



ACADEMIA MILITAR

AUTOEFICÁCIA E *ENGAGEMENT* NO DESENVOLVIMENTO DA CARREIRA EM ESTUDANTES DO ENSINO SUPERIOR MILITAR: IMPLICAÇÕES NO RENDIMENTO ACADÉMICO E NA SATISFAÇÃO COM A VIDA

Autor: Aspirante Aluno de Cavalaria César Augusto Magalhães Alves

Orientador : Professor Doutor, Tenente-Coronel de Artilharia António José Esteves Rosinha

**Relatório Científico Final do Trabalho de Investigação Aplicada
Lisboa, julho de 2014**



ACADEMIA MILITAR

AUTOEFICÁCIA E *ENGAGEMENT* NO DESENVOLVIMENTO DA CARREIRA EM ESTUDANTES DO ENSINO SUPERIOR MILITAR: IMPLICAÇÕES NO RENDIMENTO ACADÉMICO E NA SATISFAÇÃO COM A VIDA

Autor: Aspirante Aluno de Cavalaria César Augusto Magalhães Alves

Orientador : Professor Doutor, Tenente-Coronel de Artilharia António José Esteves Rosinha

**Relatório Científico Final do Trabalho de Investigação Aplicada
Lisboa, julho de 2014**

Dedicatória

A todos os que me apoiaram e acreditaram

Neste meu projeto,

Em especial aos meus Pais, Irmãs e

Camaradas.

Agradecimentos

Todo o esforço feito esconde um grande número de contributos, frases de apoio, incentivos e críticas construtivas, por parte de pessoas que têm um papel precioso, que, sem elas, jamais teria sido possível chegar a este resultado. São tantas as pessoas a quem devo agradecer, que espero conseguir agradecer a todas, ainda que estes agradecimentos simbolizem tão pouco em comparação com tudo o que me deram.

Gostaria de agradecer ao Exmo. Senhor Tenente-Coronel de Artilharia António José Palma Esteves Rosinha, orientador deste trabalho, pela pronta disponibilidade, apoio e acompanhamento que prestou, sem o qual não teria sido possível ultrapassar a maioria das dificuldades impostas pelo próprio desenvolvimento deste trabalho.

Ao Diretor de Curso de Cavalaria da Academia Militar, o Exmo. Senhor Tenente Coronel de Cavalaria José Miguel Moreira Freire, pela disponibilidade, apoio e interesse que demonstrou desde o primeiro momento na colaboração da realização deste trabalho.

Aos meus Pais, a quem devo tudo e a quem jamais conseguirei agradecer o que fizeram por mim.

Às minhas irmãs, Alice e Marta, e aos meus cunhados pelo apoio incondicional e disponibilidade, privando-se muitas vezes para me poderem ajudar.

À prima Alice, pela amizade, pelas palavras de conforto, conselhos sábios, por estar sempre pronta a colaborar e me ajudar a levar este trabalho a bom porto.

Aos primos Afonso, pois foram um grande apoio nesta minha jornada, obrigado pela disponibilidade, palavras de apoio e conselhos sábios.

Ao resto da minha família, pelo apoio e por estarem sempre prontos a ajudar.

Ao Professor Albino Barroso, pela disponibilidade e colaboração que demonstrou na realização deste trabalho.

Aos meus camaradas, em especial aos do curso de Cavalaria, pelo espírito de corpo, de camaradagem e sempre prontos a ajudar.

À Catarina Correia, David Campos, Jonathan Guimarães e José Eduardo Teixeira, que tive a sorte de conhecer, amizade verdadeira e conselhos sábios.

A todos o meu sincero Obrigado!

Resumo

O Ensino Superior Militar, ministrado pela Academia Militar Portuguesa, tem características ímpares devido à associação entre a componente académica, militar e cultural, o que exige que os seus alunos se adaptem e atinjam padrões necessários à sua permanência na Instituição. Deste modo, é pertinente estudar de que forma os níveis de Autoeficácia e *Engagement* se traduzem em competências com impacto na Satisfação com a Vida e com o Trabalho. Dado que a Academia Militar é um estabelecimento de Ensino Superior Militar, considera-se importante estudar a relação existente entre a Autoeficácia, o *Engagement*, a Satisfação com a Vida e com o Trabalho e o Rendimento Académico. O Rendimento Académico é determinado pela média Académica, de Treino Físico, de Instrução Militar e Informação Comportamental do Aluno.

Para o desenvolvimento da presente investigação foi utilizada uma amostra de 164 alunos, do 1º e 4º ano da Academia Militar Portuguesa, a quem foram aplicadas as escalas de Autoeficácia (Polydoro & Guerreiro-Casanova, 2010), *Engagement* (Schaufeli, Martinez, Marques-Pinto, Salanova & Bakker, 2002), Satisfação com a Vida (Diener, , Emmons, Larson, & Griffin, 1985) e Satisfação com o Trabalho (Judge, & Klinger, 2000). No que diz respeito ao Rendimento Académico foram utilizados os dados referentes ao 1º semestre do ano letivo 2013/2014.

Os resultados mostram que maiores níveis de Autoeficácia e de *Engagement* contribuem para uma maior Satisfação com a Vida e com o Trabalho. A correlação expectável com Rendimento Académico não é referenciável. É de salientar que todas as variáveis, ao longo do processo formativo, se mantêm constantes, o que é significativo ao longo dos anos, à exceção da Satisfação com a Vida, que diminui ligeiramente.

Os resultados são relevantes na medida em que permitem à Academia Militar identificar as variáveis que mais contribuem para uma melhor adaptação ao contexto superior militar.

Palavras-chave: Academia Militar Portuguesa. Autoeficácia. *Engagement*. Satisfação com a Vida. Satisfação com o Trabalho. Rendimento Académico.

Abstrat

The Portuguese Military Academy, gives a higher military education with unpaired characteristics due to the association between the military and cultural components, which require that students adapt and step up to the necessary standards for them to remain in the institution. This being, it is important to study in what way do the Self-Efficacy and *Engagement* levels, translate to skills with impact to Life and Work Satisfaction. Given that the Military Academy is a higher military education institution, it is considered important to study the relation between Self-Efficacy, Engagement, Life and Work Satisfaction and Academic Performance. The Academic Performance is calculated by the academic grades, the physical training, the military studies and the behavioral information of the student.

For this investigation there were used 164 students, from the 1st to the 4th year of the Portuguese Military Academy, to which were applied scales of Auto-Efficacy (Polydoro & Guerreiro-Casanova, 2010), Engagement (Schaufeli, Martinez, Marques Pinto, Salanova & Bakker, 2002), Life Satisfation (Diener, Emmons, Larson, & Griffin, 1985) and Work Satisfaction (Judge, & Klinger, 2000). Data relative to the Academic Performance belonged to the 1st semester of the year 2013/2014.

Results show that higher levels of Self-Efficacy and Engagement reflect on a higher Life and Work Satisfaction. The correlation that was expected to exist with Academic Performance was not noted. It is important to note that all variables keep stable along with time, except Life Satisfaction that drops slightly.

These results are relevant for the Military Academy to identify which variables contribute for their students to better adapt to the higher military context.

Key words: Portuguese Military Academy. Self-Efficacy. Engagement. Life Satisfaction. Work Satisfaction. Academic Performance.

Índice Geral

Dedicatória	i
Agradecimentos	ii
Resumo	iii
Abstrat	iv
Índice Geral	v
Índice de Figuras	viii
Índice de Tabelas	ix
Lista de Apêndices	xii
Lista de Abreviaturas, Siglas e Acrónimo	xiii
Capítulo - 1 Introdução	1
1.1. Introdução.....	1
1.2. Enquadramento da Investigação.....	1
1.3. Importância da Investigação e Justificação do Tema	2
1.4. Objetivo Geral e Objetivos Específico	2
1.5. Pergunta de Partida, Perguntas Derivadas e Hipóteses	3
1.6. Metodologia e Modelo de Investigação	4
1.7. Estrutura do Trabalho e Síntese dos Capítulos.....	4
Capítulo 2 - Revisão de Literatura	6
2.1. Introdução.....	6
2.2. Autoeficácia	7

2.3. <i>Engagement</i>	9
2.4. Satisfação com a Vida	12
2.5. Satisfação com o Trabalho	14
2.6. Rendimento Académico no Ensino Superior	15
2.7. Relação entre os cinco fatores	17
2.8. Resumo	19
Capítulo 3 - Metodologia	20
3.1. Caraterização da Amostra.....	20
3.2. Procedimento	21
3.3. Instrumentos	22
3.3.1. Escala da Autoeficácia na Formação Superior	22
3.3.2. Escala de <i>Engagement</i> para Estudantes.....	23
3.3.3. Escala de Satisfação com a Vida	23
3.3.4. Escala de Satisfação com o Trabalho	24
Capítulo 4 - Apresentação, Análise e Discussão dos Resultados	25
4.1. Apresentação e Análise dos Resultados	25
4.1.1. Precisão - Coeficientes de <i>Alfa de Cronbach</i>	25
4.1.2. Homogeneidade das variáveis	27
4.1.3. Estatística descritiva	29
4.1.4. Correlação entre as variáveis	33
4.1.5. Regressão Linear	38
4.1.5.1. Regressão Linear Múltipla para a Satisfação com a Vida.....	38
4.1.5.2. Regressão linear múltipla para a Satisfação com o Trabalho.....	40

4.1.5.3. Regressão linear múltipla para o Rendimento Académico.....	42
4.2. Discussão dos Resultados.....	45
Capítulo 5 - Conclusões e Recomendações	48
Bibliografia.....	52
Apêndices.....	1

Índice de Figuras

Figura nº 1 - Modelo heurístico do desempenho do estudante	10
Figura nº 2 - Relação dos cinco fatores	18

Índice de Tabelas

Tabela nº 1 - Principais preditores da Autoeficácia	9
Tabela nº 2 - Principais preditores do <i>Engagement</i>	11
Tabela nº 3 - Distribuição dos CadAl por ano e curso	21
Tabela nº 4 - Coeficientes de <i>Alfa de Cronbach</i> (N=164)	25
Tabela nº 5 - <i>Alfa de Cronbach</i> se o item for excluído na Escala da Satisfação com a Vida (N=164)	26
Tabela nº 6 - <i>Alfa de Cronbach</i> se o item for excluído na Escala da Satisfação com o Trabalho (N=164)	27
Tabela nº 7 - Homogeneidade da variável género (N=164)	28
Tabela nº 8 - Homogeneidade da variável Ano (N=164)	29
Tabela nº 9 - Estatísticas descritivas relativas à escala de Autoeficácia (N=164)	30
Tabela nº 10 - Estatísticas descritivas relativas à escala de <i>Engagement</i> (N=164)	31
Tabela nº 11 - Estatísticas descritivas relativas às escalas de Satisfação com a Vida e com o Trabalho (N=164)	31
Tabela nº 12 - Estatísticas descritivas relativas ao Rendimento Académico (N=164)	32
Tabela nº 13 - Correlações de <i>Pearson</i> entre as dimensões da Autoeficácia, <i>Engagement</i> , Satisfação com a Vida e com o Trabalho, Média Académica e Treino Físico e Nota ICA e IM (N=164)	34
Tabela nº 14 - Correlações de <i>Pearson</i> entre as dimensões da Autoeficácia, <i>Engagement</i> , Satisfação com a Vida e com o Trabalho, Média Académica e Treino Físico e Nota ICA e IM para o 1º ano (N=60)	36
Tabela nº 15 - Correlações de <i>Pearson</i> entre as dimensões da Autoeficácia, <i>Engagement</i> , Satisfação com a Vida	

e com o Trabalho, Média Académica e Treino Físico e Nota ICA e IM para o 4º ano (N=104)	37
Tabela nº 16 - Resumo da Regressão Linear múltipla para Satisfação com a Vida (N=164)	39
Tabela nº 17 - Teste ANOVA para a Satisfação com a Vida (N=164)	39
Tabela nº 18 - Coeficientes de Regressão para a Satisfação com a Vida (N=164)	40
Tabela nº 19 - Resumo da Regressão Linear múltipla para Satisfação com o Trabalho (N=164)	41
Tabela nº 20 - Teste ANOVA para a Satisfação com o Trabalho (N=164)	41
Tabela nº 21 - Coeficientes de Regressão para a Satisfação com o Trabalho (N=164)	42
Tabela nº 22 - Estatística descritiva para o Rendimento Académico (N=151)	43
Tabela nº 23 - Resumo da Regressão Linear múltipla para o Rendimento Académico (N=151)	43
Tabela nº 24 - Teste ANOVA para o Rendimento Académico (N=151)	44
Tabela nº 25 - Coeficientes de Regressão para o Rendimento Académico (N=151)	44
Tabela nº 26 - Análise estatística se item for excluído para a Satisfação com a Vida (N=164)	2
Tabela nº 27 - Análise estatística se item for excluído para a Satisfação com o Trabalho (N=164)	2
Tabela nº 28 - Homogeneidade da variável género (N=164)	3
Tabela nº 29 - Homogeneidade da variável Ano (N=164)	4
Tabela nº 30 - Estatística de frequência em relação ao Ano (N=164)	5
Tabela nº 31 - Resumo da Regressão Linear múltipla para a Satisfação com a Vida no 1º ano (N=60)	6
Tabela nº 32 - Teste ANOVA para a Satisfação com a Vida no 1º ano (N=60)	6

Tabela nº 33 - Coeficientes de Regressão para a Satisfação com a Vida no 1º ano (N=60)	6
Tabela nº 34 - Resumo da Regressão Linear múltipla para a Satisfação com a Vida no 4º ano (N=104)	7
Tabela nº 35 - Teste ANOVA para a Satisfação com a Vida no 4º ano (N=104)	7
Tabela nº 36 - Coeficientes de Regressão para a Satisfação com a Vida no 4º ano (N=104)	7
Tabela nº 37 - Resumo da Regressão Linear múltipla para a Satisfação com o Trabalho no 1º ano (N=60)	8
Tabela nº 38 - Teste ANOVA para a Satisfação como Trabalho no 1º ano (N=60)	8
Tabela nº 39 - Coeficientes de Regressão para a Satisfação com o Trabalho no 1º ano (N=60)	8
Tabela nº 40 - Resumo da Regressão Linear múltipla para a Satisfação com o Trabalho no 4º ano (N=104)	9
Tabela nº 41 - Teste ANOVA para a Satisfação com o Trabalho no 4º ano (N=104)	9
Tabela nº 42 - Coeficientes de Regressão para a Satisfação com o Trabalho no 4º ano (N=104)	9
Tabela nº 43 - Resumo da Regressão Linear múltipla para o Rendimento Académico no 1º ano (N=55)	10
Tabela nº 44 - Teste ANOVA para o Rendimento Académico no 1º ano (N=55)	10
Tabela nº 45 - Coeficientes de Regressão para o Rendimento Académico no 1º ano (N=55)	10
Tabela nº 46 - Resumo da Regressão Linear múltipla para o Rendimento Académico no 4º ano (N=96)	11
Tabela nº 47 - Teste ANOVA para o Rendimento Académico no 4º ano (N=96)	11
Tabela nº 48 - Coeficientes de Regressão para o Rendimento Académico no 4º ano (N=96)	11

Lista de Apêndices

Apêndice A - <i>Alfa de Cronbach</i>	2
Apêndice B - Homogeneidade da variável género	3
Apêndice C - Homogeneidade da variável Ano	4
Apêndice D - Estatística de frequência em relação ao Ano	5
Apêndice E - Regressão Linear múltipla para a Satisfação com a Vida no 1º ano.....	6
Apêndice F - Regressão Linear múltipla para a Satisfação com a Vida no 4º ano.....	7
Apêndice G - Regressão Linear múltipla para a Satisfação com o Trabalho no 1º ano.....	8
Apêndice H - Regressão Linear múltipla para a Satisfação com o Trabalho no 4º ano.....	9
Apêndice I - Regressão Linear múltipla para o Rendimento Académico no 1º ano	10
Apêndice J - Regressão Linear múltipla para o Rendimento Académico no 4º ano	11

Lista de Abreviaturas, Siglas e Acrónimo

A

- AM** Academia Militar
ANOVA Análise da Variância (**A**nalysis **O**f **V**ariance)

C

- CadAl** Cadete-Aluno
Coord. Coordenador

E

- e.g.** Por Exemplo (**E**xempli **G**ratia)
ESESI Exploring Student *E*ngagement in Schools **I**nternationally
Et al. Outros (**E**t **A**lii)

G

- GNR** Guarda Nacional **R**epublicana

I

- ICA** Informação Comportamental do Aluno
IM Índice Militar

M

- M** Média

N

- Nº** Número

O

- Orgs.** Organizadores

P

p. Página

pp. Páginas

S

s/d Sem Data

Sig. Significância

SPSS Statistical Package for Social Sciences

T

TIA Trabalho de Investigação Aplicada

U

UWES Utrecht Work *Engagement* Scale

UWES-S Utrecht Work *Engagement* Scale-*Students*

V

Vol. Volume

Capítulo 1

Introdução

1.1. Introdução

Decorrente da integração da Academia Militar (AM) no Espaço Europeu de Ensino Superior, no âmbito do denominado processo de Bolonha, surge no plano curricular de curso, no último ano, um Trabalho de Investigação Aplicada (TIA). De forma a dar corpo a este TIA, surgiu o tema “*Autoeficácia e Engagement no desenvolvimento da carreira em estudantes do Ensino Superior Militar: implicações no Rendimento Académico e na Satisfação com a Vida.*”

Neste primeiro capítulo encontra-se um enquadramento da investigação, onde se refere a importância e a justificação da escolha deste tema. Apresentam-se, também, a pergunta de partida e as perguntas derivadas, as respetivas hipóteses, os objetivos da investigação, o método e o modelo de investigação seguidos. No final encontra-se uma súmula de todos os capítulos que constituem este TIA.

1.2. Enquadramento da Investigação

A AM tem como missão fundamental “formar oficiais destinados aos quadros permanentes das armas e serviços do Exército e da Guarda Nacional Republicana (GNR), bem como ministrar cursos em áreas de interesse para a segurança e defesa nacionais”, tendo, para prosseguir esta missão, um ensino objetivo e dinâmico com o objetivo da formação global e integral dos Cadetes-Alunos (CadAl) como líderes militares e como cidadãos (Academia Militar, 2011, p.11).

Nesse sentido, para além da exigente componente académica e física, os CadAl deparam-se, diariamente, com outros requisitos próprios da vivência na AM, como por exemplo o regime de internato e a resistência exigida à fadiga psicológica e física.

Com vista a perceber esta adaptação, tem-se revelado pertinente estudar a percepção que os CadAl têm em relação às vivências na AM, de forma a identificar as variáveis que mais contribuem para uma melhor adaptação ao contexto do Ensino Superior Militar.

1.3. Importância da Investigação e Justificação do Tema

Esta investigação é importante, pois permite compreender qual a percepção que os CadAl têm na realização das diferentes tarefas desenvolvidas na AM. Pode igualmente verificar-se qual o impacto na Satisfação com a Vida e no Rendimento Académico. Os resultados obtidos permitem à AM identificar as variáveis que mais contribuem para uma melhor adaptação ao contexto do Ensino Superior Militar.

Para uma melhor compreensão foi acrescentada a variável da Satisfação com o Trabalho. Para além dos resultados sobre a Satisfação com a Vida em geral, temos dados específicos sobre as vivências no trabalho, tais como a satisfação com a organização, os camaradas e os superiores, entre outros.

Esta investigação tem como finalidade explicar o desenvolvimento inicial da carreira dos estudantes do Ensino Superior Militar, em particular nos CadAl da AM dos 1º e 4º anos. Estabelecem-se, assim, hipóteses explicativas do Rendimento Académico de maiores níveis de Satisfação com a Vida e com o Trabalho.

1.4. Objetivo Geral e Objetivos Específicos

O objetivo principal deste trabalho de investigação é explicar se o percurso feito pelos estudantes do Ensino Superior Militar contribui para maiores níveis de Autoeficácia e *Engagement*, e, por sua vez, se estas contribuem para um maior Rendimento Académico e um maior nível de Satisfação com a Vida e com o Trabalho.

Como objetivos específicos, salientam-se o nível de Autoeficácia dos estudantes da AM em realizar as tarefas que lhe são impostas no seu dia a dia; verificar através dos níveis de *Engagement* se os estudantes se sentem concretizados nas tarefas realizadas, uma vez que o *Engagement* é indicador de uma vida saudável em relação ao trabalho, e verificar qual o contributo destas duas variáveis para o Rendimento Académico e para uma maior Satisfação com a Vida e com o Trabalho.

Adicionalmente pretende-se identificar fatores que permitam melhorar a vivência dos estudantes, para que estes obtenham maior Rendimento Académico e, por sua vez, que tenham maior Satisfação com a Vida e com o Trabalho.

1.5. Pergunta de Partida, Perguntas Derivadas e Hipóteses

Esta investigação procura responder à seguinte questão central: “De que forma é que os níveis de Autoeficácia e de *Engagement* influenciam o Rendimento Académico e a Satisfação com a Vida e com o Trabalho dos estudantes da Academia Militar?”

Tendo como foco a importância do método na elaboração desta investigação, delimitou-se o objetivo de estudo com a precisão indispensável, orientado pelos pressupostos da clareza, exequibilidade e pertinência. Nesta ótica, a questão central desencadeou uma reflexão ampla do teor da matéria, originando várias questões derivadas, abaixo transcritas:

Questão Derivada nº 1 :De que forma a Autoeficácia influencia o Rendimento Académico?

Questão Derivada nº 2 :De que forma os níveis de *Engagement* influenciam o Rendimento Académico?

Questão Derivada nº 3 :De que forma o Nível de Autoeficácia nas Ações Pró-Ativas e de Autoeficácia na Interação Social influencia a Satisfação com a Vida?

Questão Derivada nº 4 :De que forma o Vigor influencia a Satisfação com a Vida?

Questão Derivada nº 5 :Será que a Autoeficácia, o *Engagement* e a Satisfação com a Vida e com o Trabalho aumentam ao longo da Academia Militar?

Segundo a bibliografia consultada, confrontada com as questões derivadas levantadas, surgem as seguintes hipóteses:

Hipótese 1 :Existe uma influência positiva da Autoeficácia no Rendimento Académico.

Hipótese 2 :Existe uma influência positiva da Dedicção no Rendimento Académico.

Hipótese 3 :Existe uma influência positiva do Nível de Autoeficácia nas Ações Pró-Ativas e de Autoeficácia na Interação Social, face à Satisfação com a Vida.

Hipótese 4 :Existe uma influência positiva do Vigor face à Satisfação com a Vida.

Hipótese 5a :A Autoeficácia aumenta no decorrer da Academia Militar.

Hipótese 5b :O *Engagement* aumenta no decorrer da Academia Militar.

Hipótese 5c : A Satisfação com a Vida e com o Trabalho diminui no decorrer da Academia Militar.

1.6. Metodologia e Modelo de Investigação

Este TIA está assente na metodologia científica utilizada nas ciências sociais, tendo por base as orientações presentes na norma de execução permanente 520/DE/30JUN11/AM (AM, 2011), derivando esta da norma da American Psychological Association, 6ª edição, e do manual “Metodologia científica para a elaboração e apresentação de teses” (Sarmiento, 2013).

Na fase inicial, revisão de literatura, utilizou-se a abordagem orientada para o problema, tendo por base os autores de referência da área investigada, fazendo-se a recolha da informação através de dados documentais, em fontes primárias e secundárias.

O trabalho de campo baseou-se na implementação das escalas de Autoeficácia (Polydoro & Guerreiro-Casanova, 2010), *Engagement* (Schaufeli, Martinez, Marques Pinto, Salanova, & Bakker, 2002), Satisfação com a Vida (Diener, Emmons, Larson, & Griffin, 1985) e Satisfação com o Trabalho (Judge, & Klinger, 2000). No que diz respeito ao Rendimento Académico, foram utilizados os dados referentes ao 1º semestre do ano letivo 2013/2014. É de referir que estas escalas já foram validadas em Portugal, nomeadamente na AM, no entanto, calcula-se a consistência interna através do *Alfa de Cronbach*.

Os dados obtidos foram introduzidos e analisados no *software* estatístico *Statistical Package for Social Sciences*® (SPSS), versão 22.0.0.0 para o *Windows*® e feita a sua interpretação face aos objetivos desta investigação.

1.7. Estrutura do Trabalho e Síntese dos Capítulos

Esta investigação está organizada em duas partes: uma primeira parte teórica e uma segunda fundamentalmente prática.

Na introdução encontra-se uma apresentação geral da investigação, integrando o enquadramento da investigação; a importância da mesma para a instituição e a justificação da escolha deste tema; a definição do objetivo geral e dos objetivos específicos; a questão

central, as questões derivadas e respetivas hipóteses; a base da metodologia utilizada neste TIA e, por fim, um breve enunciado da estrutura do trabalho.

A parte teórica, referente ao segundo capítulo, é o levantamento da literatura que suporta esta investigação, ou seja, uma revisão sobre os conceitos utilizados ao longo deste TIA. Para tal, recorreu-se a algumas das principais investigações e respetivas conclusões dessas investigações, nomeadamente ao nível do *Engagement*, Autoeficácia, Satisfação com a Vida, Satisfação com o Trabalho e Rendimento Académico no Ensino Superior. No final encontra-se uma súmula sobre a relação entre os cinco elementos fundamentais à investigação.

A parte prática começa no terceiro capítulo, com a Metodologia. Neste capítulo é abordado o método utilizado, assim como uma breve descrição da amostra e uma explicação das escalas utilizadas, entre outros.

No quarto capítulo são apresentados e discutidos os resultados. Estes são analisados tendo em vista o atingir dos objetivos propostos. Para isso estudou-se a relação entre as variáveis. Posteriormente comparou-se os resultados com base na literatura.

Seguem-se as Conclusões e Recomendações, quinto capítulo, onde são apresentadas as conclusões e discutidos os resultados obtidos. Apresenta-se, também, as hipóteses levantadas no início da investigação, confirmando a sua veracidade, com vista a responder à questão central. Encontram-se, ainda, as limitações à investigação, recomendações e propostas para investigações futuras.

No final encontram-se a bibliografia e os apêndices, de forma a explicar e esclarecer alguns conteúdos com maior minúcia.

Capítulo 2

Revisão de Literatura

2.1. Introdução

A Autoeficácia, *Engagement*, Satisfação com a Vida e Satisfação com o Trabalho, são elementos que fazem parte das relações dos alunos, no percurso da sua aprendizagem. O envolvimento dos alunos tem sido definido como a “*participação em práticas educacionais, dentro e fora da sala, o que leva a uma série de resultados mensuráveis*” (Kuh et al., 2007, p. 12). São fatores que se interrelacionam e conduzem ao Rendimento do aluno.

O contexto do Ensino Superior pressupõe a adaptação a um conjunto de padrões de conduta e cultura mais rígidos do que o ensino secundário. Com o intuito de caracterizar os processos de adaptação no Ensino Superior Militar, este estudo adotou um paradigma de referência que corresponde a cinco elementos interrelacionados, a Autoeficácia, o *Engagement*, a Satisfação com a Vida, a Satisfação com o Trabalho e o Rendimento Académico no Ensino Superior.

As experiências que os estudantes do Ensino Superior vivenciam constituem diferentes desafios académicos, cognitivos, afetivos, pessoais e sociais, que são próprios de cada altura do curso (Almeida, Soares & Ferreira, 2003). Neste contexto, pode referir-se que estes desafios conduzem os estudantes para processos de transição, muitas vezes complexos e multidimensionais, os quais envolvem, necessariamente, mudanças ambientais, dos hábitos de estudo, da vida diária e sobre si mesmos (Pascarella & Terenzini, 2005).

Os princípios epistemológicos subjacentes à construção do objeto do estudo conduziram à delimitação da área temática na qual se situaria o TIA, centrando-se, essencialmente, nos impactos da Autoeficácia, *Engagement*, Satisfação com a Vida, Satisfação com o Trabalho e o Rendimento dos alunos do Ensino Superior Militar.

Na presente investigação esse trabalho de construção teve por base fundamentos teóricos resultantes da revisão do estado da arte, através de leituras prévias efetuadas sobre

a temática enunciada e pela reflexão das práticas em termos de *Engagement*, Autoeficácia e Satisfação com a Vida, Satisfação com o Trabalho e Rendimento no Ensino Superior Militar.

2.2. Autoeficácia

A maior parte das pesquisas efetuadas na área da Autoeficácia relacionada com a formação do Ensino Superior, nomeadamente, no desenvolvimento multidimensional do estudante para a integração, permanência e Rendimento Académico, têm revelado bastantes evidências empíricas (Jakubowski & Dembo, 2004; Kennedy, Scheckelely & Kerhrhahn, 2000; Lent, Brown & Larkin, 1986; Lent, Multom & Brown, 1991; Oliveira & Simões, 2000).

Segundo Bandura (1977), a Autoeficácia está relacionada com a forma como o indivíduo percebe as suas próprias capacidades e as reconhece como suas. Um dos principais conceitos desenvolvidos por Bandura (1997) foi o da agência humana, através da qual o indivíduo produz e guia os seus comportamentos com fins específicos, e como tal representa um comportamento intencional. Tendo em conta estes pressupostos, pode referir-se que a Autoeficácia da mesma pessoa pode variar em grau e intensidade.

A literatura internacional apresenta um conjunto de estudos que abordam as crenças de Autoeficácia em associação com o ambiente académico (Motlagh, Amrai, Yazdani, Abderahim & Souri, 2011; Robbins, Lauver, Le, Davis, Langley & Carlstrom, 2004; Van Dinther, Dochy & Segers, 2011; Yusuf, 2011). É importante este tipo de estudos, porque os alunos vivenciam um período considerável nas suas vidas, procurando conhecimentos e informações sobre a futura profissão e para o seu desenvolvimento.

Teixeira (2008a) salienta que alguns aspetos intra-cursos podem ser fundamentais para a compreensão da Autoeficácia no contexto académico, o que pressupõe, necessariamente, alguns estudos empíricos.

O estudo de Meneses e Silva (2009) foi importante na caracterização da Autoeficácia dos alunos que ingressavam pela primeira vez no ambiente académico, na área da Saúde, e teve como objetivo compreender a eventual influência de variáveis como a idade e a mudança de residência nas crenças da Autoeficácia. O estudo concluiu que 127 alunos possuíam uma boa Autoeficácia, independentemente das variáveis de estudo. Ou seja, não havia relação.

Outro estudo realizado por Kocaman, Dicle e Ugur (2009), demonstrou que, à medida que os alunos passavam de ano, os níveis de Autoeficácia e aprendizagem aumentavam.

Dinther et al. (2011) identificaram que a Autoeficácia pode ser um preditor no planeamento da carreira do estudante, na medida em que as crenças relacionadas com as habilidades pessoais podem influenciar, de forma positiva, a escolha das atividades que o aluno do Ensino Superior irá fazer no futuro. A maior parte da literatura científica salienta a importância da Autoeficácia relacionada com as expectativas positivas relativas ao futuro profissional (Teixeira & Gomes, 2005).

A relação do género e a Autoeficácia, no domínio da carreira e no domínio académico, a literatura científica demonstra a existência de estudos com amostras heterogêneas de alunos (Lent, Brown & Hackett, 1996; Teixeira, Lopes, Galvão & Faria, 2010). No sentido de compreender estas diferenças de género no comportamento de decisão da carreira, os autores concluíram que não existem diferenças significativas.

Abbad & Borges-Andrade (2004) afirmam que a eficácia pessoal é moldada através dos anos pelo conhecimento adquirido por meio das experiências vividas. Afirmam, ainda, que os níveis de Autoeficácia podem estar relacionados com uma tendência de autovalorização. De facto, o que está a ser avaliado é a perceção das próprias capacidades, pelo que a Autoeficácia se refere ao julgamento que o sujeito tem de si e não com as suas habilidades.

Já numa linha de pensamento oposto Rivièri (1996) afirma que, independentemente do ano que se frequente, das dificuldades e novidades encontradas em cada um, o que é importante é a perceção da Autoeficácia, pois é ela a responsável pelo esforço, persistência e pela dedicação na tarefa realizada. Assim, a entrada na universidade pode ser um desafio tanto maior ou igual quanto o enfrentar o mercado de trabalho.

As pessoas que apresentam comportamentos de dúvida em relação às suas capacidades têm tendência para apresentar baixas aspirações e, igualmente, um baixo comprometimento com os objetivos que traçam. No sentido oposto, um elevado nível de Autoeficácia conduz a um aumento de interesse e desejo profissional de Sucesso (Bandura, 1994).

Na Tabela nº 1 podemos ver os principais preditores da Autoeficácia :

Tabela nº 1 - Principais preditores da Autoeficácia (Fonte: Autor)

Preditores	Autores
1. Experiências de Sucesso	Schunk (1989); Lent et al. (2011)
2. Experiências Vicariantes	Schunk (1991)
3. Persuasão Pessoal	Bzuneck (2001)
4. Estado Fisiológico	Bzuneck (2001)
5. Feedback Positivo	Lent et al. (2011)

2.3. *Engagement*

O *Engagement*, considerado como fenômeno positivo, tem sido caracterizado por um estado de vigor, dedicação e absorção (Schaufeli & Bakker, 2004). Este estado de vigor está intimamente associado à demonstração de altos níveis de energia, elevada resistência mental e forte desejo de esforço e persistência em relação à realização de tarefas acadêmicas. O estado de dedicação está caracterizado através do envolvimento nos estudos e implica, necessariamente, elevados níveis de entusiasmo e orgulho. A absorção, por sua vez, corresponde a uma satisfação intrínseca, concentração e felicidade nas tarefas de estudo (Schaufeli, Salanova, Gonzalez-Roma & Bakker, 2002; Schaufeli & Bakker, 2004; Schaufeli & Salanova, 2007; Bakker, Hakanen, Demerouti & Xanthopoulou, 2007). Para uma melhor caracterização de *Engagement*, vários autores referem que as suas principais dimensões são o vigor e a dedicação, sendo que a absorção surge como um resultado do *Engagement* (Schaufeli & Bakker, 2004; Salanova et al., 2003).

Os estudantes considerados “*Engaged*” caracterizam-se por um conjunto de particularidades, como a energia, a eficácia e são considerados alunos ativos na participação do trabalho. São, essencialmente, caracterizados por possuírem uma elevada capacidade de resposta adequada às mudanças, adaptando-se rapidamente a novas situações de exigência, com qualidade. Evidenciam uma eficaz utilização de *coping*, isto porque trabalham arduamente, dão valor aos aspetos intrínsecos do trabalho académico e aos seus recursos (Schaufeli & Salanova, 2007).

O modelo heurístico (Figura nº 1) demonstra e explica as relações entre o ambiente dos alunos e a Autoeficácia e *Engagement*.

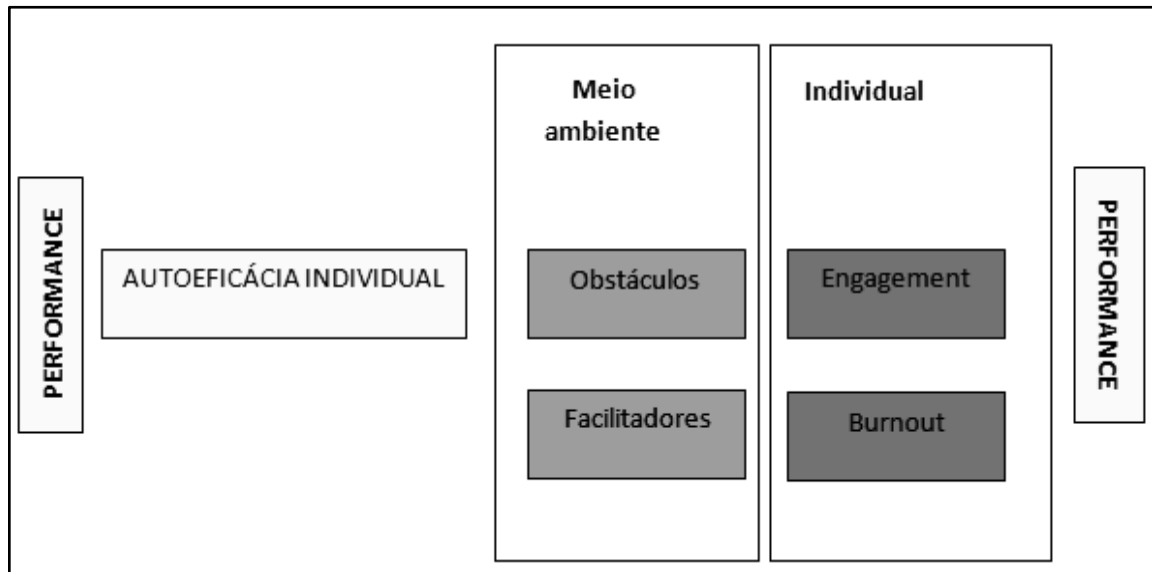


Figura nº 1 - Modelo heurístico do desempenho do estudante (Schaufeli et al., 2002)

Como pode ser observado na Figura nº 1, este modelo considera o desempenho do estudante como antecedente e, igualmente, como consequência da associação de três aspetos principais, a percepção de obstáculos e agentes facilitadores e o *Engagement* como indicador de Bem-Estar.

Em termos gerais, os obstáculos são definidos como as características de uma situação que apresentam a capacidade de impedir o desempenho, nomeadamente, os fatores no ambiente de trabalho que restringem a produtividade. A avaliação do bem-estar entre os trabalhadores e, recentemente, entre os estudantes tem sido um tema recorrente no campo da psicologia. Vários aspetos, como a satisfação, *stress* e *Burnout* são utilizados para avaliar o bem-estar do aluno no Ensino Superior. O *Burnout* é avaliado como uma síndrome tridimensional, que corresponde a exaustão emocional, despersonalização e redução da realização pessoal.

Opostamente ao *Burnout*, o *Engagement* é caracterizado como a energia, envolvimento e eficácia (Schaufeli et al., 2002).

De acordo com o estudo “*Exploring Student Engagement in Schools Internationally*”(ESESI), em estudantes, existe uma relação positiva entre o *Engagement* e

o Rendimento Académico. O *Engagement* nos estudantes evita o fraco desempenho e o desajustamento escolar (Veiga, 2012).

De igual modo, Skinner et al. (2008) referem que os estudantes mais bem-sucedidos academicamente são aqueles que apresentam níveis de *Engagement* mais elevados. Ainda, Junco (2011) afirma que o *Engagement* em contexto académico é um fator de desenvolvimento psicossocial do estudante, bem como do seu Rendimento Académico.

Por outro lado, o Rendimento Académico, na vertente das disciplinas de carácter académico, segundo Rosinha e Abreu (2005), depende mais das capacidades cognitivas, como a inteligência, e não tanto dos aspetos da personalidade, como o *Engagement*. Nesta linha de resultados, Soares et al. (2006), verificam que um maior envolvimento académico dos estudantes do ensino universitário não se traduz, necessariamente, num maior Rendimento Académico e num maior desenvolvimento psicossocial.

No Ensino Superior, o *Engagement* é influenciado por diversos fatores: nos alunos recém-chegados ao Ensino Superior, é influenciado pelas experiências anteriores, expectativas, perceções, anseios do futuro próximo e pela inclusão no universo universitário com todas as suas envolventes. Nos restantes anos, está dependente do equilíbrio entre o desafio e a carga horária, do grau de emancipação e das afinidades de confiança desenvolvidas dentro da comunidade universitária, quer com os seus colegas, professores e funcionários (Hardy & Bryson, 2009).

Na Tabela nº 2 podemos ver os principais preditores do *Engagement*:

Tabela nº 2 - Principais preditores do *Engagement* (Fonte: Autor)

Preditores	Autores
Individuais	
1. Auto-Estima	Bakker e Demeroutti (2008); Xanthopolou et al. (2009).
2. Otimismos	Bakker e Demeroutti (2008); Xanthopolou et al. (2009); Boudrias et al. (2011).
3. Resiliência	Bakker e Demeroutti (2008); Boudrias et al. (2011).
4. Autoeficácia	Bakker e Demeroutti (2008); Xanthopolou et al. (2009); Chaudhary et al. (2012).

Organizacionais	
1. Autonomia	Xanthopolou et al. (2007); Bakker & Demerouti (2008).
2. Suporte Social	Bakker et al. (2007); Xanthopolou et al. (2007); Bakker e Demerouti (2008); Schaufeli et al.(2009).
3. Formação e Oportunidades de Desenvolvimento	Xanthopolou et al. (2007); Schaufelli & Salanova (2007); Schaufeli et al. (2009).
4. Clima Organizacional	Chaudhary et al. (2012); Ntoumanis et al. (2012).
5. Justiça Organizacional	Saks (2006).

2.4. Satisfação com a Vida

O bem-estar subjetivo tem sido abordado como o estudo da felicidade (Seligman, 2004) e representa a experiência interna de cada pessoa, que emite por consequência, e o seu grau de satisfação.

Segundo Lykken e Tellegen (1996) o bem-estar subjetivo é influenciado pelas experiências compartilhadas, representativas de uma forma de ver o mundo, e pela hereditariedade.

A definição de bem-estar subjetivo está associada à definição de Satisfação com a Vida, afetos positivos, bem-estar psicológico e qualidade de vida (Lent, 2004; Keyes et al., 2002; Lent et al., 2005). Representa uma experiência pessoal e privada, uma avaliação global e particular em relação a domínios como a saúde física, cognitiva, relações sociais, relações familiares e espiritualidade, pelo que inclui algumas medidas cognitivas, como a Satisfação com a Vida.

A Escala de Satisfação com a Vida tem como finalidade avaliar a forma como as pessoas se julgam, e quanto estão satisfeitas com a vida. Esta escala de medida de Satisfação com a Vida foi elaborada por Diener et al. (1985), sendo constituída por itens de natureza global que avaliam e determinam o julgamento geral da satisfação percebida pelas pessoas. É uma escala unifatorial, ou seja, os itens cobrem um único fator, a Satisfação com a Vida, de forma simples e breve, e pode ser utilizada em qualquer faixa

etária, como em crianças, adolescentes e adultos (Atienza, Balaguer, García-Merita, 2003; Neto, 1993; Pons et al., 2000; Gilman, Huebner, 2001).

De acordo com os resultados dos estudos levados a cabo por Ben-Zur (2003), a Satisfação com a Vida tende a aumentar com a idade e com a progressão académica.

Outros estudos revelam que os alunos do Ensino Superior em início de curso referem estar muito satisfeitos com a vida, ainda influenciados pela conquista da vaga na universidade e pelo entusiasmo com a nova realidade. (Melo-Silva & Reis, 1997; Schleich, 2006). São alunos para quem as dificuldades enfrentadas podem parecer naturais e esperadas no processo de adaptação, gerando maior tolerância. Já os alunos no final do curso apresentam níveis mais baixos de satisfação, uma vez que têm menor tolerância às dificuldades enfrentadas no curso e maior preocupação com a transição para o mercado de trabalho, o que gera um sentimento geral de insatisfação (Melo-Silva & Reis, 1997; Teixeira, 2002). Os alunos, nestas etapas, costumam apresentar maior contato com a realidade profissional, menor idealização da carreira e a percepção de que as solicitações profissionais não serão supridas apenas com o finalizar do curso, o que se pode refletir na percepção de insatisfação com o curso (Melo-Silva & Reis, 1997).

No estudo realizado por Bardagi e Hutz (2010) a 939 estudantes, com idades entre os 18 e 30 anos, não houve discrepâncias referenciáveis nos níveis de Satisfação com a Vida entre estudantes de géneros diferentes, tipo de universidade, ano de entrada e curso.

O estudo feito por Pereira (2013), na AM, revela que a Satisfação com a Vida tem valores mais elevados no 1º ano, sendo menores nos 2º e 3º anos, e aumentando ligeiramente no 4º ano. Este facto é atribuído à “adaptação ao 1º ano da AM coincide com diversas mudanças ao nível pessoal, interpessoal e também com elevadas exigências académicas que influenciarão o desempenho e o desenvolvimento psicossocial futuro destes alunos” (Pereira, 2013, pp. 31 e 32). No 4º ano é justificado pela mudança de instalações, de hábitos e pelo estabelecimento de novos limites (Pereira, 2013).

A Satisfação com a Vida está associada negativamente com a solidão, ansiedade social e timidez, e, positivamente, com o autoconceito e a atratividade física, suporte parental e autonomia. Estes foram os principais preditores identificados por (Neto, 1993; Chirkov & Ryan, 2001; Jagodzinsky, 2011).

2.5. Satisfação com o Trabalho

A Satisfação com o Trabalho tem merecido, ao longo dos tempos, um grande relevo por parte dos investigadores, uma vez que é preponderante na organização no binómio produtividade e realização pessoal dos colaboradores (Silva, 1998).

Elton Mayo, nos inícios do século XX, foi um dos primeiros autores a estudar o trabalho e o seu papel para o indivíduo, advertindo para a necessidade de tornar as experiências laborais mais humanas (Gonçalves, 2004).

Em 1937, Skinner debruçou-se sobre a motivação no trabalho, referindo que a existência de recompensas e punições, bem como a ausência destas reforçava de forma positiva ou negativa a motivação no trabalho. Segundo Taylor (1947) referiu que a Satisfação com o Trabalho “era uma atitude relativa à filosofia do trabalhador acerca da cooperação com a gerência de sua visão de seus próprios interesses” (Martins, 1984, p.2).

Herzberg defendia que o trabalho pode motivar o indivíduo se nele produzir satisfação, ou seja, se lhe permitir satisfazer a sua necessidade de crescer. Todavia, as condições de trabalho podem levar à perda de motivação (Herzberg, 1966). Adams (1965) defendeu que o entusiasmo pelo trabalho é explicado pelo equilíbrio que o indivíduo deseja manter entre o que ele dá ao trabalho e o que dele retira, em relação ao que os outros dão ao trabalho e dele retiram.

De forma a enriquecer a literatura da área, Locke (1976) apresentou um modelo para explicar a Satisfação com o Trabalho. Identificou dois grandes grupos interrelacionados: os agentes, que englobavam o relacionamento entre os superiores, colegas e subordinados, o próprio indivíduo e as políticas da empresa e os eventos, que abrangem aspetos tais com o trabalho em si, a remuneração, os critérios de promoção, os *feedbacks* e as condições de trabalho (Locke, 1976).

Werther & Davis (1983) afirmam que a Satisfação com o Trabalho é a forma favorável ou desfavorável, que os trabalhadores veem o seu trabalho. As atividades laborais ricas em autonomia, variedade e *feedback* ajudam à satisfação dos empregados.

Num estudo em Empresas Portuguesas, os autores (Vala et al, 1994, p. 110) definem a satisfação como um “constructo que visa dar conta de um estado emocional positivo ou de uma atitude positiva face ao trabalho e às experiências em contexto de trabalho”.

O estudo levado a cabo por Levinson (1998) os trabalhadores que apresentam um baixo nível de satisfação no trabalho têm, simultaneamente, níveis baixos de satisfação da

vida em geral, não relacionados diretamente com o trabalho (Levinson, 1998). Outros autores revelam que os indivíduos que tendencialmente são mais satisfeitos com a vida impõem a si mesmos metas mais elevadas e tendem a conseguir melhores resultados, no ambiente laboral (Simões et al, 2000). Outra autora afirma que estar satisfeito com a “sorte” não é sinónimo de uma procura de um maior rendimento no trabalho, ou seja, um trabalhador pode estar satisfeito devido ao salário e horário, entre outros motivos, e revelar-se ineficaz nas suas tarefas (Michel, s/d).

Silva (2008, p. 34), numa investigação em busca dos preditores da satisfação entre os oficiais do Exército português afirma que “são seguramente preditores da Satisfação, a Remuneração, as Perspetivas de Promoção, o Reconhecimento, a Relação com o Superior, o Gosto pela Função, a Comunicação Interna da Unidade, a Organização de Tarefas, o Ambiente Interno da Unidade e o Orgulho e Prazer que retira da sua função”.

A maior parte da investigação nesta área recorre a questionários de forma a avaliar a Satisfação com o Trabalho em geral ou define de forma multidimensional o conceito, propondo-se avaliar os diferentes fatores que geralmente são tidos em conta, como por exemplo, a satisfação com a organização, com os colegas, com os superiores e com as remunerações.

2.6. Rendimento Académico no Ensino Superior

O Rendimento Académico era frequentemente definido pelo rendimento escolar dos estudantes. Atualmente este conceito engloba outros fatores, uma vez que está intimamente ligado ao desempenho escolar, não exclusivamente às notas ou classificações nas unidades curriculares, mas a todo o processo educativo do estudante ao longo do ano. (Calaça, 2013).

O estudo do Rendimento Académico no Ensino Superior implica uma abordagem de múltiplas definições e perspetivas. De forma a quantificar o Rendimento Académico, são utilizadas medidas de carácter quantitativo, tais como a média das notas do semestre ou do ano ou o ratio entre o número de unidades curriculares com aproveitamento e as disciplinas previstas no currículo de curso (Ferreira et al., 2010).

De acordo com Marujo et al (2005), para compreender o Rendimento Académico não importa apenas estudar as médias académicas, sendo necessário averiguar outros fatores com grande preponderância, tais como os de ordem pessoal. Fundamentalmente, os

aspectos afetivos, sociais e motivacionais beneficiam tanto ou mais o Rendimento Académico do que as capacidades cognitivas, para que de forma equilibrada e integrada o estudante consiga alcançar o Sucesso Académico. Refere ainda, “tão ou mais importantes que as aptidões são as motivações e o interesse para o aluno aprender, a estudar e a esforçar-se para atingir o sucesso académico” (Marujo, et al., 2005, p. 15).

Nesta linha de pensamento o Rendimento Académico aparece “como a razão entre o que se pretende conseguir (objetivos) e o que efetivamente se conseguiu (os resultados) (Lencastre et al., 2000, p.75).

Durante anos, o desempenho académico tem sido alvo de atenção de educadores e de alguns pesquisadores, em termos de *performance* e Sucesso. O Ensino Superior, por ser um ambiente de elevada exigência ao nível de desempenho de tarefas, é complexo e particular. Conceitualmente falando, o vigor e a dedicação são fatores constituintes do *Engagement* (Maslach, Schaufeli & Leiter, 2001).

Utilizando um dimensionamento paramétrico, Gonzalez-Romá, Schaufeli, Bakker, e Lloret (2006), demonstraram que o vigor e a exaustão, a dedicação e o cinismo abrangem um contínuo separado, que explica a energia do vigor à exaustão e de identificação (da dedicação ao cinismo). Tendo em conta esta perspetiva, os alunos com falta de energia não se identificam com os seus estudos, exibem uma atitude cínica nos seus estudos e, por consequência, não têm uma atitude de satisfação na vida e obtêm pouco Rendimento. Opostamente, os alunos que são envolvidos nos estudos sentem-se energéticos, e identificam-se fortemente com os mesmos (Gonzalez-Romá, Schaufeli, Bakker, & Lloret, 2006).

Em suma, existem diversas dimensões do Rendimento Académico. Todavia os resultados escolares revelam-se uma das fontes mais fidedignas para se concluir se o estudante o alcança. Mas é importante não esquecer que existem outros fatores, tais como as componentes cognitivas, afetiva e motivacional, que podem ou não estar interligados (Calaça, 2013).

Alguns dos principais preditores do Rendimento Académico são Autoeficácia, o *Engagement*, as variáveis do sono (e.g.: tempo total de sono ao fim de semana, latência de sono, entre outros, e o adormecer nas aulas) e fatores psicossociais (Jean-Louis et al. 1996; Zajacova, Lynch & Espenshade, 2005).

2.7. Relação entre os cinco fatores

Como Martins (2003) refere os fatores de *stress* no ambiente universitário, nomeadamente, ao nível de trabalho e maiores exigências ao nível emocional, tendem a modificar ou minimizar os seus efeitos negativos. Os estudantes não são considerados trabalhadores formais, mas, de um ponto de vista psicológico, a maioria das suas atividades relacionadas com o estudo são comparáveis ao trabalho. Tal como os trabalhadores, os alunos fazem parte de estruturas onde desempenham um papel concreto e executam atividades que exigem esforço. A principal diferença entre ambos é a relação de atividades sem remuneração ou com remuneração. Neste contexto, pode referir-se que existe uma relação económica com o seu desempenho. Mesmo na situação em que se pretende obter subsídios e apoio financeiro para os seus estudos, os alunos necessitam de obter Sucesso (Chambel & Curral, 2005).

Os modelos de *stress* do trabalho em termos de exigências, têm sido aplicados em ambientes académicos e a sua adequação tem sido largamente demonstrada (Chambel & Curral, 2005; Cutton, Follard De Jonge, 2002). Pode contextualizar-se que o estudo das relações teóricas e empíricas entre o *stress* e o desempenho tem sido uma das questões mais relevantes na área da psicologia organizacional.

Em 1949, o principal objetivo da psicologia do trabalho foi descrito por Leslie Hearnshaw como a maximização dos resultados e a minimização de *stress* no trabalho. A investigação tem demonstrado alguns processos utilizados na Psicologia do Trabalho, tais como o *stress* dos estudantes (Abouserie, 1994; Felsten & Wilcox, 1992); os trabalhadores e os estudantes que têm que cumprir prazos e trabalham em estruturas hierárquicas, com tarefas bem definidas (Cotton et al., 2002).

A avaliação do bem-estar entre os trabalhadores e os estudantes inclui o *stress*, o cansaço, o *Engagement*, a Satisfação com a Vida, a Satisfação com o Trabalho, a Autoeficácia e o Rendimento Académico. De forma complementar à relação entre os elementos, o *Burnout* tem sido identificado e analisado, com a finalidade de avaliar o bem-estar no trabalho e no ambiente universitário. É considerado como uma síndrome tridimensional, pois corresponde à exaustão emocional, à despersonalização e à redução da realização pessoal (Loyd et al., 2001).

O desenvolvimento de pesquisas sobre o *Burnout* refere que o *Engagement* é caracterizado pelo envolvimento, pela Autoeficácia e energia (Schaufeli et al., 2002).

A Autoeficácia é afetada por quatro principais fontes: a experiência passada de rendimento ou de comando; a experiência de observar os sucessos e fracassos dos outros; a persuasão verbal e os estados psicológicos ou ativação emocional. As experiências de aprendizagem por observação e imitação influenciam, de igual modo, a Autoeficácia dos estudantes. Quando um aluno observa o que os outros alunos são capazes de fazer, entende as consequências dos seus comportamentos e utiliza essas informações para construir as suas próprias crenças de Autoeficácia (Zeldin, 2001).

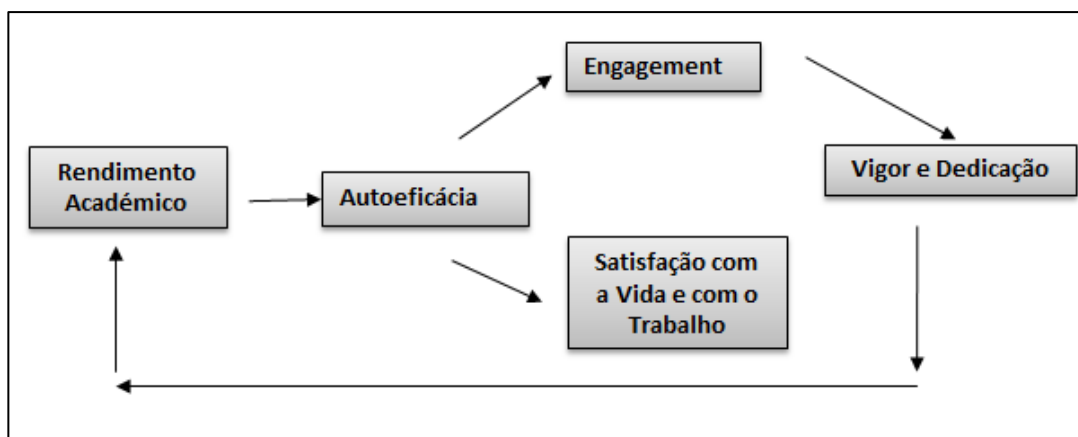


Figura nº 2- Relação dos cinco fatores (Fonte: Autor)

A combinação dos cinco fatores, como é visível da Figura nº 2, como o *Engagement*, a Autoeficácia, a Satisfação com a Vida, a Satisfação com o Trabalho e o Rendimento Acadêmico, produzem um conjunto de percepções que funcionam através de processos cognitivos, no sentido em que prevê dificuldades e imagina metas, de processos motivacionais, do processo afetivo e do processo de seleção (Bandura, 1977; 1995). No entanto, segundo o autor, a maior fonte de influência do Rendimento Acadêmico nos alunos são as experiências passadas de sucesso e a forma como interpretam os resultados (Bandura, 1997). Consequentemente, alguns estudos têm testado o poder do Rendimento passado como importante fonte de Autoeficácia em diferentes contextos de aprendizagem (Fletcher, 2005; Schunk, & Ertmer, 2000; Zeldin, 2001).

Os estudos influenciam a Autoeficácia dos alunos e vice-versa, bem como as escolhas que fazem em relação aos cursos. Os alunos que acreditam nas suas competências apresentam um maior nível de Autoeficácia e Satisfação com a Vida e, por consequência,

têm maior Rendimento Académico. Deste modo, possuem maior interesse em atividades, estabelecem metas desafiadoras e mantêm um forte compromisso para com eles próprios. Assim sendo, as mudanças nos níveis de Autoeficácia estão relacionados com os estados de bem-estar e com o *Engagement* (Salanova, Bresó & Schaufeli, 2005; Xanthopoulou, Bakker & Demerouti, 2007).

2.8. Resumo

O objetivo deste capítulo foi analisar os cinco elementos influenciadores do Rendimento Académico dos alunos. Estes cinco elementos, a Autoeficácia, o *Engagement*, a Satisfação com a Vida, a Satisfação com o Trabalho e o próprio Rendimento Académico dos alunos, encontram-se interrelacionados, pelo facto de integrarem o processo cognitivo da aprendizagem. Cada indivíduo apresenta as suas próprias crenças sobre a forma de se adequar às exigências da vida académica, o que influencia no seu percurso escolar.

Capítulo 3

Metodologia

3.1. Caracterização da Amostra

Neste estudo participaram 164 alunos do ano letivo 2013/2014, que frequentam a AM. A amostra inclui os alunos do 1º ano, que se encontram no Aquartelamento da Amadora, e do 4º ano, no Aquartelamento Sede em Lisboa. Deste total, 37,20% frequentam o 1º ano e 62,80% o 4ºano. Foi utilizada esta amostra para assim se ter uma perceção da diferença entre os fatores analisados no início e no fim da frequência da AM. Denota-se que a maioria pertence ao Exército, com 56,71%, e os restantes (43,29%) à GNR.

Para uma melhor compreensão da Tabela nº 3 é importante referir que do curso Exército Armas, do 1º ano, vão derivar os cursos de Infantaria, Artilharia e Cavalaria do 4º ano; do curso de GNR Armas vão derivar os cursos de GNR – Infantaria e GNR – Cavalaria; do curso de Engenharias vão derivar os cursos de Engenharia, Transmissões e Serviço de Material.

Assim, podemos verificar que no 1º ano o curso com mais CadAl é GNR Armas (21,34%), enquanto que no 4º ano é o curso de Infantaria (14,02%). Também é de verificar que no 1º ano há um maior equilíbrio entre CadAl dos cursos do Exército e da GNR ao contrário do que acontece no 4º ano. Esta amostra é maioritariamente do sexo masculino (92,7%).

Tabela nº 3- Distribuição dos CadAI por ano e curso (Fonte: Autor)

Ano	Curso	Porcentagem de CadAI (%)
1º	Exército Armas	7,93
	GNR Armas	21,34
	Administração Militar	0,61
	GNR - Administração Militar	2,44
	Engenharias	4,88
4º	Engenharia	4,88
	Transmissões	6,71
	Serviço Material	2,44
	Infantaria	14,02
	Cavalaria	4,88
	Artilharia	6,10
	Administração Militar	4,27
	GNR - Infantaria	13,41
	GNR - Cavalaria	3,05
	GNR - Administração Militar	3,05

3.2. Procedimento

No desenvolvimento desta investigação, depois da apresentação do projeto TIA e da respetiva aprovação pela Comissão Científica da AM, foi solicitada a autorização aos Comandantes das 1ª e 4ª Companhias de Alunos da AM para a realização dos questionários.

Antes de serem aplicados, os questionários foram explicados aos CadAI, bem como os objetivos deste TIA, assegurando a sua confidencialidade.

Não existe quaisquer fins lucrativos ou comerciais com a realização deste trabalho, existindo apenas interesse académico e estatístico.

A aplicação dos instrumentos foi feita pelo Tenente-Coronel Palma Rosinha e pelo autor, durante o mês de fevereiro, no Auditório da AM, no Aquartelamento da Amadora,

aos alunos do 1º ano e no Auditório da AM, no Aquartelamento Sede em Lisboa aos alunos do 4º ano.

Os dados obtidos foram inseridos no *software* estatístico *Statistical Package for Social Sciences*® (SPSS), versão 22.0.0.0 para o *Windows*®, procedendo-se, depois, à sua análise.

3.3. Instrumentos

O instrumento de autorresposta construído para este estudo inclui cinco partes. A primeira, refere-se a um questionário de âmbito social e profissional (ano, ramo e curso que frequenta, nº de horas de estudo e de sono diárias e nº de atividades circum-escolares). As restantes quatro partes representam as escalas abaixo descritas.

3.3.1. Escala da Autoeficácia na Formação Superior

A Escala da Autoeficácia na Formação Superior (Polydoro & Guerreiro-Casanova, 2010) foi desenvolvida a partir da *Multidimensional Scales of Perceived Academic Efficacy* (Bandura, 1990). Esta escala é constituída por 34 itens, sendo a resposta tipo Likert, numa escala de cinco pontos, sendo que o 1 significa “Nada Capaz”, o 2 “Pouco Capaz”, o 3 “Moderadamente Capaz”, o 4 “Bastante Capaz” e o 5 “Totalmente Capaz”. Os itens estão distribuídos por cinco dimensões: Autoeficácia Académica (capacidade de aprender e aplicar conhecimento); Autoeficácia na Regulação da Formação (capacidade de autorregular as ações); Autoeficácia na Interação Social (capacidade de relacionamento com colegas e professores); Autoeficácia em Ações Pró-Ativas (capacidade de aproveitar e promover oportunidades de formação) e Autoeficácia na Gestão Académica (capacidade de envolver-se e cumprir prazos) (Polydoro & Guerreiro-Casanova, 2010).

A consistência desta escala foi medida pelo Coeficiente de *Alfa Cronbach*. Este coeficiente varia entre zero e um, em que quanto mais o coeficiente se aproximar de um, maior é a consistência interna ou existe uma maior relação entre os itens, o que reflete a homogeneidade da medida do mesmo fenómeno (Kline, 2000). A Escala da Autoeficácia na Formação Superior revela características favoráveis à precisão e à validade da medida, uma vez que o coeficiente de *Alfa de Cronbach* é de .94, variando entre .80 a .81 nas

dimensões, indicando um grau relativamente elevado de homogeneidade e consistência interna da medida (Polydoro & Guerreiro-Casanova, 2010). Estes valores de *Alfa Cronbach* são considerados aceitáveis, uma vez que se encontram acima de .50 (Davis, 1964, p.24).

3.3.2. Escala de *Engagement* para Estudantes

A *Utrecht Work Engagement Scale-Students* (UWES-S) (Schaufeli, Salanova et al., 2002), desenvolvida a partir da *Utrecht Work Engagement Scale* (UWES), visa avaliar o *Engagement* em contexto laboral (Demerouti, Bakker & Mostert, 2010). Esta escala revelou resultados psicométricos que confirmam a validade da UWES, demonstrando que a estrutura das três dimensões é verdadeira e está relacionada, havendo uma estabilidade no decorrer do tempo. Em suma, o *Engagement* é constituído por três aspetos “intimamente” relacionados que são medidos por três escalas internamente consistentes. (Schaufeli & Bakker, 2003).

A UWES-S foi adaptada para o contexto escolar, sendo constituída por 14 itens que refletem os diferentes sentimentos ou emoções dos estudantes em contexto escolar, enquanto alunos da AM. A dimensão vigor é constituída por 5 itens (e.g. “Quando estudo, sinto-me forte mentalmente.”), assim como a dimensão dedicação (e.g. “Estou orgulhoso dos meus estudos.”). Já a dimensão absorção é constituída pelos 4 itens restantes (e.g. “Quando estou a estudar, esqueço tudo à minha volta”). Os itens são respondidos numa escala de resposta tipo *Likert* de 5 pontos, em que o 1 “Nunca”, 2 “Algumas Vezes”, 3 “Regularmente”, 4 “Bastantes Vezes” e 5 “Sempre”. O coeficiente de *Alfa de Cronbach* é de .79, variando entre .69 a .73 nas dimensões (Schaufeli et al, 2002).

3.3.3. Escala de Satisfação com a Vida

A Escala de Satisfação com a Vida (Diener, Emmons, et al., 1985) mede o quanto um indivíduo se encontra distante ou próximo das suas aspirações, ou seja, consiste num julgamento cognitivo da própria vida. Inclui-se, portanto, as circunstâncias da vida da pessoa e os padrões escolhidos por ela e não em relação a aspetos da vida em particular. Esta foi validada para a população portuguesa por Simões (1992).

Esta escala pretende avaliar a forma como os alunos da AM consideram estar satisfeitos com a sua vida. Assim a Escala de Satisfação com a Vida é constituída pelos seguintes itens: 1. Na maioria dos aspetos, a minha vida é perto do meu ideal; 2. As condições da minha vida são excelentes; 3. Estou completamente satisfeito com a minha vida; 4. Até agora, tenho obtido as coisas mais importantes que quero na vida; 5. Se eu pudesse viver a minha vida novamente, não mudaria nada. Os itens são respondidos numa escala de resposta tipo *Likert* de 5 pontos, em que o 1 “Nunca”, o 2 “Algumas Vezes”, o 3 “Regularmente”, o 4 “Bastantes Vezes” e o 5 “Sempre”.

Quanto às suas características psicométricas, estas têm sido testadas em inúmeros estudos, demonstrando-se favoráveis (Hultel & Gustavsson, 2008; Neto, 1993). A consistência interna, como uma estimativa de precisão, demonstrou ser aceitável, pois o *Alfa de Cronbach*, na versão portuguesa, é de .77 (Simões, 1992).

3.3.4. Escala de Satisfação com o Trabalho

A Escala de Satisfação com o Trabalho foi desenvolvida por Judge e Klinger (2000). Com esta escala consegue observar-se qual o nível geral de Satisfação com o Trabalho, tendo por base os fatores individuais e organizacionais.

Sendo assim, esta escala é composta pelos seguintes itens: 1. Sinto-me bastante satisfeito com meu trabalho; 2. A maioria dos dias estou entusiasmado com o meu trabalho; 3. Cada dia de trabalho parece que nunca vai acabar; 4. Em geral gosto de trabalhar aqui; 5. Eu considero o meu trabalho bastante desagradável. Os itens são respondidos numa escala de resposta tipo *Likert* de 5 pontos, em que o 1 “Nunca”, o 2 “Algumas Vezes”, o 3 “Regularmente”, o 4 “Bastantes Vezes” e o 5 “Sempre”. De acordo com o estudo de Judge e Klinger (2000) o *Alfa de Cronbach* é de 0,80, revelando uma consistência interna elevada.

Capítulo 4

Apresentação, Análise e Discussão dos Resultados

4.1. Apresentação e Análise dos Resultados

4.1.1. Precisão - Coeficientes de *Alfa de Cronbach*

Através do Coeficiente de *Alfa de Cronbach*, pretende-se estimar a precisão das escalas da Autoeficácia, *Engagement*, Satisfação com a Vida e Satisfação com o Trabalho, uma vez que este coeficiente avalia a consistência interna. Este coeficiente varia entre zero e um, em que, quanto mais o coeficiente se aproximar de um, maior é a consistência interna ou existe uma maior relação entre os itens, o que reflete a homogeneidade da medida do mesmo fenómeno (Kline, 2000).

De acordo com os resultados obtidos na Tabela nº 4 e com os dados de Davidsholder e Murphy (1988, p. 89), podemos dizer que as Escalas da Satisfação com a Vida e com o Trabalho têm uma aceitável, tendo em conta o número de itens das escalas, mas as Escalas da Autoeficácia e *Engagement* tem uma fiabilidade elevada.

Tabela nº 4 - Coeficientes de *Alfa de Cronbach* (N=164) (Fonte: Autor)

<i>Alfa de Cronbach</i>	
Autoeficácia	.92
<i>Engagement</i>	.91
Satisfação com a Vida	.76
Satisfação com o Trabalho	.64

Através da análise na Tabela nº 5 (análise mais exaustiva no Apêndice A, Tabela nº 26), podemos referir que se à Escala da Satisfação com a Vida fosse retirado o item 5 (“Se eu pudesse viver a minha vida novamente, não mudaria nada”) o *Alfa de Cronbach* seria de .83, tendo, assim, uma fiabilidade moderada a elevada (Murphy & Davidsholder 1988, p. 89).

Tabela nº 5 - *Alfa de Cronbach* se o item for excluído na Escala da Satisfação com a Vida (N=164) (Fonte: Autor)

	<i>Alfa de Cronbach</i> se o item for excluído
Na maioria dos aspetos, a minha vida é perto do meu ideal.	.67
As condições da minha vida são excelentes.	.68
Estou completamente satisfeito com a minha vida.	.67
Até agora, tenho obtido as coisas mais importantes que quero na vida.	.73
Se eu pudesse viver a minha vida novamente, não mudaria nada.	.83

No caso da Satisfação com o Trabalho (Tabela nº 6 - estando de uma forma mais exaustiva no Apêndice A, Tabela nº 26) se fosse retirado o item 10 (“Considero o meu trabalho bastante desagradável”) o *Alfa de Cronbach* seria de .67.

Tabela nº 6 - Alfa de Cronbach se o item for excluído na Escala da Satisfação com o Trabalho (N=164) (Fonte: Autor)

	<i>Alfa de Cronbach se o item for excluído</i>
Sinto-me bastante satisfeito com o meu trabalho.	.57
A maioria dos dias estou entusiasmado com o meu trabalho.	.59
Cada dia de trabalho parece que nunca vai acabar.	.59
Em geral de trabalhar aqui.	.55
Eu considero o meu trabalho bastante desagradável.	.67

Esta análise foi feita de igual forma para as escalas de Autoeficácia e *Engagement*, mas não existe nenhum item que se evidencie.

4.1.2. Homogeneidade das variáveis

Como se pode verificar no Apêndice B, e de uma forma mais resumida na Tabela nº 7, são apresentados os valores do teste de *Levene* e do teste-t, no que concerne ao género dos CadAI. O teste de *Levene* permite apurar a homogeneidade das variáveis. Assim sendo, pode concluir-se que as variâncias não possuem diferenças estatisticamente significativas entre si, já que a significância (sig.) associada ao teste é superior a .05. Uma vez que se assume a homogeneidade das variáveis, optou-se por utilizar os valores do teste-t de variáveis iguais assumidas. Os resultados do teste-t indicam que não existem diferenças no género dos CadAI nos resultados obtidos nas Escalas da Autoeficácia, *Engagement*, Satisfação com a Vida e com o Trabalho, visto que este não mostra diferenças estatisticamente significativas num intervalo de 95 % de confiança. Esta situação vai de acordo com as investigações científicas que demonstram a existência de amostras heterogêneas entre os alunos do ensino universitário (Lent, Brown & Hackett, 1996; Teixeira, Lopes, Galvão & Faria, 2010; Bardagi & Hutz 2010).

Tabela nº 7 - Homogeneidade da variável género (N=164) (Fonte: Autor)

		Teste de <i>Levene</i> para igualdade de variâncias		teste-t para Igualdade de Médias	
		Z	Sig.	t	Sig. (2 extremidades)
Autoeficácia	Académica	0,018	.892	-0,036	.971
	Regulação da Formação	0,13	.719	0,567	.572
	Ações Pró-Ativas	0,825	.365	0,109	.913
	Interação Social	0,011	.916	0,249	.803
	Gestão Académica	0,125	.724	-0,553	.581
Engagement	Vigor	0,563	.454	-0,977	.33
	Dedicação	1,066	.303	-0,679	.498
	Absorção	2,366	.126	0,198	.843
Satisfação com a Vida		0,199	.656	-0,431	.667
Satisfação com o Trabalho		3,848	.052	-0,431	.667

No Apêndice C, e de uma forma mais resumida na Tabela nº 8, são apresentados os valores do teste de *Levene* e do teste-t, no que diz respeito ao ano que os CadAl frequentam. Podemos verificar que segundo, o teste de *Levene*, existe homogeneidade das variáveis e por sua vez optou-se pelos valores do teste-t de variáveis iguais assumidas. Em relação ao teste-t pode afirmar-se, com 95% de confiança, que existem diferenças significativas a nível da Autoeficácia nas Ações Pró-Ativas, da Autoeficácia na Interação Social, Vigor, Dedicação e na Satisfação com a Vida e com o Trabalho, sendo que, nas restantes variáveis, isto não se verifica.

Tabela nº 8 - Homogeneidade da variável Ano (N=164) (Fonte: Autor)

		Teste de <i>Levene</i> para igualdade de variâncias		teste-t para Igualdade de Médias	
		Z	Sig.	t	Sig. (2 extremidades)
Autoeficácia	Académica	1,477	.226	-0,114	.909
	Regulação da Formação	1,543	.216	-0,237	.813
	Ações Pró-Ativas	0,362	.548	-3,208	.002
	Interação Social	0,73	.602	1,914	.049
	Gestão Académica	0	.992	1,080	.282
	Média	1,183	.276	-0,136	.892
Engagement	Vigor	0,301	.584	-2,36	.019
	Dedicação	2,88	.092	4,275	0
	Absorção	1,766	.186	0,535	.593
	Média	4,591	.134	1,070	.283
Satisfação com a Vida		0,36	.549	2,092	.038
Satisfação com o Trabalho		0,09	.765	3,028	.003

4.1.3. Estatística descritiva

Na Tabela nº 9 está explanada a estatística descritiva relativa à Escala de Autoeficácia, que apresenta com valores médios mais elevados a dimensão Autoeficácia na Interação Social (M = 4,08), seguido da dimensão Autoeficácia na Gestão Académica (M = 4,05), pela Autoeficácia na Regulação da Formação (M = 3,80, pela Autoeficácia Académica (M = 3,74) e, por fim, a Autoeficácia nas Ações Pró-Ativas (M = 3,46).

Também é possível verificar que, no 4º ano, a média dos níveis de Autoeficácia é mais elevada do que no 1º ano. Esta situação traduz que os CadAl que frequentam o 4º ano, devido a sua, mais longa, experiência no Ensino Superior Militar, apresentam maiores níveis médios de confiança nas suas capacidades em organizar e executar as tarefas requeridas nos seus cursos, relativamente aos CadAl do 1º ano.

Tabela nº 9 - Estatísticas descritivas relativas à escala de Autoeficácia (N=164) (Fonte: Autor)

Variáveis	Média	Desvio Padrão
Autoeficácia Académica	3,74	.42
Autoeficácia na Regulação da Formação	3,80	.48
Autoeficácia nas Ações Pró-Ativas	3,46	.52
Autoeficácia na Interação Social	4,08	.53
Autoeficácia na Gestão Académica	4,05	.49
Ano	Média	Desvio Padrão
1º	3,82	.36
4º	3,93	.41

É apresentado na Tabela nº 10 a estatística descritiva referente à Escala de *Engagement*. Esta revela que os valores médios mais elevados pertencem à dimensão da Dedicção (M = 3,04), seguida pela dimensão da Absorção (M = 2,89) e pela dimensão do Vigor (M = 2,81). A ordem mencionada já tinha sido obtida por Pereira (2013), sendo que o valor médio da Dedicção foi mais alto (média = 3,19), mas os valores médios da Absorção e Vigor foram mais baixos, com uma média de 2,65 e 2,60 respetivamente.

Comparando os 1º e 4º anos, é possível denotar que, sendo uma diferença ténue, os níveis de *Engagement* no 1º ano (M = 2,98) são mais elevados do que no 4º ano (M = 2,88), apesar de serem valores relativamente baixos podendo-se afirmar que os CadAl apresentam uma moderada capacidade de resposta adequada às mudanças, e por sua vez, em adaptarem-se rapidamente a novas situações de exigência, com qualidade.

Tabela nº 10 - Estatísticas descritivas relativas à escala de *Engagement* (N=164) (Fonte: Autor)

Variáveis	Média	Desvio Padrão
Vigor	2,81	.74
Dedicação	3,04	.77
Absorção	2,89	.71
Ano	Média	Desvio Padrão
1º	2,98	.63
4º	2,88	.50

Na Tabela nº 11 consta a estatística descritiva relativa à Escala de Satisfação com a Vida e com o Trabalho, onde é possível observar que o valor médio é de 3,44 e 3,53, respetivamente.

Comparando a média dos dois anos, verifica-se que os CadAl do 1º ano têm um maior nível de Satisfação com a Vida, o mesmo acontecendo no que concerne a Satisfação com o Trabalho. Esta situação, já expectável, reflete que os CadAl do 1º ano tem uma perceção de Satisfação com a Vida e com o Trabalho mais elevada, devindo às experiências novas do 1º ano no Ensino Superior Militar.

Tabela nº 11 - Estatísticas descritivas relativas às escalas de Satisfação com a Vida e com o Trabalho (N=164) (Fonte: Autor)

Variáveis	Média	Desvio Padrão
Satisfação com a Vida	3,44	.65
Ano		
1º	3,58	.58
4º	3,35	.67
Satisfação com o Trabalho	3,53	.60
Ano		
1º	3,71	.58
4º	3,42	.59

Na Tabela nº 12, temos presente as médias das variáveis integrantes do Rendimento Académico em relação aos anos em estudo, 1º e 4º anos. Para esta investigação o Rendimento Académico foi calculado fazendo a média aritmética dos quatro fatores acima indicados, com a ressalva de que a Média de Treino Físico foi multiplicada por quatro, para que todas as escalas estivessem no intervalo de zero a vinte.

Através desta tabela, verifica-se que as médias das quatro variáveis são superiores no 4º ano, em relação ao 1º ano. Outro aspeto a referir é a ordem de grandeza das médias, sendo que no 1º ano a Nota de Instrução Militar (IM) surge com melhor média (M = 13,15), seguida da Média de Treino Físico (M = 12,95), Média Académica (M = 12,75) e, por fim, a Nota de Informação Comportamental do Aluno (ICA) (M = 11,15). Já no 4º ano aparece com melhor média a Média de Treino Físico (M = 15,66), seguida da Nota de IM (M = 14,24), Nota ICA (M = 14,02) e, finalmente, a Média Académica (M = 13,37).

Estes dados refletem que os CadAl no 1º ano alcançam, com facilidade, bons resultados a nível militar e mantem-se no 4º ano. O mesmo não se verifica com a Nota ICA, sendo que a discrepância entre os dois anos pode ser justificada pelo período de adaptação, dos CadAl do 1º ano, na nova realidade do AM. A nível da Média de Treino Físico verifica-se uma evolução na média, ou seja, os alunos do 4º ano obtêm melhores resultados nas provas físicas. Na Média Académica é onde se verifica uma menor diferença entre as médias dos dois anos, o que se pode dever ao aumento do grau de dificuldade da formação académica.

Tabela nº 12 - Estatísticas descritivas relativas ao Rendimento Académico (N=164) (Fonte: Autor)

Variáveis	1º Ano		4º Ano		
	Média	Desvio Padrão	Média	Desvio Padrão	
Média	Académica	12,75	1,05	13,37	1,21
	Treino Físico	12,95	1,198	15,66	1,052
Nota	ICA	11,15	2,37	14,02	1,77
	IM	13,15	2,07	14,24	1,36

4.1.4. Correlação entre as variáveis

De forma a apurar a correlação presente entre as variáveis utilizadas nesta investigação, recorreu-se ao Coeficiente de correlação de *Pearson*. Salienta-se que são utilizadas as respostas dos 164 CadAI, ou seja, o 1º e 4º ano são analisados como um só (Tabela nº 13).

Como era previsível, e já Polydoro & Guerreiro-Casanova (2010) o tinham concluído, existem correlações positivas e significativas entre as diversas dimensões da Autoeficácia utilizadas nesta investigação. De referir que os valores mais elevados decorrem da correlação entre a Autoeficácia na Gestão Académica e a Autoeficácia na Interação Social ($r = .63, p < .01$) e os menos elevados são da correlação entre a Autoeficácia na Gestão Académica e a Autoeficácia nas Ações Pró-Ativas ($r = .44, p < .01$). Estes valores traduzem que os CadAI com uma maior perceção na sua capacidade em envolver-se, planear e cumprir prazos são aqueles que apresentam maior confiança em se relacionar com os seus camaradas, cadeia hierárquica e professores. Mas apresenta uma menor correlação com aqueles que apresentam uma maior confiança em aproveitar oportunidades de formação e promover melhorias institucionais.

O mesmo se verifica nas correlações entre as dimensões do *Engagement*, observando-se correlações positivas e significativas entre as três dimensões, sendo a mais elevada entre a Absorção e a Dedicção ($r = .39, p < .01$), seguindo-se a ligação entre a Absorção e o Vigor ($r = .33, p < .01$) e, por último, a ligação entre a Dedicção e o Vigor ($r = .32, p < .01$). Na investigação, levada a cabo por Pereira (2013) na AM, esta correlação também se verificou, mas em sentido inverso.

No caso da Satisfação com a Vida, esta apresenta uma correlação significativa e positiva com todas as dimensões da Autoeficácia, sendo a mais elevada com a Autoeficácia na Interação Social ($r = .28, p < .01$) e a mais baixa com a Autoeficácia na Gestão Académica ($r = .18, p < .05$). Essa correlação também se verifica com o Vigor ($r = .21, p < .01$) e com a Satisfação com o Trabalho ($r = .45, p < .01$). Através destes dados pode-se referir que a Satisfação com a Vida está intimamente correlacionada com a perceção que os CadAI tem nas suas capacidades de organizar e executar as tarefas exigias na AM demonstrando altos níveis de energia e resistência perante as dificuldades encontradas. Também é possível verificar que os alunos que apresentam níveis mais elevados de Satisfação com o Vida apresentam, igualmente, maiores níveis de Satisfação com o Trabalho, e vice-versa.

Em relação à Satisfação com o Trabalho, aduz referir uma correlação significativa e positiva com as dimensões integrantes da Autoeficácia. A mais elevada relativa à Autoeficácia na Interação Social ($r = .32, p < .01$), situação já verificada no caso da Satisfação com a Vida, e a mais baixa com a Autoeficácia na Regulação da Formação ($r = .18, p < .05$) e ainda com a Dedicção ($r = .20, p < .01$). Neste caso, verifica-se, além do referido anteriormente na Satisfação com a Vida, que os CadAI que demonstram uma maior Satisfação com o Trabalho são aqueles que apresentam elevados níveis de entusiasmo e orgulho nas atividades que desempenham.

Tabela nº 13 – Correlações de *Pearson* entre as dimensões da Autoeficácia, *Engagement*, Satisfação com a Vida e com o Trabalho, Média Académica e Treino Físico e Nota ICA e IM (N=164) (Fonte: Autor)

		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
Autoeficácia	Académica (1)	-													
	Regulação da Formação (2)	.59**	-												
	Ações Pró-Ativas (3)	.56**	.62**	-											
	Interação Social (4)	.54**	.55**	.53**	-										
	Gestão Académica (5)	.62**	.52**	.44**	.63**	-									
<i>Engagement</i>	Vigor (6)	.03	.01	.08	.02	.02	-								
	Dedicção (7)	.03	.04	.01	.15	.14	.32**	-							
	Absorção (8)	.06	.03	.04	.08	.08	.33**	.39**	-						
Satisfação com	a Vida (9)	.25**	.24**	.22**	.28**	.18*	.21**	.12	.11	-					
	o Trabalho (10)	.28**	.18*	.19*	.32**	.26**	.12	.20**	.03	.45**	-				
Média	Académica (11)	.04	.03	.01	.01	.06	-.17*	-.06	.06	.02	.07	-			
	Treino Físico (12)	.01	.05	.12	.12	.08	.12	-.19*	.11	.07	.11	.08	-		
Nota	ICA (13)	.09	.15	.30**	.05	.06	.12	-.15	.05	.03	.06	.10	.44**	-	
	IM (14)	.14	.01	.12	.07	.14	.05	.06	.09	.10	.06	.06	.20*	.51**	-
** . A correlação é significativa no nível 0.01															
* . A correlação é significativa no nível 0.05															

Ainda referente a Tabela nº 13 a Média Académica apresenta, somente, uma relação negativa, mas significativa, com o Vigor ($r = -.17, p < .05$), correlação essa que não está presente no estudo de Pereira (2013). A Média do Treino Físico tem uma correlação negativa e significativa com a Dedicção ($r = -.17, p < .05$), estes dados revelam que os CadAl que apresentam melhores médias, apresentam um menor envolvimento nos estudos. Mas apresenta uma relação positiva e significativa com a Nota ICA ($r = .44, p < .01$) e IM ($r = .20, p < .05$). A Nota ICA apresenta uma relação correlação significativa e positiva com a Nota IM ($r = .50, p < .01$), correlação essa que vai contra os resultados obtidos por Pereira (2013).

Na Tabela nº 14 temos a correlação de *Pearson* entre as diferentes dimensões relativas ao 1º ano da AM. Pode verificar-se que, além das correlações já esperadas entre as dimensões das escalas da Autoeficácia, *Engagement*, Satisfação com a Vida e com o Trabalho, encontram-se outras correlações não presentes na Tabela nº 13.

Antes de mais é de referir que no 1º ano temos presente uma maior correlação entre os diferentes fatores do Rendimento Académico, uma vez que as médias obtidas a nível académico, físico, comportamental e militar são muitos semelhantes entre si. Assim, a Média Académica apresenta uma correlação positiva e significativa com a Média de Treino Físico ($r = .40, p < .01$), Nota ICA ($r = .28, p < .05$) e Nota IM ($r = .38, p < .01$). Apresenta, ainda, uma correlação significativa e positiva com a Autoeficácia da Gestão Académica, o que nos pode levar a concluir que os CadAl com maior confiança percebida nas suas capacidades de se envolver, planear e cumprir os prazos em relação à atividade académica têm uma Média Académica mais elevada e vice-versa.

Também surge uma correlação significativa e positiva entre o Autoeficácia Académica e o Vigor ($r = .29, p < .05$). Isto deve-se a que, no 1º ano, os CadAl apresentam grandes níveis de vontade e de persistência em investir no seu curso.

A Satisfação com a Vida apresenta uma correlação significativa e positiva com todas as dimensões do *Engagement*, ou seja, com o Vigor ($r = .37, p < .01$), Dedicção ($r = .42, p < .01$) e Absorção ($r = .26, p < .05$). Através destes resultados, pode-se afirmar que os CadAl no 1º ano, com maior nível de Satisfação com a Vida, são alunos com energia, eficazes e são considerados ativos na participação da vida da AM, adaptando-se rapidamente as novas circunstância, com qualidade.

A Nota ICA apresenta uma correlação significativa e positiva com a Autoeficácia na Interação Social ($r = .36, p < .01$) e na Gestão Académica ($r = .42, p < .01$). Refere-se, assim, que a nota atribuída ao CadAl a nível comportamental está correlacionada com a

sua percepção da confiança nas suas capacidades de se relacionar com os camaradas, superiores e professores, tanto a nível académico como social, e com a confiança nas suas capacidades de se envolver, planear e cumprir os prazos em relação à atividade académica.

A Nota IM apresenta uma correlação significativa, mas negativa, com o Vigor ($r = -.27, p < .05$). Esta correlação pode ser explicada pela curta experiência dos CadAl na vida militar. Existem correlações que se deixaram de verificar, sendo elas a correlação entre: a Autoeficácia da Gestão Académica com a Satisfação com a Vida e com o Trabalho; a Autoeficácia da Regulação da Formação com a Satisfação com o Trabalho; a Média Académica com o Vigor e a Média de Treino Físico; a Nota ICA com a Autoeficácia nas Ações Pró-Ativas. Esta situação pode ser explicada, entre outros fatores, pela curta experiência dos CadAl do 1º ano na AM e pelo regime de internato a que estão sujeitos.

Tabela nº 14 – Correlações de Pearson entre as dimensões da Autoeficácia, Engagement, Satisfação com a Vida e com o Trabalho, Média Académica e Treino Físico e Nota ICA e IM para o 1º ano (N=60) (Fonte: Autor)

		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
Autoeficácia	Académica (1)	-													
	Regulação da Formação (2)	.45**	-												
	Ações Pró-ativas (3)	.42**	.45**	-											
	Interação Social (4)	.55**	.45**	.57**	-										
	Gestão Académica (5)	.59**	.41**	.31*	.48**	-									
Engagement	Vigor (6)	.29*	.06	.08	.23	.18	-								
	Dedicação (7)	.21	-.01	.05	.22	.20	.53**	-							
	Absorção (8)	.18	-.02	-.13	.10	.22	.64**	.66**	-						
Satisfação com	a Vida (9)	.35**	.30*	.33*	.35**	.23	.37**	.42**	.26*	-					
	o Trabalho (10)	.40**	.15	.37**	.29*	.25	.18	.35**	.05	.56**	-				
Média	Académica (11)	.23	.02	-.10	-.05	.28*	.05	.22	.01	-.06	.14	-			
	Treino Físico (12)	.01	.26	.09	.10	.06	.07	.21	-.11	.13	.11	.40**	-		
Nota	ICA (13)	.20	.25	.23	.35**	.42**	.09	.22	.15	.16	.21	.28*	.27*	-	
	IM (14)	.19	-.01	.03	.12	.21	-.27*	-.02	-.08	-.07	.14	.38**	.29*	.44**	-
** . A correlação é significativa no nível .01 (2 extremidades).															
* . A correlação é significativa no nível .05 (2 extremidades).															

Da mesma forma fez-se a análise, através da Tabela nº 15, da correlação de *Pearson* das subunidades das escalas em estudo, para os CadAl que frequentam o 4º ano.

Pode-se verificar que existe uma correlação positiva e significativa entre a Satisfação com a Vida e as Notas ICA ($r = .23, p < .05$) e IM ($r = .25, p < .05$), ou seja, estende-se que os CadAl com classificações mais elevadas, tanto a nível comportamental como a nível militar, estão mais satisfeitos com a vida em geral e vice-versa.

Também se atesta que existe uma correlação significativa e positiva entre a Nota IM com a Dedicção ($r = .23, p < .05$). Este fator indica que os CadAl do 4º ano que apresentam um sentimento de entusiasmo, inspiração, orgulho e desafio são melhor sucedidos a nível militar.

Tabela nº 15 - Correlações de *Pearson* entre as dimensões da Autoeficácia, *Engagement*, Satisfação com a Vida e com o Trabalho, Média Académica e Treino Físico e Nota ICA e IM para o 4º ano (N=104) (Fonte: Autor)

		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
Autoeficácia	Académica (1)	-													
	Regulação da Formação (2)	.66**	-												
	Ações Pró-ativas (3)	.65**	.73**	-											
	Interação Social (4)	.55**	.62**	.60**	-										
	Gestão Académica (5)	.64**	.59**	.56**	.72**	-									
<i>Engagement</i>	Vigor (6)	-.11	-.05	.01	-.06	-.12	-								
	Dedicção (7)	-.04	.08	.09	.05	.09	.34**	-							
	Absorção (8)	-.01	-.03	.04	.05	-.01	.13	.25**	-						
Satisfação com	a Vida (9)	.21*	.23*	.25*	.22*	.14	.19	-.07	.02	-					
	o Trabalho (10)	.23*	.22*	.21*	.30**	.25*	.17	.04	-.01	.38**	-				
Média	Académica (11)	-.06	-.04	-.01	.01	.06	.17	-.05	.09	-.01	-.07	-			
	Treino Físico (12)	-.07	-.16	-.14	-.20	-.18	-.14	-.17	-.08	-.01	-.01	.02	-		
Nota	ICA (13)	.08	.17	.17	.18	.07	-.07	.08	-.12	.23*	.15	.04	-.14	-	
	IM (14)	.11	-.01	.08	.11	.13	.02	.23*	-.08	.25*	.11	.03	-.14	.54**	-
** . A correlação é significativa no nível .01 (2 extremidades).															
* . A correlação é significativa no nível .05 (2 extremidades).															

4.1.5. Regressão Linear

Através do estudo da regressão linear pretende-se verificar se existe uma relação funcional entre uma ou mais variáveis independentes com a variável dependente. No presente estudo vai-se recorrer à regressão linear múltipla, uma vez que envolve mais do que uma variável independente.

Deste modo, vamos analisar para as três variáveis dependentes em estudo, sendo elas a Satisfação com a Vida, Satisfação com o Trabalho e Rendimento Académico. Como variáveis independentes temos a Autoeficácia Académica, Autoeficácia na Regulação da Formação, Autoeficácia na Interação Social, Autoeficácia em Ações Pró-Ativas, Autoeficácia na Gestão Académica, Vigor, Absorção e Dedicção.

4.1.5.1. Regressão Linear Múltipla para a Satisfação com a Vida

Na Tabela nº 16 está presente o teste de *Durbin-Watson*, em que os valores possíveis estão situados sempre entre o 0 e o 4. Quando os valores deste teste se encontram perto de 2 significa que os erros são independentes, podendo-se então, prosseguir-se com o estudo.

No Apêndice E e F estão presentes as tabelas da Regressão Linear Múltipla para a Satisfação com a Vida dos CadAl dos 1º e 4º anos, respetivamente. Quanto ao teste de *Durbin-Watson*, nos 1º e 4º anos, encontram-se valores de 1,979 e 2,137, respetivamente, podendo considerar-se, também, que os erros são independentes.

A Tabela nº 16 devolve, ainda, o valor de R^2 ajustado =.099, pelo que se pode depreender que as oito variáveis independentes influenciam 9.9% o nível de Satisfação com a Vida. Através da Tabela nº 31 (Apêndice E) verificamos uma influência dos preditores de 33,4 % na Satisfação com a Vida nos CadAl do 1º ano, sendo que, no 4º ano, esta influência diminui para os 7,3% (Tabela Nº 34, Apêndice F).

Tabela nº 16 - Resumo da Regressão Linear múltipla para Satisfação com a Vida (N=164) (Fonte: Autor)

R	R ²	R ² ajustado	Erro padrão da estimativa	Durbin-Watson
.378	.143	.099	.614	2,026

Observando a Tabela nº 17, onde está presente o teste ANOVA, pode verificar-se que a significância do F é de $p \leq .005$, ou seja, este modelo traduz bem a Satisfação com a Vida, dado que se considera significativa quando $p \leq .05$. A mesma situação se verifica na análise independente dos CadAI do 1º ano (Tabela nº 32, Apêndice E) e do 4º ano (Tabela nº 35, Apêndice F).

Tabela nº 17 - Teste ANOVA para a Satisfação com a Vida (N=164) (Fonte: Autor)

	Soma dos Quadrados	df	Quadrado Médio	F	Sig.
Regressão	9,738	8	1,217	3,23	.002
Resíduo	58,412	155	0,377		
Total	68,15	163			

Na Tabela nº 18, estão evidenciados os valores dos coeficientes estimados e a sua respetiva significância. Daqui se conclui que o Vigor tem um impacto significativo na Satisfação com a Vida (Beta =.188, $p < .05$) assim como a Autoeficácia na Interação Social (Beta =.196, $p < .05$), sendo que, pelos valores de significância das restantes variáveis independentes, não se pode concluir o mesmo.

No 4º ano, através da Tabela nº 36 do Apêndice F, também se verifica este impacto (Beta =.263, $p < .05$). Já no 1º ano (Tabela nº 33, Apêndice E) não se conclui que o Vigor tem um impacto significativo na Satisfação com a Vida (Beta =.168, $p = .292$), mas sim a Dedicção (Beta =.341, $p < .05$). Estes dados traduzem que os elevados níveis de entusiasmo e orgulho percebidos pelos alunos do 1º ano da AM, exercendo um impacto positivo na Satisfação com a Vida.

Tabela nº 18 - Coeficientes de Regressão para a Satisfação com a Vida (N=164) (Fonte: Autor)

		Coeficientes não padronizados		Coeficientes padronizados	t	Sig.
		β	Erro Padrão	Beta		
Autoeficácia	Acadêmica	.169	.165	.110	1,024	.307
	Regulação da Formação	.136	.142	.101	,958	.340
	Ações Pró-Ativas	.011	.127	.009	,083	.934
	Interação Social	.239	.129	.196	1,848	.049
	Gestão Acadêmica	-.091	.144	-.068	-,632	.528
Engagement	Vigor	.163	.071	.188	2,293	.023
	Dedicação	.018	.071	.022	,262	.794
	Absorção	.027	.075	.030	,362	.718

4.1.5.2. Regressão linear múltipla para a Satisfação com o Trabalho

Na Tabela nº 19, está presente o teste de *Durbin-Watson*. Visto que o valor é de 2,270, perto de 2, pode afirmar-se que os erros são independentes. O mesmo acontece para o 1º e 4º anos, com valores de 2,385 (Tabela nº 37, Apêndice G) e 2,063 (Tabela nº 40, Apêndice H), respetivamente.

Através do R^2 ajustado, verifica-se que as oito variáveis independentes influenciam a Satisfação com o Trabalho em 11,6%, sendo que, analisando o 4º ano, tem-se uma influência de 6,6% (Tabela nº 40, Apêndice H). Já no 1º ano as variáveis independentes influenciam em 23,4% (Tabela nº 37, Apêndice G) a Satisfação com o Trabalho dos CadAl.

Tabela nº 19 - Resumo da Regressão Linear múltipla para Satisfação com o Trabalho (N=164) (Fonte: Autor)

R	R ²	R ² ajustado	Erro padrão da estimativa	Durbin-Watson
.399	.159	.116	.563	2,270

Na Tabela nº 20 está presente o teste ANOVA. Verifica-se que a significância do F é de $p \leq .001$, ou seja, este modelo traduz bem a Satisfação com o Trabalho. Na análise independente aos dois anos verifica-se um $p \leq .005$, tanto para o 1º ano (Tabela nº 38, Apêndice G), como para o 4º ano (Tabela nº 41, Anexo H).

Tabela nº 20 - Teste ANOVA para a Satisfação com o Trabalho (N=164) (Fonte: Autor)

	Soma dos Quadrados	df	Quadrado Médio	F	Sig.
Regressão	9,32	8	1,165	3,674	,001
Resíduo	49,151	155	0,317		
Total	58,471	163			

A Tabela nº 21 tem presente os valores dos coeficientes estimados e a sua respetiva significância. Daqui depreende-se que a Autoeficácia na Interação Social tem um impacto significativo na Satisfação com o Trabalho (Beta =.232, $p < .05$), assim como a Dedicção (Beta =.171, $p < .05$). Pode-se referir, pela análise destes dados, que a Satisfação com o Trabalho é influenciada pela confiança percebida que os CadAl têm na sua capacidade de se relacionar com os seus camaradas, cadeia hierárquica e professores e pelos entusiasmo e orgulho que sentem na realização das tarefas na AM.

No Apêndice G, a Tabela nº 39 revela que, no 1º ano, as variáveis independentes que influenciam significativamente a Satisfação com o Trabalho são a Autoeficácia Académica (Beta =.309, $p < .05$) e a Dedicção (Beta =.456, $p < .05$).

Já no Apêndice H, Tabela nº 42, denota-se apenas que o Vigor tem influência significativa na Satisfação com o Trabalho (Beta =.220, $p < .05$).

Tabela nº 21 - Coeficientes de Regressão para a Satisfação com o Trabalho (N=164) (Fonte: Autor)

		Coeficientes não padronizados		Coeficientes padronizados	t	Sig.
		β	Erro Padrão	Beta		
Autoeficácia	Acadêmica	.245	.151	.173	1,623	.107
	Regulação da Formação	-.087	.130	-.070	-,669	.505
	Ações Pró-Ativas	-.011	.117	-.010	-,096	.924
	Interação Social	.262	.119	.232	2,213	.028
	Gestão Acadêmica	.041	.132	.033	,311	.757
Engagement	Vigor	.074	.065	.092	1,139	.257
	Dedicação	.132	.065	.171	2,042	.043
	Absorção	-.087	.069	-.104	-1,252	.213

4.1.5.3. Regressão linear múltipla para o Rendimento Académico

Como já foi referido anteriormente, o Rendimento Académico, para esta investigação, é composto pela Média Académica, Média de Treino Físico, Nota ICA e a Nota IM.

Como nem todos os CadAI têm a Média de Treino Físico, visto que não realizaram as provas físicas, devido à sua condição sanitária, esses são excluídos desta análise.

Assim, através da Tabela nº 22 é possível verificar que o Rendimento Académico é analisado a 151 CadAI, do universo de 164, correspondendo a 92.1%.

Tabela nº 22 - Estatística descritiva para o Rendimento Académico (N=151) (Fonte: Autor)

	N	Mínimo	Máximo	Média	Desvio Padrão
1º Ano	55	9,11	15,17	12,59	1,18
4º Ano	96	9,75	16,60	14,31	,92
Total	151	9,11	16,6	13,68	1,32

Na Tabela nº 23 está presente o teste *de Durbin-Watson*, com um valor de 1,894, o que se pode deprender que os erros são independentes. O mesmo acontece no 1º ano (Tabela nº 43, Apêndice I) e 4º ano (Tabela nº 46, Apêndice J), com valores 2,144 e 1,824, respetivamente.

Também está explanado o R^2 ajustado = .066, ou seja, as oito variáveis independentes influenciam 6,6 % o Rendimento Académico. Analisando os dois anos independentemente verifica-se que, no 1º ano, (Tabela nº 43, Apêndice I) as variáveis independentes influenciam em 7,2 % o Rendimento Académico, enquanto que no 4º ano (Tabela nº 46, Apêndice J) esse valor é de 0,7%. Através destes dados, pode-se referir que as variáveis independentes, em estudo, têm maior influência no 1º ano do que no 4º ano.

Tabela nº 23 - Resumo da Regressão Linear múltipla para o Rendimento Académico (N=151) (Fonte: Autor)

R	R^2	R^2 ajustado	Erro padrão da estimativa	<i>Durbin-Watson</i>
.340	.116	.066	.711	1,894

O teste ANOVA, Tabela nº 24, devolve um $p \leq .003$, pelo que se pode afirmar que este modelo traduz bem o Rendimento Académico. Através da análise da Tabela nº 44 (Apêndice I) e Tabela nº 47 (Apêndice J), também se pode concluir que este modelo se ajusta bem ao Rendimento Académico, analisando de forma independente os resultados dos 1º e 4º anos.

Tabela nº 24 - Teste ANOVA para o Rendimento Académico (N=151) (Fonte: Autor)

Modelo	Soma dos Quadrados	df	Quadrado Médio	F	Sig.
Regressão	29,873	8	3,734	2,311	.003
Resíduo	227,823	141	1,616		
Total	257,696	149			

Através da Tabela nº 25, pode verificar-se que a Autoeficácia na Interação Social tem um impacto significativo no Rendimento Académico (Beta =.259, $p < .05$). Nesta tabela surge, ainda, um impacto significativo, mas negativo, da Autoeficácia nas Ações Pró-Ativas (Beta = -.243, $p < .05$). Ou seja, a capacidade dos CadAl em se relacionar com os seus camaradas, cadeia hierárquica e professores influencia de forma positiva o Rendimento Académico. Mas a capacidade em aproveitar as oportunidades fora do contexto académico influencia de forma negativa o Rendimento Académico.

A análise do Apêndice I, Tabela nº 45, revela que, no 1º ano, a Dedicção tem um impacto significativo no Rendimento Académico (Beta =.362, $p < .05$). Por sua vez, analisando o 4º ano (Tabela nº 48, Apêndice J), é visível um impacto significativo da Autoeficácia Académica no Rendimento Académico (Beta =.337, $p < .05$).

Tabela nº 25 - Coeficientes de Regressão para o Rendimento Académico (N=151) (Fonte: Autor)

		Coeficientes não padronizados		Coeficientes padronizados	t	Sig.
		β	Erro Padrão	Beta		
Autoeficácia	Académica	.340	.346	.113	,980	.329
	Regulação da Formação	-.003	.318	-.001	-,008	.994
	Ações Pró-Ativas	-.604	.285	-.243	-2,121	.036
	Interação Social	.636	.273	.259	2,334	.021
	Gestão Académica	.199	.305	.075	,654	.514
Engagement	Vigor	.193	.154	.108	1,256	.211
	Dedicção	-.146	.156	-.083	-,936	.351
	Absorção	-.143	.168	-.075	-,846	.399

4.2. Discussão dos Resultados

Neste subcapítulo será apresentada uma discussão dos resultados obtidos, acima descritos, de forma a resumir e a estabelecer paralelismos com a bibliografia existente.

Deste modo, começa-se com a análise do Coeficiente de *Alfa de Cronbach*, sendo este um indicador da consistência interna. No que diz respeito à Escala da Autoeficácia, os autores da mesma, Polydoro e Guerreiro-Casanova (2010), aquando da sua aplicação obtiveram um Coeficiente de .94. Esta consistência interna vem de encontro ao resultado obtido neste estudo, visto que o *Alfa de Cronbach* é de .93.

Em relação à Escala do *Engagement*, Schaufeli et al (2002) obteve um Alfa de .79, o que, comparando com o Alfa resultante da escala aplicada aos CadAl, é inferior, uma vez que o decorrente desta investigação é de .91.

O Coeficiente de *Alfa de Cronbach* na Escala de Satisfação com a Vida assemelha-se ao de Simões (1992), aplicado à população portuguesa, sendo os valores de .76 e .77, respetivamente.

Já na Escala da Satisfação com o Trabalho esta situação não é verificada, visto que, de acordo com o estudo de Judge, Bono e Lock (2000), o *Alfa de Cronbach* é de .80, enquanto que o obtido foi de .64.

Desta forma, pode afirmar-se que os valores resultantes da aplicação das escalas em estudo encontram-se presentes nos critérios de fiabilidade apresentados por Murphy & Davidsholder (1988). Com isto conclui-se que foram encontrados requisitos suficientes para uma continuidade da investigação.

Através da aplicabilidade do Teste *Levene* e teste-t para Igualdade de Médias, pode afirmar-se que existe uma homogeneidade, ou seja, não existem diferenças significativas em relação ao género na AM. Analisando, agora, o ano de frequência, encontra-se uma diferença significativa entre o 1º e o 4º ano, no que concerne à Satisfação com a Vida e com o Trabalho, sendo que, no 1º ano, estes níveis de satisfação são maiores. Este pressuposto já foi identificado por Pereira (2013), dado que na AM existe uma formação similar em relação ao género. As diferenças significativas encontradas relativas ao ano de frequência estão de acordo com a atual literatura, uma vez que, no 1º ano, os CadAl, estão influenciados pelos entusiasmos concomitantes à admissão na AM, revelando-se mais tolerantes às dificuldades encontradas. Com o avançar dos anos, os alunos deixam de ser tão tolerantes aos entraves e começam a ter a maior perceção da sua vida como oficial dos

quadros permanentes do Exército e da GNR (Melo-Silva & Reis, 1997; Teixeira, 2002 & Schleich, 2006).

Através da estatística descritiva pode verificar-se qual a média do nível de percepção de Autoeficácia, *Engagement*, Satisfação com a Vida e com o Trabalho dos CadAl dos 1º e 4º anos da AM.

Relativamente à Autoeficácia, verificam-se em todas as dimensões valores médios elevados, destacando-se a Autoeficácia na Interação Social e na Gestão Académica, tendo estes uma média superior a quatro, numa escala de 1 a 5. Deprendemos através destes valores que os CadAl acreditam nas suas capacidades de se relacionar com os seus camaradas, professores e cadeia hierárquica, assim como nas suas capacidades de cumprir com os prazos a que lhe são impostos, o que era previsível, uma vez que os alunos da AM se regem pelos valores castrenses do espírito de corpo, camaradagem e sentido de missão.

A nível do *Engagement*, e como já mencionado anteriormente, os valores são elevados e constantes, comparados com estudos de anos anteriores. Constata-se, assim, como afirma Pereira (2013), que os elevados níveis de *Engagement* se justificam pelas expectativas, percepções e aspirações numa futura vida na carreira das armas, e ainda, pela integração na comunidade académica militar.

No que diz respeito à Satisfação com a Vida, os valores são mais elevados relativamente a estudos feitos por Pereira (2013) e Martins (2013). Estes valores são justificados, inicialmente, pelo ingresso na vida militar, estando desde logo integrados pelos Modelos de Intervenção da Seção de Apoio Psicopedagógico da AM (Pereira, 2013). No 4º ano estes valores justificam-se pelo fim do regime de internato, mudança de instalações e hábitos, bem como a especialização nos cursos escolhidos (Pereira, 2013). Estes parâmetros são igualmente justificáveis para a Satisfação com o Trabalho.

Na comparação da média entre os dois anos, que dá um indicador do nível de Autoeficácia, *Engagement*, Satisfação com a Vida e com o Trabalho percebido pelos CadAl, verifica-se que, à exceção da Autoeficácia, em todas as outras variáveis se denota uma diminuição das médias dos níveis percebidos.

Para a análise da interdependência entre as variáveis, foi utilizado o Coeficiente de correlação de *Pearson*. Através da análise dos dados, e como já tinha sido referido por diversos autores (Guerreiro-Casanova, 2010; Polydoro & Guerreiro-Casanova, 2010; Pereira, 2013; Martins, 2013; Schaufeli, Salanova et al., 2002; Diener, Emmons, et al., 1985 & Judge, Bono & Lock 2000), existe uma forte correlação entre as dimensões dentro das escalas.

A Satisfação com a Vida e a Satisfação com o Trabalho são as variáveis que mais correlações positivas e significativas apresentam. Desde já existe uma forte interdependência entre as duas variáveis, assim como com todas as dimensões da Autoeficácia, com o Vigor (com a Satisfação com a Vida) e a Dedicção (com a Satisfação com o Trabalho). Isto deve-se à adaptação ao 1.º ano da AM e “coincide com diversas mudanças ao nível pessoal, interpessoal e, também, com elevadas exigências académicas que influenciarão o desempenho e o desenvolvimento psicossocial futuro destes alunos” (Pereira, 2013, pp. 31 e 32). No 4º ano é justificado pela mudança de instalações, e, por sua vez, de hábitos e estabelecimento de novos limites (Pereira, 2013). Estes dados também vão de encontro ao que referiu Locke (1976), que identificou dois grandes grupos interrelacionados, os agentes e o próprio indivíduo e as políticas da instituição (Locke, 1976).

A Média Académica apresenta, somente, uma relação negativa, mas significativa, com o Vigor, correlação que não está presente no estudo de Pereira (2013). Esta correlação também está presente no 4º ano. Pode concluir-se que os CadAl, que frequentam os 1º e 4º anos da AM, no ano letivo 2013/2014, não apresentam altos níveis de energia e resistência mental à vontade de investir na formação académica, ou que os elevados níveis de energia e resistência mental à vontade de investir na formação académica não são visíveis através da Média Académica.

O mesmo acontece com a Média do Treino Físico, pois apresenta uma correlação negativa e significativa com a Dedicção, estando esta associada ao sentimento de entusiasmo, inspiração, orgulho e desafio. É pertinente referir que a Nota IM, no 1º ano, apresenta uma correlação significativa, mas negativa, com o Vigor ($r = -.267$, $p < .05$). Esta correlação pode ser explicada pela curta experiência dos CadAl do 1º ano na vida militar.

Por último, temos a Regressão Linear Múltipla, que nos dá a percentagem de quanto as variáveis independentes influenciam as variáveis dependentes. Depois de verificar se os erros são independentes, através do teste de *Durbin-Watson*, é possível verificar que as oito variáveis independentes em estudo influenciam em 9,9% o nível de Satisfação com a Vida, 11,6 % a Satisfação com o Trabalho e 6,6% o Rendimento Académico.

Nesta análise surge um dado pertinente: a Autoeficácia nas Ações Pró-Ativas tem um impacto significativo, mas negativo, no Rendimento Académico. Depreende-se deste valor que os CadAl com maiores níveis de empenhamento, que realizam mais atividades circum-escolares - sendo estas atividades importantes para a formação - têm uma média académica mais baixa.

Capítulo 5

Conclusões e Recomendações

A investigação realizada foi subordinada ao tema “*Autoeficácia e Engagement no desenvolvimento da carreira em estudantes do Ensino Superior Militar: Implicações no Rendimento Académico e na Satisfação com a Vida*”, estabelecendo-se como objeto de estudo a frequência dos CadAI na AM no ano letivo 2013/2014, incidindo o estudo nos níveis de Autoeficácia e *Engagement*, e, por sua vez, a sua influência no Rendimento Académico, Satisfação com a Vida e com o Trabalho.

Para responder às solicitações já levantadas na investigação, seguiu-se uma metodologia que teve como suporte a revisão de literatura, a pesquisa por questionário dirigida a CadAI dos 1º e 4º anos da AM, do ano letivo 2013/2014 e a análise dos dados estatísticos.

Com esta investigação procura-se responder à seguinte questão central: “De que forma é que os níveis de Autoeficácia e de *Engagement* influenciam o Rendimento Académico e a Satisfação com a Vida e com o Trabalho dos estudantes da Academia Militar?”

Decorrente desta questão surgem as questões derivadas e respetivas hipóteses, as quais se vão verificar, verificar parcialmente ou refutar.

Hipótese 1: Existe uma influência positiva da Autoeficácia no Rendimento Académico. Face aos resultados apresentados no Capítulo 4, pode constatar-se que a Autoeficácia nas Ações Pró-Ativas tem uma correlação significativa e positiva com a ICA. Analisando a regressão verifica-se que a Autoeficácia na Interação Social influencia de forma positiva e significativa o Rendimento Académico, uma vez os CadAI têm confiança na sua capacidade de se relacionar com os seus camaradas, cadeia hierárquica e professores, o que os leva a ter um melhor Rendimento Académico. Mas, por sua vez, a Autoeficácia nas Ações Pró-Ativas influencia negativamente o Rendimento Académico. Os alunos da AM com maior número de atividades circum-escolares, embora sejam importantes para a sua formação, levam a uma dispersão no foco do Rendimento

Académico. Devido aos factos apresentados, pode afirmar-se que a hipótese é **verificada parcialmente**.

Hipótese 2: Existe uma influência positiva da Dedicção no Rendimento Académico. Analisando a correlação entre as variáveis, de uma forma geral, constata-se que existe uma correlação negativa e significativa entre a Dedicção e a Média Treino Físico, sendo que, no 1º ano, existe uma correlação positiva e significativa entre a Dedicção e a Nota de IM. Também através da regressão pode verificar-se que existe uma influência negativa, embora pouco significativa, entre a Dedicção e o Rendimento Académico. Este facto não é consensual segundo a bibliografia consultada, sendo que, devido à condição militar, os CadAl deveriam ter um sentimento de entusiasmo, orgulho e desafio. Mas é de notar que, como referido por Soares et al. (2006), que um maior envolvimento académico dos estudantes do ensino universitário não se traduz, necessariamente, num maior Rendimento Académico. Sendo assim, pode dizer-se que a hipótese é **refutada**.

Hipótese 3: Existe uma influência positiva do Nível de Autoeficácia nas Ações Práticas e de Autoeficácia na Interação Social face a Satisfação com a Vida, estendendo-se esta análise também à Satisfação com o Trabalho. Segundo os dados obtidos, pode dizer-se que esta hipótese é **verificada parcialmente**. Além de existir uma correlação significativa e positiva entre as quatro variáveis, verifica-se que existe uma influência positiva, principalmente da Autoeficácia na Interação Social, tanto na Satisfação com a Vida como na Satisfação com o Trabalho. Mas a regressão não é significativa. Daqui pode concluir-se que a interação dos CadAl com a restante comunidade da AM e as atividades realizadas fora da vertente académica aumentam o nível de satisfação geral com a vida e com o trabalho.

Hipótese 4: Existe uma influência positiva do Vigor face à Satisfação com a Vida. Através dos dados obtidos pode referir-se que existe uma correlação significativa e positiva entre as duas variáveis. Analisando a regressão, verifica-se que o Vigor influencia de forma positiva e significativa a Satisfação com a Vida, situação já verificada por Silva (2013), num estudo realizado no Ensino Superior. Esta influência vai de encontro aos pressupostos da vida militar, em que os altos níveis de energia e resistência para enfrentar as dificuldades trazem aos CadAl um elevado nível de Satisfação com a Vida. Sendo assim pode dizer-se que a hipótese 4 é **verificada**.

Hipótese 5a: A Autoeficácia aumenta ao longo da Academia Militar. Analisando a homogeneidade das variáveis, através do teste-t para Igualdade de Médias, verifica-se que

as diferenças, em relação à Autoeficácia entre os 1º e 4º anos, não são significativas, ou seja, esta hipótese é **refutada**. Esta situação pode ser justificada, segundo Abbad e Borges-Andrade (2004), pela tendência de autovalorização, ou seja, como a Autoeficácia é um julgamento que o sujeito tem de si e não das suas habilidades, a diferença que seria de esperar entre o 1º e o 4º ano não se evidencia. E, como refere Rivièri (1996), independentemente das dificuldades e novidades encontradas no ano que frequenta, o que é importante é a percepção da Autoeficácia, pois é ela a responsável pelo esforço, persistência e pela dedicação na tarefa realizada.

Hipótese 5b: O *Engagement* aumenta ao longo da Academia Militar. Da mesma forma que a hipótese anterior, esta também é **refutada**, uma vez que a homogeneidade, através do teste-t para Igualdade de Médias, não é significativa. Analisando as dimensões do *Engagement* de forma mais pormenorizada, verifica-se que o Vigor e a Dedicação, apresentam diferenças significativas, sendo que o Vigor vai aumentando ao longo da AM e a Dedicação vai diminuindo. Já a Absorção não apresenta diferenças significativas. Esta situação pode justificar-se, pois os CadAl do 4º ano, devido às suas experiências anteriores, espírito de camaradagem, relações desenvolvidas com a cadeia hierárquica e professores, apresentam níveis de vigor mais elevados. Já os CadAl recém-chegados à AM, devido às expectativas, percepções e inclusão no Ensino Superior Militar apresentam um forte sentimento de entusiasmo, inspiração, orgulho e desafio. Pelos resultados destas duas dimensões, evidencia-se que o *Engagement* não apresenta diferenças significativas, relativas ao ano de frequência dos CadAl.

Hipótese 5c: A Satisfação com a Vida e com o Trabalho diminui ao longo da Academia Militar. Através da análise dos dados obtidos pelo teste-t para Igualdade de Médias, podemos afirmar que esta hipótese é **verificada**. Seguindo a bibliografia, pode afirmar-se que no 1º ano os CadAl estão influenciados pelo entusiasmo de terem conseguido entrar na AM e são mais tolerantes perante as dificuldades encontradas. Com o avançar dos anos, os alunos deixam de ser tão tolerantes aos entraves próprios da vida em regime de internato e começam a ter a percepção da sua vida como oficial dos quadros permanentes do Exército e da GNR. (Melo-Silva e Reis, 1997; Teixeira, 2002 e Schleich, 2006).

Conclui-se, então, que a Autoeficácia influencia positivamente o Rendimento Académico, já com o *Engagement* esta influência não se verifica. A Satisfação com a Vida é influenciada positivamente pela Autoeficácia e pelo *Engagement*, sendo que este último tem, apenas, uma influência parcial. Ao longo da frequência dos CadAl, a Autoeficácia e o

Engagement mantêm-se homogêneos, já a Satisfação com a Vida e com o Trabalho diminui.

As limitações à realização deste trabalho foram: as dificuldades em conciliar uma data com os respectivos comandantes de companhia, para a realização dos questionários; a falta de anonimidade dos questionários, pois é necessário corresponder as respostas as médias notas de cada indivíduo, o que pode afetar as respostas; nem todos os CadAl tinham a Média de Treino Físico, devido a sua condição sanitária, o que diminui a amostra em determinados casos; a própria tipologia da amostra leva a que alguns resultados espectáveis não se confirmassem e a limitação técnica da aplicação do método por questionário pois limita a possibilidade de respostas, ou seja, a uniformização das perguntas impede recolher diferenças de opinião, significantes ou ténues, na amostra.

Para futuras investigações, sugere-se: continuar o estudo destas variáveis nos próximos anos letivos de forma a compreender a perceção dos CadAl; o estudo dos preditores da Autoeficácia, *Engagement*, Satisfação com a Vida e com o Trabalho presentes na AM; estudar a influência de outras variáveis no Rendimento Académico e Satisfação com a Vida e Trabalho, de forma a encontrar quais os principais fatores que as influenciam e seria também interessante um estudo comparativo, destas variáveis, entre a AM e outros estabelecimentos de Ensino Superior, tanto civis como militares.

Os resultados são relevantes, na medida em que permitem à AM identificar as variáveis que mais contribuem para uma melhor adaptação ao contexto superior militar.

Bibliografia

Abbad, G.S. & Borges-Andrade, J.E. (2004). Aprendizagem humana em organizações de trabalho. Em: Zanelli, J.C., Borges-Andrade, A.V.B. e Bastos, A.V.B. (Orgs). *Psicologia, organizações e trabalho no Brasil*. Porto Alegre: Artes Médicas.

Abouserie, R. (1994). Sources and levels of *stress* in relation to locus of control and self esteem in university students. *Educational Psychology*, 14, 323–330.

Academia Militar. (2011). *NEP 520/DE/30JUN11/AM*. Lisboa: Academia Militar.

Adams, J. (1965). Inequality in Social Exchange in *Advances in Experimental Psychology*. *Academic Press, New York*. 267-299.

Almeida, L., Soares, A. & Ferreira, J. (2003). *Questionário de Vivências Académicas (QVA e QVA-r)*. *Avaliação psicológica: Instrumentos validados para a população portuguesa (Vol. I)*. Coimbra: Quarteto Editora.

Atienza FL, Balaguer I & García-Merita M. (2003). Satisfaction With Life Scale: analysis of factorial invariance across sexes. *Personality and Individual Differences*. 35: 1255-60.

Aydogdu, S. & Asikgil, B. (2011). An empirical study of the relationship among job satisfaction, organizational commitment and turnover intention. *International Review of Management and Marketing*. 1(3), 43-53.

Bakker, A. B. & Demerouti, A. (2007). The job demands-resources model: state of art. *Journal of Managerial Psychology*, 22(3), 309-328

Bakker, A. B. & Demerouti, A. (2008). Towards a model of work *Engagement*. *Career Development International*. 13(3), 209-223.

Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*. 84, 191-215.

Bandura, A. (1990). Multidimensional scales of perceived academic efficacy. Stanford University. Stanford

Bandura, A. (1994). Self-Efficacy. In V. S. Ramachaudran (Ed.), *Encyclopedia of human behavior*. 4, 71-81.

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: W.H. Freeman

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 (No. 1).

Ben-Zur, H. (2003). Happy Adolescents: The link between subjective well-being, internal resources and parental factors. *Journal of Youth and Adolescents*. 32(2), 67-79.

Boudrias, J., Desrumaux, P., Gaudreau, P., Nelson, P., Brunet, L. & Savoie, A. (2011). Modeling the Experience of Psychological Health at Work: The Role of Personal Resources, Social Organizational Resources, and Job Demands. *International Journal of Stress Management*. 18(4), 372-395

Bzuneck, J.A. (2001). O esforço nas aprendizagens escolares: mais do que um problema motivacional do aluno. *Revista Educação e Ensino – USF*. 6, 7-18.

Calaça, C. (2013). *Sucesso Acadêmico e Características Motivacionais em Alunos do 3º Ciclo do Ensino Básico e Secundário*. Dissertação apresentada com vista à obtenção do grau de mestre, Universidade da Madeira, Madeira.

Carmo, A. M. & Teixeira, M. O. (2004). *O papel da Autoeficácia, das expectativas de resultados, dos interesses e do desempenho escolar nas escolhas de carreira*. In M. Céu Taveira (Coord.). *Desenvolvimento vocacional ao longo da vida. Fundamentos, princípios e orientações* (pp. 277-286). Coimbra: Almedina.

Carmo, A. M. (2003). *Modelo sócio-cognitivo de escolhas da carreira em jovens do 9º ano de escolaridade: o papel da Autoeficácia, das expectativas de resultados, dos interesses e do desempenho escolar*. Dissertação apresentada com vista à obtenção do grau de mestre, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa, Lisboa.

Chambel, M. J. & Curren, L. (2005). Stress in Academic Life: Work Characteristics as Predictors of Student Well-being and Performance. *Applied Psychology: An International Review*. 54, 135 –147.

Chaudhary, R., Rangnekar, S. & Barua, M. K. (2012). HRD Climate, Occupational Self-Efficacy and Work Engagement: A Study from India. *The Psychologist-Manager Journal*. 15, 86-105.

Chirkov, V. & Ryan, R. (2001) Parent and teacher autonomy support in Russian and U.S. adolescents. *Journal of Cross-Cultural Psychology*. 32, 618-635

Cotton, S. J., Dollard, M. F. & de Jonge, J. (2002). *Stress and student job design: Satisfaction, well-being, and performance in university students. International Journal of Stress Management.* 9, 147–162.

Davis, F. B. (1964). *Educational measurements and their interpretation.* Wadsworth Publishing Co.: Belmont, California

Demerouti, E., Mostert, K. & Bakker, A. B. (2010). *Burnout and work Engagement: A thorough investigation of the independency of both construts. Journal of Occupational Health Psychology.* 15 (3), 209-222.

Diener, E., Emmons, R. A., Larsen, R. J. & Griffin, S. (1985). The Satisfaction with Life Scale. *Journal of Personality Assessment.* 49 (1), 71-75.

Dinther, V. M. Dochy, F. & Segers, M. (2011). Fators affeting students' self-efficacy in higher education. *Educational Research Review.* 6 (2), 95-108.

Felsten, G., & Wilcox, K. (1992). Influences of *stress* and situation-specific mastery beliefs and satisfaction with social support on well-being and academic performance. *Psychological Reports.* 70, 291–303.

Ferreira et al. (2010). *Sucesso académico e satisfação dos estudantes finalistas do Instituto Politécnico de Leiria.* Atas do VII Simpósio Nacional de Investigação em Psicologia. 3044-3059.

Gilman R & Huebner E. (2001). Review of life satisfaction measures for adolescents. *Behaviour Change.* 17: 178-95.

Gonçalves, F., (2004). *Satisfação com o trabalho. Continental Mabor, um caso sui generis?.* Dissertação apresentada com vista à obtenção do grau de mestre. Faculdade de Letras da Universidade do Porto, Porto

Gonzalez-Romá, V., Schaufeli, W. B., Bakker, A. & Lloret, S. (2006). *Burnout and Engagement: Independent fators or opposite poles? Journal of Vocational Behavior.* 68, 165-174.

Hardy, C & Bryson, C. (2009). *Settled in well socially but just getting by academically: Social and academic transitions to university at the end of the first year, European First Year 36 Conference: Enhancing the first-year experience,* Theory, research and practice. University of Groningen, Groningen, The Netherlands, 13–15 Maio.

Herberg, Frederick (1966). *Work and Nature of Man.* Nova Iorque, Thomas Crowell.

Hultel, D. & Gustavsson, J. P. (2008). A psychometric evaluation of the satisfaction with life scale in a swedish nationwide sample of university students. *Personality and Individual Differences*. 44, 1070–1079.

Jagodzinski, W. (2011). Autonomy, religiosity and national identification as determinants of life satisfaction: A theoretical and empirical model and its application to Japan. *Contemporary Japan*. 23 (1), 93-127

Jakubowski, T. G., & Dembo, M. H.(2004). *The relationship pf self-efficacy, identity style and stage of change with academic self-regulation*. Consultado em Março 6, 2014, www.eric.ed.gov. Acesso em 7/ 09 / 2005.

Jean-Louis, G., von Gizycki, H., Zizi, F., Friedman, K., Spielman, A. J., Taylor, D., Fullilove, R. & Taub, H. (1996). Psychosocial determinants of sleepiness and performance: consideration of gender differences. *Sleep Research*. 25, 101.

Judge T.,& Klinger R. (2000). *Job satisfaction: subjetive well-beind at work*. In: Eid M, Larsen RJ. *The science of subjetive well-being*. (2007) New York: Guilford.

Junco, R. (2011). The relationship between frequency of Facebook use, participation in Facebook ativities, and student *Engagement*. *Journal of Computers e Education*. 58, 162–17.

Kennedy, P. W., Sheckley,B. G., & Kerhehahn, M. T. (2000). *The dynamic nature of student persistence: influence of adaptation and social adaptation*. Em Annual Meeting of the Assocation for International Research, n. 40, Cincinnati. Consultado em Março 6, 2014, www.eric.ed.gov.

Keyes, C. L. M., Shmotkin, D. & Ryff, C. D. (2002). Optimizing wellbeing: The empirical encounter of two traditions. *Journal of Personality and Social Psychology*. 82(6), 1007-1022

Kline, P. (2000). *A psychometrics primer*. London: Free Association Books.

Kocaman, G. Dicle, A. & Ugur, A. (2009). Research briefs. A longitudinal analysis of the selfdireted learning readiness level of nursing students enrolled in a problem-based curriculum. *Journal of Nursing Education*. 48 (5), 286-290.

Kuh, G., J. Kinzie, J., Buckley, Bridges, B. & Hayeck, J. (2007). Piecing together the student success puzzle: Research, propositions, and recommendations. *ASHE Higher Education Report*. Vol.32, Nº 5.

Lencastre, L., Guerra, M. P., Lemos, M. S. & Pereira, D. C. (2000). *Adaptação dos alunos do primeiro ano das licenciaturas da Faculdade de Ciências da Universidade do*

Porto. In Tavares T., Santiago R., *Ensino Superior: (in) sucesso acadêmico*, (pp. 75-106). Porto: Porto Editora.

Lent, R. W., Brown, S. D., & Larkin, K. C. (1986). Self-efficacy in the prediction of academic performance and perceived career options. *Journal of Counseling Psychology*, 33(3), 265-269.

Lent, R. W. (2004). Toward a unifying theoretical and practical perspective on well-being and psychosocial adjustment. *Journal of Counseling Psychology*, 51(4), 482-509.

Lent, R. W., Brown, S. D. & Hackett, G. (1996). *Career Development from a Social Cognitive Perspective*. In D. Brown e L. Brooks e Associates (Eds.), *Career Choice and Development* (pp. 372-421) San Francisco, CA: Jossey-Bass Publishers.

Lent, R. W., Multon, K. D., & Browns, S. D. (1991). Relation of Self-efficacy beliefs to academic outcomes: a meta-analytic investigation. *Journal of Counseling Psychology*, 38(1), 30-38.

Lent, R. W., Singley, D., Sheu, H. B., Gainor, K. A., Brenner, B. R., Treistman, D., et al. (2005). Social cognitive predictors of domain and life satisfaction: Exploring the theoretical precursors of subjective well-being. *Journal of Counseling Psychology*, 52(3), 429-442.

Lent, R., Nota, L., Soresi, S., Ginevra, M., Duffy, R. & Brown, S. (2011). Predicting the job and life satisfaction of Italian teachers: Test of social cognitive model. *Journal of Vocational Behavior*, 79, 91-97.

Levinson, E. (1998). *Stress, Burnout and Dissatisfaction in School Psychology*. Consultado em Janeiro 4, 2014, de <http://www.coe.iup.edu/emlevins/aspp2/index.htm>

Lloyd, K. M., Tienda, M. & Zajacova, A. (2001). Trends in educational achievement of minority students since Brown v. Board of Education. In Snow, C. Eds. *Achieving High Educational Standards for All: Conference Summary* (147-182). *National Academy Press*. Washington, DC.

Locke, E. A. (1976). *The nature and causes of job satisfaction*. In Dunnette, M. D. *Handbook of industrial and organizational psychology* (1297-1350). Chicago: Rand McNally College Publishing Company

Lykken, D. & Tellegen, A. (1996). Happiness is a stochastic phenomenon. *Psychological Science*, 7, 186-189.

Martins, M. (1984). *Satisfação no trabalho: elaboração de instrumento e variáveis que afetam a satisfação*. Dissertação apresentada com vista à obtenção do grau de mestre. Universidade de Brasília - Instituto de Psicologia, Brasília.

Martins, M. (2003). *Situações indutoras de stress no trabalho dos enfermeiros em ambiente hospitalar*. Dissertação apresentada com vista à obtenção do grau de mestre. Instituto Politécnico de Viseu, Viseu.

Martins, P., (2013). *Stress percebido, hardiness e satisfação com a vida em alunos da Academia Militar: relação entre variáveis*. Dissertação apresentada com vista à obtenção do grau de mestre. Universidade de Lisboa, Lisboa.

Marujo, H. A., Neto, L.M. & Perloiro, M.F. (2005). *A Família e o Sucesso Escolar*. Lisboa: Editorial Presença.

Maslach, C.; Schaufeli, W.B. & Leiter, M. P. (2001). Job Burnout. *Annual Review Psychology*. 52, 397-422.

Melo-Silva, L. & Reis, V. (1997). A identidade profissional em estudantes do curso de Psicologia: intervenção através da técnica de grupo operativo. *Anais... Canoas*. 57-65.

Meneses, R.F. & Silva, I. (2009). Autoeficácia de estudantes do 1º ano de cursos superiores de saúde pós-Bolonha. *Revista da faculdade de ciências da saúde*. 1, 474-484.

Michel, Sandra (s/d). *Gestão de Motivações*, Porto: Rés-Editora.

Motlagh, S., Amrai, K., Yazdani, M., Abderahim, H. & Souri, H. (2011). The relationship between self-efficacy and academic achievement in high school students. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*. 15, 765-768.

Motlagh, S.E.; Amrai, K.; Yazdani, M.J.; Abderahim, H.; Souri, H. (2011). The relationship between self-efficacy and academic achievement in high school students.

Murphy, K. R. & Davidshofer, C. O. (1988). *Psychological testing: Principles and applications*. Englewood Cliffs. New Jersey: Prentice Hall.

Neto, F. (1993). The satisfaction with life scale: psychometrics properties in an adolescent sample. *Journal of Youth and Adolescence*. Vol. 22, No. 2, 125-134.

Neto, F. (1993). The satisfaction with life scale: Psychometrics properties in an adolescent sample. *Journal of Youth and Adolescence*. 22, 125-34

Ntoumanis, N., Taylor, A. M. & Thogersen-Ntoumanis, C. (2012). A Longitudinal Examination of Coach and Peer Motivational Climates in Youth Sport: Implications for Moral Attitudes, Well-Being, and Behavioral Investment. *Development Psychology*. 48(1), 213-223.

Oliveira, A. L, & Simões, A. (2001). Validação do questionário de auto-eficácia para a aprendizagem autodirigida: sua relevância na facilitação da aprendizagem dos estudantes do ensino superior. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 35(1), 171-190.

Pascarella, E. & Terenzini, P. (2005). *How college affects students: A third decade of research*. San Francisco: Jossey-Bass.

Pereira, M. (2013). *Hardiness, Engagement e satisfação com a vida em alunos da academia militar: relação entre variáveis e estudos comparativos*. Dissertação apresentada com vista à obtenção do grau de mestre. Universidade de Lisboa, Lisboa.

Polydoro, S. & Guerreiro-Casanova, D. (2010). Escala de Autoeficácia na Formação Superior: construção e estudo de validação. *Avaliação Psicológica*. 9(2), 267-278.

Pons D, Atienza F, Balaguer I & García-Merita M. (200). Satisfaction With Life Scale: analysis of factorial invariance for adolescents and elderly persons. *Perceptual and Motor Skills*. 91: 62-8.

Procedia - Social and Behavioral Sciences. 15, 765-768.

Robbins, S.B.; Lauver, K.; Le, H.; Davis, D.; Langley, R.; Carlstrom, A. (2004). Do psychosocial and study skill factors predict college outcomes? *A meta-analysis*. *Psychological Bulletin*. 130, 261–288.

Rivièri, A. (1996). A teoria cognitiva social da aprendizagem: Implicações educativas. IN: Coll, C.; Palacios, J.; Marchesi, A. (Orgs). *Desenvolvimento psicológico e educação: Psicologia da educação*. (57-66). Porto Alegre: Artes Médicas.

Rosinha, A. J. & Abreu, R. S. (2005). Intervenção psicológica na Academia Militar: Do Diagnóstico a um Modelo Integrado. *Proelium: Revista da Academia Militar*. 3, 247-257.

Sacks, A. M. (2006). Antecedents and consequents of employee *Engagement*. *Journal of Managerial Psychology*. 21(7), 600-619.

Salanova, M., Llorens, S., Cifre, E., Martínez, I. & Schaufeli, W. (2003). Perceived collective efficacy, subjective well-being and task performance among electronic work groups. *Small Group Research*. 34, 43-73.

Salanova, M., Martínez, I., Bresó, E., Llorens, S., & Grau, R. (2005). Bienestar psicológico en estudiantes universitarios: Facilitadores y obstaculizadores del desempeño académico [Psychological wellbeing among university students: Facilitators and obstacles of academic performance]. *Anales de Psicología*. 21 (1), 170-180.

Sarmento, M. (2013). *Metodologia científica para a elaboração, escrita e apresentação de teses*. Lisboa: Universidade Lusíada.

Schaufeli, W. B. & Bakker, A. B. (2004). Job demands, job resources, and their relationship with *Burnout* and *Engagement*: A multi-sample study. *Journal of Organizational Behavior*. 25, 293–315.

Schaufeli, W. B., Bakker, A. B. & Rhenen, W. V. (2009). How changes in job demands and resources predict *Burnout*, work *Engagement*, and sickness absenteeism. *Journal of Organizational Behavior*. 30, 893-917.

Schaufeli, W. B., Martínez, I., Marqués-Pinto, A., Salanova, M. & Bakker, A. (2002). *Burnout* and *Engagement* in university students: A cross-national study. *Journal of Cross-Cultural Studie*. 33, 464-481.

Schaufeli, W.B. & Salanova, M. (2007). *Work Engagement: An emerging psychological concept and its implications for organizations*. In Gilliland, S.W., Steiner, D.D. and Skarlicki, D.P. (Eds), *Research in social issues in management*, (pp. 135-177). Information Age Publishers, Greenwich, T.

Schleich, A. (2006). *Integração à educação superior e satisfação acadêmica de estudantes ingressantes e concluintes*. Dissertação apresentada com vista à obtenção do grau de mestre. Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, São Paulo.

Schunk, D. H. (1989). Self-efficacy and achievement behaviors. *Educational Psychology Review*. 1, 173-208.

Schunk, D. H. (1991). Self-efficacy and academic motivation. *Educational Psychology Review*. 26 (3 e 4), 201-231.

Seligman, M. E. (2004). *Felicidade autêntica: Usando a nova Psicologia Positiva para a realização permanente*. Rio de Janeiro, RJ: Objetiva.

Silva, P. (2008). Qual o melhor Preditos da Satisfação entre os Oficiais do Exército Português. *Revista Militar*. N°2476, 721-769.

Silva, R. (1998). Para uma análise da Satisfação com o Trabalho. *Sociologia – Problemas e Práticas*. n°26, 149-178.

Simões, A. (1992). Ulterior validação de uma Escala de Satisfação com a Vida (SWLS). *Revista Portuguesa de Pedagogia*. Ano XXVI, 3,503-515

Simões, A., Ferreira, J., Lima, M., Pinheiro, M., Vieira, C., Matos, A. & Oliveira, A. (2000). O bem-estar subjetivo: Estado atual dos conhecimentos. *Psicologia, Educação e Cultura*. IV (2), 243-279.

Skinner, B. (1937). Two types of conditioned reflex: A reply to Konorski and Miller. *Journal of General Psychology*. 16, 272-279.

Skinner, E., Kindermann, T., Furrer, C. & Marchand, G. (2008). *Engagement and disaffection in the classroom: Part of a larger motivational dynamic?* *Journal of Educational Psychology*. 100 (4), 765–781.

Soares, A., Almeida, L., Diniz, A. & Guisande, M. (2006). Modelo multidimensional de ajustamento de jovens ao contexto universitário (MMAU): Estudo com Estudantes de Ciências e Tecnologias versus Ciências Sociais e Humanas. *Análise Psicológica*. 1, 15-27.

Teixeira, M. (2002). *A experiência de transição entre a universidade e o mercado de trabalho na adultez jovem*. Dissertação apresentada com vista à obtenção do grau de doutoramento, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

Teixeira, M. O. & Carmo, A. M. (2004). *Estudos com a versão Portuguesa da Escala Multidimensional da Autoeficácia Percebida de Bandura (MSPSE)*. In Machado, C., Almeida, L., Gonçalves M. e Ramalho V. *Avaliação Psicológica: Formas e contextos V. X* (198-203). Braga: Psiquilíbrios.

Teixeira, M. O. (2008 a). *Estudo Exploratório das Qualidades Psicométricas da Escala Multidimensional da Autoeficácia Percebida (EMAP)* . In A. P. Noronha, C. Machado, L. Almeida, M. Gonçalves, S. Martins e V. Ramalho (Coord.). *Atas da XIII Conferência Avaliação Psicológica: Formas e Contextos*. Psiquilíbrios Ed.

Teixeira, M. O. (2008 b). A Escala Multidimensional de Autoeficácia Percebida: Um estudo exploratório numa amostra de estudantes do ensino superior. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación Psicológica*. 25(1), 141-157.

Teixeira, M. O. (2009). Uma medida de Autoeficácia percebida em contextos sociais e académicos. *Psychologica*. 51, 47-55.

Teixeira, M. O., Lopes, A. R., Galvão, A. & Faria, I. (2010). A Autoeficácia académica e de carreira. Dados de um estudo piloto. *Conferência Espanhola*. 1-8.

Teixeira, M.A.P. & Gomes, W.B. (2005). Decisão de carreira entre estudantes em fim de curso universitário. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 21, 327-334.

Vala M., Monteiro M., Lima L. & Caetano A. (1994). *Psicologia social e das organizações: estudos em empresas portuguesas*. Lisboa: Celta Editora.

Van Dinther, M.; Dochy, F.; Segers, M. (2011). Factors affecting students' self-efficacy in higher education. *Educational Research Review*. 6 (2), 95-108.

Veiga, F. H. (2012). Proposal to the PISA of a new scale of Students' *Engagement* in school. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*. 46, 1224–1231.

WERTHER, B. W. & DAVIS, K.(1983). *Administração de pessoal e recursos humanos: a qualidade de vida no trabalho*. São Paulo: McGraw-Hill do Brasil, 1983.

Xanthopoulou, D., Bakker, A. B., Demerouti, E. & Schaufeli, W. B. (2009). Work Engagement and financial returns: A diary study on the role of job and personal resources. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*. 82, 183-200.

Xanthopoulou, D., Bakker, A. & Demerouti, E. (2007). The role of personal resources in the job demands-resources model. *International Journal of Stress Management*. 14(2), 121-141.

Zajacova, A., Lynch, S. M. & Espenshade, T. J. (2005). Self-efficacy, stress, and academic success in college. *Research in Higher Education*, vol. 46, nº 6, 677-706.

Zeldin, A. (2001). Sources and effects of the self-efficacy beliefs of men and women with careers in mathematics, science, and technology. *Dissertation Abstract International Setion A: Humanities and Social Sciences*. 61(10-A) 3896.

Apêndices

Apêndice A – Alfa de Cronbach**Tabela nº 26 - Análise estatística se item for excluído para a Satisfação com a Vida (N=164) (Fonte: Autor)**

	Média de escala se o item for excluído	Variância de escala se o item for excluído	Correlação de item total corrigida	<i>Alfa de Cronbach</i> se o item for excluído
Na maioria dos aspetos, a minha vida é perto do meu ideal.	13,68	6,66	.68	.67
As condições da minha vida são excelentes.	13,78	6,71	.64	.68
Estou completamente satisfeito com a minha vida.	13,68	6,57	.67	.67
Até agora, tenho obtido as coisas mais importantes que quero na vida.	13,40	7,65	.52	.73
Se eu pudesse viver a minha vida novamente, não mudaria nada.	14,24	7,84	.25	.83

Tabela nº 27 - Análise estatística se item for excluído para a Satisfação com o Trabalho (N=164) (Fonte: Autor)

	Média de escala se o item for excluído	Variância de escala se o item for excluído	Correlação de item total corrigida	<i>Alfa de Cronbach</i> se o item for excluído
Sinto-me bastante satisfeito com o meu trabalho.	14,18	6,59	.46	.57
A maioria dos dias estou entusiasmado com o meu trabalho.	14,33	6,58	.41	.59
Cada dia de trabalho parece que nunca vai acabar.	14,40	5,98	.40	.59
Em geral de trabalhar aqui.	13,99	6,32	.51	.55
Eu considero o meu trabalho bastante desagradável.	13,66	5,78	.30	.67

Apêndice B - Homogeneidade da variável género

Tabela nº 28 - Homogeneidade da variável género (N=164) (Fonte: Autor)

		Teste de <i>Levene</i> para igualdade de variâncias	teste-t para Igualdade de Médias								
			Z	Sig.	t	df	Sig. (2 extremidades)	Diferença a média	Erro padrão de diferença	95% Intervalo de Confiança da Diferença	
										Inferior	Superior
Autoeficácia	Académica	Variáveis iguais assumidas	,018	.892	-,036	162	.971	-,005	.127	-.256	.246
	Regulação da Formação	Variáveis iguais assumidas	,130	.719	,567	162	.572	,082	.145	-.204	.368
	Ações Pró-Ativas	Variáveis iguais assumidas	,825	.365	,109	162	.913	,017	.158	-.294	.329
	Interação Social	Variáveis iguais assumidas	,011	.916	,249	162	.803	,039	.160	-.275	.355
	Gestão Académica	Variáveis iguais assumidas	,125	.724	-,553	162	.581	-,081	.146	-.369	.207
Engagement	Vigor	Variáveis iguais assumidas	,563	.454	-,977	162	.330	-,217	.223	-.658	.222
	Dedicação	Variáveis iguais assumidas	1,066	.303	-,679	162	.498	-,157	.232	-.615	.300
	Absorção	Variáveis iguais assumidas	2,366	.126	,198	162	.843	,043	.216	-.383	.469
Satisfação com a Vida		Variáveis iguais assumidas	,199	.656	-,431	162	.667	-,084	.194	-.468	.300
Satisfação com o Trabalho		Variáveis iguais assumidas	3,848	.052	-,431	162	.667	-,078	.180	-.433	.278

Apêndice C - Homogeneidade da variável Ano

Tabela nº 29 - Homogeneidade da variável Ano (N=164) (Fonte: Autor)

			Teste de <i>Levene</i> para igualdade de variâncias		teste-t para Igualdade de Médias						
			Z	Sig.	t	df	Sig. (2 extremidades)	Diferença média	Erro padrão de diferença	95% Intervalo de Confiança da Diferença	
										Inferior	Superior
Autoeficácia	Acadêmica	Variâncias iguais assumidas	1,477	,226	-,114	162	,909	-,008	,069	-,143	,128
	Regulação da Formação	Variâncias iguais assumidas	1,543	,216	-,237	162	,813	-,019	,078	-,173	,136
	Ações Pró-Ativas	Variâncias iguais assumidas	,362	,548	-3,208	162	,002	-,265	,083	-,429	-,102
	Interação Social	Variâncias iguais assumidas	,273	,602	1,914	162	,057	,163	,085	-,005	,332
	Gestão Acadêmica	Variâncias iguais assumidas	,000	,992	1,080	162	,282	,085	,079	-,070	,240
Engagement	Vigor	Variâncias iguais assumidas	,301	,584	-2,360	162	,019	-,281	,119	-,515	-,045
	Dedicação	Variâncias iguais assumidas	2,880	,092	4,275	162	,000	,509	,119	,274	,743
	Absorção	Variâncias iguais assumidas	1,766	,186	,535	162	,593	,062	,117	-,168	,293
Satisfação com a Vida		Variâncias iguais assumidas	,360	,549	2,092	162	,038	,217	,104	,012	,422
Satisfação com o Trabalho		Variâncias iguais assumidas	,090	,765	3,028	162	,003	,287	,095	,100	,474

Apêndice D - Estatística de frequência em relação ao Ano

Tabela nº 30 - Estatística de frequência em relação ao Ano (N=164) (Fonte: Autor)

		Ano	N	Média	Desvio Padrão	Erro padrão da média	
<i>Autoeficácia</i>	Académica	1º	60	3,7315	0,394	0,051	
		4º	104	3,7393	0,440	0,043	
	Regulação da Formação	1º	60	3,7905	0,499	0,064	
		4º	104	3,8091	0,473	0,046	
	Ações Pró-Ativas	1º	60	3,2881	0,460	0,059	
		4º	104	3,5536	0,537	0,053	
	Interação Social	1º	60	4,1881	0,521	0,067	
		4º	104	4,0247	0,529	0,052	
	Gestão Académica	1º	60	4,1042	0,483	0,062	
		4º	104	4,0192	0,486	0,047	
	<i>Engagement</i>	Vigor	1º	60	2,6367	0,770	0,099
			4º	104	2,9173	0,712	0,070
		Dedicação	1º	60	3,36	0,65	0,084
			4º	104	2,8514	0,777	0,076
Absorção		1º	60	2,9292	0,785	0,101	
		4º	104	2,8668	0,678	0,066	
Satisfação com a Vida		1º	60	3,5767	0,580	0,075	
		4º	104	3,3596	0,672	0,066	
Satisfação com o Trabalho		1º	60	3,71	0,581	0,075	
		4º	104	3,4231	0,586	0,057	

Apêndice E - Regressão Linear múltipla para a Satisfação com a Vida no 1º ano

Tabela nº 31 - Resumo da Regressão Linear múltipla para a Satisfação com a Vida no 1º ano (N=60) (Fonte: Autor)

R	R ²	R ² ajustado	Erro padrão da estimativa	Durbin-Watson
.578	.334	.229	,509	1,979

Tabela nº 32 - Teste ANOVA para a Satisfação com a Vida no 1º ano (N=60) (Fonte: Autor)

	Soma dos Quadrados	df	Quadrado Médio	F	Sig.
Regressão	6,621	8	0,828	3,191	.005
Resíduo	13,227	51	0,259		
Total	19,847	59			

Tabela nº 33 - Coeficientes de Regressão para a Satisfação com a Vida no 1º ano (N=60) (Fonte: Autor)

		Coeficientes não padronizados		Coeficientes padronizados	t	Sig.
		β	Erro Padrão	Beta		
Autoeficácia	Acadêmica	.166	,236	.113	,702	.486
	Regulação da Formação	.200	,163	.172	1,227	.226
	Ações Pró-Ativas	.202	,189	.160	1,068	.291
	Interação Social	.050	,178	.045	,281	.780
	Gestão Acadêmica	-.078	,181	-.065	-,430	.669
Engagement	Vigor	.126	,119	.168	1,064	.292
	Dedicação	.303	,141	.341	2,157	.036
	Absorção	.044	,133	-.059	-,328	.744

Apêndice F - Regressão Linear múltipla para a Satisfação com a Vida no 4º ano

Tabela nº 34 - Resumo da Regressão Linear múltipla para a Satisfação com a Vida no 4º ano (N=104) (Fonte: Autor)

R	R ²	R ² ajustado	Erro padrão da estimativa	Durbin-Watson
.381	.145	.073	,647	2,137

Tabela nº 35 - Teste ANOVA para a Satisfação com a Vida no 4º ano (N=104) (Fonte: Autor)

	Soma dos Quadrados	df	Quadrado Médio	F	Sig.
Regressão	6,744	8	0,843	2,014	.05
Resíduo	39,766	95	0,419		
Total	46,51	103			

Tabela nº 36 - Coeficientes de Regressão para a Satisfação com a Vida no 4º ano (N=104) (Fonte: Autor)

		Coeficientes não padronizados		Coeficientes padronizados	t	Sig.
		β	Erro Padrão	Beta		
Autoeficácia	Acadêmica	.107	0,222	.07	0,48	.632
	Regulação da Formação	.114	0,222	.08	0,514	.609
	Ações Pró-Ativas	.133	0,19	.106	0,701	.485
	Interação Social	.174	0,189	.137	0,919	.36
	Gestão Acadêmica	-.081	0,21	-.059	-0,386	.701
Engagement	Vigor	.248	0,097	.263	2,556	.012
	Dedicação	-.158	0,092	-.183	-1,722	.088
	Absorção	.028	0,098	.028	0,285	.777

Apêndice G - Regressão Linear múltipla para a Satisfação com o Trabalho no 1º ano

Tabela nº 37 - Resumo da Regressão Linear múltipla para a Satisfação com o Trabalho no 1º ano (N=60) (Fonte: Autor)

R	R ²	R ² ajustado	Erro padrão da estimativa	Durbin-Watson
.581	.338	.234	,509	2,385

Tabela nº 38 - Teste ANOVA para a Satisfação como Trabalho no 1º ano (N=60) (Fonte: Autor)

	Soma dos Quadrados	df	Quadrado Médio	F	Sig.
Regressão	6,743	8	,843	3,254	.005
Resíduo	13,211	51	,259		
Total	19,954	59			

Tabela nº 39 - Coeficientes de Regressão para a Satisfação com o Trabalho no 1º ano (N=60) (Fonte: Autor)

		Coeficientes não padronizados		Coeficientes padronizados	t	Sig.
		β	Erro Padrão	Beta		
Autoeficácia	Acadêmica	.455	,236	.309	1,930	.05
	Regulação da Formação	-.107	,163	-.092	-,654	.516
	Ações Pró-Ativas	.307	,189	.242	1,620	.111
	Interação Social	-.066	,178	-.059	-,370	.713
	Gestão Acadêmica	.030	,181	.025	,168	.867
Engagement	Vigor	.020	,119	.027	,173	.864
	Dedicação	.407	,141	.456	2,894	.006
	Absorção	-.219	,133	-.295	-1,639	.107

Apêndice H - Regressão Linear múltipla para a Satisfação com o Trabalho no 4º ano

Tabela nº 40 - Resumo da Regressão Linear múltipla para a Satisfação com o Trabalho no 4º ano (N=104) (Fonte: Autor)

R	R ²	R ² ajustado	Erro padrão da estimativa	Durbin-Watson
.373	.139	.066	,566	2,063

Tabela nº 41 - Teste ANOVA para a Satisfação com o Trabalho no 4º ano (N=104) (Fonte: Autor)

	Soma dos Quadrados	df	Quadrado Médio	F	Sig.
Regressão	4,918	8	,615	1,917	.005
Resíduo	30,467	95	,321		
Total	35,385	103			

Tabela nº 42 - Coeficientes de Regressão para a Satisfação com o Trabalho no 4º ano (N=104) (Fonte: Autor)

		Coeficientes não padronizados		Coeficientes padronizados	t	Sig.
		β	Erro Padrão	Beta		
Autoeficácia	Acadêmica	.129	,195	.097	,661	.510
	Regulação da Formação	-.001	,194	-.001	-,005	.996
	Ações Pró-Ativas	-.026	,166	-.024	-,154	.878
	Interação Social	.262	,166	.237	1,582	.117
	Gestão Acadêmica	.074	,184	.061	,401	.690
Engagement	Vigor	.181	,085	.220	2,133	.036
	Dedicação	-.030	,080	-.040	-,372	.711
	Absorção	-.027	,086	-.031	-,308	.759

Apêndice I - Regressão Linear múltipla para o Rendimento Académico no 1º ano

Tabela nº 43 - Resumo da Regressão Linear múltipla para o Rendimento Académico no 1º ano (N=55) (Fonte: Autor)

R	R ²	R ² ajustado	Erro padrão da estimativa	Durbin-Watson
.458	.210	.072	1,139	2,144

Tabela nº 44 - Teste ANOVA para o Rendimento Académico no 1º ano (N=55) (Fonte: Autor)

	Soma dos Quadrados	df	Quadrado Médio	F	Sig.
Regressão	15,843	8	1,980	1,527	.004
Resíduo	59,666	46	1,297		
Total	75,509	54			

Tabela nº 45 - Coeficientes de Regressão para o Rendimento Académico no 1º ano (N=55) (Fonte: Autor)

		Coeficientes não padronizados		Coeficientes padronizados	t	Sig.
		β	Erro Padrão	Beta		
Autoeficácia	Académica	.111	,538	.038	,207	.837
	Regulação da Formação	.487	,397	.207	1,226	.226
	Ações Pró-Ativas	-.211	,432	-.083	-,488	.628
	Interação Social	-.208	,429	-.091	-,485	.630
	Gestão Académica	.637	,416	.262	1,529	.133
Engagement	Vigor	-.167	,275	-.104	-,609	.545
	Dedicação	.704	,327	.362	2,153	.037
	Absorção	-.439	,305	-.272	-1,442	.156

Apêndice J - Regressão Linear múltipla para o Rendimento Académico no 4º ano

Tabela nº 46 - Resumo da Regressão Linear múltipla para o Rendimento Académico no 4º ano (N=96) (Fonte: Autor)

R	R ²	R ² ajustado	Erro padrão da estimativa	Durbin-Watson
.304	.092	.007	,890	1,824

Tabela nº 47 - Teste ANOVA para o Rendimento Académico no 4º ano (N=96) (Fonte: Autor)

	Soma dos Quadrados	df	Quadrado Médio	F	Sig.
Regressão	6,831	8	,854	1,079	.004
Resíduo	67,267	85	,791		
Total	74,098	93			

Tabela nº 48 - Coeficientes de Regressão para o Rendimento Académico no 4º ano (N=96) (Fonte: Autor)

		Coeficientes não padronizados		Coeficientes padronizados	t	Sig.
		β	Erro Padrão	Beta		
Autoeficácia	Académica	.657	,317	.337	2,071	.041
	Regulação da Formação	-.403	,335	-.221	-1,204	.232
	Ações Pró-Ativas	.100	,274	.062	,363	.718
	Interação Social	.093	,277	.056	,336	.738
	Gestão Académica	-.207	,293	-.117	-,705	.483
Engagement	Vigor	-.144	,140	-.114	-1,033	.305
	Dedicação	.244	,136	.212	1,802	.075
	Absorção	-.169	,147	-.129	-1,150	.253