quer a maior autonomia à entrada para o ensino superior facilitando relações mais maduras e positivas.

A grande maioria dos estudos sobre a satisfação académica, em Portugal, têm sido realizados na população do subsistema universitário. Um trabalho com alunos do ensino politécnico (enfermagem) evidenciou resultados acima do valor intermédio nas subescalas de satisfação socio-relacional e satisfação com o curso e abaixo desse valor na subescala satisfação com a instituição. Por outro lado, verificaram-se correlações positivas entre o rendimento e as dimensões satisfação com o curso e satisfação institucional (Araújo, 2005). Numa outra

realidade, com uma amostra de estudantes americanos do ensino superior, as auto percepções de progresso académico apresentaram-se correlacionadas moderada e positivamente (.50) com a satisfação académica, numa (Garriot, Hudyma, Keene, & Santiago, 2015).

Neste sentido, procurou-se compreender as relações entre a abordagem ao estudo, a satisfação com a vida académica e o desempenho, explorando ainda a relevância de variáveis sociodemográficas e académicas. Definiram-se os seguintes objetivos específicos: caracterizar a adaptação e satisfação dos estudantes com a instituição, o curso e a vida académica, assim como o modo de abordagem ao estudo (frequência, duração, tipo - superficial e profunda e conteúdo - motivação e estratégia); contrastar as abordagens ao estudo e a satisfação académica, em função de variáveis académicas do percurso anterior e atual (área de estudos no secundário e nota de candidatura ao ensino superior, curso, ano de curso e envolvimento em atividades extracurriculares); e analisar as relações entre o desempenho, a satisfação académica e os processos de estudo.

Método

Participantes

Participaram no estudo 141 estudantes de ensino superior, nomeadamente 76 alunas (53.9%) e 65 alunos (46.1%), dos cursos de Educação Social (N = 57; 40.4%) e Desporto e Atividade Física (N = 84; 59.6%). Incluíram-se na amostra, estudantes dos 1º (N = 33; 23.4%), 2º (N = 82; 58.2%) e 3º anos (N = 26; 18.4%), com idade média de 21.71±5.13.

A maioria nunca reprovou no seu percurso escolar (N = 97; 68.8%). Os que reprovaram (N = 44; 31,2%) apontaram sobretudo uma reprovação (N = 35; 81.4%), verificando-se, no máximo, duas no percurso dos estudantes. Estas reprovações ocorreram essencialmente ao nível do ensino secundário (N = 30; 71.4%). As áreas de estudo do secundário, prévias à entrada no ensino superior, mais representadas foram: Ciências e Tecnologias (N = 59; 44%), Línguas e Humanidades (N = 41; 30.6%) e ensino profissional (N = 26; 19.4%), verificando-se ainda sete casos da área de desporto (5.2%) e um de artes (0.7%).

A maioria (N = 73; 64%) entrou para o ensino superior com média entre 10 e 13 valores apresentando os restantes, médias de acesso entre 14 e 16.4 valores. Entraram na sua primeira prioridade de escolha do curso 109 sujeitos (80.1%). Dos 141 participantes integrados na

amostra, a entrada no ensino superior implicou a mudança de local de residência em 79 casos (56%).

A grande maioria dos estudantes (87.2%) não estava envolvida em atividades extracurriculares na instituição. Os 18 alunos que responderam positivamente dedicaram-se sobretudo a atividades desportivas (83.3%) e, os restantes, atividades como a praxe ou a tuna. O envolvimento em funções associativas na instituição foi referido por nove (6.4%) estudantes da amostra: quatro representantes da ação social na associação de estudantes, três delegados de turma, um dirigente associativo e um representante dos estudantes no conselho pedagógico. O prosseguimento de estudos após a licenciatura foi evidenciado pela maioria (77.1%) dos sujeitos. Em termos globais, numa escala de 1 a 10, os sujeitos apresentam valores médios de 6.51 ± 1.63 no nível de motivação e empenho.

Instrumentos

Foi preenchido um questionário sociodemográfico construído especificamente para este estudo e registadas, pelos estudantes, as classificações obtidas nas unidades curriculares dos anos/semestres anteriores ao momento da recolha de dados.

Para aceder às abordagens dos estudantes à aprendizagem (superficial e profunda), que se referem às formas mais comuns de lidar com as tarefas escolares e organizarem os seus recursos pessoais no estudo (motivos e estratégias), recorreu-se ao Questionário Revisto de Processos de Estudo Bifactorial (R-SPQ-2F), versão portuguesa de Gomes (2006). Esta é uma versão curta, revista e adaptada para a língua portuguesa do original de Biggs, Kember e Leung (2001). Inclui 20 itens organizados em quatro subescalas, duas que se referem aos motivos (superficiais – itens 3, 7, 11, 15 e 19 - e profundos – itens 1, 5, 9, 13 e 17) e duas às estratégias (superficiais – itens 4, 8, 12, 16 e 20 - e profundas – itens 2, 6, 10, 14 e 18). A combinação motivo/estratégia permite obter resultados em duas escalas relativas às abordagens, superficial e profunda. As respostas são dadas numa escala Likert de cinco pontos (1- nunca é verdadeiro a 5 - sempre verdadeiro). O instrumento tem revelado boas características psicométricas (Biggs et al., 2001).

Foi ainda utilizado o Questionário de Satisfação Académica (QSA), de Soares e Almeida (2001), para avaliar o grau de satisfação dos estudantes relativamente a diferentes aspetos da sua experiência académica. Inclui 13 itens, respondidos numa escala de Likert de cinco pontos

(1 - muito insatisfeito a 5 - muito satisfeito). Os itens organizam-se em três subescalas: (i) qualidade das relações estabelecidas dentro e fora do contexto universitário (colegas do curso ou de outros cursos, pais e/ou outras figuras significativas), incluindo um item mais geral de satisfação com a vida académica - Satisfação sócio relacional (com quatro itens – 2, 4, 7 e 13); (ii) infraestruturas, equipamentos e serviços disponíveis na instituição, incluindo a oportunidade de realização de atividades extracurriculares e relações com funcionários - Satisfação institucional (com quatro itens – 5, 8, 10 e 11); e (iii) atividades e características inerentes ao curso, incluindo os resultados académicos, sistema de avaliação, grau de investimento pessoal, organização e interesse percebidos do curso e qualidade das relações com os professores - Satisfação com o curso (com cinco itens – 1, 3, 6, 9 e 12) (Soares, Vasconcelos, & Almeida, 2002). O instrumento apresentou uma boa consistência interna e dimensionalidade dos itens, revelando-se ajustado aos jovens a frequentar o ensino superior em Portugal (Araújo, 2005).

Procedimento

Os dados foram recolhidos no ano letivo de 2015/16. Foram garantidos os princípios éticos, assegurando-se confidencialidade e anonimato no tratamento da informação. Esclareceram-se todas as dúvidas de preenchimento, sempre que necessário, num processo cuja aplicação não excedeu os 10 minutos.

Recorreu-se ao software estatístico *Statistical Package for Social Sciences* – SPSS (IBM 23) para a análise de dados, adotando-se o grau de confiança de 95%, valor de referência na área das Ciências Sociais e Humanas (Pestana & Gageiro, 2004). Inicialmente, procedeu-se a um conjunto de análises de natureza descritiva e, posteriormente, no âmbito da análise inferencial, recorreu-se à utilização de técnicas não paramétricas (*U de Mann-Whitney*, *Kruskal-Wallis* e *Ró de Spearman*), atendendo à violação dos pressupostos subjacentes à utilização de testes paramétricos, nomeadamente da normalidade (*Kolmogorov-Smirnov*).

Resultados

Abordagens ao Estudo

A percentagem de estudantes que revelou estudar com regularidade foi baixa (26.4%), sendo que a maioria afirmou apenas estudar nos momentos de teste. Os que afirmaram estudar com regularidade fazem-no três ou quatro vezes por semana (42.9%), seguindo-se um ou dois

dias por semana (37.1%), sendo que apenas 20% o faz diariamente (incluindo ao fim-de-semana). Em média, estudam 3.29 ± 1.38 vezes por semana. Quanto ao tempo de estudo de cada vez que se dedicam à tarefa, pode-se apontar que 47.2% o faz em períodos até uma hora e 38.9% entre uma a duas horas. Apenas 13.9% estudam em períodos superiores a duas horas e até um máximo de quatro horas. Estes resultados poderão ajudar a perceber o comportamento da amostra relativamente às abordagens ao estudo.

A análise dos processos de estudo (Tabela 1) traduz valores médios mais elevados na motivação ($2.84 \pm .69$), estratégia ($2.81 \pm .68$) e abordagem ($2.83 \pm .65$) profundas, comparativamente à superficial ($2.18 \pm .73$; $2.57 \pm .75$; e $2.38 \pm .69$, respetivamente). Ainda assim, todos os resultados se situaram abaixo do nível moderado, numa escala de um a cinco.

Tabela 1

Estatística Descritiva das Variáveis das Abordagens ao Estudo

	N	Mín.	Máx.	M	DP	α
Motivação superficial	141	1	4	2.18	.73	.76 (.62)
Estratégia superficial	137	1	4.6	2.57	.75	.78 (.63)
Abordagem superficial	137	1.1	4	2.38	.69	.77 (.72)
Motivação profunda	141	1	4.8	2.84	.69	.80 (.57)
Estratégia profunda	141	1	4.6	2.81	.68	.88 (.73)
Abordagem profunda	141	1.2	4.7	2.83	.65	.87 (.64)

Nota: () valores de α de Cronbach verificados por Biggs e colaboradores (2001).

Genericamente, os resultados de consistência interna foram superiores no nosso estudo, em todas as subescalas e nos dois fatores ortogonais relativos às abordagens. Os resultados foram muito positivos, atendendo ao valor de referência de .70 (Nunnally, 1978), sendo aceitáveis valores inferiores, considerando o número de itens menor que 10. Os itens que permitiriam aumentar o alfa de Cronbach, se retirados, foram os seguintes: 11 (Consigo ter mais sucesso nos testes através da memorização de ideias-chave, do que tentando compreendê-las) da subescala motivação superficial e 4 (Estudo seriamente apenas os conteúdos/matérias abordados nas aulas) da subescala estratégia superficial.

A idade revelou-se positivamente correlacionada (associações fracas) com a abordagem profunda ($\rho = .23, p = .006$), bem como com as respetivas, motivação ($\rho = .20, p = .003$) e estratégia ($\rho = .25, p = .003$).

Verificaram-se diferenças de género na abordagem superficial ao estudo ($U = 1335.0, p < .001$), quer ao nível da motivação ($U = 1388.5, p < .001$), quer das estratégias utilizadas ($U = 1484.0, p = .004$), com médias mais elevadas no sexo masculino ($2.65 \pm .62$ vs. $2.15 \pm .66$; $2.47 \pm .67$ vs. $1.94 \pm .70$; e $2.65 \pm .62$ vs. $2.36 \pm .70$, respetivamente). Também se verificaram diferenças estatisticamente significativas na abordagem profunda ($U = 1907.5, p = .02$) e apenas na respetiva estratégia ($U = 1739.0, p = .002$), apresentando, mais uma vez, resultados mais elevados os participantes do género masculino ($2.95 \pm .61$ vs. $2.72 \pm .67$ e $3.00 \pm .65$ vs. $2.65 \pm .66$, respetivamente).

As comparações em função do curso exprimem diferenças significativas na abordagem superficial ($U = 1434.5, p < .001$), assim como na respetiva motivação ($U = 1408.0, p < .001$) e estratégia ($U = 1660.0, p = .007$), com médias mais elevadas nos estudantes de Desporto e Atividade Física ($2.56 \pm .66$ vs. $2.12 \pm .67$; $2.40 \pm .71$ vs. $1.78 \pm .66$; e $2.56 \pm .66$ vs. $2.37 \pm .74$, respetivamente).

O ano do curso correlacionou-se moderadamente com a frequência de estudo por semana ($\rho = .52, p = .001$) e com o tempo médio de estudo ($\rho = -.40, p = .018$). O curso evidenciou, ainda, diferenças significativas na motivação ($X^2_{KW}(2) = 17.329, p < .001$) e abordagem superficial ($X^2_{KW}(2) = 11.344, p = .003$), com resultados mais elevados no 1º ano, comparativamente ao 2.º, e no 2.º em relação ao 3.º ano, em ambas as subescalas.

As variáveis relativas às abordagens ao estudo não revelaram significância estatística em função do envolvimento em atividades extracurriculares, área de estudos no secundário e média de acesso ao ensino superior.

Satisfação Académica

A maioria dos estudantes afirmou sentir-se muito ou totalmente adaptada ao curso (87.2%) e apenas 12.8% referiram sentir-se pouco adaptados. Percentagens idênticas foram encontradas na questão relativa à adaptação à instituição, ao que acresce a referência de dois estudantes a sentir-se nada adaptados à instituição. Numa escala de um a cinco, nestas duas questões relativas à adaptação ao curso e instituição, encontraram-se valores médios de

3.04±.55 e 3.09±.64, respetivamente. A adaptação ao curso revelou-se correlacionada com a satisfação com o curso ($\rho = .39, p < .001$), instituição ($\rho = .20, p = .016$), socio-relacional ($\rho = .30, p < .001$) e total ($\rho = .33, p < .001$); também a adaptação à instituição se correlacionou com a satisfação com o curso ($\rho = .26, p = .002$), instituição ($\rho = .23, p = .007$), socio-relacional ($\rho = .30, p < .001$) e total ($\rho = .30, p < .001$).

A análise dos parâmetros descritivos (tabela 2) indica níveis moderados de satisfação global com a vida académica (3.62±.57), o curso (3.43±.66), a instituição (3.61±.63), bem como na dimensão socio-relacional (3.84±.65).

Tabela 2

Estatística Descritiva das Variáveis de Satisfação com a Vida Académica

	N	Mín.	Máx.	M	DP	α
Satisfação curso	140	2 (10)	5 (25)	3.43 (17.17)	.66 (3.30)	.86 (.75)
Satisfação institucional	140	1.75 (7)	5 (20)	3.62 (14.47)	.63 (2.53)	.78 (.63)
Satisfação socio- relacional	137	1.75 (7)	5 (20)	3.84 (15.38)	.65 (2.60)	.74 (.65)
Satisfação Total	137	1.85 (24)	5 (65)	3.62 (47.11)	.57 (7.48)	---

Nota: () valores ajustados para comparação com níveis de referência descritivos de Soares e Almeida (2011) e valores de Soares e colaboradores (2002) quanto ao α de Cronbach.

Atendendo aos valores de referência apontados por Soares e Almeida (2011) para minimizar a ausência de valores normativos e ajudar a interpretar o QSA, nomeadamente 12 nas dimensões socio-relacional e institucional, 15 na satisfação com o curso e 39 na escala total, destacam-se níveis médios superiores em todas as variáveis.

Os resultados de consistência interna verificados no nosso estudo foram superiores aos constatados no original, em todas as subescalas, e bastante positivos (acima de .70) atendendo ao número reduzido de itens por subescala. Ainda assim, o item 8 (satisfação com as

oportunidades de envolvimento em atividades extracurriculares), se retirado (subescala de satisfação institucional), eleva o alfa de Cronbach.

Comparando o nível da satisfação com a instituição em função do curso, observam-se diferenças significativas ($U = 1740.0$, $p = .009$), mostrando-se mais satisfeitos os alunos de Educação Social, relativamente aos de Desporto e Atividade Física ($3.81 \pm .60$ vs. $3.49 \pm .62$).

As comparações em função do ano de curso evidenciam diferenças estatísticas apenas na satisfação socio-relacional ($X^2_{KW}(2) = 9.313$, $p = .009$), quer na comparação entre o 1º e o 3º, quer entre o 2º e o 3º anos, com vantagem para os primeiros nas duas situações.

Quanto ao envolvimento dos alunos em atividades extracurriculares, apesar do N de participantes ser reduzido constatam-se diferenças significativas ao nível da satisfação socio-relacional ($U = 545.0$, $p = .002$), mostrando-se mais satisfeitos os alunos envolvidos nessas atividades ($4.29 \pm .52$ vs. $3.78 \pm .64$).

A idade, área de estudos no secundário e a média de acesso ao ensino superior não se evidenciaram como variáveis de contraste.

Desempenho Académico

As classificações dos estudantes no curso, até ao momento da recolha de dados (tabela 3), variaram entre 11.14 e 15.86 no curso de Educação Social, com uma média de 12.96 ± 1.08 , e entre 12.21 e 15.29 no curso de Desporto e Atividade Física ($13.52 \pm .81$). Na amostra total a média das classificações nas várias unidades curriculares até ao momento foi de 13.14 ± 1.03 .

Salienta-se que as médias de acesso ao ensino superior foram semelhantes nos dois cursos: 13.27 ± 1.20 nos alunos de Educação Social e 13.15 ± 1.40 nos de Desporto e Atividade Física. Na totalidade da amostra foi de 13.2 ± 1.31 .

Tabela 3

Estatística Descritiva do Desempenho Académico

Classificação média	N	Mín.	Máx.	<i>M</i>	<i>DP</i>
Educação Social	53	11.14	15.86	12.96	1.08
Desporto e Atividade Física	26	12.21	15.29	13.52	.81
Amostra Total	79	11.14	15.86	13.14	1.03

As diferenças de género nas classificações dos alunos foram estatisticamente significativas ($U = 335.0$, $p = .001$), com resultados superiores para os rapazes ($13.65 \pm .79$ vs. 12.95 ± 1.05) e para o curso de Desporto e Atividade Física ($U = 431.5$, $p = .007$). Já a idade, ano do curso, envolvimento em atividades extracurriculares e área de estudos no secundário, não se revelaram variáveis contrastantes do desempenho no ensino superior.

Todavia, a média de acesso ao ensino superior parece ser um preditor do desempenho durante o curso ($\rho = .24$, $p = .035$).

Processos de Estudo, Desempenho e Satisfação Académica

Não se verificou qualquer associação estatisticamente significativa entre o desempenho e a satisfação académica, nem entre aquele e as abordagens ao estudo.

Em sentido diverso, foram várias as correlações significativas entre as variáveis das abordagens ao estudo e as da satisfação académica (Tabela 4). As variáveis de satisfação com a vida académica correlacionaram-se entre si e com o total ($.56 < r < .88$, $p < .001$), sendo a mais baixa moderada e a mais elevada muito forte. A motivação, estratégias e abordagem superficiais também se correlacionaram entre si ($.77 < r < .94$, $p < .001$), desde valores moderados a muito fortes. O mesmo se verificou nas profundas ($.78 < r < .94$, $p < .001$).

Tabela 4

Correlações (rho de Spearman) entre Variáveis das Abordagens ao Estudo

	Satisfação curso	Satisfação institucional	Satisfação Socio- relacional	Satisfação Total
Motivação superficial	-.16	-.12	-.20*	-.20*
Estratégia superficial	-.01	-.00	-.13	-.07
Abordagem superficial	-.09	-.06	-.18*	-.14
Motivação profunda	.37**	.23**	.07	.24**
Estratégia profunda	.40**	.24**	.07	.25**
Abordagem profunda	.41**	.25**	.07	.26**

* $p < .05$ e ** $p < .01$

A satisfação com o curso, a institucional e a total correlacionaram-se positivamente com a abordagem profunda, respetiva motivação e estratégias. A socio-relacional também se correlacionou mas negativamente com a motivação e abordagem superficial, o mesmo acontecendo entre satisfação total e motivação superficial.

Discussão

Relativamente aos processos de estudo, corroborando Mendes et al. (2014) e Tavares et al. (2003), a abordagem profunda, quer na sua dimensão de motivação, quer de estratégia, apresenta-se como a mais valorizada pelos alunos. No que às variáveis sociodemográficas concerne, os resultados associam a abordagem profunda aos alunos mais velhos, como acontece noutros trabalhos (Watkins & Hattie, 1981; Sadler-Smith, 1996; Mendes et al., 2014), em ambas as dimensões. O género masculino, contrariando os trabalhos de Gomes (2006) e Tavares et al. (2003), evidencia os rapazes com valores mais elevados na dimensão estratégia profunda e, simultaneamente, na motivação e estratégia superficiais.

Nas variáveis contextuais, o curso frequentado constitui-se como elemento de contraste nas duas dimensões da abordagem superficial, com vantagem para os alunos do curso de

Desporto e Atividade Física. Embora centrados sobre outros cursos superiores, diversos autores (Almeida, Soares, Guisande & Paisana, 2007; Monteiro, Vasconcelos & Almeida, 2005) referem a capacidade discriminativa do curso frequentado relativamente aos processos de estudo. A progressão do aluno ao longo dos anos de curso conduz a uma ênfase na abordagem profunda (na motivação e na estratégia) como é, de resto, também sublinhado por Gomes (2006). A entrada do aluno no ensino superior e a necessidade de adaptação a novos processos de avaliação, novas metodologias de ensino, i.e., a emergência de uma carga de trabalho acrescida (Leung, Mok, & Wong, 2008), poderá desencadear a opção por abordagens superficiais que, tendencialmente, diminuem pelo decurso do tempo e dos processos adaptativos às novas exigências académicas.

No que tange ao desempenho académico, de modo diverso de outros trabalhos (Biggs 1991; Lara, Pina, Villanueva, & Iturriaga, 2011; Lopez, Rodriguez, Félix, Perez, & Mateo, 2012; Taher & Jin, 2011), não foram evidenciadas associações com a abordagem ao estudo (superficial ou profunda), ou qualquer uma das suas dimensões tomadas isoladamente.

Quanto à satisfação com a vida académica, confrontamo-nos com resultados globais e em cada uma das dimensões superiores ao ponto intermédio, tal como calculado por Soares e Almeida (2011) e até superiores aos encontrados por estes autores, podendo significar níveis de satisfação bastante positivos com a vida académica pelos alunos da nossa amostra.

A análise entre a satisfação académica e os processos de estudo, sufragando as conclusões de Almeida (2007) e Almeida, Guisande e Paisana (2012), evidencia uma relação positiva com a abordagem profunda (incluindo as suas dimensões de motivação e estratégia) e a satisfação total, bem como com as subescalas Satisfação com o curso e Satisfação institucional. Em sentido inverso, embora em menor extensão, apontam as análises entre a abordagem superficial (nas duas dimensões motivação e estratégia) e a satisfação total e as suas subescalas. Em relação ao desempenho académico, e contrariando os estudos de Soares e Almeida (2011), a satisfação não se apresenta como variável preditora. Já quanto ao curso e a participação em atividades extracurriculares, confirmando o trabalho destes autores, evidencia-se maior satisfação dos alunos de Educação Social e dos que se envolvem naquele tipo de atividades. A este propósito, recordamos os trabalhos de Gomes (2006) e Mendes et al. (2014), em que o curso do ensino secundário parece ser elemento contrastante do tipo de abordagem dos alunos. A reflexão sobre estes resultados em conjunto com os de Leung, Mok e Wong (2008), que associam métodos de avaliação visando a compreensão à promoção do desenvolvimento da

abordagem profunda e excesso de carga de trabalho a abordagem superficial, poderão abrir caminho para a importância do impacto de métodos e estratégias de ensino e avaliação na forma como os alunos abordam a aprendizagem.

Considerações Finais

As evidências deste trabalho permitem-nos concluir que os processos de estudo, o desempenho e a satisfação no ensino superior interagem entre si de modo muito intrincado e, simultaneamente, com variáveis de natureza sociodemográfica e contextual.

Se em relação a algumas variáveis, nomeadamente as atinentes aos percursos académicos anteriores ao ingresso e às metodologias de ensino e avaliação aí preconizadas, bem como às características pessoais do aluno, o ensino superior pouco ou nada pode fazer para as modificar, outras há em que a sua intervenção pode ser decisiva.

Entre estas destacam-se as ofertas da instituição para a satisfação académica nas suas diversas valências, desde logo através das dinâmicas e processos facilitadores da adaptação ao curso e à instituição, sobretudo numa primeira fase. Reclama-se da instituição uma atitude proactiva, através da criação da figura do professor-tutor, da realização de atividades de receção promotoras da integração, do apoio em métodos de estudo, assim como da efetivação dos serviços de aconselhamento, orientação vocacional e de carreira, permitindo um processo contínuo de reflexão, posicionamento e tomada de decisão face à integração profissional. De igual modo, o envolvimento dos alunos nas atividades de investigação, reflexão e análise crítica das metodologias de ensino e dos processos de avaliação das unidades curriculares, promovendo a possibilidade de autorregulação das aprendizagens, fomentando o recurso aos processos de estudo promotores da abordagem profunda, conduzirá, certamente, a soluções mais profícuas, quer para os alunos, quer para o cumprimento da missão da própria instituição de ensino superior.

Salienta-se a necessidade de prudência na generalização dos resultados, atendendo às limitações inerentes ao processo de seleção e tamanho da amostra, cingindo-se a dois cursos de uma única instituição do subsistema politécnico. A natureza transversal do estudo, sendo indiciária de focos de intervenção, tem muito a ganhar com estudos longitudinais e necessariamente alargados a outros contextos de ensino superior, representativos de ambos os subsistemas e das diferentes áreas de formação. Acresce o inquestionável consenso relativo à

riqueza decorrente da interpenetração das abordagens quantitativa e qualitativa, cujas análises em profundidade permitirão, simultaneamente, identificar casos/situações/processos de níveis de sucesso e intervenção diferenciados. Será de equacionar, ainda, o investimento na melhoria e atualização de instrumentos parametrizados em função da realidade portuguesa.

Referências

- Alarcão, I. (2000). Para uma conceptualização dos fenómenos de insucesso/sucesso escolares no ensino superior. In J. Tavares & R. Santiago (Orgs.), *Ensino superior: (In)sucesso académico* (pp. 11-23). Porto: Porto Editora.
- Almeida, L. (2007). Transição, adaptação académica e êxito escolar no ensino superior. *Revista Galego-Portuguesa de Psicología e Educación*, 15(2), 203-215.
- Almeida, L., Guisande, M. A., & Paisana, J. (2012). Extra-curricular involvement, academic adjustment and achievement in higher education: A study of Portuguese students. *Anales de Psicología*, 28(3), 860-865.
- Almeida, L., Soares, A. P., Guisande, M. A., & Paisana, J. (2007). Rendimento académico no ensino superior: Estudo com alunos do 1º ano. *Revista Galego-Portuguesa de Psicología e Educación*, 14(1), 207-220.
- Araújo, B. (2005). *Vivências, satisfação e rendimento académicos em estudantes de enfermagem* (Tese de Doutoramento). Instituto de Ciências Biomédicas de Abel Salazar da Universidade do Porto, Porto.
- Barca, A. (1999). *Manual del Questionario de Evaluación de Procesos y Estrategias de Aprendizaje para el alumnado de educación secundaria*. Coruña: Publicaciones de la Revista Galego-Portuguesa de Psicología e Educación.
- Barca, A., Porto, A., & Santorum, R. (1997). Los enfoques de aprendizaje en contextos y situaciones educativas. Una aproximación conceptual e metodológica. In A. Barca, J.L. Malmierca, J. Nuñez, A. Porto, & R. Santorum (Eds.). *Procesos de aprendizaje en ambientes educativos* (pp. 387-435). Madrid: Editorial Centro de Estudios Ramón Areces.
- Bastos, A. (1993). *Desenvolvimento humano e intervenção psicológica em contexto educativo* (Tese de Mestrado). Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho, Braga.
- Biggs, J. B. (1978). Individual and group differences in study processes. *British Journal of Educational Psychology*, 48, 266-279.
- Biggs, J. B. (1987). *Student approaches to learning and studying*. Camberwel, Vic.: ACER.
- Biggs, J. B. (1991). *Teaching for learning: The view from cognitive psychology*. Melbourne: ACER.

- Biggs, J. B. (1994). Student learning research and theory: Where do we currently stand? In G. Gibbs (Ed.). *Improving student learning: Theory and practice* (pp. 1-19). Oxford: The Oxford Centre for Staff Development.
- Biggs, J. B., Kember, D., & Leung, D. (2001). The revised two-factor Study Process Questionnaire: RSPQ-2F. *British Journal of Educational Psychology*, 71, 133-149.
- Biggs, J. B., & Moore, P. J. (1993). *The process of learning*. Sydney: Prentice Hall of Australia.
- Carvalho, I. F. (2002). *Abordagens à aprendizagem e abordagens ao ensino: Percursos, (co)incidências e desafios* (Tese de Mestrado). Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho, Braga.
- Costa, A., Araújo, A., & Almeida, L. (2014). Envolvimento Académico de Estudantes de Engenharia: Contributos para a Validação Interna e Externa de uma Escala de Avaliação, *Revista E-Psi*, 4(1), 142-155.
- Davies, S, Rutledge, C., & Davies, T. (1997). The impact of student learning styles on interviewing skills and academic performance. *Teaching and learning in Medicine*, 9(2), 131-135.
- Duarte, A. (2000). *Avaliação e modificação de concepções, motivações e estratégias de aprendizagem em estudantes do ensino superior* (Tese de Mestrado). Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa, Lisboa.
- Duarte, A. (2002). *Aprendizagem, ensino e aconselhamento educacional – Uma perspectiva cognitivo-motivacional*. Porto: Porto Editora.
- Entwistle, N. J. (1988). *La comprensión del aprendizaje en aula*. Barcelona: Paidós/MEC.
- Entwistle, N. J., & Ramsden, P. (1983). *Understanding student learning*. London: Croom Helm.
- Garriot, P., Hudyma, A., Keene, C., & Santiago, D. (2015). Social cognitive predictors of first and non-first-generation college students' academic and life satisfaction. *Journal of Counseling Psychology*, 62(5), 253-263.
- Gomes, C. (2006). *As abordagens dos estudantes à aprendizagem/estudo: Uma investigação no ensino secundário* (Tese de Mestrado). Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho, Braga.
- Gonçalves, F. (2000). Sucesso académico no ensino superior: A pedagogia universitária como sistema de promoção do sucesso dos alunos. In J. Tavares & R. Santiago (Orgs.), *Ensino superior: (In)sucesso académico* (pp. 25-47). Porto: Porto Editora.
- Grácio, M. L. (2003). *Concepções do aprender em estudantes de diferentes graus de ensino* (Tese de Doutoramento). Departamento de Psicologia da Universidade de Évora, Évora.
- Guner, T. D., & Riza, A. (2008, September). *Determining the study skills of student teachers*. Paper presented at the International Organization for Science and Technology Education Symposium, Kusadas-Turkey.
- Lara, E. R., Pina, F. H., Villanueva, F. U., & Iturriaga, F. M. A. (2011). Educational's Conceptions. Goals and Approaches to Learning in the Sport Sciences Students. *Revista Internacional De Medicina Y Ciencias De La Actividad Fisica Y Del Deporte*, 11(41), 14-34.

- Lopez, B. G., Rodriguez, J. M. S., Felix, E. G., Perez, C. P., & Mateo, P. M. S. (2012). Learning approaches in excellent and average university students. *Revista Espanola De Pedagogia*, 70(252), 185-200.
- Lopez, B. G., Rodriguez, J. M. S., Felix, E. G., Perez, C. P., & Mateo, P. M. S. (2012). Learning approaches in excellent and average university students. *Revista Espanola De Pedagogia*, 70(252), 185-200.
- Martins, E. (2009). *Sucesso académico: Contributos do desenvolvimento cognitivo*. Santo Tirso: Editorial Novembro.
- Marton, F., & Saljö, R. (1976). On qualitative differences in learning – 2: Outcome as a function of the learner's conception of the task. *Brit. J. Educ. Psych*, 46, 115-127.
- Marton, F., & Saljö, R. (1984). Approaches to learning. In F. Marton, F. Hounsell, & N. Entwistle (Eds.). *The experience of learning* (pp. 36-55). Edinburgh: Scottish Academic Press.
- Mendes, R., Lourenço, L., & Pilé, M. (2002). Abandono universitário: Estudo de caso no IST. In R. Sousa, E. Sousa, F. Lemos, & C. Januário (Orgs.). *Pedagogia na Universidade: Simpósio da UTL - 2001* (pp. 181-190). Lisboa: UTL.
- Mendes, F., Martins, E., Araújo, L., Fernandes, R., Amante, M., Fonseca, S., & Magalhães, C. (2014). O envolvimento na aprendizagem em alunos do ensino superior. In F. Veiga (Coord.). *Envolvimento dos Alunos na Escola: Perspetivas Internacionais da Psicologia e Educação/Students' Engagement in School: International Perspectives of Psychology and Education*. Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa. ISBN: 978-989-98314-8-3.
- Monteiro, S., Vasconcelos, R., & Almeida, L. (2005). Rendimento académico: Influência dos métodos de estudos. In B. Silva & L. Almeida (Coords.). *Actas do Congresso Galaico-Português de Psicopedagogia*. Braga: Centro de Investigação em Educação do Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho. ISBN 972-8746-36-9.
- Nunnally, J. O. (1978). *Psychometric theory*. New York: Mc Graw-Hill.
- Pestana, M., & Gageiro, J. (2004). *Análise de dados para ciências sociais* (4ª Ed. Rev.). Lisboa: Edições Sílabo.
- Peixoto, L. (1999). *Auto-estima, inteligência e sucesso escolar. Auto-conceito académico, aspiração-expectação académica, atitude face ao estudo e à ocupação*. Braga: APPACDM.
- Rosário, P. (1999). *Variáveis cognitivo-emocionais na aprendizagem: As abordagens ao estudo em alunos do ensino secundário* (Tese de Doutoramento). Instituto de Psicologia e Educação da Universidade do Minho, Braga.
- Rosário, P., & Almeida, L. (1999). AS concepções e as estratégias de aprendizagem dos alunos do secundário. In A. P. Soares, S. Araújo, & S. Caires (Orgs.). *Avaliação psicológica: Formas e Contextos* (Vol.6) (pp. 713-722). Braga: APPORT.
- Rosário, P., & Almeida, L. (2005). Leituras construtivas da aprendizagem. In G.L. Miranda & S. Bahia (Orgs.). *Psicologia da educação. Temas de desenvolvimento, aprendizagem e ensino* (pp. 141-165). Lisboa: Relógio D'Água.

- Rosário, P., Almeida, L., Guimarães, C., Faria, A., Prata, L., Dias, M. & Núñez, C. (2001). Como enfrentam os alunos universitários as suas tarefas académicas? Um enfoque sobre o ano escolar e a sua relação com o rendimento escolar. *Revista Galego-Portuguesa de psicología e Educación*, 5, 429-435.
- Sadler-Smith, E. (1996). Approaches to studying: Age, gender and academic performance. *Educational Studies*, 22, 367-379.
- Sadler-Smith, E., & Tsang, F. (1998). A comparative study of approaches to studying in Hong Kong and the United Kingdom. *British Journal of Educational Psychology*, 68(1), 81-93.
- Salgueira, A., & Almeida, L. (2002). Vivências académicas e rendimento escolar em estudantes do ensino superior: Estudo longitudinal na Universidade do Minho. In A. Pouzada, L. Almeida, & R. Vasconcelos (Eds.). *Contextos e Dinâmicas da Vida Académica* (pp. 195-204). Guimarães: Universidade do Minho.
- Sharp, S. (1997). A factorial study of student performance in initial teacher education. *Studies in Higher Education*, 22(3), 363-378.
- Silva, C. (2004). *E depois do 1º ano? Estratégias auto-reguladoras da aprendizagem e sucesso em alunos universitários* (Tese de Mestrado). Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, Coimbra.
- Soares, A.P. (2003). *Transição e adaptação ao ensino superior: Construção e validação de um modelo multidimensional de ajustamento de jovens ao contexto universitário* (Tese de Doutoramento). Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho, Braga.
- Soares, A. P., & Almeida, L. S. (2001). Transição para a universidade: Apresentação e validação do Questionário de Expectativas Académicas (QEA). In B. D. Silva & L. S. Almeida (Orgs.), *Actas do IV Congresso Galego-Português de Psicopedagogia* (pp. 899-909). Braga: Universidade do Minho.
- Soares, A. P., & Almeida, L. (2011). Questionário de Satisfação Académica. In C. Machado, M. Gonçalves, L. Almeida, & M. R. Simões (Eds.). *Instrumentos e contextos de avaliação psicológica* (pp. 103-124). Coimbra: Almedina.
- Soares, A. P., Vasconcelos, R. M., & Almeida, L. S. (2002). Adaptação e satisfação na universidade: Apresentação e validação do Questionário de Satisfação Académica. In A. S. Pouzada, L. S. Almeida, & R. M. Vasconcelos (Eds.), *Contextos e dinâmicas da vida académica* (pp. 153-165). Guimarães: Universidade do Minho.
- Taher, A. & Chen, J. (2011) The impact of personality type on Chinese part-time MBA students' performance. *African Journal of Business Management*, 5(28), 11352-11357.
- Tavares, J., Bessa, J., Almeida, L., Medeiros, M.T., Peixoto, E., & Ferreira, J.A. (2003). Atitudes e estratégias de aprendizagem em estudantes do ensino superior: Estudo na Universidade dos Açores. *Análise Psicológica*, 21(4), 475-484.
- Tavares, J., Santiago, R., & Lencastre, L. (2002). *Insucesso no 1º ano do ensino superior: Um estudo no âmbito dos cursos de licenciatura em Ciências e Engenharia na Universidade de Aveiro*. Aveiro: UA.

- Valadas, S. Araújo, A., Almeida, L. (2014). Abordagens ao Estudo e Sucesso Académico no Ensino Superior. *Revista E-Psi*, 4(1), 47-67.
- Watkins, D., & Hattie, J. (1981). The learning processes of Australian university students: investigations of contextual and personological factors. *British Journal of Educational Psychology*, 51, 384-393.
- Weiner, B. (1979). A theory of motivation for some classroom experiences. *Journal of Educational Psychology*, 71, 3-25.
- Zeegers, P. (2001). Approaches to learning in science: A longitudinal study. *British Journal of educational Psychology*, 71, 115-132.
- Zeegers, P. (2002). A revision of the Biggs' Study Process Questionnaire (R-SPQ). *Higher Education Research and Development*, 21, 73-92.

STUDY PROCESSES, ACADEMIC PERFORMANCE AND SATISFACTION IN HIGHER EDUCATION

Abstract

Transition to higher education comprises a set of student's adaptive tasks, with significant impact on their academic performance. In this context, the involvement in study and satisfaction with academic life are essential. We tried to understand how students approach the study, their satisfaction with academic life and academic performance, exploring the relevance of sociodemographic and academic variables. Participated 141 higher education students, from Social Education (SE) and Sport and Physical Activity (SPA) degrees, with a mean age of 21.71 ± 5.13 . They completed a sociodemographic questionnaire, reported the grades obtained and responded to the R-SPQ-2F (study processes) and QSA (satisfaction with academic life). Students of the first and second years and SPA ones showed higher results in superficial. Participants proved to be more satisfied with the socio-relational dimension. SE students were more satisfied with the institution than SPA. Second year students or those who were involved in extracurricular activities were the most satisfied with the socio-relational dimension. Academic performance wasn't associated with study processes or satisfaction with academic life, although higher levels in profound approach and lower in superficial were more evident in students with better results in satisfaction with academic life. Satisfaction with academic life is crucial in relation with other learning processes. It's important the investment of institutions with this aim, as well as the increase of research that support it.

Keywords: study approach, academic performance, satisfaction with academic life, higher education

AVALIAÇÃO DA COMPREENSÃO DA LEITURA EM UNIVERSITÁRIOS: ELEMENTOS DE VALIDAÇÃO DO TESTE DE CLOZE

Maria Cristina Rodrigues Azevedo Joly³⁷

Anelise Silva Dias³⁸

Resumo

A compreensão da leitura é habilidade básica na universidade e, apesar disso, há escassez de testes com precisão e evidências de validade para avaliar a compreensão. Assim, o presente estudo visou avaliar, por meio da análise fatorial *full information* e da aplicação da Teoria de Resposta ao Item, as qualidades psicométricas do Teste de Cloze EM-ES para universitários. Participaram 653 universitários, 69,8% do sexo feminino, de três instituições de ensino superior, pertencentes ao estado de São Paulo (69,8%) e Minas Gerais (30,2%). Os universitários cursavam psicologia (24,0%), administração (58,5%) e pedagogia (17,5%), do primeiro ao décimo semestre. As idades variaram de 17 a 62 anos ($M = 25,44$; $DP = 7,56$). A prova foi aplicada coletivamente com duração média de 40 minutos. A análise fatorial *full information* revelou a predominância unidimensional da prova e a TRI possibilitou a verificação dos índices de ajuste do instrumento aos modelos de um, dois e três parâmetros, indicando evidências empíricas de validade e fidedignidade satisfatórias. Apesar disso, faz-se necessário revisar alguns itens em função da dificuldade da tarefa.

Palavras-Chave: psicometria, análise fatorial full information, técnica de Cloze, Ensino Superior

³⁷ Universidade de Brasília, DF-Brasil, joly@unb.br

³⁸ Universidade Paulista, SP-Brasil, anelisesd@gmail.com. Este estudo é parte do estudo maior obtido pelo título de doutorado da segunda autora. Contou com o auxílio financeiro da CAPES

Introdução

A habilidade para se comunicar efetivamente envolve, dentre outras coisas, a compreensão do que se ouve ou lê e adequação de conteúdo do que se expressa (Sternberg, 2008; Flanagan, Ortiz, Alfonso, & Mascolo, 2002). Assim, ler e compreender a linguagem escrita são habilidades que possibilitam atribuir um significado a um símbolo de modo a compreender a mensagem (Martins e cols., 2003; Snowling & Hulme, 2005) e foco do presente artigo.

No âmbito do ensino superior, a leitura é uma habilidade fundamental para o universitário, pois se apresenta não somente como um meio para aquisição do conhecimento, mas também como facilitadora para a sua participação social e integração com o meio por possibilitar o desenvolvimento de posturas argumentativas e críticas (Alcará & Santos, 2013; Oliveira, Santos, & Primi, 2003; Vidal-MoscOSO & Manriquez-Lopez, 2016; Witter, 1997, 1999). Neste contexto, ler é uma atividade intencional que requer a organização de uma ampla variedade de habilidades cognitivas para decodificar, compreender e aprender. Tais tarefas são essenciais principalmente nessa última etapa de escolarização formal (McNamara, 2001).

Ao lado disso, quando se considera um estudante universitário, espera-se que possua habilidades próprias de um leitor hábil, que desenvolva as próprias estratégias de compreensão das informações, para captar a micro, macro e superestrutura dos conteúdos acadêmicos que são técnico-científicos. Outras habilidades necessárias são a capacidade de síntese e avaliação das informações apreendidas do texto, a aptidão para realizar inferências e competência em empregar o conhecimento adquirido na resolução de problemas (Joly & Paula, 2005; Vicenteli, 1999).

A compreensão, a partir do referencial cognitivo, refere-se à decodificação do símbolo gráfico e atribuição de significado num contexto (sentença, parágrafo ou texto). Para tanto é necessário que o código linguístico seja reconhecido, decodificado e interpretado (Flanagan et al., 2002). Implica, também, na decodificação de palavras escritas associada à compreensão da intenção do autor, resultando na obtenção de informação, por meio da interação entre leitor e texto. Ao lado disso, os processos de compreensão assumem, geralmente, a combinação de informações relativas às declarações explícitas no texto e o conhecimento geral do leitor, já adquirido anteriormente. Há interação entre as informações destas duas fontes produzindo a representação do texto que é codificada na memória (Ayres, 1999; Hannon & Daneman, 2001). Neste sentido, a compreensão da leitura refere-se ao processo de adquirir e entender a

informação proveniente da linguagem escrita a partir da construção de esquemas mentais coerentes. Isto implica no processamento do significado individual de palavras e frases, bem como destas, contextualizadas no texto. Portanto, é considerada como uma habilidade cognitiva fundamental em todos os níveis de desenvolvimento (Behrens, 2001; Goldman & Rakestraw Jr., 2000; Sternberg, 2008).

No tocante ao universitário, as exigências de compreensão da leitura correspondem ao perfil de um leitor com competência, pois a demanda acadêmica nesta etapa de escolarização exige a leitura de textos diversos e elaborados (Hart & Speece, 1998). Deve ser capaz de ler com um objetivo, criar estratégias próprias de compreensão (adequadas às características do texto), sintetize a informação recebida do texto com sua experiência pessoal e conhecimento prévio, assuma uma atitude avaliativa frente à informação, elabore inferências referentes a causas e predições e aplique o conhecimento na resolução de problemas (Anderson & Wilson, 1986; Bransford, Stein, Arbitman-Smith, & Vye, 1985; Pearson & Camperell, 2001). Estes comportamentos de leitura requerem foco e flexibilidade (Hayes & Diehl, 1982), habilidades características de um leitor independente, crítico e criativo que com originalidade ultrapassa a compreensão do estímulo textual imediato e alcança níveis mais elevados de inferência e elaboração.

A avaliação permite verificar como se dá o processo de leitura do estudante de forma a estimar o nível de compreensão que possui, determinar quais habilidades específicas deve aprender, identificar as dificuldades, desenvolver estratégias apropriadas para lidar com a dificuldade detectada, ajudar o estudante a conhecer suas próprias limitações e avaliar o progresso obtido (Alliende & Condemarín, 2005; Chance, 1985; Scrimshaw, 1993). Uma das técnicas avaliativas é o Cloze, que foi desenvolvida por W. L. Taylor em 1953 e consiste em omitir palavras de um texto, uma a cada cinco num texto de 250 palavras, de forma regular, substituindo-as por espaços em branco, os quais devem ser preenchidos pelos sujeitos com a palavra exata do texto original (Taylor, 1953).

A Técnica de Cloze, enquanto instrumento de avaliação baseado em textos, possibilita caracterizar o nível funcional da compreensão da leitura. Quanto à forma de correção, há dois métodos de atribuição das pontuações às respostas corretas que são empregados. A primeira é conhecida como correção literal, no qual se aceita como resposta exata apenas a palavra idêntica à que foi suprimida do texto. A segunda é denominada como correção sinônima, em

que se aceita uma palavra que dê sentido equivalente ou outra resposta contextualmente aceitável como correta (Brown, 1980; Santos & Oliveira, 2004).

Faz-se necessário destacar que o Cloze (CZ), inserido no modelo Cattell-Horn-Carroll (CHC), é considerado como a capacidade para completar as lacunas das frases com palavras que deem sentido ao trecho, sendo, pois, uma habilidade cognitiva que implica em processamento voltado para interpretar e relacionar a informação. É muito útil como medida de desempenho direto que revela o processamento cognitivo da informação implícito na tarefa de compreender a linguagem escrita (Flanagan et al., 2002).

Uma das vantagens da técnica, como instrumento de avaliação da compreensão da leitura, é determinada pelo fato do leitor contar com o contexto do texto como único apoio e possibilitar a identificação das palavras que se encontram omitidas no texto graças ao domínio das estruturas semântico-sintáticas da linguagem e de conhecimentos anteriores acerca do conteúdo do texto (Joly, 2006). Outras vantagens dessa técnica são a facilidade na sua elaboração, administração e interpretação. O Cloze é uma técnica que pode ser utilizada no diagnóstico da compreensão da leitura, em textos de conteúdos diversos, de caráter geral ou específico de qualquer área de conhecimento (Alliende & Condemarín, 2005; Joly, 2006).

Há de se considerar, segundo Abraham e Chapelle (1992), que a Técnica de Cloze atende, de um lado, ao objetivo de uma avaliação de compreensão da leitura que é identificar a presença ou ausência das habilidades básicas necessárias e de processos cognitivos imbricados na tarefa, e de outro gera escores que podem ser interpretados com vistas à caracterização do nível de compreensão do indivíduo, suas dificuldades e habilidades. De acordo com revisão apresentada por Joly (2009), estudos relatados na literatura apontam o Cloze como recurso diagnóstico e de intervenção.

De acordo com Ashby-Davis (1985), pode-se dividir a técnica em duas categorias principais, o Cloze exato e o Cloze modificado. O Cloze exato é baseado em Taylor (1953), pois um texto de 250 palavras é modificado por omissões em intervalos regulares, suprimindo-se uma a cada cinco, oito ou dez palavras. As omissões são substituídas por linhas, todas do mesmo tamanho. A primeira e última sentenças do texto permanecem intactas. Somente as palavras exatas do autor do texto original são consideradas como respostas corretas às lacunas.

Os Clozes modificados são caracterizados pela utilização diversificada da técnica de Cloze, considerando-se, segundo Pearson e Hamm (2005), quanto mais lacunas há para serem preenchidas, maior a dificuldade da tarefa. De acordo com Abraham e Chapelle (1992) e Page

(1975) pode-se obter diversos níveis de dificuldades e complexidade a partir de um mesmo texto, de acordo com as variações nas aplicações das omissões, tamanho de lacunas, opções de resposta, número de palavras omitidas, distância entre a lacuna e o contexto relevante ao seu preenchimento, classe gramatical da palavra omitida, tipo de palavra – funcional ou semântica, uma vez que cada critério de construção pode resultar em estruturas textuais diferentes. Em termos gerais, para o teste baseado na omissão de palavras aleatoriamente de acordo com uma razão fixa, a habilidade básica requerida é recuperação de vocabulário e, para o teste cujo critério é classe gramatical da palavra ou tipo de palavra, a habilidade é relacionar o conteúdo textual a seus elementos contextuais.

Quer considerando o Cloze exato ou as variações do Cloze modificado, no Brasil, foram realizadas investigações para avaliar as qualidades psicométricas de testes usando o Cloze, dada a sua complexidade. Os critérios relativos à análise como o número de palavras do texto, número de palavras que separam as omissões, número de itens de resposta a fim de aferir o nível de dificuldade do texto (e.g., Caparrotti, 2005; Dias, 2008; Joly, 2006, 2007; Joly & Nicolau, 2005; Santos, Primi, Taxa, & Vendramini, 2002; Vendramini & Dias, 2008) ou análise do funcionamento diferencial dos itens em função do nível de ensino (Joly & Piovezan, 2011) são alguns dos estudos. É importante destacar que estes focalizaram mais testes de compreensão da leitura para estudantes de ensino fundamental, ou seja, leitores principiantes. Há, pois, uma lacuna quanto à realização de pesquisas para o Cloze, enquanto teste psicometricamente desenvolvido para universitários, a despeito da maioria de estudos que utilizam essa técnica para aferir compreensão foram realizadas nesta etapa de escolaridade formal (Suehiro, 2013). Tal constatação foi determinante para a realização do presente estudo cujos objetivos foram buscar evidências de validade de construto e fidedignidade para o Teste de Cloze EM-ES (Joly, 2013) que avalia a compreensão em universitários por meio da análise fatorial *full information* e análise do ajustamento dos itens à prova pelo modelo de Rasch da Teoria de Resposta ao Item (TRI).

Utilizou-se como referencial conceitual para o estudo das qualidades psicométricas do Teste de Cloze EM-ES (Joly, 2013) os padrões de controle de qualidade da *International Test Commission - ITC* (2013), padrões psicométricos para construção de testes psicológicos e educacionais da *American Educational Research Association - AERA*, *American Psychological Association- APA* e *National Council on Measurement in Education - NCME* (2014) e, no Brasil, a

Resolução 005/2012 do Conselho Federal de Psicologia que regulamenta a construção e adaptação de testes psicológicos (CFP, 2012).

Método

Participantes

Foram participantes deste estudo 653 universitários de três Instituições de Ensino Superior de dois estados brasileiros, São Paulo (69,8%) e Minas Gerais (30,2%), selecionados por conveniência. Os universitários estavam matriculados nos cursos da área de humanas, a saber, psicologia (24,0%), administração (58,5%) e pedagogia (17,5%) do primeiro ao décimo semestre. Do total da amostra, 69,8% eram do sexo feminino e 30,2% do sexo masculino. Quanto à idade, variaram de 17 a 62 anos, com média de 25,44 anos ($DP = 7,56$).

Instrumento

Teste Cloze – EM/ES [TCZMS] (Joly, 2013).

O texto de leitura geral é composto por um texto editorial, com aproximadamente 300 palavras, no qual foram mantidos o primeiro e o último parágrafo e as omissões iniciaram-se no segundo parágrafo, a cada cinco vocábulos. As omissões foram substituídas por lacunas, todas do mesmo tamanho, num total de 40 lacunas. As palavras omitidas são verbos (25%), substantivos (22,5%), conjunção (17,5%), preposição (17,5%), advérbios (10,5%), artigos (5%) e adjetivo (2,5%). O respondente deve ler o texto do princípio ao fim antes de iniciar o preenchimento das lacunas com as palavras que considere mais adequadas quer sintática quanto semanticamente. São consideradas corretas as respostas cujas palavras escolhidas são idênticas ao texto original. A pontuação total máxima do teste é de 40 pontos.

Procedimento de Coleta e Análise de Dados

Salvaguardados todos os procedimentos éticos, a aplicação foi realizada por dois aplicadores, em sala de aula, com autorização e agendamento prévio com a instituição e o professor. A aplicação foi coletiva em uma única sessão. O tempo de aplicação foi de aproximadamente 40 minutos. As instruções de preenchimento dos instrumentos foram lidas

por um dos aplicadores para os participantes, as dúvidas que ocorreram foram esclarecidas e, após este cuidado, iniciava-se a aplicação prova.

Os protocolos foram corrigidos por dois bolsistas de Iniciação Científica, estudantes de psicologia, sob a orientação dos pesquisadores. Os resultados por item e total para cada participante, bem como sua caracterização pessoal e acadêmica foram inseridos em uma planilha de dados Excell, resguardando a identificação do respondente. A análise fatorial *full information* foi realizada por meio do programa TESTFACT (Wilson, Wood & Gibbons, 1998) e a análise dos itens pela TRI com o auxílio dos programas *XCALIBRE* (Assessment System Corporation, 1995a) e *WINSTEPS* (Assessment System Corporation, 1995b), com base na planilha de dados dos resultados obtidos.

Resultados

Os parâmetros dos itens do Teste de Cloze EM-ES são descritos baseados na frequência de respostas corretas por item e na análise fatorial *full information*, bem como as análises resultantes da aplicação da Teoria de Resposta ao Item (TRI) para os itens, considerando o modelo de Rasch. Tais resultados são constatados visando atender os objetivos do presente estudo.

A análise fatorial *full information* para o Teste Cloze (EM/ES) contou primeiramente, com os resultados que indicam as propriedades psicométricas dos itens do teste (Tabela 1) apresentados por meio dos seguintes parâmetros: (i) *média do total de acertos* dos participantes que acertaram um determinado item (lacunas do texto); (ii) *índice de facilidade*, referindo-se a proporção de participantes que responderam corretamente ao item; (iii) *índice de dificuldade*, que corresponde ao índice de facilidade calculado em uma escala *delta* que possui uma média 13 e desvio padrão 4; e (iv) *correlação ponto bisserial*, que mede o poder de discriminação dos itens. Cada um dos quatro parâmetros descritos é apresentado nos próximos parágrafos em função dos resultados obtidos.

O número médio de acertos para cada um dos itens do Teste Cloze apresentado na Tabela 1, na segunda coluna, corresponde à média do número total de acertos dos estudantes que acertaram cada um dos itens. Observa-se que, a média do total de acertos dos participantes que acertaram um determinado item (lacuna) da prova foi superior a todas as outras médias para os itens 29 e 35 indicando que estes itens estão entre os mais difíceis na prova, uma vez

que esses participantes atingiram o melhor desempenho na prova como um todo. Esse mesmo resultado também pode ser verificado e ratificado pelo índice de facilidade, que é o menor de todos para os itens 29 e 35, com valores iguais a 0,002 para ambos.

Ainda no que se refere à média de acertos que os participantes tiveram no teste, pode-se observar que os universitários acertaram quase que 50% dos itens ($M = 19.34$, $DP = 5.37$). Dos 40 itens da prova, a média de acertos para os participantes que acertaram um determinado item variou de 15.77 a 38.00, o que revela uma grande variabilidade de acertos dos estudantes nos itens do teste.

O índice de facilidade indica a proporção de acertos em cada item. Assim, os valores podem variar em um intervalo de 0 (nenhum participante acerta) a 1 (todos os participantes acertam). Quanto mais o índice estiver próximo de 1 maior a facilidade dos estudantes para resolver a questão como postulado por Cronbach (1984).

Os resultados apresentados na Tabela 1 revelam que no Teste Cloze houve variabilidade na facilidade dos itens, uma vez que variou de .002 a .943. Poucos itens foram muito fáceis (com valores acima de 80% de acerto – itens 3, 7, 10 e 40), itens fáceis (com valores entre 60% e 80% – itens 4, 14, 15, 20, 24, 25, 31 e 39) e itens de nível médio (com valores entre 40% e 60% – itens 2, 8, 9, 12, 17, 18, 32 e 37). Pode-se observar também, itens difíceis (com valores entre 20% e 40% – itens 5, 16 e 36). Houve também, aqueles itens que obtiveram valor abaixo de 20%, sendo estes muito difíceis, como os itens, 1, 6, 11, 13, 19, 21, 22, 23, 26, 27, 28, 29, 30, 33, 34, 35 e 38.

Tabela 1

Parâmetros Descritivos dos Itens do Teste Cloze – EM/ES

Item	Opção correta	Classe Gramatical	% RC	Média de acertos	IF	ID	CP
1	corresponde	Verbo	17.9	17.73	0.179	16.67	0.220
2	Brasileiro	Adjetivo	40.4	16.88	0.404	13.97	0.241
3	Que	conjunção	94.3	15.80	0.943	6.67	0.262
4	estado	substantivo	61.9	17.31	0.619	11.79	0.488
5	conta	Verbo	30.9	18.98	0.309	14.99	0.492
6	ainda	advérbio	9.3	19.48	0.093	18.28	0.270
7	que	conjunção	93.9	15.77	0.939	6.83	0.228
8	não	advérbio	54.8	16.73	0.548	12.52	0.287
9	O	Artigo	56	16.66	0.560	12.39	0.276
10	de	preposição	84.1	15.91	0.841	9.01	0.202
11	determinar	Verbo	0.5	26.33	0.005	23.32	0.156
12	E	conjunção	58	17.43	0.580	12.19	0.480
13	mas	conjunção	15	18.06	0.150	17.14	0.228
14	Lê	Verbo	61.4	17.50	0.614	11.84	0.534
15	para	preposição	66	17.04	0.666	11.28	0.459
16	A	Artigo	36.1	16.82	0.361	14.42	0.210
17	tinha	Verbo	58.2	17.59	0.582	12.17	0.521
18	para	preposição	42.6	18.26	0.426	13.75	0.502
19	adquire	Verbo	1.7	20.64	0.017	21.45	0.142
20	por	preposição	78.1	16.25	0.781	9.90	0.298
21	didáticos	substantivo	15.9	19.30	0.159	16.99	0.349
22	alunos	substantivo	14.2	18.85	0.142	17.28	0.289
23	francês	substantivo	4.3	20.71	0.043	19.86	0.233
24	livros	substantivo	71.2	16.23	0.712	10.76	0.245

25	expedição	substantivo	79.5	16.29	0.795	9.71	0.329
26	faz	Verbo	12.9	19.27	0.129	17.53	0.307
27	que	conjunção	0.8	29.80	0.008	22.62	0.265
28	porque	conjunção	7.5	19.78	0.075	18.76	0.257
29	despejar	Verbo	0.2	38.00	0.002	24.68	0.186
30	procura	Verbo	2.6	21.88	0.026	20.75	0.221
31	E	conjunção	76.1	16.59	0.761	10.16	0.412
32	Livro	substantivo	50.1	17.80	0.501	12.99	0.487
33	menos	advérbio	10.6	20.22	0.106	18.00	0.343
34	pouco	advérbio	0.8	28.80	0.008	22.62	0.247
35	perpetuação	substantivo	0.2	38.00	0.002	24.68	0.186
36	Fato	substantivo	33.7	18.27	0.337	14.68	0.418
37	De	preposição	50.1	17.54	0.501	12.99	0.431
38	chega	Verbo	0.8	22.60	0.008	22.62	0.132
39	Em	Preposição	64.9	16.58	0.649	11.47	0.311
40	Que	Conjunção	91.7	15.89	0.917	7.45	0.279

Nota: RC – Respostas corretas, IF - Índice de Facilidade, ID - Índice de Dificuldade

Com relação ao índice de dificuldade dos itens é apresentado em uma escala Delta (Δ), escala intervalar que varia de 1 a 25, com média 13 e desvio padrão igual a 4. Esta escala é uma transformação da escala dos escores z da curva normal com a utilização da fórmula ($\Delta = 13 + 4z$), de forma a facilitar a sua leitura, uma vez que para a escala z os valores variam em uma escala que vai de -3.00 (item mais fácil) a +3.00 (item mais difícil) (Pasquali, 2003).

Ainda de acordo com os resultados na Tabela 1, os itens do teste variam em nível de dificuldade de 6,67 a 24,68. Com base em tais resultados observa-se que o teste não apresentou itens quase sem dificuldade (com valores entre 1 a 5). Contudo, possui itens com pouca dificuldade (com valores entre 6 e 10), representando 20.0% de todo o teste (itens: 3, 7, 10, 20, 24, 25, 31 e 40); além de 37,5% dos itens do teste com dificuldade média (valores entre 11 e 15),

são eles, 2, 4, 5, 8, 9, 12, 14, 15, 16, 17, 18, 32, 36, 37 e 39; bem como itens considerados mais difíceis (valores entre 16 e 20) representando 22,5% com os itens: 1, 6, 13, 21, 22, 23, 26, 28 e 33. E ainda, este teste possui também itens considerados muito difíceis, com valores entre 21 e 25, representando 20.0% do total dos itens, sendo eles: 11, 19, 27, 29, 30, 34, 35 e 38.

Quanto ao índice de discriminação, estimado pela correlação ponto-bisserial, que mensura o grau com que um item consegue diferenciar participantes com pontuações altas dos que obtiveram pontuações baixas pontuações nas provas, é apresentado para cada um dos itens do teste na quinta coluna da Tabela 1. Desta forma, itens que são classificados como muito fáceis (aqueles que a maioria dos participantes acerta) possuem alto índice de discriminação e os muito difíceis (a maioria dos participantes erram), apresentam baixo índice de discriminação (Pasquali, 2003).

Constata-se na Tabela 1 que, 27.4% dos itens do teste são classificados como tendo índice de discriminação muito bom (correlação ponto-bisserial acima de 0.40), a saber, 4, 5, 12, 14, 15, 17, 18, 31, 32, 36 e 37 e cinco itens classificados como tendo índice de discriminação bom (correlação ponto bisserial entre 0.30 e 0.40 – itens 21, 25, 26, 33 e 39). Também houve aqueles que apresentaram um índice médio (correlação ponto bisserial entre 0.20 e 0.30 – itens 1, 2, 3, 6, 7, 8, 9, 10, 13, 16, 20, 22, 23, 24, 27, 28, 30, 34, 40), indicando que 35 itens (87.5% da prova) foram capazes de separar os estudantes com melhor pontuação daqueles com piores pontuações. Apenas cinco itens apresentaram índices de discriminação razoável (correlação ponto bisserial entre 0.10 e 0.19), a saber, 11, 19, 29, 35 e 38.

A análise fatorial *full information* realizada neste estudo, por meio do TESTFACT, incluiu índices que indicaram a contribuição de apenas um fator para a explicação das correlações entre os itens. Para posteriormente realizar a análise pela TRI, é necessário que se cumpra um dos seus pressupostos, o de que a prova seja unidimensional, ou que se possa assumir um fator predominante para a utilização de modelos unidimensionais.

Por meio da análise fatorial *full information*, foi realizada a rotação promax para os itens do Teste Cloze EM-ES. Na Tabela 2 são apresentadas às cargas fatoriais dos itens em um fator, bem como as comunalidades, que se referem à porcentagem de variância explicada de cada item em relação à prova como um todo. Os resultados evidenciaram que, considerando o modelo unidimensional, 26.56% da variância total pode ser explicada por esse modelo. Com base nos resultados apresentados na Tabela 2, observa-se que houve oito itens com carga fatorial menor que 0.30. Cabe a ressalva de que um item representa melhor o fator em função

de sua carga fatorial a qual se refere à qualidade da variável latente representada pelo item do teste. Está relacionada à comunalidade do item que indica o quanto de variância da escala é explicada. Assim, quando a carga fatorial do item é baixa (menor do que 0.30), não explica uma percentagem significativa da variância total, ou seja, quanto menor são os valores das comunalidades dos itens, menor é a variância explicada e o contrário é verdadeiro.

Na extração de dois fatores, modelo bidimensional, a variância explicada aumenta de 26.56% para 33.04%. Observou-se que nove itens apresentaram cargas fatoriais abaixo do limite crítico igual a 0.30, a saber, 1, 2, 6, 8, 13, 16, 20, 22 e 24. A partir desta análise notou-se que, os itens 9 e 10 aumentaram as suas cargas passando a ter 0.492 e 0.389 respetivamente, contudo novos itens como o 6, 20 e 22 baixaram suas cargas em relação a primeira extração, ficando abaixo do limite crítico.

Tabela 2

Cargas Não Rotacionadas dos Fatores Principais do Teste Cloze (EM/ES)

Item	Comunalidade	Fator 1	Item	Comunalidade	Fator 1
1	0.069	0.263	21	0.239	0.488
2	0.036	0.190	22	0.175	0.418
3	0.196	0.443	23	0.226	0.475
4	0.401	0.633	24	0.066	0.258
5	0.417	0.645	25	0.164	0.405
6	0.177	0.421	26	0.178	0.422
7	0.121	0.348	27	0.743	0.862
8	0.076	0.276	28	0.186	0.431
9	0.045	0.211	29	0.965	0.982
10	0.038	0.196	30	0.222	0.471
11	0.367	0.606	31	0.225	0.474
12	0.315	0.561	32	0.326	0.571
13	0.080	0.283	33	0.329	0.574
14	0.479	0.692	34	0.505	0.711
15	0.388	0.623	35	0.965	0.982
16	0.015	0.122	36	0.270	0.519
17	0.434	0.659	37	0.215	0.463
18	0.411	0.641	38	0.104	0.323
19	0.105	0.325	39	0.096	0.309
20	0.123	0.351	40	0.131	0.362

Quando se realizou uma terceira análise, considerando-se três fatores, sete itens apresentaram cargas inferiores ao limite crítico, 2, 3, 6, 8, 21, 24 e 36. Sendo que desta análise, os itens 1, 13 e 16, que na segunda análise não atingiram o limite crítico, subiram as suas cargas fatoriais para 0.360, 0.506 e 0.357 respectivamente. E, outros três itens que nas análises

anteriores não tiveram problemas quanto a suas cargas fatoriais, nesta terceira análise apresentaram valores abaixo de 0,30. Desta última análise realizada, vale a ressalva que, apenas os itens 2, 8 e 24 não apresentaram valor de carga fatorial satisfatória nas três análises realizadas.

É importante indicar que na análise de dois fatores, pode-se observar que os dois fatores encontram-se correlacionados ($r_{12} = 0.518$). E, na análise de três fatores também indicou que os mesmos são correlacionados entre si ($r_{12} = 0.319$; $r_{13} = 0.575$; $r_{23} = 0.508$). Assim, estas correlações entre os fatores indicam que há uma predominância unidimensional.

Considerando que a correlação tetracórica é utilizada para relacionar duas medidas binárias e indicador de dimensionalidade do teste, a análise efetuada para um fator indicou uma correlação média tetracórica baixa ($r_{tet} = 0.199$), e, para as demais análises, de dois e três fatores, a correlação tetracórica manteve-se igual. Tais resultados acrescidos à informação de que houve acréscimo mínimo de variância explicada para os modelos de dois e três fatores, os fatores são correlacionados entre si e a prova possui boa consistência interna, considera-se que o Teste Cloze EM-ES é predominantemente unidimensional.

Foram analisados os ajustes dos dados ao modelo de Rasch da TRI considerando os 40 itens do teste, com o auxílio do programa *WINSTEPS*. Os resultados das estatísticas gerais dos itens indicam a adequabilidade ou não dos itens aos modelos matemáticos da TRI propostos. Essas estatísticas são calculadas a partir do agrupamento dos escores de habilidades semelhantes, da probabilidade de acerto teórica para cada subgrupo, da curva característica do item e dos resíduos relativos à probabilidade real observada.

Considerando as respostas dos universitários que compuseram a amostra deste estudo, foi realizada uma estimação dos parâmetros dos itens por meio do modelo logístico de um parâmetro, também conhecido como modelo de Rasch, que estão descritos na Tabela 3, sendo que a primeira coluna apresenta os itens, que corresponde às lacunas da prova; a segunda coluna apresenta o índice de dificuldade b calculado usando o modelo de Rasch; a terceira e quarta, os índices de ajuste do modelo de Rasch (*infit* e *outfit*).

Tabela 3

Parâmetros dos Itens do Teste Cloze para o Modelo de Rasch

Item	Modelo de Rasch			Item	Modelo de Rasch		
	<i>b</i>	<i>infit</i>	<i>outfit</i> <i>t</i>		<i>B</i>	<i>infit</i>	<i>outfit</i>
1	0.50	1.07	1.33	21	0.66	0.96	0.92
2	-0.81	1.15	1.16	22	0.81	1.01	0.97
3	-4.59	0.99	0.99	23	2.27	1.02	0.84
4	-1.85	0.91	0.85	24	-2.35	1.12	1.23
5	-0.32	0.87	0.85	25	-2.88	1.01	1.14
6	1.34	1.01	0.98	26	0.94	0.97	1.02
7	-4.49	1.06	1.03	27	4.31	0.72	0.31
8	-1.50	1.11	1.11	28	1.61	1.00	0.92
9	-1.56	1.11	1.18	29	6.37	0.41	0.00
10	-3.24	1.14	1.41	30	2.85	0.94	0.82
11	4.96	0.91	0.60	31	-2.65	0.95	1.47
12	-1.66	0.91	1.21	32	-1.27	0.90	0.89
13	0.74	1.07	1.20	33	1.19	0.95	0.78
14	-1.82	0.86	0.80	34	4.31	0.73	0.53
15	-2.09	0.93	0.86	35	6.37	0.41	0.00
16	-0.60	1.16	1.27	36	-0.47	0.96	0.90
17	-1.67	0.87	0.82	37	-1.27	0.96	0.94
18	-0.92	0.88	2.53	38	4.31	0.87	3.35
19	3.36	1.00	1.45	39	-2.01	1.08	1.09
20	-2.78	1.06	1.11	40	-4.11	0.97	9.90

Observa-se de acordo com a Tabela 3, que os resultados indicaram uma média do *infit* igual a 0.95 ($DP = 0.16$), e 1.27 ($DP = 1.49$) do *outfit*. Tais resultados revelam a presença de padrões de resposta esperados para sujeitos com habilidade próxima à dificuldade dos itens (*infit*) e distantes da dificuldade dos itens (*outfit*). Uma análise mais detalhada revelou que os valores *infit* ficaram entre 0.41 e 1.16, não se enquadrando no intervalo de 0.70 a 1.30, que é considerado como critério de bom ajuste (Gomes & Borges, 2009; Smith, Rush, Fallowfield, Velikova, & Sharpe, 2008). Com relação aos desajustes do *infit*, foram dois os itens que ficaram abaixo do limite crítico, representando aproximadamente 5.0% do total da escala, tais itens foram, 29 e 35, com valores iguais a 0.41 e 0.41. Não se observou desajustes acima do intervalo crítico.

Quanto aos valores do *outfit*, tiveram uma variação entre 0.001 e 9.90, não se enquadrando, portanto, entre os valores críticos, 0.70 a 1.30. Os itens com valores discrepantes foram, cinco com valores abaixo de 0.70, a saber, 11, 27, 29, 34 e 35. E, com valores acima de 1.30 foram sete, a saber, 1, 10, 18, 19, 31, 38 e 40.

Contudo, de acordo com Linacre (2006), o valor entre 0.50 e 1.50 é o intervalo máximo para se aceitar um item. Assim, como pode ser observado na Tabela 3, dos itens que não se ajustaram anteriormente, sete ainda permanecem desajustados. Os itens 29 e 35, com valores de *infit* e *outfit* menores do que 0.50 e os itens 27 e 34 com valores de *outfit* inferiores ao limite crítico. E, os itens 18, 38 e 40 com valores maiores do que 1,50 para o *outfit*. No tocante a dificuldade dos itens, pode-se verificar que dos 40 itens do teste, 11 ficaram fora do limite crítico de -2.95 e 2.95. Destes 11, quatro foram muito fáceis com valores abaixo de -2.95, a saber, 3, 7, 10 e 40. E sete muito difíceis 11, 19, 27, 29, 34, 35 e 38.

Outra análise realizada para os itens da prova foi o mapa de itens e das pessoas, que permite uma visão global da distribuição dos itens do Teste de Cloze EM-ES e dos sujeitos, de forma que, permite a visualização da variabilidade das pessoas e dos itens em uma mesma métrica, o *logit*, que é uma medida constante, em que o ponto zero é a dificuldade média dos itens e das pessoas, é também, considerado como o intervalo que avalia as pessoas com maior precisão e menos erros. O ajuste depende da diferença entre a média dos itens e das pessoas, bem como o grau de sobreposição entre os intervalos dos itens e das pessoas. Uma prova será considerada como adequada quanto menor for à diferença entre as médias e maior a sobreposição dos intervalos. Cabe destaque, que as letras “M” representa o local da média,

tanto para os itens, quanto para as pessoas; “S” identifica os locais de um desvio padrão em relação a média; e “T” mostra dois desvios-padrão.

Os dados do mapa identificado na Figura 1, na qual, os itens calibrados e as medidas dos comportamentos dos estudantes avaliados em uma mesma escala *logit* variaram no eixo das ordenadas de -6 a 7. Os itens do Teste Cloze apresentam uma amplitude de representação ampla e distribuída no intervalo de -5 a 7 *logit*. Quanto às pessoas, pode-se observar que, os comportamentos concentraram-se entre -3 e 1 *logit*. De um modo geral, existe uma variabilidade quanto à dificuldade dos itens, desde mais fáceis até os mais difíceis.

Ainda de acordo com a Figura 1, a pontuação média em *logit* dos itens em torno da média está acima da pontuação média dos sujeitos, indicando que o nível médio de *theta* dos respondentes foi menor que o nível médio de *b* dos itens. A Figura 3 facilita a visualização dos itens que tiveram dificuldade acima do limite crítico aceitável. Embora os itens tenham maior variabilidade do que a habilidade da amostra avaliada foi possível à verificação dos parâmetros e ajustes dos itens e da amostra avaliada.

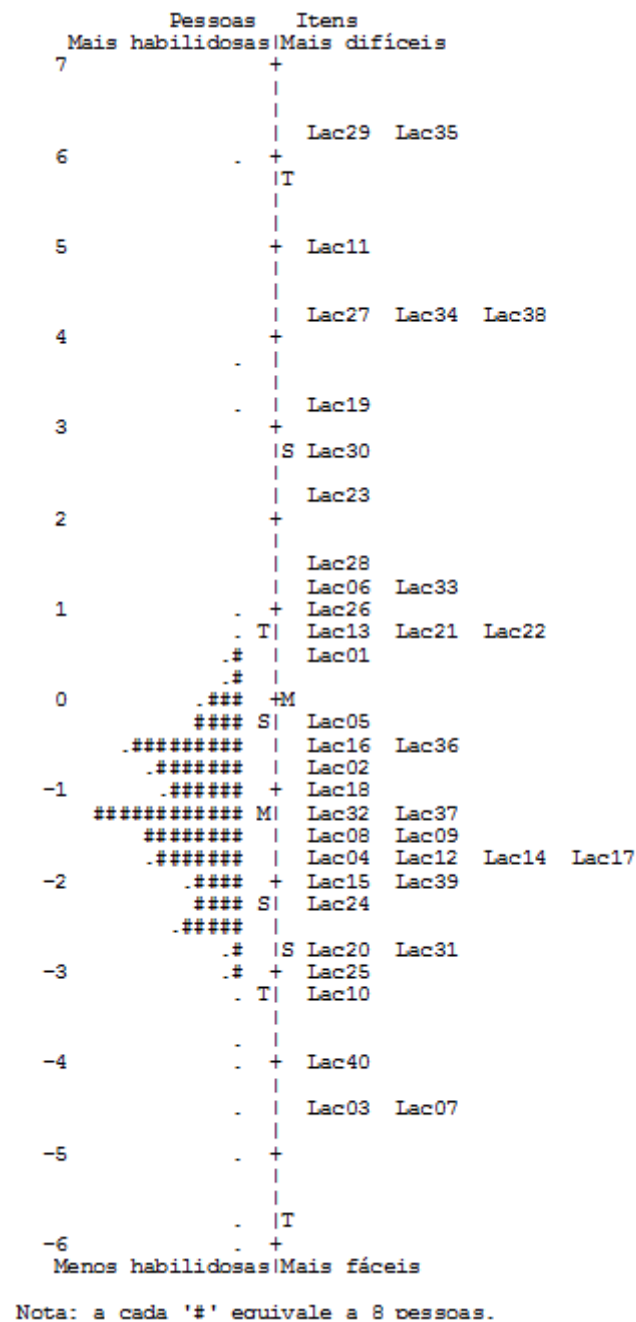


Figura 1. Mapa de pessoas e itens pela TRI

Também foi realizado o exame dos índices de fidedignidade para o Teste Cloze estimado tanto pelo pela análise fatorial *full information* quanto pelo modelo de um parâmetro. Os resultados revelaram o valor 0.77, indicando um bom índice de fidedignidade obtidos por meio da técnica de Kuder-Richardson.

Discussão

Os resultados obtidos pelas análises realizadas e apresentadas anteriormente são interpretados à luz da revisão da literatura com vistas a possibilitar, de um lado, atender os objetivos da investigação objeto do artigo e, de outro, refletir sobre ações educacionais propositivas. É referência para a discussão que a leitura é um instrumento facilitador para o processo de aprendizagem do universitário, seu desenvolvimento e formação profissional, de acordo com as indicações de Alcará e Santos (2013), Oliveira, Santos e Primi (2003), Vidal-Moscoso e Marinquez-Lopes (2016) e Witter (1997, 1999).

A análise de frequência de respostas corretas por item em função da classe gramatical, como sugere Abraham e Chapelle (1992), revelou que as conjunções integrante e comparativa foram os itens que obtiveram maior porcentagem de acertos da prova. Tal resultado é confirmado pelos índices de facilidade e dificuldade desses itens determinados pela análise fatorial *full information*. É, do ponto de vista da função gramatical da conjunção e do tipo de texto utilizado (editorial), esperado o resultado.

As conjunções são palavras de ligação entre orações ou termos desta que determinam uma relação semântica ou definem uma direção argumentativa ao texto. Especificamente no teste em análise, os itens 7 e 40 são conjunções integrantes – fazem parte da regência de um verbo ou nome e integram uma oração substantiva – a saber: (item 7) “É verdade *que* a situação global brasileira ...” e (item 40) “Alguns educadores acreditam *que* apenas ver os pais lendo desde a primeira infância já constitui elemento do processo de aprendizagem”. Já a conjunção comparativa possibilita uma comparação a qual pode ser complexa ou bastante simples, como o é no item 3 “A Amazônia Legal não tem mais do *que* 400 bibliotecas públicas”, porque é precedida pela preposição que indica a necessidade da conjunção (Cegalla, 2009), daí ser simples seu uso.

Em considerando a interpretação dos itens fáceis do teste associada à média de acertos do teste que foi equivalente à 50% dos itens da prova ($M = 19,34$; $DP = 5,37$), constata-se que os estudantes demonstraram possuir a habilidade de identificar elementos sintáticos básicos de coesão textual e relacioná-los ao conteúdo e contexto próximo. É fato que são vários os níveis de habilidade dos estudantes, dada a variabilidade de média de acertos para um mesmo item (de 15.77 a 38.00).

No tocante aos itens mais difíceis da prova (Wilson, Wood & Gibbons, 1998; Pasquali 2003), levando em conta a baixa frequência de acertos (de 0.2% a 10.6%) e os índices de facilidade e dificuldade determinados pela análise fatorial *full information*, constatou-se que são constituídos por palavras funcionais cujas classes gramaticais são verbos, substantivos, advérbios e conjunções subordinativas complexas. Esses resultados corroboram os encontrados por Santos (1991), Santos, Primi, Taxa e Vendramini (2002) e Dias e Vendramini (2008). Faz-se necessário destacar que os itens mais difíceis da prova, 29 (verbo – “E a Expedição Vaga-Lume... não se limita a *despejar* os livros nas comunidades”) e 35 (substantivo “Um dos aspetos pouco mencionados do ciclo de *perpetuação* da miséria...”), são verbo e substantivo respetivamente. O verbo está no infinitivo e bastante distante do sujeito, o que dificulta sua identificação como elemento sintático do texto. Ao lado disso, tanto o verbo quanto o substantivo, dos itens em questão, são incomuns em termos semântico e em relação ao tipo de uso atribuído a eles na oração (Cegalla, 2009).

Acrescente-se às características dos itens discutidas, o índice de discriminação por item da prova para proceder a uma análise relacionada dos parâmetros. A prova conta com 87,5% dos itens com adequada discriminação (Bock & Aitikin, 1981; Bock, Muraki, & Engelhard, 1985; Bock, Gibbons, & Muraki, 1988), o que possibilita separar os estudantes com melhor desempenho daqueles com pior e, conseqüentemente melhor caracterizar suas habilidades e dificuldades para compreenderem o que leem. É importante notar que os itens com índice de discriminação muito bom, acima de 0.40, possuem índice médio de dificuldade e os que possuem fraco índice de discriminação, entre 0.10 e 0.19 têm índice de dificuldade muito alto. Em assim sendo, confirma-se a necessidade de itens com dificuldade média para garantir a efetiva discriminação de desempenho em compreensão por meio do Cloze, como observado nos estudos de Santos, Primi, Taxa e Vendramini (2002) e Dias e Vendramini (2008).

As características dos parâmetros dos itens constatadas pela análise fatorial *full information* e analisadas levando em conta a relação entre os índices obtidos e a classe gramatical dos itens permite inferir que, sob a perspectiva do critério das lacunas omitidas e do tipo de texto, o Teste de Cloze EM-ES, em análise, mostra uma boa adequabilidade dos itens, uma vez que tiveram itens com todos os níveis de dificuldade, desde o mais fácil até o mais difícil. Essa assertiva é ratificada pelo índice de fidedignidade da prova ($KR-20 = 0,769$), considerado muito bom para aferir a precisão de instrumentos para avaliação de compreensão. A análise fatorial *full information* revelou que os itens do Teste Cloze EM-ES atendem os critérios

de avaliação da compreensão da leitura com estrutura baseada na Técnica de Cloze, (Abraham & Chapelle, 1992; Alliende & Condemarín, 2005; Joly, 2006) e é um recurso diagnóstico destinado a identificar e caracterizar as habilidades e processamento cognitivo imbricados (Abraham & Chapelle, 1992; Flanagan, Ortiz, Alfonso, & Mascolo, 2002), bem como o desempenho tido como típico de um leitor hábil para compreender (Cronbach, 1984).

No que se refere ao ajuste dos itens ao teste analisado por meio da TRI, apenas 7 itens, o equivalente a 17.5% do total de itens do teste, apresentaram divergências quanto ao ajuste, possibilitando, pois, que se considere para revisão de conteúdo todos os itens com desajuste, a saber itens 18, 27, 29, 34, 35, 38 e 40.

Faz-se necessário destacar que destes itens desajustados, 12.5% (itens 27, 29, 34, 35 e 38) são itens muito fáceis e os demais com dificuldade média (item 18) ou muito difícil (item 40) em relação aos itens do teste. Cabe considerar que, o significado semântico das palavras é bastante difícil por ser um vocabulário pouco usual ou sua utilização e função sintática com a presença de figuras de linguagem, em especial da palavra, pensamento e sintaxe, recursos esses que podem dificultar a compreensão textual (Cegalla, 2009).

À guisa de síntese, a análise da prova tanto pela análise fatorial *full information* quanto pelo modelo de Rasch da TRI constatou sua adequação estrutural para aferir a compreensão da leitura, contudo, vale salientar que, para alguns itens da prova há a necessidade de revisão, para a adequação do ajuste às análises propostas por indicarem fragilidade do instrumento (Abraham & Chapelle, 1992; Muthen, 1978; Page, 1975). Ainda sim, foram constatadas evidências de validade de construto para o Teste Cloze EM-ES e precisão, conferindo-lhe qualidades psicométricas para ser utilizado como instrumento psicoeducacional para avaliar a compreensão da leitura de estudantes universitários (AERA/APA/NCME, 2014; ITC, 2013), o qual permite caracterizar o perfil do universitários em termos de habilidade para compreender considerado o tipo de item quanto à sua dificuldade, sintaxe, semântica e relação com o contexto.

Levando em consideração os desajustes do instrumento, a fim de aperfeiçoá-lo, sugere-se que novos estudos sejam desenvolvidos com o teste considerando a revisão de tais itens. Uma das possibilidades é manter os itens no texto e, desse modo, diminuir o número de palavras omitidas, visando tanto a análise da estrutura textual quanto diminuir a dificuldade da tarefa, de acordo com Pearson e Hamm (2005). Outra possibilidade é manter a mesma estrutura textual e oferecer uma lista com todos os itens a serem selecionados para o preenchimento das lacunas

a fim de verificar como se comportam os itens e qual é o padrão de resposta do estudante para construir o significado do texto (Alliende & Condemarín, 2005). A partir dos resultados obtidos com os vários estudos dos itens, pode-se organizar o Teste Cloze EM-ES informatizado e adaptativo a fim de aferir de modo individual e característico a cada respondente sua competência em compreensão da leitura.

Referências

- Abraham, R. G., & Chapelle, C. A. (1992). The meaning of cloze test scores: An item difficulty perspective. *The Modern Language Journal*, 76(4), 468-479.
- Alcará, A. R., & Santos, A. A. A. (2013). Compreensão de leitura, estratégias de aprendizagem e motivação em universitários. *Psico*, 44(3), 411-420.
- Alliende, F., & Condemarín, M. (2005). *A leitura: Teoria, avaliação e desenvolvimento*. (8. ed.). Porto Alegre: Artmed.
- Anderson, R. A., & Wilson, P. T. (1986). What they don't know will hurt them: The role of prior knowledge in comprehension. In J. Orasanu (Ed.), *Reading comprehension* (pp. 31-48). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Andrade, D. F., Tavares, H. R., & Valle, R. C. (2000). *Teoria de resposta ao item: Conceitos e aplicações*. São Paulo: Associação Brasileira de Estatística.
- Ashby-Davis, C. (1985). Cloze and comprehension: A qualitative analysis and critique. *Journal of Reading*, 28(7), 585-589.
- Assessment System Corporation (1995a). User's manual for the XCALIBRE-Marginal Maximum-Likelihood IRT Parameter Estimation Program. (2ª ed.). Windows 3.x/95/NT version, St. Paul, MN: Author.
- Assessment System Corporation (1995b). *User's manual for the RASCAL-Rasch Analysis Program*. (2ª ed.). Windows version 3.50e, St. Paul, MN: Author.
- Ayres, C. R. (1999). O papel do conhecimento prévio na relação leitura e compreensão. *Signo*, 24, 71-85.
- Behrens, M. A. (2001). Projetos de aprendizagem colaborativa num paradigma emergente. In B. R. Moran (Org.), *Novas tecnologias e mediação pedagógica* (pp. 67-132). São Paulo: Papirus.
- Bock, R. D., & Aitkin, M. (1981). Marginal maximum likelihood estimation of item parameters: application of an EM algorithm. *Psychometrika*, 35(4), 443-459.
- Bock, R. D., Gibbons, R. D., & Muraki, E. (1988). Full-information factor analysis. *Applied Psychological Measurement*, 12(3), 261-280.

- Bransford, J. D., Stein, B. S., Arbitman-Smith, R., e Vye, N. J. (1985). Three approaches to improving thinking and learning skills. In J. Segal, S. Chipman, & R. Glaser (Eds.), *Thinking and learning skills: Relating instruction to basic research* (pp. 133-206, vol. 1). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Brown, J. D. (1980). Relative merits of methods for scoring cloze tests. *The Modern Language Journal*, 64(3), 311-317.
- Caparrotti, N. B. (2005). *Prova de compreensão em leitura: Evidências de validade*. Dissertação de Mestrado, Universidade São Francisco, Itatiba, São Paulo.
- Conselho Federal de Psicologia – CFP (2012). Resolução CFP N.º 005/2012. Disponível: www.pol.org.br. Acesso em: 06 mar. 2016.
- Cegalla, D. P. (2009). *Novíssima gramática da língua portuguesa. Novo acordo ortográfico*. (48ª ed.). São Paulo: Editora Nacional.
- Chance, L. (1985). Use cloze encounters of the readability kind for secondary school students. *Journal of Reading*, 29, 690-693.
- Gomes, C. M. A., & Borges, O. (2009). Qualidades psicométricas do conjunto de Testes de Inteligência Fluida. *Avaliação Psicológica*, 8(1), 17-32.
- Cronbach, L. J. (1984). *The essentials of psychological testing*. (4ª ed.). New York: Harper and Row.
- Dias, A. S. (2008). *Evidências de validade de uma prova de compreensão em leitura em estatística*. Dissertação de Mestrado, Universidade São Francisco, Itatiba, São Paulo.
- Embretson, S. E., & Reise, S. P. (2000). *Item response theory for psychologists*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Flanagan, D. P., Ortiz, S. O., Alfonso, V. C., & Mascolo, J. T. (2002). *The achievement teste desk reference (ATDR)*. Boston: Allyn and Bacon.
- Goldman, S. R., & Rakestraw, J. A. (2000). Structural aspects of constructing meaning from text. In M. L. Kamil, P. B. Mosenthal, P. D. Pearson e R. Barr (Eds.), *Handbook of reading research* (pp. 311-335, vol. 3). Mahwah: Lawrence Erlbaum.
- Hannon, B., & Daneman, M. (2001). A new tool for measuring and understanding individual differences in the component processes of reading comprehension. *Journal of Educational Psychology*, 93, 103-128.
- Hart, E. R., & Speece, D. L. (1998). Reciprocal teaching goes to college – Effects for postsecondary students at risk for academic failure. *Journal of Educational Psychology*, 90(4), 670-681.
- Hayes, D. A., & Diehl, W. (1982). What research on prose comprehension suggests for college skills instruction. *Journal of Reading*, 25, 657-661.
- International Commission for Tests – ITC (2013). *ITC Guidelines on Quality Control in Scoring, Test Analysis, and Reporting of Test Scores*. Disponível em: https://www.intestcom.org/files/guideline_quality_control.pdf. Acesso em: 06 mar. 2016.

- Joly, M. C. R. A. (2006). *Escala de Estratégias de leitura e avaliação dinâmica da inteligência: evidências de validade*. Relatório de pesquisa apresentado ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Programa de Pós-Graduação em Psicologia. Universidade São Francisco, Itatiba, SP.
- Joly, M. C. R. A. (2007). The validity of Cloze Oriented System (COS): A correlation study with an electronic comprehension test and a reading attitude survey. *Psicologia Escolar e Educacional*, 11(especial), 49-58.
- Joly, M. C. R. A. (2009). Estudos com o Sistema Orientado de Cloze para o ensino fundamental. In A. A. A. Santos, E. Boruchovitch & K. L. Oliveira. *O Cloze como instrumento de diagnóstico e intervenção* (pp. 119-146). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Joly, M. C. R. A. (2013). *Teste Cloze EM-ES [TCZMS] (Relatório Técnico)*. Universidade de Brasília, DF, Brasília.
- Joly, M. C. R. A., e Nicolau, A. F. (2005). Avaliação de compreensão em leitura usando Cloze na 4ª série. *Temas sobre desenvolvimento*, 14(83-84), 14-19.
- Joly, M. C. R. A., & Paula, L. M. (2005). Avaliação do uso de estratégias de aprendizagem e a compreensão em leitura de universitários. In M. C. R. Joly, A. A. A. Santos, & F. F. Sisto (Orgs.), *Questões do cotidiano universitário* (pp. 33-57). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Joly, M. C. R. A., & Piovezan, N. M. (2011). Funcionamento diferencial dos itens do Teste Cloze por Opção. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, 63(2), 58-68.
- Linacre, J. M. (2006). *A user's guide to Winsteps Ministep: Rasch-Model Computer Programs*. Chicago. ISBN 0-941938-03-4.
- Martins, M. C., Capovilla, F., Gombert, J. E., Oliveira, J. B. A., Moraes, J. C. J., Adams, M. J., & Beard R. (2003). *Alfabetização do Brasil: Políticas e Práticas*. Brasília: Ministério da Educação. Comissão de educação e cultura. Relatório de Pesquisa. (pp. 50-53).
- McNamara, D. S. (2001). Reading both high-coherence and low-coherence texts – Effects of text sequence and prior knowledge. *Canadian Journal of Experimental Psychology*, 55, 51-62.
- Muthen, B. (1978). Contributions to factor analysis of dichotomous variables. *Psychometrika*, 43(4), 551-560.
- Oliveira, K. L., Santos, A. A. A., & Primi, R. (2003). Estudo das relações entre compreensão em leitura e desempenho acadêmico na universidade. *Interação em Psicologia*, 7(1), 19-25.
- Page, W. D. (1975). The post-oral reading Cloze test: New link between oral reading and comprehension. *Journal of Reading Behavior*, 7(4), 383-389.
- Pasquali, L. (2003). *Psicometria: Teoria dos testes na psicologia e na educação*. Petrópolis: Vozes.
- Pearson, P. D., & Camperell, K. (2001). Comprehension of text structures. In R. B. Ruddell, M. R., Ruddell, & H. Singer (Orgs.), *Theoretical models and processes of reading* (pp. 448-468). Newark: IRA.

- Pearson, P. D., & Hamm, D. N. (2005). The assessment of reading comprehension: A review of practices – Past, present, and future. In S. G. Paris & S. A. Stahl (Eds.), *Children's reading comprehension and assessment* (pp. 13-69). Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.
- Santos, A. A. A., & Oliveira, K. L. (2004). A importância da compreensão em leitura para a aprendizagem de universitários. In E. Boruchovitch & J. A. Bzuneck (Orgs.), *Aprendizagem: processos psicológicos e o contexto social na escola* (pp. 119-148). Petrópolis: Vozes.
- Santos, A. A. A., Primi, R., Taxa, F. O. S., & Vendramini, C. M. M. (2002). O Teste de Cloze na avaliação da compreensão em leitura. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 15(3), 549-560.
- Scrimshaw, P. (1993) Text Completion Program. In P. Scrimshaw (Org.) *Language, classroom & computers* NY: Routledge.
- Smith, A., Rush, R., Fallowfield, L., Velikova, G., & Sharpe, M. (2008). Rasch fit statistics and sample size considerations for polytomous data. *BMC Medical Research Methodology*, 8, 33.
- Snowling, M., e Hulme, C. (2005). *The science of reading: A handbook*. Oxford: Blackwell.
- Sternberg, R. J. (2008). *Psicologia cognitiva*. 4ª ed. Artmed, Porto Alegre, 2008.
- Suehiro, A. C. B. (2013). Produção científica sobre o Teste de Cloze. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, 17(2), 223-232.
- Taylor, W. I. (1953). Cloze procedure: A new tool for measuring readability. *Journalism Quarterly*, 30, 415-433.
- Vidal-Moscoso, D., & Manriquez-Lopez, L. (2016). El docente como mediador de la comprensión lectora en universitarios. *Revista de la Educación Superior*, 45(177), 95-118.
- Vicentelli, H. (1999). Problemática de la lectura en estudiantes universitarios. *Psicologia Escolar e Educacional*, 3(3), 195-202.
- Wilson, D. T., Wood, R., & Gibbons, R. (1998). *Testfact: test scoring and item factor analysis*. Lincolnwood: Scientific Software Internacional Inc.
- Witter, G. P. (1997). Leitura e Universidade. In G. P. Witter (Org.), *Psicologia: Leitura e universidade* (pp. 09-18). Campinas: Alínea.
- Witter, G. P. (1999). Metaciência e leitura. In G. P. Witter (Org.), *Leitura: textos e pesquisas* (pp. 13-22). Campinas: Alínea.

ASSESSMENT OF READING COMPREHENSION IN UNIVERSITY STUDENTS: ELEMENTS FOR THE VALIDATION OF THE CLOZE TEST

Abstract

Reading comprehension is basic skill at the university and despite of this, there is lack of testing accuracy and validity evidence to assess comprehension. Then, this study aimed to evaluate, through full information factorial analysis and application of Item Response Theory (IRT), the psychometric qualities of a college Cloze Test EM-ES. There were 653 college students, 69.8% of them were female. The ages ranged from 17 to 62 years ($M = 25.44$, $SD = 7.56$). They attended psychology (24.0%), administration (58.5%) and pedagogy (17.5%) at first through tenth semester from three different colleges in São Paulo (69.8%) and Minas Gerais (30.2%) Cloze Test EM-ES was applied collectively to the participants with an average duration of 40 minutes. Factorial full information analysis revealed the predominance of one-dimensional test and IRT enabled verification of instrument calibration records to models of one, two and three parameters, indicating empirical evidence of validity and satisfactory reliability. Despite this, it is necessary to review some items depending on task difficulty.

Keywords: psychometrics, full information factor analysis, Cloze technique, Higher Education

TRABALHAR E ESTUDAR NO ENSINO SUPERIOR: ESTUDO EXPLORATÓRIO DE PREDITORES DO CONFLITO TRABALHO-ESTUDO

Cláudia Andrade³⁹

Resumo

O número de estudantes do ensino superior que concilia o estudo com uma atividade profissional foi identificado como uma tendência crescente em muitos países Europeus. Os efeitos da conciliação do trabalho com o estudo foram alvo de estudos, em diferentes contextos socioculturais, que permitiram identificar alguns aspetos negativos decorrentes desta conciliação. Considerando a escassez de estudos, para o contexto nacional, que versam esta temática o presente estudo tem como objectivo testar, de forma exploratória, em que medida variáveis associadas ao contexto profissional e académico se relacionam com ocorrência do conflito trabalho-estudo. No estudo participaram 72 estudantes a frequentar o 1º ciclo de formação em regime diurno e pós-laboral, de ambos os sexos (19 homens e 53 mulheres) que trabalham (19% trabalha em média entre 35/40 horas semanais e 81% trabalham em média 20 horas por semana). Os resultados indicaram que o número de horas de trabalho e o (baixo) distanciamento psicológico do trabalho apresentam relações com o conflito trabalho-estudo, tal não acontecendo para a variável apoio dado pelos colegas. Considerando que as instituições de ensino superior estão empenhadas em proporcionar a aprendizagem ao longo da vida para uma população estudantil que cada vez mais concilia os estudos com o trabalho é crucial aprofundar o conhecimento do modo como o trabalho pode influenciar negativamente o estudo a fim de orientar decisões informadas para os estudantes e promover práticas educacionais cada vez mais inclusivas.

Palavras-Chave: estudantes ensino superior, trabalho, conflito trabalho-estudo

³⁹ Escola Superior de Educação, Politécnico de Coimbra e Centro de Psicologia da Universidade do Porto, mcandrade@esec.pt

Introdução

A conciliação do estudo no ensino superior com uma atividade profissional foi identificada como uma tendência em muitos países da Europeus. Alguns autores constataram que esta tendência é crescente e transversal a estudantes de diferentes níveis socioeconómicos e com diferentes proveniências culturais (McNall & Michel, 2011). Esta realidade também se faz sentir no contexto nacional tendo, na sua origem, fatores como o incentivo ao investimento na educação por períodos mais prolongados com vista ao aumento da qualificação (Amorim, Azevedo, & Coimbra, 2010; Martins, Mauritti, & Costa, 2005) e, no caso dos jovens, a promoção do investimento em projetos vocacionais de modo a ampliar as possibilidades de inserção no mercado de trabalho (Andrade, 2010; Andrade, 2014; Martins, Mauritti, & Costa, 2005).

Trabalhar durante a frequência do ensino superior é uma realidade com longa tradição em alguns países onde, entre outros, os valores das propinas são bastante elevados. Por exemplo, nos Estados Unidos, de acordo com Park e Sprung (2013), cerca de 80% dos estudantes de licenciatura dedicam em média 30 horas por semana a uma atividade profissional remunerada. Esta realidade parece ser comum a outros países como, por exemplo, o Canadá (Curtis & Shani, 2002). Como refere Singla (2012), a crescente procura de atividades profissionais durante o período de estudos no ensino superior não está apenas relacionada com o aumento de propinas e redução de bolsas de estudo. Para autora esta opção decore também de uma alteração no estilo de vida dos estudantes que envolve, na atualidade, mais atividades de consumo e recreativas (Singla, 2012). Apesar das estatísticas apontarem para um incremento no número de estudantes do ensino superior que concilia o estudo com o trabalho (McNall & Michel, 2011) o modo como se articula o papel de estudante e de trabalhador, bem como os possíveis efeitos negativos do trabalho no estudo surge como um tema de grande atualidade que carece, contudo, pela sua especificidade associada a diferentes contextos culturais, de mais estudos empíricos tanto no contexto internacional (Butler, 2007; Park & Sprung, 2013), como no contexto nacional. O presente estudo segue esta linha e pretende contribuir para uma melhor compreensão de fatores contextuais, tanto do trabalho como da vida académica, associados ao conflito entre o trabalho e estudo no ensino superior.

A Relação entre Trabalho e os Estudos no Ensino Superior

Na literatura dedicada à análise do exercício concomitante de vários papéis de vida destaca-se, desde logo, que o exercício de cada um destes papéis está associado recursos que, no caso de serem escassos podem dar origem a uma percepção de conflito de papéis (por exemplo, falta de tempo, de energia, etc.) (Andrade, 2010; Edwards e Rothbard, 2000; Voydanoff, 2002). Ao nível do exercício do papel profissional e outros papéis de vida, nomeadamente na família, vários estudos documentam que a intensificação e desregulação dos ritmos e tempos de trabalho exercem pressões sobre os trabalhadores com impactos negativos no bem-estar, no equilíbrio entre a vida profissional e familiar podendo dar origem a conflito de papéis (Burke, 2009; Eby, Casper, Lockwood, Bourdeaux & Brindley, 2005; Greenhaus, 2008; Lewis & Cooper, 1999). O número de horas de trabalho (Byron, 2005; O'Driscoll, Ilgen, & Hildreth, 1992) e a pressão para o cumprimento de objetivos (Carlson & Kacmar, 2000; Thomas & Ganster, 1995) também foram identificadas, em alguns estudos como variáveis antecedentes do conflito trabalho-família.

Tomando como ponto de partida o modelo de Greenhaus e Beutell (1985), pioneiro na definição do conflito trabalho-família, os autores postulam que este ocorre quando as exigências do papel profissional interferem, dificultam ou impossibilitam o desempenho satisfatório do outro papel, neste caso familiar. Para os autores o conflito trabalho-família pode ser apresentar-se de acordo com três tipologias: baseado no tempo, baseado na tensão ou baseado no comportamento. O conflito baseado no tempo surge quando o tempo dedicado e consumido no exercício no papel profissional gera dificuldades no desempenho adequado do outro papel. O conflito baseado na tensão surge quando as exigências do papel profissional geram pressão cognitiva comprometendo o desempenho do outro papel. Por último, o conflito baseado no comportamento diz respeito a comportamentos inerentes a um dos papéis que se revelam incongruentes com os comportamentos considerados apropriados no outro papel. As três tipologias de conflito trabalho-família de Greenhaus e Beutell (1985) são, segundo os autores bidirecionais, ou seja tanto podem ocorrer na direcção trabalho-família como na direcção família trabalho.

Se bem que os modelos apresentados dizem respeito especificamente às relações entre o papel profissional e o papel familiar o quadro conceptual tem também sido utilizado, por analogia, para a análise das relações entre o trabalho e o estudo. As relações entre o exercício de uma atividade profissional e a frequência do ensino foram analisadas tanto para estudantes

que frequentam o ensino superior como, também, no caso norte-americano, para estudantes a frequentar outros níveis de ensino. Estudos empíricos que procuraram identificar os possíveis efeitos do trabalho em estudantes do ensino secundário revelaram, desde logo efeitos negativos resultantes da acumulação do trabalho com o estudo que se traduziram, por exemplo, num baixo rendimento escolar (Warren, 2002). Apesar da importância destes resultados para a análise das relações entre o trabalho e o estudo as características dos estudantes do ensino superior (por exemplo, encontram-se numa faixa etária diferente, a viver fora da residência familiar, entre outras) não permitem que os resultados obtidos junto de adolescentes a frequentar o ensino secundário ou profissional possam ser extrapolados sem se proceder à uma análise específica junto deste grupo (Cinamon, 2015; Wyland, Lester, Mone, & Winkel, 2013). Assim, apesar da relativa escassez de estudos empíricos dedicados aos efeitos do trabalho no estudo junto de populações a frequentar o ensino superior alguns podem ser referidos. Alguns estudos encontraram resultados que apontam para que os estudantes que trabalham, por comparação com os restantes, obtenham resultados académicos mais fracos (Barke et al., 2000; Butler, 2007; Derous & Ryan, 2008; Markel & Frone, 1998), invistam menos no estudo (Hall, 2010), apresentem maiores níveis de stress e fadiga (Broadbridge & Swanson, 2006; Van Rhijn, 2014), falem mais às aulas (Leonard, 1995) e revelem menor satisfação com os estudos (Butler, 2007). Outros estudos documentam, também que as tensões decorrentes do exercício simultâneo de vários papéis, neste caso de estudante, trabalhador e mãe, são maioritariamente sentidas por estudantes do sexo feminino (Oliveira & Temudo, 2009; Sweet & Moen, 2007).

Com base nestes pressupostos e nos estudos empíricos acima relatados, o presente estudo testa, de forma exploratória, a importância de variáveis associadas ao contexto de trabalho e ao contexto académico na predição do conflito trabalho-estudo.

Antecedentes do Conflito Trabalho-Estudo

Número de horas de trabalho

O estudo de Orszag, Orszag e Whitmore (2001) revelou que 55% dos estudantes que trabalhavam mais do que 35 horas por semana apresentavam pior desempenho académico por comparação com os colegas que trabalhavam menos horas. Como justificação para estes resultados os estudantes identificaram incompatibilidades dos horários de trabalho com os horários das aulas. Mais recentemente, no estudo de Cinamon (2015) o número de horas de

trabalho surge como um preditor do conflito trabalho-estudo. Assim, assume-se que o número de horas de trabalho irá influenciar o conflito trabalho-estudo.

Distanciamento psicológico do trabalho.

O distanciamento psicológico do trabalho reporta-se, ao nível concetual, ao sentimento individual de estar distanciado do ponto de vista emocional do contexto e das tarefas associadas ao trabalho (Sonnentag, Binnewies & Mojza, 2008; Sonnentag, Mojza, Binnewies, & Scholl 2008). Sonnentag e Bayer (2005) sugerem que não basta estar fisicamente distante do trabalho para que este deixe de fazer parte das preocupações. O distanciamento psicológico do trabalho implica, assim, parar de pensar no trabalho ou em assuntos relacionadas com este (Sonnentag & Bayer, 2005; Sonnentag *et al.*, 2008). O estudo de Sonnentag e Bayer (2005) permitiu, ainda, concluir que distanciar-se psicologicamente do trabalho gera uma sensação de menor fadiga e maior bem-estar. Pelo contrário, quando tal não acontece e a preocupação com o trabalho fora do contexto profissional se mantém, a pressão sobre o indivíduo pode levar a que sinta maior dificuldade em relaxar e em envolver-se com outras tarefas. Deste modo, sugere--se uma relação negativa entre a ausência de distanciamento psicológico do trabalho e o conflito trabalho-estudo.

Apoio dos Colegas

Vários estudos documentaram que estudantes que trabalham despendem menos tempo em atividades académicas, por comparação com os outros estudantes, sendo que isto afeta a sua capacidade de interação social com os colegas (Ögren, 2003). Contudo, anteriormente, o estudo de Van Stone, Nelson, e Niemann (1994) constatou que o âmbito académico no ensino superior fomenta o desenvolvimento de redes sociais (*social network*) onde o apoio dado pelos colegas do curso é um fator que contribui fortemente para o sucesso académico e a satisfação com a instituição de ensino superior, sendo estes resultados mais notórios para as estudantes do sexo feminino. Outro estudo identificou o que o apoio formal e informal dado pelos pares exercem um efeito de modelagem que se associa a uma melhoria da satisfação dos estudantes, da sua integração social e sucesso académico (Clark, Andrews, &

Gorman, 2013). Com base no exposto postula-se que o apoio dado pelos colegas de turma estará relacionado negativamente relacionado com o conflito trabalho-estudo.

Método

Participantes

Os dados deste estudo foram recolhidos junto de uma amostra de 72 estudantes do ensino superior ao nível do 1º ciclo de formação em regime diurno e pós-laboral, de ambos os sexos (19 homens e 53 mulheres). As idades variam entre um mínimo de 19 anos e um máximo de 28, sendo a média de idades de 22.54 anos ($DP = .81$). No que se refere a situação residencial cerca de metade da amostra vive com os pais (30%), com o cônjuge ou namorado/a (13%) ou sózinho (8%). Os restantes afirmaram viver com colegas/amigos (49%), embora só o façam durante o período em que estão deslocados da sua residência habitual para estudar. Relativamente ao estatuto parental 15% são pais. Quanto ao número médio de horas de trabalho por semana, durante o semestre, 19% afirma trabalhar em média entre 35 a 40 horas semanais sendo que os restantes 81% trabalham em média 20 horas por semana. No que diz respeito ao tipo de trabalhos exercidos pelos estudantes predomina o comércio e vendas promocionais (45%), seguido da restauração e bares (27%), telecomunicações (10%) e outros (por exemplo, reposição de stocks, organização de eventos, etc) (18%). Constata-se, ainda, que 7% dos estudantes são bolseiros da ação social escolar e 12% usufrui do estatuto de trabalhador-estudante.

Instrumentos

Conflito trabalho-estudo

Baseada na escala de conflito trabalho-família desenvolvida originalmente por Carlson, Kacmar e Williams (2000), uma versão constituída por 9 itens adaptada da escala original com a respetiva substituição do domínio da família pelo domínio dos estudos foi usada no presente estudo. Os itens foram respondidos numa escala de *Likert* com quatro pontos (1= Discordo Totalmente até 4= Concordo Totalmente) tendo sido obtidos valores de consistência interna de

$\alpha = .85$ para a escala de conflito trabalho-estudo (e.g., “O trabalho afasta-me das atividades académicas mais do que eu gostaria”).

Distanciamento psicológico do trabalho

Foram usados 4 itens adaptados da Escala de Experiências de Recuperação de Sonnentag e Fritz (2007). Os itens foram respondidos numa escala de *Likert* com quatro pontos (1= Discordo Totalmente até 4= Concordo Totalmente) tendo sido obtidos valores de consistência interna de $\alpha = .79$ (e.g., “No meu trabalho faço atividades que me desafiam”, “Não penso de todo no trabalho”).

Apoio por parte dos colegas

Foram usados seis itens da versão adaptada da Multidimensional *Scale of Perceived Social Support* (MSPSS) elaborada por Van Rhijn e Lero (2009). Os itens foram respondidos numa escala de *Likert* com quatro pontos (1= Discordo Totalmente até 4= Concordo Totalmente) tendo sido obtidos valores de consistência interna de $\alpha = .87$ (e.g., “Sinto que tenho colegas na escola com quem posso contar”).

Procedimento

Dado que o estudo foi efetuado junto de uma amostra de conveniência, os dados foram recolhidos a partir de solicitações individualizadas em contextos de estudo (por exemplo, no final de um aula prática). O preenchimento do instrumento foi precedido de uma breve exposição do objetivo do estudo e condições de participação sendo, ainda, assegurada a confidencialidade e anonimato das respostas.

Resultados

A análise dos dados recolhidos foi efetuada recorrendo ao *Software Statistical Package for Social Sciences* (SPSS) 22. Inicialmente foi realizada uma análise estatística descritiva de modo

a caraterizar a amostra de acordo com os dados sociodemográficos recolhidos (sexo, idade, ter filhos e o ter o estatuto de trabalhador estudante) e com as variáveis em estudo: número de horas de trabalho, distanciamento psicológico do trabalho, apoio por parte dos colegas e o conflito trabalho-estudo. Seguidamente, foram realizadas análises de regressões hierárquicas múltiplas para analisar a natureza das associações entre as variáveis em estudo.

Para a análise de dados estatísticos houve a necessidade de controlar o impacto de algumas variáveis, tendo sido introduzidas quatro variáveis de controlo, nomeadamente o sexo, a idade, ter filhos e o ter o estatuto de trabalhador estudante. Estas foram codificadas em variáveis *dummy*, sendo que o 1 é a presença do acontecimento e 0 a sua ausência. Na tabela 1, encontram-se as descrições estatísticas e as correlações de ordem zero para as variáveis de controlo (sexo, idade, ter filhos e ter o estatuto de trabalhador-estudante) e as variáveis em estudo. De um modo geral, a média e o desvio-padrão indicam que em termos de apoio dos colegas ($M = 2.11$; $DP = .37$) os participantes escolheram em média a resposta “Discordo”. No que diz respeito ao distanciamento psicológico do trabalho ($M = 3.32$, $DP = .32$), a resposta média foi igual: “Concordo”. Já em relação à existência de conflito trabalho-estudo ($M = 3.65$, $DP = .24$) a resposta média que os participantes deram foi “Concordo totalmente”. Ao analisar as correlações verificamos que as variáveis apoio dado pelos colegas se relacionam de forma significativa e negativa com o conflito trabalho-estudo ($r = .342$, $p < .01$). O número de horas de trabalho relaciona-se de forma significativa e positiva com o conflito trabalho-estudo ($r = .351$, $p < .01$).

Tabela 1

Médias, Desvio-Padrão e Correlações entre as Variáveis Estudadas

	<i>M</i>	<i>DP</i>	1	2	3	4	5	6	7	8
1. Sexo	4.12	1.21	-							
2. Idade	3.81	1.45	.322**	-						
3. Ter filhos	.5	0.87	.412**	.326	-					
4. Estatuto TE	5.51	0.78	.212	.16	.11	-				
5. Apoio dos colegas	2.11	1.34	.238	.071	.273	.175	-			
6. Distanciamento psicológico do trabalho	3.32	1.67	.221	.134	.234	.237	.232	-		
7. Nº de horas de trabalho	27.21	1.43	.133	.223	.128	.212	.281	.125	-	
8. Conflito Trabalho-Estudo	3.65	0.67	.214	.163	-.194	.261	.342**	-.217	.351**	-

* $p < .05$, ** $p < .01$.

Para examinar a natureza da associação entre as variáveis estudadas e para inferir sobre os valores das relações das variáveis independentes na variável dependente, procedeu-se à análise de regressões hierárquicas múltiplas, que estão representadas na tabela 2.

Tabela 2

Regressão Hierárquicas no Conflito Trabalho-Estudo (VD)

	Conflito Trabalho-Estudo				
	B	B	F	Adj. R-Sq	R-Sq. Change
Sexo	-.32	-.06	1.35*		
		-.02			
Idade	-,23	-.01		.04*	.02*
Ter filhos	-.09	-.02			
Estatuto TE	.23	.25			
Apoio dos colegas		-.33**	9.48**		
Distanciamento psicológico do trabalho		-.21		.23**	.34**
Horas de trabalho		.35**			

* $p < .05$; ** $p < .01$

Podemos verificar que as variáveis de controlo são significantes para explicar a variável Conflito Trabalho-Estudo ($F = 2.30$, $p < .05$). Este modelo explica 2% das variações da variável dependente Conflito Trabalho-Estudo (Adj. R-Sq. = .042). Considerando agora as outras variáveis, estas surgem como variáveis significativas para explicar a variável Conflito Trabalho-Estudo ($F = 11.98$, $p < .01$). Este modelo explica 34% das variações da variável dependente Conflito Trabalho-Estudo.

Discussão

O objetivo do presente estudo foi testar, junto de uma amostra de estudantes que trabalham, um modelo de antecedentes do conflito trabalho-estudo. Tal como previsto o número de horas de trabalho apresenta uma relação positiva com o conflito trabalho-estudo. Este resultado coincide com os resultados de outros estudos (Cinamon, 2015; Van Rhjin, 2014) reforçando a importância de se perceber, com mais detalhe o modo como o trabalho e as suas características, nas quais se incluem horários e exigências podem afetar os percursos académicos

dos estudantes do ensino superior. Constatando-se que o número de estudantes que trabalha durante o semestre tem vindo a aumentar em vários países (McNall & Michel, 2011), sendo também possível que Portugal continue a acompanhar esta tendência importa perceber esta realidade de forma mais aprofundada sobretudo junto dos estudantes que, por questões associadas ao tipo de trabalho e/ou contexto em que este é exercido não podem usufruir do estatuto de trabalhador-estudante o que poderá constituir-se como um condicionamento acrescido para o sucesso académico. Como relatam Oliveira e Temudo (2008) apesar da legislação (Lei 7/2009 de 12 de Fevereiro, que aprova o Código do Trabalho) prever medidas como a redução de horários para apoio a trabalhadores estudantes, os dados do seu estudo permitiram constatar que nem todas as empresas cumprem estas prescrições. A importância identificada, no presente estudo, do número de horas de trabalho na sua relação com o conflito trabalho-estudo deverá ser alvo de mais estudos de modo a melhor se perceber, em diferentes contextos institucionais o modo como esta dimensão pode contribuir para a qualidade de vida dos estudantes, o seu bem-estar e sucesso académico.

Contrariando o esperado o distanciamento psicológico do trabalho não se relaciona com o conflito trabalho-estudo. Uma possível explicação para este resultado pode residir no facto de que as atividades profissionais exercidas por estes estudantes serem, segundo os mesmos reportaram, na maioria dos casos centradas em contextos de trabalho por turnos ou trabalho temporário o que poderá implicar que não exijam mais envolvimento para além do horário de trabalho. Nesta linha, o estudo de Greenberger e Goldberg (1989) identificou que o trabalho efetuado por estudantes tem um carácter essencialmente instrumental e associado à obtenção de recursos económicos. Esta realidade também poderá estar presente na tipologia de atividades profissionais exercidas pelos estudantes deste grupo, uma vez que os domínios de trabalho mais referidos estão associados a tarefas no setor comercial (por exemplo, reposição de stocks, vendas, etc) ou também na restauração (por exemplo, empregado de mesa e/ou de bar).

O apoio dos colegas apresentou uma relação negativa e significativa com o conflito trabalho-estudo. Este resultado está em linha com o que foi identificado noutros estudos que constaram o apoio dado pelos colegas do curso é um fator que contribui para a existência de experiências e sentimentos positivos de integração dos vários papéis de vida (Van Rhijn, 2014) estando, também, associado à satisfação com o desempenho académico (Ögren, 2003). A boa

relação com os colegas, evidenciada na percepção de apoio por parte dos mesmos parece assim ser uma importante dimensão na redução do conflito entre o trabalho e o estudo.

Conclusões e Limitações

A conciliação do estudo no ensino superior com uma atividade profissional foi identificada como uma tendência crescente e transversal a estudantes de diferentes níveis socioeconómicos, com diferentes proveniências culturais e com diferentes motivações para conciliar trabalho e estudo (McNall & Michel, 2011). Esta realidade também se faz sentir no contexto nacional (Amorim, Azevedo, & Coimbra, 2010; Martins, Mauritti, & Costa, 2005). Contudo, a população estudantil que trabalha é muito diversificada incluindo profissionais que trabalham a tempo inteiro ou parcial e que estudam e estudantes com atividades profissionais pontuais (Holmes, 2005). No primeiro caso se a aquisição de competências e qualificações se constitui como uma mais-valia para enfrentar um mercado de trabalho globalizado, os baixos rendimentos provenientes do trabalho e os diminutos apoios do Estado (subsídios e bolsas de estudo) não permitem, na maioria dos casos que os trabalhadores interrompam a sua actividade profissional para se dedicarem a tempo inteiro ao projecto académico (Oliveira e Temudo, 2008). Neste quadro a opção pela frequência de cursos em regime pós-laboral, oferecida por algumas instituições de Ensino Superior constitui-se como uma possibilidade de valorização académica e profissional compatível com a manutenção de uma atividade profissional a tempo inteiro. Esta realidade apesar de gerar compatibilidade, nomeadamente entre o horário de trabalho e horário de frequência do curso não está isenta de outras formas de incompatibilidade e pressões sobre estes estudantes. Já no segundo caso, os estudantes que trabalham com o objetivo de pagar as despesas de estudo, ou ainda usufruírem de algum disponibilidade económica para investirem em atividades de lazer (Single, 2012) enfrentam também problemas associados à gestão de horários por turnos, horários prolongados de fim-de-semana e ainda horários noturnos. Como que é defendido por Cinamon (2015) será importante, em estudos futuros, distinguir com maior clareza os “estudantes que trabalham” dos “trabalhadores que estudam” uma vez tanto o horário de trabalho como a orientação identitária face ao mesmo poderá contribuir para uma compreensão mais alargada da conciliação entre estudos, trabalho temporários ou atividade profissional regular. Apesar do presente estudo ter produzido resultados que contribuem para uma melhor compreensão dos antecedentes do conflito trabalho-estudo em estudantes do ensino superior a natureza deste estudo é exploratória.

Como tal, será importante no futuro, que o mesmo seja efetuado junto de amostras de maior dimensão e com mais dimensões tanto associadas aos contextos de trabalho (por exemplo, apoio dado pela organização, apoio dado pelos supervisores), como do contexto académico (por exemplo, apoio institucional e dos professores) e, ainda, dimensões de natureza individual (por exemplo, autoeficácia académica, integração no contexto académico, apoio dado pela família e amigos), entre outras. Para além destes aspetos futuros estudos devem também analisar o impacto do conflito trabalho-estudo no estudante, nomeadamente, ao nível de fatores como a fadiga física e psicológica, os níveis de motivação, desempenho académico e abandono do ensino superior. No seu conjunto, a inclusão destas dimensões pode contribuir para a construção de um modelo mais abrangente que permita, entre outros, orientar programas de intervenção no contexto do ensino superior e também nos contextos profissionais com o objetivo de apoiar esta população para concluir com êxito o ensino superior. Considerando que as instituições de ensino superior estão empenhados em proporcionar a aprendizagem ao longo da vida para uma população estudantil cada vez mais diversificada é crucial aprofundar o conhecimento e reconhecer a diversidade dos estudantes que trabalham, a fim de orientar decisões informadas dos estudantes e promover práticas educacionais cada vez mais inclusivas.

Referências

- Amorim, J. P., Azevedo, J., & Coimbra, J. L. (2010). On the opening of higher education institutions to new publics: The Portuguese case. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, 9, 83-103.
- Andrade, C. (2010). Transição para a idade adulta: Das condições sociais às implicações psicológicas. *Análise Psicológica*, XXVIII (2), 255-267.
- Andrade, C. (2014). Construção de uma escala de avaliação de atitudes perante o trabalho e a carreira para jovens com formação universitária. *Revista Exedra*, 9, 53-63
- Barke, M., Braidford, P., Houston, M., Hunt, A., Lincoln, I., Morphet, C., & Walker, A. (2000). *Students in the labour market: Nature, extent and implications of term-time employment among University of Northumbria undergraduates* (Vol. 215). Great Britain, England: Department for Education and Employment.
- Broadbridge, A., & Swanson, V. (2006). Managing two roles: A theoretical study of students' employment whilst at university. *Community, Work and Family*, 9, 159-179.
- Butler, A. B. (2007). Job characteristics and college performance and attitudes: A model of work-school conflict and facilitation. *Journal of Applied Psychology*, 92, 500-510.

- Carlson, D.S., Kacmar, K.M. & Williams, L.J. (2000). Construction and initial validation of a multidimensional measure of work-family conflict. *Journal of Vocational Behavior*, 56, 249-76.
- Cinamon, R. (2015). Integrating work and study among young adults: Testing an empirical model. *Journal of Career Assessment*, 1-16.
- Clark, R., Andrews, J., & Gorman, P. (2013). Tackling transition: the value of peer mentoring. *Widening Participation and Lifelong Learning*, 14, 57-75.
- Curtis, S., & Shani, N. (2002). The effect of taking paid employment during term-time on students' academic studies. *Journal of Further and Higher Education*, 26, 37-41.
- Deros, E., & Ryan, A. M. (2008). When earning is beneficial for learning: The relation of employment and leisure activities to academic outcomes. *Journal of Vocational Behavior*, 73, 118-131.
- Edwards, J. R., & Rothbard, N. P. (2000). Mechanisms linking work and family: Clarifying the relationship between work and family constructs. *Academy of Management Review*, 25, 178-199.
- Fritz, C., & Sonnentag, S. (2006). Recovery, well-being, and performance-related outcomes: The role of work load and vacation experiences. *Journal of Applied Psychology*, 91, 936-945.
- Greenhaus, J. H., & Powell, G. N. (2006). When work and family are allies: A theory of work-family enrichment. *Academy of Management Review*, 31, 72-92.
- Greenberger, E., & Goldberg, W. A. (1989). Work, parenting, and the socialization of children. *Developmental Psychology*, 25(1), 22-35.
- Greenhaus, J. H., & Beutell, N. J. (1985). Sources of conflict between work and family roles. *Academy of Management Review*, 10(1), 76-88.
- Hall, R. (2010). The work-study relationship: Experiences of full-time university students undertaking part-time employment. *Journal of Education and Work*, 23, 439-449.
- Holmes, V. (2008). Working to live: Why university students balance full-time study and employment. *Education and Training*, 50(4), 305-314.
- Markel, K. S., & Frone, M. R. (1998). Job characteristics, work-school conflict, and school outcomes among adolescents: Testing a structural model. *Journal of Applied Psychology*, 83, 277-287.
- Martins, S. Mauritti, R., & Costa, A.F. (2005). *Condições socioeconómicas dos estudantes do Ensino Superior em Portugal*. Lisboa: Direcção Geral do Ensino Superior.
- McNall, L. A., & Michel, J. S. (2011). A dispositional approach to work-school conflict and enrichment. *Journal of Business and Psychology*, 26, 397-411.
- Oliveira, M. & Temudo, E. (2008). Mulheres estudantes trabalhadoras na universidade do Porto: Uma licenciatura 'fora de tempo' ou 'sem tempo'? *Ex-aequo*, 18, 147-173.

- Orszag, J.M., Orszag, P.R., & Whitmore, D.M. (2001). Learning and earning: working in college. Acedido em 14 de Maio de 2016, <http://www.brockport.edu/career01/upromise.htm>.
- Park, Y., & Sprung, J. M. (2013). Work-school conflict and health outcomes: Beneficial resources for working college students. *Journal of Occupational Health Psychology, 18*, 384–94.
- Singla (2012). *Blending work and school: Positives and negatives of the interface*. Unpublished PhD Dissertation. University of South Florida.
- Sonnentag, S., & Bayer, U.V. (2005). Switching off mentally: Predictors and consequences of psychological detachment from work during off-job time. *Journal of Occupational Health Psychology, 10*, 393–414.
- Sonnentag, S., & Fritz, C. (2007). The recovery experience questionnaire: Development and validation of a measure for assessing recuperation and unwinding from work. *Journal of Occupational Health Psychology, 12*, 204–221.
- Sonnentag, S., Binnewies, C., & Mojza, E. J. (2010). Staying well and engaged when demands are high: The role of psychological detachment. *Journal of Applied Psychology, 95*, 965–976.
- Sonnentag, S., Kuttler, I., & Fritz, C. (2010). Job stressors, emotional exhaustion, and need for recovery: A multi-source study on the benefits of psychological detachment. *Journal of Vocational Behavior, 76*, 355–365.
- Sweet, S., & Moen, P. (2007). Integrating educational careers in work and family: Women's return to school and family life quality. *Community, Work & Family, 10*, 231–250.
- Van Rhijn, T. & Lero, D. (2009). *School-family conflict and enrichment in undergraduate student parents*. Paper presented on International Community, Work & Family Conference, April 16th–18th Utrecht, The Netherlands.
- Van Rhijn, T. (2014). Barriers, enablers, and strategies for success identified by undergraduate student parents. *Canadian Journal for New Scholars in Education, 5*, 1–10
- Van Stone, N., Nelson, J. R., & Niemann, J. (1994). Poor single-mother college students' views on the effect of some primary sociological and psychological belief factors on their academic success. *The Journal of Higher Education, 65*, 571–584.
- Voydanoff, P. (2005). Work demands and work-to-family and family-to-work conflict: Direct and indirect relationships. *Journal of Family Issues, 26*(6), 707–726.
- Warren, S. R. (2002). Stories from the classrooms: How expectations and efficacy of diverse teachers affect the academic performance of children in poor urban schools. *Educational Horizons, 80*, 109–116.
- Wyland, R. L., Lester, S. W., Mone, M. A., & Winkel, D. E. (2013). Work and school at the same time? A conflict perspective of the work-school interface. *Journal of Leadership & Organizational Studies, 20*, 346–357.

WORKING AND STUDYING IN HIGHER EDUCATION: AN EXPLORATORY STUDY OF THE PREDICTORS OF THE WORK-STUDY CONFLICT

Abstract

The number of students enrolled in higher education that combines the study with work has been identified as a growing trend in many European countries. The effects of reconciliation of work and study were studied in different sociocultural contexts, with negative aspects being identified resulting from this reconciliation. Considering the lack of studies at the national context that address work and study reconciliation, the present study aims to test, in an exploratory way, a set of possible antecedent variables of work-study conflict. In the study the sample was comprised of 72 students enrolled in the first year of an undergraduate program (attending daytime and evening classes), of both sexes (19 men and 53 women) who work (19% work, on average, 35/40 hours per week and 81% work, on average, 20 hours per week). The results indicated that the number of working hours and the (low) psychological detachment from work is related with the work-study conflict while support from peers was not related with work-study conflict. Since higher education institutions are committed to providing learning throughout life to a student population that increasingly reconciles studies with work is crucial to deepen the knowledge of how work can negatively influence the study to guide informed decisions for students and to promote educational practices increasingly inclusive.

Keywords: higher education students, work, work-study conflict

COMPORTAMENTOS DE ESTUDO E DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS NO ENSINO SUPERIOR: ANÁLISE COMPARATIVA ENTRE ESTUDANTES TRABALHADORES E ESTUDANTES NÃO TRABALHADORES

Sílvia Monteiro⁴⁰

Leandro S. Almeida⁴¹

Resumo

A investigação tem demonstrado que os estudantes não tradicionais se diferenciam dos seus pares pelas suas características, expectativas e dificuldades sentidas no ensino superior. Apesar das dificuldades acrescidas por parte desta população, alguns estudos indicam, porém, que estudantes mais “maduros” poderão beneficiar de outras condições relevantes para o seu sucesso académico, nomeadamente em termos de motivação intrínseca para a aprendizagem. Face a isto, este estudo pretende comparar estudantes trabalhadores e estudantes não trabalhadores relativamente aos seus comportamentos de estudo e às competências desenvolvidas ao longo da frequência do ensino superior. Colaboraram neste estudo 313 participantes, 156 estudantes trabalhadores e 157 estudantes não trabalhadores, finalistas de curso de mestrado ou mestrado integrado. Os participantes preencheram um questionário que avaliou as suas perceções relativamente aos seus comportamentos de estudo e às competências desenvolvidas ao longo do curso. Os resultados obtidos apontam para diferenças entre os dois grupos, distinguindo os estudantes trabalhadores por uma participação mais elevada nas aulas, assim como uma maior interação com os professores. Ao nível das competências autoavaliadas, os estudantes trabalhadores parecem diferenciar-se positivamente dos seus colegas

⁴⁰ Centro de Investigação em Educação da Universidade do Minho, Bolseira da Fundação para a Ciência e Tecnologia (SRFH/BPD/92331/2013)

⁴¹ Instituto de Educação, Universidade do Minho, leandro@ie.uminho.pt

relativamente às competências teóricas e competências práticas que consideram ter desenvolvido ao longo do curso.

Palavras-Chave: Ensino Superior, estudantes não tradicionais, estudantes trabalhadores, comportamentos de estudo, competências

Introdução

Uma das principais missões atuais do Ensino Superior (ES) passa por desenvolver competências por forma a preparar os estudantes para o mercado de trabalho (Warn & Tranter, 2001), o que tem resultado num esforço para adaptar práticas de ensino-aprendizagem e planos curriculares no sentido de corresponder às necessidades diversas dos alunos e seus contextos (García-Aracil, 2012; Hartman & Schmidt, 1995). Nesta lógica, o desenvolvimento de competências por parte dos estudantes tem sido amplamente relacionado com a empregabilidade, no sentido objetivo do termo (De Vos, De Hauw, & Van der Heijden, 2011; García-Aracil & van der Velden, 2008; Heijde & Van der Heijden, 2006; Salas-Velasco, 2014; Teijeiro, Rungo, & Freire, 2013; Vanhercke, De Cuyper, Peeters, & De Witte, 2014), mas também com a empregabilidade percebida, no sentido mais subjetivo do conceito, referindo-se aqui a crença individual acerca da possibilidade de ser-se bem-sucedido na inserção profissional (Monteiro, Almeida, & García-Aracil, submetido; Rothwell, Herbert, & Rothwell, 2008; Tomlinson, 2008; Wittekind, Raeder, & Grote, 2010). A investigação nesta área tem demonstrado que, ao dominarem competências, os indivíduos tenderão a percecionar-se como “mais empregáveis” (Heijde & Van der Heijden, 2006; Monteiro et al., submetido; Vanhercke et al., 2014; Wittekind et al., 2010).

As transformações ocorridas no ES em Portugal ao longo das últimas décadas, particularmente caracterizadas pela democratização do acesso a este nível de ensino, traduziu-se, entre outros aspetos, numa heterogeneidade do corpo discente (Almeida, Guisande, Soares, & Saavedra, 2006; Lopes, 2015; Magalhães, Amaral, & Tavares, 2009). Para tal, muito contribuíram as novas formas de ingresso no ensino superior, nomeadamente a fixação de quotas de ingresso para certos públicos ou a legislação sobre o ingresso de estudantes maiores de 23 anos, esta última valorizando a experiência profissional dos candidatos (Gonçalves, 2014).

A título ilustrativo, Quintas e colaboradores (2014) apontam para um número crescente de estudantes em universidades portuguesas a usufruírem deste estatuto, tendo, até à data desta publicação alcançado o seu pico no ano de 2008, com 26.151 candidatos e 17.306 admitidos. Para além disto, o regime jurídico do trabalhador estudante enquadra legalmente este estatuto, transversal a estudantes de qualquer nível de educação, desde que a formação tenha duração igual ou superior a seis meses (artigo 89º do Código de trabalho). Estas medidas, que procuram criar um conjunto de condições que facilitem a conciliação de uma atividade profissional com uma atividade académica, traduzem não apenas uma oportunidade de valorização profissional para quem está já inserido no mercado de trabalho, como também poderão apresentar-se como um recurso útil para estudantes que necessitem de exercer uma atividade paralela aos estudos por forma a ultrapassarem dificuldades socioeconómicas. Por outro lado, o desenvolvimento e/ou a atualização de competências, tão proclamado numa era em que o *lifelong learning* e a qualificação profissional estão no topo das agendas, são perspetivadas como mais um recurso para fomentar a empregabilidade (Bennion, Scesa, & Williams, 2011; R. Edwards & Usher, 2001). Por estes motivos, considera-se que as perceções de competências que os alunos desenvolvem ao longo da sua experiência no ensino superior desempenhará um papel primordial na compreensão da sua empregabilidade futura.

Os Estudantes Não Tradicionais na Literatura

Na literatura, podemos enquadrar o estatuto de estudante trabalhador dentro um conceito mais abrangente que é o de “estudantes não tradicionais”. Numa revisão efetuada por Kim (2002), é possível diferenciar três abordagens distintas a este conceito. Uma primeira, utiliza um critério estritamente baseado na idade, usualmente maiores de 23 ou 25 anos. A segunda, foca características diferenciadoras da maioria dos estudantes, como a etnia, o estatuto socioeconómico, os designados “estudantes de primeira geração” (casos em que os estudantes ingressantes não têm historial de formação académica superior na família). A terceira abordagem centra-se essencialmente nos fatores de risco para o abandono, como por exemplo, a entrada tardia no ES, trabalhar em part-time ou full-time, ser financeiramente independente, ter dependentes a cargo ou não ter um diploma de estudos no ensino secundário. O conceito de estudantes não tradicionais que trabalharemos neste estudo assenta, portanto, nesta terceira abordagem ao conceito.

A investigação em geral tem demonstrado que os estudantes não tradicionais se diferenciam dos seus pares pelas suas características, expectativas e dificuldades sentidas ao longo das suas vivências no ES. No caso dos estudantes trabalhadores, o acesso ao ES parece, de um modo geral, ser motivado pela procura de valorização pessoal, social e profissional, a par da obtenção de formação certificada que permita progredir na carreira profissional ou abrir novas oportunidades de emprego (Santiago, Rosa, & Amaral, 2002; A. P. Soares, Guisande, & Almeida, 2007; D. Soares, Ferreira, & Almeida, 2010). Em termos de expectativas, os estudantes não tradicionais parecem apresentar expectativas mais baixas em várias dimensões, nomeadamente no que respeita às interações sociais, formação para o emprego e carreira, e cidadania e envolvimento político (Costa, Araújo, Gonçalves, & Almeida, 2013; Osborne, Marks, & Turner, 2004). As dificuldades sentidas entre estudantes trabalhadores, tendencialmente mais velhos também, incluem a falta de autoconfiança, as dificuldades financeiras, maiores dificuldades de integração no ES face aos estudantes regulares e dificuldades de gestão de tempo, concretamente, em conciliar a vida académica com responsabilidades profissionais ou familiares (Humphrey, 2006; Osborne et al., 2004; Quintas et al., 2014). As características típicas dos estudantes trabalhadores, como a menor disponibilidade para estudarem, frequentarem e participarem nas aulas parecem colocar estes alunos em maior risco de apresentarem um desempenho académico inferior, comparativamente aos seus colegas não trabalhadores (Curtis & Shani, 2002; Curtis, 2007; Humphrey, 2006; Hunt, Lincoln, & Walker, 2004; O'Toole, Stratton, & Wetzel, 2003).

Apesar das dificuldades acrescidas por parte desta população, alguns estudos indicam porém que estudantes mais “maduros” poderão beneficiar de outras condições relevantes para o seu sucesso académico, nomeadamente em termos de motivação para a aprendizagem, tendencialmente orientada por motivos mais intrínsecos (Richardson, 2005; Swain & Hammond, 2011), tendo menor tendência para acederem ao ES por motivos instrumentais ou com menores certezas acerca do que pretendem para si próprios (Reay, Ball, & David, 2002; Woodfield, 2010). Por outro lado, levanta-se ainda a possibilidade de, numa época em que a empregabilidade dos graduados não está linearmente assegurada, estudantes que tenham já uma atividade profissional “segura” poderem sentir-se de certa forma favorecidos face aos seus colegas não trabalhadores, nomeadamente quando a atividade exercida “encaixa” nos seus planos de carreira (Woodfield, 2010). Em termos de *outcomes*, ou resultados obtidos, a experiência profissional no ES tem sido associada a benefícios pessoais, em termos do aumento da autoconfiança e autoeficácia, autoconhecimento e desenvolvimento da identidade (Billett &

Ovens, 2007; Creed, Patton, & Prideaux, 2007; Curtis, 2007; M. Edwards, 2014; Swain & Hammond, 2011; Van Dinther, Dochy, & Segers, 2011). Reportam-se ainda benefícios sociais, económicos e profissionais, nomeadamente o aumento do sentido de competência no trabalho, entendimento do mundo do trabalho e demonstração de atitudes positivas aos empregadores como a determinação e persistência, protegendo assim de situações de desemprego futuro (Beavis, Curtis, & Curtis, 2005; Bennion et al., 2011; Blasko, Brennan, Little, & Shah, 2002; M. Edwards, 2014; Swain & Hammond, 2011; Wang, Kong, Shan, & Vong, 2010; Yorke, 2004). Estes dados contrastam, assim, com a investigação mais centrada em torno das características dos estudantes trabalhadores no momento de ingresso no ES, que tem sido genericamente descrita em termos de dificuldades acrescidas para este grupo de estudantes. Este contraste pode inclusivamente resultar de um processo de transformação que poderá ocorrer à medida que os estudantes trabalhadores vão enfrentando os desafios e dificuldades associados à sua condição (Quintas et al., 2014). De um modo geral, podemos considerar que a literatura na área parece estar ainda longe do consenso, não parecendo haver uma relação linear entre o facto de um estudante ser simultaneamente trabalhador, quer em termos de benefícios (ou prejuízos) académicos, quer em termos da relação entre esta experiência e a sua futura empregabilidade. Face a este enquadramento, o objetivo deste trabalho passa por fazer uma análise comparativa entre estudantes trabalhadores e estudantes não trabalhadores relativamente aos seus comportamentos de estudo e às competências desenvolvidas ao longo da frequência do ES.

Método

Participantes

Participaram neste estudo um total de 313 alunos (69% raparigas), finalistas de curso de mestrado ou mestrado integrado de uma universidade pública do Norte do país, com uma média geral de idade de 26.9 anos ($DP = 7.76$). Tendo em conta o nosso objetivo de estudo em analisar diferenças entre estudantes trabalhadores e estudantes não trabalhadores relativamente aos comportamentos de estudo e ao desenvolvimento de competências ao longo do ES, procedeu-se a uma seleção aleatória de grupos equilibrados na sua dimensão relativamente a este estatuto, em função de quatro áreas de estudo, representadas na Tabela 1. Entre os estudantes não trabalhadores, 64% são raparigas, enquanto que no grupo de estudantes trabalhadores as raparigas representam 74% da mostra. Relativamente às médias de idades, encontramos uma

média de idades de 23.14 anos ($DP = 3.38$) entre estudantes não trabalhadores e uma média de 30.67 anos ($DP = 9.05$) entre estudantes trabalhadores.

Tabela 1

Distribuição dos Participantes, por Estatuto e Áreas de Estudo

Área de estudo	Estatuto		Total
	Estudante trabalhador	Estudante não trabalhador	
Economia	94	94	190
Ciências Sociais	28	30	58
Direito	18	14	32
Engenharia	16	19	35
Total	156	157	315

Instrumento

Para este estudo foram selecionados um conjunto de itens, constituintes de um questionário mais abrangente que procurou fazer o levantamento de características sociodemográficas e do percurso educativo de estudantes finalistas de mestrado. Os itens selecionados especificamente para este trabalho procuraram avaliar as perceções dos participantes relativamente aos seus comportamentos de estudo ao longo do curso e relativamente à sua avaliação global de competências desenvolvidas ao longo do curso: (i) “Pensando em termos de investimento (comportamentos relacionados com o estudo) ao longo do curso, como se autoavalia em termos de...”; (ii) “Como avalia, de modo global, a qualidade da formação obtida na universidade relativamente à sua capacitação em cada uma das seguintes áreas de conhecimentos/competência”. Estes itens encontram-se formulados numa escala *Likert* de 5 pontos, em que 1 significa “muito baixo”/ “muito fraca” e 5 significa “muito elevado”/ “muito boa”, respetivamente.

As competências autoavaliadas pelos participantes distribuem-se em quatro grupos que foram descritas aos participantes do seguinte modo: (i) competências teóricas – focam-se nos

conteúdos teóricos aprendidos ao longo do curso; (ii) competências práticas – dizem respeito à preparação técnica para exercer a profissão; (iii) competências transversais – conjunto de competências transferíveis para variadas atividades profissionais. Para este grupo, seguimos e apresentamos a classificação apresentada por García-Aracil e van der Velden (2008) e que integram especificamente: competências de comunicação – saber utilizar ferramentas e recursos, como analisar problemas, utilizar tecnologias de informação, falar línguas estrangeiras; competências interpessoais – saber como trabalhar e interagir com os outros, liderar, gerir conflitos, trabalhar em equipa, motivar os outros, etc.; competências participativas – integram a capacidade de iniciativa, autonomia, auto-motivação, tomada de decisão, identificação de oportunidades, inovação, aprendizagem ao longo da vida, etc.; competências de organização – saber organizar-se face às tarefas, planear, recolher e processar informação, ter atenção ao detalhe, etc.; competências socio-emocionais – saber gerir emoções, como tolerar o stress, ter autoconfiança, autocontrolo, etc. competências genéricas – refere-se ao conhecimento geral, sentido de cidadania, consciência ética, etc.. O último grupo de competências representa as (iv) competências de empregabilidade – relacionadas com as estratégias de procura de emprego, adaptabilidade e capacidade de tomada de decisões de carreira.

Procedimentos

O questionário foi aplicado em contexto de sala de aula, após a explicação dos objetivos gerais do projeto de investigação aos participantes. A participação dos estudantes foi voluntária, tendo estes assinado um formulário de consentimento informado, o qual apresentava os objetivos do projeto, assim como as condições asseguradas de confidencialidade das informações recolhidas. Os dados foram posteriormente analisados através do software de análise estatística IBM SPSS (versão 23.0).

Resultados

Comportamentos de Estudo

Na Tabela 2, apresentam-se os comportamentos de estudo autoavaliados pelos participantes, nomeadamente os valores da média e do desvio-padrão das pontuações no grupo

de estudantes trabalhadores e no grupo de estudantes não trabalhadores. A generalidade dos resultados obtidos aponta para apreciações acima do ponto médio da escala (pontuação 3) na escala Likert de 5 pontos usada. A assiduidade às aulas representa o comportamento com avaliação mais positiva para os dois grupos de estudantes. As pontuações mais baixas situaram-se no item relativo à participação nas aulas, entre estudantes não trabalhadores, e no item respeitante ao trabalho complementar ao estipulado pelo professor, no caso dos estudantes trabalhadores. Por outro lado, verifica-se maior dispersão de pontuações nos estudantes não trabalhadores no que diz respeito à sua assiduidade e participação nas aulas, ou relação com os professores, enquanto os estudantes trabalhadores mostram maior diversidade de pontuações no trabalho complementar ao estipulado pelo professor.

Tabela 2

Estatísticas Descritivas dos Comportamentos de Estudo de Estudantes Trabalhadores e Estudantes Não Trabalhadores

Comportamentos de estudo	ENT* (n=157)	ET** (n=156)	Total (n=313)
	M (DP)	M (DP)	M (DP)
Assiduidade às aulas	4.23 (.94)	4.31 (.84)	4.27 (.89)
Participação nas aulas	3.37 (.97)	3.86 (.85)	3.62 (.94)
Interação com os professores	3.39 (.92)	3.90 (.80)	3.65 (.90)
Trabalho complementar ao estipulado pelo professor	3.51 (.89)	3.74 (.95)	3.63 (.93)
Tempo de estudo	3.89 (.74)	3.90 (.81)	3.88 (.79)
Qualidade dos trabalhos individuais	3.99 (.50)	3.90 (.80)	3.95 (.67)
Qualidades dos trabalhos em grupo	3.96 (.59)	3.96 (.75)	3.96 (.67)

*ENT – Estudante não trabalhador; **ET – Estudante trabalhador

Por forma a explorar as diferenças entre grupos com significado estatístico, efetuou-se uma comparação nas médias dos dois grupos recorrendo ao teste-t para amostras independentes e considerando cada um dos itens apresentados. Os resultados obtidos apontam para diferenças entre estudantes trabalhadores e estudantes não trabalhadores (com a aplicação da correção de Bonferroni, sendo que se considerou a significância para $p < .007$) nos itens relativos à participação nas aulas [$t(311) = 4.759, p = .000, d$ de Cohen = .54] a interação com os professores [$t(311) = 5.133, p = .000, d$ de Cohen = .58], sendo os valores mais elevados para o grupo de estudantes trabalhadores.

Competências

Na Tabela 3, apresentam-se as médias e os desvios-padrão relativos às perceções de competências desenvolvidas ao longo do ES, por parte dos estudantes trabalhadores e dos estudantes não trabalhadores. A análise geral dos resultados obtidos permite verificar que, para ambos os grupos, as competências teóricas representam aqueles que, na perceção dos participantes, foram mais desenvolvidos ao longo da sua formação superior, registando-se aqui uma maior homogeneidade de pontuações ou grau de acordo dos dois grupos de estudantes. Em contraste, as competências práticas, representam o item com pontuação mais baixa, ainda que com bastante variabilidade de pontuações, também para ambos os grupos.

Tabela 3

Estatísticas Descritivas das Competências de Estudo de Estudantes Trabalhadores e Estudantes não Trabalhadores

Competências	ENT* (n=157)	ET** (n=156)	Total (n=313)
	<i>M (DP)</i>	<i>M (DP)</i>	<i>M (DP)</i>
Competências teóricas	3.82 (.60)	4.05 (.62)	3.94 (.62)
Competências práticas	3.06 (.96)	3.39 (.93)	3.22 (.96)
Competências de comunicação	3.70 (.58)	3.87 (.80)	3.78 (.68)
Competências metodológicas	3.67 (.78)	3.87 (.75)	3.77 (.77)
Competências interpessoais	3.95 (.79)	3.90 (.68)	3.92 (.73)
Competências participativas	3.72 (.76)	3.88 (.70)	3.80 (.73)
Competências de organização	3.90 (.72)	3.94 (.75)	3.92 (.76)
Competências socio-emocionais	3.61 (.83)	3.68 (.90)	3.64 (.86)
Competências genéricas	3.81 (.72)	3.82 (.81)	3.82 (.76)
Competências de empregabilidade	3.22 (.98)	3.49 (.87)	3.36 (.93)

Nota: *ENT – Estudante não trabalhador; **ET – Estudante trabalhador

Analisando as diferenças nas médias dos dois grupos de estudantes através do teste-t para amostras independentes (com aplicação de correção de Bonferroni, considerando-se neste caso resultados com significado estatístico valores de $p < .005$), verifica-se que as diferenças entre grupos assume significado estatístico nos competências teóricas [$t(307) = 3.347$, $p = .001$, d de Cohen = .38] e nos competências práticas [$t(309) = 3.105$, $p = .002$, d de Cohen = .35], a favor do grupo de estudantes trabalhadores.

Discussão e Conclusões

Este estudo fundamentou-se na evidência teórica de que estudantes não tradicionais, concretamente, estudantes trabalhadores, apresentam diferentes vivências ao longo da sua frequência do ES, comparativamente aos estudantes ditos tradicionais. Se, por um lado, os estudantes trabalhadores carregam consigo um conjunto de dificuldades específicas e acrescidas, por outro lado, estes estudantes parecem também beneficiar de alguns recursos que os poderão favorecer sobretudo no momento de (re)inserção profissional. Face a isto, procuramos neste trabalho apreciar diferenças entre os dois grupos de estudantes nos comportamentos face ao estudo e nas perceções de desenvolvimento de competências no momento final da sua formação superior.

No geral, os dados obtidos permitem reforçar a ideia de que os estudantes trabalhadores se diferenciam, de facto, dos seus colegas não trabalhadores. Em termos dos comportamentos de estudo, as diferenças identificadas entre os dois grupos beneficiam em todos os casos os estudantes trabalhadores, sugerindo a sua participação mais elevada nas aulas, assim como uma maior interação com os professores. Uma possível explicação para estes comportamentos poderá estar relacionada com o facto de, por sentirem mais dificuldades, necessitarem e procurarem mais apoio junto dos professores. Por outro lado, as suas próprias experiências de vida e profissionais poderão contribuir para um sentido crítico e reflexivo mais profundo, o que poderá estar na base da sua tendência para uma maior participação nas aulas. Também o facto de os estudantes trabalhadores serem caracterizados na literatura recente como sendo alunos mais intrinsecamente motivados (Richardson, 2005; Swain & Hammond, 2011) poderá explicar os níveis superiores de envolvimento nas aulas e fora das aulas, através da procura de contacto com os professores.

No que respeita às competências autoavaliadas, os estudantes trabalhadores parecem diferenciar-se positivamente dos seus colegas relativamente às competências teóricas que consideram ter desenvolvido ao longo do curso, como também em relação às competências práticas, demonstrando assim que, para estes itens, os estudantes trabalhadores sentem ter retirado um maior proveito da formação obtida face aos seus pares. Uma hipótese explicativa para estes resultados poderá, de novo, relacionar-se com os resultados encontrados por Richardson (2005) apontando que os estudantes com abordagens mais profundas ao estudo, ou seja estudantes mais envolvidos e motivados como parecem ser os estudantes trabalhadores (Swain & Hammond, 2011), tendem a avaliar mais positivamente a qualidade dos cursos em que

estão envolvidos. Por outro lado, e pelo facto de terem já experiências de trabalho, poderão conseguir retirar maiores benefícios da formação obtida, pelas maiores possibilidades de ligação à prática profissional decorrente de um entendimento mais claro do mundo do trabalho (Beavis et al., 2005), contrariamente aos seus colegas sem experiências de trabalho.

Tendo em consideração a crescente heterogeneidade da população que acede ao ES em Portugal (Almeida et al., 2006; Gonçalves, 2014; Lopes, 2015), parece-nos importante que se explorem e atendam às especificidades dos diferentes grupos que atualmente constituem o corpo estudantil. Sobretudo quando pensamos numa lógica de formação, em larga medida, orientada para o mercado de trabalho, importa ter em conta as experiências profissionais anteriores e promover a reflexão acerca da melhor forma de potenciar os recursos pessoais já existentes. Por outro lado, e apesar de esse não ter sido o foco deste trabalho, importa ainda ter em conta os recursos associados à capacidade de gestão de carreira. Sendo estes recursos diferentes em função das especificidades de cada grupo, também exigirão diferentes capacidades de resposta por parte das IES, por forma a que os estudantes possam gerir, da melhor forma, os seus atributos e competências pessoais no acesso a um mercado de trabalho exigente e instável (Bridgstock, 2009; Monteiro et al., *submetido*).

Por último, cabe destacar algumas limitações deste estudo e vias possíveis de investigação em trabalhos futuros. O facto de trabalharmos exclusivamente no domínio das perceções e autoavaliações feitas pelos estudantes limita em larga medida as conclusões que daqui poderão ser retiradas. Seria importante, em trabalhos futuros, o cruzamento deste tipo de dados com outras formas de validação, sejam outras fontes de informação, sejam outras variáveis relevantes. Por outro lado, o acompanhamento destes participantes ao longo do processo de transição e eventual (re)integração profissional constituiria uma mais-valia, uma vez que permitiria obter mais informação relevante para avaliar, com maior profundidade e clareza, o sucesso e impacto das experiências académicas dos estudantes trabalhadores no decorrer das suas práticas profissionais.

Referências

Almeida, L. S., Guisande, M. A., Soares, A. P., & Saavedra, L. (2006). Acesso e sucesso no Ensino Superior em Portugal: Questões de género, origem sócio-cultural e percurso académico dos alunos. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 19(3), 507-514.

- Beavis, A., Curtis, D., & Curtis, N. (2005). *What do students know about work? Senior secondary school students' perceptions of the world of work*. Sydney: The Smith Family.
- Bennion, A., Scesa, A., & Williams, R. (2011). The benefits of part-time undergraduate study and UK Higher Education policy: A literature review. *Higher Education Quarterly*, 65(2), 145–163. <http://doi.org/10.1111/j.1468-2273.2010.00482.x>
- Billett, S., & Ovens, C. (2007). Learning about work, working life and post-school options: Guiding students' reflections on paid part-time work. *Journal of Education and Work*, 20(2), 75–90. <http://doi.org/10.1080/13639080701314613>
- Blasko, Z., Brennan, J., Little, B., & Shah, T. (2002). *Access to what: Analysis of factors determining graduate employability*. London:[HEFCE].
- Bridgstock, R. (2009). The graduate attributes we've overlooked: Enhancing graduate employability through career management skills. *Higher Education Research & Development*, 28(1), 31–44. <http://doi.org/10.1080/07294360802444347>
- Costa, A., Araújo, A. M., Gonçalves, P., & Almeida, L. (2013). Expectativas académicas em alunos tradicionais e não tradicionais de Engenharia. *Revista Peruana de Psicología y Trabajo Social*, 2(1), 63–74.
- Creed, P. A., Patton, W., & Prideaux, L.-A. (2007). Predicting change over time in career planning and career exploration for high school students. *Journal of Adolescence*, 30(3), 377–392. <http://doi.org/10.1016/j.adolescence.2006.04.003>
- Curtis, S. (2007). Students' perceptions of the effects of term-time paid employment. *Education + Training*, 49(5), 380–390. <http://doi.org/10.1108/00400910710762940>
- Curtis, S., & Shani, N. (2002). The effect of taking paid employment during term-time on students' academic studies. *Journal of Further and Higher Education*, 26(2), 37–41. <http://doi.org/10.1080/0309877022012940>
- De Vos, A., De Hauw, S., & Van der Heijden, B. I. J. M. (2011). Competency development and career success: The mediating role of employability. *Journal of Vocational Behavior*, 79(2), 438–447. <http://doi.org/10.1016/j.jvb.2011.05.010>
- Edwards, M. (2014). The impact of placements on students' self-efficacy. *Higher Education, Skills and Work-Based Learning*, 4(3), 228–241. <http://doi.org/10.1108/HESWBL-05-2014-0015>
- Edwards, R., & Usher, R. (2001). Lifelong learning: A postmodern condition of education? *Adult Education Quarterly*, 51(4), 273–287. <http://doi.org/10.1177/07417130122087296>
- García-Aracil, A. (2012). A comparative analysis of study satisfaction among young European higher education graduates. *Irish Educational Studies*, 31(2), 223–243. <http://doi.org/10.1080/03323315.2012.660605>
- García-Aracil, A., & van der Velden, R. (2008). Competencies for young European higher education graduates: Labor market mismatches and their payoffs. *Higher Education*, 55(2), 219–239. <http://doi.org/10.1007/s10734-006-9050-4>

- Hartman, D. E., & Schmidt, S. L. (1995). Understanding student/alumni satisfaction from a consumer's perspective: The effects of institutional performance and program outcomes. *Research in Higher Education*, 36, 197–217. <http://doi.org/10.1007/BF02207788>
- Heijde, C. M. Van Der, & Van der Heijden, B. I. J. M. (2006). A competence-based and multidimensional operationalization and measurement of employability. *Human Resource Management*, 45(3), 449–476. <http://doi.org/10.1002/hrm.20119>
- Humphrey, R. (2006). Pulling structured inequality into higher education: The impact of part-time working on English university students. *Higher Education Quarterly*, 60(3), 270–286. <http://doi.org/10.1111/j.1468-2273.2006.00317.x>
- Hunt, A., Lincoln, I., & Walker, A. (2004). Term-time employment and academic attainment: Evidence from a large-scale survey of undergraduates at Northumbria University. *Journal of Further and Higher Education*, 28(1), 3–18. <http://doi.org/10.1080/0309877032000161788>
- Kim, K. A. (2002). ERIC Review: Exploring the meaning of “nontraditional” at the community college. *Community College Review*, 30(1), 74–89. <http://doi.org/10.1177/009155210203000104>
- Monteiro, S., Almeida, L., & García-Aracil, A. (submetido). Competencies development and self-perceived employability: The mediating role of career adaptability. *Journal of Vocational Behavior*.
- O'Toole, D. M., Stratton, L. S., & Wetzel, J. N. (2003). A longitudinal analysis of the frequency of part-time enrollment and the persistence of students who enroll part time. *Research in Higher Education*, 44(5), 519–537. <http://doi.org/10.1023/A:1025491208661>
- Osborne, M., Marks, A., & Turner, E. (2004). Becoming a mature student: How adult applicants weigh the advantages and disadvantages of higher education. *Higher Education*, 48(3), 291–315. <http://doi.org/10.1023/B:HIGH.0000035541.40952.ab>
- Quintas, H., Gonçalves, T., Ribeiro, C. M., Monteiro, R., Fragoso, A., Bago, J., ... Fonseca, H. M. (2014). Estudantes adultos no Ensino Superior : O que os motiva e o que os desafia no regresso à vida académica. *Revista Portuguesa de Educação*, 27(2), 33–56.
- Reay, D., Ball, S., & David, M. (2002). “It”'s taking me a long time but I'll get there in the end': Mature students on access courses and Higher Education choice. *British Educational Research Journal*, 28(1), 5–19. <http://doi.org/10.1080/0141192012010971>
- Richardson, J. T. E. (2005). Students' perceptions of academic quality and approaches to studying in distance education. *British Educational Research Journal*, 31(1), 7–27. <http://doi.org/10.1080/0141192052000310001>
- Rothwell, A., Herbert, I., & Rothwell, F. (2008). Self-perceived employability: Construction and initial validation of a scale for university students. *Journal of Vocational Behavior*, 73(1), 1–12. <http://doi.org/10.1016/j.jvb.2007.12.001>
- Salas-Velasco, M. (2014). Do higher education institutions make a difference in competence development? A model of competence production at university. *Higher Education*, 68(4), 503–523. <http://doi.org/10.1007/s10734-014-9725-1>

- Santiago, R., Rosa, M., & Amaral, A. (2002). *O Ensino Superior aberto a novos públicos*. Matosinhos: CIPES - Fundação das Universidades Portuguesas.
- Soares, A. P., Guisande, M. A., & Almeida, L. (2007). Autonomía y ajuste académico: Un estudio con estudiantes portugueses de primer año. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 7(3), 753–765.
- Soares, D., Ferreira, J. A. G., & Almeida, L. (2010). Percursos vocacionais e vivências académicas: O caso dos alunos maiores de 23 anos. *Psicologia, Educação e Cultura*, XIV(1), 203–214.
- Swain, J., & Hammond, C. (2011). The motivations and outcomes of studying for part-time mature students in higher education: The motivations and outcomes of studying for part-time mature students in higher education. *International Journal of Lifelong Learning*, 30(5), 591–612. <http://doi.org/10.1080/02601370.2011.579736>
- Teijeiro, M., Rungo, P., & Freire, M. J. (2013). Graduate competencies and employability: The impact of matching firms' needs and personal attainments. *Economics of Education Review*, 34, 286–295. <http://doi.org/10.1016/j.econedurev.2013.01.003>
- Tomlinson, M. (2008). "The degree is not enough": Students' perceptions of the role of higher education credentials for graduate work and employability. *British Journal of Sociology of Education*, 29(1), 49–61. <http://doi.org/10.1080/01425690701737457>
- Van Dinther, M., Dochy, F., & Segers, M. (2011). Factors affecting students' self-efficacy in higher education. *Educational Research Review*, 6(2), 95–108. <http://doi.org/10.1016/j.edurev.2010.10.003>
- Vanhercke, D., De Cuyper, N., Peeters, E., & De Witte, H. (2014). Defining perceived employability: A psychological approach. *Personnel Review*, 43(4), 592–605. <http://doi.org/10.1108/PR-07-2012-0110>
- Wang, H., Kong, M., Shan, W., & Vong, S. K. (2010). The effects of doing part-time jobs on college student academic performance and social life in a Chinese society. *Journal of Education and Work*, 23(1), 79–94. <http://doi.org/10.1080/13639080903418402>
- Warn, J., & Tranter, P. (2001). Measuring quality in Higher Education: A competency approach. *Quality in Higher Education*, 7(3), 191–198. <http://doi.org/10.1080/13538320120098078>
- Wittekind, A., Raeder, S., & Grote, G. (2010). A longitudinal study of determinants of perceived employability. *Journal of Organizational Behavior*, 31(4), 566–586. <http://doi.org/10.1002/job.646>
- Woodfield, R. (2010). Age and first destination employment from UK universities: Are mature students disadvantaged? *Studies in Higher Education*, 36(4), 409–425. <http://doi.org/10.1080/03075071003642431>
- Yorke, M. (2004). *Employability in Higher Education: What it is – what it is not. Learning and Employability Series 1*. York: Higher Education Academy.

STUDY BEHAVIORS AND COMPETENCIES DEVELOPED DURING HIGHER EDUCATION: A COMPARATIVE ANALYSIS BETWEEN STUDENT WORKERS AND REGULAR STUDENTS

Abstract

Research has shown that non-traditional students differ from their peers in terms of their characteristics, expectations and difficulties faced in higher education. Some studies indicate, however, that despite the increased difficulties reported about this population, students more "mature" may benefit from other relevant conditions for their academic success, particularly in terms of intrinsic motivation for learning. This study compares student workers and regular students in relation to their study behaviors and competencies developed throughout the higher education. 313 participants collaborated in this study, 157 regular students and 157 student workers, finalists of Masters' degrees. Participants completed a survey that assessed their perceptions regarding their study behavior and competencies developed throughout the course. The obtained results evidenced statistical differences between the two groups, regarding participation in classes and interaction with teachers, favoring student workers. Concerning competencies, student workers differ positively of their colleagues in theoretical and practical competencies developed throughout the course.

Keywords: Higher education, non-traditional students, student workers, study behaviors, competencies

OS SIGNIFICADOS DA TRANSIÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR PARA O TRABALHO: ESTUDO EXPLORATÓRIO DE DIFERENÇAS ENTRE GRUPOS

André M. Monteiro⁴²

Carlos M. Gonçalves⁴³

Paulo J. Santos⁴⁴

Resumo

Num tempo de incerteza e precarização do trabalho, este estudo tenta compreender como os estudantes do ensino superior constroem significados sobre a transição da educação para a vida ativa. Com uma amostra de 986 estudantes do Ensino Superior português visa-se analisar diferenças entre grupos nas dimensões dos significados da transição da educação superior para o trabalho. São de realçar as diferenças encontradas por sexo, com as raparigas a apresentarem resultados significativamente superiores nas escalas Realização Profissional, Desemprego e Responsabilidade Profissional, e as diferenças por área do curso, com os estudantes dos cursos de ciências exatas, engenharias e tecnologias a evidenciarem resultados significativamente superiores do que os restantes estudantes de outros cursos nas mesmas três subescalas.

Palavras-chave: significados, transição, ensino superior, trabalho

⁴² Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, pdpsi10035@fpce.up.pt

⁴³ Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto

⁴⁴ Faculdade de Letras da Universidade do Porto

Introdução

Numa sociedade cada vez mais marcada pelo risco, incerteza e pelo trabalho precário ou inacessível (e.g., Bauman, 1991, 1995, 2001, 2007; Beck, 1992, 1998, 2000; Doogan, 2009; Marris, 1996; Méda, 1999; Rifkin, 1995, 2001; Standing, 2014) várias questões têm sido levantadas relativamente ao ensino superior. A universidade contemporânea tem sofrido várias alterações e aparenta estar a desenvolver uma cultura empresarial que a transforma numa empresa instituição orientada para o consumidor. Quanto maior for o nível e o reconhecimento atingido por determinada universidade, maior será a procura que esta terá de estudantes a pretender frequentá-la, tendo estes, cada vez mais, a noção de si e/ou dos seus pais como consumidores sendo o ensino superior visto como mais um bem de consumo durável, onde a relação preço/qualidade influencia a escolha individual (Readings, 2003). Neste contexto torna-se pertinente conhecer os significados atribuídos pelos estudantes à transição do ensino superior para o trabalho, sobretudo numa altura em que Portugal se encontra numa conjuntura histórica de diminuição de oportunidades de emprego para quem termina a sua formação superior e tenta encontrar uma oportunidade no mercado de trabalho. Tal como alerta Tchibozo (2004), as dinâmicas do processo de transição são do maior interesse para os indivíduos envolvidos neste processo, para as instituições de ensino superior, enquanto agentes que se responsabilizam pelo desenvolvimento vocacional dos seus estudantes, e para a construção de políticas de educação.

A transição do ensino superior para o trabalho é conceptualizada enquanto transição desenvolvimental (Campos, 1993; Schlossberg, 1981), envolvendo necessidades de adaptação e reorganizações vivenciais por parte dos estudantes e uma mudança nos pressupostos sobre si próprios e sobre o mundo implicando uma mudança no comportamento e na relação com o que os rodeia (Campos, 1993). Assim, a transição da educação superior para o trabalho tem impacto na vida dos jovens, na medida em que altera a vida, os papéis, as relações e as rotinas (Schlossberg, 2011). Esta conceptualização, enquanto transição desenvolvimental, é importante pois, como nos diz Campos (1993), focaliza a atenção não apenas no maior ou menor *stress* que o acontecimento em si provoca, mas também nas exigências de mudança que impõem, elas próprias, também fontes de *stress*, tanto mais que o processo de transição poderá ser positivo ou negativo em termos desenvolvimentais. Quando se fala em “transição”, segundo o autor, normalmente está a referir-se quer ao acontecimento que a precipita, quer ao processo de mudança que ocorre, quer ao resultado subsequente. Podemos designar de “transição” toda a

situação no seu conjunto, integrando nela as dimensões de crise e de *stress*, referindo-se a primeira ao desequilíbrio subsequente ao acontecimento (a exigir reestruturação, reorganização ou reconstrução desenvolvimental) e a segunda à emoção que leva à ação tendo em atenção a resolução do problema e, como tal, cheio de valor desenvolvimental.

Müller e Gangl (2003) definem a transição do sistema de ensino para o trabalho como uma sequência de estatutos ou posições alcançadas durante um período de tempo, desde um período de educação a tempo inteiro até um ponto em que os “saídos da escola” conquistam um estatuto decorrente da obtenção de um trabalho. Nesta perspetiva a transição para o trabalho está intimamente ligada ao desenvolvimento e à transição para a vida adulta. As ligações surgem, desde logo, dadas as exigências comuns de mudança que impõem e as expectativas sociais que recaem sobre os que por elas passam. Para compreender a transição da educação superior para o trabalho é útil adotar uma perspetiva desenvolvimentista do desenvolvimento humano tendo em atenção o contexto alargado que rodeia os jovens e que, direta ou indiretamente, influencia as suas vivências. Seguindo esta mesma perspetiva verificamos que nas sociedades ocidentais, do ponto de vista do estatuto social, os adolescentes, na maior parte dos casos, encontram-se a frequentar o ensino secundário estando dependentes dos pais, do ponto de vista instrumental (económica e afetivamente), com os quais residem (Andrade, 2010). Assim, há a necessidade de distinguir os adolescentes que frequentam o ensino secundário dos jovens que frequentam a educação superior. Para Arnett (2000) faz sentido chamar de adultos emergentes os jovens universitários, ou mesmo aqueles que já exercem uma atividade profissional, na medida em que já se encontram numa fase distinta daquela que é vivida na adolescência. É baseado nos pressupostos teóricos desenvolvidos na teoria do desenvolvimento psicossocial de Erikson (1968), que Arnett (2000, 2001, 2004) e Côté (2006) sugerem a utilização da expressão “adulthood emergente” para designar os indivíduos que, já não sendo adolescentes, não possuem ainda as características necessárias para serem socialmente reconhecidos como adultos. A adulthood emergente consubstancia-se, nos nossos dias, como uma moratória institucionalizada contemporânea, com implicações significativas na construção da identidade. Esta reformulação dos conceitos iniciais desenvolvidos e teorizados por Erikson torna-se necessária pois, tal como nos diz o autor, as circunstâncias sociológicas associadas à transição para a idade adulta têm mudado muito ao longo dos mais de 50 anos que já passaram desde que Erikson formulou a sua teoria, e mudaram de tal forma que, sem qualquer dúvida, afetam a forma como a moratória da identidade é vivenciada, assim como afetam a forma como as identidades adultas são formadas.

Do ponto de vista psicológico, não podemos esquecer o contexto atual que serve de substrato para o seu desenvolvimento, marcado pela ausência das antigas linhas orientadoras (Giddens, 1998; Lyotard, 1979) que permitiam uma construção normalizada da vida. É inegável que para os jovens de hoje o caminho para a vida adulta é longo, uma vez que eles até podem sair de casa com a idade de 18 ou 19 anos mas normalmente não se casam, não se tornam pais nem encontram um trabalho a longo prazo, até pelo menos, os seus vinte e muitos anos, os que realmente o conseguem (Arnett, 2000). No final da adolescência tendem a ter de explorar as possibilidades disponíveis para eles no amor e no trabalho, e moverem-se, gradualmente, em direção a escolhas duradouras. Essa liberdade para explorar diferentes opções é emocionante e este período é um tempo de grandes expectativas e grandes sonhos mas, no entanto, também é um momento de ansiedade e incerteza, porque as vidas dos jovens são tão instáveis e muitos deles não têm ideia para onde as suas explorações os levarão. Aliás, a gestão da incerteza é já hoje uma preocupação e uma área na qual têm sido desenvolvidos alguns estudos no nosso país (e.g., Casanova, 2010; Oliveira, 2014; Pacheco, 2010).

Elias (2004) já havia chamado a atenção para a complexidade destes processos nas sociedades atuais, inclusive ao nível da formação académica, que retardam a assunção das responsabilidades de adultos por parte dos jovens. Segundo o autor, quando as sociedades se tornam mais diferenciadas e centralizadas, quando a especialização aumenta e os percursos socialmente pré-fornecidos se tornam mais longos, também se prolonga e se complica a preparação necessária para as tarefas de adulto. Em virtude da crescente especialização e complexidade dos percursos profissionais da vida adulta, a juventude de camadas sociais cada vez mais vastas passa, não por uma preparação circunscrita e direta que antigamente era dominante, mas antes por uma preparação indireta em institutos instituições específicas dos mais diversos tipos. Os jovens são levados a uma preparação longa nas instituições de ensino superior que, em muitos casos não é o fim deste cada vez maior prolongamento da vida académica e da cada vez mais retardada passagem para o mercado de trabalho e para as responsabilidades de adulto. Bauman (2007) chega mesmo a dizer que, hoje, o ingresso nas universidades não está a cair de forma acentuada graças ao seu papel de abrigo temporário, numa sociedade afligida pelo desemprego estrutural. Tal mecanismo permite aos recém-chegados ao ensino superior adiar por mais alguns anos o momento da verdade, que se materializa quando é preciso enfrentar a dura realidade do mercado de trabalho. A expectativa de vida dos adultos aumenta, ao mesmo tempo que indivíduos biologicamente adultos permanecem socialmente seres não adultos. Estes rapazes e raparigas já não são crianças e

Psicologia, Educação e Cultura ▪ Vol. XX, Nº 1 ▪ Maio de 2016 274

ainda não são homens e mulheres, vivendo do ponto de vista social uma vida à parte e têm um mundo próprio que se distingue categoricamente do dos adultos (Elias, 2004).

Na verdade, a transição do sistema de formação para o trabalho tem sido um tópico de estudo nos últimos anos, sendo a principal razão para tamanha atenção por parte dos investigadores as elevadas e persistentes taxas de desemprego desde os anos de 1980. Estas têm originado que um número considerável de jovens permaneça desempregado no período seguinte a terem deixado o sistema formativo e aqueles que imediatamente a seguir conseguem encontrar um emprego fazem-no em condições vulneráveis (Van der Velden & Wolbers, 2003). Como consequência do conjunto dos aspetos sociais e económicos, anteriormente descritos, aponta-se a crescente tendência dos jovens para adiarem as decisões e responsabilidades vinculativas, mantendo-se, por cada vez maiores períodos de tempo, na “semi-dependência” dos pais (Nilsen, Guerreiro & Brannen, 2002) e criando, entre a adolescência e a entrada plena na vida adulta, um período de opções, liberdade e experimentação (Cavalli, 1995; Du Bois, 1995; Galland, 1995; Guerreiro & Abrantes, 2007).

No que se refere ao estudo dos significados da transição da educação superior para o trabalho em contexto português verificamos que na bibliografia existem indicadores que nos mostram que o tema é (quase) virgem nas ciências sociais portuguesas (Guerreiro & Abrantes, 2007), existindo apenas primeiras abordagens e explorações, que se consubstanciam como uma porta aberta para uma reflexão da realidade social portuguesa e não tanto súmulas finais de resultados e inferências, que nos permitam ter uma leitura clara da forma como se processa esta tão importante passagem. Contudo, encontramos estudos (e.g. Vieira & Coimbra, 2006; Paulino, 2008) e até intervenções no âmbito da consulta psicológica (e.g. Menezes, Matos & Costa, 1989) que, ao longo dos anos, têm procurado debruçar-se sobre as questões relacionadas com a transição do ensino superior para o trabalho, em contexto nacional. Certo é que Portugal tem assistido progressivamente, desde a década de sessenta do século passado, ao crescimento significativo do número de alunos a frequentar o ensino superior (Alves, 2007). No final da década de oitenta do século XX assiste-se, em Portugal, à massificação com um aumento de 165% do número de alunos no ensino superior, entre os anos de 1987 e 1997 (Medina & Duarte, 1999). Apesar de atualmente ser evidente a crescente frequência das universidades pelos jovens portugueses, procurando mais e melhores qualificações, verifica-se que tais qualificações não são sinónimo de sucesso profissional futuro, já que mais escolarização não significa, necessariamente, uma transição mais fácil para o mercado de trabalho (e.g., Mendonça, 2007).

Guerreiro e Abrantes (2007) analisam os processos de transição para a vida adulta numa sociedade portuguesa também ela em profunda transição, estrutural e cultural. Uma primeira conclusão do estudo é a de que os processos de transição para a vida adulta se tendem a prolongar no tempo, tornando-se inclusivamente problemático definir as suas fronteiras. Atualmente, referem os autores, o final do percurso escolar, o início da atividade profissional, a saída de casa dos pais, o casamento, a vida em casal e a parentalidade constituem momentos cada vez mais dissociados no tempo e difíceis de definir com precisão. Uma segunda conclusão é a da diversidade de trajetos e projetos distintos e não lineares, intensamente individualizados, que é possível encontrar no seio dos jovens portugueses. Os autores chamam ainda a atenção para o facto de a atual reestruturação e contração do mercado de trabalho, a par da precarização dos vínculos e das condições de trabalho, criarem um cenário de enormes incertezas nos trajetos e projetos de entrada dos jovens na vida adulta.

Por fim, Paulino, Coimbra e Gonçalves (2010), num estudo com 577 diplomados do ensino superior (321 desempregados e 256 empregados), encontraram diferenças significativas na perceção da privação do acesso aos benefícios do trabalho e na perceção de mal-estar, entre desempregados e empregados, bem como desempregados à procura do primeiro emprego e com experiência profissional prévia. Contudo, o estudo aponta também para o facto de a situação de emprego não ser sinónimo de uma experiência linearmente positiva. Concluem os autores que os processos de transição para o mercado de trabalho parecem originar desafios e dificuldades para os diplomados, não apenas quando se configuram transições para o desemprego, mas também para oportunidades de trabalho que são, muitas vezes, precárias e até mesmo desqualificantes estando em contradição com o discurso social da sociedade portuguesa, que vai no sentido de incentivar o prosseguimento de estudos para níveis progressivamente superiores, como investimentos potencialmente facilitadores do acesso a mais oportunidades sociais e profissionais.

Pretende-se com este estudo contribuir para a compreensão dos significados atribuídos pelos estudantes do ensino superior à transição da formação superior para o trabalho e, através de diferenças que possam ser encontradas em diferentes grupos, ajudar as instituições de ensino superior na elaboração de políticas de ação que lhes permitam tem uma intervenção ajustada junto dos estudantes que as frequentam.

Método

Através de uma plataforma de questionários *online* foram recolhidos, em outubro e novembro de 2013, dados de estudantes de instituições de ensino superior de Portugal. Foram excluídas as participações de estudantes com mais de seis meses de atividade profissional ou com mais de 30 anos. A opção pela exclusão baseia-se no pressuposto que estes participantes já vivenciaram, em todo ou em parte significativa, a transição para o trabalho, podendo enviesar os resultados.

Participantes

Participaram neste estudo 986 estudantes de licenciatura, mestrado integrado e de mestrado de Universidades e Institutos Politécnicos, públicos e privados de Portugal, com média de idades de 20.60 anos ($DP = 2.15$). O género feminino representa 79.7% ($N=786$) da amostra. No que se refere ao ciclo de estudos, 62,1% frequentavam licenciaturas, 24.1% frequentavam mestrados integrados e 13.8% frequentavam mestrados. Frequentavam uma instituição de ensino pública 81.7% dos estudantes e 64,1% frequentavam instituições de ensino superior universitário. No que se refere à área do curso, 47.7% frequentavam um curso da área das Ciências da Saúde, da Terra e da Vida, 22.1% frequentavam um curso da área das Ciências Exatas, Engenharia e Tecnologias e 30.2% frequentava um curso da área das Artes, Humanidades e Ciências Sociais. No que se refere ao distrito de residência, 4.7% residiam nos Açores, 8.3% em Aveiro, .9% em Beja, 9.0% em Barga, 1.4% em Bragança, 2.2% em Castelo Branco, 4.5% em Coimbra, 2.0% em Évora, 1.5% em Faro, 1.7% na Guarda, 4.2% em Leiria, 9.8% em Lisboa, 1.5% na Madeira, 1.0% em Portalegre, 26.4% no Porto, 4.1% em Santarém, 7.4% em Setúbal, 3.7% em Viana do Castelo, 1.1% em Vila Real e 4.6% residiam em Viseu.

Instrumentos

Foram utilizados dois instrumentos: (a) o Questionário sociodemográfico; (b) Escala de Significados da Transição do Ensino Superior para o Trabalho (ESTEST). O questionário sociodemográfico foi construído para recolher dados demográficos, académicos e socioeconómicos dos estudantes. A ESTEST (Monteiro, Santos & Gonçalves, 2015) é uma escala de autorrelato constituída por 20 itens distribuídos por quatro subescalas: Incerteza (e.g., “Não

saber o que o futuro me reserva em termos profissionais deixa-me ansioso/a”), Responsabilidade Profissional (e.g., *“Trabalhar significa que determinadas tarefas estarão dependentes de mim”*), Realização Profissional (e.g., *“Entrar no mercado de trabalho, depois de terminar o meu curso, irá fazer-me sentir realizado/a”*) e Desemprego (e.g., *“Terminar o meu curso irá significar passar por um longo período de procura de emprego”*). A ESTEST é uma escala de autorrelato de seis pontos tipo Likert, com valores de alfa de Cronbach compreendidos entre 0,79 e 0,90. A variância explicada total é de 64,75%. Na análise fatorial confirmatória, a ESTEST revelou um ajustamento satisfatório das variáveis latentes, assentes nas matrizes teóricas das teorias sociais da pós-modernidade (Bauman, 1991, 1995, 2001, 2007; Beck, 1992, 1998, 2000; Elias, 2004; Giddens, 1998; Lyotard, 1979) da incerteza (Marris, 1996), e da precariedade e dificuldades laborais encontrados na literatura (Bridges, 1994; Méda, 1999; Rifkin, 1995) que a sustenta, tal como é possível verificar pelos valores de CFI = 0,91 e RMSEA = 0,08.

Procedimento

Para a recolha dos dados foram contactadas diversas associações e núcleos de estudantes de Instituições de Ensino Superior (via telefone ou *email*) e solicitada colaboração na recolha dos dados. O pedido realizado passou pelo pedido de reencaminhamento de um *email* para as suas *mailing lists*. Neste *email* constava o pedido de colaboração com a investigação e o *link* que remetia para o questionário que os participantes podiam responder voluntariamente, garantindo-lhes o anonimato dos dados e de todos os procedimentos éticos.

Para aferir das diferenças entre grupos fez-se recurso à MANOVA efetuando-se, inicialmente, a verificação dos seus pressupostos. Foram ainda testadas a existência da normalidade univariada e multivariada, a lineariedade entre variáveis dependentes, a ausência de multicolineariedade e singularidade, a homogeneidade das matrizes de variância e covariância e ainda a homogeneidade das variâncias em cada uma das variáveis dependentes (Hair, Anderson, Tatham & Black, 1998). De uma maneira geral não se verificaram violações graves dos pressupostos. Todavia, no caso específico das MANOVAS foi seleccionado o Pillai’s Trace como o teste estatístico multivariado, uma vez que este teste origina uma medida mais robusta mesmo em situações em que se verifica um tamanho desigual dos grupos e mesmo quando há violação dos pressupostos (Hair, Anderson, Tatham & Black, 1998; Marôco, 2010). De referir, ainda, a realização do teste post-hoc de Tukey que permitiu detetar entre que grupos se

verificam as diferenças encontradas, sempre que os mesmos eram superiores a dois numa mesma análise.

Resultados

No que se refere à variável sexo, nas subescalas Realização Profissional, Desemprego e Responsabilidade Profissional, encontraram-se diferenças significativas, sendo os participantes do sexo feminino aqueles que apresentam valores significativamente mais elevados (ver Tabela 1).

Tabela 1

Efeito da Variável Sexo nas Dimensões da ESTEST

Variável dependente	Masculino (<i>n</i> = 200)	Feminino (<i>n</i> = 786)	<i>F</i> (1.984)	<i>P</i>	η^2_p
	<i>M</i> (<i>DP</i>)	<i>M</i> (<i>DP</i>)			
Realização Profissional	4.94 (0.91)	5.38 (0.76)	50.0	.0001	.048
Incerteza	3.76 (1.29)	3.87 (1.21)	1.39	.24	.001
Desemprego	3.38 (1.36)	3.84 (1.30)	19.32	.0001	.019
Responsabilidade Profissional	4.93 (0.88)	5.18 (0.76)	16.4	.0001	.016

Nota. *N* = 986; η^2_p – Eta Quadrado Parcial

Quanto ao tipo de instituição de ensino superior (Público vs Privado) encontram-se diferenças significativas na subescala Realização Profissional, sendo os participantes que frequentam instituições de ensino superior privado aqueles que apresentam valores significativamente mais elevados (ver Tabela 2).

Tabela 2

Efeito da Variável Tipo de Instituição de Ensino (Público vs Privado) nas Dimensões da ESTEST

Variável dependente	Público (n = 806)	Privado (n = 180)	F (1.984)	p	η^2_p
	M (DP)	M (DP)			
Realização Profissional	5.25 (0.84)	5.46 (0.70)	9.81	.002	.010
Incerteza	3.86 (1.21)	3.82 (1.29)	.12	.73	.000
Desemprego	3.72 (1.32)	3.86 (1.34)	1.66	.20	.002
Responsabilidade Profissional	5.11 (0.79)	5.23 (0.77)	3.70	.055	.004

Nota. N = 986; η^2_p – Eta Quadrado Parcial

Quanto à área do curso, nas subescalas Realização Profissional, Desemprego e Responsabilidade Profissional encontraram-se diferenças significativas, sendo que os participantes que frequentam cursos da área das Ciências Exatas, Engenharias e Tecnologias apresentam valores significativamente mais baixos nestas três subescalas do que os participantes que frequentam cursos de Ciências da Saúde, da Terra e da Vida e do que os que frequentam cursos de Ciências Sociais, Artes e Humanidades (ver Tabela 3).

Tabela 3

Efeito da Variável Área do Curso nas Dimensões da ESTEST

Variável dependente	CSTV (n = 470)	CEET (n = 218)	CSAH (n = 298)	F (2.983)	P	η^2_p	Diferenças entre grupos
	M (DP)	M (DP)	M (DP)				
Realização Profissional	5.41 (0.75)	4.96 (0.96)	5.35 (0.73)	24.3	.0001	.047	CSTV;CSAH>CEE T
Incerteza	3.84 (1.20)	3.92 (1.30)	3.82 (1.22)	.51	.60	.001	--
Desemprego	3.76 (1.36)	3.38 (1.30)	3.98 (1.23)	13.5	.001	.027	CSTV;CSAH>CEE T
Responsabilidade Profissional	5.21 (0.74)	4.95 (0.86)	5.13 (0.79)	7.98	.0001	.016	CSTV;CSAH>CEE T

Nota. N = 986; CSTV – ciências da saúde, da terra e da vida; CEET – ciências exatas, engenharias e tecnologias; CSAH – ciências sociais, artes e humanidades; η^2_p – Eta Quadrado Parcial

Foram encontradas diferenças significativas entre os grupos, quanto à idade, em todas as subescalas da ESTEST. Nas subescalas Realização Profissional, encontraram-se diferenças significativas sendo que os participantes com idades compreendidas entre os 20 e os 21 anos apresentam valores significativamente mais elevados que os que têm idades compreendidas entre os 22 e os 30 anos. Na subescala Incerteza, os estudantes com idades entre os 20 e os 21 anos apresentam valores significativamente superiores àqueles que têm idades até aos 19 anos. Na subescala Desemprego, os estudantes com idades até aos 19 anos apresentam valores significativamente mais baixos que os restantes estudantes das outras faixas etárias. Por fim, na subescala Responsabilidade Profissional, os estudantes com idades entre os 20 e 21 anos apresentam valores significativamente mais elevados que os restantes estudantes.

Tabela 4

Efeito da Variável Nível Idade nas Dimensões da ESTEST

Variável dependente	Até anos (n = 341)	19 20 a anos (n = 326)	21 22 a 30 anos (n = 319)	F (2.983)	P	η ² _p	Diferenças entre grupos
	M (DP)	M (DP)	M (DP)				
Realização Profissional	5.26 (0.87)	5.40 (0.72)	5.22 (0.84)	4.41	.012	.009	20 a 21 anos>22 a 30 anos
Incerteza	3.65 (1.22)	4.04 (1.26)	3.86 (1.18)	8.40	.0001	.017	20 a 21 anos>Até 19 anos
Desemprego	3.52 (1.29)	3.94 (1.31)	3.78 (1.35)	9.21	.0001	.018	20 a 21 anos;22 a 30 anos> Até 19 anos
Responsabilidade Profissional	5.03 (0.84)	5.26 (0.74)	5.10 (0.77)	7.55	.001	.015	20 a 21 anos> Até 19 anos; 22 a 30 anos

Nota. N = 986; η²_p – Eta Quadrado Parcial

Discussão

No que se refere às diferenças encontradas por sexo verificamos que os valores são mais elevados nos participantes do sexo feminino para as subescalas Desemprego, Responsabilidade Profissional e Realização Profissional. No que diz respeito às subescalas Desemprego e Responsabilidade Profissional, a justificação poder-se-á dever a razões históricas que têm levado a índices mais elevados de desemprego nas mulheres e à sua maior dificuldade de inserção no mercado de trabalho, quando comparadas com os homens (e.g., Martins & Gonçalves, 2012; Monteiro & Gonçalves, 2011; Paulino, Gonçalves & Coimbra, 2010; Ramos, 2008). Alves (1998), num estudo com jovens licenciados, identifica diferenças de género no que diz respeito à existência de obstáculos na obtenção de um emprego: 48,6% das mulheres inquiridas sinalizavam essa dificuldade de aceder ao mundo do trabalho enquanto nos homens os valores

eram de apenas 36,2%. Num estudo do Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior, realizado pelo Gabinete de Planeamento, Estratégia, Avaliação e Relações Internacionais (GPEARI, 2010), sobre a procura de emprego dos diplomados com habilitação superior, analisaram-se dados de instituições do estado português que apontavam que, em junho de 2010, as mulheres representavam 54,1% dos desempregados em Portugal. Contudo, se tivermos em atenção os desempregados com habilitações superiores, as mulheres representam 65,6% do total de desempregado com este nível de formação. Verificamos que as mulheres têm maior dificuldade em aceder ao mundo do trabalho, parecem experienciar esta transição com uma maior responsabilidade, preparando-se ativa e antecipadamente para a enfrentar, através de várias estratégias, investindo e sendo persistentes na formação, na tentativa de ultrapassar os *deficits* sociais da dominância do masculino no mundo do trabalho (Fernandes, 2012; Martins & Gonçalves, 2012).

As mesmas razões históricas parecem justificar as diferenças na Subescala Realização Profissional. Ou seja, face a todos os constrangimentos sociais, as mulheres terem a expectativa de entrarem no mundo do trabalho, fruto do seu investimento pessoal, é motivo de realização por atingirem objetivos que tiveram de ser conquistados em situação social de desvantagem. A pressão social a que a mulher está sujeita, de ter de provar constantemente que pode ser tanto ou mais competente do que os seus pares do sexo masculino, nos vários investimentos em que se envolve, motiva-as a prepararem-se com maior responsabilidade, desde a universidade, para os desafios de futuro de competirem com os rapazes, numa cultura que, à partida, os privilegia (Fernandes, 2012). Ou seja, desde cedo as raparigas são educadas para realizarem investimentos exigentes, que implicam serem persistentes nas múltiplas tarefas em que se envolvem, nomeadamente na formação, para ultrapassarem os *deficits* sociais de que partem na competição com os seus pares masculinos, enfrentando as pressões macrosociais (Gonçalves, 2008).

Apenas se encontraram diferenças significativas na subescala Realização Pessoal da ESTEST, tendo em atenção o tipo de instituição de ensino superior (Público vs Privado). Os valores significativamente mais elevados dos estudantes que frequentam o ensino superior privado, quando comparados com os que frequentam o ensino superior público, poderão ser explicados pela transição que se encontra a montante da transição da educação superior para o trabalho. Assim, na transição para o ensino superior, os estudantes que optam por frequentar o ensino superior privado têm a possibilidade de escolher um curso baseado na sua preferência.

Aliás, optam por frequentar o ensino superior privado para poderem dar expressão a essa mesma frequência, sem estarem presos ou ficarem barrados à entrada pelos *numeri clausi* existentes no ensino superior público. Porém, nem todos têm essa possibilidade, ou porque não têm a capacidade financeira para frequentar o ensino superior privado, ou porque não têm sequer uma escolha estruturada no seu projeto de vida (quando o têm) que lhes permita ter uma preferência consistente para a sua formação superior. Em cada uma das situações a frequência do ensino superior público, pelo menor encargo que acarreta para as famílias, surge como a melhor opção e aquela que, normalmente, é seguida. A frequência de um curso (muito) desejado, várias vezes na origem da frequência do ensino superior privado, permitirá que, aquando da transição do ensino superior para o trabalho, esta seja significada com níveis mais elevados de realização pessoal. Afinal de contas, essa transição será a expressão última do projeto que se delineou, será a concretização do sonho que se iniciou quando se optou pela frequência do ensino superior privado.

Encontrou-se um efeito na área do curso nas dimensões dos significados atribuídos à transição da educação superior para o trabalho. No que diz respeito às diferenças encontradas na dimensão Realização Profissional, os valores são significativamente mais elevados para os participantes que frequentam cursos de Ciências da Saúde da Terra e da Vida (CSTV) e Ciências Sociais, Artes e Humanidades (CSAH) quando comparados com os que frequentam cursos de Ciências Exatas, Engenharias e Tecnologias (CEET). Tal poderá ser explicado pelo maior altruísmo/humanismo e interação pessoal associado aos cursos de Saúde e aos de Ciências Sociais e Humanas, mais associados à ajuda direta ao outro, quando comparados com cursos de Engenharia e de Tecnologias, mais associados ao trabalho mais isolado, de interação pessoal limitada e com uma menor perceção de ajuda ao outro (Paulino, Coimbra & Gonçalves, 2010; Ramos, 2008). No que se refere à subescala Desemprego, os níveis mais baixos dos participantes que frequentam cursos de CEET quando comparados com os restantes são explicados com a maior procura pelo mercado de trabalho de profissionais nesta área, numa sociedade considerada da tecnociência. Por outro lado, é conhecida a saturação, em Portugal, de diplomados e profissionais das áreas das Ciências Sociais, Artes e Humanidades e de Ciências da Terra e da Vida. Já Paulino, Coimbra e Gonçalves (2010), num estudo exploratório realizado com 577 jovens diplomados portugueses, em transição para o mercado de trabalho, encontraram diferenças no nível do mal-estar subjetivo, com os participantes provenientes de cursos de Ciências e Tecnologias a apresentarem os resultados mais baixos. Não podemos deixar de notar que este potencial humano qualificado, com competências e, muitas vezes, com experiência

Psicologia, Educação e Cultura ■ Vol. XX, Nº 1 ■ Maio de 2016 284

enfrenta a perspectiva, muito real, de ser considerado excedentário numa sociedade onde o acesso a um trabalho é cada vez mais difícil (Bridges, 1994; Méda, 1999; Rifkin, 1995). No que se refere à subescala Responsabilidade Profissional, verificam-se níveis mais baixos dos participantes que frequentam cursos de CEET quando comparados com os restantes. Estes resultados poderão ter uma relação próxima com os que são encontrados na subescala Desemprego, já que mais dificuldades em aceder a um emprego (ou a escassez do mesmo) serão sinónimo de maior responsabilidade profissional.

A variável idade é uma das variáveis que mais diferenças produziu nas diferentes subescalas da ESTEST. Assim, no que se refere à subescala Realização verificamos que existe uma diferença significativa entre os estudantes com idades entre os 20 e os 21 anos e os estudantes entre os 22 e os 30 anos, com os primeiros a apresentarem valores mais elevados do que os últimos. Uma vez mais, esta forma de significar a transição do ensino superior para o trabalho não pode ser analisada sem se ter em atenção a fase do percurso académico dos estudantes. Assim, entre os 20 e os 21 anos, estes encontram-se às portas de terminarem um ciclo no seu percurso, tendo as portas do ingresso no mercado de trabalho entreabertas para concretizarem e materializarem o sonho que os levou a empreender um percurso no ensino superior. A obtenção de um trabalho, relacionado com o percurso académico efetuado, deixa no ar fortes expectativas de realização profissional. Os estudantes com idades compreendidas entre os 22 e os 30 anos, muitas vezes já com experiências de frustração na entrada para o mercado de trabalho (quer pela impossibilidade de entrada, quer oferta de trabalhos menos qualificados, intelectualmente menos exigentes e desfasados do percurso académico realizado) vêm-se forçados a regressar à universidade para se continuarem a valorizar e a qualificar, mas já com uma noção mais real das dificuldades em concretizar, no mercado do trabalho, os sonhos construídos no ensino superior como fontes de realização.

Os níveis mais elevados na subescala Incerteza para os estudantes com idades compreendidas entre os 20 e os 21 anos quando comparados com os estudantes com idades compreendidas até aos 19 anos é compreensível se tivermos em atenção que estes se preparam para terminar um ciclo de estudos e se confrontam com o desconhecido, com a angústia de perceber o que vai ocorrer nas suas vidas depois desse “virar de página”. Para esses estudantes é um espaço em branco que carece de ser escrito. Esta fase é ainda distante para quem com 19 ou menos anos sente que a fase de transição é ainda algo que se projeta num futuro relativamente distante. Na subescala Desemprego o cenário não é muito diferente daquele que

é descrito para a subescala Incerteza. Porém, aqui, os estudantes com idades compreendidas entre os 20 e os 21 anos e os estudantes com idades compreendidas entre os 22 e os 30 anos apresentam resultados significativamente mais elevados que os estudantes com idades até aos 19 anos. As mensagens sociais transmitidas sistematicamente pelos meios de comunicação social, os níveis elevados de incerteza, e as experiências menos bem-sucedidas de quem frequentou o ensino superior e encontrou fortes resistências no ingresso no mercado de trabalho e se viu “forçado” a continuar os seus estudos para fugir aos elevados números do desemprego jovem, ajudam a compreender porque é que os valores na subescala Desemprego são significativamente superiores para quem tem 20 ou mais anos do que para quem tem 19 ou menos. No que se refere à subescala Responsabilidade Profissional, são os estudantes que se encontram à beira de terminar o primeiro ciclo de estudos, que apresentam valores mais elevados quando comparados com os restantes grupos em análise. A proximidade da experiência da transição de ensino superior para o trabalho parece elevar o significado de responsabilidade que lhe é atribuído, quando se comparam estudantes que ainda se encontram distantes de passar por essa transição ou que, provavelmente, já efetuaram tentativas de a vivenciar e não a conseguiram concretizar.

Estes resultados deixam em aberto pistas interessantes para futuras investigações, assim como fazem um alerta às instituições de ensino superior no sentido de estas terem em atenção as especificidades relativamente à forma como os seus estudantes significam a transição do ensino superior para o trabalho. No que se refere a futuras investigações realça-se a necessidade de uma amostra mais representativa da população de estudantes do ensino superior português – sexo, tipo de instituições do ensino superior, etc. – para que a amostra recolhida proporcione uma informação mais adequada e generalizável sobre os significados que são atribuídos pelos estudantes do ensino superior à transição da educação superior para o trabalho. Por outro lado, é também necessário ter em atenção a forma como se formam os significados relativos ao ensino superior a montante desse nível de ensino. Assim, estudos relativos aos significados que os estudantes do ensino secundário possuem relativamente à transição do ensino superior para o trabalho poderão ser uma preciosa ajuda no sentido de percebermos os mecanismos de desenvolvimento e construção desses mesmos significados. A realização de estudos longitudinais, que permitam uma visão mais alargada do desenvolvimento dos significados atribuídos ao longo do tempo e não apenas a visão desses mesmos significados, num determinado momento ou época, seria uma mais-valia no processo de compreensão desses mesmos significados. Seria importante complementar o conhecimento relativo aos

significados atribuídos pelos estudantes à educação superior, a partir da realização de estudos com metodologias mistas introduzindo a realização de entrevistas semi-estruturadas e/ou de *focus groups* com estudantes.

Nas implicações para a intervenção, se assumirmos que a missão das instituições do ensino superior é a promoção do desenvolvimento integral do estudante, transformando-o em cidadão autónomo e crítico, torna-se prioritário que seja desenvolvida uma cultura organizacional, no seio das instituições de ensino, onde se desenvolvam aprendizagens sustentadas na investigação e na inovação, com práticas pedagógicas que suscitem uma verdadeira comunidade de aprendentes ativos e participativos num processo de preparação que permita aos jovens dar resposta aos desafios que, atualmente, lhes são colocados. Assim, e a título de exemplo, deveria ser fomentada: i) a criação e/ou desenvolvimento de serviços de apoio, com técnicos especializados de Psicologia, com conhecimento profundo das especificidades existentes em diferentes grupos, que possam constituir-se como um recurso disponível e disponibilizado aos estudantes para colmatar as dificuldades sentidas, no processo desenvolvimental e no processo de transição tantas vezes suscetíveis a frustrações, obstáculos e desencantamentos e que, sem o devido acompanhamento, levam à tomada de decisões precipitadas, irrefletidas e/ou ao abandono escolar; ii) a realização de atividades extracurriculares que se constituam em experiências com significado para os estudantes e que lhes permitam uma aproximação ao contexto real de vida e de trabalho permitindo-lhes testar capacidades, confrontar-se com dificuldades e gerir expectativas, e iii) a formação de docentes do ensino superior que permita uma maior capacitação e um conhecimento alargado dos processos desenvolvimentais dos estudantes e que possibilite a adoção, por parte destes, de práticas pedagógicas favoráveis ao desenvolvimento integral dos seus estudantes e ao seu empoderamento para fazer face aos desafios com os quais se confrontam.

Referências

Alves, M. (2007). *A Inserção profissional de diplomados de ensino superior numa perspectiva educativa: O caso da Faculdade de Ciências e Tecnologias*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian e Fundação para a Ciência e Tecnologia.

- Alves, N. (1998). Escola e Trabalho: Atitudes, projectos e trajectórias. In M. V. Cabral & J. M. Pais (Eds.). *Jovens portugueses de hoje: Resultados do inquérito de 1997* (pp. 53-133). Oeiras: Celta Editora.
- Andrade, C. (2010). *Trabalho e família na transição para a idade adulta*. Porto: Legis Editora/Livpsic.
- Arnett, J. (2000). Emerging adulthood: A theory of development from the late teens through the twenties. *American Psychologist*, 55(5), 469-480.
- Arnett, J. (2001). Conceptions of the transition to adulthood: Perspectives from adolescence through midlife. *Journal of Adult Development*, 8(2), 133-143.
- Arnett, J. (2004). *Emerging adulthood: The winding road from late teens through the twenties*. New York: Oxford University Press.
- Bauman, Z. (1991). *Modernity and ambivalence*. Cambridge: Polity Press.
- Bauman, Z. (1995). *Life in fragments – Essays in postmodern morality*. Oxford: Blackwell Publishers.
- Bauman, Z. (2001). *Modernidade líquida*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor.
- Bauman, Z. (2007). *La sociedad individualizada*. Madrid: Teorema.
- Beck, U. (1992). *Risk society: Towards a new modernity*. London: Sage Publications.
- Beck, U. (1998). *Qué es la globalización?: Falacias del globalismo, respuestas a la globalización*. Barcelona: Paidós.
- Beck, U. (2000). *The brave new world of work*. Cambridge: Polity Press.
- Bridges, W. (1994). *Jobshift: How to prosper in a workplace without jobs*. New York: Perseus.
- Campos, B. (1993). Consulta psicológica nas transições desenvolvimentais. *Cadernos de Consulta Psicológica*, 9, 5-9.
- Casanova, M. (2010). *Dimensões histórico-sociais da incerteza psicológica: Contributos metodológicos e a construção de um instrumento original*. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto.
- Cavalli, A. (1995). Prolonging youth in Italy: being in no hurry. In Cavalli, A. & Galland, O. (Eds.), *Youth in Europe* (pp. 24-32), Londres: Pinter.
- Côté, J. (2006). Emerging adulthood as an institutionalized moratorium: Risks and benefits to identity formation. In J. Arnett & J. Tanner (Eds.), *Emerging adults in America* (pp. 85-116). Washington: American Psychological Association.
- Doogan, K. (2009). *New capitalism? The transformation of work*. Cambridge: Polity Press.
- Du Bois, R. (1995). Future orientations of dutch youth: the emergence of a choice biography. In A. Cavalli, & O. Galland, (Eds.), *Youth in Europe* (pp. 79-93), Londres: Pinter.
- Elias, N. (2004). *A sociedade dos indivíduos*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.

- Erikson, E. (1968). *Identity: Youth and crisis*. New York: Norton.
- Fernandes, F. (2012). *As famílias no Amazonas: um estudo sobre os estilos parentais e sua influência no desenvolvimento vocacional dos adolescentes*. Tese de Doutoramento. Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto, Porto.
- Galland, O. (1995). Youth in France. In Cavalli, A. & Galland, O. (Eds.), *Youth in Europe* (pp. 7-22), Londres: Pinter.
- Giddens, A. (1998). *As consequências da Modernidade*. Oeiras: Celta Editora.
- Gonçalves, C. (2008). *Pais aflitos, filhos com futuro incerto? Um estudo sobre a influência das famílias na orientação dos filhos*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian/Fundação para a Ciência e Tecnologia.
- GPEARI - Gabinete de Planeamento, Estratégia, Avaliação e Relações Internacionais, (2010). *A procura de emprego dos diplomados com habilitação superior (7.º relatório)*. Lisboa: Gabinete de Planeamento, Estratégia, Avaliação e Relações Internacionais - Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior.
- Guerreiro, M., & Abrantes, P. (2007). *Transcrições incertas: Os jovens perante o trabalho e a família*. Lisboa: Comissão para a Igualdade no Trabalho e no Emprego.
- Hair, J., Anderson, R., Tatham, R., & Black, W. (1998). *Multivariate data analysis*. New Jersey: Prentice-Hall.
- Lyotard, J. (1979). *La condition postmoderne: Rapport sur le savoir*. Paris: Les Éditions de Minuit.
- Marôco, J. (2010). *Análise estatística com o PASW Statistic (ex-SPSS)*. Pêro Pinheiro: Report Number – Análise e Gestão de Informação, Lda.
- Marris, P. (1996). *The politics of uncertainty: Attachment in private and public life*. New York: Routledge.
- Martins, A., & Gonçalves, C. (2012). Significados e desafios associados à vivência do desemprego e o impacto no desenvolvimento vocacional. In A. Sánchez, E. Rodríguez, E. Cerqueiras, L. Agraso, M. Lois, M. Fernández, P. Carneiro, R. Fernández (Eds.), *Mobilidade, formación, orientación: actas do XIII congreso internacional de Galicia e Norte de Portugal de formación para o traballo* (pp. 367-386). Santiago de Compostela: Universidade de Santiago de Compostela.
- Méda, D. (1999). *O trabalho: um valor em vias de extinção*. Lisboa: Fim de Século.
- Medina, F., & Duarte, T. (1999). *As relações entre a educação e o emprego dos diplomados do ensino superior: breve caracterização dos diplomados (II)*. Lisboa: Instituto para a Inovação na Formação.
- Mendonça, M. (2007). *Processo de transição e percepção de adultez: análise diferencial dos marcadores identitários em jovens e trabalhadores*. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto.
- Menezes, I., Matos, P., & Costa, E. (1989). Consulta psicológica em grupo e transição universidade-mundo do trabalho. *Cadernos de Consulta Psicológica*, 5, 95-102.

- Monteiro, A., & Gonçalves, C. (2011). Desenvolvimento vocacional no ensino superior: Satisfação com a formação e desempenho académico. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 12(1), 15-27.
- Monteiro, A., Santos, P. & Gonçalves, C. (2015). Building a scale of the meanings of transition from higher education to work. *Journal of Career Assessment*, 23(3), 481-492. doi: 10.1177/1069072714547614.
- Müller, W., & Gangl, M. (2003). The transition from school to work: a European perspective. In W. Müller & M. Gangl (Eds.). *Transition from education to work in Europe* (pp. 1-19). New York: Oxford University Press.
- Nilsen, A., Guerreiro, M., & Brannen, J. (2002). Most choices involve money: different pathways to adulthood. In J. Brannen, S. Lewis, A. Nilsen & J. Smithson (Eds.). *Young Europeans, Work and Family* (pp. 162-182). Londres: Routledge.
- Oliveira, J. (2014). *A gestão da incerteza na transição para a vida adulta*. Tese de Doutoramento. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto.
- Pacheco, L. (2010). *A vinculação às figuras parentais, parceiro romântico e melhor amigo e a vivência da incerteza*. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto.
- Paulino, A. (2008). *(Des)qualificar-se para o trabalho, (re)formar-se no desemprego – Vivências dos jovens adultos diplomados com qualificação superior na transição para o (des)emprego*. Dissertação de mestrado. Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto.
- Paulino, A., Coimbra, J., & Gonçalves, C. (2010). Diplomados do ensino superior na transição para o trabalho: vivências e significados. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 11(2), 177-188.
- Ramos, A. (2008). *A satisfação dos estudantes com a formação superior*. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto.
- Readings, B. (2003). *A universidade em ruínas*. Coimbra: Angelus Novus Editora.
- Rifkin, J. (1995). *O fim dos empregos: O declínio inevitável dos níveis dos empregos e a redução da força global de trabalho*. São Paulo: Makron Books.
- Rifkin, J. (2001). *A era do acesso: A revolução da nova economia*. Lisboa: Editorial Presença.
- Schlossberg, N. (1981). A model for analyzing human adaptation to transition. *The Counseling Psychologist*, 9(2), 2-18.
- Schlossberg, N. (2011). The challenge of chance: the transition model and its applications. *Journal of Employment Counseling*, 48(4), 159-163.
- Standing, G. (2014). *O precariado: A nova classe perigosa*. Barcarena: Editorial Presença.
- Tchibozo, G. (2004). The dynamics of school-to-work transition processes of university graduates: an analysis of French data. *British Journal of Guidance & Counselling*, 32(1), 93-108. <http://dx.doi.org/10.1080/03069880310001648058>.

- Van der Velden, R., & Wolbers, M. (2003). The integration of young people into the labour market: The role of training systems and labour market regulation. In W. Müller & M. Gangl (Eds.). *Transition from education to work in Europe* (pp. 186-211). New York: Oxford University Press.
- Vieira, D., & Coimbra, J. (2006). Sucesso na transição escola-trabalho: a percepção de finalistas do ensino superior português. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 7(1), 1-10.

THE MEANINGS OF THE TRANSITION FROM HIGHER EDUCATION TO WORK: AN EXPLORATORY STUDY OF DIFFERENCES BETWEEN GROUPS

Abstract

In a time of uncertainty and precariousness of work, this study attempts to understand how higher education students construct meanings about the transition from education to working life. With a sample of 986 students of Portuguese Higher Education this study aims to analyze differences between groups in the dimensions of the meanings of the transition from higher education to work. There are to highlight the differences by gender, with girls having significantly higher results on scales Professional Accomplishment, Unemployment and Professional Responsibility, and differences by area of the course, students of exact sciences courses, engineering and technology had significantly higher results than the remaining students to other courses in the same three subscales.

Keywords: meanings, transition, higher education, work

PAPEL DA MOTIVAÇÃO E DA AUTOEFICÁCIA NA ESCOLHA DA ESPECIALIDADE MÉDICA

Filipa Daniela Duarte⁴⁵

Luísa Faria⁴⁶

Resumo

A escolha da especialidade médica é complexa e multifatorial, pois a importância dos diferentes fatores varia mundialmente e está associada a diferentes valores e sistemas de educação. O objetivo do presente estudo é identificar algumas variáveis motivacionais, com ênfase na motivação intrínseca e extrínseca e nas expectativas de autoeficácia, que desempenham um papel determinante na escolha da especialidade médica. Este estudo também pretende potenciar um melhor entendimento do processo de escolha e promover o desenvolvimento de estratégias que sustentem padrões motivacionais dinâmicos, crenças de eficácia positivas, a par do equilíbrio de interesses e da distribuição da força de trabalho numa época de mudanças sociais e num país onde se crê não haver médicos suficientes para corresponder às necessidades da população. A escolha de uma especialidade caracteriza-se por um processo dinâmico em que há o ajuste de valores, de necessidades, de capacidades e de expectativas individuais, e de outros. A decisão de escolha da especialidade tem em conta fatores que influenciam os estudantes de Medicina, no que concerne às suas carreiras, e podem envolver fatores motivacionais, interesses vocacionais, rendimento académico, expectativas de autoeficácia quanto à carreira, entre outros, que convém conhecer, aprofundar e potenciar, com o intuito de desenvolver e oferecer oportunidades, nos contextos académicos, para a promoção de padrões motivacionais dinâmicos e de expectativas de autoeficácia positivas e ajustadas.

Palavras-chave: especialidade médica, motivação, autoeficácia

⁴⁵ Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade do Porto, filipadanieladuarte@gmail.com

⁴⁶ Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade do Porto, lfaria@fpce.up.pt

Introdução

Nas últimas décadas, organismos internacionais como a Organização Mundial de Saúde (W.H.O., 2000) e organismos nacionais como a Ordem dos Médicos têm manifestado preocupação em adequar o ensino médico, procurando desenvolver programas curriculares voltados para as necessidades de saúde da população e em sintonia com o Sistema Nacional de Saúde (Martins et al., 2003). Para corresponder a estas novas exigências, o jovem mestre em Medicina prepara-se durante seis anos para, posteriormente, se candidatar a um concurso nacional para a admissão no Internato Médico, cuja organização corresponde a um ano comum e a uma área de especialização. Na prática, o Internato Médico, regulado pelo Decreto-Lei n.º 60/2007, de 13 de março, e pela Portaria n.º 183/2006, de 22 de fevereiro, corresponde a um período de formação, no qual o jovem médico tem a oportunidade de participar na rotina dos vários serviços por onde passa (enfermaria, urgência, pediatria, entre outros) e colocar em prática aquilo que aprendeu durante o curso.

Em Portugal, o método atual para selecionar estudantes de Medicina é baseado no desempenho académico anterior. Como consequência, as exigências crescentes de espírito de trabalho, concentração, isolamento e espírito competitivo têm vindo a aumentar nos adolescentes que optam pela Medicina como curso e como profissão. Tais exigências podem, no entanto, ser encaradas como contrárias à solidariedade, à cooperação e abertura, bem como ao espírito de equipa desejáveis em futuros médicos.

Durante o curso, o estudante de Medicina deve desenvolver a capacidade de responder não só à evolução das necessidades sociais, mas também à evolução constante das práticas clínicas e aos desenvolvimentos científicos, e também incrementar o compromisso de defender os interesses dos pacientes mais do que os interesses pessoais (Anderson, Cohen, Hallock, Kasebaum, Turnbull, & Whitecomb, 1999), pois mais do que um profissional de saúde, bem versado em ciências básicas de Medicina e em diferentes disciplinas clínicas, o paciente busca no médico um humanista, capaz de comunicar e de colaborar com uma equipa multidisciplinar que acompanha o doente, a fim de utilizar eficazmente todas as ferramentas envolvidas no processo terapêutico.

De acordo com essas prerrogativas, o currículo de pré e de pós-graduação em Medicina está a ser modificado para incorporar os requisitos que devem atender as necessidades de saúde

social, como médico especialista, comunicador, colaborador, gerente e estudioso de saúde. Na verdade, durante a sua carreira académica, os estudantes de Medicina são treinados principalmente em áreas como a Biomedicina, Epidemiologia, Cirurgia e Especialidades Cirúrgicas, Saúde Pública, entre outras. Um olhar mais atento pelas disciplinas e especificações de cada um desses campos de estudo vai concluir pela ausência de formação específica dirigida para adquirir e otimizar habilidades relacionadas com a liderança, a tomada de decisão, a capacidade de comunicar e de trabalhar em equipa (Smith, 2011).

Autores como Hojat et al., em 2009, observaram mudanças na empatia de 456 estudantes de Medicina durante o curso, no *Jefferson Medical College*, em Filadélfia, Estados Unidos da América, e verificaram a existência de um declínio significativo na mesma, isto é, quando o currículo se deslocava para as atividades de assistência ao paciente existia menor empatia com este último. Um estudo semelhante, realizado em 2008 por Newton, Barber, Clardy, Cleveland e O'Sullivan, no Arkansas, ao longo de quatro anos académicos, também concluiu pelo decréscimo da empatia nos 535 futuros médicos. Ora, tais resultados revelam-se preocupantes, pois uma boa relação médico-paciente beneficia os resultados clínicos (Pollack, 2007), ajuda a reduzir as queixas do paciente (Rodriguez, 2008) e aumenta a satisfação do paciente com o trabalho do médico (Travaline, 2005).

Em Portugal foi conduzido um estudo multi-institucional (Costa et al., 2014) destinado a identificar as diferenças de personalidade entre alunos com um maior grau de empatia e alunos com baixos níveis de empatia, dado que estudos demonstram que médicos mais empáticos são mais propensos a alcançar um maior grau de satisfação do doente que, por sua vez, adere com maior eficácia aos tratamentos e manifesta melhores resultados de saúde. As conclusões similares chegaram Magalhães, Salgueira, Costa e Costa (2011), que também estabeleceram uma correlação entre empatia e género, sendo os estudantes do género feminino mais empáticos. Este estudo verificou também que alunos finalistas do curso de Medicina têm maior empatia do que alunos do primeiro ano.

Face a estes estudos, é legítimo questionar se os currículos das faculdades de Medicina do nosso país cumprem os requisitos que acreditamos serem necessários para a formação de um estudante de Medicina. Do mesmo modo, é importante conhecer as características psicológicas dos estudantes admitidos em Medicina e acompanhar o seu desenvolvimento ao longo do seu percurso na Universidade, no que concerne a atributos como a motivação intrínseca e extrínseca e as expectativas de autoeficácia em relação à carreira, pois tais atributos

constituem traves-mestras na preparação de um profissional de saúde de sucesso. Contudo, algumas universidades portuguesas, por exemplo a Escola de Ciências de Saúde da Universidade do Minho e a Faculdade de Medicina da Universidade de Coimbra, já criaram unidades de educação médica que promovem o treino dos estudantes nas competências acima referidas e promovem ações de formação para os docentes de forma a melhorar o processo de ensino-aprendizagem.

O tema da decisão na carreira dos estudantes de Medicina remete para dois grandes desafios: a decisão que envolve a escolha geral de se tornarem médicos e, já quando frequentam os últimos anos do Mestrado Integrado, a decisão na escolha do tipo de Medicina que vão praticar (Elam, 1994). Depois de concluírem o curso de Medicina, os médicos candidatam-se a um concurso nacional para admissão no Internato Médico; este concurso destina-se à escolha dos locais e das áreas de formação (especialidades) e tem em primeira linha de conta a classificação obtida numa prova nacional de seriação e, posteriormente, apenas para efeito de desempate, a nota de curso. Contudo, esta é uma realidade que sofrerá alterações a partir de 2018, dado que o Decreto-Lei n.º 86/2015 e a Portaria n.º 224-B/2015 regulam uma Prova Nacional de Avaliação e Seriação que prevê o fim do ano comum. No entanto, isto só acontecerá se se verificar a profissionalização no último ano do Mestrado e de acordo com uma avaliação a efetuar por um grupo de trabalho a constituir para este efeito. Assim, os jovens médicos passam imediatamente para a sua área de especialidade e passa a ser, igualmente viável, a obtenção de autonomia de exercício de medicina no fim de um ano de Internato Médico.

A escolha de uma especialidade caracteriza-se por um processo dinâmico em que os estudantes tentam ajustar de forma otimizada os seus valores, as suas necessidades, as suas capacidades e expectativas individuais, e de outros, e, por fim, as características das opções de carreira que acreditam adaptar-se a si próprios (Murdoch, Kressin, Fortier, Giuffre, & Oswald, 2001). Sem a especialidade médica, não será possível exercer, sendo apenas detentor do grau de Licenciado em Ciências Básicas da Saúde. A decisão da especialidade pode realizar-se em diversos momentos durante a graduação, ou seja, poderá ser no início, no decurso ou mesmo apenas no final. Embora, em alguns casos os estudantes comecem a sua formação superior com uma ideia pré-definida de qual a área de prática da Medicina que pretendem, a maioria sofre diversas alterações durante a carreira académica devido, entre outros aspetos, à prática médica com que vão tendo contacto.

Nesta perspetiva, analisaremos brevemente o papel de um conjunto de variáveis psicológicas como a motivação intrínseca e extrínseca e as expectativas de autoeficácia face à carreira médica e o seu impacto na escolha da especialidade médica no 6.º ano dos cursos de medicina.

Papel de Variáveis Motivacionais na Escolha da Especialidade

Ao perguntarmos a um estudante de Medicina, o porquê do seu objetivo em ser médico, a resposta é dada com o fundamento do “gosto em ajudar pessoas” (McManus, Livingston, & Cornelius, 2006). Contudo, por de trás deste objetivo humanitário, podem estar outros propósitos, uma vez que o comportamento humano é caracterizado pela variedade na determinação (Freud & Breuer, 1991, *in* McManus, Livingston, & Cornelius, 2006). Isto é, de facto a Medicina tem no ajudar pessoas o seu pressuposto máximo, todavia, o estudante ao candidatar-se também está ele próprio a ajudar-se, em termos de poder, prestígio, realização pessoal, estatuto social e financeiro. Será muito provável que se questionar um estudante, este reconhecerá que pelo menos alguns destes fatores foram preponderantes e influentes quando ingressou na carreira médica (McManus, Livingston, & Cornelius, 2006).

Neste quadro, a motivação enquanto aspeto dinâmico da ação, poderá funcionar como alicerce das atividades e dos investimentos realizados, permitindo a concretização de objetivos (Pintrich & Schunk, 2002, *in* Wilson, 2009), e estando diretamente ligada à qualidade e orientação dos investimentos (escolher o curso de Medicina e a especialidade), ao tempo e energia que os indivíduos despendem na respetiva aprendizagem (Nieuwhof, Cate, Oosterveld, & Soethout, 2004), bem como à análise dos requisitos particulares das tarefas, dos investimentos e das implicações dos bons e dos maus resultados da realização no sentimento global de competência pessoal e profissional (Norem & Cantor, 1990).

O conceito de motivação é geralmente discutido em termos de motivação extrínseca e intrínseca, que embora com aceções diferentes, se complementam e coexistem, isto é, um estudante pode ter o objetivo de alcançar um bom desempenho académico, como forma de atingir as suas metas pessoais (motivação intrínseca) para a sua carreira, podendo, simultaneamente pretender ser recompensado com louvor externo pelas suas notas elevadas (motivação extrínseca). Contudo, para isto suceder e ter continuidade a longo prazo, têm de

estar presentes os elementos intrínsecos e extrínsecos da motivação, que se apresentam, assim, como interdependentes (Williams, 1999).

A motivação, em contexto educacional, tem sido percecionada como determinante na qualidade da aprendizagem e do desempenho. Visto que um estudante motivado se mostra ativamente envolvido no processo de aprendizagem, persistindo em tarefas desafiadoras, despendendo esforços, selecionando estratégias adequadas, procurando desenvolver novas habilidades de compreensão e de mestria e ultrapassando obstáculos, manifestará, mais provavelmente, entusiasmo acrescido na execução das tarefas e orgulho no seu desempenho, podendo superar expectativas baseadas nas suas habilidades ou conhecimentos prévios.

A motivação intrínseca é o fenómeno que melhor representa o potencial positivo da natureza humana, sendo considerada por Deci e Ryan (2000) e Ryan e Deci (2000b), entre outros, a base para o crescimento da integridade psicológica e da coesão social. Configura-se como uma tendência natural para procurar desafios e para exercitar as capacidades individuais, remetendo para o envolvimento na busca de satisfação pessoal; tal envolvimento é considerado espontâneo, pois parte do interesse individual, e autotélico (Csikszentmihalyi, 1992), pois a atividade é um fim em si mesmo.

Os estudos sobre as orientações motivacionais autodeterminadas, ou seja, a motivação intrínseca e as formas autorreguladas de motivação extrínseca, representam alternativas para se alcançar o envolvimento dos estudantes na própria educação (Deci, Vallerand, Pelletier, & Ryan, 1991). Procurando compreender os determinantes motivacionais e descobrir os contextos promotores de formas autodeterminadas de motivação, foi desenvolvida a *teoria da autodeterminação*, abordando a personalidade e a motivação humanas, focalizando as tendências evolutivas, as necessidades psicológicas inatas (consideradas como a base para a motivação e integração da personalidade) e as condições contextuais favoráveis à motivação, ao funcionamento social e ao bem-estar pessoal (Deci & Ryan, 1985; Ryan, Connell, & Deci, 1985). Os mesmos autores concebem, na base desta teoria, o ser humano como um organismo ativo, vocacionado para o crescimento, para o desenvolvimento integrado do sentido do *self* e para a integração em estruturas sociais. Quando aplicada ao contexto educacional, a teoria da autodeterminação focaliza a promoção do interesse dos estudantes pela aprendizagem, a valorização da educação e a confiança nas próprias capacidades e atributos, postulando a existência de algumas necessidades psicológicas básicas e inatas que movem os seres humanos, sendo a procura da competência uma delas. Uma vez satisfeita, a necessidade psicológica

promove sensação de bem-estar e de um efetivo funcionamento do organismo (Deci & Ryan, 1985, 1996, 2000; Deci, Vallerand, Pelletier, & Ryan, 1991; Ryan & Deci, 2000a, 2000b).

Neste quadro, podem ser operacionalizados constructos ainda mais específicos, como por exemplo, a autoeficácia para a carreira médica. Na verdade, os estudantes de Medicina são motivados para se tornarem médicos, as suas motivações surgem por necessidades de autoestima, de autoatualização ou de conhecimento e de compreensão (Nieuwhof, et al., 2004), mas também pelo sentimento de confiança nas suas capacidades pessoais.

Ora, a autoeficácia refere-se à expectativa do que é realizável através do esforço pessoal, enquanto antecipação da probabilidade de sucesso ou de fracasso, em domínios e situações específicas, bem como ao alcance do resultado pretendido (Bandura, 1997), exercendo influência sobre o comportamento do indivíduo, no sentido do maior ou menor empenho, sendo a autoeficácia positiva promotora de padrões de realização mais adaptativos.

De acordo com Bandura (1997), as expectativas de autoeficácia são dependentes dos contextos e das situações de realização, perspetivando uma abordagem microanalítica. Assim, a formação do indivíduo é circunstancial e contextualizada, pois remete para as especificidades de cada domínio de realização, de cada situação e até de cada tarefa. Através da autoeficácia o indivíduo pode aprender a praticar uma tarefa, até ser competente nela, permitindo que se sinta motivado, satisfeito e estimulado a ganhar prática e confiança para alcançar novos objetivos e adquirir novas competências. Neste sentido, é possível conceptualizar um constructo mais específico de autoeficácia académica, que à luz da teoria de Bandura (1997) e de várias investigações que aplicam este constructo aos contextos educativos (Schunk, 1991), poder-se-á definir como um conjunto de expectativas e de crenças que o estudante tem das suas capacidades, de forma a realizar as suas atividades e tarefas, alcançando resultados no decorrer do percurso académico.

A autoeficácia é, assim, na perspetiva de Bandura (1997), um constructo influente na motivação e no comportamento humano, assumindo uma função orientadora da ação e levando as pessoas a, por um lado, escolher situações em que acreditam poder e ser possível realizar bem, e, por outro, a evitar situações que percecionam como estando além das suas capacidades e em que não reúnem condições para serem bem sucedidas. As expectativas acerca da eficácia e da mestria pessoais afetam o planeamento, a prossecução e a finalização das tarefas, bem como os níveis de esforço investidos na sua realização (Linnenbrink & Pintrich, 2003). Deste

modo, o estudo das expectativas de eficácia, no contexto de ensino-aprendizagem, também pressupõe esta influência, sendo de referir que investigações anteriores têm confirmado uma relação empírica positiva entre autoeficácia académica e desempenho escolar (Bandura, Barbaranelli, Caprara, & Pastorelli, 1996; Bandura, & Locke, 2003), e concluindo que expectativas elevadas de autoeficácia académica estão associadas a maiores níveis de realização e melhores resultados académicos. Outros estudos sugerem que os estudantes com expectativas de eficácia mais positivas tendem a ter objetivos mais focados na aprendizagem desenvolvendo níveis de esforço e de realização mais elevados (Linnenbrink & Pintrich, 2003).

Conclusão

Caracterizando-se a escolha da especialidade médica em Portugal como um processo dinâmico e multifatorial, resultante de ajustamentos e de interações entre características individuais – cognitivas, motivacionais, emocionais – e contextuais – estruturas de oportunidades –, procurou-se enfatizar o papel de algumas variáveis motivacionais neste quadro, com destaque para a motivação intrínseca e extrínseca e para as expectativas de autoeficácia, operacionalizando-as e delineando os seus efeitos potenciadores da ação individual e da realização em contexto académico.

Considerando a procura da competência como uma necessidade básica dos indivíduos, fundamental para a adaptação ao meio, instigando e ativando o comportamento no sentido da mestria, através da procura ativa de instrumentos, experiências e resultados otimizados (Elliot & Dweck, 2005), o comportamento “competente” será movido não apenas pela procura positiva da competência, mas também pelo evitamento das consequências aversivas da incompetência, através do desenvolvimento de crenças e de padrões motivacionais ajustados.

Neste quadro, as variáveis motivacionais podem surgir como elementos potenciadores e dinamizadores da ação, facilitando a prossecução de objetivos centrados na aprendizagem, sustentando a qualidade dos investimentos e gerando transformações nos contextos de ação, com destaque para os académicos e profissionais, exigindo aprofundamento no quadro das escolhas no contexto académico, com o intuito de delinear linhas de ação e intervenção motivacional favorecedoras não apenas do desempenho dos estudantes mas também do seu futuro sucesso profissional.

Referências

- Anderson, M. B., Cohen, J. J., Hallock, J. A., Kassebaum, D. G., Turnbull, J., & Whitcomb, M. E. (1999). Learning objectives for medical student education – Guidelines for medical schools [em linha]. *Association of American Medical Colleges (AAMC)* Web site. Acedido agosto 16, 2013, em <https://members.aamc.org/eweb/upload/Learning%20Objectives%20for%20Medical%20Student%20Educ%20Report%20I.pdf>.
- Bandura, A., Barbaranelli, C., Caprara, G. V., & Pastorelli, C. (1996). Multifaceted impact of self-efficacy beliefs on academic functioning. *Child Development*, 67(3), 1206-1222.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York, N.Y.: Freeman.
- Bandura, A., & Locke, E. A. (2003). Negative self-efficacy and goals effects revisited. *Journal of Applied Psychology*, 88(1), 87-99.
- Costa, P., Alves, R., Neto, I., Marvão, P., Portela, M., & Costa, M. J. (2014). Associations between medical student empathy and personality: A multi-institutional study. *PLoS ONE*, 9(3), e89254.
- Csikszentmihalyi, M. (1992). *A psicologia da felicidade*. São Paulo: Saraiva.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York, N.Y.: Plenum Press.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1996). Need satisfaction and the self-regulation of learning. *Learning & Individual Differences*, 18(3), 165-184.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227-268.
- Deci, E. L., Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., & Ryan, R. M. (1991). Motivation in education: The self-determination perspective. *Educational Psychologist*, 26(3/4), 325-346.
- Decreto-Lei n.º 60/2007 de 13 de março. *Diário da República n.º 51 – I Série*. Lisboa: Ministério da Saúde.
- Decreto-Lei n.º 86/2015 de 21 de maio. *Diário da República n.º 98 – I Série*. Lisboa: Ministério da Saúde.
- Elam, C. (1994). Application of Holland's theory of vocational personalities and work environments to medical student specialty selection. *Journal of Career Development*, 21(1), 37-48.
- Elliot, A. J., & Dweck, C. S. (2005). Competence and motivation: Competence as the core of achievement motivation. In A. J. Elliot & C. S. Dweck (Eds.), *Handbook of competence and motivation* (pp. 3-12). New York: The Guilford Press.

- Hojat, M., Vergare, M. J., Maxwell, ... Gonnella J. S. (2009). The devil is in the third year: a longitudinal study of erosion of empathy in medical school. *Academic Medicine*, 84(9), 1182-1191.
- Linnenbrink, E. A., & Pintrich, P. R. (2003). The role of self-efficacy beliefs in student engagement and learning in the classroom. *Reading & Writing Quarterly*, 19, 110-137.
- Magalhães, E., Salgueira, A. P., Costa, P., & Costa, M. J. (2011). Empathy in senior year and first year medical students: a cross-sectional study. *BMC medical education*, 11(52), 1-7 .
- Martins, J., Biscaia, A., ... Ferrinho, P. (2003). Caracterização dos profissionais de saúde em Portugal: parte II: como estamos, onde estamos e como nos sentimos. *Revista Portuguesa de Clínica Geral*, 6, 627-635.
- McManus, I. C., Livingston, G., & Cornelius, K. (2006). The attractions of medicine: The generic motivations of medical school applicants in relation to demography, personality and achievement. *BMC Medical Education*, 6(11), 1-15.
- Murdoch, M., Kressin, N., Fortier, L., Giuffre, P. A., & Oswald, L. (2001). Evaluating the psychometric properties of a scale to measure medical students' career related value. *Academic Medicine*, 76(2), 157-165.
- Newton, B.W., Barber, L., Clardy, J., Cleveland, E., & O'Sullivan, P. (2008). Is there hardening of the heart during medical school? *Academic Medicine*, 83(3), 244-249.
- Niewhof, M., Cate, O., Oosterveld, P., & Soethout, M. (2004). Measuring strength of motivation for medical school. *Med Educ Online*, 9 [serial online].

THE ROLE OF MOTIVATION AND SELF-EFFICACY IN CHOOSING THE MEDICAL SPECIALTY

Abstract

The choice of the medical specialty is complex and multifactorial. The importance of different factors varies worldwide and it is associated with different values and education systems. The aim of this study is to identify some motivational variables, with emphasis on both intrinsic and extrinsic motivation and self-efficacy expectations, which play a decisive role in choosing the medical specialty. This study also aims to promote a better understanding of the selection process and to foster the development of strategies to support dynamic motivational patterns, positive efficacy beliefs, together with the balance of interests and distribution of the workforce at a time of social change in a country where it is believed there are not enough doctors to meet the population's needs. The choice of the specialty is characterized by a dynamic process in which there is adjustment values, needs, capabilities and individual expectations, and others. The decision to choose the specialty takes into account factors that influence medical students in regard to their careers, and may involve motivational factors, vocational interests, academic performance, self-efficacy on the career expectations, among others, which should be known, deepen and enhance, in order to develop and provide opportunities in academic contexts, to promote dynamic motivational patterns and positive adjusted and self-efficacy expectations.

Keywords: medical specialty, motivation, self-efficacy

INCREASING CRITICAL THINKING THROUGH MOTIVATION AND METACOGNITION INTERVENTION

Silvia. F. Rivas⁴⁷

Carlos Saiz⁴⁸

Sonia Olivares⁴⁹

Resumo

We report the results obtained in a recent innovative teaching project aimed at fostering Critical Thinking (CT) skills through a metacognitive and motivational intervention. We developed a program aimed at fostering Metacognition and Motivation for the most optimal development of such skills. Students participating in the study were 134. All were evaluated by PENCRISAL test, Modified Achievement Motivation Scale (AMS-M) and MAI pre-post intervention measurement. All students received instruction in CT but only half of the sample also participated in a Meta-Motivational program. The results show that the instruction in CT skills was successful, getting better performance in the group subjected to the Meta-Motivational program. Moreover, there were significant differences in favor of the experimental group in Motivation variable, but not in Metacognition. In conclusion, the Meta-Motivational intervention was successful to a large extent, it would thus be possible to acquire a pedagogical tool to study and work the motivational and metacognitive factors in skills training programs.

Keywords: Critical thinking, motivation, metacognition, instruction, assessment

⁴⁷ University of Salamanca, Spain, silviaferivas@usal.es

⁴⁸ University of Salamanca, Spain

⁴⁹ University of Salamanca, Spain

Introdução

The objective of this study is to describe an improved instruction program in Motivation, achieved thanks to the experience gained in a previous study (see Olivares, Saiz & Rivas, 2013). This motivational program was incorporated in an instruction program named ARDESOS which trains the main skills of Critical Thinking (CT). We developed and assessed the program for instruction in Motivation trying to improve the performance of these skills (reasoning, decision-making and problem-solving). The results obtained were promising but regarding some of them were unexpected. Accordingly, we have reformulated the program for instruction in Motivation, trying to maximize the aspects that worked well, add some aspects hitherto not taken into account and remove aspects that did not work in order to improve the efficiency of the program.

We confirm that in order to learn significantly, it is necessary to have certain capacities, but especially is necessary to want to learn (Brophy, 2013; Pintrich & Schunk, 2006). Want to learn involves a certain predisposition, interest and effort (Pérez, Costa & Corbi, 2012). Authors as Pintrich (2003b) argue that the integration of cognitive and motivational elements is necessary to have a complete view of the learning process in the academic context, and to understand all the difficulties encountered in the process instruction and achievement of learning. However, learning to become motivated to undertake an action and ensuring that such motivation will persist over time (even more costly), despite are not easy tasks (Boekaerts & Corno, 2005). Like others authors have confirmed (Ennis, 2013; Facione, 2011; Halpern, 2014), we also observed that Motivation plays a crucial role both at the time of students becoming instructed in the skills of CT (Olivares, Saiz & Rivas, 2013), and when they are transferring these skills to daily life (Saiz & Rivas, 2008). So, in light of the absence of a specific motivational program to meet this important need, we decided to elaborate and apply the instruction program in Motivation in CT within the sphere of university studies.

Conceiving CT as a theory of action, we reason and decide on things to solve our problems (Saiz & Rivas, 2011), we also understand that components of another order, like the Motivation and the Metacognition, must necessarily be drawn in. We need both of these to think critically in an efficacious and efficient manner (Facione, 2011; Saiz, 2015). This kind of

thinking requires large efforts and demands persistence over time, so being very costly, some kind of drive is necessary (Facione, 2011).

Given the lack of data on this issue, we decided to perform an initial study based on the theoretical model of Expectation/Value (Eccles & Wigfield, 2002; Wigfield & Eccles, 2000) owing to the advantages that it offers with respect to our intervention allowing us to operationalize motivational aspects, since other approaches is not possible (Olivares et al., 2013).

Why we not know what happens to the Motivation for CT if it is an essential component? An important number of people interested in CT argue that the ability to think critically is not enough, dispositions are also necessary (Ennis, 2013; Facione, 2011). But also not only when the “motor” starts up to drive an action is important, maintaining Motivation could become even more relevant in the process of achieving a goal (McCann & Turner, 2004). When we try to meet a goal we may encounter situations that hamper the action required to achieve that goal (in our case, thinking critically), as well as fluctuations in motivation due to attitudes and moods (Navarro, Curioso, Gomes, Arrieta & Cortes, 2013). Accordingly, with these imbalances students’ skill in using strategies that will help to direct their motivation towards an action to win the goal proposed is a core aspect with respect to instruction and self-regulated learning (Pintrich, 2003b; Wolters & Rosenthal, 2000). Here, Metacognition comes into play. Flavell (1976) defined it as knowledge that a person has on their cognitive process and use that knowledge to the control of cognitive processes. This component aims at directing, monitoring, regulating, organizing and planning our skills in a profitable way once they have been activated (Boekaerts & Corno, 2005). This is a conscious activity of high-level thinking that allows us to explore and reflect on how we learn and control our own learning strategies and processes with a view to modifying and/or improving them (Holton & Clarke, 2006). In previous studies (Olivares et al., 2013), we have paid more attention to motivational component. Here, we address a direct intervention providing a first approach and filling the gap in our knowledge linking Metacognition within CT.

In the previous study mentioned (Olivares et al., 2013), we carried out an intervention that combined instruction in CT skills through the ARDESOSv.2 program and instruction in Motivation, where the utility of the knowledge to be learned prevailed. Following the same line, in this study we add the Metacognition. One of the principles promoted by the Bolonia Declaration (1999) is the independent learning. We wish students to be active participants in their own learning processes so that they can become independent thinkers, and able to self-

motivate themselves (Jones & Dexter, 2014). Therefore, the self-regulation of learning (or metacognitive strategies) is configured as an essential component to become good critical thinkers. Further, this self-regulation is also necessary for the maintenance of the Motivation and Interest of our students in learning these skills (Jones & Dexter, 2014). Metacognitive strategies that include planning, supervision and regulation help students in the control and regulation of their cognition and promote independent learning (Wolters & Rosenthal, 2000), in addition to promote the application the knowledge they have learned to real-life situations (Saiz & Rivas, 2011). Despite this, students often find it difficult to carry through their intentions to reach their learning goals, even when such goals been accepted for them and they have become committed to achieving them (Komarraju & Nadler, 2013). When motivation declines, the ability of students to the use strategies that will help them to maintain their motivation to learn and control/regulate both their thoughts and their emotions in difficult situations or act in the direction of the target set, becomes a central aspect of self-regulated learning having an enormous impact on academic performance (Mega, Ronconi & De Beni, 2014).

According to our theoretical approach, the aim of this paper is to present a training program which combines intervention in *Metacognition*, *Motivation* and *CT*. Hence, the working hypothesis is that we expect to see improvements in *CT* skills after the intervention, observing better performance in the group receiving instruction in *Metacognition* and *Motivation*. Likewise, we foresee an increase in scores on *Motivation* and *Metacognition* after the intervention.

Methods

Participants

We used a sample of 134 students from the first year of the degree in Psychology offered at the University of Salamanca (Spain). The sample comprised 112 women (84%) and 22 men (16%), with a mean age of 19.14 years ($SD=2.180$ years).

Instruments

PENCRISAL, a test of CT. As is typical of the different studies we have been conducting recently (Butler, Dwyer, Hogan, Franco, Rivas, Saiz, & Almeida, 2012; Olivares, Saiz & Rivas, 2013; Rivas & Saiz, 2016; Saiz & Rivas, 2011, 2012, 2016; Saiz, Rivas & Olivares, 2015), the PENCRISAL test developed by Saiz and Rivas was implemented to measure the magnitude of the effect and thus determine in which of the groups the greatest improvement in *CT* skills would occur. We offer a brief description of the test (more details in, Rivas and Saiz, 2012; Saiz and Rivas, 2008). PENCRISAL is a test that comprises 35 problem situations with an open response format and it is structured around five factors: Practical Reasoning, Deduction, Induction, Decision-Making and Problem-Solving (Cronbach $\alpha=.632$; test-retest: $r=.786$). We opted for a collectively implemented computerized version application because offers considerable advantages in test correction and actually giving it out to the students. The standardized values of correction are between 0-2 points, depending on the quality of the response. As it is a powerful psychometric test we considered running it in different sessions to reduce effects of fatigue, such that no time limit was set. The mean duration estimated for test completion was 60-90 min.

Modified Achievement Motivation Scale of Massanero and Vázquez (AMS-M). In order to determine in which of the groups the greatest increase in improvement in academic Motivation took place, we applied the original AMS-M test (Morales-Bueno & Gómez-Nocetti, 2012) of Massanero and Vázquez (1998). With six dimensions, this questionnaire measures the level of motivation to achieve goals within the learning context of an academic subject taught in university education courses in which collaborative learning strategies are implemented. It consists of 30 items that assess students' production on a 6-point Likert scale, in which the higher the score on each of the items, the greater the motivation for academic achievement. Since the maximum score is 6 and the minimum one 1, score between 30-180.

It contains six motivational factors: Interest and Effort motivation (IE); Interaction with Professor motivation (IP); Task/Capacity motivation (TC); Peer Influence for Learning skills motivation (PIL); Exam motivation (E), and Collaborative Interaction with Peers motivation (PI) (Cronbach $\alpha=.902$). It is important to take into account that these types of motivation are not mutually exclusive and that they only express attributions, such that a student may deploy more than one of them. Again, we chose the digital version together with collective application in different classrooms of the School of Psychology.

Metacognitive Activities Inventory (MCAI). With the aim of determining in which of the two groups the greatest increase in improvement of Metacognition occurred, we applied the MCAI (Cooper & Sandi, 2009). The self-reporting instrument includes 27 items with a 5-point Likert scale aimed at exploring the regulatory component of metacognition (planning, monitoring and evaluation) that the students make use of in the context of problem-solving. That is, the students report on what they do when they solve problem/task. Thus, a broader use of metacognitive strategies would be associated with high scores on the test. Accordingly score between 27-131 (Cronbach $\alpha=.920$). Its application is computerized and administered collectively.

Design

In order to analyze the efficacy of the intervention, we performed a quasi-experimental design, with pre-post-treatment measurements, an intervention group and an equivalent quasi-control group (67 subjects/group). We performed an intentional sampling in which half of the sample was chosen for inclusion in the experimental group and the other half in the quasi-control group. Accordingly, both groups received equal instruction in *CT* skills, while only the experimental group also received instruction in *Meta-Motivation*.

Intervention Program

The method used for the intervention covered the two crucial aspects for the improvement of *CT*: the cognitive components (argumentation, decision making and problem solving) and the metacognitive and motivational components. The intervention designed incorporates on one hand a consolidated active learning methodology called ARDESOSv.2 for the acquisition of skills in *CT* (Olivares et al., 2013) and, on the other, a program of actions aimed at the supervision and monitoring of the process of *Metacognition* and *Motivation* of the students.

The ARDESOSv.2 Program

We used version v.2 of the program (for details, see Saiz, Rivas & Olivares, 2015). Briefly, its duration is 60 hours of face-to-face instruction distributed over 15 weeks and applied in classrooms of 30-38 students working in groups of four. The activities are planned meticulously as from the start of the course, supported by rubrics for each of them. The classroom work focuses on the development of these guided activities, helped by the instructor, whose true mission is to clarify the students' doubts when they are carrying out the task in hand, but not to help in its solution. Evaluation is performed on a weekly basis and feedback is given out 2-3 days later, indicating the solution of each activity. This evaluation is quantitative, as established in each rubric. The methodology used is governed by cooperative work groups, direct teaching, learning from the limitations, along with an integrated learning guided by rubrics and projects. The tasks that students perform are both production and comprehension. The materials used are real situations (Problem-Based Learning), TV series, professional cases or opinion that simulate reality.

Metacognitive and Motivational Help Program

To carry out the intervention we based ourselves on a previous study in which the motivational program was applied for the first time (Olivares et al., 2013). We have improved this program, perfecting and emphasizing everything that was found to work and removing, when necessary, or reforming in other cases, all the aspects that either did not work or did not work in the way we had expected them to. In the present work we report the main changes that occurred in this second intervention.

We consider that there are two aspects that are essential to be able to deliver instruction in CT that will maintain the motivation of the students as much as possible. The first is the *utility* of the material to be learned through organized experiences, a component very important of the motivational process (Wigfield & Eccles, 2002). Knowing the utility of what we are going to learn is an essential aspect to encourage a meaningful learning in our students; when we are unable to find any sense in something, we tend to discard it from our interest. Accordingly, through our motivation program we attempt to make explicit everything that our students omit/miss along the instruction and we provide information about the practical uses (*utility*) of each of the planned educational experiences they will have to undertake, attempting

that educational experience makes sense to them and allows them better facing their everyday life situations. In the same way, we try to create strategies which promote the students the need to achieve a certain learning, because if the object of study is pleasant and interesting to them, this will increase their need, creating a consistent and strong internal force in which the individuals seek their own personal gratification (Carreira, 2012). The aim is that the students get to conceive to learn to think critically is useful because it helps them cover their needs or satisfy it an easier way.

The second one has to do with the *offer of opportunities*, where students can feel that they have achieved something. For a student can learn to teach himself, the educational context should promote discovery strategies, planning and regulation of the action itself (Zimmerman, 2013). Along the instruction, multiple tasks are offered in which the students can test themselves. When a student gets an achievement, she/he feels capable to develop an activity and will be to persist in it, and in turn, have her/him the feeling of success or improvement and help them keep motivated (Brophy, 2013). Learning to think with rigor is an arduous task and requires the students to make many mistakes for their thinking to become perfected and this has many repercussions on their performance. It is required to remember that the students will feel the need to protect their self-esteem, so it is very important to seek experiences that generate feelings of pride and satisfaction, to offer positive feedback about their strengths and weaknesses to help them pay attention to their individual characteristics and to take responsibility for their own actions (Brophy, 2013). It is obviously that this type of learning must be motivated and we consider the support received by the students through the motivation program to be crucial in this.

Perhaps one of the most relevant aspects of this new application is that it incorporates direct instruction in *Metaknowledge* in the motivation program. We consider that this is an inherent component essential for the learning process and that it completes and complements our motivation program. We contend that there are three types of metacognitive knowledge that must be differentiated: *declarative*, or knowing “about”; *procedural*, or knowing “how”, and *conditional*, involving activities for controlling thought or learning (Brophy, 2013). Once these have been differentiated, and with the help of examples from daily life, we explain the sequence of the different phases required for the regulation of cognition (Zimmerman, 2013): *planning* (determination of the necessary aims, strategies and resources); *the handling of information* (sequence of strategies used to process information efficiently); *monitoring understanding*;

evaluation of learning; control of errors (strategies used to correct a problem of understanding or performance) and later *self-evaluation* (assessment of the results and regulatory processes of learning itself). We provide examples in which these phases are involved and how the students should proceed: 1) they must determine what the learning objectives pursued are and accompany this with conscious reflection about how to face the challenge and how make the necessary decisions to solve it; 2) if there is some imbalance in these goals, they must be able to reorient or regulate the action, which involves permanent observation of the learning process at different times and planning the actions to be performed, the time when they should be performed, and the effort and the resources required, and 3) on concluding the process and considering the results, they must assess their own behaviour to determine whether some decision has been inappropriate or inefficacious with a view to correcting it in the future and preserving what has been useful and efficient. That is, cover the main phases of metacognition: planning, monitoring and evaluation (Zimmerman, 2013).

In order that the motivation and interest of students in learning to stay, need to be able to self-regulate their activity during the learning process (Nakamura & Csikszentmihalyi, 2014). In this sense, volition, which intends to regulate the effort, is critical to student performance, especially when the achievement of objectives requires concentration and effort for long periods of time (Kuhl, 2013). From this perspective the role of the will as the driving force behind the person and allows them to run their decisions and protect their psychological states to the other alternatives, unwanted thoughts and emotions is emphasized. Current models of self-regulated learning suggest that volitional strategies in order to maintain motivation and effort towards achieving the objectives and to control negative emotions, are interrelated and jointly participate in the self-regulated learning (Pintrich, 2003b).

Another of the significant changes supported in our new motivation program refers to the structuring of tutorials and their different types (see Olivares et al., 2013). In the earlier study we observed that the starting and final group tutorials of the blocks (groups of 15 students) did not afford the expected effect. In light of this, in the present study we focused the weight of the intervention on the *follow-up tutorials*, working with groups formed by only 4 students, and extended the duration to 30 minutes. However, we maintain and apply the same scheme of action as the starting and final group tutorials in the follow-up tutorials at the moment of starting and finishing the block in question. In this way, each student receives a total of fifteen tutorials in *Meta-Motivation*, equivalent to eight hours of intervention. It should be recalled that

the follow-up tutorials mainly aim to monitor the yield of our students with respect to the applications they perform with *CT* skills in their daily lives, together with the difficulties they encounter on the way. To do so, we follow the same lines of action as in the earlier study: *1.Introduction and establishment of a good atmosphere for the tutorial; 2.Exploration of effort vs. motivation; 3.A question about utility; 4.Utility goals; 5.Closure.* A key aspect of the work in these sessions, and one that we have reformulated from the previous study, refers to the notebook for reflections on the practical work (“reflections logbook”), which is now referred to as “*logbook*”. This element maintains the same work demands for the students, with two exceptions. The first is that apart from answering the question on utility and reflecting on the personal daily issues commented and debated in the tutorials, we also include a section on metacognition and its development (difficulties, planning, monitoring, strategies, assessment...). The second is that once the block of contents in question has been completed the students must hand in their corresponding logbook in a timely and proper way. It is important to stress that as the content blocks are addressed and the students start handing in their logbooks, apart from working more daily problems that arise with the passing of time, we return to the same or similar situations as those expressed in the students’ logbooks with a view to seeking integration of the different blocks.

In the search to equalize the conditions of this educational experience regarding the time invested by the students and the volume of work, the students who do not receive the meta-motivational program do alternative exercises in its place. These essentially consist of the presentation of real problems to be solved in which the skills of instructed *CT* must be brought into play.

Procedure

This teaching initiative was applied along one term in the classroom of the School of Psychology of the University of Salamanca. One week before the instruction was begun, we gave both the PENCRIASAL test, the Modified Achievement Motivation Scale (AMS-M) and the MCAI to all the students. We did the same one week after the completion of the intervention in order to collect the second measurement of the variables. The time elapsed between the pre/post-treatment measurements was four months. The intervention was carried out by two

instructors, one charged exclusively with the instruction in *CT* skills and the other responsible for the meta-motivational aid program in the work tutorials.

Statistical Analyses

To confirm the degree of fit to the normal Gaussian model, we performed an explanatory descriptive study of all the measurement variables using the usual tools, box diagrams and the Kolmogorov-Smirnov goodness of fit test. Once this had been done, we implemented ANOVA to examine the effect of the initiative and check whether there were statistically significant differences between the pre- and post-treatment situations. Data treatment was carried out using Student's *t* test and ANOVA.

Results

We first performed a descriptive analysis of the properties of the sample according to the pre- and post-measurement times, both at global level (the whole sample) and by intervention groups. Following this, Student's *t* test and ANOVA were implemented.

Regarding the descriptive statistics of all the variables in the different conditions of the study, we observed that these were distributed according to the normal Gaussian curve, exhibiting distributions with suitable asymmetry indices and kurtosis. Likewise, as may be seen in the table below, at the time of the pre-treatment measurements there were no significant differences in any of the variables, such that we knew we had similar groups as regards the intervention.

Table 1

Comparison of Pre-Measures Taking into Account the Intervention Group

Variables		n	Mean	Standard Deviation	Difference between means	Student's t test		
						T Value	df	p-sig. (bilateral)
Total Critical Thinking	e.g.	67	29.69	7.03	.95	.81	131	.415 ^{NS}
	c.g.	67	28.74	6.24				
Practical Reasoning	e.g.	67	7.34	2.81	.11	.24	131	.807 ^{NS}
	c.g.	67	7.23	2.65				
Deductive Reasoning	e.g.	67	3.49	1.57	.29	1.05	131	.291 ^{NS}
	c.g.	67	3.20	1.64				
Inductive Reasoning	e.g.	67	4.69	1.47	.14	.59	131	.553 ^{NS}
	c.g.	67	4.55	1.24				
Decision-Making	e.g.	67	7.39	2.65	.28	.70	131	.480 ^{NS}
	c.g.	67	7.11	1.85				
Problem Solving	e.g.	67	6.78	2.31	.40	.28	131	.775 ^{NS}
	c.g.	67	6.67	2.08				
Total Motivation	e.g.	67	137.45	13.51	2.21	-.07	131	.942 ^{NS}
	c.g.	67	137.61	11.30				
Interest / Effort	e.g.	67	40.76	4.29	-.24	-.33	131	.739 ^{NS}
	c.g.	67	41.00	3.94				
Interaction with Professor	e.g.	67	23.27	3.60	.03	.04	131	.966 ^{NS}
	c.g.	67	23.24	3.50				
Task / Capacity	e.g.	67	25.16	3.65	.69	-1.89	131	.060 ^{NS}
	c.g.	67	26.26	2.96				
Peer Influence for Learning	e.g.	67	12.81	3.49	.17	1.13	131	.260 ^{NS}
	c.g.	67	12.14	3.32				
Exam	e.g.	67	15.51	3.05	-.35	-.64	131	.522 ^{NS}
	c.g.	67	15.86	3.33				
Collaborative Interaction Peers	e.g.	67	19.94	2.90	.83	1.62	131	.107 ^{NS}
	c.g.	67	19.11	3.01				
Total Meta-cognition	e.g.	67	94.46	6.95	.32	1.07	131	.285 ^{NS}
	c.g.	67	93.20	6.63				

Following this, we implemented ANOVA, in which we compared the pre/post-measurements and the groups with one another on all the measurements analyzed. We also calculated the effects of the change in each case. First, we analyzed the assumptions of the normality and homogeneity of variance of the sample. The Kolmogorov-Smirnov test revealed that the sample in the pre-treatment measure maintained a normal distribution with $p > .05$ for most of the study variables except seven, where a slight deviation from the normality curve was observed. However, this was not given importance because even though p was $< .05$, it was $\geq .01$

in nearly all of them and, moreover, once the analysis had been made with non-parametric tests these did not reflect important differences as regards the parametric procedure performed. The same was the case in the post- condition, in which 10 variables deviated slightly from the normal curve. Regarding the principle of homogeneity, the Levene test revealed that this condition was met in all the study variables.

The results of the ANOVA show that with respect to the total *CT* variable, at the time of pre-post measurements there were significant differences with $p < .05$ ($F_{CT}(1, 132) = 80.44$, $p = .00$), where the post-condition revealed a considerably higher performance ($M_{pre} = 29.20$; $M_{post} = 36.42$). This was also the case at intergroup level, with $p < .05$ ($F_{CT}(1, 132) = 5.55$, $p = .02$), where the experimental group had a significantly higher mean ($M_{eg} = 33.85$) with respect to the control group ($M_{cg} = 31.76$). However, regarding the intersection between the group and the time of application, no significant differences were observed $p > .05$ ($F_{CT}(1, 132) = 1.91$, $p = .16$) (See table 2).

Table 2

Summary of the Significance of the Effects of Both Factors on the Total Critical Thinking Variable

Variable	Measures & S.D.		FACTOR	DF	MC	F	p	Power	Partial Eta2
Total Critical Thinking	Applic. pre. 29.20 (s.d. 6.62)	Applic. post. 36.42 (s.d.7.34)	Applic. Pre/Post	1,132	3489.138	80.44	.000**	-	.379
	E.G. 33.85 (s.d. 5.11)	C.G. 31.76 (s.d. 5.11)	Group Exp/Cont	1,132	290.451	5.55	.020*	-	.040
	E.G. pre. 29.69 (s.d.7.03)	E.G. post. 38.01 (s.d. 7.35)	Group/Applic.	1,132	82.84	1.91	.169 ^{NS}	.648	.014
	C.G. pre.28.72 (s.d. 6.19)	C.G. post. 34.82 (s.d. 7.03)							

Note: NS= correlation not significant ($p > .50$) *Significant at .05 ** Highly significant .01

Regarding the results obtained for the 5 factors of *CT* as a function of the moment of pre-post measurement, differences can be seen in all the factors ($F_{PR}(1, 132) = 96.41$, $p = .00$; $F_{DR}(1, 132) = 23.53$, $p = .00$; $F_{IR}(1, 132) = 23.00$, $p = .00$; $F_{DM}(1, 132) = 37.89$, $p = .00$) except in problem-solving ($F_{PS}(1, 132) = 2.98$, $p = .08$). As expected, the scores obtained at pre- were lower than those obtained after the intervention. In the comparison between groups, we noted significant

differences in consonance with the intervention only in the decision-making factor ($F_{DM}(1, 132)=8.22, p=.00$) with respect to the other factors. Regarding the interaction of the two levels, significant differences were seen only in the decision-making factor ($F_{DM}(1, 132)=3.82, p=.05$), where the experimental group showed a better performance on the post- measurement than the control group. Nevertheless, in the other factors, although the measurements increased as a result of the intervention, the difference between groups was not significant since both improved their performance to almost the same extent (See table 3).

Table 3

Summary of the Significance of the Effects of Both Factors on the Dimensions of Critical Thinking

Variables	Means & S.D	S.D	FACTOR	df	MC	F	p	Power	partial Eta2
Practical Reasoning	Applic. pre. 7.30 (s.d. 2.72)	Applic. post. 9.94 (s.d. 1.98)	Applic. Pre/Post	1,132	467.597	96.41	.000**	-	.422
	E.G. 8.73 (s.d. 1.80)	C.G. 8.52 (s.d. 1.80)	Group Exp/Cont	1,132	2.925	.44	.506	-	.003
	E.G. pre. 7.34 (s.d. 2.81)	E.G. post. 10.11 (s.d. 1.71)	Group/Applic	1,132	1.209	.24	.618 ^{NS}	.249	.002
	C.G. pre. 7.26 (s.d. 2.65)	C.G. post. 9.77 (s.d. 2.22)							
Deductive Reasoning	Applic pre. 3.34 (s.d. 1.60)	Applic post. 4.60 (s.d. 2.72)	Applic. Pre/Post	1,132	105.313	23.53	.000**	-	.151
	E.G. 4.22 (s.d. 1.65)	C.G. 3.71 (s.d. 1.65)	Group Exp/Cont	1,132	17.254	3.16	.078 ^{NS}	.423	.023
	E.G. pre. 3.49 (s.d. 1.57)	E.G. post. 4.96 (s.d. 2.82)	Group/Applic.	1,132	2.925	.65	.420 ^{NS}	.126	.005
	C.G. pre. 3.19 (s.d. 1.63)	C.G. post. 4.24 (s.d. 2.60)							
Inductive Reasoning	Applic pre. 4.63 (s.d. 1.36)	Applic post. 5.96 (s.d. 2.80)	Applic. Pre/Post	1,132	118.224	23.00	.000**	-	.148
	E.G. 5.49 (s.d. 1.51)	C.G. 5.09 (s.d. 1.51)	Group Exp/Cont	1,132	10.881	2.40	.123 ^{NS}	.338	.018
	E.G. pre. 4.69 (s.d. 1.47)	E.G. post. 6.30 (s.d. 3.42)	Group /Applic.	1,132	5.388	1.04	.308 ^{NS}	.174	.008
	C.G. pre. 4.57 (s.d. 1.24)	C.G. post. 5.61 (s.d. 1.96)							
Decision-making	Applic pre. 7.22 (s.d. 2.30)	Applic post. 8.80 (s.d. 2.25)	Applic. Pre/Post	1,132	166.123	37.89	.000**	-	.223
	E.G. 8.42 (s.d. 1.66)	C.G. 7.59 (s.d. 1.66)	Group Exp/Cont	1,132	45.974	8.22	.005**	-	.059
	E.G. pre. 7.39 (s.d. 2.65)	E.G. post. 9.46 (s.d. 1.86)	Group /Applic.	1,132	16.750	3.82	.053*	.152	.010
	C.G. pre. 7.06 (s.d. 1.88)	C.G. post. 8.13 (s.d. 2.41)							
Problem Solving	Applic pre. 6.70 (s.d. 2.20)	Applic post. 7.09 (s.d. 2.20)	Applic. Pre/Post	1,132	10.090	2.98	.086 ^{NS}	.404	.022
	E.G. 6.97 (s.d. 1.78)	C.G. 6.81 (s.d. 1.78)	Group Exp/Cont	1,132	1.806	.28	.595 ^{NS}	.083	.002
	E.G. pre. 6.78 (s.d. 2.31)	E.G. post. 7.18 (s.d. 2.06)	Group /Applic.	1,132	.015	.00	.947 ^{NS}	.050	.000
	C.G. pre. 6.63 (s.d. 2.09)	C.G. post. 7.00 (s.d. 2.34)							

Regarding the total *Motivation* variable, the data show that in the intergroup factor there were significant differences, in agreement with the hypothesis posited $p < .05$ ($F_{MO}(1, 132) = 7.11$, $p = .00$), where the scores increased in the post-measurement ($M_{Opre} = 137.36$; $M_{Opost} = 141.53$). However, at intergroup level no significant differences were observed ($F_{MO}(1, 132) = .392$, $p = .53$) but the result is consistent with our hypothesis. With respect to the relationship between the intervention groups and the time of applying the pre-post tests, no significant differences were observed either ($F_{MO}(1, 132) = .576$, $p = .44$), although the scores of the experimental group did increase in the post-intervention test to a greater extent than those of the control group, again in agreement with our hypothesis ($M_{EGpre} = 137.44$; $M_{EGpost} = 142.80$; $M_{CGpre} = 137.28$; $M_{CGpost} = 140.26$) (See table 4).

Table 4

Summary of the Significance of the Effects of Both Factors on the Total Motivation Variable

Variable	Means & S.D.		FACTOR	df	MC	F	p	Power	partial Eta2
Total Motivation	Applic. pre. 137.36 (s.d. 12.51)	Applic. post. 141.54 (s.d. 17.81)	Applic. Pre/Post	1,132	1165.97	7.11	.009**	-	.051
	E.G. 140.12 (s.d. 12.49)	C.G. 138.77 (s.d. 12.49)	Group Exp/Cont	1,132	122.243	.39	.532 ^{NS}	.095	.003
	E.G. pre. 137.44 (s.d. 13.51)	E.G. post. 142.80 (s.d. 21.52)	Group/Applic.	1,132	94.332	.57	.449 ^{NS}	.117	.004
	C.G. pre. 137.28 (s.d. 11.52)	C.G. post. 140.26 (s.d. 13.14)							

Note: NS= correlation not significant ($p > .50$) *Significant at .05 ** Highly significant .01

Regarding the results obtained for the six motivation factors, based on the pre-post-measurement moment, significant differences were only found for two of the six factors ($F_{TC}(1, 132) = 21.35$, $p = .00$; $F_{CIP}(1, 132) = 16.35$, $p = .00$). In the Peer Influence on Learning factor the differences were almost significant ($F_{PIL}(1, 132) = 3.61$, $p = .05$). The means of the scores show that a significant increase occurred in the Task/Capacity and Collaborative Interaction with Peers factors, as expected for the intervention, where the experimental group showed better performance owing to the motivational intervention received ($M_{TCEG} = 10.46$; $M_{TCCG} = 9.67$; $M_{CIPEG} = 10.46$; $M_{CIPCG} = 9.67$). Regarding the relationship between the pre-post variable and the intervention groups, we only found significant differences in the Task/Capacity factor ($F_{TC}(1, 132) = 4.30$, $p = .04$) ($M_{TCEGpre} = 25.16$; $M_{TCEGpost} = 27.60$) (See table 5).

Table 5

Summary of the Significance of the Effects of Both Factors on the Dimensions of Motivation

Variables	Means & S.D.		FACTOR	df	MC	F	p	Power	partial Eta2
Interest/Effort	Applic. pre. 40.84 (s.d. 4.11)	Applic. post. 40.81 (s.d. 5.32)	Pre/Post Applic.	1,132	.060	.00	.944 ^{NS}	.755	.051
	E.G. 30.01 (s.d. 4.08)	C.G. 30.60 (s.d. 4.08)	Exp/Cont Group	1,132	.731	.02	.883 ^{NS}	.052	.000
	E.G. pre. 40.76 (s.d. 4.29)	E.G. post. 41.00 (s.d. 6.56)	Group/Applic.	1,132	4.836	.39	.530 ^{NS}	.096	.003
	C.G. pre. 40.92 (s.d. 3.74)	C.G. post. 40.62 (s.d. 4.98)							
Interaction with Professor	Applic. pre. 23.19 (s.d. 3.60)	Applic. post. 23.50 (s.d. 5.10)	Pre/Post Applic.	1,132	6.272	.55	.458 ^{NS}	.114	.004
	E.G. 25.46 (s.d. 3.72)	C.G. 24.91 (s.d. 3.72)	Exp/Cont Group	1,132	22.123	.79	.373 ^{NS}	.144	.006
	E.G. pre. 23.27 (s.d. 3.60)	E.G. post. 24.00 (s.d. 5.21)	Group/Applic.	1,132	12.123	1.06	.303 ^{NS}	.177	.008
	C.G. pre. 23.00 (s.d. 4.98)	C.G. post. 23.50 (s.d. 5.10)							
Task/Capacity	Applic. pre. 25.67 (s.d. 3.37)	Applic. post. 27.35 (s.d. 4.20)	Pre/Post Applic.	1,132	188.899	21.35	.000**	-	.139
	E.G. 10.46 (s.d. 3.16)	C.G. 9.67 (s.d. 3.16)	Exp/Cont Group	1,132	4.571	.22	.634 ^{NS}	.076	.002
	E.G. pre. 25.16 (s.d. 3.65)	E.G. post. 27.60 (s.d. 4.64)	Group/Applic.	1,132	38.063	4.30	.040*	-	.032
	C.G. pre. 26.18 (s.d. 3.01)	C.G. post. 27.10 (s.d. 3.72)							
Peer Influence on Learning	Applic. pre. 12.48 (s.d. 3.40)	Applic. post. 13.15 (s.d. 3.65)	Pre/Post Applic.	1,132	30.224	3.61	.059 ^{NS}	.471	.027
	E.G. 10.46 (s.d. 2.88)	C.G. 9.67 (s.d. 2.88)	Exp/Cont Group	1,132	20.433	1.23	.269 ^{NS}	.197	.009
	E.G. pre. 12.81 (s.d. 3.49)	E.G. post. 13.37 (s.d. 3.80)	Group/Applic.	1,132	.731	.08	.768 ^{NS}	.060	.001
	C.G. pre. 12.15 (s.d. 3.30)	C.G. post. 12.93 (s.d. 3.50)							
Exam	Applic. pre. 15.66 (s.d. 3.19)	Applic. post. 15.96 (s.d. 3.37)	Pre/Post Applic.	1,132	6.272	1.35	.246 ^{NS}	.212	.010
	E.G. 10.46 (s.d. 2.92)	C.G. 9.67 (s.d. 2.92)	Exp/Cont Group	1,132	5.108	.29	.585 ^{NS}	.084	.002
	E.G. pre. 15.51 (s.d. 3.05)	E.G. post. 15.64 (s.d. 3.34)	Group/Applic.	1,132	.034	.00	.932 ^{NS}	.051	.000
	C.G. pre. 15.81 (s.d. 3.34)	C.G. post. 16.09 (s.d. 3.41)							
Collaborative Interaction with Peers	Applic. pre. 19.52 (s.d. 2.96)	Applic. post. 20.76 (s.d. 3.45)	Pre/Post Applic.	1,132	102.821	16.35	.000**	-	.110
	E.G. 10.46 (s.d. 2.67)	C.G. 9.67 (s.d. 2.67)	Exp/Cont Group	1,132	28.896	2.01	.159 ^{NS}	.291	.015
	E.G. pre. 19.94 (s.d. 2.90)	E.G. post. 21.00 (s.d. 3.51)	Group/Applic.	1,132	2.149	.34	.560 ^{NS}	.089	.003
	C.G. pre. 19.10 (s.d. 2.99)	C.G. post. 20.52 (s.d. 3.40)							

Concerning the total *Metacognition* variable, our findings show that in the intragroup factor there were significant differences, $p < .05$ ($F_{ME}(1, 132) = 15.90$, $p = .00$). This difference is reflected favorably in the means since the scores increased in the post-measurement ($M_{Epre} = 93.96$; $M_{Epost} = 96.33$). However, no significant differences were seen either at intergroup level ($F_{ME}(1, 132) = .001$, $p = .96$) nor with respect to the relationship between the intervention groups and the time of pre-post-measurement ($F_{ME}(1, 132) = 2.63$, $p = .10$), where we observed that the scores of both groups increased in the second measurement, the mean of the control group being higher, although not significantly so ($M_{EGpre} = 94.46$; $M_{EGpost} = 95.87$; $M_{CGpre} = 93.46$; $M_{CGpost} = 96.79$) (See table 6).

Table 6

Summary of the Significance of the Effects of Both Factors on the Total Meta-Cognition Variable

Variable	Means & S.D.		FACTOR	df	MC	F	p	Power	parcial Eta2
Total Meta- cognition	Applic. pre. 93.96 (s.d. 6.93)	Applic. post. 96.33 (s.d. 6.22)	Pre/Post Applic.	1,132	374.959	15.90	.000**	-	.108
	E.G. 95.16 (s.d. 5.63)	C.G. 95.12 (s.d. 5.63)	Exp/Cont Group	1,132	.093	.00	.969 ^{NS}	.050	.001
	E.G. pre. 94.46 (s.d. 6.95)	E.G. post. 95.87 (s.d. 6.07)	Group/Apl icac.	1,132	62.093	2.63	.107 ^{NS}	.364	.020
	C.G. pre. 93.46 (s.d. 6.93)	C.G. post. 95.79 (s.d. 6.18)							

Note: NS= correlation not significant ($p > .50$) *Significant at .05 ** Highly significant, .01

Discussion

The results reported here show that the efficacy of the initiative used has improved in some aspects of the intervention more than in others. Regarding instruction in *CT* skills by means of ARDESOSv.2 it should be noted that the results obtained were highly satisfactory. Both regarding total scores and in the different dimensions (except in *Problem Solving* factor), the results were improved considerably after the intervention in both groups, although with a better performance in the experimental group, as suggested by one of our hypotheses. This indicates we are working in the right direction facing the adjustment of the training program of the fundamental skills of *CT*. The specificity and learning from the limitations show us that they are

two strategies that can operate successfully in the instruction of *CT* (Saiz et al., 2015). Ultimately, the goal-motivational intervention reinforces ARDESOS program variables, which have already been tested in other studies (see Saiz and Rivas, 2011, 2012, 2016; Saiz et. al. 2015).

Another revealing finding is with the *Decision-Making* factor, because we have not managed to obtain significant differences in this factor both intergroup level as at the intersection of the two levels. With the changes in the instruction, mainly referring to the solving of real problems and the large number of daily problems used where students have felt identified, we have managed to improve our students' skills in *decision-making* both in the actual process of making a good as in the fact of knowing which the best solution is. The current knowledge society presents many challenges where an active and committed attitude seems to be a sine qua non condition for success in the academic, professional and personal world (Franco & Almeida, 2015), specially knowing that there is a direct relationship between socio-economic performance of a country and the quality of learning of the population (PISA, 2009). Then, it would try to ensure that individuals develop creative skills, *CT* and cooperation, and also they cultivate the dispositions related to the practice consciously and deliberately (OECD, 2015).

Conversely, we did fail to obtain significant results in several of the levels of the *CT* variables, and also the *Problem-solving* factor. It would be necessary to further refine some aspects both regarding their conceptualization (*DM* and *PS* as a single dimension) and the instruction and criteria of test correction in this skill, because some contents overlap theoretically (solving a problem involves making a decision). Nevertheless, we are closer to achieving our aims, data confirm that we are working in the right direction and this is encouraging for teaching and assessment duties.

With respect to the scores obtained on the *Motivation* variable, there were significant differences in agreement with the hypothesis posited only in the *Total Motivation*, *Task/Capacity*, *Collaborative Interaction with Peers* and, almost reaching significance, *Peers Influence for Learning* scores with respect to the moment of the pre-post measurements, obtaining better performances in the post. Regarding the interaction between the moment of measurement and the intervention groups, only the *Task/Capacity* dimension revealed significant results in favor of the experimental group. Although we do not have obtained the results expected for this variable, these findings offer interesting data. First, the use of rubrics has given us meticulous specificity in the performance of each task and good results, and also we have worked it in the program of meta-motivational aids, where we were also trying to

nurture the perception of self-efficacy and capacity of our students since this revealed the good results and achievements made. These results in *Task/Capacity* dimension are consistent with other studies (Diseth, 2011; Schukajlow et al., 2012). Maintaining a sense of self-efficacy and competence with obtaining good results improves significantly motivation and learning goals. Self-efficacy, self-concept and outcome expectations are key elements for the intervention in *Motivation*, especially in procedural skills. Our meta-motivational program helps our students to establish greater confidence in aptitude and their probability of success, which tells us that we are on the right path.

Second, another cardinal aspect of the intervention refers to the work carried out in groups of four people. We confirm the transcendental role of peers in this situation because of their work, effort and dedication depend on the results and the quality of their learnings. The importance and necessity of social goals in learning and academic achievement is evident, they are related to the value of the task and the achievement motivation that the student has (Midgley, 2014). The experimental group showed better performance in *Collaborative Interaction with Peers* dimension, which covers aspects such as satisfaction with shared goals, level of interaction, performance of tasks, perseverance, etc. We were worked it insistently in the tutorials in order to create, as far as possible, a good working atmosphere and to remove its possible negative effects on the group.

With the exception of the *Exam* variable, in the other factors we found that the means of the experimental group increased to a greater extent than the control group in favor of our hypothesis, although no significant differences. It is curious that the *Interest/Effort* dimension has no significant differences, factor tightly linked to motivation. However, on reviewing meticulously the items making up that dimension we see that mostly of them focus on the academic result. The motivation test considers the *Interest-Effort* tandem in quantitative terms, so the assessment of a purely intrinsic interest would not be covered completely. With our intervention we seek to promote the motivation to learn, not the motivation for results. We think this fact is related to what was obtained for the *Exam* variable, where the control group showed an increase in their mean scores with respect to the experimental group. Evaluation is an essential part of this methodology and seeks an improvement in learning. Nevertheless, the exam situation can generate negative reactions (stress, difficulty solving problems, low self-esteem, low expectations of self-efficacy,...) (Wigfield y Eccles, 2000). These repercussions were addressed as far as possible in the meta-motivational tutorials, where we insisted that in this

methodology what is being pursued is effort and persistence in the tasks at hand, not quantitative, along with work on motivational regulation strategies (management of academic goals, pursuit of value for the task, seeking help...).

According with other studies (Facione, 2000) we check that *Motivation* is a construct that modulates *CT*, alone it is unable to increase performance in the skills involved in it. Only with dispositions would we obtain a smaller increase in the performance of these skills and vice versa. In conclusion, both factors -dispositions and skills- are necessary for the proper use and practice of such skills and their transfer to daily life situations (Ennis, 2013; Nieto & Valenzuela, 2012).

Finally regarding the *Metacognition* variable, we only observed significant differences at the pre-post measurement; this is surprising but also disappointing. As we expected, the working methodology through *learning from limitations* clearly contributed to the development of *Metacognition*, we have proof through feedback offered by the experiences with the students along the instruction. Self-regulated students use their metacognitive skills (planning, supervision and regulation) to regulate their learning effectively and, in turn, the regulation their own learning can lead them to new knowledge related to the task, the strategies must manage their own resources and learning (Pozo, 2006; Pintrich, 2003b). In our case, both groups obtained similar performances. So, we conclude our current intervention in metacognition might not be effective enough to produce significant differences between groups; we should make modifications on it. But we also think that the test cannot be seen a suitable tool for measuring metacognition in this special type of instruction because some items even though we were working metacognition in general, contextualizes it within the academic-schooling field particularly (i.e. "*I get questions about the lesson before you start studying*"; "*when I study I try to divide the lesson in subsections*"). We worked in the tutorials placing greater stress on its applicability to the solution of real-life problems and on ensuring that the students would be aware of the difficulties facing them and how to overcome. We are re-revising other measuring instruments for the construct with a view to locating one that better fits the design of our intervention.

Final Comments

In conclusion, our hypotheses would be partially confirmed. We were seeking to improve the performance scores in both *CT* as *Motivation* and *Metacognition* variables, looking for the experimental group performed better compared to the control group. With regard to variable *CT*, both groups improved their performances but the experimental group obtained a better performance in all the dimensions of *CT* studied, giving significant trends (except in *Decision Making* factor where there were significant differences). The same happens with the scores in *Motivation* variable, where performance increased in nearly all the dimensions being significant only in some factors between both groups. However, in *Metacognition* variable we only managed significant differences in the measurement moment. So we can conclude that the intervention in meta-motivation has been efficient since it does contribute to improving performance in *CT*, but not sufficiently so to produce significant differences in all the study variables, especially as regards the results obtained in the intersection of the levels.

We are considering these limitations and modifying the instruction to improve the meta-motivational program, above all with respect to *Metacognition*, since this is the first direct intervention that we have performed. The implementation of programs like the one presented here, which promote skills development and learning processes in University, could be included in the form of seminars, within sessions start course for students entering to the University or as elective subjects with ECTS (as some universities, i.e. Texas, Michigan) in order to create more opportunities for students to be more competent and gain greater success in their academic lives and in their professional future. More studies are needed to assess the impact of the program's effectiveness over time using other process variables (e.g. log-books, see Schmitz & Wiese, 2006), also obtaining data transferability long term (Nestel, Groom, Eikeland-Husebo & O'Donnell). In short we hope that this study encourages other researchers to work in promoting motivation and self-regulation in university to improve thus our understanding of the learning process and increase their efficacy.

Referências

Boekaerts, M., & Corno, L. (2005). Self-regulation in the classroom: A perspective on assessment and intervention. *Applied Psychology: An International Review*, 54(2), 199-231.

- Bolonia Declaration (1999). The European higher education area. *Joint declaration of the European Ministers of Education*, 19.
- Brophy, J. E. (2013). *Motivating students to learn*. Routledge.
- Butler, H.A., Dwyer, C.P., Hogan, M.J., Franco, A., Rivas, S.F., Saiz, C., & Almeida, L.F. (2012). Halpern Critical Thinking Assessment and real-world outcomes: Crossnational applications. *Thinking Skills and Creativity*, 7, 112-121.
- Carreira, J. M. (2012). Motivational orientations and psychological needs in EFL learning among elementary school students in Japan. *System*, 40 (2), 191-202.
- Cooper, M.M., & Sandi-Urena, S. (2009). Design and validation of an instrument to assess metacognitive skillfulness in chemistry problem solving. *Journal of Chemical Education*, 86, 240-245.
- Diseth, A. (2011). Self-efficacy, goal orientations and learning strategies as mediators between preceding and subsequent academic achievement. *Learning and Individual Differences*, 21(2), 191-195.
- Eccles, J. S., & Wigfield, A. (2002). Motivational beliefs, values, and goals. *Annual Review of Psychology*, 53(1), 109-132.
- Ennis, R. (2013). Critical thinking across the curriculum: The Wisdom CTAC program. *Inquiry: Critical Thinking across the Disciplines*, 28(2), 25-52.
- Facione, P. (2000). The disposition toward critical thinking: Its character, measurement, and relationship to critical thinking skill. *Informal Logic*, 20(1), 61-84.
- Facione, P. A. (2011). *Critical thinking: What it is and why it counts*. Disponível em <http://www.insightassessment.com/CTResources/IndependentCriticalThinkingResearch/pdf/Critical-Thinking-What-It-Is-and-Why-It-CountsPDF#sthash.oKhyPP3Y.dpbs>
- Flavell, J.H. (1976). Metacognitive aspects of problem solving. *The Nature of Intelligence*, 12, 231-235.
- Franco, A., & Almeida, L. (2015). Critical thinking in college: diferencial analysis according to academic year and scientific area. In C. Domínguez (Ed.). *Pensamento crítico na educação: Desafios atuais. (Critical thinking in education: Actual challenges)* (pp. 25-30). Vila Real: UTAD.
- Halpern, D. F. (2014). *Critical thinking across the curriculum: A brief edition of thought & knowledge*. Routledge.
- Holton, D., & Clarke, D. (2006) Scaffolding and metacognition, *International Journal of Mathematical Education in Science and Technology*, 37 (2), 127-143.
- Jones, W. M., & Dexter, S. (2014). How teachers learn: the roles of formal, informal, and independent learning. *Educational Technology Research and Development*, 62 (3), 367-384.
- Kuhl, J. (2013). Motivation and volition. *International Perspectives on Psychological Science, II: The State of the Art*, 311.

- Komarraju, M., & Nadler, D. (2013). Self-efficacy and academic achievement: Why do implicit beliefs, goals, and effort regulation matter? *Learning and Individual Differences*, 25, 67-72.
- Manassero, M. y Vázquez, A. (1998). Validación de una escala de motivación de logro. *Psicothema*, 10(2), 333-351.
- Mega, C., Ronconi, L., & De Beni, R. (2014). What makes a good student? How emotions, self-regulated learning, and motivation contribute to academic achievement. *Journal of Educational Psychology*, 106 (1), 121.
- McCann, E., & Turner, J. (2004). Increasing student learning through volitional control. *The Teachers College Record*, 106(9), 1695-1714.
- Midgley, C. (Ed.). (2014). *Goals, goal structures, and patterns of adaptive learning*. Routledge.
- Morales-Bueno, P., & Gómez-Nocetti, V. (2012). Adaptación de la Escala Atribucional de Motivación de Logro de Manassero y Vázquez. *Educación y Educadores*, 12(3), 33-52.
- Nakamura, J., & Csikszentmihalyi, M. (2014). The concept of flow. In *Flow and the foundations of positive psychology* (pp. 239-263). Netherlands: Springer.
- Navarro, J., Curioso, F., Gomes, D., Arrieta, C., & Cortes, M. (2013). Fluctuations in work motivation: tasks do not matter. *Nonlinear Dynamics, Psychology, and Life Sciences*, 17(1), 3-22.
- Nestel, D., Groom, J., Eikeland-Husebo, S., & O'Donnell, J. M. (2011). Simulation for learning and teaching procedural skills: The state of the science. *Simulation in Healthcare*, 6(7), S10-S13.
- Nieto, A., & Valenzuela, J. (2012). A study of the internal structure of critical thinking dispositions. *Inquiry: Critical Thinking Across the Disciplines*, 27(1), 31-38.
- OECD (2015). *OECD Skills Outlook 2015: Youth, Skills and Employability*, OECD Publishing.
- Olivares, S., Saiz, C., & Rivas, S.F. (2013). Encouragement for thinking critically. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 11(2), 367-394.
- Pérez, P.M., Costa, J.L.C., & Corbí, R.G. (2012). An explanatory model of academic achievement based on aptitudes, goal orientations, self-concept and learning strategies. *The Spanish Journal of Psychology*, 15(01), 48-60.
- Pintrich, P. R. (2003b). A motivational science perspective on the role of student motivation in learning and teaching contexts. *Journal of Educational Psychology*, 95(4), 667-686.
- Pintrich, P.R., & Schunk, D.H. (2006). *Motivación en contextos educativos*. Madrid, Pearson.
- Pozo, J.I. (2006). La nueva cultura del aprendizaje en la sociedad del conocimiento. In *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje: las concepciones de profesores y alumnos* (pp. 29-54).
- Rivas, S.F., & Saiz, C. (2012). Validación y propiedades psicométricas de la prueba de pensamiento crítico PENCRI SAL. *Revista Electrónica de Metodología Aplicada*. 17(1), 18-34.

- Rivas, S.F., & Saiz, C. (2016). The effects of teaching critical thinking persist over time. *Journal of Education and Human Development*, 5(1), 240-248.
- Saiz, C. (2015). Efficacy, the heart of critical thinking. In C. Domínguez (ed.). *Pensamento crítico na educação: Desafios atuais. (Critical thinking in education: Actual challenges)* (pp. 159-168). Vila Real: UTAD.
- Saiz, C., & Rivas, S.F. (2008). Evaluación en pensamiento crítico: Una propuesta para diferenciar formas de pensar. *Ergo, Nueva Época*, 22-23, 25-26.
- Saiz, C., & Rivas, S.F. (2011). Evaluation of the ARDESOS Programs: An Initiative to Improve Critical Thinking Skills. *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*, 11(2), 34-51.
- Saiz, C., & Rivas, S.F. (2012). Pensamiento crítico y aprendizaje basado en problemas. *Revista de Docencia Universitaria*, 10(3), 325-346
- Saiz, C., & Rivas, S.F. (2016, *in press*). New teaching techniques to improve critical thinking. The Diaprove methodology. *Educational Research Quarterly*
- Saiz, C., Rivas, S.F., & Olivares, S. (2015). Collaborative learning supported by rubrics improves critical thinking. *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning* 15(1), 10-19.
- Schmitz, B., & Wiese, B.S. (2006). New perspectives for the evaluation of training sessions in self-regulated learning: Time-series analyses of diary data. *Contemporary Educational Psychology*, 31(1), 64-96.
- Schukajlow, S., Leiss, D., Pekrun, R., Blum, W., Müller, M., & Messner, R. (2012). Teaching methods for modelling problems and students' task-specific enjoyment, value, interest and self-efficacy expectations. *Educational studies in mathematics*, 79(2), 215-237.
- Wigfield, A., & Eccles, J. (2000). Expectancy-Value Theory of Achievement Motivation. *Contemporary educational psychology*, 25, 68-81.
- Wolters, C.A., & Rosenthal, H. (2000). The relation between students' motivational beliefs and their use of motivational regulation strategies. *International Journal of Educational Research*, 33(7-8), 801-820.
- Zimmerman, B. J. (2013). From cognitive modeling to self-regulation: A social cognitive career path. *Educational Psychologist*, 48(3), 135-147.

AUMENTAR O PENSAMENTO CRÍTICO ATRAVÉS DA INTERVENÇÃO NA MOTIVAÇÃO E METACOGNIÇÃO

Resumo

Relatamos os resultados obtidos em um projeto de ensino inovador recente destinado a promover o pensamento crítico habilidades (CT) através de uma intervenção metacognitiva e motivacional. Foi desenvolvido um programa destinado a incentivar a metacognição e motivação para o desenvolvimento mais eficiente de tais habilidades. Os estudantes que participaram do estudo foram 134. Todos foram avaliados pelo teste PENCRIAL, Modificado Achievement Motivation Scale (AMS-M) e MAI medição de intervenção pré-post. Todos os alunos receberam instruções no CT, mas apenas metade da amostra também participou de um programa Meta-inspirador. Os resultados mostram que a instrução em habilidades CT foi bem sucedida, ficando melhor desempenho no grupo submetido ao programa Meta-inspirador. Além disso, houve diferenças significativas em favor do grupo experimental na variável motivação, mas não em metacognição. Em conclusão, a intervenção Meta-Inspirador foi bem-sucedida, em grande medida, seria assim possível adquirir uma ferramenta pedagógica para estudar e trabalhar os fatores motivacionais e metacognitivos em programas de treinamento de habilidades.

Palavras-chave: pensamento crítico, a motivação, a metacognição, instrução e avaliação

A PESSOA COM NECESSIDADES ESPECIAIS NO ENSINO SUPERIOR: PRODUÇÃO CIENTÍFICA EM PORTUGAL

Ana P. Antunes⁵⁰

Débora Rodrigues⁵¹

Resumo

A concretização de uma sociedade inclusiva traduz-se também na preocupação que o ensino superior revela perante a pessoa com necessidades especiais. Este estudo teve como objetivo principal analisar de que forma a comunidade científica portuguesa está desperta para a inclusão dos alunos universitários com necessidades especiais, considerando a produção científica realizada. A recolha de dados aconteceu através do levantamento bibliográfico das dissertações de mestrado, de teses de doutoramento e de artigos, que se encontravam disponíveis *online* no momento da pesquisa efetuada. Consultaram-se como bases de dados o Repositório Científico de Acesso Aberto em Portugal (RCAAP) e a Biblioteca de Conhecimento Online (B-On), bem como o motor de busca *Google*. Na pesquisa não se definiu data de início nem de término das publicações a selecionar e consideraram-se os descritores: “necessidades educativas especiais no ensino superior”, “deficiência e ensino superior”; “inclusão e ensino superior”, “medidas educativas especiais e ensino superior”, “aluno com necessidades especiais na universidade”, “pessoa com necessidades especiais na universidade” e “contingente especial e ensino superior”. Apresentam-se os 20 documentos encontrados: 8 dissertações de mestrado, 2 teses de doutoramento e 10 artigos publicados em revistas. Os dados recolhidos são discutidos e permitem verificar que a investigação, em Portugal, sobre a pessoa com

⁵⁰ Faculdade de Artes e Humanidades, Universidade da Madeira, aantunes@uma.pt

⁵¹ Faculdade de Artes e Humanidades, Universidade da Madeira

necessidades especiais, no ensino superior, parece ter surgido nos últimos anos e não parece ser muito extensa.

Palavras-Chave: inclusão, pessoa com necessidades especiais, Ensino Superior

Introdução

A inclusão social das pessoas portadoras de deficiência deveria ser uma preocupação generalizada, pois estima-se que 15% da população mundial possui alguma forma de incapacidade e continua excluída do acesso equitativo a recursos educativos, de saúde, sociais e de suporte legal (United Nations, 2011). Além disso, um alerta recente do Secretário das Nações Unidas destaca que se deveria considerar a deficiência com mais naturalidade, porque a mesma faz parte da condição humana e qualquer um, em algum momento da vida, poderá sofrer, de forma temporária ou permanente, algum tipo incapacidade (Ki-moon, 2013).

Nesse sentido, a inclusão social tem feito parte da agenda política governativa em diversos países, sendo que a reforma ao nível da educação aparece como um fator-chave na estimulação da integração e coesão social (Armstrong, Armstrong, & Spandagou, 2011). O acesso à educação que se quer para todos, bem como o direito a uma educação de qualidade, implica a aceitação da diferença e um trabalho promotor de inclusão, nos vários níveis de ensino. Contudo, esse desígnio ainda não foi alcançado plenamente, sendo que a preocupação com a inclusão tem-se focado, de forma mais acentuada, nos níveis de ensino básico e secundário. Porém, ao longo dos últimos anos, a inclusão ao nível do ensino superior também tem suscitado questionamento e esforços de concretização em algumas universidades portuguesas. Aliás, como importa assegurar uma forma de atendimento estruturada e assumir uma política social e educativa (Rodrigues, 2004), foi criado, em 2004, o Grupo de Trabalho para o Apoio a Estudantes com Deficiência no Ensino Superior (GTAEDES), procurando partilhar informação e experiências, e constituído por várias universidades e institutos politécnicos portugueses, que também foram criando serviços de apoio nas respetivas instituições de ensino (<http://www.gtaedes.pt/o-gtaedes/>).

Atualmente, o número de alunos com necessidades especiais (NE) a ingressar no ensino superior é crescente e se, por um lado, o contingente especial lhes permite o acesso, por outro lado, importa cuidar e procurar assegurar-lhes o sucesso, implicando isso, em alguns casos,

repensar os métodos pedagógicos e os recursos de apoio existentes (Rodrigues, 2004; Rodrigues et al., 2007). Nessa lógica, a educação inclusiva no ensino superior traduzirá o que se espera de uma sociedade inclusiva, ou seja, uma sociedade “built upon ideals of social justice where participation and success are irrespective of “race”, gender, socio-economic status, ethnicity, age, and disability so that disadvantage is not reproduced” (Nunan, George, & MCCausland, 2000, pp. 63-64).

Para o conseguir terão de efetuar-se alterações na cultura organizacional, resultando em melhoramentos das condições arquitectónicas e em revisões de métodos de ensino e estratégias pedagógicas, do currículo e do sistema de avaliação (Tinklin, Riddell, & Wilson, 2004). De uma forma mais estruturada recomenda-se a criação institucional de serviços de apoio e de recursos que possam ser agilizados em função da necessidade do estudante, sendo que a formação dos docentes se revela crucial (Correia, Malusá, Mourão, & Santos, 2011; Taylor, 2005) para que possam desenvolver atitudes favoráveis à inclusão dos alunos com NE (Ferreira, 2007).

Perante a diversidade de alunos que ingressam no ensino superior, a preocupação com a forma de responder a essa diversidade constitui um indicador de qualidade da instituição de ensino (Llorent & Furtado, 2012), sendo que, segundo alguns autores, a excelência educativa não se pode alhear da dimensão social e, por isso, uma prática inclusiva torna-se também um indicador dessa excelência (Nunan et al., 2000). Porém, não deve ser suficiente desencadear mecanismos de intervenção sem a respetiva avaliação. O desenvolvimento de práticas inclusivas é um desafio exigente à melhoria da educação e os resultados da sua eficácia constituem contributos que podem ajudar a reformular e a tomar decisões mais fundamentadas aos governantes, às instituições de ensino, bem como aos pais e aos próprios alunos (Farrell, 2000). Ao nível do ensino superior, considerando a criação de serviços de apoio em várias universidades seria importante avaliar essas práticas, traduzindo-se também neste contexto a preocupação com a prática baseada em evidência. Dos estudos efetuados poderão extrair-se informações pertinentes quer ao nível de atuação de serviços de apoio e respetivos técnicos (Fernandes, Oliveira, & Almeida, 2015; Reis, 2003) quer ao nível de vivências no ensino superior de alunos com NE em grupos específicos (e.g., Casement, Pinos, & Forrester-Jones, 2016).

Ao longo deste texto, dada a importância da terminologia na caracterização dos sujeitos, adota-se, num sentido lato, a designação de pessoa ou aluno com NE ou necessidades educativas especiais (NEE) porque o trabalho realizado se enquadra mais especificamente no contexto educacional. Esta opção decorre da revisão da literatura, e ilustra-se o seu sentido

explicitando a legislação em vigor na Região Autónoma da Madeira, onde se pode ler, no Decreto Legislativo Regional nº33/2009/M, de 31 de dezembro:

«Necessidades educativas especiais» o conjunto de necessidades intrínsecas às crianças e jovens com problemas sensoriais, físicos, intelectuais ou emocionais, ou ainda, com perturbações graves da personalidade ou do comportamento, da fala, da aprendizagem, ou problemas graves de saúde, derivados de factores orgânicos ou ambientais, quando comparados com outros na mesma faixa etária e que são inerentes ao processo individual de aprendizagem e de participação na vivência escolar, familiar e comunitária. (artigo 6º, alínea g)

Ao reconhecer a necessidade de um maior conhecimento sobre o processo de inclusão no ensino superior, importa conhecer, além da intervenção que acontece junto dos alunos com NE, como a comunidade científica está atenta a esta população e produz conhecimento sobre esta realidade. É neste âmbito, que se inscreve o objetivo principal deste trabalho, partindo de um estudo inicial realizado no âmbito de uma dissertação de mestrado (Rodrigues, 2015), ou seja, analisar que de forma o interesse dos investigadores, em Portugal, se tem dirigido aos alunos com NE no ensino superior, através da análise da produção científica realizada e disponível *online*.

Método

O presente estudo realizou-se numa perspetiva quantitativa e inspirado na bibliometria, na medida em que a “necessidade do estudo e da avaliação das atividades de produção e comunicação científica” (Araújo, 2006, p.12), que a caracterizam na sua essência, se adequa ao alcance do contributo que se espera com este trabalho.

Materiais

Para a realização deste estudo, considerando os objetivos do mesmo e um trabalho anterior (Rodrigues, 2015), construíram-se três grelhas para a recolha de dados. A grelha referente às dissertação de mestrado e a grelha referente às teses de doutoramento contemplavam as seguintes categorias: Título, autor, ano de publicação do documento, ano de publicação online, amostra, tipo de necessidade especial, área de conhecimento, instituição

superior e base de dados. A grelha referente e aos publicados em revista era constituída pela categorias: título, autor, ano de publicação, ano de publicação online, amostra, tipo de necessidade especial, área de conhecimento, revista e base de dados.

Procedimentos

No âmbito do presente estudo foi efetuada uma pesquisa das dissertações de mestrado e teses de doutoramento, e dos artigos publicados em revistas com revisão de pares, remetendo para trabalhos de investigação sobre alunos com NE no ensino superior, realizados em instituições portuguesas e disponíveis *online*. As bases de dados definidas para a referida procura foram o Repositório (RCAAP), a Biblioteca Online (B-On) e Motor de Busca *Google*. Os descritores utilizados foram: “necessidades educativas especiais no ensino superior”, “deficiência e ensino superior”; “inclusão e ensino superior”, “medidas educativas especiais e ensino superior”, “aluno com necessidades especiais na universidade”, “pessoa com necessidades especiais na universidade” e “contingente especial e ensino superior”.

Uma vez definidas as bases de dados e os descritores procedeu-se à realização da pesquisa *online*, a qual decorreu em dois momentos: no mês de agosto de 2015 e no mês de fevereiro de 2016. Os documentos encontrados eram consultados, primeiro o resumo e depois o corpo do texto, e a informação era registada na grelha organizada por tipologia de documentos e por localização na base de dados. De seguida, procedeu-se à comparação de informação e filtragem das produções que se repetiam nos repositórios consultados, criando-se uma listagem dos produtos. A categorização dos trabalhos foi revista e reorganizada. Em consequência desse processo as dissertações de mestrado e das teses de doutoramento organizaram-se em função do título, autor, ano de publicação do documento, amostra/foco do estudo e área/instituição. Os artigos publicados em revistas organizaram-se a partir das categorias: título, autor, ano de publicação, amostra/foco do estudo e revista.

Resultados

Apresentam-se os resultados, agrupando os dados recolhidos por tipologia de trabalho de investigação encontrado: Dissertações de mestrado, teses de doutoramento e artigos em revistas. Na Tabela 1, referente às dissertações de mestrado realizadas, é possível constatar que

se encontraram 8 dissertações de mestrado, tendo sido a mais antiga realizada em 2011, seguindo-se uma em 2012, e três em 2013 e em 2014.

Verifica-se que a composição da amostra nos estudos é diversificada, podendo caracterizar-se por participantes com NE ou por docentes ou, ainda, por considerar-se os recursos físicos e humanos existentes (e.g., biblioteca ou coordenadora de serviço).

Quanto à área científica da realização das dissertações constata-se igualmente alguma diversidade, pois existem trabalhos em áreas como: Psicologia da Educação; Ciências da Educação (subdividindo-se em Pedagogia do Elearning; Educação Social e Intervenção Comunitária; e Administração e Políticas Educativas); Ciências da Documentação e Informação; Intervenção Comunitária; e Informação, Comunicação e Novos Media.

As instituições de ensino superior responsáveis pela realização destes mestrados distribuem-se por várias zonas do país e com um número distinto de produtos: Universidade da Madeira (2 dissertações); Universidade Aberta (1 dissertação); Universidade de Lisboa (1 dissertação); Universidade de Aveiro (2 dissertações); Escola Superior de Educação Paula Frassinetti (1 dissertação); e Universidade de Coimbra (1 dissertação).

Tabela 1

Caraterização das Dissertações de Mestrado

Título	Autor	Ano	Amostra/Foco do estudo	Área/Instituição
Alunos com necessidades educativas especiais: Estudo exploratório sobre a inclusão no ensino superior	Micaela Abreu	2011	Alunos com NEE/ NEE em geral	Psicologia da Educação/ Universidade da Madeira
Inclusão de alunos com necessidades educativas especiais: Estudo exploratório sobre a perceção dos docentes	Catarina Faria	2012	Docentes Universitários/ NEE em geral	Psicologia da Educação/ Universidade da Madeira
Contributos para a inclusão digital dos estudantes com necessidades educativas especiais no ensino superior à distância: Um estudo exploratório	Marina Moleirinho	2013	Universidades Abertas Europeias, Estudantes com NEE e/ou DA, Coordenadora de projeto e Fórum de estudantes/ NEE em geral	Ciências da Educação- Pedagogia do Elearning/ Universidade Aberta
Serviço para pessoas com deficiência visual nas bibliotecas universitárias portuguesas: Um diagnóstico	Raquel Delgado	2013	Bibliotecas Universitárias/ Deficiência Visual	Ciências da Documentação e Informação- Biblioteconomia/ Universidade de Lisboa
Inclusão no ensino superior: Retratos de estudantes com deficiência	Tatiana Marçal	2013	Alunos com NEE/ NEE em geral	Ciências da Educação- Educação Social e Intervenção Comunitária/ Universidade de Aveiro
Ingresso e permanência de estudantes com NEE no ensino superior: Estudo qualitativo	Evelyn Santos	2014	Alunos com NEE/ NEE em geral	Ciências da Educação- Administração e Políticas Educativas/ Universidade de Aveiro
As respostas sociais para o estudante do ensino superior com paralisia cerebral	Sara Silva	2014	Alunos com NEE/ NEE em geral	Intervenção Comunitária-Contextos de Risco/ Escola Superior de Educação Paula Frassinetti
Inclusão digital e serviços de acesso à informação para deficientes visuais: A situação das bibliotecas da Universidade de Coimbra	Helena Quaresma	2014	Alunos com Deficiência Visual e Bibliotecários/ Deficiência Visual	Informação, Comunicação e Novos Media/ Universidade de Coimbra

De seguida, apresenta-se na Tabela 2, informação referente às teses de doutoramento, onde se registou um menor número de documentos encontrados em relação às dissertações de mestrado, ou seja, apenas a referência a duas teses de doutoramento, sendo uma finalizada em 2010 e outra em 2014. No primeiro caso, a amostra é constituída por alunos com NEE, focando-se o estudo nos alunos com deficiência visual. No segundo trabalho a amostra é formada por alunos com NEE e docentes universitários, centrando-se o estudo nas NEE em geral. De referir que esta tese trata de um estudo de caso de uma universidade brasileira, apesar de ter sido realizada para atribuição de grau académico numa universidade portuguesa. As áreas científicas de realização das teses de doutoramento são: Psicomotricidade, Educação Especial e Reabilitação pela Universidade Técnica de Lisboa; e Ciências da Educação pela Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro.

Tabela 2

Caraterização das Teses de Doutoramento

Título	Autor	Ano	Amostra/Foco do estudo	Área/Instituição
Modelo de atendimento às necessidades educativas especiais baseado na tecnologia: Estudo de caso centrado em alunos com baixa visão	Ana Espadinha	2010	Alunos com NEE/ Deficiência Visual	Psicomotricidade, Educação Especial e Reabilitação/ Universidade Técnica de Lisboa
Inclusão de alunos com NEE no ensino superior: Um estudo de caso na universidade Estadual de Monte Carlos (Unimontes)	Silvana França	2014	Alunos com NEE e Docentes Universitários / NEE em geral	Ciências da Educação/ Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro

Por último, na Tabela 3 discriminam-se os dez artigos encontrados, que foram publicados em revistas com revisão por pares. Os anos de publicação são relativamente recentes, sendo publicados dois artigos em 2007, um artigo em 2010, um artigo em 2012, três artigos em 2013, um artigo em 2014 e, finalmente, dois artigos em 2015.

Pode verificar-se que a amostra considerada nas investigações é diversificada, à semelhança do que se registou nas dissertações de mestrado e teses de doutoramento, sendo que se caracterizam maioritariamente por alunos com NE ou por docentes, colocando-se o foco da pesquisa nas NEE de uma forma genérica ou, como também aconteceu nos trabalhos das tabelas anteriores numa problemática mais específica, neste caso, na deficiência auditiva e deficiência visual.

No que se refere às revistas de publicação verifica-se que se centram sobretudo na área da Educação: Revista Portuguesa de Pedagogia (1 artigo); Revista de Educação Especial e Reabilitação (2 artigos); International Journal of Developmental and Educational Psychology (1 artigo); Revista Portuguesa de Educação (1 artigo); Indagatio Didactica (1 artigo); Psicologia em Pesquisa (1 artigo); Revista Teoria e Prática na Educação (1 artigo); Cadernos BAD (1 artigo); e Educação, Formação & Tecnologias (1 artigo).

Tabela 3

Caraterização dos Artigos Publicados em Revistas com Revisão por Pares

Título	Autor	Ano	Amostra	Revista
Transição de alunos surdos para o ensino superior	Andreia Jorge Joaquim Ferreira	2007	Alunos com NEE/ Deficiência Auditiva	Revista Portuguesa de Pedagogia
Estudantes com deficiência na universidade: Questões em torno da sua adaptação e sucesso académico	Eugénia Fernandes Leandro Almeida	2007	Alunos com NEE/ NEE em geral	Revista de Educação Especial e Reabilitação
Percepção de barreiras da carreira: Estudo com estudantes universitários com incapacidade	Inês Gonçalves Paulo Cardoso	2010	Alunos com NEE/ NEE em geral	Asociación de Psicología Evolutiva y Educativa de la Infancia y de la Adolescencia*
A inclusão no ensino superior: Estudo exploratório numa universidade portuguesa	Micaela Abreu Ana Antunes Leandro Almeida	2012	Alunos com NEE/ NEE em geral	Revista de Educação Especial e Reabilitação
A universidade e a pessoa com necessidades especiais: Estudo qualitativo sobre percepções de mudança social, institucional e pessoal	Ana Antunes Catarina Faria	2013	Docentes Universitários/ NEE em geral	Indagatio Didactica
Inclusão no Ensino Superior: Percepção de professores em uma universidade portuguesa	Ana Antunes Catarina Faria Sandra Rodrigues Leandro Almeida	2013	Docentes Universitários/ NEE em geral	Psicologia em Pesquisa
Projeto Acessibilidades: A educação a distância inclusiva no ensino superior	Daniela Barros Isabel Dias Isabel Seara	2013	Alunos com NEE/ NEE em geral	Revista Teoria e Prática na Educação
O papel social da biblioteca universitária na inclusão do indivíduo portador de deficiência visual	Lígia Neto	2014	Responsáveis de Bibliotecas Universitárias/ Deficiência Visual	Cadernos BAD (Biblioteconomia, Arquivística e Documentação)
Inclusão no ensino superior: Percepções dos estudantes com necessidades educativas especiais sobre o ingresso à universidade	Evelyn Santos Manuela Gonçalves Isabel Ramos Lisneti Castro Roselane Lomeo	2015	Alunos com NEE/ NEE em geral	Revista Portuguesa de Educação
Universal Design for Learning: Potencial de aplicação no ensino superior com alunos com NEE e por recurso a tecnologias mobile	Rita Tavares Daniel Oliveira Dionísia Laranjeiro Margarida Almeida	2015	Alunos com NEE/ NEE em geral	Educação, Formação & Tecnologias

Nota: *No repositório online só aparece referência à Asociación de Psicología Evolutiva y Educativa de la Infancia y de la Adolescencia, sendo que esta publica a revista INFAD (International Journal of Developmental and Educational Psychology).

Os resultados apresentados anteriormente não esgotam a potencialidade que os documentos consultados permitem. Uma análise mais detalhada dos mesmos, considerando os objetivos traçados, a metodologia utilizadas e os resultados alcançados, permitiu perceber que os mesmos apresentam algumas características diferenciadoras. No que se refere aos objetivos dos estudos podem destacar-se quatro tipos de contributos ao nível da: reflexão e conhecimento sobre a inclusão (e.g., Abreu, 2011); intervenção (e.g., Moleirinho); caracterização dos alunos (e.g., Espadinha, 2010) e construção de instrumentos de avaliação (e.g., Fernandes & Almeida, 2007).

Quando se analisou a metodologia de investigação seguida verificou-se o recurso à metodologia qualitativa (e.g., Faria, 2012), à quantitativa (e.g., Delgado, 2013) ou mista (e.g., Abreu, 2011). Assim sendo, o número de participantes também é diverso, registando-se estudos com poucos sujeitos (e.g., Jorge & Ferreira, 2007) e estudos com amostra mais numerosa (e.g., Espadinha, 2010). Em consonância, os instrumentos de recolha de dados utilizados também são variados, destacando-se o recurso a entrevista (e.g., Santos, 2014), questionários (e.g., Delgado, 2013), ou análise documental (e.g., França, 2014).

Os resultados encontrados nos estudos, em sintonia com os objetivos definidos, contribuem essencialmente para uma maior conhecimento sobre: os alunos com NE (e.g., Abreu, 2011); a perceção que os mesmos têm da inclusão (e.g., Gonçalves & Cardoso, 2010); a perceção dos professores sobre a inclusão (e.g., Faria 2012); e as práticas educativas de inclusão (e.g., Marçal, 2013).

Discussão

Os dados recolhidos permitem algumas considerações face ao objetivo do estudo de conhecer, através da análise da produção científica realizada e disponível *online*, o interesse que os alunos com NE têm despertado aos investigadores portugueses. De uma forma geral, a produção científica parece não ter acompanhado, no mesmo compasso, o movimento de criação de serviços de apoio e atendimento aos alunos com NE no ensino superior português. Ou seja, colocando como referência o surgimento, em 2004, do GTAEDS, face às dificuldades e necessidades de serviços que já existiam previamente, vemos que os primeiros trabalhos

científicos encontrados nesta pesquisa datam de 2007. Só nos últimos anos se registam trabalhos com a preocupação de estudar as práticas de intervenção, sendo que tal facto também pode resultar de critérios de qualidade institucional (Llorent & Furtado, 2012; Nunan et al. 2000) e da tendência atual de basear a prática em evidência e da importância atribuída à mesma na formação de profissionais de ajuda (Beck et al., 2014; Luebbe, Radcliffe, Callands, Grenn, & Thorn, 2007). No entanto, ressalva-se que este estudo apenas remete para trabalhos disponíveis *online*, encontrados através dos descritores selecionadas e nas bases de dados referidas, podendo não esgotar efetivamente o número de trabalhos realizados. A ilustrar esse facto, pode apontar-se a dissertação de mestrado realizada por Reis (2003), na área das Ciências da Educação, podendo, provavelmente, colocar-se como um dos primeiros estudos realizados a procurar responder à preocupação de uma intervenção sistemática e de qualidade no contexto do ensino superior português.

De uma forma mais específica, verifica-se que o número de trabalhos de mestrado é superior aos de doutoramento e que alguns dos artigos publicados decorreram desses projetos de investigação. Apesar de alguns dos trabalhos retratarem NE específicas (e.g., deficiência visual ou auditiva) regista-se uma tónica no estudo das NE na generalidade, ou seja, não incidindo na especificidade e não discriminando a deficiência sensorial da deficiência física ou motora ou das dificuldades de aprendizagem. Tal facto poderá estar associado à relativa incipiência da atenção a esta temática em termos de intervenção mas, sobretudo, ao nível da investigação. Ao mesmo tempo, também se pode pensar a questão relacionando-a com a necessidade de clarificação das designações e tipologias associados às NE. É frequente os professores não possuírem informação precisa sobre as NE (Lidio & Camargo, 2008) e confundirem alguns conceitos (Antunes, Faria, Rodrigues, & Almeida, 2013). Nesse sentido, também se compreende que vão surgindo propostas de desenvolvimento e de formação dos professores universitários ao nível da inclusão. Estas podem ser implementadas de forma variada e utilizando metodologias diversificadas, como o caso da tecnologia digital (Bisol & Valentini, 2012). Nestas intervenções o objetivo é permitir aos professores um conhecimento maior sobre as NE e sobre as formas de intervenção mais adequadas, as tecnologias de apoio e os recursos disponíveis na comunidade (Reis, Eufrásio, & Bazon, 2010).

Retomando o recurso à tecnologia digital importa destacar e reconhecer que se revela fundamental no acesso à informação de determinados alunos, sendo que os serviços bibliotecários aparecem também como interesse de investigação em alguns dos trabalhos

encontrados. Na realidade, o suporte institucional, também ao nível dos recursos físicos, torna-se crucial para o sucesso educativo do aluno com NE e a sua permanência no ensino superior (Fernandes & Almeida, 2007).

Apesar da intervenção que vem sendo realizada nos vários gabinetes, constata-se que as indicações sugeridas por Reis (2003), facilitadoras da inclusão dos alunos com NE no ensino superior, ainda não acontecem plenamente. A intervenção é uma temática que carece de maior atenção, pois os técnicos dos gabinetes de apoio ainda se deparam com vários desafios a ultrapassar, sobretudo os relacionados com as atitudes e as representações da incapacidade e da necessidade especial (Fernandes et al., 2015).

Dos estudos elencados destaca-se a diversidade de temas e de áreas onde foram realizados. No fundo, parecem corresponder a linhas incipientes de investigação cada uma com um número reduzido de estudos. Se, por um lado, é evidente a preocupação com a inclusão dos alunos com NE no ensino superior, por outro lado, a maioria dos trabalhos não permite generalizações pois remete para casos ou instituições específicos. Talvez fosse interessante e importante, em trabalhos de investigação futuros a nível nacional e na lógica da prática baseada em evidência, articular saberes e práticas entre universidades, institutos politécnicos e o GTAEDS.

Na linha de pensamento anterior, importa não descurar a inserção no mercado de trabalho, que se segue à universidade, porque a questão da inserção laboral é crucial quando se fala de inclusão social de pessoas com NE (Campos & Sartori, 2012; Soresi, Nota, & Wehmeyer, 2011). Assim sendo, estudos sobre percursos de vida e de inserção laboral poderiam ser um acréscimo ao aprofundamento da temática.

A inclusão dos alunos com NE no ensino superior constitui um dos grandes desafios destas instituições de ensino, sendo que:

A inclusão de um estudante portador de deficiência física ou sensorial no ensino superior não significa que os docentes tenham que baixar o seu nível de exigência, mas é, antes, uma oportunidade para reflectir sobre as vias de acesso, metodologias e de preparação das suas práticas. (Reis, 2003, p. 106)

Perante as dificuldades e as diversas questões e dilemas colocados as universidades não podem ignorar esta realidade nas suas funções principais: a educação e a investigação. Parece,

no entanto, que a investigação nesta área de conhecimento, a inclusão dos alunos com NE no ensino superior português, ainda se encontra numa fase exploratória.

Considerações finais

Apesar do presente estudo contribuir para a panorâmica da investigação realizada sobre a pessoa com NE no ensino superior, pode-se apontar como limitação o facto de o número de documentos encontrados poder não corresponder ao número efetivo de dissertações de mestrado, teses de doutoramento e artigos publicados. Por um lado, podem não estar todos os trabalhos disponíveis *online* e, por outro lado, os descritores utilizados, bem como as bases de dados consideradas, podem não esgotar todas as possibilidades de acesso aos trabalhos realizados. Uma outra limitação prende-se com a análise sistematizada, através de uma análise de conteúdo temática, que pode ser efetuada aos vários documentos encontrados, mas que neste estudo não se realizou em profundidade. Nesse sentido, lança-se este repto para trabalhos futuros.

Considera-se este estudo como mais um contributo à reflexão sobre as NE no ensino superior, colocando-se a questão sobre o interesse dos investigadores nesta problemática. Em Portugal, grande parte dos investigadores associados ao ensino superior são também docentes no ensino superior. Assim sendo, surpreende de alguma forma esta aparente falta de investimento nesta temática. No entanto, ao considerar-se o tempo relativamente recente de criação dos serviços de apoio, serviços esses que não existem em todas as universidades nem estão regulamentados a nível nacional, bem como o facto de alguns dos estudos realizados serem de cariz qualitativo, o fator surpresa tende a atenuar-se.

Fica patente, em relação a esta temática, a necessidade de uma mudança de crenças e de atitudes vigentes no ensino superior, ou seja, além da necessidade de criação de serviços específicos de atendimento, importa que a inclusão se faça nos vários espaços de socialização e de aprendizagem e, aí, os professores e os investigadores universitários têm um papel fundamental tanto na promoção de boas práticas como na avaliação da eficácia das mesmas.

Não se quer terminar sem aludir à transdisciplinaridade registada quer nas áreas de realização dos trabalhos académicos quer nas revistas de publicação. Esse facto parece traduzir a realidade de que a inclusão se faz com a atuação e o contributo de todos. Talvez assim,

também no ensino superior, se possa esperar e encontrar uma educação inclusiva, uma educação para todos.

Referências

- Abreu, M., Antunes, A., & Leandro, A. (2012). A inclusão no ensino superior: Estudo exploratório numa universidade portuguesa. *Revista de Educação Especial e Reabilitação*, 19, 107-120.
- Abreu, S. M. (2011). *Alunos com necessidades educativas especiais: Estudo exploratório sobre a inclusão no ensino superior* (Dissertação de mestrado não publicada). Universidade da Madeira, Funchal.
- Antunes, A., & Faria, C. (2013) A universidade e a pessoa com necessidades especiais: Estudo qualitativo sobre perceções de mudança social, institucional e pessoal. *Indagatio Didactica*, 5(2), 475-488.
- Antunes, A., Faria, C., Rodrigues, S., & Almeida, L. (2013). Inclusão no ensino superior: Perceção de professores numa universidade portuguesa. *Psicologia em Pesquisa*, 7(2), 140-150.
- Araújo, C. A. (2006). Bibliometria: Evolução histórica e questões atuais. *Em Questão*, 12(1), 11-32.
- Armstrong, D., Armstrong, A. C., & Spandagou, I. (2011). Inclusion: By choice or by chance? *International Journal of Inclusive Education*, 15(1), 29-39.
- Barros, D., Dias, I., & Seara, I. (2013). Projeto Acessibilidades: A educação à distância inclusiva no ensino superior. *Revista Teoria e Prática na Educação*, 16(1), 7-19.
- Beck, J. G., Castonguay, L. G., Chronis-Tuscano, A., Klonsky, E. D., McGinn, L. K., & Youngstrom, E. A. (2014). Principles for training in evidence-based Psychology: Recommendations for the graduate curricula in Clinical Psychology. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 21(4), 410-424.
- Bisol, A., & Valentini, C. (2012) Desafios da inclusão: Uma proposta para a qualificação de docentes no ensino superior via tecnologias digitais. *Revista Portuguesa de Educação*, 25(2), 263-280.
- Casement, S., Pinos, C. C., & Forrester-Jones, R. (2016). Experiences of university life for students with Asperger's Syndrome: A comparative study between Spain and England. *International Journal of Inclusive Education*.
- Campos, J. A., & Sartori, J. R. (2012). Deficiência e trabalho: Pesquisas em dissertações e teses de 1989 a 2008. *Impulso*, 22(54), 85-96.
- Correia, L. M., Malusá, S., Mourão, M. P., & Santos, A. F. (2011). A educação especial alcança o ensino superior: Como proceder? In A. Barca, M. Peralbo, A. Porto, J. Blanco, B. D. Silva, & L. S. Almeida (Eds.), *Libro de Actas do XI Congresso Galego-Portugués de Psicopedagogía* (pp. 93-101). Corunha: Universidade da Corunha.

- Delgado, R. (2013). *Serviço para pessoas com deficiência visual nas bibliotecas universitárias portuguesas: Um diagnóstico* (Dissertação de mestrado não publicada). Universidade de Lisboa, Lisboa.
- Espadinha, A. C. (2010). *Modelo de atendimento às necessidades educativas especiais baseado na tecnologia: Estudo de caso centrado em alunos de baixa visão* (Tese de doutoramento não publicada). Faculdade de Motricidade Humana, Lisboa.
- Faria, C. (2012). *Inclusão de alunos com necessidades educativas especiais no ensino superior: Estudo exploratório sobre as perceções dos docentes* (Dissertação de mestrado não publicada). Universidade da Madeira, Funchal.
- Farrell, P. (2000) The impact of research on developments in inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, 4(2), 153-162.
- Fernandes, A. C., Oliveira, M. C., & Almeida, L. S. (2015). Inclusão no ensino superior: Modelos de atuação e contributos dos serviços de apoio em Portugal. *Psicologia, Educação e Cultura*, 21(2), 90-106.
- Fernandes, E., & Almeida, L. (2007). Estudantes com deficiência na universidade: Questões em torno da sua adaptação e sucesso académico. *Revista da Educação Especial e Reabilitação*, 14, 7-14.
- Ferreira, S. L. (2007). Ingresso, permanência e competência: Uma realidade possível para universitários com necessidades educativas especiais. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 13(1), 43-60.
- França, S. (2014). *Inclusão de alunos com NEE no ensino superior: Um estudo de caso na universidade Estadual de Monte Carlos (Unimontes)* (Tese de doutoramento não publicada). Universidade de Trás-os-Montes, Vila Real.
- Gonçalves, I., & Cardoso, P. (2010). Percepção de barreiras da carreira: Estudo com estudantes universitários com incapacidade [Asociación de Psicología Evolutiva y Educativa de la Infancia y de la Adolescencia].
- Jorge, A., & Ferreira, A. (2007). Transição de alunos surdos para o ensino superior. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 41(3), 335-357.
- Ki-moon, B. (2013, Setembro 23). Secretary-general, Addressing General Assembly High-level Meeting on Disability, Calls for Immediate Action to Remove Physical Barriers, Bias, Stigma [Meetings coverage and press releases].
- Lidio, V., & Camargo, M. (2008). A percepção do docente na inclusão de aluno com necessidades educativas especiais no ensino superior. *Revista Triângulo*, 1(1), 4-19.
- Luebbe, A. M., Radcliffe, A. M., Callands, T. A., Grenn, D., & Thorn, B. E. (2007). Evidence-based practice in Psychology: Perceptions of graduate students in scientist-practitioner programs. *Journal of Clinical Psychology*, 63(7), 643–655.
- Marçal, T. (2013) *Inclusão no ensino superior: Retratos de estudantes com deficiência* (Dissertação de mestrado não publicada). Universidade de Aveiro, Aveiro.

- Moleirinho, M. (2013). *Contributos para a inclusão digital dos estudantes com necessidades especiais no ensino superior à distância: Um estudo exploratório* (Dissertação de mestrado não publicada). Universidade Aberta, Lisboa.
- Neto, L. (2014) O papel social da biblioteca universitária na inclusão do indivíduo portador de deficiência visual. *Cadernos BAD*, 1, 19-31.
- Nunan, T., George, R., & McCausland, H. (2000). Inclusive education in universities: Why it is important and how it might be achieved. *International Journal of Inclusive Education*, 4(1), 63-88.
- Quaresma, H. (2014). *Inclusão digital e serviços de acesso à informação para deficientes visuais: A situação das bibliotecas da Universidade de Coimbra* (Dissertação de mestrado não publicada). Universidade de Coimbra, Coimbra.
- Reis, M. C. (2003). *As pessoas deficientes/estudantes no ensino superior: O papel dos gabinetes de apoio* (Dissertação de mestrado não publicada). Universidade do Porto, Porto.
- Reis, M., Eufrásio, D., & Bazon, F. (2010). A formação do professor para o ensino superior: Prática docente com alunos com deficiência visual. *Educação em Revista*, 26(1), 111-130.
- Rodrigues, D. (2004). A inclusão na universidade: Limites e possibilidades da construção de uma universidade inclusiva. *Revista Educação Especial*, 23, 9-15.
- Rodrigues, F. D. (2015). *Universidade inclusiva e o alunos com necessidades especiais: A investigação realizada em Portugal* (Dissertação de mestrado não publicada). Universidade da Madeira, Funchal.
- Rodrigues, S. E., Fernandes, E., Mourão, J., Almeida, L., Soares, A. P., & Veloso, A. (2007). Estudantes com deficiência no ensino superior: Perceção dos fatores facilitadores e inibidores da integração e do sucesso académico. In A. Barca, M. Peralbo, A. Porto, B. D. Silva, & L. S. Almeida (Eds.), *Actas do IX Congresso Galego-Português de Psicopedagogia* (pp. 371-321). Corunha: Universidade da Corunha.
- Santos, E. (2014). *Ingresso e permanência de estudantes com NEE no ensino superior: Estudo qualitativo* (Dissertação de mestrado não publicada). Universidade de Aveiro, Aveiro.
- Santos, E., Gonçalves, M., Ramos, I., Castro, L., & Lomeo, R. (2015). Inclusão no ensino superior: Perceções dos estudantes com necessidades educativas especiais sobre o ingresso à universidade. *Revista de Educação Portuguesa*, 28(2), 251-270.
- Silva, S. (2014). *As respostas sociais para estudantes do ensino superior com paralisia cerebral* (Dissertação de mestrado não publicada). Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti, Porto.
- Soresi, S., Nota, L., & Wehmeyer, M. L. (2011) Community involvement in promoting inclusion, participation and self-determination. *International Journal of Inclusive Education*, 15(1), 15-28.
- Tavares, R., Oliveira, D., Laranjeiro, D., & Almeida, M. (2015). Universal Design for Learning: Potencial de aplicação no ensino superior com alunos com NEE e por recursos a tecnologias mobile. *Educação, Formação & Tecnologia*, 8(1), 84-94.

- Taylor, M. (2005). The development of the special educational needs coordinator role in a higher education setting. *Support for Learning*, 20(1), 22-27.
- Tinklin, T., Riddell, S., & Wilson, A. (2004). Policy and provision for disabled students in higher education in Scotland and England: The current state of play. *Studies in Higher Education*, 29(5), 637-657.
- United Nations (2011). *Disability and the millennium development goals: A review of the MDG process and strategies for inclusion of disability issues in millennium development goal efforts*. New York: United Nations Publication.

PEOPLE WITH SPECIAL NEEDS IN HIGHER EDUCATION: SCIENTIFIC PRODUCTION IN PORTUGAL

Abstract

In an inclusive society higher education should also reveal interest about the people with special needs. This study aimed to know how the Portuguese scientific community is alert for the inclusion of students with special needs through the analysis of its scientific production. Data collection was carried out through an online search of master's thesis, doctoral thesis and articles that were available when the search was done. The databases consulted were the Open Access Scientific Repository in Portugal (RCAAP) and the Online Knowledge Library (B-On) as the Google search engine. It was not defined a starting date neither an end data for publications to select. They were considered the descriptors: "special needs in higher education", "disability and higher education"; "inclusion and higher education", "special educational practices and higher education", "student with special needs in the university," "person with special needs in the university" and "special and higher education contingent". The 20 documents found are presented: 8 master's thesis, 2 doctoral thesis and 10 published articles. The collected data are discussed and they allow to register that, in Portugal, the research on people with special needs, in higher education, seems to have emerged in recent years and does not seem to be very extensive.

Keywords: inclusion, person with special needs, higher education

AVALIAÇÃO DA QUALIDADE DO ENSINO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: PERCEPÇÕES DOS ESTUDANTES

Cynthia Bisinoto⁵²

Leandro S. Almeida⁵³

Resumo

A avaliação da qualidade do ensino pelos estudantes no Ensino Superior está bastante generalizada, apesar de ser foco de controvérsia sobre os seus fundamentos, procedimentos, validade e efeitos práticos. Em um pequeno estudo exploratório ouviu-se estudantes sobre aspectos positivos e negativos deste sistema de avaliação, e sugestões para a sua melhoria. Uma amostra de 35 estudantes do 3º ano responderam a uma breve entrevista semi-estruturada. A maioria avalia positivamente este sistema de avaliação do ensino e participam de forma empenhada. Os aspectos negativos prendem-se com a tipologia do inquérito, mas sobretudo com a percepção de insuficiente utilização por parte dos professores e da instituição dos resultados dessa avaliação, sendo imperceptíveis mudanças nas práticas pedagógicas decorrentes do feedback desta avaliação.

Palavras-chave: Ensino Superior, avaliação do ensino, percepção dos estudantes, inquéritos pedagógicos

⁵² Universidade de Brasília, Faculdade UnB Planaltina, cynthia@unb.br

⁵³ Universidade do Minho, Instituto de Educação, leandro@ie.uminho.pt

Introdução

A qualidade do ensino é um elemento central na promoção da aprendizagem e do desenvolvimento discente. Consequentemente, a avaliação da eficiência ou da qualidade do ensino tem se tornado central no Ensino Superior (ES). Diante de tantas mudanças socioeconômicas e políticas, a valorização de uma maior qualidade da formação oferecida aos estudantes vem ganhando força. Ao mesmo tempo, particularmente nos últimos anos, tem-se intensificado as práticas de avaliação institucional do ensino ministrado também numa lógica de resposta às maiores exigências sociopolíticas de prestação de contas.

À medida que se tem instituído o discurso da qualidade e da eficiência dos processos educativos no ES, os sistemas de avaliação e de garantia da qualidade têm eleito as práticas pedagógicas como alvo de avaliação das Instituições de Ensino Superior (IES) por entendê-las centrais para a redução das taxas de reprovação, retenção e abandono (numa espécie de preocupação remediativa) e indispensáveis na garantia da qualidade da formação que os estudantes recebem, tanto em termos de profundidade e de abrangência de suas conquistas, quanto em termos das competências que evidenciem visão crítica, sensibilidade e compromisso com ideais sociais e políticos mais amplos, maior participação cívica e, ainda, maior desenvolvimento e realização pessoal.

Seja em virtude de sua função formativa (desenvolvimento profissional dos docentes) ou função administrativa (para fins de vinculação e progressão), tanto numa perspectiva de melhoria da formação superior ou de prestação de contas, a avaliação do ensino e do professor pelos estudantes é uma prática instituída na generalidade das instituições e dos países (Marsh, 2007; Penny, 2003; Zabaleta, 2007). Pelas singularidades que encerra e pelo debate que suscita em torno da qualidade do feedback auferido, há várias décadas esta avaliação vem sendo objeto de pesquisas e de publicações. Numa visão equilibrada, e assumida como complementar a outras fontes de informação, acredita-se que é uma importante estratégia que disponibiliza informações relevantes para o professor, para os estudantes e para a instituição poderem (re)orientar, de forma sistemática, a ação pedagógica. Avaliar a qualidade do ensino, conforme aqui entendemos, significa obter elementos que podem esclarecer sobre as potencialidades e fragilidades do processo de ensino e aprendizagem em geral, num dado curso ou determinada unidade curricular, evidenciar práticas pedagógicas bem sucedidas, indicar fragilidades a serem contornadas, apontar caminhos a serem trilhados em busca da melhoria da qualidade da formação no ES.

Existem várias formas de avaliar a qualidade do ensino, como questionários, impressos ou on-line, observação das aulas, revisão por pares, portfólios, análises do índice de abandono e de diplomação, entre outros. Entretanto, o feedback dos estudantes por meio de questionários que usam escalas para classificar as características do ensino e dos docentes é um dos mecanismos mais comuns (Penny, 2003; Richardson, 2005; Spooren, Brockx, & Mortelmans, 2013). A relativa facilidade na administração desse tipo de instrumento, os mecanismos estandardizados de recolha e tratamento da informação com suficiente economia de recursos e tempo, bem como o seu formato quantitativo, tem favorecido a sua ampla utilização como método para inferir da eficácia do ensino e dar suporte à tomada de decisões. Vários instrumentos estão disponíveis, partilhando um conjunto breve ou alongado de itens respondidos numa escala likert ou tipo likert consoante o grau de acordo ou a satisfação dos estudantes, sendo no entanto heterogêneos nas dimensões do ensino que privilegiam e que integram nessa avaliação (Benton & Cashin, 2012; Clayson, 2009; Feldman, 1997, 2007; Marsh, 2007; Spooren, Brockx, & Mortelmans, 2013).

Apesar da vasta adoção do feedback dos estudantes em relação à qualidade do ensino, particularmente pelo uso deste tipo de questionários, existem posições favoráveis e contrárias, positivas e negativas, a respeito dos objetivos, da sua formulação e validade, ou do uso a dar às avaliações do ensino produzidas pelos estudantes (Penny, 2003; Romainville, 1999; Spooren, Brockx, & Mortelmans, 2013; Wachtel, 1998). A controvérsia amplia-se quando existe pouca cultura de avaliação do corpo docente ou quando este não participa na concepção dos instrumentos usados na sua avaliação (Lemos, Queirós, Teixeira, & Menezes, 2011; Morais, Almeida, & Montenegro, 2006). As opiniões divergentes em torno do uso de tais avaliações têm sido, há tempos, frequentes no contexto do ES. Entretanto, e curiosamente, o uso dos questionários de avaliação do ensino respondidos pelos estudantes ao final de cada semestre letivo instituiu-se e parece conviver de forma pacífica com essa contestação. Diante desse fato curioso, alguns questionamentos emergem. Se há tanta divergência acerca do uso dos questionários como fonte de feedback da qualidade do ensino, porque continuam sendo amplamente utilizados? Trata-se de não confiar na opinião dos alunos ou de acreditar que eles não têm condições de julgar a prática docente? Ou, será uma desconfiança sobre a qualidade dos instrumentos e procedimentos de análise adotados? Poderão estes questionários apreender a complexidade do processo de ensino-aprendizagem que é, evidentemente, multideterminado? Ou, também, decorre da insatisfação com o fraco uso institucional e político que deriva dos resultados obtidos? Ou, ainda, será que as divergências decorrem, sobretudo, do

fato de que ainda hoje não se tem clareza/concordância do que seja um ensino de qualidade, no fundo questionando a própria prática de avaliação? É possível que, sem uma definição amplamente aceite sobre o 'bom ensino' e o 'bom professor' no ES, sempre questionará a validade destes questionários, aliás também de outras formas de avaliação da eficiência docente (Benton & Cashin, 2012; Cashin, 1995; Clayson, 2009; Spooren, Brockx & Mortelmans, 2013).

Com o objetivo de melhor compreender a natureza das inquietações e questionamentos levantados acerca desse processo de avaliação, os quais giram em torno da validade e da confiança na opinião dos estudantes, preconceitos e mitos que geram descrédito nos resultados das avaliações, pouco reconhecimento do real impacto dos resultados encontrados, realizou-se um curto levantamento junto a estudantes, professores e gestores pedagógicos de IES portuguesas. Neste trabalho, centra-se especificamente no levantamento feito junto de um pequeno grupo de estudantes, todos do 3º ano e já com a experiência de preenchimento deste tipo de inquéritos, com objetivo de identificar suas impressões principais acerca do sistema de avaliação do ensino que está instituído na universidade.

Método

Participantes

Participaram do estudo 35 estudantes do 3º ano de uma universidade pública do norte de Portugal, 25 mulheres e 10 homens, dos quais 21 estavam matriculados em curso na área de ciências sociais e humanas (CS&H) e 14 na área de ciências e tecnologias (C&T), e que se encontravam a frequentar disciplinas do segundo semestre no ano letivo 2015/16. Optou-se por uma amostra de estudantes do 3º ano pelo fato de, assim, terem já participado mais de uma vez neste processo de avaliação institucional realizada ao final de cada semestre, assumindo alguma experiência vivenciada neste domínio. Tratou-se de uma amostragem por conveniência, dentro das respetivas áreas, em função da disponibilidade dos professores para cederem algum tempo no final de uma aula e dos alunos para participarem no estudo. O número de participantes foi definido pelo critério de saturação.

Instrumento

Para obter a percepção dos estudantes, recorreu-se a uma entrevista breve orientada por questões abertas que permitiam aos estudantes, em linguagem própria, expressarem suas impressões gerais sobre o sistema de avaliação do ensino. O roteiro de entrevista era composto por quatro questões pelas quais os participantes foram indagados sobre o grau de importância que atribuíam ao sistema de avaliação da qualidade do ensino, os aspectos positivos e negativos do referido sistema, assim como sugestões para a sua melhoria. Pedia-se aos participantes que respondessem refletindo acerca da sua própria experiência pessoal e acadêmica diante dos inquéritos pedagógicos que lhes eram aplicados no final de cada semestre.

Procedimentos

As turmas foram escolhidas em função da disponibilidade dos professores. A coleta dos dados foi realizada em contexto de sala de aula, após os participantes terem sido informados acerca dos objetivos do estudo e lhes ser garantido a confidencialidade da informação recolhida. Participavam neste levantamento apenas os estudantes que concordaram em participar voluntariamente. As questões eram formuladas aos estudantes e suas respostas eram registradas por escrito pelos pesquisadores. Quando se observou uma certa redundância ou repetição nas respostas, a coleta de dados foi encerrada pelo critério de saturação.

Os dados recolhidos foram analisados de forma qualitativa, por meio de análise temática (Braun & Clarke, 2006). A partir das questões gerais que orientaram as entrevistas, seguiu-se ao agrupamento das respostas de acordo com suas aproximações temáticas, o que possibilitou a construção das categorias de análise que expressam as diferentes nuances do tema que lhe é central. Tanto os elementos recorrentes quanto aqueles singulares entre as percepções dos participantes alimentaram a composição das categorias. A verificação da convergência de significados internos à cada categoria garantiu sua coerência interna.

Resultados

De um modo geral, a análise do levantamento realizado com os estudantes desta pequena amostra indica existir uma boa convergência nas suas opiniões, apontando

maioritariamente que consideram positivo poderem avaliar o ensino dos seus professores. Para a apresentação dos resultados, serão utilizados alguns fragmentos das respostas dos participantes, selecionados por sua representatividade ao sentido geral da categoria. Os fragmentos estão acompanhados da identificação do participante, gênero e área do curso.

No que refere-se aos aspectos considerados positivos pelos estudantes em relação ao sistema de avaliação da qualidade do ensino adotado na IES em que estudam, as opiniões contemplam essencialmente três aspectos: a qualidade do instrumento, o procedimento de aplicação do questionário e a utilidade da avaliação, sendo este último o aspecto mais referido pelos estudantes. Em relação à qualidade do instrumento, o consideram bem elaborado e completo, permitindo avaliar o professor, as suas estratégias de ensino e a própria qualidade da unidade curricular. Sobre o procedimento de aplicação do questionário referem especialmente o fato de ser anônimo, o que contribui para os deixar mais a vontade; mencionam, ainda, a facilidade de acesso ao inquérito (disponível em plataforma virtual) e o fato de receberem notificações no seu telemóvel lembrando que o questionário está disponível para resposta.

No que diz respeito à utilidade da avaliação do ensino pelos estudantes, as opiniões dos participantes podem ser organizadas, também, em três categorias: a avaliação como um espaço de escuta acerca da opinião dos alunos permitindo um momento formal de reflexão sobre o professor e a disciplina; uma oportunidade dos professores conhecerem o que seus alunos pensam e a sua satisfação, visando ajudá-los a aprimorar a qualidade do ensino; e, por fim, uma maneira da Universidade monitorar o trabalho dos seus professores e o que se passa nas unidades curriculares dos cursos. As verbalizações seguintes ilustram alguns dos aspectos positivos apontados pelos estudantes:

"É um aspeto de ajudá-los a melhorar" (E2, F, CS&H); "É ótimo ter o questionário. É bom para os professores terem em conta o que os alunos acham" (E5, F, CS&H); "Poder dar o parecer porque somos os que estão em interação mais direta com o professor" (E22, M, C&T).

Em linhas gerais, pode-se dizer que os aspectos positivos e favoráveis indicados pela quase totalidade dos estudantes participantes têm a ver com a possibilidade dos professores receberem feedback do seu ensino e poderem melhorar as suas práticas pedagógicas. A tônica colocada é que os professores possam conhecer a opinião dos seus alunos e modificar sua prática.

Em relação ao que consideram negativo, as verbalizações dos estudantes concentram-se em torno de dois aspetos: a qualidade do instrumento e a utilidade da avaliação. Quanto à qualidade, queixam-se da extensão do questionário, considerando maçante ter que respondê-lo para cada unidade curricular; de ser igual para todas as disciplinas, não contemplando as especificidades de cada uma delas (se é teórica ou prática, por exemplo); e referem, ainda, que os questionários são pouco claros e objetivos em alguns aspetos que questionam. No que diz respeito à utilidade da avaliação relatam, com bastante frequência, que não tomam conhecimento dos resultados da avaliação, não sabem como os resultados são institucionalmente utilizados e que não percebem mudanças efetivas nos professores. As verbalizações seguintes ilustram as perceções negativas dos estudantes inquiridos que destacamos:

"Certa repetição das perguntas, repetem sempre a mesma coisa" (E18, F, CS&H); "O mais negativo é ter perguntas que não se relacionam com a UC" (E27, F, C&T). "Não se sabe bem como depois alteram alguma coisa. O que fazem com isso. Os alunos poderiam vir a saber" (E7, F, CS&H). "As coisas continuam sem mudar. Colegas de anos anteriores referem a mesma coisa" (E30, M, C&T).

De acrescentar que, para além da divulgação dos resultados, um elemento importante nas verbalizações dos estudantes é que esta avaliação deveria ter algum impacto na melhoria da qualidade do ensino e que os resultados desta avaliação deveriam ser colocados em prática. Assim, os estudantes também indicaram como aspeto negativo o fato de não saberem como os resultados são utilizados pela universidade e, ainda, de não reconhecerem mudanças concretas na prática dos professores e no desenvolvimento das aulas, como aparece ilustrado nas seguintes verbalizações:

"É simples, não muda a partir daí" (E10, F, CS&H). "Nem sempre vemos resultados, não afeta muito os professores" (E22, M, C&T). "Não conheço os efeitos, os resultados, não se nota mudança" (E23, M, C&T).

Em síntese, dois aspetos interconectados predominam nas perceções negativas dos estudantes em relação ao sistema de avaliação do ensino ministrado. Em primeiro lugar, assumem que não têm informação de como os resultados são usados no seio da instituição, dos cursos e dos professores, e, também, não percebem alterações associadas aos resultados das avaliações da qualidade do ensino.

Finalmente, os estudantes pronunciavam-se sobre pistas ou sugestões que, na sua opinião, poderiam aperfeiçoar o sistema de avaliação instituído. De forma global, pode-se dizer que tais sugestões são coerentes com os aspectos que haviam sido por eles reportados como negativos. Assim, as sugestões contemplam, mais uma vez, três aspectos: a qualidade do instrumento, o procedimento de aplicação do questionário e a utilidade da avaliação, sendo de destacar que foi sobre o primeiro aspeto que recaiu a grande maioria das propostas.

No tocante à qualidade do instrumento sugerem que o questionário poderia ser reduzido em termos do número de itens e que as questões poderiam ser reformuladas de forma a ficarem mais claras e objetivas, incluindo algum tipo de distinção entre as questões de modo a deixá-las mais relacionadas ao perfil das disciplinas (teóricas ou práticas, por exemplo). Alguns estudantes indicaram, também, que o instrumento poderia ter mais espaço aberto para opinarem sobre o que o professor deve melhorar, apontando alguns que alternativamente poderia ser adotada uma estratégia mais qualitativa de recolha da percepção dos estudantes por meio de entrevista ou reunião entre os professores e os alunos, como ilustram as verbalizações seguintes:

"Diminuir o tamanho. Usar perguntas mais diretas. Há perguntas que não são claras" (E25, F, C&T). "Mudar o método. Talvez falar do questionário na aula, pra dar opinião na aula, o aluno e também o professor dar seu ponto de vista" (E6, F, CH&S). "Diretores de ano irem às turmas e explicarem para que serve" (E21, F, CH&S).

Em relação ao procedimento de aplicação, as sugestões concentram-se em torno de propostas para aumentar a participação dos estudantes, inclusive por meio de estratégias que os esclareçam e sensibilizem a responder: ser obrigatório para que todos respondam, ser respondido em sala de aula, contar com esclarecimentos prévios feitos em sala de aula pelos diretores de ano ou de curso, explicar aos alunos para que serve a avaliação da qualidade do ensino, dialogar mais sobre o assunto pois muitos estudantes não aderem aos inquéritos. Por fim, as sugestões relacionadas à utilidade da avaliação mencionam o aumento do impacto no ensino dos professores e na forma como estes dão as aulas, inclusive apontando que os professores deveriam ser questionados a respeito dos resultados da avaliação pelos responsáveis da instituição. Ao mesmo tempo, os estudantes defendem que deveria ocorrer uma maior divulgação dos resultados e compromisso da instituição em atender às avaliações dos estudantes.

Discussão dos Resultados

A generalidade dos estudantes que aceitaram colaborar neste levantamento de perceções consideram positivo poderem avaliar a qualidade de ensino dos seus professores, o que é também reportado em estudos internacionais (Ahmadi, Helms, & Raiszadeh, 2001; Al-Abbadi et al., 2009; Asassfeh et al., 2014; Campbell & Bozeman, 2008; Heine & Maddox, 2009; Kite, Subedi, & Bryant-Lees, 2015). Ao mesmo tempo, a generalidade dos estudantes valorizam a prática de avaliar o ensino e os docentes, e consideram que é importante participar. Aliás, em alguns estudos, os estudantes expressam o entendimento de que avaliar não é apenas um direito, mas uma obrigação no quadro das suas responsabilidades discentes (Asassfeh et al., 2014; Iqbal, Lee, Pearson, & Albon, 2016).

A aplicação do questionário de forma anónima é defendida, deixando os estudantes mais à vontade nas suas respostas. Este ponto aparece também defendido em alguns estudos, pois de outro modo podem as avaliações ser inflacionadas em virtude dos estudantes recearem possíveis represálias das suas avaliações (Benton & Cashin, 2012). A simplicidade inerente à aplicação dos inquéritos foi destacada, havendo uma perceção majoritária positiva relativamente à avaliação on-line. Também este aspeto aparece descrito em outros estudos como assegurando maior privacidade, conveniência e preservação do tempo de aula (Asassfeh et al., 2014), embora possa explicar as baixas taxas de participação dos estudantes e ameaçar a representatividade dos resultados (Benton & Cashin, 2012). Mesmo participando de forma motivada no preenchimento dos inquéritos, os estudantes da amostra expressam críticas ao formato e conteúdo do questionário. Esta reação é frequente em outros estudos, e as duas principais queixas prendem-se com a perceção de que tais questionários são longos e repetitivos (Iqbal et al., 2016), particularmente pelo fato dos estudantes cursarem várias disciplinas no semestre e terem que responder um questionário para cada professor. Alguns alunos, mais que inquéritos fechados, opinam que seria mais interessante a verbalização das suas opiniões em reuniões com professores ou diretores de ano e/ou curso.

Neste estudo, como em outros internacionais, os estudantes requerem efeitos práticos desta avaliação. Muitos estudantes mostram-se ambivalentes quanto à possibilidade efetiva das suas avaliações serem realmente consideradas pelos professores e pela instituição ao ponto de causarem mudanças (Al-Abbadi et al., 2009; Asassfeh et al., 2014; Campbell & Bozeman, 2008;

Kite, Subedi & Bryant-Lees, 2015; Iqbal et al., 2016). A opinião dominante é que os resultados da avaliação do ensino ministrado não são disponibilizados e devidamente divulgados. Inclusive, em alguns estudos, aponta-se que estes resultados deveriam ser tornados públicos e disponibilizados aos estudantes para, assim, gerirem as suas escolhas ao longo do currículo (Ahmadi, Helms, & Raiszadeh, 2001; Asassfeh et al., 2014; Campbell & Bozeman, 2008). A ausência ou a pouca divulgação dos resultados é um dos problemas comuns entre as IES com este sistema implementado. Neste sentido, a *National Conference on Student Evaluation* realizada no Reino Unido em 2007 indicou, entre as 12 estratégias propostas, a necessidade de divulgação sumariada e de forma atempada dos resultados aos estudantes, a par da apresentação dos problemas identificados, a ação e o tempo previsto para implementação das respostas, nomeadamente quando se pretende aumentar a taxa de participação dos estudantes em futuras avaliações (Griffin & Cook, 2009).

As respostas de alguns alunos expressam as suas dúvidas se realmente as avaliações que realizam servem para alguma coisa. Como em outros estudos, os estudantes esperam que estas avaliações contribuam efetivamente para melhorar os métodos de ensino dos professores e as suas estratégias de avaliação da aprendizagem (Ahmadi, Helms, & Raiszadeh, 2001; Al-Abbadi et al., 2009; Asassfeh et al., 2014; Campbell & Bozeman, 2008; Kite, Subedi, & Bryant-Lees, 2015; Iqbal et al., 2016). Entretanto, algumas vezes os estudantes chegam a duvidar se os professores consideram úteis as avaliações feitas pelos alunos (Campbell & Bozeman, 2008; Iqbal et al., 2016).

Ainda em relação à questão da divulgação dos resultados e à implementação e reconhecimento de mudanças decorrentes desta prática de avaliação do ensino pelos estudantes, parece razoável dizer que há uma questão de fundo latente relacionada com o feedback que existe, ou não existe, sobre os resultados recolhidos e/ou sobre as medidas adotadas visando a superação dos problemas identificados. Segundo Mulliner e Tucker (2015), questões relacionadas a qualidade do feedback no contexto do ES têm recebido maior atenção no Reino Unido desde a criação do *The National Student Survey* (NSS). De acordo com os nossos resultados, o retorno e a forma como ele é dado têm importância para os estudantes, justificando a sua participação. Neste sentido, as suas percepções negativas deste sistema de avaliação da qualidade do ensino ministrado passam por não terem informação de como os resultados são usados no seio da instituição, dos cursos e dos professores, e, também, por não sentirem alterações associadas aos resultados destas avaliações. Conforme lembrou Otani, Kim

e Cho (2012), tendo em vista que os estudantes são chamados a responder aos inquéritos pedagógicos de avaliação do ensino no final dos semestres, e que ao fazê-lo emitem a sua opinião mais de uma vez já que avaliam todas as disciplinas e professores desse semestre, é razoável que os estudantes criem expectativas de que o seu feedback terá impacto na modificação e melhoria das futuras aulas.

Considerações Finais

A adoção do sistema de avaliação da qualidade do ensino pelos estudantes é, hoje, lugar comum nas IES. Esta prática tem sido justificada como feedback do que se passa nas salas de aula e um indicador de possíveis caminhos para uma melhoria permanente das práticas de ensino e de avaliação no ES. Neste quadro, os nossos resultados mostram que os estudantes universitários valorizam e apoiam este sistema de avaliação do ensino ministrado, apontando aspetos positivos e sugestões de melhoria na base de fragilidades ou aspetos negativos também identificados.

A crítica mais frequente dos estudantes passa pelo sentido institucional da avaliação do ensino realizada, mais concretamente a efetiva utilização dos resultados. Avanços neste campo pressupõem a adesão dos próprios professores e a sua intenção deliberada de utilizar os resultados desta avaliação nas suas práticas de ensino e de aprendizagem. Esta utilização, mesmo sendo o professor um ator central, deve envolver o conjunto dos docentes, dos departamentos, das direções dos cursos e a IES. A *National Conference on Student Evaluation*, realizada no Reino Unido em 2007 com representantes de várias IES, apontaram algumas estratégias de melhoria deste sistema de avaliação pelos estudantes, nomeadamente a unificação e alinhamento institucional do processo, a adoção de outras formas de avaliação com abordagens mais flexíveis e espontâneas, a ampla divulgação dos resultados, usando inclusive os recursos virtuais para dar publicidade aos resultados, a disponibilização das repostas mais rápidas para os estudantes, a construção de um clima institucional favorável à avaliação e à participação dos estudantes nesse processo, o reconhecimento e a valorização dos bons professores e das boas práticas, o maior envolvimento dos estudantes no processo de avaliação, e o recurso a outras fontes de informação acerca da qualidade do ensino por forma a uma triangulação dos resultados obtidos (Griffin & Cook, 2009).

A terminar, este estudo tem algumas limitações, especialmente por se basear em uma pequena amostra de participantes dentro de uma mesma instituição, o que aponta para a necessidade de estudos futuros com amostras maiores e mais diversificadas do ponto de vista institucional. Por outro lado, importa acrescentar que participaram no estudo estudantes que estavam presentes nas aulas em que foram abordados e que livremente quiseram participar. Podemos inferir, também, que serão tendencialmente estudantes mais comprometidos com a sua formação acadêmica. Finalmente, estamos face a um pequeno estudo e de cariz exclusivamente exploratório e, como tal, de forma alguma se entendeu que este estudo qualitativo trouxesse respostas conclusivas sobre uma temática tão complexa e controversa. Ao invés disso, o levantamento realizado buscou reunir elementos que ajudassem a compreender a natureza das inquietações e dos questionamentos levantados acerca desse processo de avaliação da qualidade do ensino pelo estudantes universitários. Neste sentido, sendo favoráveis e participando nesta avaliação, os estudantes sentem o processo inconclusivo por insuficiente divulgação dos resultados e não sentirem mudanças nas práticas decorrentes deste exercício de auscultação das suas percepções.

Referências

- Ahmadi, M., Helms, M. M., & Raiszadeh, F. (2001). Business students' perceptions of faculty evaluations. *International Journal of Educational Management*, 15(1), 12-22.
- Al-Abbadi, I., Alkhateeb, F., Khanfar, N., Mujtaba, N., & Latif, D. (2009). Pharmacy students' perceptions of the teaching evaluation process in Jordan. *Education, Business and Society: Contemporary Middle Eastern Issues*, 2(3), 181-190.
- Asassfeh, S., Al-Ebous, H., Khwaileh, F., & Al-Zoubi, Z. (2014). Student faculty evaluation (SFE) at Jordanian universities: A student perspective. *Educational Studies*, 40(2), 121-143.
- Benton, S. L., & Cashin, W. E. (2012). Student ratings of teaching: A summary of research and literature. *IDEA paper nº 50*. Manhattan, KS: Kansas State University, Center for Faculty Evaluation and Development.
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101.
- Campbell, J. P., & Bozeman, W. C. (2008). The value of student ratings: Perceptions of students, teachers, and administrators. *Community College Journal of Research & Practice*, 32(1), 13-24.

- Cashin, W. E. (1995). Student ratings of teaching: The research revisited. *IDEA Paper nº 32*. Manhattan, KS: Kansas State University, Center for Faculty Evaluation and Development.
- Clayson, D. E. (2009). Student evaluations of teaching: Are they related to what students learn? A meta-analysis and review of the literature. *Journal of Marketing Education*, 31, 16-30.
- Feldman, K. A. (1997). Identifying exemplary teachers and teaching: Evidence from student ratings. In R. P. Perry & J. C. Smart (Eds.), *Effective Teaching in Higher Education: Research and Practice* (pp. 368-395). New York: Agathon.
- Feldman, K. A. (2007). Identifying exemplary teachers and teaching: Evidence from student ratings. In R. P. Perry & J. C. Smart (Eds.), *The Scholarship of teaching and learning in higher education: An evidence-based perspective* (pp. 93-129). New York: Springer.
- Griffin, A., & Cook, V. (2009). Acting on evaluation: Twelve tips from a national conference on student evaluations. *Medical Teacher*, 31, 101-104.
- Heine, P., & Maddox, N. (2009). Student perceptions of the faculty course evaluation process: An exploratory study of gender and class differences. *Research in Higher Education Journal*, 3, 1-10.
- Iqbal, I., Lee, J. D., Pearson, M. L., & Albon, S. P. (2016). Student and faculty perceptions of student evaluations of teaching in a Canadian pharmacy school. *Currents in Pharmacy Teaching and Learning*, 8, 191-199.
- Kite, M. E., Subedi, P. C., & Bryant-Lees, K. B. (2015). Students' perceptions of the teaching evaluation process. *Teaching of Psychology*, 42(4), 307-314.
- Lemos, M. S., Queirós, C., Teixeira, P. M., & Menezes, I. (2011). Development and validation of a theoretically based, multidimensional questionnaire of students' evaluation of university teaching. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 36(7), 843-864.
- Marsh, H. W. (2007). Students' evaluations of university teaching: Dimensionality, reliability, validity, potential biases and usefulness. In R. P. Perry & J. C. Smart (Eds.), *The scholarship of teaching and learning in higher education: An evidence based perspective* (pp. 319-383). New York: Springer.
- Morais, N., Almeida, L. S., & Montenegro, M. I. (2006). Percepções do ensino pelos alunos: Uma proposta de instrumento para o Ensino Superior. *Análise Psicológica*, 24(1), 73-86.
- Mulliner, E., & Tucker, M. (2015). Feedback on feedback practice: perceptions of students and academics. *Assessment & Evaluation in Higher Education*. Publicado on line em 24 de outubro de 2015. doi: 10.1080/02602938.2015.1103365.
- Otani, K., Kim, B. J., & Cho, J. (2012). Student Evaluation of Teaching (SET) in Higher Education: How to use SET more effectively and efficiently in public affairs education. *Journal of Public Affairs Education*, 18(3), 531-544.
- Penny, A. R. (2003). Changing the agenda for research into students' views about university teaching: Four shortcomings of SRT research. *Teaching in Higher Education*, 8, 399-411.
- Richardson, J. T. E. (2005). Instruments for obtaining student feedback: A review of the literature. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 30(4), 387-415.

- Romainville, M. (1999). Quality evaluation of teaching in higher education. *Higher Education in Europe*, 24(3) 415-424.
- Spooren, P., Brockx, B., & Mortelmans, M. (2013). On the validity of student evaluation of teaching: The state of the art. *Review of Educational Research*, 8(4), 598-642.
- Wachtel, H. K. (1998). Student evaluation of college teaching effectiveness: A brief review. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 23(2), 191-211.
- Zabaleta, F. (2007). The use and misuse of student evaluation of teaching. *Teaching in Higher Education*, 12, 55-76.

TEACHING QUALITY EVALUATION IN HIGHER EDUCATION: PERCEPTIONS OF STUDENTS

Abstract

The student evaluation of teaching quality in Higher Education is quite generalized, despite the controversies on its foundations, procedures, validity and practical effects. In a brief exploratory study, students were listen about the positive and negative aspects of this evaluation system and suggestions for improvement. A small sample of 35 students from the 3rd year answered a small open questionnaire. The majority positively evaluates this teaching evaluation system, and participate in a committed way. The negative aspects relate to the type of survey and associated response procedures, but especially with the perception of insufficient use by teachers and the institution of the evaluation results. For students, is imperceptible the changes in pedagogical practices resulting from the feedback given by the students.

Keywords: Higher Education, student evaluation of teaching, teaching effectiveness, perception of students, pedagogic surveys

SERVIÇOS DE PSICOLOGIA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR EM PORTUGAL: O CASO DOS INSTITUTOS POLITÉCNICOS

Lígia Rocha Cavalcante Feitosa⁵⁴

Claisy Marinho-Araujo⁵⁵

Leandro da Silva Almeida⁵⁶

Resumo

A atuação dos psicólogos tem-se afirmado progressivamente nas mais diversas instituições de ensino superior em Portugal. O progressivo aumento do número e heterogeneidade de alunos, assim como dificuldades na sua adaptação e realização académica pode justificar a relevância hoje atribuída à atuação dos psicólogos. O presente artigo descreve os serviços de psicologia e as práticas desenvolvidas por esses profissionais nos Institutos Politécnicos Portugueses, procurando ter em atenção a especificidade deste subsistema de ensino no país associada às políticas de democratização da formação superior e à sua vertente profissional. Dos 15 Institutos Politécnicos públicos identificados, constituídos por escolas e institutos, a maioria dispõe de psicólogos atuando em serviços de ação social ou em gabinetes de apoio psicológico/psicopedagógico mais específico. Dentre o conjunto de práticas desenvolvidas pelos psicólogos, o enfoque remediativo ainda prevalece; no entanto, são igualmente identificados programas de desenvolvimento de competências transversais e de apoio ao ingresso dos

⁵⁴ Universidade de Brasília (UnB), ligia.cavalcante.feitosa@gmail.com

⁵⁵ Universidade de Brasília (UnB), claisy@unb.br

⁵⁶ Leandro da Silva Almeida, Universidade do Minho (UMinho), leandro@ie.uminho.pt

diplomados no mercado de trabalho, apontando possibilidades de ampliação das intervenções desses profissionais nos Politécnicos.

Palavras-Chave: psicologia escolar, ensino superior, ensino politécnico, modelo de atuação do psicólogo

Introdução

A educação superior em Portugal tem enfrentado mudanças significativas nas últimas quatro décadas. O crescimento populacional acelerado entre os anos de 1970 e 1990, o aumento do acesso às escolas em todo país, a redução das taxas de analfabetismo, a democratização do acesso à educação superior e, ainda, a necessidade de alinhar o sistema educacional português com a realidade de outros países europeus contribuíram para a expansão e as mudanças significativas no sistema de educação superior, bem como para a mobilidade social no acesso e a consequente massificação (Almeida, Marinho-Araujo, Amaral, & Dias, 2012; Magalhães, 2006). Além disso, o Processo de Bolonha fez o país definir o seu ensino superior em paralelo com os demais países europeus em termos de organização e duração dos ciclos de estudo, assim como em processos de ensino e de aprendizagem assentes no desenvolvimento de competências, buscando a readaptação da oferta formativa e dos cursos, a ampliação das oportunidades de emprego e a equiparação dos graus no espaço europeu (Almeida et al., 2012; Amaral, 2007). Diante desse cenário, a oferta do nível superior de ensino português que, inicialmente reforçava o caráter restrito e elitista, passou a gerar mais oportunidades de acesso a diferentes públicos, desencadeando, consequentemente, o crescimento de instituições privadas e fortalecendo os espaços de formação superior não universitários, como o ensino politécnico (Balsa, 2008; Ferreira, 2006).

De acordo com Urbano (2011), os Institutos Politécnicos representaram novas oportunidades de ingresso para os alunos no ensino superior, sendo igualmente entendidos como contributo ao desenvolvimento regional, económico e social, sobretudo dada a sua distribuição por todos os distritos do país, incluindo os situados nas zonas do interior de menor crescimento. A oferta da educação superior em Portugal, da qual o ensino politécnico faz parte integrante, caracterizou-se em uma primeira fase pela expansão da oferta (instituições, cursos)

em resposta à grande procura; contudo, na última década aumentaram os discursos assentes na qualidade, por exemplo, apontando as taxas consideráveis de insucesso ou de abandono, assim como o elevado número de diplomados que não encontra emprego em diversas áreas da formação assegurada pelas instituições. Diante do exposto, várias instituições de ensino superior foram instituindo Serviços de Apoio Psicológico (Dias, 2006), majoritariamente voltados para acompanhar a comunidade estudantil nas suas dificuldades de aprendizagem e de desenvolvimento psicossocial.

Com a ampliação dos Serviços de Psicologia no contexto da educação superior portuguesa, a Rede de Serviços de Apoio Psicológico no Ensino Superior (RESAPES) foi instituída para integrar e fortalecer a atuação dos psicólogos nesses espaços de formação (RESAPES, 2002). Em setembro de 2004, a RESAPES ascendeu ao status de Associação Profissional, integrando inicialmente 34 gabinetes de apoio psicológico existentes em diferentes instituições de ensino superior no país. Nestes gabinetes, os psicólogos desenvolviam ações voltadas para a adaptação dos estudantes na trajetória acadêmica e intervenções referentes ao desenvolvimento pessoal e bem-estar psicológico dos estudantes (Ferreira, 2009). Além disso, alguns destes Serviços incluíam atividades psicoterapêuticas, de intervenção em crise, orientação vocacional e aconselhamento, sob a ênfase nos processos de aprendizagem e sucesso dos estudantes (Dias, 2006; Mendes, Abreu-Lima, Almeida, & Simeonsson, 2014; RESAPES, 2002).

De algum modo apoiados por estes Serviços, ampliaram-se os estudos na comunidade acadêmica sobre os processos de ensino, aprendizagem e desenvolvimento, o que assegurou um notório aumento da investigação tomando o ensino superior como alvo. Assim, diferentes temas relacionados à educação superior em Portugal apareceram pesquisados, tais como: (a) ingresso no nível superior (Balsa, 2008; Dias & Sá, 2013; Soares, Almeida, & Ferreira, 2010); (b) sucesso acadêmico (Alarcão, 2000; Almeida, 2007; Almeida & Soares, 2004); (c) transição para o mercado de trabalho (Vieira, 2012; Monteiro & Almeida, 2015); e (d) políticas educacionais (Almeida et al., 2012; Amaral, 2007; Amaral, Tavares, & Santos, 2013; Ferreira, 2006; Magalhães, Veiga, Ribeiro, & Amaral, 2013), sendo mais residuais os estudos reportados ao contexto do ensino politécnico (Urbano, 2011; Leão, 2007; Mendes, 2007). De modo semelhante, várias pesquisas versam sobre os próprios Serviços de Psicologia no ensino superior em Portugal (Almeida, 2001; Ferreira, 2009; Gonçalves & Cruz, 1988; Mendes et al., 2014; RESAPES, 2002),

havendo também menor produção sobre as práticas de tais Serviços nos Institutos Politécnicos (Seco, Pereira, Santos, Filipe, & Alves, 2008).

É baseado nesse contexto que se pretende ampliar o debate sobre a Psicologia escolar e os seus Serviços de intervenção ao nível da educação superior no subsector não universitário. Para tanto, esse estudo tem como objetivo mapear os serviços de psicologia e as práticas desenvolvidas pelos seus profissionais nos Institutos Politécnicos em Portugal.

Método

O estudo adotou como abordagem metodológica o mapeamento institucional (Marinho-Araujo, 2014). Trata-se de uma dimensão de análise das ações históricas dinamicamente localizadas no cotidiano da atuação do psicólogo nos espaços educativos. Com esse delineamento pretendeu-se traçar um panorama atualizado acerca da oferta de educação superior e das ações práticas desenvolvidas pelos psicólogos nos Institutos Politécnicos Portugueses.

O ensino superior politécnico é constituído por 15 Institutos Politécnicos públicos que se localizam em Barcelos, Beja, Bragança, Castelo Branco, Coimbra, Guarda, Leiria, Caldas da Rainha, Peniche, Lisboa, Portalegre, Porto, Santarém, Setúbal, Tomar, Viana do Castelo e Viseu. Ainda estão vinculadas a este subsistema as escolas superiores não integradas (Coimbra, Lisboa, Porto e Estoril), duas instituições de ensino militar e policial (Lisboa e Setúbal) e estruturas de ensino de cariz politécnico em sete universidades: Açores, Algarve, Aveiro, Évora, Minho, Trás-os-Montes e Alto Douro, e Madeira. Vale ressaltar que, para efeitos do mapeamento e análise das informações sobre a oferta da educação superior nesse subsistema, foram considerados apenas os Institutos Politécnicos. Esses espaços de formação passaram por sucessivos ajustes na oferta do ensino, em decorrência das mudanças das políticas educacionais nas últimas três décadas em Portugal, com destaque para a redução da clivagem regional com a oferta do ensino politécnico, reforçando a lógica defendida pelo acesso igualitário à educação superior (Simão & Costa, 2000).

Inicialmente foi realizado contato com representantes da gestão ou coordenadores dos Gabinetes Psicológicos dos Institutos Politécnicos para levantar informações sobre os documentos legais regulamentadores da educação superior nos Politécnicos e dos respetivos

Serviços de Psicologia oferecidos nesses espaços de formação. Após essa consulta, para sistematizar a recolha das informações foram realizadas visitas aos sites de instituições especializadas em investigações sobre as políticas do ensino superior (Direção-Geral do Ensino Superior e Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior) no país e, também, às páginas eletrônicas dos Institutos Politécnicos para obter as informações referentes às atividades desenvolvidas pelos psicólogos nesse contexto.

Os conteúdos presentes nos documentos legais e na descrição dos serviços envolvendo a psicologia dos Politécnicos foram lidos na íntegra e categorizados a partir dos marcos históricos da oferta do nível superior de ensino nos Institutos Politécnicos, a criação dos serviços de psicologia na educação superior e nos Politécnicos. Essas categorias foram discutidas à luz das produções acadêmicas do ensino politécnico em Portugal e da psicologia escolar.

Resultados e Discussão

Após análise dos conteúdos contidos nos documentos legais (Decreto-Lei nº 513-T/1979, Decreto-Lei nº 131/1980, Lei nº 46/1986, Lei nº 115/1997), foram identificados os marcos históricos da oferta da educação superior nos Politécnicos. Das visitas ao site da Direção-Geral Estatísticas da Educação e Ciência e ao site da Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior foram obtidos e analisados os relatórios sobre o cenário atual da oferta em nível superior em Portugal, com o recorte para o Ensino Politécnico. Por sua vez, para a caracterização dos Serviços de Psicologia nos Institutos, foram explorados os conteúdos disponibilizados nos sites institucionais sobre a atuação dos psicólogos nesse cenário e discutidos com o auxílio da literatura específica. A seguir, o panorama do referido subsistema no país e os aspectos relevantes para a intervenção do psicólogo nessa realidade serão apresentados de modo a demarcar a discussão que perpassa este estudo.

Oferta da Educação Superior nos Institutos Politécnicos em Portugal

A gênese da educação superior politécnica é proveniente de uma série de transformações implementadas no sistema educativo português. A trajetória de consolidação da oferta dos cursos superiores nos Institutos Politécnicos refletiu, inicialmente, o interesse

institucional em se desvincular da formação em nível médio e o de se afirmar enquanto espaço relevante no cenário da formação acadêmica superior.

Nesse percurso, alguns destaques históricos e legais foram fundamentais para ampliar o papel dos Institutos no país, a saber: (a) a primeira tentativa de democratização do acesso ao ensino superior, ocorrida entre os anos de 1974 e 1976; e (b) o impacto trazido pela Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), ao definir diretrizes para o ensino universitário e politécnico. Além desses marcos, importa destacar também o Processo de Bolonha que, dentre as inúmeras proposições, procurou diferenciar os graus acadêmicos no ensino superior universitário e politécnico. Ainda no cenário de transformações no sistema educativo, mais recentemente em Portugal se produziu legislação sobre o acesso dos estudantes maiores de 23 anos ao ensino superior e a criação de cursos de especialização tecnológica.

Em meados dos anos de 1970, o sistema educativo português foi desafiado a oferecer um ensino democrático capaz de acompanhar e atender o crescimento contínuo da demanda de inúmeros estudantes interessados em continuar os estudos pós-secundários. Foi em 1973 que, com a reforma Veiga Simão, se iniciou a tentativa de alavancar a educação superior portuguesa por meio de ações de expansão e diversificação da oferta de cursos. Essa reforma foi a responsável por introduzir o debate a respeito da importância da criação dos politécnicos na oferta do nível superior de ensino. O resultado obtido foi a promulgação de um conjunto de ações defendidas para o sistema educativo, pelo qual se destacou a oferta da educação superior pelos Institutos Politécnicos, entendida como formação técnico-profissional de curta duração (Leão, 2007).

Apesar de representar um avanço para os Institutos à época, o ensino superior de curta duração não despertou o interesse da sociedade portuguesa (Urbano, 2011). De acordo com Cruz e Cruzeiro (1995), uma das análises para esse fato pode estar associada às dimensões de status social e profissional, uma vez que a oferta do ensino não universitário gerou, a princípio, uma imagem negativa e de baixa popularidade para os politécnicos no país. Para ultrapassar essa dificuldade, ainda integrando o conjunto de ações da reforma Veiga Simão, a promulgação do Decreto-Lei nº 513-T (Ministério da Educação, 1979) culminou na substituição da oferta do ensino superior de curta duração pelo ensino superior politécnico. A mudança na nomenclatura dos cursos aproximou os institutos do status da formação oferecida nas universidades, mesmo mantendo as características de cursos superiores específicos e vinculados à tônica profissionalizante.

No ano de 1980, a contínua busca da população pelo ensino universitário também foi fator decisivo para a retomada de novas medidas reformistas na educação superior portuguesa. O Decreto-Lei nº 131 (Ministério da Educação e Ciência, 1980) foi apresentado como alternativa legal para rever os possíveis entraves na estruturação e consolidação dos institutos politécnicos no país. Na sequência, essa reestruturação deu origem a Lei nº 29 (Assembleia da República, 1980) que autorizou a criação da Rede de ensino superior politécnico a partir da integração de 20 escolas em 15 distritos nacionais. Com isso, a expectativa era fortalecer a imagem da formação académica profissional e, a partir daí, incentivar a promoção do desenvolvimento científico e económico regional (Leão, 2007).

Outro destaque na trajetória histórica do ensino superior politécnico português ocorreu em 1986, com a aprovação da Lei de Bases do Sistema Educativo-LBSE (Lei nº 46/1986). Dentro do seu conjunto de deliberações, esta lei instituiu um sistema binário de educação superior no país. Neste sentido, aos Institutos Politécnicos coube a responsabilidade de ofertar a formação pragmática e de escopo profissionalizante, enquanto às universidades, disponibilizar cursos superiores de carácter teórico e voltados para a pesquisa.

A divisão dos espaços de oferta da educação superior portuguesa alimentou por muitos anos discussões a respeito dos benefícios da integração do Politécnico a essa modalidade de ensino (Ferreira, Machado, & Santiago, 2008; Leão, 2007; Mourato, 2014; Urbano, 2011). A centralidade do debate era avaliar em que medida os Politécnicos seriam reconhecidos pelos seus objetivos de formação ao invés de assumir um papel minimizado diante da tradicional oferta universitária. Ocorre que, ao final dos anos 1990, ainda fruto do impacto das reformas no sistema educativo, o cenário da educação superior no país contribuiu para equilibrar as lacunas identitárias dos politécnicos em relação às universidades.

A Lei nº 115 (Assembleia da República, 1997) alterou a Lei de Bases do Sistema Educativo-LBSE (Lei nº 46/1986) e dispôs a oferta de bacharelados e licenciaturas para os Institutos, de modo que houve a superação do fator tempo de formação como diferenciador do que até então era disponibilizado nos espaços universitários. Vale ressaltar que outros aspectos foram também imprescindíveis para a diferenciação dos dois subsistemas de ensino superior em Portugal. A este propósito pode-se apontar nos Institutos Politécnicos a concepção de ensino e investigação voltada para profissionalização (Mourato, 2014; Urbano, 2011) e a preocupação com a oferta da formação qualificada em maior cobertura geográfica no território nacional, com vistas à promoção do crescimento económico e social do país (Simão, Santos, & Costa, 2002).

Com a implementação do Processo de Bolonha, novas diretrizes foram delineadas para a educação superior portuguesa. As prioridades que compareceram nesse acordo foram: a) adoção de um sistema convergente de graus académicos entre os países, b) implementação da oferta da Educação Superior em três ciclos, c) estabelecimento e generalização de um sistema de créditos acumuláveis, d) promoção de mobilidade académica, e) garantia de qualidade e incremento da dimensão europeia nesse nível de ensino (Declaração de Bolonha, 1999). De modo geral, esse acordo firmado no Espaço Comum Europeu fez com que as diferenças apontadas pelo modelo binário da educação superior em Portugal reduzissem a sua magnitude (apenas o 3º ciclo ou doutoramento ficava circunscrito às universidades).

Com a democratização do ensino superior em Portugal viabilizou-se o crescimento da oferta de cursos nos Institutos Politécnicos (Urbano, 2011). De acordo com o relatório produzido pela Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior (A3ES, 2012), essa cobertura geográfica também foi positivamente avaliada, pois promoveu novas possibilidades de oferta e de atração de diferentes públicos, principalmente, nas regiões menos favorecidas economicamente no interior do país.

Em consulta à base de dados do DGEEC/MEC (2015), no ano de 2015/2016, das 50.555 vagas destinadas à educação superior, 44% (22.313) da oferta foi direcionada para o ensino politécnico público português. Desse quantitativo, os Institutos Politécnicos obtiveram o percentual de 63% (14.226) do total das vagas ocupadas pelos estudantes admitidos nesse subsistema. A respeito das vagas, os 15 Institutos Politécnicos (como, aliás, as universidades) tiveram aumento percentual no quantitativo de estudantes que efetivaram suas matrículas (as provas de conclusão do 12º ano de escolaridade e de acesso ao ensino superior tiveram taxas mais elevadas de sucesso). Os Institutos do Porto, Lisboa e Barcelos foram os que apresentaram maior percentual de vagas preenchidas, com média de 93% de ocupação. Em relação às áreas formativas, o relatório produzido pela DGEEC/MEC (2012) apontou que, dos 475 cursos de licenciaturas disponibilizados, os Politécnicos registaram maior número de inscritos nas áreas de Ciências Empresariais, assumindo uma dimensão de concorrência superior quando comparados à oferta desses cursos nas universidades públicas, bem como nas Engenharias e áreas tecnológicas afins, Saúde, Artes e Serviços.

Nesse cenário, a oferta da educação superior revitalizou a estrutura académica dos Institutos Politécnicos em Portugal, em que se pretendeu potencializar o desenvolvimento académico nas diferentes regiões do país, principalmente no que se refere às questões voltadas

para a formação profissional e empregabilidade. Como parte desse processo de fortalecimento institucional, os Serviços de Psicologia emergiram nos Politécnicos para oferecer particular apoio aos discentes e contribuir para a adaptação e sucesso desses estudantes durante o seu percurso formativo.

Embora os Serviços de Psicologia tenham sido oferecidos no final da década de 1980 em alguns contextos universitários, somente nos anos 2000 é que foram implementados oficialmente no cenário das instituições educativas. A Resolução n° 71 (Assembleia da República, 2000) instituiu a criação de gabinetes de apoio aos alunos nas universidades, ligados a centros de psicologia e abertos à comunidade. Além desse documento legal, o Regime Jurídico das Instituições de Ensino Superior (Lei n° 62/2007) dispôs que os referidos Serviços deveriam ser previstos nas instituições de nível superior para auxiliar no planejamento das medidas de ação social presentes no contexto acadêmico. Em ambos os dispositivos regulamentadores, observa-se que a intervenção do psicólogo é dimensionada para contribuir no apoio às questões remediativas e assistenciais que comparecem no percurso da formação do estudante, como por exemplo, no atendimento psicológico e na adaptação psicossocial às rotinas acadêmicas.

No mapeamento realizado no presente estudo, foi observado que a atuação dos psicólogos é fortemente marcada por práticas que dão suporte à trajetória educativa e psicossocial dos acadêmicos. Para melhor compreender como são caracterizados esses Serviços e as principais ênfases de intervenção desse profissional no nível superior de ensino, serão apresentadas as informações obtidas em consulta aos sites institucionais e analisadas conforme o enquadramento teórico presente nas principais produções acadêmicas da área.

Os Serviços de Apoio Psicológico na Educação Superior em Portugal

Em meados dos anos de 1980, as primeiras formatações dos serviços de apoio psicológico na educação superior em Portugal foram materializadas com a criação do Gabinete de Apoio Psicológico e Aconselhamento da Faculdade de Ciências e Tecnologia (FCT) da Universidade Nova de Lisboa (Almeida, 1993). Mais adiante, no ano de 1988, ocorre a oferta do Serviço de Consulta Psicológica e Desenvolvimento Humano (SCPDH) na Universidade do Minho (Ferreira, 2009). Esses serviços começaram a evidenciar-se como espaços relevantes e imprescindíveis para auxiliar na consolidação dos indicadores de sucesso acadêmico e

desenvolvimento global dos discentes, tais como os aspectos envolvendo o ensino, a aprendizagem e o bem-estar (Gonçalves & Cruz, 1988; Ferreira, 2009; RESAPES, 2002).

Em relação à atuação do psicólogo nas Instituições de Ensino Superior em Portugal, a pesquisa bibliográfica realizada nesse estudo apontou que ainda prevalecem as práticas que visam auxiliar o estudante durante a transição para o ensino superior (Dias & Sá, 2013; Soares, Francischetto, Dutra, Miranda, Nogueira, Leme, Araújo, & Almeida, 2014). Com esse propósito de intervenção, o psicólogo deverá considerar as possíveis dificuldades pessoais e psicológicas de adaptação do discente no nível superior de ensino e, ainda, como contribuir para a promoção do sucesso acadêmico dos estudantes atendendo às suas características e necessidades (Almeida, 2007).

A respeito do enquadramento institucional dos psicólogos na educação superior, o relatório produzido pela RESAPES (2010) apontou que alguns Serviços de Psicologia estão vinculados às faculdades, institutos, escolas ou departamentos de Psicologia das instituições de ensino superior. Outras vezes, estão alocados à estrutura central, tais como a Reitoria e Serviços Acadêmicos ou, ainda, os Serviços de Ação Social. Essas estruturas podem ser mantidas pelo financiamento da própria instituição, pública ou privada, ou por receitas próprias, quando são recolhidos pagamentos pelos atendimentos realizados ou pelas atividades de formação e investigação. Ainda nessa publicação, a RESAPES (2010) sinalizou que, no que diz respeito à composição das equipes de trabalho, nesses Serviços prevalece o caráter multiprofissional em que estão presentes psicólogos, assistentes sociais, pedagogos, médicos e outros profissionais da área da saúde.

Diante do breve panorama sobre a presença do psicólogo no contexto da educação superior em Portugal, e dos recortes da pesquisa bibliográfica que apontaram as ênfases da atuação nesse contexto, convém destacar como se caracterizam os Serviços de Psicologia oferecidos nos Institutos Politécnicos portugueses. A seguir serão apresentadas as informações extraídas dos sites institucionais e analisadas de acordo com a revisão de literatura da área.

Os Serviços de Psicologia Oferecidos nos Institutos Politécnicos Portugueses

Dos 15 Institutos Politécnicos públicos mapeados em Portugal, em 14 (93%) foi identificada a oferta dos serviços de apoio psicológico à respetiva comunidade académica, mais

concretamente aos seus estudantes. Nesses Politécnicos, 80% (12) dos gabinetes de psicologia estão associados à estrutura dos Serviços de Ação Social, cuja responsabilidade é prestar apoio aos discentes em situações de vulnerabilidade econômica ou com necessidades académicas específicas, tais como bolsas de estudos e auxílios de emergência, alojamento, alimentação em refeitórios, acompanhamento psicológico ou pedagógico e prestação de cuidados de saúde. Os outros 14% (2) dos referidos Serviços Psicológicos estão alocados na estrutura organizacional da Presidência dos Institutos Politécnicos, a fim de assegurar o atendimento aos estudantes que não possuem o serviço disponível em suas escolas. Apenas em um Instituto, este Serviço permanece vinculado ao departamento das Ciências da Educação. Com esse mapeamento identificou-se que a maioria dos Institutos Politécnicos em Portugal dispõe de informações em sua página eletrônica sobre o funcionamento dos Serviços de Psicologia oferecidos em sua estrutura organizacional, o que oportuniza ampla visibilidade dessa oferta ao público alvo e à comunidade em geral.

Para avançar na caracterização desses Serviços, é necessário também identificar o quantitativo de psicólogos que integra os Institutos Politécnicos portugueses. Nos Institutos foi estimada a presença de 80% (20) psicólogos integrando o corpo técnico da instituição (em média, dois psicólogos por Serviço de Apoio Psicológico). Esse dado suporta o disposto pelo relatório produzido pela RESAPES (2002) quando destaca um quantitativo reduzido desses profissionais face ao crescimento observada das demandas na educação superior por estes serviços.

A divulgação da presença e das atividades dos psicólogos nos sites dos Politécnicos aponta um possível cenário de reconhecimento institucional e da relevância em publicitar para a comunidade académica sobre os benefícios que a intervenção desse profissional pode trazer para a promoção do bem-estar dos estudantes, do sucesso académico e da formação qualificada. No entanto, conforme assinalado por Bisinoto, Marinho-Araujo e Almeida (2014), os Serviços de Psicologia Escolar nos contextos universitários em Portugal ainda são constituídos por ações práticas que mantêm o atendimento individualizado e dedicado, quase que exclusivamente, aos estudantes.

No caso dos Politécnicos, o conjunto de atividades que integram os Serviços de Psicologia está fundamentado em dois grandes eixos de intervenção: apoio psicológico clínico e apoio ao desenvolvimento académico e profissional dos estudantes. As intervenções psicológicas destinadas ao suporte terapêutico dos alunos visam atender as dificuldades de

desenvolvimento psicossocial e aos possíveis problemas de ajustamento à nova realidade académica, tais como desafios em residir distante do núcleo familiar, ter contato com um novo modelo de ensino e aprendizagem, construir novas relações interpessoais com colegas e professores, clarificar os projetos vocacionais, gerir os espaços de autonomia, entre outros (Soares, Almeida, Diniz, & Guisande, 2006). O apoio psicológico e educacional oferecido ao estudante nos contextos académicos dos Politécnicos aproxima-se das atividades dos Serviços de Psicologia no contexto universitário, classificadas como remediativa, preventiva e desenvolvimentista (Gonçalves & Cruz, 1988).

De acordo com Gonçalves e Cruz (1988), as práticas dos psicólogos em caráter remediativo referem-se às ações de apoio terapêutico aos alunos, tendo em vista os possíveis problemas de ajustamento à nova realidade formativa, tais como rotinas académicas e orientação vocacional. Nos Serviços de Psicologia dos Politécnicos, o mapeamento institucional apontou que os psicólogos realizam psicoterapias individuais (sendo a maioria destinada aos estudantes), avaliação psicológica, terapia breve e intervenção em crise. Ainda no formato de apoio psicoterapêutico, alguns serviços de psicologia nos politécnicos disponibilizam ao estudante atendimento online por meio da plataforma virtual, bem como garantem suporte às demandas emergenciais com a disponibilidade de linhas telefônicas para esse fim (Seco et al., 2008).

No que diz respeito às ofertas de psicoterapias individuais, terapia breve e intervenção em crise, a manutenção dessas atividades é sustentada nos Serviços de Psicologia dos Politécnicos sob o argumento de que, no nível superior de ensino, é muito comum os estudantes apresentarem tanto dificuldades relacionais quanto problemas pessoais e familiares que ocasionam alterações comportamentais, emocionais e sociais, tais como: ansiedade, fobias, variações de humor, estresse, baixo rendimento académico e, até mesmo, abandono escolar ou atraso na conclusão dos cursos. Essa intervenção, a nível individual, corresponde ao que se tem oferecido nas estruturas de apoio psicológico das instituições de ensino superior no cenário europeu (RESAPES, 2014).

A atuação do psicólogo, em caráter preventivo, defendido por Gonçalves e Cruz (1988), refere-se ao planeamento contínuo da implementação das ações nos Serviços de Apoio Psicológico. Nesta proposta de intervenção, o psicólogo pretende identificar e controlar os fatores de risco que podem dificultar a experiência do aluno no contexto universitário. Nos Politécnicos, os psicólogos visam contribuir para o processo de adaptação do discente à nova

realidade e trabalham a partir das possíveis dificuldades dos estudantes associadas ao processo de adaptação e formação académica, tais como mudança de domicílio para estudar na instituição, necessidade de apoio financeiro, desconhecimento sobre o cotidiano no nível superior de ensino, entre outras.

Quanto ao carácter desenvolvimentista da atuação do psicólogo (Gonçalves & Cruz, 1988), há uma preocupação de propor ações que contribuam para o pleno desenvolvimento psicológico do estudante. Nos Serviços de Psicologia oferecidos nos Politécnicos, as ações visam apoiar o estudante durante a transição para o ensino superior, potencializar os processos de aprendizagem, acompanhar os discentes com necessidades educativas especiais, combater os fatores de insucesso e abandono, orientar a trajetória vocacional e profissional dos académicos, e desenvolver competências de empregabilidade.

De acordo com o estudo publicado por Seco, Pereira, Dias, Casimiro e Custódio (2005), os psicólogos trabalham esses aspectos por meio de ações que contemplem as estratégias de estudo, gestão do tempo, motivação e preparação para os exames avaliativos, proporcionando melhor adaptação do estudante à realidade académica e ao sucesso. Sob essa perspectiva, algumas dessas práticas estão coadunadas com o disposto por Almeida (2007), que destaca a importância em se promover a integração dos jovens nos espaços académicos por meio de intervenções envolvendo os diferentes atores educativos, considerando as necessidades do aluno, do professor e, também, do próprio contexto institucional.

Dentro desse conjunto de atividades conduzidas pelos psicólogos nos politécnicos portugueses, convém sinalizar o crescimento gradativo de intervenções que contemplam os programas de acompanhamento dos estudantes na orientação da carreira, na promoção da autonomia e formação crítica ou na condução de uma trajetória de desenvolvimento de competências técnicas e transversais ao longo do processo formativo. Ainda neste cenário, o cariz profissionalizante articulado ao nível superior de ensino atribuí aos Institutos e, conseqüente, aos atores educativos a responsabilidade de formar profissionais altamente qualificados para atender de forma competente às exigências do mundo do trabalho (Vieira & Marques, 2014; Vieira, 2012). Atentos a essa nova realidade da educação superior no país, os psicólogos têm também atuado em articulação com as exigências de uma formação por competências trazidas pelo Processo de Bolonha, assim como com o novo perfil de aluno decorrente da democratização do acesso ao ensino superior em Portugal.

As diferentes possibilidades de intervenção psicológica no contexto universitário evidenciam as potenciais contribuições para a trajetória de sucesso dos estudantes e o desenvolvimento de novas potencialidades durante a formação (Almeida, 2014; Bisinoto et al., 2014). O estudo conduzido por Ferreira, Seco, Canastra, Dias e Abreu (2011), considerando a oferta da educação superior em um Instituto Politécnico, apontou que o psicólogo poderá propor ações que promovam o bem-estar psicossocial dos estudantes e que, consequentemente, apoiem o processo educativo e de sucesso acadêmico e profissional. Na literatura também é discutida a relevância desta intervenção junto à comunidade acadêmica, pois, com a promoção do desenvolvimento pessoal dos estudantes, é possível produzir um efeito positivo na sua trajetória formativa (Dias, 2006; Dias & Sá, 2013; Ferreira, 2009; Seco et al., 2008).

Diante das práticas desempenhadas pelos psicólogos dos Politécnicos e das aproximações estabelecidas com a produção acadêmica da área, convém destacar que as intervenções psicológicas clássicas apontadas no mapeamento têm sua relevância para o apoio e a adaptação do discente a essa realidade formativa. Por outro lado, ao compreender as dimensões que perpassam o envolvimento acadêmico e às expectativas institucionais frente à oferta do nível superior de ensino, o psicólogo nesse contexto poderá dispor de uma atuação com base na mediação dos processos de desenvolvimento dos atores educativos, conduzindo atividades de apoio ao coletivo na proposição das práticas pedagógicas e de assessoria às políticas de gestão dessas instituições. Nessa direção, essas potencialidades identificadas podem ampliar a atuação do psicólogo em favor das interlocuções entre os profissionais nos Politécnicos, a fim de viabilizar ações que fomentem o compromisso coletivo no processo formativo do discente, para além dos indicadores de rendimento, privilegiando o desenvolvimento competente profissional e social.

No mapeamento realizado, os Serviços de Psicologia nos Politécnicos apresentaram intervenções consideradas específicas à realidade formativa e às características desse subsistema de ensino. O interesse pela oferta de programas relacionados à construção do percurso profissional alinhada às competências requeridas pela formação tem sido apresentado por alguns psicólogos nesse contexto. Estas práticas estão voltadas para a promoção do desenvolvimento vocacional e de carreira dos futuros profissionais, em que são desenvolvidos workshops em competências transversais para o mercado de trabalho, propostas de formação

complementar, bem como coaching como ferramenta para identificação e exploração de novas competências ou para redefinição de objetivos pessoais e profissionais dos estudantes.

A diversidade das práticas que foram identificadas nos Serviços de Psicologia dos Politécnicos, mesmo apresentando forte interface com o que é oferecido no contexto universitário, ainda é pouco evidenciada nas produções académicas. Ampliar o debate a respeito dos modelos de intervenção psicológica nesse subsistema pode apontar para as especificidades da formação académica exigida nos contextos não universitários, além de ampliar a atuação dos psicólogos frente ao processo de apoio ao estudante no ingresso da educação superior, bem como na preparação da comunidade académica para as questões técnicas e subjetivas que são inerentes à formação profissional qualificada.

Considerações Finais

Acompanhar o cenário de mudanças no sistema da educação superior em Portugal e identificar os impactos trazidos para a oferta desse nível de ensino nos Institutos Politécnicos proporcionam elementos relevantes para contextualizar o panorama de atuação dos psicólogos nessa realidade. Neste sentido, o presente artigo procurou descrever o modelo de atuação dos psicólogos, tomando como referência um quadro alargado de intervenções de caráter remediativo, preventivo e desenvolvimentista da prática psicológica no ensino superior no ES (Gonçalves & Cruz, 1988), o que ajuda a descrever criticamente as práticas de índole clínica ainda presentes nas ações mapeadas junto dos Serviços de Apoio Psicológico dos Institutos Politécnicos aqui considerados.

No subsistema politécnico público do país, os Serviços de Psicologia têm oferecido acompanhamento psicológico, apoio ao aluno nas rotinas académicas e orientação vocacional como exemplos de intervenções clássicas da área e mantidas como muito necessárias nestes espaços de formação. Por outro lado, alguns desses Serviços sinalizaram interesse em disponibilizar programas voltados para o desenvolvimento de competências transversais, a fim de articular a formação académica com o cenário das inovações e complexidades no mundo do trabalho. Além disso, a intervenção psicológica voltada para a promoção do sucesso académico, envolvendo a tutoria por pares e o apoio à transição do ensino secundário para o ensino superior, são compreendidas como práticas representativas do conjunto de ações capazes de

construir interlocuções entre os psicólogos e os outros atores educativos, com o intuito de ampliar a ênfase desenvolvimental da atuação desses profissionais nestes Institutos.

Vale ressaltar que, mediante as mudanças na política do sistema educativo português, a presença dos Serviços de Psicologia nos Politécnicos pode ser aproveitada também como um recurso potencializador da formação em nível superior, auxiliando na defesa por um currículo integrado à práxis. Para tanto, faz-se necessário investir em intervenções institucionais que envolvam também docentes, gestores ou associações de estudantes, a fim de que a atuação do psicólogo possa contribuir efetivamente para a construção de um perfil profissional crítico às tendências do mercado de trabalho, sem perder de vista a capacidade autônoma e reflexiva da própria comunidade acadêmica.

As transformações trazidas pela democratização do acesso ao ensino superior ES e o possível impacto na construção do perfil dos estudantes nos Politécnicos requerem do psicólogo a ampliação do enfoque da sua intervenção. A atuação deste profissional, que esteve tradicionalmente centrada no atendimento individualizado do aluno, pode assumir o cariz da mediação de desenvolvimento dos atores educativos, por meio de um modelo de atuação institucional e coletiva voltado às mudanças sociais e reflexivas no contexto da formação crítica (Marinho-Araujo, 2014). Neste sentido espera-se que, a partir do presente mapeamento conseguido, ocorram outras interlocuções teóricas, pesquisas e relatos de experiência que alarguem as contribuições dos Serviços de Psicologia no ensino superior politécnico, aproximando-os de uma atuação crítica e inovadora nesses espaços de formação acadêmica, assumindo esta formação para além de uma capacitação técnico-profissional e que assegure o acesso ao mundo de trabalho.

Referências

Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior (2012). O sistema de ensino superior em Portugal – Parte I. Recuperado em 19 de dezembro de 2015, em http://www.fenprof.pt/download/fenprof/sm_doc/mid_132/doc_6444/anexos/sesp_parte_i.pdf

- Alarcão, I. (2000). Para uma conceptualização dos fenómenos de insucesso/sucesso escolares no ensino superior. In J. Tavares & R. Santiago (Eds.), *Ensino superior: (In)sucesso académico* (pp.11-23). Porto: Porto Editora.
- Almeida, L. S. (1993). Psicologia escolar e psicologia da educação em Portugal: Elementos caracterizadores da situação presente. In R. Guzzo, L. S. Almeida & S. M. Wechsler (Eds.), *Psicologia escolar: Padrões e práticas em países da língua espanhola e portuguesa* (pp. 129-146). Campinas: Alínea.
- Almeida, L. S. (2001). Acesso, integração e sucesso académico: Uma análise reportada aos estudantes do 1º ano. In R. B. de Sousa, E. de Sousa, F. Lemos & C. Januário (Eds.), *Anais do III Simpósio Pedagogia na Universidade* (pp. 223-240). Lisboa: Universidade Técnica de Lisboa.
- Almeida, L. S. (2007). Transição, adaptação académica e êxito escolar no ensino superior. *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación*, 14, 203-215.
- Almeida, L. S., Marinho-Araujo, C. M., Amaral, A., & Dias, D. (2012). Democratização do acesso e do sucesso no ensino superior: Uma reflexão a partir das realidades de Portugal e do Brasil. *Avaliação*, 17, 899-920.
- Almeida, L. S., & Soares, A. P. (2004). Os estudantes universitários: Sucesso escolar e desenvolvimento psicossocial. In E. Mercuri & S.A. J. Polydoro (Eds.), *Estudante universitário: Características e experiências de formação* (pp.15-40). São Paulo: Cabral Editora e Livraria Universitária.
- Amaral, A. C. (2007). A reforma do ensino superior em Portugal. In Conselho Nacional de Educação (CNE) (Ed.), *Políticas de ensino superior: Quatro temas em debate* (pp. 10-21). Matosinhos: CIPES, Portugal.
- Amaral, A., Tavares, O., & Santos, C. (2013). Higher education reform in Portugal: An historical and comparative perspective of the new legal framework for public universities. *Higher Education Policy*, 26(1), 5-24.
- Assembleia da República (1980). *Lei n° 29 de 28 de julho de 1980*. Diário da República: I série, n° 172(1980). Recuperado em 18 de dezembro, 2015, em <https://dre.tretas.org/dre/33463/>
- Assembleia da República (1986). *Lei n° 46 de 14 de outubro de 1986*. Diário da República: I série, n° 237(1986). Recuperado em 18 de dezembro, 2015, em <https://dre.tretas.org/dre/35639/>
- Assembleia da República (1997). *Lei n° 115 de 19 de setembro de 1997*. Diário da República: I série, n° 217(1997). Recuperado em 18 de dezembro, 2015, em <https://dre.tretas.org/dre>
- Assembleia da República (2000). *Resolução n° 71 de 7 de novembro de 2000*. Diário da República: I série, n° 257(2000). Recuperado em 18 de dezembro, 2015, em <https://dre.tretas.org/dre/121028/>
- Assembleia da Republica (2007). *Lei n° 62/2007 de 10 de setembro de 2007*. Diário da República: I série, n° 174(2007). Recuperado em 18 de dezembro, 2015, em <https://dre.tretas.org/dre>

- Balsa, C. (2008). Processo de democratização e acesso ao ensino superior em Portugal. In A. Amaral (Eds.), *Políticas de ensino superior. Quatro temas em debate* (pp. 249-289). Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Bisinoto, C., Marinho-Araujo, C. M. & Almeida, L. S. (2014). Serviços de psicologia na educação superior: Panorama no Brasil e em Portugal. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, 1, 82-90.
- Cruz, M. B. & Cruzeiro, M. E. (1995). *O desenvolvimento do ensino superior em Portugal – Situação e problemas de acesso*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Declaração de Bolonha (1999). *Declaração de Bolonha*. Recuperado em 18 de dezembro, 2015, em http://www.ehea.info/Uploads/Documents/1999_Bologna_Declaration_Portuguese.pdf
- Direção-Geral do Ensino Superior (2012). *Informações sobre o sistema de ensino superior português*. Recuperado em 18 de dezembro, 2015, em http://www.dges.mctes.pt/DGES/pt/Estudantes/Acesso/Estatisticas/EstudosEstatisticas/cna-dadosfinais-20112012_20122013.htm
- Direção-Geral do Ensino Superior (2015). *Acesso ao ensino superior 2015*. Recuperado em 18 de dezembro, 2015, em http://www.dges.mctes.pt/coloc/2015/nota_cna15_3f_1.pdf
- Dias, D., & Sá, M. J. (2013). Tornar-se jovem ou estudante: Um desafio desenvolvimental. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 47, 65-84.
- Dias, G. F. (2006). *Apoio psicológico a jovens do ensino superior: Métodos, técnicas e experiências*. Porto: Edições Asa
- Ferreira, C. A. M. (2009). *Intervenção psicológica no ensino superior: efeito da psicoterapia no rendimento académico*. (Dissertação de Mestrado não publicada). Lisboa: Universidade de Lisboa.
- Ferreira, J. B. (2006). Globalização e ensino superior: a discussão de Bolonha. *Perspectiva*, 1, 229-242.
- Ferreira, J. B., Machado, M. L., & Santiago, R. A. (2008). The polytechnic higher education sector. In J. S. Taylor, J. B. Ferreira, M. L. Machado & R. Santiago (Eds.), *The development of non-university higher education in Europe* (pp. 191-214). Holanda: Springer.
- Ferreira, J. B., Seco, G., Canastra, F. A., Dias, M. I. P., & Abreu, M. O. (2010). *Sucesso académico e satisfação dos estudantes finalistas do Instituto Politécnico de Leiria*. Leiria: Núcleo de Investigação e Desenvolvimento em Educação.
- Gonçalves, O. F., & Cruz, J. F. (1988). A organização e implementação de serviços universitários de consulta psicológica e desenvolvimento humano. *Revista Portuguesa de Educação*, 1(1), 127-145.
- Leão, M. T. (2007). *O ensino superior politécnico em Portugal. Um paradigma de formação alternativo*. Porto: Coleção Ciências da Educação.

- Magalhães, A. M. (2006). A identidade do ensino superior: A educação superior e a universidade. *Revista Lusófona de Educação*, 7, 13-40.
- Magalhães, A., Veiga, A., Ribeiro, F., & Amaral, A. (2013). Governance and institutional autonomy: Governing and governance in Portuguese Higher Education. *Higher Education Policy*, 26(2), 243-262.
- Marinho-Araujo, C. M. (2014). Intervenção institucional: Ampliação crítica e política da atuação em psicologia escolar. In R. Guzzo (Ed.), *Psicologia escolar: Desafios e bastidores na educação pública* (pp. 153-175). Campinas: Alínea.
- Mendes, F. (2007). O desempenho dos alunos no ensino superior politécnico perspectivado a partir da classificação no ensino secundário e na nota de candidatura. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 41(2), 29-49.
- Mendes, S. A., Abreu-Lima, I., Almeida, L. S., & Simeonsson, R. J. (2014). School psychology in Portugal: Practitioners' characteristics and practices. *International Journal of School & Educational Psychology*, 2(2), 115-125.
- Ministério da Educação e Ciência (1979). *Decreto-Lei n° 513-T de 26 de dezembro de 1979 do Ministério da Educação*. Diário da República: I série, nº 296(1979). Recuperado em 18 de dezembro, 2015, em <https://dre.tretas.org/dre/6619/>
- Ministério da Educação e Ciência (1980). *Decreto-Lei n° 131 de 17 de maio de 1980*. Diário da República: I série, nº 114 (1980). Recuperado em 18 de dezembro, 2015, em <https://dre.tretas.org/dre/305/>
- Monteiro, S., & Almeida, L. S. (2015). The relation of career adaptability to work experience, extracurricular activities, and work transition in Portuguese graduate students. *Journal of Vocational Behavior*, 91, 106-112.
- Mourato, J. A. B. (2014). O ensino superior politécnico em Portugal: Presente e futuro. *Revista Forges*, 1(1), 109-143.
- RESAPES (2002). *Rede de serviços de apoio psicológico no ensino superior: A situação dos serviços de aconselhamento psicológico no ensino superior em Portugal*. Lisboa: Contexto e Justificação.
- RESAPES (2010). *Apoio psicológico no ensino superior: Modelos e práticas*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- RESAPES (2014). *Novas fronteiras para a intervenção psicológica no ensino superior*. Lisboa: Universidade de Lisboa.
- Seco, G., Pereira, I., Dias, I., Casimiro, M., & Custódio, M. (2005). Para uma abordagem psicológica da transição do ensino secundário para o ensino superior: Pontes e alçapões. *Revista Psicologia e Educação*, 1, 7-21.
- Seco, G., Pereira, A. P., Santos, I. C., Filipe, L., & Alves, S. (2008). Promoção de estratégias de estudo: Contributos do serviço de apoio ao estudante (SAPE) do Instituto Politécnico de

- Leiria (IPL). *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1, 295-304.
- Simão, J. V., & Costa, A. A. (2002). *O ensino politécnico em Portugal. Descrição evolutiva e prospectiva deste subsistema de Ensino Superior*. Recuperado em 19 de dezembro, 2015, em <http://www.ccisp.pt/documentos/estudos%20e%20estatisticas/O%20Ensino%20Politecnico%20em%20Portugal.pdf>
- Simão, J. V., Santos, S. M., & Costa, A. A. (2002). *Ensino superior: Uma visão para a próxima década*. Lisboa: Coleção Trajectos Portugueses.
- Soares, A. P., Almeida, L. S., Diniz, A. M., & Guisande, M. A. (2006). Modelo multidimensional de ajustamento de jovens ao contexto universitário (MMAU): Estudo com estudantes de ciências e tecnologias versus ciências sociais e humanas. *Análise Psicológica*, 1(24), 15-27.
- Soares, A. P. C., Almeida, L. S., & Ferreira, J. A. (2010). Contributos para a validação do inventário de desenvolvimento de autonomia de Iowa com estudantes universitários portugueses. *Revista Psicologia e Educação*, 1(1-2), 91-106.
- Soares, A. B., Francischetto, V., Dutra, B. M., Miranda, J. M., Nogueira, C. C., Leme, V. R., Araújo, A. M., & Almeida, L. S. (2014). O impacto das expectativas na adaptação académica dos estudantes no ensino superior. *Psico-USF*, 19(1), 49-60.
- Vieira, D. A. (2012). *A transição do ensino superior para o trabalho: O poder da autoeficácia e dos objetivos profissionais*. Porto: Edições Politema.
- Vieira, D. A., & Marques, A. P. (2014). *Preparados para trabalhar?* Porto: Consórcio Maior Empregabilidade.
- Urbano, C. (2011). A (id)entidade do ensino superior politécnico em Portugal: Da lei de bases do sistema educativo à declaração de Bolonha. *Sociologia, Problemas e Práticas*, 66, 95-115.

Agradecimentos:

Este estudo foi realizado com suporte financeiro da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), fundação do Ministério da Educação (MEC) do Brasil, através do Programa de Doutorado Sanduíche no Exterior (PDSE).

PSYCHOLOGY SERVICES IN PORTUGUESE HIGHER EDUCATION: THE CASE OF THE POLITECHNIC INSTITUTES

Abstract

The role of psychologists has been gradually reaffirmed in several higher education institutions in Portugal. The ongoing increase in the number and diversity of students, as well as the difficulties in their academic adaptation and achievements may account for the relevance attributed nowadays to the work of psychologists. This article describes the psychology services and the practices developed by such professionals in Portuguese Polytechnic Institutes, aiming to keep in mind the uniqueness of this education subsystem in the country associated with the higher education democratization policy and with its professional component. Of the 15 public Polytechnic Institutes identified, which consist of both schools and institutes, most have psychologists working in social services or in more specific psychological/psycho-pedagogical support offices. Among the array of practices developed by psychologists, remedial interventions still prevail. However, the development of soft skill programs and the support to the entry of graduates into the labor market have also been identified, thus indicating the expansion of intervention possibilities for these professionals in polytechnic institutes.

Keywords: school psychology, Higher Education, Polytechnic education, Psychologist practice