UNIVERSIDADE DO MINHO

Instituto de Educação e Psicologia

VIVÊNCIAS ACADÉMICAS E RENDIMENTO ESCOLAR: ESTUDO COM ALUNOS UNIVERSITÁRIOS DO 1º ANO

Luísa Teixeira Machado dos Santos

BRAGA – 2000

Dissertação de Mestrado em Psicologia Escolar apresentada ao Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho, sob a orientação do Professor Doutor Leandro S. Almeida no quadro do Projecto de Investigação "Cognição, Aprendizagem e Desenvolvimento" do CEEP — UM.

Dedico este trabalho à Catarina, recém-ingressada no Ensino Superior, a quem antevejo sucesso nas diversas dimensões das vivências académicas.

Agradecimentos

Agradeço às seguintes pessoas:

Ao Professor Leandro Almeida pelos níveis de desafio e suporte gerados, pela disponibilidade manifestada no constante acompanhamento e encorajamento no decorrer do trabalho e pela autonomia permitida dentro do processo de orientação.

Ao Dr Armando Osório pelas facilidades concedidas para a execução deste trabalho.

À Drª Dilandina Coimbra pela confiança depositada e pelo interesse demonstrado.

Ao Eng. Antero Alves e à Drª Alexandra Seixas pela ajuda na recolha de dados relativos ao rendimento escolar dos alunos da amostra.

À Drª Ana Paula Soares pela preciosa colaboração no processo de recolha bibliográfica.

À Olga Falcão pelos excelentes trabalhos feitos nos arranjos gráficos do texto e do questionário administrado para a recolha de dados.

À Carla Cruz pela amizade, cumplicidade e por estar sempre disponível.

Ao Armando pela amizade, pelo apoio, pela paciência e perfeccionismo e pelo imenso altruísmo.

Aos meus Pais pela disponibilidade, apoio e empenho demonstrados ao longo de todo este processo.

Ao Celso pelo apoio e encorajamento constantes, por acreditar incondicionalmente e pela partilha.

RESUMO

A entrada na universidade corresponde ao momento inicial de um projecto de vida decisivo para a maioria dos estudantes universitários. As características pessoais do estudante, bem como os apoios que a universidade lhe disponibiliza, desempenham um importante papel nos níveis de adaptação dos estudantes ao contexto universitário. As dificuldades no processo de adaptação ao ensino superior podem ter como implicação o insucesso escolar e, em casos extremos, o abandono escolar. O objectivo global deste estudo é contribuir para um melhor conhecimento das relações existentes entre vivências e rendimento académicos. Partindo de uma amostra de 456 alunos do primeiro ano da Universidade do Minho, analisam-se as dimensões da adaptação académica e o seu possível impacto no rendimento escolar dos estudantes. Os dados referentes à adaptação foram obtidos através da administração do *Questionário de Vivências Académicas* —QVA (Almeida & Ferreira, 1997), agrupando-se neste estudo as 17 subescalas do QVA nas dimensões pessoal, de realização académica e institucional. Para efeitos de avaliação do rendimento escolar foram recolhidos alguns indicadores referentes às avaliações destes alunos ao longo do ano lectivo de 1998/1999. Os resultados apontam para uma correlação com significado estatístico entre a *dimensão de realização* da adaptação académica e os indicadores de rendimento tomados. O rendimento académico foi explicado entre 16% a 30% pelas subescalas do QVA. Tendencialmente as variáveis mais decisivas para o rendimento académico foram as respeitantes aos métodos de estudo, às bases de conhecimentos, à percepção de competências cognitivas e à adaptação ao curso.

ÍNDICE

		Pág.
	INTRODUÇÃO	1
1.	**CAPÍTULO 1 — VIVÊNCIAS ACADÉMICAS E RENDIMENTO ESCOLAR: A PESSOA DO ALUNO**	
1.1	Introdução	8
1.2	Dimensões pessoais na transição para o ensino superior	8
1.3	Variáveis na construção da autonomia	14
1.4	Desenvolvimento e bem-estar psicológicos	17
1.5	Síntese	23
2.	**CAPÍTULO 2 — VIVÊNCIAS ACADÉMICAS E RENDIMENTO ESCOLAR: A REALIZAÇÃO ACADÉMICA**	
2.1	Introdução	24
2.2	Transição para o ensino superior	24
2.3	Conceito de aprendizagem	37
2.4	Estratégias de aprendizagem e rendimento escolar	41
2.5	Síntese	52
3.	**CAPÍTULO 3 — VIVÊNCIAS ACADÉMICAS E RENDIMENTO ESCOLAR: DIMENSÃO INSTITUCIONAL**	
3.1	Introdução	54
3.2	Contexto académico, adaptação e rendimento escolar	55
3.3	Envolvimento académico dos estudantes	59
3.4	Impacto da universidade nos alunos	68
3.5	Modelos de impacto	71
3.6	Síntese	76

ÍNDICE

		Pág.
	INTRODUÇÃO	1
1.	**CAPÍTULO 1 — VIVÊNCIAS ACADÉMICAS E RENDIMENTO ESCOLAR: A PESSOA DO ALUNO**	
1.1	Introdução	8
1.2	Dimensões pessoais na transição para o ensino superior	8
1.3	Variáveis na construção da autonomia	14
1.4	Desenvolvimento e bem-estar psicológicos	17
1.5	Síntese	23
2.	**CAPÍTULO 2 — VIVÊNCIAS ACADÉMICAS E RENDIMENTO ESCOLAR: A REALIZAÇÃO ACADÉMICA**	
2.1	Introdução	24
2.2	Transição para o ensino superior	24
2.3	Conceito de aprendizagem	37
2.4	Estratégias de aprendizagem e rendimento escolar	41
2.5	Síntese	52
3.	**CAPÍTULO 3 — VIVÊNCIAS ACADÉMICAS E RENDIMENTO ESCOLAR: DIMENSÃO INSTITUCIONAL**	
3.1	Introdução	54
3.2	Contexto académico, adaptação e rendimento escolar	55
3.3	Envolvimento académico dos estudantes	59
3.4	Impacto da universidade nos alunos	68
3.5	Modelos de impacto	71
3.6	Síntese	76

Pág.

4. CAPÍTULO 4 — RELAÇÃO ENTRE VIVÊNCIAS E RENDIMENTO ACADÉMICOS: METODOLOGIA DO ESTUDO EMPÍRICO

4.1 Introdução 78

4.2 Objectivos e hipóteses 78

4.3 Variáveis e instrumentos de medida 81

4.4 Procedimentos de recolha dos dados 83

4.5 Amostra 86

5. CAPÍTULO 5 — RELAÇÃO ENTRE VIVÊNCIAS E RENDIMENTO ACADÉMICOS: APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

5.1 Introdução 89

5.2 Qualidades psicométricas das subescalas do QVA 90

5.3 Resultados das subescalas do QVA segundo variáveis dos sujeitos 92

5.3.1 Curso e género 93

5.3.2 Prioridade de escolha do estabelecimento de ensino e do curso 109

5.3.3 Faltas às aulas teóricas e práticas 112

5.3.4 Horas de estudo em altura de aulas e em época de exames 116

5.3.5 Actividades extra-curriculares e frequência dos espaços do *campus* universitário 119

5.4 Rendimento académico 123

5.5 Relação entre vivências e rendimento académicos 127

5.5.1 Vivências académicas e rácio entre o número de disciplinas efectuadas com aprovação e o número de inscrições 127

5.5.2 Vivências académicas e média de três disciplinas nucleares 134

5.5.3 Vivências académicas e avaliação escolar em termos de aprovação ou de reprovação, desistência ou falta às avaliações 142

5.6 Média de acesso ao ensino superior e desempenho escolar dos alunos no primeiro ano 145

5.6.1 Relação entre a média de acesso ao ensino superior e a média escolar no primeiro ano 146

5.6.2 Relação entre a média de acesso ao ensino superior e a média entre três disciplinas nucleares de primeiro ano 147

Pág.

6. CAPÍTULO 6— RELAÇÃO ENTRE VIVÊNCIAS E RENDIMENTO ACADÉMICOS: DISCUSSÃO E CONCLUSÕES

6.1 Introdução 150

6.2 Síntese e discussão dos resultados obtidos 150

6.2.1 Qualidades psicométricas das subescalas do QVA 151

6.2.2 Resultados das subescalas do QVA segundo variáveis dos sujeitos 153

6.2.3 Relação entre vivências e rendimento académicos 160

6.2.4 Média de acesso ao ensino superior e desempenho escolar dos alunos no primeiro ano 166

6.3 Conclusões 167

6.4 Implicações práticas e novos desenvolvimentos 170

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS 175

ANEXO

QUESTIONÁRIO DE VIVÊNCIAS ACADÉMICAS (QVA) 197

INTRODUÇÃO

Em Portugal tem vindo a ser cada vez mais notória a preocupação com questões relativas à prestação de apoios aos estudantes do ensino superior, sendo de destacar o foco nas problemáticas de cariz psicológico e pedagógico. Medidas recentes do Ministério da Educação, vêm comprovar a relevância desta temática, ao solicitar às Universidades Portuguesas a realização de estudos que permitam tipificar causas de insucesso no ensino superior, de modo a possibilitar o desenvolvimento de medidas remediativas e/ou promotoras de sucesso académico (Despacho nº 6659/99 - 2ª Série).

Uma série de causas são expostas na literatura como geradoras de dificuldades, tanto em termos da adaptação dos alunos ao contexto académico (Damush, Hays & DiMatteo, 1997; Pascarella & Terenzini, 1991), como no que concerne à sua capacidade de alcançar bons resultados escolares. Estudos de diversos autores nacionais (Nico, 1995; Pereira, 1997; Taveira, 1997; Leitão & Paixão, 1999; Soares, 1998; Tavares *et al.*, 1998; Bastos, 1993; Ferreira & Hood, 1990; Miranda & Marques, 1996; Rosário *et al.*, 2000) apontam para a existência, no processos de aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes universitários, de dimensões psico-pedagógicas e afectivo-relacionais que constituem componentes influentes e responsáveis pelos níveis de êxito e sucesso nos desempenhos escolares e académicos dos estudantes universitários. A este respeito Almeida (1998, a) refere que uma multiplicidade de aspectos envolvendo variáveis pessoais, interpessoais e institucionais afectam a adaptação e a realização académica do estudante do ensino superior.

Ratingan (1989) acrescenta, ainda, que os momentos de transição entre o ensino secundário e o ensino superior, podem ser concebidos como potenciadores de crises e vulnerabilidades, bem como fontes de desafios desenvolvimentais. Por sua vez, Faria e Santos (1998) consideram o contexto universitário como um meio pouco estruturado, que requer um elevado nível de auto-regulação da aprendizagem a que os alunos do primeiro ano raramente estão habituados. Junta-se a este facto a noção de que muitas vezes os hábitos e métodos de estudo que os alunos adquiriram no ensino secundário não são adequados face às característica e às exigências do nível de ensino que passam a frequentar, sendo ainda frequente o desfasamento entre a bagagem de conhecimentos relativos a conteúdos lectivos que o aluno possui e os conhecimentos que lhe são exigidos no ensino superior. A este propósito Macey (1993) afirma que, cada vez mais, as universidades têm que fazer face a alunos que demonstram limitações nas suas competências de raciocínio crítico, leitura e escrita e, como tal, se revelam pouco preparados para os cursos que frequentam.

Baker e Schultz (1992) levaram a cabo um estudo sobre expectativas dos alunos quanto à adaptação ao ensino superior. Os resultados permitiram concluir que os alunos, mesmo com um sistema de expectativas muito além do que a realidade das vivências académicas lhes vêm a confirmar, acabam por obter resultados académicos pouco satisfatórios e mostram pouco interesse na frequência de espaços universitários. A esta questão, Nico (1996) vem acrescentar a realidade vivenciada pelos estudantes, motivados por cursos diferentes daqueles em que foram colocados, em função dos *numerus clausus* e dos concursos de acesso. Na sua globalidade estas condições assumem-se como factores de risco, potencialmente propiciadoras de dificuldades na adaptação ao contexto universitário.

De acrescentar, ainda, que o crescimento exponencial da frequência do ensino superior e a diversificação da população estudantil (Nico, 1996), constituída por alunos regulares, estudantes-trabalhadores, alunos provenientes dos PALOPs, oriundos das ilhas portuguesas, alunos dos programas Erasmus e Sócrates, estudantes portadores de

deficiência física ou sensorial, etc, gera novas necessidades de apoio psicossocial. Na organização de serviços de apoio aos diversos subgrupos de estudantes terão que existir, de acordo com Gonçalves e Cruz (1988) ou Ratingan (1989), vertentes remediativas (destinadas a quem está a experienciar dificuldades), preventivas (relativas à antecipação e tentativa de solução de problemas que se venham a colocar no futuro) e desenvolvimentais (pretendem que os indivíduos, através da descoberta das suas potencialidades, obtenham o máximo benefício das suas experiências sociais, vocacionais e educacionais). O âmbito de acção remediativo é geralmente o mais utilizado face aos pedidos encontrados no contacto directo com os estudantes. No entanto, e a um nível mais preventivo, é importante identificar factores de risco junto da população universitária, designadamente no que diz respeito ao levantamento de dados sobre as vivências académicas, em alunos do primeiro ano, uma vez que surgem, na literatura, diversas referências ao contexto académico como propiciador de novas vivências e reestruturações pessoais, que implicam um esforço de adaptação aos sujeitos que com elas se deparam (Damush, Hays & DiMatteo, 1997). Estas vivências são mais ou menos adaptativas de acordo com as estruturas de confronto com as novas situações que o estudante possui, com as suas redes relacionais e com os desafios/apoios da própria instituição (Polo, Hernández & Pozo, 1996).

A investigação tem vindo a demonstrar que, quando os níveis de desafio provocados pela transição para o ensino superior são percepcionados como excessivamente elevados, acabam por gerar problemas ao nível das actividades académicas, ao nível das actividades pessoais e sociais, e relativos à identidade e ao desenvolvimento vocacional do estudante (Fischer, 1994). A vivência destes problemas tem implicações negativas no rendimento académico e aumenta os índices de abandono escolar e o volume de pedidos aos serviços de apoio psicossocial (Rickinson & Rutherford, 1995). Um estudo efectuado por Nafziger e colaboradores (1998) compara os níveis de ajustamento ao contexto universitário entre alunos que procuram apoio psicológico e alunos que não sentem necessidade de apoio psicológico. Este estudo

revela que os alunos que procuram apoio manifestam problemas de adaptação que lhes aumentam os níveis de ansiedade e depressão e que se associam a baixos níveis de auto-estima.

Santos (2000: 78) refere, a propósito da frequência do ensino superior: "Em jeito de caricatura, poder-se-á dizer que o curso superior é um pouco como uma pena de prisão, com trabalhos forçados mas em regime de voluntariado, embora exista uma grande pressão social para sujeição à pena. Quem cumprir a pena com bom comportamento (leia-se aproveitamento) sai ao fim do tempo estipulado, com um símbolo de mérito expresso no diploma recebido. Os casos de mau comportamento são penalizados com retenções, registando-se mesmo casos de prisão perpétua! Este sistema (prisional) tem muitas fugas (abandonos), mas ninguém parece importar-se ou preocupar-se, até porque o sistema é voluntário e há muitos outros interessados em aderir."

Tinto (1996; cit. por Allen, 1999) refere que mais de metade dos abandonos em termos da frequência universitária ocorrem em alunos inscritos no primeiro ano. Desta forma, importa conhecer e caracterizar a realidade experienciada pelos alunos recém-ingressados no ensino superior de modo a possibilitar a identificação de padrões de vivências académicas conducentes, ou não, ao sucesso académico.

A dimensão sucesso académico é mais abrangente do que a de rendimento escolar, uma vez que abarca não só as competências académicas e cognitivas, mas também as variáveis pessoais envolvidas no processo de transição e adaptação à universidade. O sucesso académico depende de uma boa adaptação ao ensino superior que, por sua vez, resulta da interacção entre factores pessoais e variáveis associadas ao *campus* universitário (Ferreira & Neto, 2000).

Bireaud (1995) refere a existência de variáveis biográficas, contextuais e psicológicas como determinantes do sucesso ou insucesso dos estudantes universitários, principalmente no primeiro ano. No que respeita ás variáveis biográficas, a autora afirma

que os factores que favorecem o sucesso são: ser mais novo, ter bons resultados escolares no ensino secundário, nunca ter reprovado ou interrompido os estudos e pertencer a um estrato sócio-cultural favorecido. Relativamente às variáveis contextuais menciona, como factores de insucesso, o excesso de trabalho, a falta de contacto com os professores, o número reduzido de actividades extra-curriculares, as despesas com os estudos, a pouca ligação entre aulas teóricas e trabalhos práticos, a falta de apoio e a solidão em termos do estabelecimento de relações com os pares. Finalmente, no que concerne às variáveis psicológicas, aponta como factores que parecem estar ligados ao sucesso universitário a existência de uma auto-imagem positiva, o elaborar de boas perspectivas face ao futuro, a capacidade de estabelecer relações satisfatórias com os outros, o empenho nas tarefas de aprendizagem, na elaboração de projectos profissionais e na elaboração de projectos de vida, e a aquisição de um sentido de autonomia.

Debruçando-se sobre a temática do acesso ao ensino superior, Miranda (1995), citada por Lima (1998), afirma que esta questão constitui uma problemática relevante, até pela tendência crescente da procura deste nível de ensino pela maioria dos alunos que completam o ensino secundário. A concepção e a avaliação das políticas de acesso ao ensino superior não devem ter em consideração apenas o critério do sucesso escolar, mas também as expectativas individuais e sociais dos candidatos.

O objectivo central do presente estudo é analisar em que medida as três dimensões das vivências académicas dos alunos (pessoal, de realização e contextual), avaliadas através do *Questionário de Vivências Académicas* – QVA (Almeida & Ferreira, 1997), se correlacionam com o rendimento escolar dos alunos. Dado que os alunos estão sujeitos a vivências académicas que nos parecem diferenciar-se segundo o género e a licenciatura que frequentam, surge um objectivo secundário de caracterizar as dificuldades sentidas em tais vivências segundo o curso e género dos elementos da amostra. Como indicadores de rendimento escolar foram tomados: (i) a rácio entre o número de disciplinas efectuadas com aprovação e o número de inscrições no primeiro

ano; (ii) a média dos alunos nos resultados de três disciplinas nucleares; (iii) a situação escolar, em termos de aprovação ou de reprovação, desistência ou falta às avaliações.

Após esta introdução geral, surge o corpo de texto composto por duas partes. A primeira destas partes é dedicada à revisão de literatura sobre as variáveis de índole pessoal, relativas à realização académica e de natureza institucional envolvidas nas vivências académicas dos alunos do primeiro ano. A revisão de literatura é desenvolvida ao longo dos Capítulos 1, 2 e 3. A segunda parte do estudo apresenta a investigação empírica levada a cabo e compreende os Capítulos 4, 5 e 6.

Assim, no Capítulo 1 são revistos estudos relativos às variáveis pessoais presentes nas vivências dos alunos de primeiro ano, focando-se a sua relação com o rendimento académico. Nestas variáveis pessoais englobam-se factores como o relacionamento com a família, os níveis de autonomia pessoal, o bem-estar físico e psicológico, os níveis de auto-confiança e a percepção pessoal de competências cognitivas.

O Capítulo 2 é dedicado à revisão de literatura referente às variáveis de realização académica presentes nas vivências dos alunos de primeiro ano, focando-se a sua relação com o rendimento académico. Nas variáveis de realização académica são incluídos factores como os métodos de estudo, as bases de conhecimentos para o curso, o desenvolvimento de carreira, o relacionamento com os professores, a adaptação ao curso e os níveis de ansiedade na realização de exames.

No Capítulo 3 procedeu-se ao enquadramento teórico das variáveis institucionais presentes nas vivências dos alunos de primeiro ano, focando-se a sua relação com o rendimento académico. São englobados nas variáveis institucionais factores como a gestão do tempo, a adaptação à instituição, a gestão dos recursos económicos, o relacionamento com colegas e o envolvimento em actividades extra-curriculares.

O Capítulo 4 apresenta a metodologia usada na parte empírica do estudo e indica os objectivos da investigação desenvolvida, levantando as hipóteses de investigação e operacionalizando as variáveis a investigar e os instrumentos de medida utilizados. Em seguida, explicita os procedimentos de recolha dos dados e procede à caracterização da amostra recolhida.

O Capítulo 5 diz respeito à apresentação e análise dos resultados do estudo empírico sobre as relações entre vivências e rendimento académicos realizado com alunos do primeiro ano de diversas licenciaturas da Universidade do Minho.

No Capítulo 6 são sintetizados e discutidos alguns dos resultados obtidos. O capítulo termina com a elaboração de conclusões, à luz das teorias revistas, e dos dados encontrados, e com indicação de algumas sugestões de aplicabilidade prática das conclusões alcançadas. Estas indicações pretendem contribuir para o desenvolvimento de medidas preventivas que possam potencializar o sucesso académico dos alunos inscritos no primeiro ano.

CAPÍTULO 1

VIVÊNCIAS ACADÉMICAS E RENDIMENTO ESCOLAR: A PESSOA DO ALUNO

1.1 Introdução

Neste capítulo serão referidas algumas das variáveis pessoais mais descritas na literatura enquanto presentes nas vivências dos alunos do primeiro ano do ensino superior. A par da referência e descrição de tais variáveis, analisa-se a sua importância para a adaptação académica e, em particular, foca-se a sua relação com o rendimento académico. São englobados nas variáveis pessoais factores como o relacionamento com a família, os níveis de autonomia pessoal, o bem-estar físico e psicológico, os níveis de auto-confiança e a percepção pessoal de competências cognitivas. Em termos de adaptação e rendimento académicos veremos que os autores salientam, a par do sucesso escolar, medidas mais gerais da adaptação, desenvolvimento e aprendizagem dos alunos.

1.2 Dimensões pessoais na transição para o ensino superior

Durante os anos de universidade, e especialmente no primeiro ano, muitas mudanças ocorrem na vida do estudante. Tais mudanças são, muitas vezes, coincidentes com a saída de casa e com exigências sociais de maior autonomia por parte do estudante

(Ferreira & Hood, 1990). Esta transição assume formas e problemas diversos consoante as exigências colocadas pelos contextos e as características desenvolvimentais dos próprios estudantes.

Cruz, Almeida e Gonçalves (1985) referem que os grandes centros universitários do nosso País congregam uma percentagem muito elevada de jovens que, residindo longe desses centros, vão ter que sair de casa, muitas vezes para sítios pouco acolhedores, e viver com pessoas que lhes são estranhas. A este respeito Kenny e Perez (1996) acrescentam que a transição para o ensino superior se constitui, frequentemente, num acontecimento de vida *stressante*. Esta transição implica uma necessidade de ajuste social e emocional, ou a aquisição das estratégias de *coping* necessárias para fazer face ao novo contexto, entre outras exigências (Martin & Dixion, 1989).

Margolis (1981) afirma que a separação da família, amigos e vizinhos constituem acontecimentos de vida que são geradores de níveis moderados de *stress* para alguns estudantes, mas que precipitam crises adaptativas para outros. Esta diferenciação reflecte os mecanismos adaptativos de cada jovem ou, por outras palavras, o seu nível de maturidade psicológica. Ao mesmo tempo, a própria universidade não se pode alhear das dificuldades vividas pelos jovens nesta sua transição. A este propósito, Wintre e Sugar (2000) classificam a adaptação à universidade como uma transição que, embora sendo normal dentro do ciclo vital dos indivíduos, é geradora de *stress*, constituindo para os alunos menos resilientes uma fonte de solidão, desinteresse e, por vezes, de depressão (Cutrona, 1982). Desta forma, sentimentos de alienação e isolamento têm sido associados às dificuldades de adaptação dos estudantes (Pascarella & Terenzini, 1980; Tinto, 1987; Tracey & Sedlacek, 1985), verificando-se também que a integração na comunidade académica está positivamente relacionada com o sucesso académico (Tinto, 1987). Os alunos "caiem", então, nas universidades para logo serem confrontados com realidades e exigências que não pertenciam ao seu quotidiano. Nem sempre esta situação é tomada em devida conta. É claro que raramente se exige mais do que o sucesso escolar a estes alunos. Normalmente, supõe-se que os alunos, dado o seu

nível de desenvolvimento conceptual, serão capazes de gerir, por si próprios, as crises com que se confrontam. Problemas como o desenvolvimento integral e harmonioso da personalidade não são contemplados pelas universidades ou outras instituições do ensino superior (Ferreira & Hood, 1990).

Tross e colaboradores (2000) efectuaram um estudo com estudantes universitários e concluíram que os traços de personalidade, nomeadamente os padrões de resiliência, constituem um importante preditor dos níveis de sucesso académico e de persistência escolar. Esta situação tanto pode ser encontrada no momento da entrada na universidade como ao longo dos 4 ou 5 anos da sua frequência. Astin (1984) postula, por exemplo, que os níveis de investimento físico e psicológico que os estudantes universitários dedicam às suas vivência académicas se reflectem no grau de desenvolvimento psicossocial que conseguem atingir ao longo da sua frequência académica.

Relativamente ao conceito de desenvolvimento psicossocial, Pascarella e Terenzini (1991) consideram que o conceito se refere tanto a aspectos psicologicamente orientados, pessoais e internos, que dispõem o indivíduo a agir e a responder num determinado sentido, como inclui uma componente social relativa às orientações pessoais e interacções do indivíduo com o mundo exterior. Ting e Robinson (1998) classificam o desenvolvimento pessoal dos estudantes universitários como um indicador importante da sua adaptação académica, englobando aqui o assumir responsabilidades pelos próprios actos, o lidar com a mudança, o desenvolver a autonomia, o fazer face a situações de *stress*, o gerir o tempo e o obter níveis adequados de auto-disciplina. De acordo com estes autores, tudo isto é imprescindível a uma bem sucedida adaptação ao ensino superior.

Bell e colaboradores (1996) referem, por sua vez, que as tarefas desenvolvimentais, com as quais os estudantes recém-ingressados no ensino superior se confrontam, constituem desafios intimamente relacionados com o próprio processo de

aquisição de autonomia, destacando Cornelius (1995) neste processo factores como o desenvolvimento da identidade, a gestão de relacionamentos interpessoais e o projectar planos de futuro. A este propósito, Jones e Watt (1999) afirmam que o processo de desenvolvimento psicossocial, nos estudantes universitários, é referente não só à resolução das transições provocadas por mudanças biológicas e psicológicas, mas também à capacidade de adaptação aos factores ambientais e sócio-culturais. A conjugação entre factores sócio-culturais e níveis de desenvolvimento psicossocial vai afectar, logicamente, o desempenho escolar dos estudantes universitários (Spann & McCrimmon, 1998).

Graber e Petersen (1996) efectuaram um estudo sobre os factores associados às diferenças no modo como diferentes indivíduos reagem às transições com que se confrontam ao longo do ciclo de vida. Estes autores encontraram, como dimensões explicativas das referidas diferenças, o nível de desenvolvimento pessoal do indivíduo no momento da transição, o *timing* em que esta ocorre em termos da fase de vida que o sujeito atravessa e a interacção entre a experiência psicológica da transição e o contexto em que esta se dá. Na mesma linha, um estudo realizado por Schmidt e Hunt (1994), com 175 estudantes no primeiro ano de frequência universitária, salienta o papel desempenhado pelas capacidades, motivação e experiência prévia dos alunos na sua adaptação ao contexto universitário e nos níveis de sucesso académico que conseguem alcançar. Assim os autores concluem que, tanto as vivências académicas dos estudantes universitários no decurso da sua frequência académica, como o grau de motivação, as aptidões, objectivos e níveis de envolvimento que os alunos possuem na altura em que ingressam no ensino superior, exercem um impacto significativo no desenvolvimento vocacional, intelectual e psicossocial dos estudantes universitários.

A este propósito Stewart (1982) sugere que, face a um processo de transição, os indivíduos reagem com uma diminuição inicial no ajustamento ao novo contexto até se conseguirem adaptar às normas vigentes no contexto para o qual transitaram. O autor

refere, ainda, que são frequentes sentimentos de impotência e incompetência conducentes a uma auto-percepção negativa por parte dos indivíduos que se encontram no início de um processo de adaptação. Com o decorrer deste processo, no entanto, estes sentimentos dão lugar à aquisição de capacidade para elaborar respostas comportamentais e emocionais adequadas no novo contexto.

Whitbourne e Weinstock (1979) consideram a formação de um conceito coerente de identidade como a principal tarefa desenvolvimental com que os jovens adultos se deparam, afirmando que a aquisição deste sentido coerente de identidade possibilitará aos indivíduos a posse de uma auto-percepção realista e a satisfação das suas necessidades individuais. Seguindo uma linha de raciocínio idêntica, Allison e Sabatelli (1988) postulam que a formação de um conceito coerente de identidade nos jovens adultos está intimamente dependente do processo de aquisição de autonomia na adolescência.

Segundo Perry (1970), é possível contribuir, de forma intencional, para o desenvolvimento do estudante universitário, em particular os do primeiro ano. Em sua opinião tal pode ser feito, nomeadamente, a dois níveis: na epistemologia e ciência pessoal, ou seja, diferentes formas de conceptualizar a realidade ou de pensar o conhecimento; e ao nível do auto-conceito, isto é, concepções pessoais e autónomas acerca de si próprio. O sentido de auto-eficácia, definido por Denzine e Anderson (1999) como o sistema de crenças que os indivíduos possuem relativamente às suas competências e habilidades numa dada situação, e a capacidade dos estudantes universitários para organizar estratégias sociais, cognitivas e comportamentais com vista à realização dos seus objectivos académicos, são factores que afectam a imagem que os alunos constroem de si enquanto estudantes (Saenz *et al.*, 1999), o que tem implicações directas nos níveis de persistência nas tarefas e sucesso escolar conseguidos.

Faria e Santos (1995) mencionam, neste âmbito, a noção de auto-conceito de competência, que definem como referente às percepções de capacidade para lidar, de

forma eficaz, com as tarefas do quotidiano. Estas percepções de si afectam os comportamentos, a persistência e o esforço conducentes a objectivos de realização escolar. Assim, os autores consideram que sujeitos que possuem um elevado auto-conceito de competência conseguem utilizar, de forma mais eficaz, as suas capacidades intelectuais e, desta forma, obtêm melhores resultados escolares.

A este propósito, Dias e Fontaine (1998) focam, ainda, a construção da autonomia como uma tarefa desenvolvimental de relevo, com implicações na capacidade dos estudantes se projectarem no futuro. A necessidade de realização pessoal, correspondente a uma perspectivação de futuro, poderá estar na origem de comportamentos conducentes a um bom rendimento académico, segundo estes autores. Reportando-se aos estudantes universitários, Bell e colaboradores (1996) propõem que os níveis de sucesso académico conseguidos pelos jovens adultos estão relacionados com a possibilidade que estes tiveram de vivenciar, de forma harmoniosa, o processo de aquisição de autonomia na adolescência. Por sua vez, e a par das dificuldades no rendimento escolar, os estudantes com menores índices de desenvolvimento de atitudes autónomas terão tido maiores dificuldades em efectuar as suas escolhas vocacionais (Blustein *et al.*, 1991). Afirma ainda Bjork (1996) que, quando os indivíduos possuem uma consciência correcta sobre o seu grau de conhecimentos e uma adequada relação entre o nível de competência académica que realmente possuem e a que julgam possuir, conseguem atingir mais facilmente níveis de desempenho positivos. A explicação para isto parece passar pela aquisição, por estes alunos, de competências de monitorização das aprendizagens, por exemplo se necessitam ou não de maior prática ou de alongar o seu tempo de estudo.

Mather e Winston (1998) referem que o processo de desenvolvimento de autonomia se relaciona directamente com a capacidade que os estudantes universitários têm de criar as suas estratégias de aprendizagem e com a percepção que possuem do seu nível de influência nas aprendizagens que efectuam. Por este facto, o próprio contexto académico, e em particular aquele que se prende mais directamente ao curso e sua

estrutura de ensino-aprendizagem, torna-se tão importante. Straub (1987) concluiu que a adaptação ao curso e a direcção do movimento da autonomia parecem condicionados pelo ambiente educacional, acrescentando nomeadamente que o desenvolvimento da autonomia aparece ligado à auto-confiança ou auto-eficácia nas aprendizagens. A aquisição da autonomia constitui, em resumo, uma tarefa desenvolvimental central ao longo do tempo de frequência do ensino superior, emergindo cada vez mais como um objectivo educativo do ensino superior (Taub, 1995).

1.3 Variáveis na construção da autonomia

Greeley e Tinsley (1988), num estudo que procura identificar as implicações do género no processo de aquisição de autonomia, concluem que existe uma forte associação entre a aquisição da autonomia e o estabelecimento de relações interpessoais, tanto para indivíduos de sexo feminino como para indivíduos de sexo masculino. A este respeito Bastos (1998) refere que a exploração e aproximação dos outros está associada a um maior sentido dos valores, opiniões e atitudes pessoais face às outras pessoas, considerando que a autonomia se constrói no contexto inter-relacional. Paul, Poole e Jakubowyc (1998) efectuaram um estudo que avalia a associação entre o estabelecimento de relações românticas e o ajustamento psicológico, em estudantes recém-ingressados no ensino superior. Os resultados obtidos revelaram que o grau de sucesso ou insucesso da relação romântica estabelecida constitui um forte preditor do desempenho académico, da satisfação com a vida e da saúde mental destes estudantes.

Bastos (1998) destaca a importância do papel desempenhado pela percepção do suporte emocional da família nas questões de aquisição da autonomia. Em sua opinião, essa percepção de suporte aparece requerida pelo processo de desenvolvimento psicossocial dos estudantes universitários, sendo construída na interacção entre os suportes (apoios) e desafios (exigências) com que cada jovem se depara. No que se

refere à relação com a família, os estudos têm indicado uma associação entre as dificuldades de adaptação ao contexto académico e a existência de um ambiente familiar conturbado (Hoffman & Weiss, 1987; Schwarz & Zuroff, 1979). Por exemplo, um estudo de Johnson e Nelson (1998) sobre o desenvolvimento de estudantes universitários refere que, os alunos filhos de pais divorciados recebem um apoio financeiro e emocional menor do que o recebido pelos seus colegas cujos pais não estão separados, manifestando ainda os primeiros auto-percepções mais negativas do que os segundos. Por outras palavras, os autores concluem que a qualidade do relacionamento entre os estudantes e as suas famílias tem implicações lineares nos seus níveis de ajustamento académico.

Num estudo comparativo entre alunos recém-ingressados na universidade e alunos de anos mais avançados, Lapsley, Rice e Shadid (1989) verificaram nos alunos de primeiro ano níveis mais elevados de dependência dos pais e níveis menores de ajustamento pessoal. Acrescentam ainda que as alunas se apresentavam mais dependentes da família do que os alunos. De acordo com Guidano (1991), para acontecer um reforço na capacidade que os indivíduos têm de lidar com situações de separação da família, torna-se necessário um aumento dos níveis de autonomia e de exploração do meio por parte destes indivíduos. Kenny (1990) afirma, a este propósito, que a proximidade afectiva aos pais não deve ser interpretada como um sinónimo de dependência ou como a antítese da aquisição de autonomia. Com efeito, muitos estudantes com fortes ligações parentais são apoiados pelos pais no seu processo de aquisição da autonomia. Assim, a manutenção dos laços familiares positivos, com a inerente percepção de apoio e segurança que estes transmitem aos alunos, é referida por Hughes (1987) como um importante factor na capacidade de adaptação demonstrada pelos estudantes universitários.

Na avaliação da associação entre o relacionamento com a família e a adaptação ao ensino superior junto de uma amostra de 419 estudantes recém-chegados ao ensino superior, Wintre e Sugar (2000) concluíram que 35% da variância nas medidas de

adaptação era explicada pelos padrões relacionais que os alunos mantinham com as suas famílias. Em paralelo, estes autores procuraram ainda conhecer a influência dos estilos parentais e do bem-estar psicológico na capacidade de adaptação e no rendimento académico conseguido, num outro estudo com 408 alunos inscritos no primeiro ano numa universidade Canadiana (Wintre & Yaffe, 2000). Os resultados que obtiveram apontam para uma relação positiva entre a reciprocidade e diálogo nas relações com os pais e os níveis de ajuste e rendimento académico conseguidos. Por este facto, não podemos ler a autonomia como independência ou separação, em termos absolutos, com relação aos pais. A questão centra-se na qualidade da relação e no próprio espaço que deixa para a construção da autonomia por parte do jovem-adulto. Nesta linha, Kenny e Perez (1996) focam a importância de um padrão de vinculação segura para a existência de sentimentos de bem-estar psicológico nos alunos recém-ingressados no ensino superior, sendo corroborados por Blustein, Prezioso e Schultheiss (1995) que referem, também, a importância do padrão de vinculação na capacidade de ajuste dos sujeitos a novas situações.

May e Logan (1993) efectuaram uma investigação na qual comparavam estudantes universitários provenientes de famílias funcionais e de famílias não funcionais, tendo concluído que o primeiro grupo demonstrou estilos de vida mais saudáveis e maiores níveis de satisfação com a vida do que os segundos. Também Garbarino e Strange (1993), num estudo comparativo entre estudantes que relatavam ter progenitores com problemas ao nível do abuso de álcool e estudantes que provinham de famílias saudáveis, efectuado com uma amostra de 118 alunos, inscritos pela primeira vez no ensino superior, chegaram à conclusão de que os alunos cujos pais tinham problemas com o álcool revelavam uma maior indecisão vocacional, menor auto-estima e maior frequência de comportamentos aditivos.

1.4 Desenvolvimento e bem-estar psicológicos

O aumento dos estudos dedicados aos aspectos não cognitivos do desenvolvimento está directamente relacionado com as preocupações recentes da Educação ao nível da promoção e desenvolvimento do bem-estar psicológico geral dos sujeitos e não apenas com o desenvolvimento das suas capacidades cognitivas (Faria & Fontaine, 1992). Relativamente à noção de bem-estar, diferenciam-se dentro da dimensão pessoal das vivências académicas os conceitos de bem-estar físico e bem-estar psicológico. Assim, Adams e colaboradores (1997) definem bem-estar físico como a expectativa e percepção positiva da saúde física, englobando Almeida (1998 b) nesta definição aspectos relacionados com a percepção do corpo, o sono, a alimentação e o consumo de substâncias.

Grace (1997) chama a atenção para a necessidade de se promoverem comportamentos conducentes ao incremento dos níveis de saúde física e psicológica dos estudantes universitários, referindo-se nomeadamente ao nível preocupante de consumo excessivo de álcool na população universitária. Os resultados de três estudos que realizou com estudantes universitários nos Estado Unidos sugerem uma percentagem de 43% dos alunos inquiridos com consumo excessivo de álcool. É de referir que, no estudo empírico efectuado no âmbito da presente dissertação, se encontrou que 80% dos alunos observados assinalaram a resposta "concordo totalmente" face à questão "ando a consumir álcool em demasia".

Alva (1998) efectuou uma investigação sobre o consumo de bebidas alcoólicas em estudantes universitários e concluiu que os alunos tendem a sobreavaliar a quantidade de álcool consumida pelos seus colegas, estabelecendo o seu limite em termos do consumo de bebidas alcoólicas por comparação com as quantidades ingeridas pelos pares. Os resultados que obteve demonstraram, ainda, que os alunos tendiam a consumir bebidas alcoólicas em maior quantidade e com maior frequência do que as

alunas. Ainda a este propósito, os resultados da investigação de Sands, Archer e Puleo (1998), relativa ao estudo de variáveis protectoras quanto à existência de comportamentos de risco junto dos estudantes universitários, levam os autores a concluir que os níveis de consumo de álcool, por parte dos alunos, estavam directamente dependentes da sua percepção da relação entre o consumo de bebidas alcoólicas e a percepção dos níveis de socialização académica conseguidos dessa forma. Os autores observam, ainda, que os hábitos alimentares dos alunos eram afectados pelos seus níveis de auto-confiança, pelo seu estado de desenvolvimento da identidade e pela influência dos hábitos seguidos pelos seus pares.

Após uma revisão de literatura sobre investigações relativas ao consumo de substâncias psicoactivas, DeBord e colaboradores (1998) concluem que o consumo de substâncias acarreta consequências negativas, como problemas de índole académica e comportamentos de risco na área da saúde. Grace (1997) acrescenta a questão da incidência crescente de desordens alimentares junto da população universitária, geralmente associadas a níveis elevados de insegurança e a uma baixa auto-estima. A este respeito Sullivan (1953) sugere que o potencial de cada aluno para o estabelecimento de relações de amizade emerge como factor protector conducente a bons níveis de desenvolvimento social e pessoal, nomeadamente no que diz respeito à auto-estima. Aliás, um pouco na mesma linha, Alvan, Belgrave e Zea (1996) verificaram correlações positivas entre a existência de redes de apoio social e a adaptação académica bem conseguida, salientando também uma subsequente diminuição nos níveis de *stress* vivenciados por parte dos estudantes com maior facilidade no estabelecimento de relações interpessoais.

Outros aspectos da vida dos estudantes podem integrar-se num tópico sobre o seu bem-estar físico. Cornelius (1995), num estudo sobre a relação entre a prática desportiva e o grau desenvolvimento pessoal dos estudantes universitários, concluiu que o envolvimento em actividades de âmbito desportivo se relaciona positivamente com maiores níveis desenvolvimentais e com a formação ou manutenção de um auto-conceito

positivo nos alunos estudados. Por seu turno, Fagan (1994), num estudo realizado com uma amostra de 2500 estudantes universitários sobre o bem-estar por eles experienciado, concluiu que os alunos manifestavam sinais de angústia moderada a severa, especialmente em termos de depressão e de preocupações relativas à sua saúde e vitalidade. Estes sinais eram mais "esbatidos" junto de alunos que se classificavam como saudáveis, integrados e preocupados com os outros, e ganhavam força junto dos estudantes que frequentavam uma universidade que não correspondia à sua preferência pessoal. Este ponto ganha algum significado em Portugal quando alguns estudantes frequentam estabelecimentos/cursos que não correspondem à sua primeira opção. Aliás, Solano e López (2000), num estudo que relaciona objectivos de vida e satisfação auto-percebida numa amostra de estudantes universitários, verificaram que a percepção de bem-estar psicológico se relaciona de forma positiva com o atingir satisfatoriamente os objectivos de vida previamente definidos pelos estudantes, o que está intimamente relacionado com o facto de estarem ou não a frequentarem um curso de primeira escola pessoal.

A sobreposição entre bem-estar físico e bem-estar psicológico parece-nos óbvia. Mesmo assim, alguns autores tomam-nos na sua especificidade. Se, como referimos até aqui, o bem-estar físico passa por aspectos como alimentação, consumo de substâncias ou *stress*, o bem-estar psicológico é definido por Adams e colaboradores (1997) como uma percepção geral que a pessoa experiencia face à leitura que faz e aos resultados que obtém dos acontecimentos e circunstâncias de vida. Refere-se, assim, a um recurso psicológico denominado de "optimismo disposicional", sendo certo que sujeitos disposicionalmente optimistas acreditam, pelo menos mais vezes, que cada situação produzirá resultados positivos (Scheier & Carver, 1985; in Adams *et al.*, 1997).

Almeida (1998 b) refere, ainda, a propósito da definição deste conceito, que o bem-estar psicológico pode incluir percepções de satisfação com a vida, de equilíbrio emocional, de estabilidade afectiva, de felicidade e de optimismo. Todos estes aspectos podem integrar o conceito de optimismo que, por sua vez, se encontra negativamente

associado com a ansiedade, estratégias de *coping* de fuga e de evitamento, e com várias medidas de angústia e tristeza (Broad, 1993; Carver *et al.*, 1993 in Adams *et al.*, 1997). A este propósito, Veenhoven (1991) afirma que a uma maior felicidade corresponde uma melhor saúde física e psíquica. Considera ainda que os sujeitos mais optimistas são os que demonstram uma maior capacidade de criar laços de amizade capazes de se constituem como redes de apoio social, formando, como tal, factores protectores quanto ao aparecimento de *stress* e problemas psicológicos, em geral. Características pessoais como, por exemplo, a capacidade de expressão de afectos negativos, estão associadas com o bem-estar psicológico (Ormel *et al.*, 1997). Por outro lado, Little (1983, 1989) e Emmons (1992) avançam com a hipótese de que o bem-estar psicológico se encontra também fortemente relacionado com os planos pessoais e os objectivos e projectos de vida das pessoas. Em sua opinião, o nível de bem-estar psicológico experienciado pelos indivíduos aumenta na medida em que há um acréscimo no grau de satisfação que os indivíduos conseguem obter quanto à concretização dos seus projectos.

Wolf (1997) afirma que factores como a auto-estima, sentido de finalidade, força do ego e um sentido de mestria sobre a vida podem influenciar o bem-estar dos indivíduos. Diener e colaboradores (1999) vêm acrescentar que o bem-estar, decorrente dos níveis de satisfação com a vida, aumenta frequentemente com a idade, referindo ainda que dimensões do bem-estar, como o equilíbrio emocional e a estabilidade afectiva, tendem a ser mais notórias em mulheres, já que, devido ao seu papel tradicional no domínio da prestação de cuidados, as mulheres são mais abertas a experiências emocionais tornando-se assim mais responsivas e capazes de expressar emoções.

Geada e colaboradores (1994), num estudo exploratório, examinam a relação existente entre hábitos de saúde, quatro comportamentos de risco, estado geral de saúde e bem-estar psicológico, tendo em conta variáveis sócio-demográficas, numa amostra de estudantes universitários portugueses. Os resultados apontam que o bem-estar psicológico se constitui como um bom preditor do evitamento de comportamentos de risco, observando os autores um relação inversa entre bem-estar psicológico e consumo

de drogas, isto é, os estudantes que consomem drogas apresentam um bem-estar psicológico significativamente mais baixo do que os não utilizadores. Concluem, também, que a adesão por parte dos estudantes a comportamentos saudáveis ou de risco está, provavelmente, associada com estilos de vida específicos (Slater & Linder, 1988), tendo consequências importantes nos níveis de saúde actuais e futuros dos indivíduos. Pelo menos, a adesão a comportamentos de saúde parece congruente com o evitamento de comportamentos de risco. Nas diferenças entre género, os autores observaram maior consumo de álcool junto dos alunos e menor prática de exercício físico por parte das alunas.

Segundo uma revisão bibliográfica apresentada por Adams e colaboradores (1997), vários autores relacionam o bem-estar geral, psicológico, físico, mental, satisfação com a vida e coragem/robustez com construtos perceptivos. Deste modo concluem que uma boa percepção de saúde está positivamente associada a altos níveis de actividade física e negativamente com problemas psicossociais. Por sua vez, Hood (1984) refere que a participação em actividades recreativas no contexto académico tem implicações positivas no que se refere ao estabelecimento de relações interpessoais.

Enquanto uma percepção e vivência, o bem-estar psicológico está muito próximo conceptualmente do auto-conceito. Faria e Fontaine (1992) focam a importância do auto-conceito (que definem como a percepção que cada um tem de si próprio, das suas capacidades e competências em vários domínios da existência como, por exemplo, o social, o físico, o cognitivo e o emocional) na predição do bem-estar psicológico, integração social, realização e ajustamento escolares dos alunos. Estamos, por conseguinte, perante uma confluência de aspectos que talvez melhor descrevam uma mesma e única realidade pessoal do que dimensões ou construtos que se possam isolar. Apresentam-se, de seguida, algumas investigações nacionais onde se correlacionam essas dimensões.

Rego (1998), num estudo realizado com 310 estudantes universitários de primeiro ano, verificou que a tendência geral é a de que os alunos com melhores classificações apresentam um perfil caracterizado por elevada motivação para o sucesso, percepção baixa/moderada de dificuldade e baixa orientação afiliativa. A relação entre desempenho e motivo do sucesso é, neste estudo, globalmente positiva, sendo mais evidente quando a dificuldade percepcionada é intermédia. O autor verificou que os alunos percepcionam a sua vida académica de modos diferenciados, e que estas percepções moderam as relações entre as suas motivações e o seu desempenho, afirmando a este propósito que "dois alunos poderão desenvolver diferentes níveis de esforço e desempenho, não por terem perfis motivacionais distintos, mas por terem diferentes percepções de dificuldade" (p. 645). Desta forma, dependendo da imagem que o aluno tem de si, enquanto estudante, e dos objectivos académicos que estabeleceu inicialmente, poderá adquirir maiores ou menores níveis de auto-confiança.

Belo, Faria e Almeida (1998), num estudo realizado com 409 estudantes de diferentes licenciaturas da Universidade do Minho, analisaram a relação entre o auto-conceito dos estudantes universitários e as suas percepções académicas, subdivididas pelo domínio pessoal, interpessoal e contexto académico mais geral. Verificaram, então, que as várias dimensões do auto-conceito (académica, social e global) se correlacionavam positivamente com as vivências académicas adaptativas, nos três domínios considerados, sendo que o auto-conceito académico surge como o mais directamente relacionado com as dimensões adaptativas consideradas.

Ainda com estudantes da Universidade do Minho, Castro e Almeida (2000) avaliaram a relação entre percepção de bem-estar em diferentes domínios (geral, psicológico, social, físico e intelectual) e algumas variáveis sócio-demográficas dos alunos. Este estudo considerou 365 estudantes de diferentes licenciaturas. Os resultados sugerem que as raparigas experenciam um melhor bem-estar geral comparativamente aos rapazes, mas que estes pontuam melhor na subescala de bem-estar psicológico. Estes resultados parecem consistentes com a literatura (Diener *et al.*, 1999) ao demonstrar que

os homens evidenciam maior optimismo do que as mulheres, percepcionando estas mais afectos negativos e demonstrando maior insegurança ao nível do seu auto-conceito académico. Castro e Almeida (2000) avançam com a hipótese de que estes resultados poderão dever-se ao facto de as mulheres terem diferentes expectativas sobre o ensino superior, valorizando mais a componente humana e de desenvolvimento pessoal, ao passo que os homens destacam mais a dimensão técnica e o cariz profissionalizante da respectiva licenciatura. De acordo com Almeida (1998, a), estes resultados poderão também explicar o facto de as alunas obterem médias mais elevadas na subescala de "relacionamento com a família" e médias mais baixas na subescala de "envolvimento em actividades extra-curriculares".

1.5 Síntese

Pode concluir-se, com base na literatura revista, que as diferentes dimensões pessoais associadas às vivências académicas têm implicações relevantes na adaptação académica dos estudantes. A qualidade do processo adaptativo dos alunos recém-ingressados na universidade depende de, e por sua vez, afecta tais características pessoais. Vimos, ao longo deste capítulo, quanto tudo isto tem particular aplicação ao nível da autonomia pessoal. Idênticas considerações foram feitas a propósito do rendimento académico e das percepções do bem-estar físico e psicológico, encontrando-se uma relação positiva entre as variáveis (a melhores percepções de bem-estar correspondem maiores níveis de rendimento académico, e vice-versa).

A propósito do impacto do auto-conceito académico e dos níveis de motivação para o sucesso (intimamente ligado à noção de bem-estar físico e psicológico) no rendimento escolar dos estudantes universitários, verificaram-se ganhos em termos das avaliações escolares em alunos motivados e com uma imagem positiva de si enquanto estudantes.

CAPÍTULO 2

VIVÊNCIAS ACADÉMICAS E RENDIMENTO ESCOLAR: A REALIZAÇÃO ACADÉMICA

2.1 Introdução

Neste capítulo serão apresentadas algumas variáveis descritivas ou que consubstanciam as vivências dos alunos de primeiro ano, focando-se ainda a sua relação com o rendimento académico. Entre essas variáveis, é dado particular destaque a factores como os métodos de estudo, as bases de conhecimentos para o curso, o desenvolvimento de carreira, o relacionamento com os professores, a adaptação ao curso e os níveis de ansiedade na realização de exames. Com este capítulo pretende-se fazer um apanhado das teorias relativas à transição para o ensino superior, especificando os aspectos mais relacionados quer com a realização escolar dos alunos, quer com o próprio processo de ensino-aprendizagem. Deste modo, é apresentada, ainda, a evolução do conceito de aprendizagem, para se passar a referir o impacto das estratégias de aprendizagem no rendimento escolar dos alunos universitários.

2.2 Transição para o ensino superior

A transição do ensino secundário para o ensino superior é considerada uma das mais importantes ao longo do ciclo académico. É algo que não é exclusivo dos alunos,

mas um projecto partilhado com igual intensidade pelos seus familiares e amigos. Proporcionalmente, as responsabilidades do aluno nesta transição específica são mais significativas, sendo-lhe requerida a capacidade para lidar com uma série de alterações que englobam o relacionamento com novos colegas e novos professores, a adaptação a uma nova instituição e a novos processos de ensino e aprendizagem, entre outros.

Ao entrar para o ensino superior os alunos atingem uma meta mas, desde logo, são muitas as questões que se lhes colocam, o que os leva, muitas vezes, a experienciar dificuldades quer ao nível da adaptação ao contexto, quer ao nível da realização académica (Lima, 1995). De acordo com Upcraft e Gardner (1989), quando um aluno ingressa na universidade tem sucesso (escolar e académico) ao conseguir tirar vantagem do contexto académico que frequenta, desenvolvendo, nomeadamente, as suas competências intelectuais e académicas, o estabelecimento e manutenção de relações interpessoais, o sentido de identidade e o processo de tomada de decisão acerca da carreira.

Das possíveis dificuldades vivenciadas pelos alunos de primeiro ano, Cruz, Almeida e Gonçalves (1985) destacam, no âmbito das vivências relativas à dimensão escolar, os problemas vocacionais (muitos jovens que frequentam o ensino superior não estão no curso que desejariam, o que lhes acarreta níveis elevados de desmotivação e baixo investimento no curso) e os problemas académicos (a transição do ensino secundário para o ensino superior envolve todo um ambiente radicalmente diferente, nomeadamente quanto ao tipo de relação pedagógica que se estabelece entre professores e alunos, às formas de avaliação e à ausência de estrutura do contexto). Outros estudos nacionais apontam no mesmo sentido.

Um estudo de Leitão e Paixão (1999), relativo aos problemas vocacionais na transição do ensino secundário para o ensino superior, revela o problema do desajuste entre a escolha vocacional e o curso frequentado, focando a necessidade manifestada pelos alunos da amostra (tanto alunos de 12° ano de escolaridade como alunos a

frequentar o primeiro ano do ensino superior) de serem apoiados no âmbito da informação, orientação vocacional e consulta psicológica. Por sua vez, Lima (1998) considera que o ingresso no ensino superior não é, para muitos alunos, o produto de uma escolha, mas antes de um sentimento de incapacidade para encontrar outras saídas. A este propósito, acrescenta Santos (1999: 16) que se assiste, frequentemente, a opções de acesso em função de estratégias de facilidade de colocação, em detrimento de uma escolha vocacional. O autor sugere que as instituições de ensino superior deveriam encarar esta questão, promovendo, designadamente, as seguintes medidas:

> "a) preparação de informação detalhada e analítica sobre os cursos, em que se especifiquem as competências base, as competências cognitivas e os conhecimentos específicos que o estudante é pressuposto adquirir ao longo do curso;
> b) criação de serviços de apoio ao acesso, para informação dos potenciais candidatos, das famílias e das escolas secundárias;
> c) criação de serviços de orientação e apoio às saídas profissionais, destinados a: orientar os estudantes nas suas opções, sensibilizá-los para as realidades do mundo do trabalho, auxiliá-los na obtenção de estágios ou outras formas de experiência de trabalho ao longo do curso, facilitar a identificação de oferta de emprego e a obtenção de emprego, e informar os potenciais empregadores das características e potencialidades dos cursos (competências adquiridas)".

Anderson (1999) procedeu, junto de uma amostra de estudantes universitários ingleses inscritos em diversos estabelecimentos de ensino superior, a um levantamento dos factores que estão na base das suas escolhas vocacionais. Os dados que encontrou indicam que o factor mais relevante para a escolha do curso são os conteúdos curriculares por este abordados, a par da perspectiva de acesso a boas saídas profissionais. A escolha do curso tendia a preceder a escolha da localização ou prestígio do estabelecimento de ensino pretendido, afirmando os elementos da amostra que evitavam candidatar-se a cursos com médias de acesso elevadas, por temerem não conseguir atingir essas médias, mas que evitavam também efectuar candidaturas a cursos com uma média de acesso muito baixa, por considerarem ser a média um indicador do prestígio do curso. Segundo Astin (1993), a maior parte dos alunos que ingressam no ensino superior afirmam que decidiram candidatar-se à universidade por desejarem ter uma colocação laboral de nível superior. O autor refere que as instituições tendem a

contribuir para a concretização deste objectivo através do ensino de competências específicas requeridas pelos locais de trabalho, não só em termos teóricos, mas também em termos de técnicas e capacidades profissionais que procuram desenvolver junto dos estudantes.

Herr e Cramer (1992) afirmam que estudos levados a cabo com alunos universitários revelam uma percentagem elevada de estudantes que solicitam ajuda para a resolução de problemas relacionados com o desenvolvimento da carreira. As necessidades de apoio relatadas pelos alunos situam-se essencialmente na área do conhecimento sobre interesses e aptidões, na elaboração de projectos de vida e de carreira, na selecção de cursos relevantes para os objectivos da carreira e no desenvolvimento de estratégias de procura de emprego. Blinne e Johnston (1998) referem que, se se considerar o conceito de identidade vocacional (definido como a posse, por parte os estudantes, de um conhecimento claro dos seus objectivos, interesses e talentos - Zagora & Cramer, 1994) em conjunto com o rendimento académico conseguido pelos alunos, se obtém um preditor bastante seguro da persistência académica dos alunos do curso/estabelecimento.

No que concerne à relação pedagógica entre docentes e alunos, e também relativamente à ausência de uma estrutura tão definida como a que existe nas disciplinas do ensino secundário, Bastos (1993) refere que os alunos deixam de ter um manual por disciplina para passar a ter que fotocopiar diversos textos indicados pelos docentes e a procurar informação, por si próprios, nas bibliotecas. Acrescenta que o ritmo de exposição das matérias aumenta consideravelmente em relação ao do ensino secundário, referindo ainda o tipo de avaliação, muitas vezes em situação de tensão e sobrecarga e que ocorre apenas em dois momentos, havendo depois épocas especiais.

A própria avaliação escolar no ensino superior tem sido debatida nesta lógica de adaptação e rendimento académico do estudante. Astin (1993) foca a questão do recurso a testes de escolha múltipla para a avaliação dos níveis de aprendizagem

adquiridos pelos estudantes universitários, referindo que a administração e cotação deste tipo de testes é muito impessoal e que não incentiva ao contacto entre discentes e docentes, o que acarreta aspectos negativos em termos do ajuste dos alunos ao ensino superior. Bastos (1993) considera que estes factores esbatem a óptica da avaliação contínua, tão apregoada no ensino secundário, e que ainda se valoriza muito um modelo dualista de conhecimento, em que um professor expõe a matéria e os alunos funcionam como receptores do que lhes é transmitido. Acrescenta, a título de exemplo, que existem disciplinas em que um sucessivo recurso a acetatos com a informação confere um tal andamento à exposição de matérias que o aluno dificilmente consegue um momento para reflexão sobre o que lhe está a ser transmitido.

Tavares (1998) considera, nesta linha, que uma das causas do insucesso escolar é a disfunção ao nível da transmissão e da compreensão de uma mensagem entre professores e alunos, que se prende com a falta de comunicação que, muitas vezes, ocorre na sala de aulas. Chickering (1999), após uma revisão de literatura sobre o tema, concluiu que entre 80 a 90% dos docentes encaram o processo de ensino como a exposição de matéria e a realização de exames. Segundo o autor, nesta perspectiva os estudantes adoptam o confortável papel de receptor passivo de conhecimentos, aceitando a definição que lhes é transmitida do que são conceitos certos ou errados. Karabenick e Sharma (1994) focam a importância da comunicação entre docentes e discentes no contexto da sala de aulas, referindo que a discussão dos temas leccionados e a comparação entre diferentes pontos de vista aumentam a motivação dos alunos e facilitam o desenvolvimento do seu raciocínio crítico.

Chalmers e Fuller (1996) sugerem que um aluno cuja concepção de aprendizagem seja saber mais terá tendência a conceber o papel do professor e do aluno de modo diferente daquele que a conceba como entender o mundo de uma nova forma. Por sua vez, um professor que conceba o ensino como um processo de transmissão e um professor que encare o ensino como suporte de aprendizagem terão perspectivas diferentes do papel do aluno no processo de aprendizagem. Astin e Panos (1969)

realizaram uma investigação junto de 36 000 alunos inscritos em 246 universidades com o objectivo de analisar a relação entre o contacto informal com os professores e indicadores do desempenho académico. Os resultados sugeriram que o contacto informal com os professores tinha uma influência positiva nos resultados académicos. Terenzini, Pascarella e Blimling (1996) afirmam, após uma revisão de literatura relativa à influência dos aspectos das vivências institucionais dos estudantes universitários na aprendizagem e desenvolvimento cognitivo por eles conseguidos, que a disponibilidade demonstrada pelos docentes para contactar com alunos fora do tempo de aulas potencializa o desenvolvimento cognitivo dos alunos e, consequentemente, aumenta a probabilidade de obtenção de bons resultados escolares por parte destes. Por sua vez, Braxton, Bray e Berger (2000) defendem que as capacidades de ensino demonstradas pelos professores exercem influência sobre o rendimento académico conseguido pelos estudantes, sobre as suas competências cognitivas e sobre a capacidade de desenvolvimento do pensamento crítico dos alunos.

Cross (1999) afirma que as técnicas e estratégias de ensino são os instrumentos mais importantes de que as instituições de ensino superior dispõem para intervir junto dos alunos, no sentido de promover o sucesso escolar. Hativa e Birenbaum (2000) realizaram um estudo, junto de uma população de 175 estudantes universitários, relativo à identificação das metodologias e estratégias de ensino preferidas pelos estudantes. Os seus resultados indicam que os alunos preferem aulas bem estruturadas, organizadas, de exposição clara e interessante, e com as quais possam adquirir conhecimentos novos. Em contrapartida, as aulas menos valorizadas eram as que se baseavam em estratégias meramente expositivas. Feldman (1997) efectuou uma revisão de literatura sobre o tema e concluiu igualmente que os alunos preferem professores capazes de dar aulas claras, interessantes, organizadas e bem preparadas. Verificou também que existiam maiores níveis de sucesso académico nas disciplinas leccionadas por professores que os estudantes classificavam positivamente, de acordo com os referidos critérios.

Tejedor e García-Valcárcel (1996) referem a importância das avaliações efectuadas pelos estudantes relativamente ao desempenho dos seus professores, expressas através de respostas a questionários, na obtenção de um critério consistente da qualidade de ensino. Numa lógica da objectividade da tal avaliação, Lesser e Ferrand (2000) afirmam que as avaliações efectuadas pelos estudantes, relativamente ao desempenho dos docentes, dependem essencialmente do nível de competência demonstrado pelos docentes, estando variáveis como as classificações escolares atribuídas e o tamanho da turma em segundo plano. No entanto, um estudo de Graham e Gisi (2000) vem demonstrar que a satisfação dos alunos, relativamente às estratégias e qualidade de ensino dos docentes, se encontra afectada pelo número de alunos existentes em cada turma e exerce um impacto significativo sobre os resultados escolares obtidos pelos alunos. Na mesma linha, Elen e Lowyck (1998) realizaram uma pesquisa sobre as concepções de 488 alunos de primeiro ano quanto aos processos de ensino e de avaliação utilizados pelos docentes. Concluíram que os alunos da amostra preferiam uma abordagem de aprendizagem superficial e exames que pudessem ser efectuados pelo recurso à memorização de conceitos. Os alunos afirmaram que conseguiam melhores resultados nesta situação avaliativa do que face a docentes que incentivam o uso de estratégias de auto-regulação.

García-Valcárcel (1991) efectuou uma investigação sobre a influência do comportamento docente no rendimento académico dos alunos e verificou a existência de uma correlação estatisticamente significativa entre o rendimento dos alunos e algumas condutas docentes, tais como a apresentação explícita dos objectivos da cadeira, a planificação de objectivos e actividades de aprendizagem, a disponibilidade dos professores para atender os alunos, o entusiasmo demonstrado na exposição da matéria e a criação de oportunidades para a participação dos alunos na aula. Blake (1979) realça a importância das condições de ensino-aprendizagem existentes no contexto da sala de aula, afirmando que, para os alunos universitários, são essencialmente os conteúdos

curriculares que marcam a experiência académica, em termos de uma aprendizagem de domínio cognitivo.

A figura do docente, especialmente para alunos do primeiro ano, tem ainda uma conotação de autoridade, sendo os assuntos relacionados com questões específicas das licenciaturas considerados de tom prioritário (Bastos, 1993). Este tipo de valores educativos, ainda tão enraizados, parecem ser altamente produtores de comportamentos de competitividade e individualismo. O conceito de sucesso escolar, no ensino superior, é ainda muito associado com o atingir de um determinado nível quantitativo numa escala que se estende entre 0 e 20 valores. Astin (1993) refere que dentro da noção de sucesso escolar as dimensões consideradas mais relevantes, em termos da avaliação académica, são o conhecimento, a capacidade de raciocínio e a lógica.

Neste quadro, verifica-se que a grande maioria dos estudantes acaba por experienciar elevados níveis de ansiedade face à necessidade sentida, provocada pela massificação das universidades, de competir com outros para obter melhores resultados académicos (Nico, 1996). A investigação tem demonstrado que os níveis de ansiedade nos testes aumentam ao longo da escolaridade (Cruz, 1995) sendo frequente que, em alunos a frequentar o primeiro ano do ensino superior, os níveis de ansiedade estejam particularmente associados à realização das avaliações (Polo, Hernández & Pozo, 1996). Abouserie (1994) realizou um levantamento das causas geradoras de *stress* na vida dos estudantes universitários e verificou que os cinco factores mais referidos pelos alunos diziam respeito "ao atingir bons resultados académicos". Estudos de diversos autores concluíram, ainda, que era junto dos alunos universitários do primeiro ano de frequência universitária que os níveis de ansiedade se manifestavam com maior intensidade, o que os colocava em maior risco de insucesso e abandono escolar (Fischer & Wood, 1989; Curtis & Curtis, 1966; Gardner & Glaser, 1968).

Johnson, Schwartz e Bower (2000) afirmam que as situações mais frequentemente consideradas como ameaçadoras pelos estudantes universitários se

prendem com o facto de terem que lidar com ambientes que desconhecem e com o medo que têm de não ser bem sucedidos em termos das avaliações escolares a que se submetem. Jones e Johnston (1997) acrescentam que, no contexto académico, a dificuldade e quantidade de matéria a aprender, a necessidade inerente de um número elevado de horas de estudo, a sensação de falta de tempo livre e a realização de exames constituem *stressores* com implicações claras nos níveis de ansiedade que os alunos experimentam.

Um estudo de Murphy e Archer (1996; cit. por Nelson, 1998) procurou identificar as fontes de *stress* mais referidas por uma amostra de 639 estudantes universitários. Os resultados que encontraram apontam como *stressores* mais frequentes a ansiedade na realização de exames, a competição para a obtenção de resultados escolares superiores aos dos seus colegas e a sensação de falta de tempo.

Segundo Beck (1985), a ansiedade nos testes é uma consequência da avaliação cognitiva que o sujeito faz da situação. Nesta avaliação o aluno vai, por um lado, ponderar as exigências (internas ou externas) da situação com que se confronta e, por outro lado, ponderar os recursos (pessoais ou externos) de que dispõe. Sarason (1972) refere que a ansiedade nos testes afecta, através dos factores cognitivos e emocionais, o rendimento académico dos alunos e o seu desempenho escolar, verificando-se que os alunos com maiores níveis de ansiedade obtêm menor rendimento, tanto nos testes como em situações de preparação para os testes.

Importa referir que o conceito de avaliação escolar engloba, para além da realização de testes, factores como a participação nas aulas e a apresentação oral de trabalhos escolares, as quais constituem novas fontes de ansiedade frequentemente referidas pelos estudantes universitários. A este respeito, Gil, Sedeño, Alba e Carretero (1997) efectuaram um estudo, junto de uma amostra de estudantes universitários, e verificaram que os exames eram apontados como as situações de avaliação geradoras de maiores níveis de ansiedade, seguindo-se as situações em que tinham que falar em

público. De acordo com Montorio e colaboradores (1996) falar em público pode ser um acontecimento gerador de *stress*, dado implicar que o comunicador se torne no centro das atenções, ficando sujeito à avaliação e crítica de quem o escuta.

Grace (1997) menciona ainda que, no contexto académico, factores como as avaliações escolares, o estabelecimento de relações interpessoais, o ter que falar em público e a gestão de questões domésticas associadas ao viver separado do agregado familiar constituem *stressores* que podem acarretar consequências extremamente adversas caso os alunos não tenham desenvolvido as necessárias competências de *coping* para lidar com tais dificuldades. De entre as possíveis consequências negativas associadas ao aumento dos níveis de *stress*, o autor destaca a redução dos níveis de produtividade académica, a diminuição do rendimento escolar conseguido, o aumento de comportamentos aditivos e o risco aumentado de desistência da universidade. Outras investigações tiveram como objectivo analisar a relação entre a ansiedade nos testes, capacidade, hábitos de estudo e rendimento. Os resultados encontrados apontam para uma relação negativa entre a ansiedade nos testes e os métodos de estudo ou as estratégias de realização de exames (Naveh-Benjamin *et al.*, 1987; Topman & Jansen, 1984).

Brown e Ralph (1999) afirmam, também, que os testes ou exames são *stressores* que afectam os estudantes universitários e com consequências negativas no sucesso escolar e níveis de auto-estima. Por sua vez, o insucesso escolar vem reforçar a ansiedade que sentem face a situações de avaliação, gerando-se um círculo vicioso difícil de quebrar e que tende a implicar uma diminuição da auto-estima dos alunos. Esta situação é exacerbada quando os alunos não possuem as bases necessárias ao curso que frequentam, ou quando estão inscritos num curso do qual não gostam. Especificando o conceito de círculo vicioso da ansiedade, Covington (1984) afirma que a ansiedade provocada por uma situação de insucesso aumenta a dificuldade percebida da tarefa, o que, por sua vez, aumenta a probabilidade subjectiva de insucesso futuro.

Stewart e colaboradores (1999) realizaram um estudo relativo à associação entre níveis de *stress* e rendimento académico em alunos universitários inscritos no primeiro e segundo anos. Concluíram que os alunos que relatavam vivências de tipo ansioso apresentavam maiores índices de depressão e de necessidade de apoio psicológico, constituindo também o grupo com piores desempenhos escolares, podendo a associação encontrada ter também uma leitura de sentido inverso, ou seja, que os alunos com piores desempenhos escolares eram os que demonstravam maiores níveis de ansiedade nas suas vivências. Verificaram, ainda, que alunos com estratégias de *coping* adequadas conseguiam diminuir o grau de ameaça percebida nas situações e proceder a uma reinterpretação positiva das mesmas, de modo a conseguirem minorar os seus sentimentos de ansiedade.

A propósito das estratégias de *coping,* Swindle e Moos (1992) efectuaram um estudo relativo à sua utilização por estudantes universitários face a *stressores* em diferentes áreas de vida. Observaram que os estudantes consideravam o domínio da realização académica como o mais difícil, *stressante* e exigente, considerando a área de estabelecimento de relacionamentos interpessoais como mais fácil e recompensadora. Em termos das estratégias de *coping* activadas, concluíram que, no domínio académico, as estratégias eram mais numerosas e mais elaboradas do que as activadas na área do relacionamento interpessoal. Verificaram, ainda, a existência de uma correspondência directa entre a elaboração das estratégias e o rendimento académico conseguido pelos alunos.

Na mesma linha, Arthur (1998) efectuou um estudo que investiga os efeitos do *stress*, depressão e ansiedade nas estratégias de *coping* activadas, por estudantes universitários inscritos no primeiro ano, para resolver estas situações. Os resultados demonstraram que os níveis de *stress*, depressão e ansiedade tendiam a aumentar ao longo do ano lectivo e que os alunos que apresentavam níveis mais elevados nestas dimensões recorriam a estratégias de *coping* desajustadas, como por exemplo procurando evitar ou ignorar as situações ansiógenas. O autor verificou ainda que junto

do grupo dos estudantes mais deprimidos existiam fracas competências de interacção pessoal e baixos níveis motivacionais, o que também não favorecia o seu sucesso escolar.

Nelson (1998) afirma que os estudantes universitários, do mesmo modo que definem objectivos de aprendizagem e desenvolvem rotinas de estudo e preparação para os exames, devem preparar-se para lidar com situações *stressantes* que encontrem ao longo do seu percurso académico. O autor considera que, para lidar efectivamente com as situações académicas produtoras de *stress* e ansiedade, os alunos devem adquirir as suas próprias estratégias ao nível da gestão do tempo, devem identificar *stressores* e estabelecer um conjunto de competências que os auxiliem a combater os efeitos negativos do *stress* e devem preparar-se adequadamente para a realização de exames e para a apresentação de trabalhos escolares. Refere, ainda, que alunos que conseguem seguir os pontos referidos são alunos de alto rendimento. Karabenick e Sharma (1994) acrescentam que outra estratégia de *coping* eficaz é a procura de ajuda, através do recurso a professores ou colegas, nomeadamente para esclarecer dúvidas encontradas no processo de aprendizagem. Esta procura de ajuda, quando bem direccionada e utilizada apenas em situações de necessidade, conduz a uma diminuição de níveis de ansiedade que, por sua vez, aumenta a probabilidade de obtenção de bons resultados escolares. Pereira (1997) defende que as redes sociais de apoio (amigos, colegas, família) podem funcionar, também, como redutores do *stress*, diminuindo o seu impacto negativo sobre o rendimento académico.

Brown e Ralph (1999) consideram, então, que é necessário auxiliar os estudantes a identificar e avaliar os *stressores* que os afectam, de modo a ser possível ajudá-los a desenvolver estratégias de *coping* adequadas para fazer face a esses *stressores*. As autoras acrescentam ainda que existe um nível de *stress* que é necessário para desafiar os alunos a aprender, sendo, então, necessárias abordagens com vista à redução dos aspectos negativos do *stress* quando este prejudica o desempenho escolar e a aprendizagem dos alunos. Para a redução dos aspectos negativos do *stress*, sugerem que se proporcione aos alunos um sentido de controlo sobre o seu próprio processo de

aprendizagem, nomeadamente através de informação sobre o que deles é esperado e de *feedback* relativamente às estratégias que podem utilizar para melhorar o seu desempenho. Para ser efectivo, este *feedback* deve ser prestado de uma forma clara e perceptível pelo aluno, deve indicar especificamente quais as áreas em que o aluno necessita de melhorar, deve ser passível de generalização e deve ter interesse para o aluno, isto é, deve ser prestado a alunos motivados para melhorar o seu desempenho (McKeachie, 1999).

Gmelch (1993) refere que para se lidar de forma efectiva com as consequências negativas do *stress* é necessário desenvolver um repertório de técnicas que permitam enfrentar diferentes *stressores* em diferentes situações. No que respeita à área académica, sugerem o uso de estratégias de *coping* nas seguintes áreas: (i) apoio social, que engloba aspectos como o fazer refeições conjuntas com colegas, conversar com amigos e partilhar preocupações; (ii) actividades físicas, englobando tanto a prática de desportos individuais como a prática de desportos colectivos; (iii) estimulação intelectual, que engloba actividades como assistir a congressos, a eventos culturais e cultivar hábitos de leitura; (iv) actividades extra-curriculares, tais como idas ao cinema, ver televisão, jantar fora e saídas ao fim-de-semana; (v) interesses pessoais, que englobam actividades como tocar um instrumento musical, cozinhar, fazer jardinagem e outros passatempos não relacionados com as actividades curriculares; (vi) técnicas de auto-gestão, tais como a definição de objectivos, a gestão do tempo, a realização das tarefas nos prazos fixados, a organização de apontamentos e a assertividade; e (vii) atitudes positivas, como ser-se optimista, tentar manter uma perspectiva positiva sobre as situações do quotidiano e desenvolver pontos de vista próprios.

Uma vez que a realização académica conseguida está fortemente condicionada pelos próprios processos de aprendizagem e métodos de estudo dos alunos, surgindo, por vezes, dificuldades na adaptação à universidade precisamente porque os métodos de trabalho a que os alunos recorrem não são eficazes face às características do

ensino-aprendizagem no ensino superior, torna-se relevante apresentar a evolução do próprio conceito de aprendizagem.

2.3 Conceito de aprendizagem

Várias são as definições de aprendizagem que são utilizadas no domínio da psicologia, tendo por base diferentes referenciais teóricos. De acordo com Reber (1985) a aprendizagem consiste no processo de aquisição de conhecimento. Esta definição torna-se pouco satisfatória no sentido em que é muito genérica, não especificando o conteúdo das diferentes abordagens da aprendizagem.

Um dos trabalhos pioneiros na área da aprendizagem deve-se a Thorndike, que desenvolveu uma teoria objectiva e mecanicista sobre o conceito, centrando-se unicamente no comportamento manifesto (Schultz, 1981). Numa orientação behavionista, Thorndike deduziu que os actos são eliminados ou fixados conforme as consequências que acarretam, através de um processo de tentativa e erro. Foi deste modo que, em 1898, chegou à formulação de leis de aprendizagem nas quais se inscrevem a lei do efeito e a lei do exercício (Good & Brophy, 1977).

Em 1902, Pavlov desenvolve a teoria do condicionamento clássico. Esta teoria postula que a aprendizagem se processa através da manipulação de estímulos que elicitam a manifestação de respostas previamente existentes nos sujeitos (Gonçalves, 1990). Skinner alarga o conceito de aprendizagem através da teoria do condicionamento operante, dando uma maior atenção ao sujeito pois que a resposta dada ao estímulo depende do próprio sujeito (Schultz, 1981). Por outras palavras, a aprendizagem por condicionamento operante ocorre quando há uma actividade intencional do sujeito para obter uma recompensa ou evitar um castigo (Rodrigues & Ramos, 1988). Gonçalves (1990) afirma a este respeito que, para os adeptos do condicionamento operante, a aprendizagem consiste num processo regulado pelas suas consequências e que seriam

estas consequências que iriam provocar o desenvolvimento ou inibição de respostas. De acordo com Schultz (1981), Skinner e os seus seguidores alargaram os seus estudos ao papel da punição na aquisição de respostas, ao efeito de diferentes esquemas de reforço, e a outros processos como a generalização da aprendizagem. No entanto, estas visões comportamentais partem do pressuposto de que o indivíduo é apenas um mecanismo reprodutor de respostas.

É com os psicólogos da Gestalt que se começa a conceber, por exemplo, que os estímulos relevantes são aqueles que são percebidos pelo indivíduo, e não necessariamente coincidentes com os estímulos induzidos por experimentadores. Estes teóricos acrescentam, ainda, que a aprendizagem pode ocorrer na ausência de um processo de reforço (Good & Brophy, 1977). Os estudos efectuados por Kohler sobre a resolução de problemas em símios, ilustrativos da concepção gestaltista de aprendizagem, levam o autor a concluir que estes chegariam à solução do problema através de uma visão espontânea de relações, que denomina de *insight* (Schultz, 1981).

A aprendizagem por *insight* parte do pressuposto que, para se dar a aprendizagem, é necessário que todos os elementos indispensáveis à resolução do problema se encontrem no campo perceptivo do sujeito e, ainda, que os dados recebidos sejam reestruturados dentro da organização perceptiva da pessoa. A súbita percepção das relações entre as diferentes partes envolvidas no problema, de modo a que se chegue a uma solução final, depende da experiência anterior do sujeito (Rodrigues & Ramos, 1988).

Nos anos 60, com a emergência do paradigma da aprendizagem social, inicia-se uma fase de transição entre as perspectivas comportamentais e cognitivas da aprendizagem. Fundador deste paradigma, Bandura (1969; cit. por Good & Brophy, 1977), chama a atenção para o potencial do processo de modelagem como activador de mudanças comportamentais. Refere que, quando um sujeito é exposto a um modelo que desempenha adequadamente o comportamento a apreender, a aquisição deste comportamento é facilitada desde que o modelo obedeça a determinadas condições —

semelhança, prestígio, competência, simpatia e valor de reforço. É com Bandura que "caiem" as explicações dos processos de aprendizagem por recurso às noções de estímulo e de consequência/reforço, passando a considerar-se os processos cognitivos de atenção e de reprodução como reguladores da aprendizagem por observação (Gonçalves, 1990).

De acordo com Gardner (1987), com a emergência, em 1956, da perspectiva cognitiva da aprendizagem, começam a ser valorizadas as questões do processamento de informação e das estratégias de aprendizagem. Defende-se que o interesse não é o resultado final, mas sim os mecanismos cognitivos utilizados para chegar a um determinado resultado. Aliás, nesta perspectiva teórica, os próprios erros na execução das tarefas são importante fonte informativa (Gonçalves, 1993). A este respeito Cizek (1995) refere que as perspectivas comportamentais da aprendizagem não conseguiam descrever adequadamente os processo de raciocínio e de resolução de problemas. Esta construção passa a ser possível numa concepção da aprendizagem que valoriza o sujeito, as suas cognições e motivações, ou o conhecimento possuído, e encare a aprendizagem como construção progressiva de conhecimento (Almeida, 1996).

Dentro da abordagem cognitivista da aprendizagem, não podem deixar de ser referidas as teorias piagetianas, que enfatisam fortemente o conceito de aprendizagem como o processamento activo de informação. Segundo Piaget, aprender exige, em primeiro lugar, uma estrutura biológica capaz, simultânea à existência de mecanismos psicológicos que permitam a assimilação e a acomodação de formas de resposta adequadas e eficazes face a um contexto ambiental (Good & Brophy, 1977). A aprendizagem é aqui encarada como uma modificação comportamental em que o sujeito adquire uma conduta que não possuía, ou altera uma outra já existente, baseando-se na sua experiência prática, proveniente da manipulação dos estímulos presentes no meio no qual o sujeito se move. A aprendizagem é, então, encarada como um comportamento adaptativo com o qual se adquirem, através da prática, novas formas de comportamento que se articulam com as já existentes (Rodrigues & Ramos, 1988).

Não tão determinista como Piaget na consideração da intencionalidade do sujeito no seu processo de aprendizagem, Bruner (1971; cit. por Good & Brophy, 1977) defende também que o processo de aprendizagem envolve um processamento activo da informação que é organizado e desenvolvido de uma forma particular por cada indivíduo. Por seu turno, defensor de uma perspectiva de aprendizagem que difere das abordagens de Piaget e de Bruner, Ausubel (1976; cit. por Soeiro & Almeida, 1994) defende que o ponto chave da aprendizagem é o que o sujeito já sabe. Embora este autor concorde com a importância do papel activo do sujeito na aprendizagem, considera que, em determinadas circunstâncias, este papel é muito difícil ou quase impossível. Defende, então, a importância da informação transmitida de forma estruturada e ordenada para a aquisição de conhecimentos por parte do sujeito. Os estudos de Ausubel focam-se basicamente no método de ensino mais eficaz na promoção de determinadas experiências de aprendizagem que permitam a aquisição máxima de conhecimentos (Good & Brophy, 1977).

Segundo Almeida e Morais (1997) a aprendizagem é um processo que requer iniciativa, actividade e autonomia por parte de quem aprende. Nesta linha, a aprendizagem aparece definida como um processo de criação de conhecimento através da transformação da experiência, desenrolando-se a experiência de aprendizagem ao longo de quatro fases — experiência concreta, observação e reflexão sobre os resultados, formação de conceitos abstractos e experimentação activa destes conceitos (Kolb, 1984; cit. por Pennings & Span, 1991).

Recentemente, teóricos da aprendizagem cooperativa têm vindo a debruçar-se sobre a noção de conflito sócio-cognitivo e a importância das interacções sociais na construção do conhecimento. Fazemos aqui uma referência a estes conceitos e metodologias pois parecem-nos relevantes para alguns esquemas de ajuda aos alunos do ensino superior nas suas aprendizagens. Referimo-nos, por exemplo, à tutoria recorrendo a colegas do mesmo ano ou colegas de anos mais avançados. Roper (1996) destaca que os objectivos principais da aprendizagem cooperativa são a melhoria dos

resultados decorrentes da aprendizagem e o aumento de competências sociais como a gestão de conflitos, a tomada de decisão e a resolução de problemas. A este respeito Vidal e Manjón (1993) referem que se verifica uma readaptação das estratégias expositivas de ensino que passam a ser conjugadas com técnicas cooperativas, assumindo o professor características de dinamizador do grupo/turma. Esta ideia é corroborada por Vygotsky (1979), quando defende a aprendizagem como uma construção ou apropriação de conhecimento e competências através da interacção social, ou seja, um reflexo também do envolvimento dos alunos nas actividades sociais que dão forma ao processo de ensino/aprendizagem (Vidal, 1996).

Na actualidade, tudo aponta para que a aprendizagem seja um processo contínuo de construção pessoal (Almeida, 1996). A participação activa na construção das aprendizagens conduz ao estabelecimento de premissas básicas, por exemplo, os conteúdos a aprender devem ser significativos e terem sentido para aquele que aprende. Naveh-Benjamin e Yi-Guang Lin (1994) focam os significados da aprendizagem, referindo-se à importância de se conhecer o modo como os estudantes procedem à organização e representação do conhecimento que adquirem. A aprendizagem activa requer que os estudantes transportem as suas experiências quotidianas para o seu contexto de aprendizagem, aprendam a ter em conta as suas perspectivas e as dos outros, ampliando assim os seus pontos de vista, e que apliquem os seus novos conhecimentos no dia-a-dia (Baxter-Magolda, 1999). Por outras palavras, cada vez mais se defende uma aprendizagem activa e um ensino que encoraje os alunos a tornarem-se autores das suas próprias aprendizagens.

2.4 Estratégias de aprendizagem e rendimento escolar

De entre as perspectivas de aprendizagem expostas, a que parece mais relacionada com a realização escolar dos alunos universitários baseia-se no conceito,

introduzido pela revolução cognitiva, de que a maior parte da aprendizagem humana é mediada cognitivamente. Pretende-se afirmar, assim, que as pessoas reagem às representações cognitivas que elaboram sobre o seu meio e não directamente a esse meio (Mahoney, 1991). A aprendizagem e cognição passam então a ser concebidas como algo que se adquire e constrói, com fortes proximidades no seu processo de aquisição e desenvolvimento (Almeida, 1996).

Esta concepção de aprendizagem tem vindo a sublinhar a relevância das estratégias utilizadas pelos alunos no processo de aprendizagem, sendo defendido por Wise, Genshaft e Byrley (1985) que, enquanto adquirem competências de estudo, os alunos podem aperceber-se de quais são os seus pontos fortes e fracos em termos de estratégias de aprendizagem e começar a ter maior responsabilidade no seu processo de aprendizagem assumindo um papel activo na recuperação da informação aprendida.

Davies, Rutledge e Davies (1997) efectuaram um estudo que relaciona estratégias de aprendizagem e rendimento académico. Concluíram que, independentemente do tipo de estratégias de aprendizagem utilizadas, os alunos que conheciam os seus métodos de estudo preferenciais eram também aqueles que apresentavam melhores níveis de desempenho escolar. Na comparação entre diferentes estratégias de estudo, quanto ao seu grau de eficácia em termos dos resultados escolares alcançados, os autores verificaram que as estratégias que conduziam a uma compreensão das matérias leccionadas eram mais eficazes do que estratégias orientadas para a simples memorização de conceitos.

Os métodos de estudo são referidos por Schunk (1994; cit. por Rosário, 1999), como bons preditores da integração e persistência académicas, acrescentando Stoynoff (1996) que os níveis de desempenho escolar são melhores junto dos estudantes que usam estratégias de estudo efectivas. Por exemplo, Van den Hurk e colaboradores (1998) referem que não é um método efectivo, em termos de uma aprendizagem a longo prazo, utilizar, como estratégia de estudo, a memorização de conceitos imediatamente antes dos

exames. Os autores consideram que os alunos que fazem um acompanhamento regular das matérias leccionadas conseguem níveis de aprendizagem mais permanentes e, consequentemente, melhor desempenho escolar. De acordo com Read (1999), para que um aluno universitário seja bem sucedido nas suas aprendizagens académicas deve ser capaz de interpretar e compreender informação escrita, de ter raciocínios abstractos, de reflectir e de generalizar conceitos, de colocar questões e esclarecer as dúvidas que lhe surjam e de expressar conhecimentos oralmente, por escrito e de forma numérica.

Apelando o contexto académico a uma maior participação, iniciativa, actividade e autonomia por parte dos estudantes universitários na sua aprendizagem, é relevante sublinhar a importância tanto das componentes motivacionais como das componentes cognitivas da aprendizagem (Hofer, Yu & Pintrich, 1998). De acordo com Weinstein e colaboradores (1998), a obtenção bem sucedida de objectivos académicos, como a transferência de conceitos aprendidos para diferentes contextos, a persistência académica e o sucesso escolar, requer uma abordagem estratégica da aprendizagem que envolve diferentes componentes. Os autores referem a capacidade (que engloba as estratégias cognitivas da aprendizagem, as competências de estudo e a capacidade de raciocínio), a vontade (relativa a motivação, a predisposição para a aprendizagem e o sentido de auto-eficácia académica), a auto-regulação (referente a domínios como o planeamento de estratégias, gestão do tempo e monitorização dos progressos na aquisição de conhecimentos) e o ambiente académico (que contém componentes como a avaliação dos recursos disponíveis e as crenças e expectativas dos professores).

Newton e Smith (1996) consideram que a aprendizagem engloba o desenvolvimento cognitivo em conjunto com o desenvolvimento social e emocional. Intimamente relacionada com estas componentes da aprendizagem surge a ideia da auto-regulação das cognições e comportamentos durante o processo de aprendizagem. Butler (1998) afirma que a área da auto-regulação se baseia na premissa de que os estudantes podem melhorar os seus níveis de aprendizagem e desempenho escolar se se tornarem mais conscientes e interventivos quanto ao seu processo de aprendizagem. Por

sua vez, Zimmerman (1998 b) define auto-regulação da aprendizagem como o conjunto de pensamentos, acções e sentimentos auto-controlados que visam a obtenção de objectivos no âmbito da realização das tarefas escolares. De acordo com Rosário (1999) os alunos auto-regulados são tipicamente caracterizados como sendo decididos, estratégicos e persistentes na sua aprendizagem. Assumem, ainda, um papel activo no processo de aprendizagem, considerando que o sucesso escolar está dependente, sobretudo, do que construírem (Zimmerman, Greenberg & Weinsten, 1994; in Rosário, 1999).

Cuthbert (1995) encara o conceito de auto-regulação como referente ao processo através do qual as pessoas activam e mantêm cognições, afectos e comportamentos que são sistematicamente orientados no sentido da obtenção de determinados objectivos. De acordo com o autor, a auto-regulação da aprendizagem tem como condição necessária o estabelecimento de objectivos, e que o sujeito possua motivação para alcançar esses objectivos, ao mesmo tempo que mantém um sentido de auto-eficácia relativo à sua forma de aprendizagem e execução de tarefas. Van den Hurk e colaboradores (1998) referem que a aprendizagem auto-regulada pode ser encarada como um processo no qual os alunos fazem a avaliação dos seus pontos fortes e pontos fracos, formulam os seus objectivos de aprendizagem, identificam recursos materiais e humanos, escolhem e implementam estratégias de aprendizagem adequadas aos seus objectivos e procedem à auto-avaliação dos resultados escolares que conseguem obter.

Volet (1997) chama a atenção para o relevo concedido pelas teorias da aprendizagem auto-regulada ao papel mediador que o sujeito desempenha no âmbito da sua própria aprendizagem. Desta forma, criando-se condições que motivem os estudantes a dedicar tempo e energia às tarefas escolares estar-se-á a promover o processo de aprendizagem destes alunos (Graham & Gisi, 2000). Operacionalizando um pouco mais, Butler (1998) considera como componentes cognitivas centrais para o processo de auto-regulação das estratégias a análise de tarefas e a definição de objectivos, a selecção e adaptação de abordagens estratégicas, a monitorização de

progressos e o reajustamento entre estratégia utilizada e objectivo inicial com base no resultado alcançado. Refere, ainda, o papel de variáveis mediadoras no processo de auto-regulação, como seja o auto-conhecimento prévio do sujeito ou o conhecimento possuído a propósito das suas crenças e percepções de competência. Numa óptica muito próxima, Zimmerman, Bonner e Kovack (1996) referem a existência de quatro componentes no processo de auto-regulação, a saber — a auto-avaliação, a definição de objectivos e planeamento de estratégias, a implementação de estratégias e a monitorização dos resultados atingidos pelo recurso à estratégia.

É através do recurso à cognição e a estratégias que se torna possível aos estudantes regular o seu processo de aprendizagem. Para tal, necessitam tanto de um conhecimento processual (como utilizar as estratégias) como de um conhecimento declarativo (quais as várias estratégias possíveis) sobre as estratégias, a que se acrescenta, ainda, um conhecimento condicional que lhes permite determinar quando e porquê recorrer àquela estratégia específica (Hofer, Yu & Pintrich, 1998). Quando, pelo recurso a tarefas estruturadas, se desenvolvem nos alunos estas três formas de conhecimento, então está-se a desenvolver, simultaneamente, um processo de auto-regulação da aprendizagem.

Zimmerman (1998 b), num estudo referente ao desenvolvimento de processos de auto-regulação envolvidos nas competências académicas e estratégias de estudo em estudantes do ensino superior, parte da ideia de que a teoria da auto-regulação possibilita um quadro conceptual para a análise da realização académica com base nos processos a que os alunos recorrem para a aquisição de conhecimentos. Assim, para este autor, o nível e a qualidade dos processos de auto-regulação de um aluno dependem de dimensões psicológicas como a motivação, o método de estudo e a gestão efectiva do tempo disponível. Nesta linha, e de acordo com Pintrich (1995), quando os alunos tomam consciência dos seus comportamentos de estudo, dos seus níveis motivacionais e cognitivos, conseguem aumentar os seus níveis de auto-regulação na aprendizagem, o que geralmente se traduz num melhor rendimento académico. Os objectivos de

aprendizagem são relevantes para o processo de auto-regulação, destacando-se aqui o papel da auto-avaliação na persecução correcta de estratégias (Cuthbert, 1995). Weinstein e colaboradores (1998) referem que a auto-avaliação e a auto-caracterização que os estudantes universitários fazem de si, enquanto alunos, são factores que possibilitam a gestão dos métodos de estudo e das estratégias de aprendizagem adequadas para cada tarefa académica, contribuindo assim para o sucesso escolar. A este propósito, vários autores acrescentam que a crença dos alunos sobre as suas capacidades para aprender influenciam o comportamento do aluno face ao seu estudo, por exemplo, na escolha do tipo de tarefas escolares a realizar (mais ou menos complexas), no esforço dispendido e na persistência manifesta na realização dos mesmos (Bandura, 1982; Schunk, 1994 in Rosário, 1999).

Entende-se por estratégias auto-reguladas (Pintrich *et al.,* 1993) a habilidade e os procedimentos implementados pelo estudante para monitorar e regular a sua própria aprendizagem, a utilização de pensamento crítico, a elaboração e organização dos apontamentos, a gestão do esforço dispendido e a devida utilização dos recursos externos disponíveis (pares, professores e outros recursos). Por sua vez, Wolters (1998) foca o aspecto da consciência que os alunos possuem sobre as estratégias cognitivas e metacognitivas a que recorrem, que afirma considerar como potencializador da obtenção de resultados académicos mais satisfatórios, referindo ainda a flexibilidade que estes alunos revelam, ao alterar ou adaptar as suas estratégias às exigências da tarefa a que se propõem. Craig (1998) refere, ainda, que alunos com um repertório de estratégias de aprendizagem reduzido tendem a aplicar estratégias ineficazes, face aos objectivos de aprendizagem, por não conhecerem estratégias alternativas.

Apthorp (1995), numa pesquisa comparativa da capacidade de codificação fonética e leitura entre estudantes universitários com e sem dificuldades de aprendizagem, concluiu que os primeiros necessitavam de auxílio na definição de objectivos, identificação de tarefas, escolha de estratégias a aplicar e na avaliação de custos ou benefícios envolvidos na aplicação destas mesmas tarefas. Os alunos sem

dificuldades na aprendizagem possuíam uma rotina que englobava, mais frequentemente, os passos inerentes à auto-regulação das tarefas.

De acordo com Zimmerman e Risemberg (1997) a auto-regulação ao nível dos processos de leitura e de escrita envolve um sistema complexo de subprocessos que têm por suporte um sentido elevado de auto-eficácia. As actividades de leitura e de escrita são usualmente auto-planeadas, auto-iniciadas e auto-mantidas. Santos (1991) refere a este respeito que, ao nível dos estudantes universitários, é esperada uma leitura independente e crítica dos textos. Para tal, torna-se necessário que o aluno desenvolva estratégias de leitura e técnicas de controlo que lhe permitam ultrapassar por si só eventuais dificuldades encontradas. Estudos de Graham e Harris (1989; in Rosário, 1999) na área da modelação cognitiva, concluíram que o ensino de uma estratégia de auto-regulação da escrita a alunos com dificuldades de aprendizagem, incrementava a sua auto-eficácia e o seu desempenho na escrita. Importante referir que estes ganhos se revelaram resistentes ao tempo bem como foram generalizados a outros contexto de vida.

Por sua vez, a ansiedade interfere no uso das estratégias de auto-regulação (Benjamin *et al.*, 1981; Smith *et al.*, 1990; Williams, 1996), dificultando a concentração em pontos-chave e a organização dos materiais (VanZile-Tamsen & Livingston, 1998). A este propósito Wise, Genshaft e Byrley (1985) referem a necessidade de combinar o treino de competências de estudo com estratégias de auto-monitorização com vista a reduzir a ansiedade presente nos processos avaliativos e a permitir uma maior realização académica e autonomia no processo de aprendizagem. Segundo Zimmerman (1998 b), tradicionalmente os professores não se preocupavam com as estratégias de preparação para situações de avaliação utilizadas pelos alunos, focando a sua atenção apenas nos resultados por estes obtidos. Zimmerman, Bonner e Kovack (1996) referem que, na maioria dos casos, pais, professores e alunos tomam como sucesso académico apenas os resultados escolares obtidos. Astin (1993) vem chamar a atenção para a necessidade de se encararem os resultados escolares como um meio de obtenção de informação sobre os

níveis de progresso conseguido e sobre as áreas que o aluno necessita de aprofundar. O autor refere que, sem este tipo de *feedback* associado aos resultados escolares, o processo de aprendizagem acaba por se tornar lento e mais difícil.

Schunk e Zimmerman (1998) afirmam que o ensino de estratégias de aprendizagem é um ponto chave para a promoção da aprendizagem auto-regulada, na medida em que os estudantes que aprendem uma abordagem sistemática de trabalho com material académico podem aplicar esta abordagem de forma independente. De igual modo consideram que a aprendizagem de estratégias de estudo aumenta o auto-conceito e a auto-eficácia dos alunos, dado que estes se vêem como capazes de aplicar uma estratégia correcta a uma dada tarefa com resultados previsivelmente positivos. A este respeito, Nelson e colaboradores (1993) afirmam que o facto de se ensinar os estudantes a utilizar diferentes estratégias de aprendizagem faz com que estes se tornem capazes de exercer controlo sobre o seu processo de aprendizagem, o que conduz à obtenção de melhores desempenhos escolares. Pintrich e Garcia (1994) acrescentam que não só é possível ensinar os estudantes a utilizar estratégias cognitivas e metacognitivas (como a organização do material de estudo, o planeamento das estratégias a utilizar e a avaliação dos resultados atingidos pelo recurso a essas estratégias) como se conseguem implementar desta forma os níveis de sucesso escolar alcançados. Importa, no entanto, referir que as estratégias cognitivas não se aplicam universalmente a todos os alunos e que não são, também, universais para todas as tarefas escolares. Existem muitos aspectos que contribuem para a eficácia de uma determinada estratégia de aprendizagem auto-regulada, nomeadamente, a competência intelectual do aluno ou a sua eficiência como estudante (Zimmerman & Bandura, 1994; in Rosário, 1999).

Segundo Pintrich e colaboradores (1993), a aprendizagem auto-regulada emerge como factor decisivo do desempenho académico e possibilita a diferenciação de alunos de alto e baixo rendimento (Franks *et al.*, 1982; Shuell, 1983; Stein *et al.*, 1982). Especificando, resultados de um estudo de Lindner e Harris (1993) revelam que uma aprendizagem auto-regulada aumenta o rendimento académico conseguido pelos

estudantes que a praticam. Baseado numa revisão de literatura, Wolters (1998) concluiu que os alunos caracterizados como auto-regulados no seu processo de aprendizagem são também aqueles que revelam melhores desempenhos académicos, maiores níveis de auto-eficácia e maiores índices motivacionais.

Outro aspecto com influência na aprendizagem e no rendimento académico é o conceito de estilo cognitivo (Servera, 1997). A este propósito, Witkin e Goodenough (1981) referem o conceito de dependência-independência de campo, afirmando que o que distingue os dois pólos é o uso de pistas internas ou externas na organização da informação. Desta forma, os sujeitos independentes de campo baseiam-se em pistas internas, o que surge associado a uma maior capacidade de reestruturação da informação. Os sujeitos dependentes de campo baseiam-se em pistas externas, tendendo a aceitar os estímulos tal como lhes são apresentados. Span (1974) afirma que alunos com um estilo cognitivo "independente de campo" têm melhores resultados escolares em ambientes pouco estruturados, ou não são influenciados por variações na estrutura, ao passo que estudantes com um estilo cognitivo "dependente de campo" têm melhores resultados escolares em contextos estruturados.

Luk (1998), num estudo sobre a relação entre estilos cognitivos e rendimento académico, concluiu que os alunos "independentes de campo" tendem a ter uma abordagem lógica e analítica na resolução dos problemas, regem as suas vivências de acordo com os seus valores e necessidades, conseguindo elaborar objectivos de aprendizagem e seguir os planos que definem. Por sua vez, os alunos "dependentes de campo" são muito dependentes dos seus ambientes sociais, de figuras de autoridade e de ligações afectivas, tornando-se pouco autónomos e influenciáveis. Deste modo o autor considera que é facilmente perceptível a relação positiva que encontrou entre o estilo cognitivo independente de campo e o rendimento académico.

Focando, ainda, os processos de estudo e aprendizagem dos alunos recém-chegados ao ensino superior, convém não descurar a importância do desempenho académico antes da entrada na universidade.

O desempenho académico anterior à universidade aparece referido por Upcraft, Peterson e Moore (1981) como uma das variáveis pessoais que melhor prediz o sucesso académico em alunos do primeiro ano. Ting e Robinson (1998) referem ainda, como variáveis preditoras do sucesso académico no ensino superior, o papel desempenhado pela planificação do tempo de estudo, pelo nível educacional dos pais e pelo envolvimento em actividades académicas por parte dos alunos do ensino secundário. De acordo com Higbee e Dwinell (1998) muitos dos alunos que ingressam na universidade não possuem suficientes bases de conhecimentos para os cursos que frequentam, e não estão preparados para o grau de exigência das cadeiras em que estão inscritos. Estudos de Miranda e Marques (1996), efectuados nesta linha, obtiveram resultados conducentes à conclusão de que as notas escolares no ensino secundário constituem bons preditores de sucesso académico no primeiro ano da universidade. Outros investigadores, efectuando estudos sobre o tema, concluíram também que o rendimento escolar no ensino secundário constitui um preditor importante da persistência e rendimento escolar encontrados no ensino superior (Cope & Hannah, 1975; Lenning, Sauer & Beal, 1980; Ripple & Luthar, 2000; Ting & Robinson, 1998; Astin, 1993).

Numa óptica muito semelhante Houltram (1996), numa pesquisa que relaciona a idade com que os alunos se candidatam ao ensino superior e a sua média de acesso com o rendimento escolar conseguido no primeiro ano, verificou que eram os alunos com maior maturidade (independentemente da idade) e com melhores médias no ensino secundário aqueles que conseguiam melhores resultados escolares no ensino superior.

Ao tentar explicar o seu desempenho académico anterior, o indivíduo avalia o seu nível de capacidade, a quantidade de esforço dispendida e a dificuldade da tarefa (Barros & Barros, 1990). Zimmerman (1998 a) afirma que os alunos auto-regulados

tendem a atribuir o insucesso a causas correctas e o sucesso à sua competência pessoal. Deste modo é-lhes possível aprender com os erros de modo a identificar a estratégia mais adequada a cada tipo de situação.

Da mesma forma, convém não descurar o valor das expectativas. Segundo Biggs e Moore (1993; cit. por Oliveira, 2000) os estudantes iniciam um plano de estudos de um determinado curso munidos de um conjunto de representações ou crenças acerca da natureza da aprendizagem e sobre aquilo que esta pretende atingir. Kuh (1999) refere, a título de exemplo, que a maioria dos estudantes recém-ingressados no ensino superior acreditam que as suas vivências serão diferentes das que tinham no ensino secundário. Pensam que irão ser mais independentes, que terão maiores volumes de trabalho académico, que irão necessitar de um maior número de horas de estudo na preparação para os exames, e esperam vir a estabelecer novas relações de amizade. Segundo o autor, as expectativas moldam a formação e a prossecução de aspirações e objectivos.

Weick (1995) chama a atenção para a necessidade de as próprias instituições especificarem as suas expectativas relativamente às condutas que esperam encontrar nos estudantes (como a obtenção de bons resultados escolares e o desenvolvimento de relações sociais harmoniosas) para que estes saibam o que fazer, se pretenderem agir em conformidade com o que deles é esperado. Muller (1998) menciona que tanto as expectativas que os professores elaboram relativamente aos alunos, como as expectativas que estes elaboram sobre o seu processo de aprendizagem, constituem fortes preditores do desempenho e persistência escolar, afirmando Zagora e Cramer (1994) que alunos com um desempenho escolar baixo tendem a elaborar expectativas negativas relativamente às suas capacidades.

Astin (1993), num questionário a alunos recém-ingressados no ensino superior relativamente às expectativas que tinham quanto aos níveis de desempenho e persistência escolar que iriam alcançar, verificou que a maioria dos estudantes inquiridos conseguia ter uma ideia muito aproximada sobre o que lhes viria a acontecer em termos

de resultados escolares. Pancer e colaboradores (2000) efectuaram um estudo longitudinal, junto de uma amostra de 226 sujeitos, relativo à associação entre expectativas que os alunos da amostra, no final do ensino secundário, tinham quanto à frequência universitária e os níveis de ajustamento académico conseguidos por estes alunos durante o primeiro ano do ensino superior. Os resultados permitem concluir que os alunos que elaboravam expectativas mais complexas relativamente à frequência universitária tendiam a adaptar-se mais facilmente e a lidar melhor com situações *stressantes* inerentes às suas vivências académicas do que o grupo de alunos com expectativas menos elaboradas.

2.5 Síntese

Em suma, da revisão de estudos relativos à dimensão de realização escolar das vivências académicas dos estudantes recém-ingressados na universidade, torna-se clara a influência dos métodos de estudo e das estratégias de aprendizagem no rendimento escolar dos alunos. Os estilos cognitivos e, sobretudo, as estratégias de aprendizagem desempenham um papel importante no rendimento escolar conseguido pelos alunos universitários uma vez que dão ênfase às formas pessoais de estudar e de pensar. Assim, o desenvolvimento de processos conducentes à auto-regulação da aprendizagem assume extrema relevância e engloba, segundo Hofer Yu e Pintrich (1998), dimensões como a gestão do tempo de estudo, com correspondente diminuição dos níveis de ansiedade na realização de exames; a quantidade e grau de correcção dos apontamentos tirados na sala de aula; o grau de compreensão da informação a trabalhar; a definição de objectivos; a procura de ajuda quando esta é necessária; e a escolha de contextos de realização apropriados às tarefas que desempenham. Os professores, na forma como organizam e gerem o seu ensino, e as próprias tarefas de aprendizagem dos alunos, detêm aí um importante papel educativo.

Por sua vez, factores como os problemas vocacionais (desajuste entre a escolha vocacional e o curso frequentado), a ansiedade face a situações de avaliação escolar e a insuficiente preparação escolar, prévia ao acesso ao ensino superior, exercem uma influência negativa sobre o rendimento académico dos alunos.

CAPÍTULO 3

VIVÊNCIAS ACADÉMICAS E RENDIMENTO ESCOLAR: DIMENSÃO INSTITUCIONAL

3.1 Introdução

Neste capítulo serão referidas algumas das variáveis institucionais ou de contexto que medeiam ou caracterizam as vivências académicas dos alunos. Sobretudo, interessam-nos aquelas variáveis com impacto mais reconhecido nos alunos do primeiro ano e com uma relação mais próxima com o rendimento académico. Assim, são englobados nas variáveis institucionais factores como a gestão do tempo, a adaptação à instituição, a gestão dos recursos económicos, o relacionamento com colegas e o envolvimento em actividades extra-curriculares, sobretudo as de carácter recreativo, cultural e desportivo. O objectivo deste capítulo é destacar o contributo das variáveis de índole contextual para o rendimento académico dos alunos do ensino superior. As variáveis institucionais serão analisadas segundo diferentes vertentes. Assim, em primeiro lugar, serão considerados aspectos mais relacionados com a adaptação ao contexto académico, nomeadamente no que concerne ao contexto físico, às condições materiais da instituição, ao local de residência dos alunos universitários e à estrutura social e organizativa da instituição. Em seguida, serão focados aspectos mais relacionados com o envolvimento académico dos estudantes. Serão aqui referidas as relações interpessoais estabelecidas e os contextos (formais/informais) em que estes

ocorrem e, também, a utilização por parte dos alunos de estratégias de gestão do tempo e dos recursos económicos. Passar-se-á, seguidamente, a destacar o impacto do contexto universitário na aprendizagem e desenvolvimento do aluno, focando-se quer o efeito mediador assumido pelas características psicossociais dos estudantes à entrada para o ensino superior, quer a importância assumida por certas variáveis do contexto académico.

Finalmente, analisar-se-ão as contribuições de diversos autores relativamente ao desenvolvimento de teorias e modelos de impacto.

3.2 Contexto académico, adaptação e rendimento escolar

O desenvolvimento de um conjunto de competências adaptativas é requerido aos estudantes envolvidos no processo de transição para o ensino superior, uma vez que esses estudantes passam a ter que lidar com um contexto não apenas novo, como também dinâmico em si mesmo (Baker & Siryk, 1989). Segundo Pascarella e Terenzini (1991), o contexto académico pode ser assumido como um quadro particularmente importante de desenvolvimento do jovem adulto, dada a riqueza de vivências associadas ao ensino superior, as quais se constituem em factores desencadeantes de novas aquisições e de reestruturações pessoais. A este respeito, Tomlinson-Clarke (1998) refere que o processo de adaptação ao ensino superior é multidimensional, requerendo dos estudantes o desenvolvimento de diferentes estratégias promotoras da sua integração na dinâmica inerente ao contexto académico.

O sucesso deste processo de adaptação, especialmente durante o primeiro ano, constitui-se num preditor importante da persistência e do sucesso dos alunos ao longo da sua experiência académica (Cabrera *et al.*, 1993; Zea *et al.*, 1997). Assim, e conforme o referido por Cabrera e colaboradores (1992), factores institucionais, pessoais e externos devem ser considerados em simultâneo se se pretende prevenir a desistência

escolar ao nível dos alunos dos primeiros anos. Para estes diferentes autores, quando o processo de adaptação é mal conseguido, diminuem os níveis de satisfação e de investimento académico e, consequentemente, aumentam os índices de insucesso e de desistência universitária

Antes de mais, há que referir que, no contexto académico, podem ser considerados os ambientes físicos, mais ligados a aspectos da construção do próprio edifício e da distribuição de diferentes espaços, incluindo-se aqui os próprios recursos materiais existentes, mas também os ambientes relacionais e educacionais, mais ligados ao relacionamento com funcionários, docentes e colegas dentro do espaço do *campus* universitário. Falar em contexto académico implica, desde logo, aceitar a multidimensionalidade deste construto.

De acordo com Astin (1993), o ambiente académico engloba o curso que o estudante frequenta, as técnicas pedagógicas dos docentes, o ambiente físico do *campus*, das salas de aulas e das residências universitárias, o relacionamento com os colegas, os contactos formais e informais com o pessoal docente e não docente, e o envolvimento em actividades extra-curriculares. Por sua vez, todas estas variáveis têm um impacto moderado por outras variáveis, incluindo as variáveis pessoais do aluno. Num estudo sobre o efeito do local de residência nos níveis de persistência escolar revelados pelos estudantes universitários, por exemplo, o autor verificou que o impacto do local de residência se notava mais junto dos alunos deslocados (aqueles que saíram de casa para frequentar a universidade). Dentro deste grupo, os alunos que viviam em residências universitárias demonstravam maiores graus de persistência escolar do que os seus colegas que viviam em quartos ou apartamentos alugados. Inman e Pascarella (1998) efectuaram uma pesquisa, junto de uma amostra de 642 estudantes (dos quais 326 moravam em residências universitárias), relativa a possíveis impactos das vivências dos estudantes universitários no contexto académico nos seus níveis de desenvolvimento cognitivo. Concluíram que os alunos alojados em residências universitárias apresentavam maiores níveis de envolvimento na instituição universitária e um maior grau de

socialização académica, o que exercia um impacto positivo no desenvolvimento cognitivo e resultados escolares obtidos por esses alunos. Esta maior integração académica e social tinha ainda como benefício a diminuição da probabilidade de abandono escolar por parte dos alunos residentes no *campus*. Os benefícios de viver nas residências universitárias parecem dever-se à possibilidade de maior interacção com os pares e com o ambiente académico (Upcraft, 1989; Pascarella, 1985).

A avaliação do ambiente físico implica, de acordo com Conyne (1987), ter em conta aspectos como a verificação da segurança e protecção proporcionada pelo contexto, a promoção ou inibição do contacto social, a imagem que passa sobre as pessoas que constituem o contexto, o facto de o contexto ser ou não agradável, e também em que medida poderá estimular experiências, contactos e interacções que se constituem em oportunidades de desenvolvimento. Strange (1983) acrescenta a este propósito que todos os aspectos do ambiente físico do *campus* universitário são importantes para a qualidade das experiências universitárias, podendo representar oportunidades positivas ou negativas para o desenvolvimento dos estudantes. Desta forma, o ambiente físico da instituição pode contribuir para um sentimento de segurança, de pertença e de familiaridade com a instituição, de facilidade de acesso e de mobilidade pelos seus espaços.

Pode-se, neste sentido, falar em ambientes saudáveis ou doentios. A título de exemplo, um ambiente demasiado competitivo pode ter implicações extremamente negativas no que diz respeito ao clima de relações interpessoais estabelecidas e, também, no que se refere aos níveis de ansiedade gerada nos alunos (Blocher, 1991). Por outro lado, se faltam estruturas de apoio, quer material quer relacional, poderão ocorrer comportamentos de absentismo escolar e, como consequência, um aumento nos índices de reprovação. Dustin e Murchison (1993) referem, a este respeito, que os alunos de primeiro ano poderão levar algum tempo a ter conhecimento das estruturas de apoio disponíveis dentro do *campus* universitário e que a falta de conhecimento sobre a

existência e localização destes recursos pode provocar a emergência de sentimentos de inadaptação e isolamento.

Assim, segundo Kuh e colaboradores (1991), a estrutura física, social e organizativa de uma instituição poderá ser desencorajadora, confusa e imprevisível, ou estruturada, coerente, previsível e encorajadora. Afirmam ainda estes autores que as características físicas do *campus* (dependentes das ideias dos arquitectos que desenham as plantas dos edifícios e dos pedidos de quem encomenda o projecto) condicionam o desenvolvimento pessoal, social e académico dos estudantes. Por exemplo, ambientes com um número excessivo de alunos e de estruturas muito dispersas, ou de tamanho exagerado, podem ocasionar uma maior dificuldade no estabelecer de redes de comunicação entre alunos de diferentes cursos e menores oportunidades para ligações interpessoais alargadas. Tais ambientes são favoráveis a que se criem situações de anonimato.

Em termos do ambiente académico, os dados parecem apontar para a importância dos estudantes adoptarem estratégias individualizadas de aprendizagem e de se verem a si próprios como co-construtores dos ambientes académicos (Baxter-Magolda, 1992 a). Contudo, Cross Brazzell e Reisser (1999) referem que a aprendizagem é incrementada em contextos que valorizam a diversidade, promovem a responsabilidade social, encorajam discussões e debates, e proporcionam um sentido de pertença aos seus membros. Logicamente que os espaços físicos jogam em tudo isso um importante papel.

Thompson e Smart (1999) referem que, quando existe uma congruência entre a pessoa e o ambiente, isto é, entre o estudante universitário e a instituição de ensino superior que frequenta, são possíveis maiores níveis de satisfação e de desempenho escolar. Nomeadamente, os ambientes académicos possuem diferentes padrões organizacionais, diferentes objectivos de ensino e modos preferenciais de interacção com os estudantes, o que tem implicações nas competências dos alunos valorizadas pela

instituição. Hohenbary e colaboradores (1993) chamam a atenção para o facto de os alunos recém-ingressados no ensino superior tenderem a interpretar as expectativas da instituição de acordo com as vivências que trazem do ensino secundário, o que não é, geralmente, adequado. No *campus* universitário observa-se uma maior dispersão de espaços, edifícios e serviços a explorar e conhecer.

Baird (1996) é também um dos autores que refere que a interacção entre os estudantes e a instituição, bem como o ajustamento académico, são factores que exercem uma influência marcante nos níveis de sucesso e persistência académica dos estudantes. O autor refere, ainda, que o relacionamento com os colegas surge também associado a níveis de persistência escolar e ao grau de desenvolvimento pessoal. Upcraft e Schuh (1996) vão, inclusive, mais longe ao afirmarem que uma das formas de avaliar a adaptação dos alunos à instituição é averiguar os seus níveis de sucesso escolar e de persistência académica. Outro aspecto que pode ser elucidativo do grau de satisfação dos alunos relativamente à instituição de ensino superior que frequentam é o seu nível de envolvimento em actividades e programas organizados no *campus*.

3.3 Envolvimento académico dos estudantes

Graham e Gisi (2000) afirmam que o envolvimento dos estudantes nas tarefas académicas, a participação em actividades extra-curriculares e num ambiente académico que incentive a aprendizagem, contribuem para o desenvolvimento intelectual e psicossocial dos estudantes. As pesquisas de vários autores demonstram que estudantes envolvidos em actividades extra-curriculares possibilitadas no contexto académico aumentam os seus níveis de desenvolvimento intelectual e os seus comportamentos de liderança, revelam maiores níveis de sucesso escolar e conseguem atingir mais facilmente os seus objectivos académicos (Astin 1975, 1977, 1993; Baxter-Magolda, 1992, b; Kuh, Schuh & Whitt, 1991; Williams & Winston, 1985).

Uma pesquisa longitudinal relativa aos efeitos da participação em trabalho em regime de voluntariado, durante a frequência do ensino secundário, no desenvolvimento dos estudantes universitários foi efectuada por Astin e Sax (1998). Estes autores trabalharam com uma amostra de 3450 alunos inscritos no primeiro ano. Os resultados encontrados pelos autores demonstraram que os alunos da amostra participantes em trabalhos de carácter de voluntariado durante o ensino secundário apresentavam maiores níveis de desenvolvimento académico e de competências de vida, assim como um grau superior de responsabilidade cívica.

Astin (1993) afirma que o processo de aprendizagem dos estudantes universitários se desenrola tanto fora como dentro da sala de aulas. Pascarella e Terenzini (1991) referem, ainda, que a aprendizagem cognitiva é modelada pelas actividades extra-curriculares dos estudantes. Importa, então, salientar que a aprendizagem, por um lado, ou o próprio desenvolvimento cognitivo dos estudantes, por outro, não dependem apenas das actividades estritamente curriculares. O envolvimento em actividades académicas fora das aulas e a manutenção de novas relações com os pares, funcionários e docentes da instituição desempenham um importante papel a esse propósito (Pascarella & Terenzini, 1991; Pascarella, 1980; Kuh *et al.*, 1997; Feldman & Newcomb, 1969), merecendo ser consideradas em programas de intervenção ou de política de gestão académica em prol da qualidade da aprendizagem e do desenvolvimento dos estudantes universitários.

Para alguns autores, a integração conseguida pelos estudantes em termos das experiências curriculares e extra-curriculares parece ser fundamental (Davis & Mureel, 1993; Pike, 1995). A este respeito, um estudo de Adams, Ryan e Keating (2000), efectuado junto de uma amostra de 294 alunos inscritos no primeiro e segundo anos da universidade, vem demonstrar que o relacionamento com os pares e o envolvimento em actividades no *campus* constitui um forte preditor de persistência escolar. Assim, Cooper e colaboradores (1994) referem que, quanto maior é o envolvimento dos estudantes no *campus*, maiores serão os seus níveis de desenvolvimento pessoal e

rendimento escolar, o grau de satisfação face às vivências académicas e a probabilidade de conclusão das suas licenciaturas.

Estudos de diversos autores (Kuh *et al.*, 1994; Pascarella & Terenzini, 1991, in Kuh, 1999), comprovativos da associação positiva entre actividades extra-curriculares e níveis de rendimento e de desenvolvimento académicos, possibilitaram a elaboração de uma listagem das actividades extra-curriculares que influenciam, positivamente, o rendimento escolar e a persistência académica: (i) assistir a eventos culturais no *campus* ou na comunidade onde se insere a universidade frequentada; (ii) conversar sobre objectivos vocacionais em contextos proporcionados pela própria instituição; (iii) trabalhar em conjunto com outros estudantes em projectos relativos às matérias leccionadas; (iv) assistir a congressos ou palestras temáticas organizadas pelos departamentos; (v) conversar com outros estudantes sobre questões relacionadas com o *campus*, novas ideias e pontos de vista, e sobre temáticas da actualidade; (vi) trabalhar em estruturas do próprio *campus*; (vii) socializar com colegas de outros cursos, incluindo colegas de diferentes origens étnicas ou raciais; e (viii) conversar sobre temáticas aprendidas no contexto do curso ou aplicar estes conhecimentos a um domínio laboral. Outros estudos referem, ainda, aspectos positivos resultantes do envolvimento em actividades extra-curriculares (como a participação em seminários, a prática de actividades desportivas e a interacção com os colegas).

Stupka (1986) investigou a relação entre a participação de alunos do primeiro ano em seminários e o desempenho académico. Considerou como indicadores de desempenho académico as classificações escolares obtidas, as competências de comunicação, o número de desistências, os hábitos de estudo e a própria relação com a instituição académica. Concluiu que os alunos de primeiro ano que frequentavam estes seminários adquiriam melhores níveis de desempenho académico, melhores relações com a instituição, melhores competências de comunicação e melhores hábitos de estudo do que os seus colegas que não participavam nos seminários.

Simons, Rheenen e Covington (1999) referem a existência de uma associação positiva entre a prática de actividades desportivas, por parte dos estudantes universitários, e os níveis de persistência nas tarefas, o grau de auto-disciplina e os níveis de concentração na tarefa. Os autores referem que, quando os estudantes atletas conseguem transferir estas qualidades para o domínio académico, atingem elevados níveis de desempenho escolar. Richards e Aries (1999), numa pesquisa comparativa entre alunos atletas e alunos não atletas, verificaram que os estudantes atletas investiam uma maior quantidade de tempo em actividades extra-curriculares, obtinham médias escolares semelhantes às dos seus colegas não atletas, estavam envolvidos em diferentes aspectos da vida académica e relatavam melhores níveis de desenvolvimento pessoal e de satisfação com o contexto académico. Face a estes dados, os autores concluíram que a participação em actividades desportivas não impedia os estudantes de obterem bons desempenhos académicos, nem era impeditivo da participação em actividades sociais com outros colegas dentro do *campus*. Esta relação poderá não ser, assim, tão linear. O tempo e o investimento nessas actividades desportivas podem, sendo excessivos, afectar negativamente o rendimento dos alunos (Almeida *et al.*, 2000). A situação complica-se quando o envolvimento em tais actividades, desportivas ou outras, coloca exigências acrescidas de vida social e de lazer aos estudantes (Parham, 1993). Nesta circunstância podem surgir indicadores de desadaptação académica, mesmo que associada a uma boa inserção social do aluno (Almeida *et al.*, 2000).

Martin (2000) efectuou um estudo referente à associação entre o envolvimento em actividades extra-curriculares e o relacionamento com os colegas e o desenvolvimento psicossocial dos estudantes universitários. Os resultados obtidos permitiram concluir que as interacções que os alunos estabelecem com os colegas, no *campus* universitário mas fora da sala de aulas, estão directamente relacionadas com o seu desenvolvimento psicossocial, nomeadamente no que concerne à aquisição de autonomia e sentido de competência. Hood (1984) vem corroborar estas conclusões, ao afirmar que a participação em diversos tipos de actividades extra-curriculares se relaciona com o

desenvolvimento psicossocial dos estudantes, tornando-os mais auto-confiantes, mais capazes de estabelecer relações de amizade e de aceitar as diferenças entre colegas. Obviamente que não faz sentido sugerir a simples participação dos alunos em actividades extra-curriculares como forma de promoção do seu desenvolvimento psicológico. Tais actividades serão apenas o meio para que determinados contextos e processos ocorram, e são estes a razão de ser do desenvolvimento psicológico ocorrido (Cornelius, 1985; in Almeida *et al.*, 2000).

Cruz, Almeida e Gonçalves (1985) referem que a entrada no ensino superior, dada a exigência de novas competências sociais, pode contribuir para o aparecimento de dificuldades ao nível do estabelecimento de relações interpessoais, uma vez que há uma maior diversidade de contactos a estabelecer, e com um conjunto mais alargado de pessoas estranhas. Tais contactos e relações são fundamentais para a integração na nova comunidade. Segundo Upcraft e Gardner (1989), as relações entre os colegas e com os outros membros da instituição são dos factores mais importantes na adaptação dos estudantes do primeiro ano ao novo ambiente.

Partindo da premissa de que a estrada para o ensino superior requer a reconstrução das relações entre o indivíduo e o ambiente, Tao e colaboradores (2000) procuraram encontrar as relações entre a percepção de apoio social, as estratégias de *coping* activadas e os níveis de adaptação académica conseguidas por 390 alunos de primeiro ano inscritos numa universidade Chinesa. Os resultados encontrados apontavam para uma relação positiva entre o suporte social proporcionado por pais, pares e professores, e os níveis de ajustamento académico e estratégias de *coping* activadas.

Evans, Forney e Guido-DiBrito (1998) afirmam, também, que o envolvimento académico se relaciona com o desenvolvimento psicossocial dos alunos. Concretizando, referem que os estudantes mais envolvidos em actividades extra-curriculares, e que dispendem maior número de horas em actividades dentro do *campus* universitário,

tendem a ser mais seguros, mais auto-confiantes e a desenvolver um maior número de relações de amizade. Berndt (1996), numa revisão de literatura, concluiu que os alunos que possuíam colegas com quem pudessem partilhar os seus pensamentos e sentimentos demonstravam uma forma mais efectiva de lidar com acontecimentos *stressantes* do seu quotidiano. Isso pode ser explicado se aceitarmos que as relações de amizade ocupam um espaço privilegiado na interacção social do jovem adulto (Prager, 1995). Aliás, um estudo longitudinal efectuado por Myers (1981) revelou resultados similares, indicando que a maioria dos estudantes universitários que não tinham estabelecido um contacto significativo com alguém durante o primeiro mês de universidade acabavam por abandonar a sua frequência.

Saenz e colaboradores (1999) afirmam que as interacções estabelecidas no contexto académico, fora do horário escolar, constituem um importante factor de integração social. Deste modo mencionam que o recurso às cantinas, o estudo em grupo ou o envolvimento em actividades extra-curriculares proporcionadas pela instituição constituem oportunidades de envolvimento, tanto na dinâmica do contexto académico, como ao nível do desenvolvimento de relações de amizade com os colegas. O relacionamento com os colegas proporciona, ainda, processos de cooperação, nomeadamente ao nível do acesso a material escolar como, por exemplo, no que se refere à partilha de apontamentos e de exames de anos anteriores (Stoynoff, 1996). Tais comportamentos desempenham um papel positivo no sucesso académico conseguido pelos estudantes (Fischer, 1994).

São também importantes os resultados obtidos por Alvan e colaboradores (1996) nesta área. Eles mostram uma correlação positiva entre a existência de redes de apoio social e a adaptação académica bem conseguida pelos alunos, com a subsequente diminuição nos níveis de *stress* vivenciados pelos estudantes ao nível das relações interpessoais. Brooks e DuBois (1995) referem a importância das redes de apoio social estabelecidas pelos estudantes recém-ingressados no ensino superior como preditores do ajustamento social e da obtenção de resultados escolares satisfatórios. A relação com os

pares influencia diversos aspectos do desenvolvimento dos estudantes universitários, determinando em grande parte a proporção de investimento em tempos de estudo e tempos de lazer (Astin, 1993).

Numa revisão de literatura, Chau-Ming e colaboradores (1995) mencionam estudos correlacionais e longitudinais que encontraram relações positivas entre as competências sociais e o desempenho académico dos estudantes universitários. Num desses estudos (Whitt *et al.*, 1999), examinou-se a associação entre a interacção com os pares, dentro e fora da sala de aulas, e os resultados em provas cognitivas obtidos pelos alunos ao longo da sua frequência universitária. Foram encontradas associações significativas entre as variáveis analisadas, concluindo os autores que o relacionamento com pares assume particular relevância no desenvolvimento cognitivo durante o primeiro ano de frequência universitária. Rohrkemper e Corno (1988; cit. por Sharma & Karabenick, 1994) acrescentam, ainda, que os alunos universitários eficazes numa busca activa de ajuda junto dos seus pares e professores são capazes de se adaptar mais rapidamente às exigências do contexto académico, obtendo consequentemente, maiores probabilidades de sucesso escolar (Zimmerman & Schunk, 1998).

Em suma, e face aos estudos revistos, torna-se claro que o envolvimento em actividades extra-curriculares e o relacionamento com os pares afectam, de formas diversas e em diferentes áreas, a experiência académica dos estudantes. Pensando-se em termos cognitivos e de aprendizagem, o seu impacto tanto pode ser positivo como negativo. Por exemplo, ele tende a ser essencialmente positivo quando na forma de tutorização e mútuo ensino, de discussões sobre vários temas, aplicação dos assuntos versados nas aulas, discussão de ideias e temas da actualidade, ou de aprendizagem cooperativa (Pascarella & Terenzini, 1991; Kuh, 1993). No entanto, um "excessivo" tempo dispendido em tais actividades sociais pode afectar negativamente a aprendizagem e o rendimento académico (Astin, 1993; Terenzini *et al.*, 1995).

Corno (1986) destaca a importância das estratégias utilizadas para a gestão do tempo e do local de estudo, não tanto como estratégias cognitivas de influência directa na aprendizagem, mas mais como aspectos comportamentais e atitudinais facilitadores da realização de tarefas académicas. Acrescentam alguns autores que a motivação do estudante parece ser um factor determinante para o uso de tais estratégias (Ames & Archer, 1988; Pintrich & De Groot, 1990).

Zimmerman, Bonner e Kovack (1996) consideram que uma gestão efectiva do tempo poderá aumentar o grau de rendimento académico e o conceito de auto-eficácia no aluno, ao passo que uma má gestão irá prejudicar estes dois aspectos. É importante que os alunos monitorizem a sua auto-eficácia académica, porque é um meio de avaliarem as crenças que têm quanto à eficiência dos seus métodos de estudo. Van den Hurk e colaboradores (1998) relacionaram, também, a gestão do tempo de estudo e os níveis de sucesso escolar dos alunos, concluindo que bons níveis de rendimento académico ocorrem quando o tempo planeado e investido pelos alunos no estudo correspondia ao tempo de que necessitavam para efectuar a aprendizagem.

Não perdendo de vista que cada pessoa poderá desenvolver estratégias próprias na gestão do seu tempo de estudo, Zimmerman, Bonner e Kovack (1996) fornecem algumas pistas sobre estratégias de gestão de tempo que têm vindo a provar ser efectivas. Referem assim a definição de períodos de estudo regulares, a escolha de objectivos temporais realistas, a escolha de locais apropriados para o estudo, o estabelecimento de uma ordem de prioridade para as tarefas a desempenhar, evitar distracções e a auto-atribuição de recompensas quando alcançam o objectivo que tinham definido. Os alunos devem, então, ser confrontados com as estratégias possíveis, sendo-lhes dada a oportunidade de as pôr em prática e de avaliar o grau de eficiência que conseguem com cada uma destas estratégias, podendo assim manter, adaptar ou alterar estratégias que possuíam e adoptar novas estratégias. Zimmerman (1998 b) acrescenta que a gestão do tempo é algo que vai sendo permitido aos alunos à medida que estes vão

avançando na sua escolarização, sendo visível no ensino superior uma maior autonomia dos alunos na gestão que fazem do seu tempo de estudo.

Nelson (1998) refere, a propósito das estratégias de gestão de tempo, que os alunos capazes de planificarem adequadamente o seu tempo, gerindo tempos de estudo e de lazer, conseguem alcançar melhor desempenho académico. Uma pesquisa de Macan e colaboradores (1990), efectuada junto de uma amostra de 288 estudantes universitários, revelou resultados semelhantes. Os autores verificaram que os alunos que conseguiam gerir o seu tempo obtinham resultados escolares que consideravam positivos, conseguiam melhores níveis de satisfação académica e afirmavam dispor de mais tempo livre do que os seus colegas com dificuldades ao nível da gestão do tempo. Winston e Miller (1987) descrevem os estudantes eficazes quanto à gestão do tempo como sendo capazes de estruturar as sua vidas, de manipular factores ambientais por forma a fazer face às suas necessidade diárias, de cumprir prazos fixados para as tarefas, de fazer uma gestão efectiva dos recursos económicos de que dispõem e de utilizar os recursos disponíveis quando sentem que precisam de ajuda.

No que concerne à situação económica dos alunos, os resultados obtidos por Rego e Sousa (1999), num estudo efectuado com 957 estudantes universitários portugueses, relativo ao potencial explicativo da origem sócio-económica (situação económica do aluno) para o desempenho escolar dos estudantes universitários, apontam para uma relação nula ou muito reduzida. Os autores afirmam que esta conclusão reflecte não só a questão da democratização do ensino superior, como uma certa igualdade de oportunidades estabelecida. A ascendência sócio-económica parece diferenciar cada vez menos o desempenho académico dos sujeitos. Ramist (1981; cit. por Allen, 1999) efectuou uma revisão de literatura na mesma linha e concluiu que a existência da necessidade de apoio económico, por exemplo a atribuição de uma bolsa de estudos, não aparecia associada à persistência ou ao abandono escolar por parte dos estudantes universitários. Cabrera, Nora e Castaneda (1992) realizaram uma investigação, junto de uma amostra de 466 estudantes universitários, que pretendia avaliar o impacto do apoio

económico no grau de persistência académica. Concluíram que as variáveis em estudo não se correlacionavam, ou seja, não parecia haver diferenças nos níveis de abandono escolar entre alunos bolseiros e alunos não bolseiros.

Embora os estudos apresentados não tenham revelado correlações significativas entre apoio económico e persistência escolar, um estudo realizado por Allen (1999) com uma amostra de 581 estudantes universitários inscritos no primeiro ano, solteiros e com menos de 20 anos, permitiu dados diferentes. O facto de os alunos serem apoiados em termos económicos exercia um impacto positivo na forma como os alunos encaravam a instituição em que estavam inscritos, assim como nas suas competências académicas e na sua motivação para prosseguir a frequência universitária.

Apresentada a revisão de literatura relativa a variáveis institucionais, como as características do próprio contexto académico, o envolvimento em actividades extra-curriculares e o relacionamento com colegas, a gestão do tempo e dos recursos económicos, passa-se a referir, em termos gerais, o impacto do contexto universitário na aprendizagem e desenvolvimento dos alunos.

3.4 Impacto da universidade nos alunos

Os estudantes universitários, ao longo da sua frequência escolar, enfrentam uma série de mudanças que acabam por ter um impacto, tanto a curto como a longo prazo, nas suas vidas (Evans, Forney & Guido-DiBrito, 1998). Nestas transições coexistem factores pessoais e ambientais que afectam o nível do impacto da mudança no período específico em que esta ocorre, sendo este impacto mediado pela natureza do apoio disponível e pelas estratégias de *coping* face à mudança inerentes ao próprio indivíduo (Schlossberg, 1981).

A investigação tem vindo ainda a demonstrar que, quando os níveis de desafio provocados pela transição do ensino secundário para o ensino superior são percepcionados como excessivamente elevados, acabam por gerar problemas ao nível da generalidade das actividades académicas. Damush, Hays e DiMatteo (1997) referem, a este respeito, que o simples facto de um estudante universitário ser confrontado com uma mudança ou desafio na sua vida não origina obrigatoriamente um resultado negativo. Não podemos descurar o papel das avaliações e, por vezes, os impactos adversos surgem quando tais vivências são encaradas negativamente pelos alunos.

Hood e Ferreira (1990) salientam a existência de um ciclo básico de respostas adaptativas que caracterizam o desenvolvimento de um equilíbrio interno quando o indivíduo se torna desadaptado em virtude de possuir um sistema de crenças e valores muito discrepantes do que lhe é exigido pelo contexto académico. Nestes casos, uma boa adaptação será conseguida quando o estudante reconceptualiza as suas experiências dentro de um novo conjunto de valores, passando então por uma fase de desorganização e de baixa auto-confiança. Tais dificuldades são típicas de uma adaptação inicial, que poderá, ou não, conseguir ultrapassar. Tomlinson-Clarke (1998) acrescenta que os padrões culturais, interesses, capacidades e ambições dos estudantes podem influenciar as estratégias de *coping* a que recorrem durante o processo de ajustamento.

Bastos (1993) refere que, numa instituição educativa, todos os agentes podem e devem criar condições para que seja possível a promoção e o desenvolvimento dos alunos, advindo daí uma melhoria da qualidade de vida do aluno. Conyne (1987) acrescenta que os psicólogos que se debruçaram sobre a questão do impacto do *campus* universitário no desenvolvimento dos estudantes afirmam a necessidade da criação de um ambiente que tenha um nível adequado tanto de desafio, como de apoio aos estudantes. Este equilíbrio nem sempre é fácil. As características individuais dos estudantes assumem, então, um papel mediador dos efeitos provocados pelo contexto académico no acesso e adaptação ao ensino superior (Pascarella & Terenzini, 1992). Por exemplo, a respeito da influência da universidade na aprendizagem e desenvolvimento

dos alunos, diversos autores vêm lembrar que esta influência, embora positiva, não é taxativa, surgindo mediada por outras variáveis psicossociais dos estudantes, como os seus projectos e interesses, as suas estratégias de confronto com as situações, a classe social ou o género de pertença (Astin, 1977; Fleming, 1984; Pascarella & Chapman, 1983). Numa óptica semelhante, Murtaugh, Burns e Schuster (1999) afirmam que as características dos estudantes na altura em que ingressam no ensino superior se assumem como bons preditores do nível de retenção escolar conseguido, acrescentando que há maior probabilidade de persistência escolar quando os alunos estão envolvidos em actividades extra-curriculares, organizadas no *campus* universitário, e se sentem como parte integrante da comunidade académica.

As percepções que os estudantes formulam em relação ao *campus* são sobretudo importantes para a integração e socialização académica dos estudantes do primeiro ano (Tinto 1975, 1987; Weidman, 1989; Torre, 1992). Brower (1992), num estudo relativo aos efeitos das tarefas desenvolvimentais na persistência académica dos estudantes universitários, concluiu que a integração académica conseguida é um preditor importante da probabilidade de os alunos não abandonarem a sua frequência escolar. O autor refere ainda que a integração acontece quando os estudantes são capazes de compreender as regras que regem as instituições de ensino superior em que se encontram inscritos, quando desenvolvem uma rotina que engloba relacionamentos interpessoais agradáveis e quando desenvolvem um mapa cognitivo do *campus*, atribuindo significados pessoais aos diferentes locais. Upcraft e Schuh (1996) acrescentam que o ambiente académico tem um impacto diferente em cada estudante, variando de acordo com as vivências de cada um deles. No entanto, e independentemente das características de cada aluno, é certo que algumas variáveis do contexto académico são suficientemente importantes por si próprias. Chickering (1969), por exemplo, destaca o papel desempenhado por factores como os objectivos institucionais, a dimensão da organização, as interacções estabelecidas entre os estudantes e os membros da comunidade universitária, as práticas docentes e os serviços e programas

disponibilizados aos estudantes que ingressam no ensino superior no grau de qualidade do contexto universitário e na promoção do desenvolvimento do estudante.

Brower (1992) define o conceito de integração como resultante da interacção entre a capacidade de o estudante corresponder às expectativas e exigências da instituição e a sua habilidade em moldar o ambiente académico por forma a concretizar as suas próprias expectativas. Por outras palavras, os estudantes estarão mais integrados no ambiente académico, alcançando consequentemente maiores níveis de sucesso, quando conseguem um sentido de congruência entre as suas expectativas e aquilo que a universidade lhes proporciona.

No sentido de aprofundar as dinâmicas subjacentes ao processo de adaptação ao contexto universitário passam-se a analisar as contribuições de diversos autores relativamente ao desenvolvimento de teorias e modelos de impacto.

3.5 Modelos de impacto

Os modelos de impacto enfatisam as interacções dos estudantes com o ambiente (Pascarella & Terenzini, 1991). Astin (1970; cit. por Pascarella & Terenzini, 1991) foi um dos primeiros autores a propor um modelo desta natureza, desenvolvendo uma teoria de envolvimento. O conceito de envolvimento é definido por Astin (1984; cit. por Barefoot & Gardner, 1993) como a quantidade de energia física e psíquica que o estudante universitário dedica às suas experiências académicas.

Terenzini e Upcraft (1996) descrevem este modelo de envolvimento em termos do impacto dos anos de frequência universitária no desenvolvimento e mudança dos estudantes. Os autores referem que a primeira dimensão do modelo de Astin considera as características dos estudantes à entrada para o ensino superior (características pessoais, educacionais e sócio-culturais) e as possíveis influências destas características

nos resultados educativos conseguidos. O ambiente académico surge referido como a segunda dimensão do modelo, sendo considerado o seu impacto nas aquisições e mudanças ocorridas nos indivíduos. O estudante deve, assim, explorar activamente as experiências proporcionadas pelo ambiente académico, pois é da qualidade deste envolvimento que irá resultar o seu desenvolvimento e grau de adaptação ao contexto académico. Por último, a terceira componente do modelo são os resultados, ou seja, a obtenção de graus académicos e os níveis de persistência escolar. Astin (1993; cit. por Terenzini & Upcraft, 1996) engloba nos resultados académicos factores como orientações políticas, personalidade e auto-conceito, atitudes, valores e crenças, padrões de comportamento, desenvolvimento cognitivo e académico, desenvolvimento da carreira e satisfação com o ambiente académico, sugerindo que a persistência escolar está fortemente associada às relações entre os estudantes e os pares, e às interacções entre os estudantes e a instituição.

Segundo Astin (1985; cit. por Pascarella & Terenzini, 1991), os estudantes adaptam-se ao contexto universitário envolvendo-se nele. O autor afirma que este envolvimento requer investimento motivacional por parte dos estudantes, e que este investimento é ponderado pelas características do estudante e da tarefa a que se propõe. É da quantidade e da qualidade do envolvimento que resultam a aprendizagem e o desenvolvimento do estudante, sendo da responsabilidade da instituição promover o envolvimento do estudante. O autor refere ainda que o envolvimento dos estudantes no contexto académico se associa mais fortemente com a adaptação académica do que qualquer outra característica institucional ou individual (Astin, 1985; cit. por Hart & Smith, 1993).

Pascarella e Terenzini (1991) apresentam como limitação ao modelo de envolvimento o facto de as variáveis que se presume influenciarem o ambiente, os mecanismos pelos quais essas variáveis se relacionam ou a natureza precisa do processo pelo qual o desenvolvimento ocorre, não serem explicitadas. Dentro dos estudos que tentaram analisar a natureza das interacções dos estudantes com o ambiente destacam-se

os trabalhos de Tinto (1975, 1987; cit. por Elkins, Braxton & James, 2000). Este autor desenvolveu um modelo explicativo do impacto desta interacção na retenção/abandono escolar. O modelo descreve a influência das características que os estudantes possuem quando ingressam no ensino superior (constelações de características pessoais, familiares, académicas) na integração social e académica por eles conseguida. À medida que avançam no seu processo de ajustamento ao contexto universitário, é requerido aos alunos algum nível de autonomia relativamente ao seu grupo social de origem, à sua família e aos antigos pares.

O modelo desenvolvido por Tinto é de grande utilidade na compreensão do processo de ajustamento ao contexto universitário e na utilização desse ajustamento na previsão da persistência académica dos alunos. Tinto (1975; cit. por Gloria, Kurpius, Hamilton & Willson, 1999) refere a este respeito que o suporte social permite aos estudantes uma integração social bem sucedida, com consequente diminuição da probabilidade de abandono escolar. Mais especificamente, se as interacções estabelecidas entre o estudante e o contexto forem percepcionadas como satisfatórias e recompensadoras, acontece uma maior adaptação do estudante ao sistema. Se estas experiências e interacções forem negativas serão reduzidos os níveis de integração e haverá maior probabilidade de afastamento do estudante da comunidade académica (Soares, 1998). A associação entre um sentido de pertença à instituição e o rendimento e persistência académicos é bem explícita. Estudos de Tinto (1993) apontam para uma ligação entre o comprometimento institucional (motivação para concluir a licenciatura numa dada universidade), o comprometimento com o objectivo de concluir a licenciatura e a persistência académica. Segundo este autor, o compromisso com o objectivo de obter um grau académico e de o alcançar numa dada instituição de ensino superior é directamente influenciado pelos níveis de ajustamento académico e social conseguidos pelos alunos.

Como limitações ao modelo de Tinto (1975, 1987; cit. por Pascarella & Terenzini, 1991) surge o facto de este não especificar a natureza e intensidade das

interacções estabelecidas entre o estudante e o contexto académico, assim como não focar a natureza dos esforços realizados pelos estudantes para se integrarem no ambiente académico. Por esse facto, Pascarella (1985 a) propõe um modelo de impacto mais alargado, passando a ter em conta as características da instituição e o nível de esforço desenvolvido pelos estudantes no sentido de se integrarem. Esta integração social e académica no contexto universitário descreve o grau em que o estudante comunga das normas, regras, atitudes e valores da instituição em que está inscrito, bem como dos seus níveis de adesão às estruturas sócio-académicas formais e informais (Pascarella & Terenzini, 1991).

De acordo com o modelo de Pascarella (1985 b), representado na Figura 3.1, a aprendizagem e o desenvolvimento cognitivo do estudante universitário decorrem dos efeitos directos e indirectos de cinco conjuntos principais de variáveis.

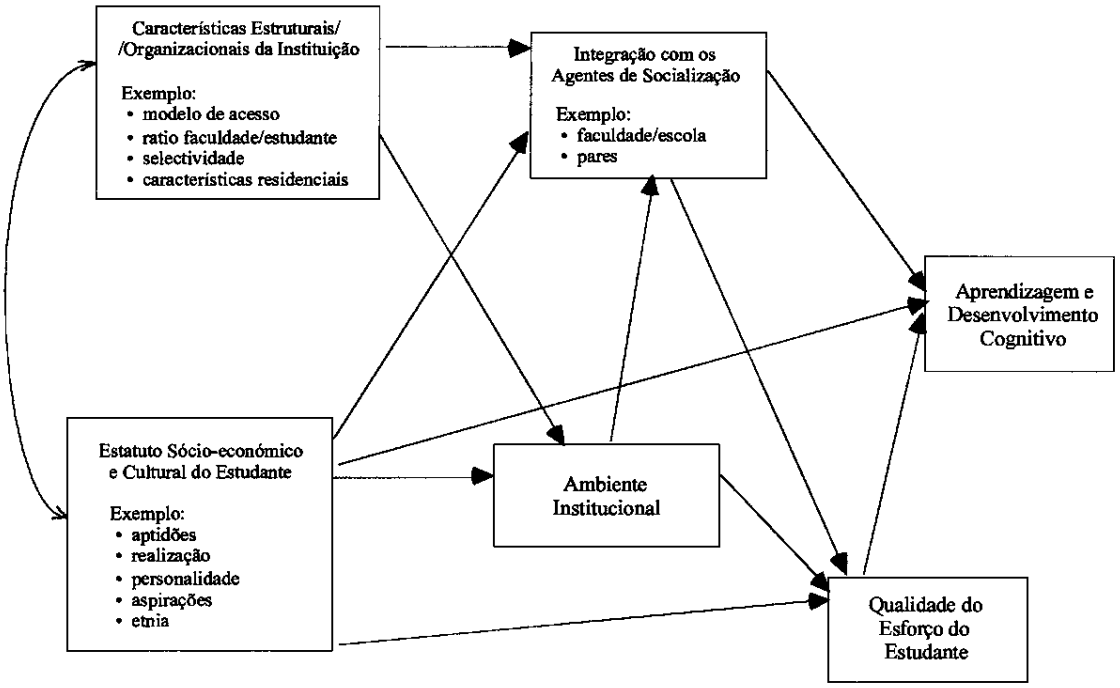


Figura 3.1 — Modelo de avaliação do impacto dos ambientes universitários na aprendizagem e no desenvolvimento cognitivo do estudante (Pascarella, 1991: 54)

Observando a Figura 3.1, consegue-se perceber que, neste modelo, a aprendizagem e o desenvolvimento cognitivo do estudante universitário são concebidos como uma função das características pessoais do estudante (estatuto sócio-económico e cultural, por exemplo), da qualidade das interacções estabelecidas com os principais agentes socializadores do contexto universitário (pares e outros elementos da comunidade universitária) e, ainda, da qualidade dos esforços desenvolvidos pelo estudante no seu processo de aprendizagem e desenvolvimento. A influência das características estruturais da instituição na aprendizagem e desenvolvimento cognitivo dos estudantes é, sobretudo, de natureza indirecta (Pascarella & Terenzini, 1991: 54).

Tendo como referencial teórico tanto as contribuições sociológicas como as psicológicas na compreensão das mudanças operadas nos estudantes durante a frequência do ensino superior, Weidman (1989; cit. por Dannells, 1993) desenvolve um modelo para compreender o processo de socialização dos estudantes universitários. O seu modelo considera um conjunto de atributos pessoais (sócio-económicos e culturais, aspirações e expectativas, preferências vocacionais, valores, aptidões, etc.), a par dos processos, formais ou informais, a partir dos quais os estudantes adquirem conhecimentos, atitudes e competências valorizadas pela sociedade ou grupo (família, pares, etc.) em que se inserem. Estas pressões, sentidas pelos estudantes com maior ou menor intensidade, predispõem e influenciam as suas vivências dentro dos contextos sociais e académicos.

Os modelos de impacto apresentados focam o processo de envolvimento, integração, desenvolvimento ou socialização que ocorrem na interacção entre o estudante e a instituição universitária. Frost (1995) afirma que o envolvimento, integração e desenvolvimento são atributos associados ao sucesso académico dos estudantes universitários. Kramer, Tanner e Peterson (1995) referem, ainda, que a interacção entre o estudante e a instituição universitária constitui um importante factor no que concerne à obtenção de bons resultados escolares e de persistência académica.

3.6 Síntese

Ao longo deste capítulo, e tomando como referência a literatura revista, pode-se concluir que é importante conhecer os diferentes aspectos contextuais numa instituição universitária. Incluem-se, aí, dimensões como o seu ambiente físico, educacional e relacional, todas elas importantes quando se pretende compreender e optimizar resultados académicos e a qualidade do processo adaptativo dos alunos recém-ingressados na universidade.

Os resultados sugerem que as variáveis do ambiente físico da instituição universitária têm influência sobre o rendimento académico, podendo funcionar (ou não) como facilitadores de condutos que levem à aprendizagem académica.

Os dados da literatura revista, relativamente ao envolvimento académico dos estudantes universitários, apontam, de um modo geral, para níveis superiores de adaptação e de sucesso académico por parte dos estudantes com algum tipo de envolvimento em actividades extra-curriculares. As relações informais estabelecidas, fora da sala de aula, com pares, professores e funcionários funcionam como um apoio social que favorece a aprendizagem e integração académicas. No entanto, há também evidências em como o excessivo tempo e investimento em actividades e relacionamento extra-curriculares pode afectar negativamente o rendimento académico dos alunos. Os resultados dos estudos aqui consultados apontam, ainda, para a importância de um correcto uso das estratégias de gestão do tempo na planificação de períodos de estudo e de lazer, focando o seu impacto positivo no rendimento escolar conseguido pelos alunos eficazes a este nível.

Quanto ao impacto do contexto universitário na aprendizagem e desenvolvimento do aluno, a literatura sugere que é essencial a congruência entre dois vectores. No primeiro cabem as características psicossociais dos alunos e as expectativas que estes elaboram relativamente à instituição universitária. No segundo

são englobadas as características da instituição (dimensão, objectivos, práticas docentes, normas e interacções entre os seus membros). Uma interacção bem sucedida entre o estudante e a instituição universitária que frequenta tem implicações positivas ao nível da obtenção de bons resultados escolares e de persistência académica.

CAPÍTULO 4

RELAÇÃO ENTRE VIVÊNCIAS E RENDIMENTO ACADÉMICOS: METODOLOGIA DO ESTUDO EMPÍRICO

4.1 Introdução

Após ter sido apresentada, numa primeira fase, a revisão de literatura relativa à relação entre dimensões pessoais, de realização escolar e institucionais das vivências académicas e o rendimento escolar em alunos do primeiro ano do ensino superior, prossegue-se com a descrição da metodologia geral usada na parte empírica do estudo. Desta forma, serão indicados os objectivos da investigação desenvolvida, levantando-se as hipóteses de investigação e operacionalizando-se as variáveis a investigar e os instrumentos de medida utilizados. Em seguida explicitam-se os procedimentos de recolha dos dados, onde se definem o plano de investigação e os procedimentos de análise estatística dos dados obtidos. Finalmente, procede-se à caracterização da amostra recolhida.

4.2 Objectivos e hipóteses

Este estudo empírico inscreve-se numa iniciativa dos Serviços de Acção Social da Universidade do Minho, na sequência da solicitação do Departamento do Ensino

Superior relativa ao conhecimento de factores de sucesso e insucesso escolar, no âmbito da qual se pretende contribuir para a detecção precoce de possíveis indicadores de inadaptação. Na presente investigação entendeu-se que seria importante analisar em que medida as vivências académicas dos alunos no primeiro ano de frequência universitária, agrupadas em três dimensões (pessoal, de realização académica e contextual) e avaliadas através da administração do *Questionário de Vivências Académicas* — QVA (Almeida & Ferreira, 1997), se apresentam diferenciadas segundo o curso frequentado e, sobretudo, em que medida os resultados em tais dimensões se correlacionam com o rendimento escolar dos alunos. Sabendo-se da importância assumida pelas vivências académicas na adaptação ao ensino superior, optou-se por realizar este estudo com alunos que frequentam pela primeira vez o primeiro ano.

Em suma, e tendo como ponto de partida a exploração de aspectos de destaque na revisão de literatura efectuada, o objectivo global deste estudo é contribuir para um maior conhecimento das relações existentes entre vivências e rendimento académicos. Mais especificamente, são consideradas as eventuais implicações de dados caracterizadores dos alunos da amostra (género, prioridade de escolha do estabelecimento de ensino e do curso, faltas às aulas teóricas e práticas, horas de estudo em altura de aulas e em época de exames, actividades extra-curriculares e frequência dos espaços do *campus* universitário) nas suas vivências e adaptação académicas. Deste modo, é pretendido com a presente investigação atingir os objectivos específicos que são expostos em seguida:

a) caracterizar as vivências académicas, agrupadas por dimensões, em função do curso e género dos elementos da amostra;

b) analisar a relação entre as variáveis prioridade de escolha do estabelecimento de ensino e do curso, faltas às aulas teóricas e práticas, horas de estudo em altura de aulas e em época de exames, actividades extra-curriculares e frequência dos

espaços do *campus* universitário, e as vivências académicas dos alunos da amostra;

c) analisar a relação entre as vivências académicas dos alunos da amostra, nas dimensões pessoal, de realização académica e contextual, e o seu rendimento académico;

d) analisar a relação entre a média de candidatura e a média dos alunos no primeiro ano, em função do curso e género;

e) reavaliar o funcionamento do *Questionário de Vivências Académicas* face à amostra recolhida.

Na sequência dos objectivos apresentados e da síntese da bibliografia consultada nesta área, podem-se enunciar as hipóteses de estudo na base da presente investigação:

1) Há um efeito estatisticamente significativo das variáveis curso e género nas vivências académicas dos alunos do primeiro ano.

2) Há um efeito estatisticamente significativo das variáveis prioridade de escolha do estabelecimento de ensino e do curso, faltas às aulas teóricas e práticas, horas de estudo em altura de aulas e em época de exames, actividades extra-curriculares e frequência dos espaços do *campus* universitário nas vivências académicas dos alunos do primeiro ano.

3) Existe correlação com significado estatístico entre as vivências académicas dos alunos da amostra, nas dimensões pessoal, de realização académica e contextual, e o seu rendimento académico.

4) Existe correlação com significado estatístico entre a média de candidatura e a média escolar atingida pelo alunos no primeiro ano do ensino superior.

4.3 Variáveis e instrumentos de medida

As variáveis consideradas neste estudo repartem-se por três rubricas: (i) dados pessoais do aluno; (ii) dimensões das vivências académicas; (iii) rendimento académico.

Para efeitos da avaliação de variáveis pessoais, de realização e institucionais presentes nas vivências do estudantes recém-ingressados no ensino superior foi utilizado como instrumento de medida o *Questionário de Vivências Académicas* da autoria de Almeida e Ferreira (1997). A opção por este instrumento de medida deve-se ao facto deste permitir avaliar, nas suas diferentes dimensões, o construto "vivências académicas" que constitui a variável independente do estudo a realizar. O questionário está organizado em 17 subescalas, a saber: (i) adaptação à instituição; (ii) relacionamento com os professores; (iii) métodos de estudo; (iv) envolvimento em actividades extra-curriculares; (v) relacionamento com os colegas; (vi) desenvolvimento da carreira; (vii) autonomia; (viii) percepção pessoal de competências cognitivas; (ix) bases de conhecimento para o curso; (x) auto-confiança; (xi) relacionamento com a família; (xii) bem-estar psicológico; (xiii) bem-estar físico; (xiv) ansiedade na realização de exames; (xv) gestão do tempo; (xvi) adaptação ao curso; (xvii) gestão dos recursos económicos. As 17 subescalas do QVA são descritas no Quadro 4.I da página seguinte.

A versão definitiva do questionário de vivências académicas foi obtida tomando as respostas de uma amostra de 1270 alunos do primeiro ano da Universidade do Minho provenientes de todos os cursos leccionados, afirmando Almeida (1998) que os valores de sensibilidade, fidelidade e validade dos resultados nas diferentes subescalas do questionário cumprem as exigências métricas para este tipo de instrumento.

No que se refere aos dados pessoais dos alunos, foi anexada uma parte inicial de caracterização da amostra ao questionário de vivências académicas, no sentido de obter dados mais específicos, nomeadamente no que concerne a informações relativas às avaliações escolares (notas obtidas no primeiro semestre, média de acesso ao ensino

Quadro 4.I — Designação e descrição das subescalas do QVA

Designação	Descrição das subescalas do QVA
Adaptação à instituição	Inclui o sentir-se bem ou mal na instituição, a adaptação aos horários e ao funcionamento dos serviços, o gosto pelo ambiente circundante, ...
Relacionamento com os professores	Inclui o diálogo com os professores, contacto dentro e fora das aulas, percepção da disponibilidade dos professores para os alunos,..
Métodos de estudo	Inclui o acompanhamento das aulas, a consulta da bibliografia, a organização dos apontamentos, ...
Envolvimento em actividades extra-curriculares	Inclui a participação em iniciativas associativas, em actividades culturais e recreativas, a prática desportiva, ...
Relacionamento com os colegas	Inclui as amizades, a expressão de sentimentos, a tolerância intercultural, a cooperação com os pares, ...
Desenvolvimento de carreira	Inclui o investimento no curso, a elaboração de projectos, as perspectivas de realização profissional, a decisão vocacional,...
Autonomia	Inclui a interdependência emocional de pais, colegas e outros, a gestão de projectos de vida, a tomada de iniciativa, ...
Percepção pessoal de competências cognitivas	Inclui percepção de capacidades, competências de resolução de problemas, flexibilidade e profundidade de pensamento, ...
Bases de conhecimentos para o curso	Inclui as bases de conhecimentos, a preparação para as exigências do curso, as capacidades de leitura e escrita, ...
Auto-confiança	Inclui as imagens e as expectativas pessoais em relação ao rendimento académico ou em relação à conclusão do curso, inferências das expectativas de colegas e professores a seu respeito, ...
Relacionamento com a família	Inclui o relacionamento com os pais, o apoio recebido, a necessidade de idas a casa, o diálogo em torno dos projectos pessoais e das escolhas vocacionais, ...
Bem-estar psicológico	Inclui a satisfação com a vida, o equilíbrio emocional, a estabilidade afectiva, a felicidade, o optimismo, ...
Bem-estar físico	Inclui aspectos relacionados com o sono e a alimentação, a saúde, o consumo de substâncias, ...
Ansiedade na realização de exames	Inclui comportamentos de preparação e realização dos testes, exames ou outras formas de avaliação. Tais comportamentos são avaliados, nesta escala, por vivências de tipo ansioso.
Gestão do tempo	Inclui itens sobre a planificação do tempo, o ritmo de prossecução das actividades, a realização dos trabalhos nos prazos fixados, a gestão do tempo de estudo e lazer, ...
Adaptação ao curso	Inclui o gosto e a satisfação pelo curso, a percepção da sua organização e da qualidade das suas disciplinas, a ligação possível entre conteúdos curriculares e as saídas profissionais, ...
Gestão dos recursos económicos	Inclui referências à situação económica do aluno, problemas na gestão das verbas auferidas, situações de compromisso entre verbas disponíveis e o envolvimento em actividades extra-curriculares, ...

Almeida (1998 b)

superior) e no que se refere aos dados de caracterização sócio-demográfica dos alunos da amostra (Cf. Anexo 1).

Resta acrescentar que, como indicadores de rendimento académico, foram tomados a rácio entre o número de disciplinas efectuadas com aprovação e o número de disciplinas em que o aluno se encontra inscrito, bem como a média dos alunos nos resultados de três disciplinas nucleares, e ainda a sua situação escolar em termos de aprovação, reprovação, desistência ou falta às avaliações. É também considerada a correlação entre a média com que o aluno ingressou no ensino superior e a média obtida pelo aluno no primeiro ano, no intuito de testar a influência do desempenho académico no ensino secundário nos níveis de desempenho escolar conseguidos pelos alunos no primeiro ano da universidade, uma vez que as notas conseguidas no ensino secundário aparecem referidas como uma das variáveis pessoais mais preditoras do sucesso académico em alunos do primeiro ano da universidade (Upcraft, Peterson & Moore, 1981; Miranda & Marques, 1996).

4.4 Procedimentos de recolha dos dados

No mês de Abril de 1999, após as avaliações do primeiro semestre do ano lectivo de 1998/1999, procedeu-se ao levantamento de dados sobre vivências académicas por recurso ao QVA junto dos alunos que constituem a amostra seleccionada, sendo anexada uma parte inicial de caracterização da amostra ao questionário, no sentido de obter dados mais específicos, nomeadamente no que concerne a informações relativas às avaliações escolares (notas obtidas no primeiro semestre, média de acesso ao ensino superior) e no que se refere aos dados de caracterização sócio-demográfica dos alunos da amostra. Procedeu-se, ainda, à recolha da informação escolar, junto dos Serviços Académicos da Universidade do Minho, dos alunos que foi possível identificar.

Os alunos responderam ao referido questionário no contexto de sala de aula, utilizando-se para o efeito as aulas práticas numa tentativa de chegar ao maior número possível de alunos por turma, uma vez que nestas aulas a presença é controlada. Apresentados os objectivos do estudo e o interesse de administração do questionário, assim como prestados outros esclarecimentos, como a garantia de confidencialidade das respostas dadas, os alunos poderiam optar por preencher, ou não, o questionário. A aplicação do QVA foi colectiva e numa única sessão, tendo o tempo médio de resposta ao questionário rondado os 30 minutos. Verificou-se alguma indisponibilidade para a colaboração essencialmente por parte de alunos da licenciatura em Matemática e Ciências de Computação, e com uma tendência para a não cooperação claramente mais visível entre elementos do sexo masculino da amostra.

Posteriormente, já em Janeiro de 2000, teve lugar a recolha de informação complementar, relativa ao desempenho escolar dos alunos da amostra ao longo do ano lectivo de 1998/1999, no intuito de cruzar os dados do questionário com as avaliações escolares. Note-se que, aquando da passagem dos questionários, os dados relativos ao rendimento académico se cingiram apenas às informações recolhidas junto dos alunos na parte inicial anexada ao QVA (notas obtidas no primeiro semestre, média de acesso ao ensino superior). Nesta fase de recolha foram solicitados dados referentes às classificações dos sujeitos junto dos Serviços Académicos da Universidade do Minho. Uma vez que os dados assim obtidos apenas diferenciam alunos com desempenho positivo, considerando todas as restantes situações como disciplinas não efectuadas, passou-se à consulta das pautas arquivadas nos gabinetes de gestão dos Complexos Pedagógicos, de modo a ser possível conhecer a classificação dos alunos reprovados e diferenciar situações de reprovação de situações de falta ou desistência, conseguindo-se assim um indicador mais discriminativo de rendimento académico. Resta ainda referir que, face à dificuldade em encontrar toda a informação pretendida sobre a diversidade de situações classificativas, optou-se por seleccionar, em cada licenciatura, três resultados

em disciplinas nucleares (as que possuem maior peso em termos de unidades de crédito), constituindo-se, assim, outro indicador de rendimento considerado neste estudo.

Há ainda a acrescentar que o plano da investigação se desenvolveu em duas fases principais. Numa primeira fase foram analisadas as qualidades psicométricas e o comportamento do instrumento de medida usado para avaliar as vivências académicas face à amostra considerada. Na segunda fase procedeu-se à análise de variância e de correlações tomando as variáveis em estudo. Estas análises são conduzidas no sentido das hipóteses formuladas, no intuito de se obterem pistas para futuras medidas de prevenção do insucesso escolar.

O *software* utilizado nas análises necessárias à testagem das hipóteses consideradas foi o SPSS na versão 9.0. De uma fase inicial de descrição da amostra tomada, por recurso a análises de estatística descritiva, passou-se à elaboração de análises relativas às qualidades psicométricas do QVA, para se proceder, posteriormente, à análise das correlações obtidas entre os indicadores de rendimento académico considerados e as dimensões das vivências académicas avaliadas. Seguiu-se ainda a análise de regressão tomando as 17 dimensões presentes nas subescalas do QVA, de modo a definir qual a sua percentagem de influencia na variância dos indicadores de rendimento tomados.

Uma vez que, no QVA, os itens são apresentados no formato *likert*, foram assumidos os somatórios dos itens em cada subescala, que adquiriram assim o estatuto de variáveis intervalares. Resta apenas mencionar que, no cálculo das notas por dimensão, houve o cuidado de dar início ao processo com a recodificação da pontuação dos itens formulados pela negativa, podendo-se assim inferir que a uma nota mais elevada numa subescala corresponde uma frequência mais elevada de comportamentos adequados face à dimensão que essa subescala avalia.

4.5 Amostra

A metodologia adoptada na selecção dos sujeitos procurou garantir a aleatoridade nos procedimentos de selecção da amostra, bem como a representatividade da população a estudar. Foi então tomado em conta o equilíbrio da amostra em termos do número de alunos inscritos em licenciaturas pertencentes a cada Conselho de Cursos, havendo uma selecção aleatória das licenciaturas a considerar dentro de cada Conselho de Cursos, sendo que cada Conselho de Cursos agrupa licenciaturas com interesses científicos e pedagógicos afins. A fase prévia de preparação da administração do questionário incluiu o contacto e autorização dos Directores de Curso e dos docentes dos cursos envolvidos na amostra. O estudo considera uma amostra de 456 alunos a frequentar, na Universidade do Minho, o primeiro ano das seguintes licenciaturas, agrupadas por áreas conforme o Conselho de Cursos a que pertencem (Quadro 4.II):

Quadro 4.II — Agrupamento das licenciaturas por Conselho de Cursos e área

Conselho de Cursos	Licenciaturas	Área
Letras e Ciências Humanas	Ensino de Português Ensino de Inglês–Alemão Ensino de Português–Francês	**Letras** Grupo 1
Ciências	Ensino de Biologia-Geologia Ensino de Matemática Matemática e Ciências de Computação	**Ciências** Grupo 2
Ciências Económicas, Empresariais e Políticas	Gestão de Empresas Administração Pública	**Economia e Administração** Grupo 3
Educação Infantil e Básica 1° Ciclo	Educação de Infância Ensino Básico (1° Ciclo)	**Estudos da Criança** Grupo 4
Engenharia	Engenharia Civil Engenharia Têxtil	**Engenharia** Grupo 5
Ciências Sociais e Educação e Psicologia	Comunicação Social Psicologia	**Ciências Sociais e Humanas** Grupo 6

Esta amostra é descrita por género e idade, em função destas seis áreas de licenciatura, no Quadro 4.III (três alunos não foram incluídos por falta de elementos na sua descrição).

Quadro 4.III — Descrição da amostra observada

Área	Género		Idade		
	Fem.	Masc.	N	Média	DP
Letras	56	24	80	20,1	3,23
Ciências	40	41	81	19,0	1,65
Economia e Administração	40	42	82	19,6	1,85
Estudos da Criança	59	7	66	19,4	1,48
Engenharia	15	36	48	18,9	0,80
Ciências Sociais e Humanas	65	31	96	19,3	1,70
Total	**275**	**181**	**453**	**19,4**	**2,01**

Conforme se pode verificar pela análise do Quadro 4.III, a amostra é maioritariamente formada por alunos do sexo feminino (60%). As idades dos elementos da amostra oscilam entre o mínimo de 17 anos (3 alunas) e máximo de 33 anos (1 aluno), tendo 84% dos sujeitos idades entre os 18 e os 20 anos. No que concerne à dispersão de resultados, verifica-se que na área de Engenharia as idades dos alunos são próximas, ao passo que a área de Letras possui alunos com maior diversidade etária.

Tomando ainda outras variáveis de caracterização da amostra, pode-se referir que a maioria dos elementos da amostra (84%) residem, no tempo de aulas, na zona de Braga ou num raio de 30 Km, descendo esta percentagem para 37% na altura de férias uma vez que 47% dos estudantes avaliados são alunos deslocados. Trata-se, essencialmente, de uma população que apenas estuda (88%), sendo de referir que dentro do grupo dos estudantes trabalhadores (10 %) a média semanal de ocupação no emprego ou part-time é de 17 horas.

Em termos da origem sócio-cultural, o maior grupo de alunos é proveniente de um agregado familiar pertencente a um estrato social médio (41% dos pais e 51% das

mães), predominando nos pais um nível de escolaridade até ao 9º ano (74% das mães e 72% dos pais).

Destes alunos, uma percentagem de 80% não teve reprovações no ensino secundário situando-se a média geral de candidatura à universidade em 143 pontos. A média geral de candidatura por áreas varia entre um mínimo de 139 pontos nas áreas de estudos da criança e de engenharia e um máximo de 156 pontos na área de ciências sociais e humanas. No que concerne ao número de reprovações no ensino superior, apenas 10% dos elementos da amostra refere não ter obtido aproveitamento escolar satisfatório no ano anterior, surgindo dentro desta percentagem 2% de casos com mais do que uma reprovação no ensino superior.

Para cerca de 65% dos alunos o curso que frequentam corresponde à sua primeira opção, acontecendo o mesmo com 72% dos estudantes relativamente à universidade. Existe uma percentagem de 10% de elementos da amostra que frequenta um curso que não se integrava nas suas primeiras três alternativas, sendo o panorama semelhante no que diz respeito à escolha do estabelecimento de ensino (6% assinalam não estar numa universidade de 1ª, 2ª ou 3ª opção). A generalidade dos estudantes inquiridos refere gostar do curso que frequentam (77%), contra 7 % que não gostam, e 83% gostam da universidade em contraponto com os 5 % a quem o Estabelecimento de Ensino que frequentam não agrada.

Finalmente, resta acrescentar que, na amostra tomada, 72% dos alunos não usufrui de qualquer tipo de apoio por parte da universidade, referindo 21% dos estudantes ter apoio económico e 5% apoio psicológico. No entanto, quando inquiridos quanto a apoios desejados, a percentagem de alunos que afirmam não necessitar de qualquer tipo de apoio desce para os 43%, referindo 13% dos alunos da amostra o desejo de usufruir de uma bolsa de estudos, 14% expressam vontade de ter apoio em termos de explicações das matérias leccionadas e 4% a necessidade de obterem apoio psicológico.

CAPÍTULO 5

RELAÇÃO ENTRE VIVÊNCIAS E RENDIMENTO ACADÉMICOS: APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

5.1 Introdução

O presente capítulo apresenta e analisa os resultados do estudo empírico sobre as relações entre vivências e rendimento académicos realizado com alunos do primeiro ano de diversas licenciaturas da Universidade do Minho. De acordo com o plano de investigação são expostos, em primeiro lugar, os resultados da análise das qualidades psicométricas do instrumento de medida usado para avaliar as vivências académicas dos alunos da amostra em estudo. Em seguida, são apresentadas as análises descritivas dos resultados nas subescalas do QVA, em função de dados caracterizadores dos sujeitos da amostra (género, prioridade de escolha do estabelecimento de ensino e do curso, faltas às aulas teóricas e práticas, horas de estudo em altura de aulas e em época de exames, actividades extra-curriculares e frequência dos espaços do *campus* universitário). As análises estatísticas descritivas são extensíveis aos indicadores de rendimento académico tomados (a rácio entre o número de disciplinas efectuadas com aprovação e o número de disciplinas em que o aluno se encontra inscrito, a média dos alunos nos resultados de três disciplinas nucleares, bem como a sua situação escolar em termos de aprovação, reprovação, desistência ou falta às avaliações).

Numa terceira fase, no sentido de dar resposta ao objectivo central do estudo, são analisadas as relações entre as variáveis obtidas pelo recurso ao QVA e o rendimento académico, através do cálculo dos coeficientes de correlação (r de Pearson), dos testes de diferença de média e análise de variância, e da análise de regressão linear simples (método *stepwise*). Finalmente, no intuito de testar a influência das classificações no ensino secundário nos níveis de desempenho escolar conseguidos pelos alunos do primeiro ano, é calculado o coeficiente de correlação (r de Pearson) entre a média de ingresso e a média obtida no primeiro ano do ensino superior.

5.2 Qualidades psicométricas das subescalas do QVA

Antes de se passar às análises estatísticas dos resultados atrás enunciados importa lembrar que a amostra utilizada tomou 456 alunos do primeiro ano da Universidade do Minho, repartidos pelo sexo masculino (40%) e feminino (60%) e pelos seis Conselhos de Cursos que conjugam as licenciaturas desta Universidade. Informações mais detalhadas da amostra podem buscar-se no Capítulo 4.

Sendo o *Questionário de Vivências Académicas* (QVA) um instrumento ainda pouco usado, houve a preocupação de reavaliar o seu funcionamento nesta amostra. No Quadro 5.I encontram-se alguns dados descritivos dos resultados nas 17 subescalas que constituem o questionário. Esta descrição apresenta, para cada subescala, o número de itens, a média, o desvio-padrão e o coeficiente *alpha de Cronbach.* As subescalas estão ainda agrupadas de acordo com a dimensão que avaliam (pessoal, realização académica e institucional).

A par da boa dispersão dos resultados dos alunos, e da sua repartição em torno da média, igualmente se verifica que os valores obtidos, através do procedimento *scale reliability analysis* do SPSS, sugerem um bom índice de consistência interna dos itens na generalidade das subescalas. Estes resultados são consonantes com os valores relativos à

Quadro 5.I — Análise dos resultados das subescalas do QVA

Dimensão	Subescala	Nº Itens	Média	DP	*Alfa*
PESSOAL	2 - Relacionamento com a família	10	40,1	6,48	0,85
	3 - Autonomia pessoal	12	42,9	6,78	0,81
	6 - Bem-estar físico	13	49,5	6,72	0,76
	7 - Bem-estar psicológico	14	46,3	9,50	0,89
	13 - Auto-confiança	11	37,9	5,72	0,78
	15 - Percepção pessoal de competência	10	34,5	4,82	0,72
REALIZAÇÃO	1 - Bases de conhecimento para o curso	6	20,2	3,98	0,76
	4 - Métodos de estudo	11	33,0	7,89	0,88
	5 - Desenvolvimento da carreira	13	47,4	7,62	0,83
	8 - Relacionamento com professores	14	40,7	7,18	0,80
	9 - Adaptação ao curso	15	48,2	8,74	0,85
	17 - Ansiedade na realização de exames	10	31,6	5,84	0,78
	10 - Gestão do tempo	8	25,5	4,54	0,71
CONTEXTUAL	11 - Adaptação à instituição	11	42,4	5,50	0,71
	12 - Gestão dos recursos económicos	8	28,1	6,08	0,85
	14 - Relacionamento com colegas	15	56,6	8,61	0,87
	16 - Envolv. em actividades extra-curriculares	11	32,3	5,85	0,70

consistência das subescalas do QVA obtidos no estudo de construção/validação do referido questionário (Almeida, Soares & Ferreira, 1999). Apenas merece referência que a escala "percepção pessoal de competências cognitivas", com um coeficiente *alpha* de 0,75 no estudo de construção e validação, apresenta agora um valor de *alpha* igual a 0,72. Na amostra considerada para esta investigação, o coeficiente *alpha* assume, ainda, valores inferiores a 0,75 nas subescalas "adaptação à instituição" (*alpha* = 0,71), "gestão do tempo" (*alpha* = 0,71) e "envolvimento em actividades extra-curriculares" (*alpha* = 0,70), indicando uma menor consistência de respostas dos alunos a este conjunto de itens. Acrescente-se que a menor consistência de respostas dos alunos em subescalas pertencentes à dimensão institucional das vivências académicas poderá ter por base o facto de a amostra ser constituída por alunos recém-chegados à universidade e, portanto, ainda sem grande conhecimento quer da instituição, quer das actividades por ela proporcionadas.

A par da boa dispersão dos resultados dos alunos, e da sua repartição em torno da média, igualmente se verifica que os valores obtidos, através do procedimento *scale reliability analysis* do SPSS, sugerem um bom índice de consistência interna dos itens na generalidade das subescalas. Estes resultados são consonantes com os valores relativos à consistência das subescalas do QVA obtidos no estudo de construção/validação do referido questionário (Almeida, Soares & Ferreira, 1999). Apenas merece referência que a escala "percepção pessoal de competências cognitivas", com um coeficiente *alpha* de 0,75 no estudo de construção e validação, apresenta agora um valor de *alpha* igual a 0,72. Na amostra considerada para esta investigação, o coeficiente *alpha* assume, ainda, valores inferiores a 0,75 nas subescalas "adaptação à instituição" (*alpha* = 0,71), "gestão do tempo" (*alpha* = 0,71) e "envolvimento em actividades extra-curriculares" (*alpha* = 0,70), indicando uma menor consistência de respostas dos alunos a este conjunto de itens. Acrescente-se que a menor consistência de respostas dos alunos em subescalas pertencentes à dimensão institucional das vivências académicas poderá ter por base o facto de a amostra ser constituída por alunos recém-chegados à universidade e, portanto, ainda sem grande conhecimento quer da instituição, quer das actividades por ela proporcionadas.

5.3 Resultados das subescalas do QVA segundo variáveis dos sujeitos

Observada a consistência interna das 17 subescalas do QVA no presente estudo, apresentam-se, em seguida, as análises efectuadas com os resultados obtidos nas dimensões do questionário, em função do curso e género, da prioridade de escolha do estabelecimento de ensino e do curso, das faltas às aulas teóricas e práticas, das horas de estudo em altura de aulas e em época de exames, e das actividades extra-curriculares e frequência dos espaços do *campus* universitário.

5.3.1 Curso e género

No Quadro 5.II são apresentadas as médias dos resultados obtidos nas 17 subescalas do QVA, tomando os alunos de sexo feminino e masculino agrupados por licenciaturas de acordo com as áreas curriculares a que pertencem. A par das médias indicam-se dentro de parêntesis os desvios-padrão dos resultados

Quadro 5.II — Média e desvio-padrão dos resultados por agrupamento e género

Gén.	Subescalas	Letras	Ciências	Economia	Estudos da Criança	Engenharia	Ciências Sociais	Total
FEMININO	Relac. com a família	40,1 (6,9)	42,1 (5,2)	40,3 (6,6)	41,6 (5,6)	42,5 (4,6)	43,3 (4,9)	41,6 (5,9)
	Autonomia pessoal	41,4 (6,2)	42,4 (6,3)	39,8 (6,6)	43,8 (6,4)	42,7 (6,0)	43,8 (6,6)	42,4 (6,5)
	Bem-estar físico	50,8 (5,5)	50,7 (6,5)	49,3 (6,8)	52,2 (5,7)	46,2 (7,2)	49,7 (6,6)	50,4 (6,4)
	Bem-estar psicológico	44,8 (8,9)	46,6 (10,5)	45,2 (8,7)	49,5 (8,4)	45,7 (8,8)	45,6 (10,0)	46,3 (9,3)
	Auto-confiança	37,6 (5,4)	36,5 (6,5)	35,6 (5,3)	38,6 (5,0)	37,0 (4,7)	39,1 (5,3)	37,8 (5,6)
	Percep. competência	33,2 (4,1)	33,0 (4,8)	31,3 (4,1)	35,7 (4,7)	33,7 (4,7)	36,2 (4,6)	34,3 (4,7)
	Bases conhec. curso	19,1 (3,0)	20,3 (3,8)	20,3 (3,6)	22,0 (3,6)	18,7 (4,6)	21,9 (3,8)	20,7 (3,8)
	Métodos de estudo	37,0 (5,4)	36,3 (5,4)	35,6 (4,8)	33,4 (10,0)	35,1 (6,8)	38,7 (5,4)	36,2 (6,9)
	Desenv. da carreira	45,2 (8,7)	47,8 (9,3)	45,8 (7,3)	49,5 (7,4)	43,4 (6,0)	49,7 (6,7)	47,5 (8,0)
	Relac. professores	40,1 (6,1)	38,3 (6,6)	36,8 (5,4)	43,1 (6,1)	44,2 (2,9)	44,8 (6,4)	41,3 (6,7)
	Adaptação ao curso	49,8 (10,7)	48,8 (9,5)	52,3 (8,2)	55,7 (7,3)	46,3 (12,8)	57,5 (8,4)	53,0 (9,7)
	Ansiedade exames	30,5 (4,9)	28,6 (4,5)	28,0 (5,2)	30,5 (5,7)	29,9 (5,0)	32,9 (5,8)	30,4 (5,5)
	Gestão do tempo	26,6 (4,7)	25,2 (4,1)	24,9 (4,2)	26,4 (3,7)	26,1 (4,7)	27,4 (4,1)	26,2 (4,3)
	Adapt. à instituição	42,7 (4,8)	42,0 (6,6)	43,6 (5,5)	41,4 (5,0)	41,2 (5,5)	43,6 (5,2)	42,5 (5,4)
	Gestão rec. econom.	26,8 (6,6)	30,2 (5,3)	28,5 (4,4)	27,0 (6,2)	29,0 (7,7)	29,4 (5,5)	28,4 (6,0)
	Relac. com colegas	56,6 (7,3)	57,2 (10,0)	55,4 (8,3)	58,6 (6,9)	59,6 (5,7)	58,1 (8,1)	57,5 (7,9)
	Activid. extra-cur.	30,9 (4,8)	32,4 (7,5)	31,9 (5,8)	31,7 (5,0)	35,1 (3,3)	33,1 (4,9)	32,1 (5,5)
MASCULINO	Relac. com a família	36,3 (8,1)	38,3 (7,8)	37,0 (5,5)	35,1 (8,6)	39,0 (6,7)	39,1 (4,9)	37,9 (6,8)
	Autonomia pessoal	45,2 (5,3)	42,7 (7,3)	43,9 (6,4)	32,4 (10,7)	43,3 (7,7)	46,5 (5,8)	43,6 (7,3)
	Bem-estar físico	47,8 (6,0)	47,7 (7,5)	49,2 (5,1)	46,0 (0,0)	45,5 (9,5)	51,7 (6,2)	48,3 (7,1)
	Bem-estar psicológico	47,9 (6,6)	42,6 (11,0)	48,3 (8,9)	36,7 (2,1)	45,3 (10,7)	50,7 (8,4)	46,3 (9,8)
	Auto-confiança	40,1 (4,3)	35,9 (6,0)	38,2 (6,4)	31,4 (6,9)	38,7 (6,0)	40,3 (5,0)	38,0 (6,1)
	Percep. competência	36,4 (4,8)	34,1 (6,5)	34,9 (4,1)	29,4 (3,2)	35,2 (4,4)	35,9 (3,8)	34,9 (5,0)
	Bases conhec. curso	21,5 (3,5)	19,3 (4,4)	20,4 (3,3)	18,3 (2,1)	19,7 (4,2)	21,7 (3,4)	20,3 (3,8)
	Métodos de estudo	35,0 (3,9)	34,0 (5,5)	33,0 (4,5)	28,7 (6,5)	33,9 (5,4)	37,5 (7,3)	34,2 (5,7)
	Desenv. da carreira	46,3 (6,7)	46,5 (6,9)	47,9 (8,2)	44,7 (2,1)	45,8 (7,2)	49,5 (6,4)	47,1 (7,1)
	Relac. professores	42,8 (3,6)	38,2 (7,9)	35,7 (5,7)	36,3 (13,4)	39,2 (6,2)	47,0 (7,5)	39,9 (7,9)
	Adaptação ao curso	48,8 (10,0)	50,9 (8,8)	52,1 (7,2)	53,0 (0,0)	46,3 (11,8)	56,2 (8,3)	50,9 (9,4)
	Ansiedade exames	34,3 (4,3)	28,3 (7,9)	31,7 (5,7)	23,1 (3,6)	32,5 (6,1)	33,4 (6,1)	31,4 (6,7)
	Gestão do tempo	25,1 (3,0)	22,2 (4,7)	24,6 (3,7)	24,3 (2,6)	25,0 (5,1)	25,4 (5,7)	24,3 (4,6)
	Adapt. à instituição	42,9 (6,2)	42,9 (5,4)	43,0 (5,2)	34,4 (3,2)	38,8 (5,4)	44,4 (4,1)	42,1 (5,7)
	Gestão rec. econom.	23,2 (5,0)	25,6 (7,5)	31,1 (4,5)	29,7 (9,1)	27,9 (4,9)	29,2 (5,1)	27,8 (6,3)
	Relac. com colegas	56,0 (10,2)	55,3 (10,1)	55,3 (8,9)	44,3 (9,6)	55,1 (9,6)	56,9 (7,0)	55,2 (9,4)
	Activid. extra-cur.	30,2 (7,4)	33,1 (5,3)	32,1 (5,9)	25,1 (12,3)	32,9 (5,5)	35,3 (4,9)	32,5 (6,4)
TOTAL	Relac. com a família	38,9 (7,4)	40,2 (6,9)	38,6 (6,3)	40,8 (6,2)	40,0 (6,4)	41,9 (5,2)	
	Autonomia pessoal	42,5 (6,2)	42,5 (6,8)	41,9 (6,8)	42,5 (7,7)	43,1 (7,2)	44,6 (6,5)	
	Bem-estar físico	49,9 (5,9)	49,2 (7,1)	49,2 (6,1)	51,6 (5,7)	45,7 (8,8)	50,3 (6,5)	
	Bem-estar psicológico	45,7 (8,4)	44,6 (10,9)	46,8 (8,9)	48,1 (8,9)	45,4 (10,1)	47,2 (9,8)	
	Auto-confiança	38,3 (5,2)	36,2 (6,2)	36,9 (6,0)	38,7 (5,8)	38,2 (5,7)	39,4 (5,2)	
	Percep. competência	34,1 (4,5)	33,5 (5,7)	33,5 (4,3)	35,0 (5,0)	34,8 (4,5)	36,1 (4,3)	
	Bases conhec. curso	19,8 (3,3)	19,8 (4,1)	20,4 (3,4)	21,61 (3,7)	19,4 (4,3)	21,8 (3,7)	
	Métodos de estudo	36,3 (5,1)	35,1 (5,5)	34,2 (4,8)	32,9 (9,8)	34,2 (5,8)	38,3 (6,0)	
	Desenv. da carreira	45,5 (8,1)	47,1 (8,1)	46,9 (7,8)	49,0 (7,2)	45,1 (6,9)	49,6 (6,6)	
	Relac. professores	40,9 (5,6)	38,3 (7,2)	36,2 (5,6)	42,4 (7,4)	40,7 (5,9)	45,5 (6,8)	
	Adaptação ao curso	49,5 (10,3)	50,3 (9,1)	52,2 (7,7)	55,4 (6,9)	46,3 (12,0)	57,1 (8,4)	
	Ansiedade exames	31,6 (5,0)	28,4 (6,4)	29,9 (5,7)	29,7 (6,0)	31,8 (5,9)	33,0 (5,9)	
	Gestão do tempo	26,1 (4,3)	23,7 (4,6)	24,7 (4,0)	26,2 (3,7)	25,3 (5,0)	26,7 (4,8)	
	Adapt. à instituição	42,8 (5,2)	42,4 (6,0)	43,3 (5,3)	40,6 (5,3)	39,5 (5,4)	43,9 (4,8)	
	Gestão rec. econom.	25,8 (6,4)	27,9 (6,9)	29,8 (4,6)	27,3 (6,6)	28,3 (5,8)	29,3 (5,4)	
	Relac. com colegas	56,5 (8,2)	56,2 (10,0)	55,3 (8,5)	57,1 (8,4)	56,4 (8,9)	57,7 (7,7)	
	Activid. extra-cur.	30,7 (5,7)	32,0 (6,5)	32,0 (5,8)	31,0 (6,4)	33,5 (5,0)	33,8 (5,0)	

A análise do Quadro 5.II revela que as médias nas dimensões do QVA em função das áreas escolares apontam para valores superiores, nos alunos de Ciências Sociais e Humanas, nas subescalas "relacionamento com a família", "autonomia pessoal", "relacionamento com os professores" e "relacionamento com os colegas", em contraponto com os valores mais baixos dos alunos pertencentes a cursos nos domínios da Economia, assim como médias mais elevadas nas subescalas "bases de conhecimento para o curso", "desenvolvimento da carreira", "adaptação ao curso" e "adaptação à instituição", cujas médias mais baixas foram obtidas pelos alunos da área de Engenharia.

Os alunos de Ciências Sociais e Humanas revelam, de igual modo, resultados superiores nas subescalas "auto-confiança", "ansiedade na realização de exames" e "gestão do tempo", que assumem o seu valor mínimo nos alunos de Ciências, assim como valores mais elevados na subescala "métodos de estudo" em oposição aos valores mais baixos dos alunos dos cursos de Estudos da Criança. Nas subescalas "percepção pessoal de competências cognitivas", "gestão dos recursos económicos" e "envolvimento em actividades extra-curriculares", as médias mais elevadas dos alunos de Ciências Sociais e Humanas estão sobretudo em contraste com os valores dos alunos das licenciaturas em Letras, que apresentam os resultados mais baixos.

Finalmente, nas subescalas "bem-estar físico" e "bem-estar psicológico" os alunos dos dois cursos de Estudos da Criança revelam valores mais altos, sendo os resultados mais baixos encontrados, no primeiro caso, na área de Engenharia e no segundo caso na área de Ciências.

Uma vez que, no cálculo das notas por dimensão, os itens formulados pela negativa foram recodificados, pode-se inferir que, a valores mais elevados numa subescala, corresponde uma frequência ou intensidade mais acentuada de comportamentos e percepções adequados face à dimensão que essa subescala avalia. Logicamente, pontuações mais baixas traduzem uma menor ocorrência ou intensidade dos comportamentos adaptativos avaliados em cada item.

No que concerne aos desvios-padrão encontrados, em termos globais, os valores são superiores nas dimensões de "relacionamento com a família" e "desenvolvimento da carreira", nos alunos de Letras; superiores na subescala "autonomia pessoal", nos alunos de Estudos da Criança; superiores nas subescalas de "bem-estar físico", "bases de conhecimento para o curso", "adaptação ao curso" e "gestão do tempo", nos estudantes de Engenharia; superiores nas subescalas "bem-estar psicológico", "auto-confiança", "percepção pessoal das competências cognitivas", "ansiedade na realização de exames", "adaptação à instituição", "gestão dos recursos económicos", "relacionamento com os colegas" e "envolvimento em actividades extra-curriculares", nos alunos de Ciências; e valores mais altos nas subescalas "métodos de estudo" e "relacionamento com os professores", nos alunos de Estudos da Criança. Esses valores indicam uma maior diferenciação dos resultados do QVA nas dimensões referidas para os alunos dos diversos cursos, traduzindo isto uma maior heterogeneidade das respostas e avaliações dadas a cada item/subescala por parte de subgrupos de alunos segundo os cursos que frequentam.

Comparando, agora, os resultados nas médias das subescalas para os alunos do sexo feminino e do sexo masculino, verifica-se que as alunas apresentam médias mais elevadas nas subescalas "relacionamento com a família", "bem-estar físico", "métodos de estudo", "relacionamento com os professores", "adaptação ao curso", "gestão do tempo" e "relacionamento com os colegas". Por sua vez, os alunos do sexo masculino revelam médias superiores nas dimensões "autonomia pessoal" e "ansiedade na realização de exames". No que diz respeito aos desvios-padrão, os alunos do sexo feminino apresentam desvios-padrão superiores na subescala "métodos de estudo", invertendo-se esta situação nas subescalas "relacionamento com a família", "autonomia pessoal", "bem-estar físico", "relacionamento com os professores", "relacionamento com os colegas" e "ansiedade na realização de exames". Estes valores sugerem uma maior homogeneidade dos resultados nas subescalas por parte dos alunos do sexo feminino, com excepção da subescala referente aos métodos de estudo.

Em suma, conclui-se que os resultados obtidos apontam para algumas diferenças nas médias nas 17 dimensões, ao longo dos vários grupos de cursos e entre os dois géneros. Para a análise da significância estatística das diferenças encontradas, procedeu-se a uma análise de variância dos resultados por dimensão (plano 3 x 2), sendo os índices obtidos sistematizados no Quadro 5.III.

Quadro 5.III — Análise da variância das médias dos resultados por agrupamento e género

Dimensão	Área	Género	Área*Género
Relacionamento com a família	F = 3,056** 3 < 6	F = 37,97*** F > M	F = 0,255
Autonomia pessoal	F = 1,680	F = 3,36	F = 6,08***
Bem-estar físico	F = 4,829*** 5<1 ; 5<4 ; 5<6	F = 10,76** F > M	F = 2,42*
Bem-estar psicológico	F = 1,323	F = 0,001	F = 5,13***
Auto-confiança	F = 3,534** 2 < 6	F = 0,034	F = 4,23***
Percepção pessoal de competência	F = 3,87** 2<6 ; 3<6	F = 1,72	F = 4,71***
Bases de conhecimento para o curso	F = 5,54*** 1<6 ; 2<6 ; 5<6	F = 0,979	F = 3,16**
Métodos de estudo	F = 7,143*** 3<6 ; 4<6 ; 5<6	F = 9,77** F > M	F = 0,379
Desenvolvimento da carreira	F = 4,286*** 1<6 ; 5<6	F = 0,356	F = 1,19
Relacionamento com professores	F = 21,377*** 3<1, 4 e 5 ; 2<4; 6 > 1, 2, 3 e 5	F = 4,048* F > M	F = 3,79**
Adaptação ao curso	F = 13,329*** 6 > 1, 2, 3 e 5; 4 > 1 e 5 ; 3 > 5	F = 4,893* F > M	F = 0,25
Ansiedade na realização de exames	F = 6,775*** 6 > 2, 3 e 4 ; 2 < 1	F = 3,047	F = 4,82***
Gestão do tempo	F = 5,197*** 2<1; 2<4; 2<6	F=20,399*** F > M	F = 0,872
Adaptação à instituição	F = 6,325*** 5<1, 3 e 6 ; 4 < 6	F = 0,954	F = 2,70*
Gestão dos recursos económicos	F = 4,928*** 1<3 ; 1<6	F = 0,906	F = 4,41***
Relacionamento com colegas	F = 0,755	F = 7,521** F > M	F = 3,14**
Envolvimento em actividades extra-curriculares	F = 3,75** 1 < 6	F = 0,404	F = 2,71*

* p < 0,05 ; ** p < 0,01; *** p < 0,001

A opção pela análise de variância a dois factores (área e género) deveu-se ao facto de se pretenderem observar os efeitos principais e de interacção de ambas as variáveis, salvaguardando a possibilidade de compreensão do efeito de cada factor na

interacção obtida. Para além disso, e em relação ao curso, optou-se por uma análise de contrastes para uma melhor compreensão do sentido das diferenças obtidas.

Assim, começando-se pela análise das subescalas onde se verifica apenas o efeito principal de uma das variáveis consideradas, observa-se que existe um efeito principal da variável área na subescala "desenvolvimento da carreira" ($F = 4,29$; $p < 0,001$), estando a diferença de médias observada particularmente associada ao contraste com significado estatístico quando se compara o grupo 6 (alunos da área de Ciências Sociais e Humanas) com o grupo 1 (alunos da área de Letras), sendo a diferença de média de 4,11 ($p < 0,05$), e com o grupo 5 (alunos da área de Engenharia), com uma diferença de média de 4,53 ($p < 0,05$). Por sua vez, a variável género não assume, de forma exclusiva, um efeito diferenciador dos resultados nas subescalas avaliadas (efeito principal). O efeito da variável género aparece em paralelo com o efeito da variável área de curso (efeitos principais) ou em conjugação com esta segunda variável (efeitos secundários). Assim, verifica-se um efeito principal de cada uma das variáveis (género e área) na diferenciação dos resultados nas subescalas "relacionamento com a família", "métodos de estudo", "adaptação ao curso" e "gestão do tempo". Focando o efeito principal da variável género nas subescalas "relacionamento com a família" ($F = 37,97$; $p < 0,001$), "métodos de estudo" ($F = 9,77$; $p < 0,01$), "adaptação ao curso" ($F = 4,89$; $p < 0,05$) e "gestão do tempo" ($F = 20,40$; $p < 0,001$), observam-se em todas elas diferenças de média favoráveis aos alunos do sexo feminino (diferenças de 3,7 ; 2,0 ; 2,1 e 2,1, respectivamente).

Quanto ao efeito principal da área ou tipo de curso nas subescalas "relacionamento com a família" ($F = 3,06$; $p < 0,01$), "métodos de estudo" ($F = 7,14$; $p < 0,001$), "adaptação ao curso" ($F = 13,33$; $p < 0,001$) e "gestão do tempo" ($F = 5,20$; $p < 0,001$), as diferenças nos resultados são favoráveis aos alunos de Ciências Sociais e Humanas. Esta diferença de médias está, na subescala de "relacionamento com a família", particularmente associada ao contraste com significado estatístico comparando

o grupo 3 (alunos da área de Economia) e o grupo 6 (alunos da área de Ciências Sociais e Humanas), sendo a diferença de média de 3,29 ($p < 0,05$).

Na subescala "métodos de estudo", a comparação entre cursos revela uma diferença de médias de 5,38 ($p < 0,05$) entre os alunos de Ciências Sociais e Humanas e os alunos de Estudos da Criança, diminuindo esta diferença quando se comparam as médias dos alunos de Ciências Sociais e Humanas com as médias dos alunos de Engenharia (diferença de média de 4,07; $p < 0,05$) e de Economia (diferença de média de 4,03; $p < 0,05$). Em todas estas comparações as médias mais altas são sempre dos alunos de Ciências Sociais e Humanas.

Na subescala "adaptação ao curso", a diferença entre as médias está particularmente associada ao contraste, com significado estatístico, comparando o grupo 6 (alunos de Ciências Sociais e Humanas): com o grupo 1 (alunos de Letras), situando-se a diferença de média em 7,59 ($p <0,05$); com o grupo 2 (alunos de Ciências), onde a diferença de média se situou em 6,77 ($p < 0,05$); com o grupo 3 (alunos de Economia), com a diferença de média de 4,89 ($p < 0,05$); e com o grupo 5 (alunos de Engenharia), onde a diferença de média se situou em 10,76 ($p < 0,05$). A comparação de médias, na mesma subescala, entre o grupo 4 (Estudos da Criança) e o grupo 5 (alunos de Engenharia) revela uma diferença de média de 9,08 ($p < 0,05$), diminuindo esta diferença para 5,92 ($p < 0,05$) quando a comparação se estabelece com os alunos do grupo 1 (área de Letras). Resta referir ainda que os alunos da área de Economia (grupo 3) apresentam uma diferença de médias, com significado estatístico, quando comparados com os alunos de Engenharia (diferença de média de 5,86; $p < 0,05$).

Por fim, na subescala "gestão do tempo", os resultados são desfavoráveis aos alunos de Ciências (grupo 2), revelando uma diferença de 3,0 ($p < 0,05$) na média comparativamente aos alunos de Ciências Sociais e Humanas (grupo 6), diminuindo esta diferença para 2,5 ($p < 0,05$) em relação aos alunos dos cursos de Estudos da Criança (grupo 4) e para 2,4 ($p < 0,05$) em relação aos alunos de Letras (grupo 1).

Por último, nas dimensões "autonomia pessoal" ($F = 6,08$; $p < 0,001$), "bem-estar físico" ($F = 2,42$; $p < 0,05$), "bem-estar psicológico" ($F = 5,13$; $p < 0,001$), "auto-confiança" ($F = 4,23$; $p < 0,001$), "percepção pessoal de competência" ($F = 4,71$; $p < 0,001$), "bases de conhecimento para o curso" ($F = 3,16$; $p < 0,01$), "relacionamento com os professores" ($F = 3,79$; $p < 0,01$), "ansiedade na realização de exames" ($F = 4,82$; $p < 0,001$), "adaptação à instituição" ($F = 2,7$; $p < 0,05$), "gestão dos recursos económicos" ($F = 4,41$; $p < 0,001$), "relacionamento com os colegas" ($F = 3,14$; $p < 0,01$) e "envolvimento em actividades extra-curriculares" ($F = 2,71$; $p < 0,05$), observa-se um efeito secundário de interacção das variáveis área e género. Para uma melhor análise dos resultados nestas dimensões apresentam-se graficamente os efeitos de interacção mencionados.

A interacção relativa à subescala "autonomia pessoal" (Gráfico 5.1) vai no sentido de maior diferenciação nas médias comparando os alunos da área de Economia (grupo 3) com os alunos da área de Ciências Sociais e Humanas (grupo 6), diferença esta favorável aos alunos do grupo 6 tanto de sexo feminino como de sexo masculino. Verifica-se, ainda, uma maior diferenciação entre os dois sexos junto dos alunos do grupo 4 (área de Estudos da Criança) e do grupo 3 (alunos da área de Economia).

Embora, em termos globais, as médias encontradas para os alunos de cada área sejam superiores quando se consideram os alunos de sexo masculino, esta situação inverte-se na análise dos resultados da área de Estudos da Criança, em que se destacam os valores médios das alunas para a subescala "automonia pessoal". No entanto, dado que na área de Estudos da Criança o número de sujeitos está desequilibrado quanto ao género (7 elementos de sexo masculino para 59 de sexo feminino), não faz sentido comparar as médias encontradas por género neste subgrupo de alunos. Esta excepção será mantida, logicamente, ao longo da análise dos restantes gráficos de interacção.

Relativamente à subescala "bem-estar físico" (Gráfico 5.2), o efeito de interacção entre área e género reflecte que as diferenças em função do género ($F = 10,76$; $p < 0,01$) são sobretudo evidenciadas nos cursos de Letras e de Ciências, revelando o

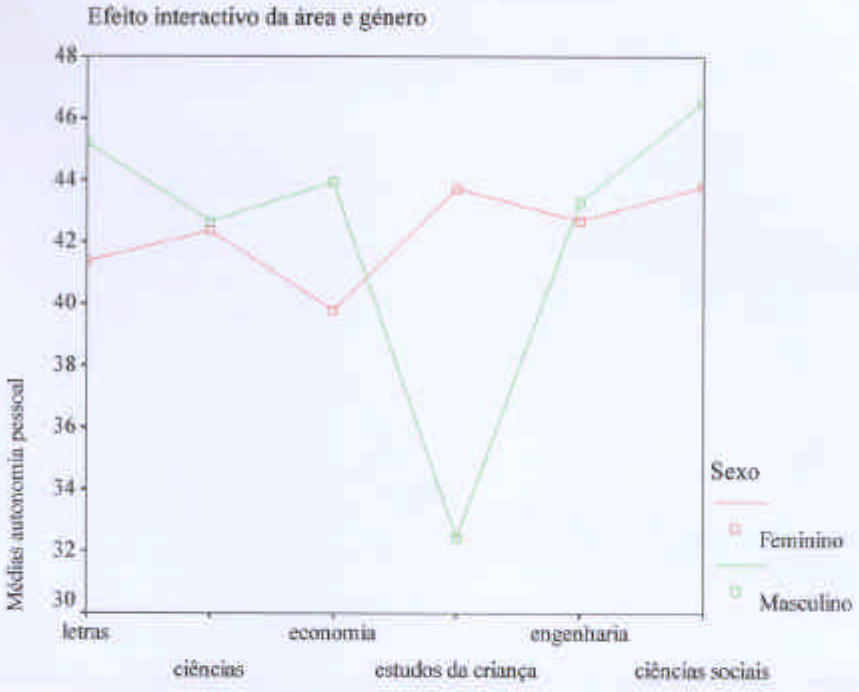


Gráfico 5.1 — Interacção da área e género na subescala "autonomia pessoal"

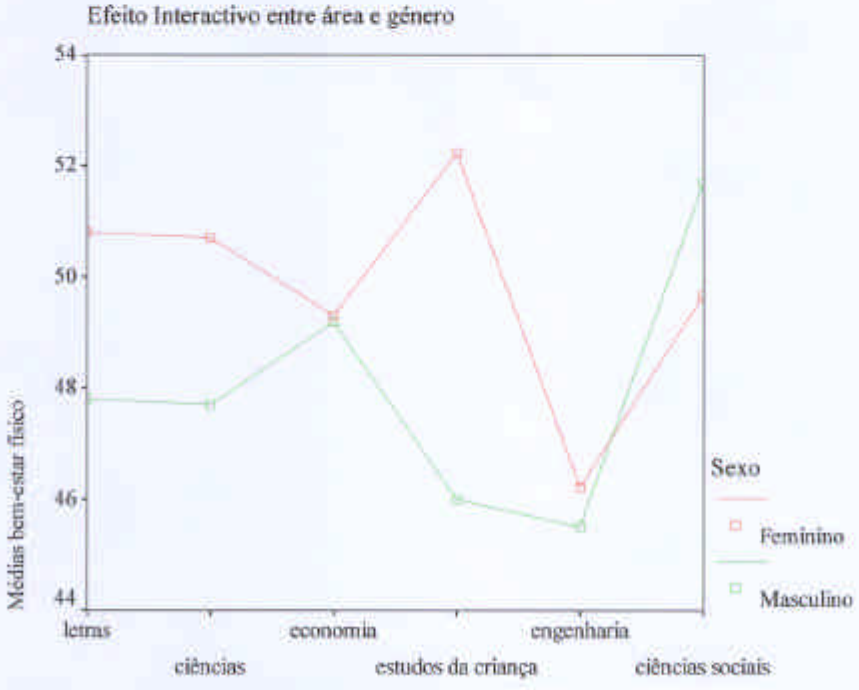


Gráfico 5.2 — Interacção da área e género na subescala "bem-estar físico"

sexo feminino médias superiores (excepto nos cursos de Ciências Sociais e Humanas). Ao mesmo tempo, uma maior diferenciação segundo o agrupamento de cursos ($F = 4,83$; $p < 0,001$) é observada nos estudantes do sexo masculino, observando-se uma média inferior nos alunos da área de Engenharia, em contraponto com os alunos da área de Ciências Sociais e Humanas.

A interacção representada pelo Gráfico 5.3 vai no sentido de uma maior diferenciação nas médias dos alunos de sexo feminino, comparando as áreas de Estudos da Criança e de Letras, sendo os valores superiores na área de Estudos da Criança. Nos alunos do sexo masculino, observam-se médias superiores na área de Ciências Sociais e Humanas, em contraponto com os valores encontrados para a área de Ciências (mais uma vez, não são tidos em conta os valores médios relativos ao género masculino na área de Estudos da Criança).

Quanto à subescala "auto-confiança" (Gráfico 5.4), o efeito de interacção entre área e género reflecte a inexistência de diferenças estatisticamente significativas em função do género, aparecendo essa diferenciação segundo os cursos ($F = 3,53$; $p < 0,01$) nos estudantes do sexo masculino. Os valores médios mais baixos encontram-se nos alunos da área de Ciências, em contraponto com os alunos de Ciências Sociais e Humanas.

Na subescala "percepção pessoal de competências cognitivas" (Gráfico 5.5), as diferenças de médias encontradas em função do género não são significativas, revelando uma relativa homogeneidade dos valores em ambos os géneros. O efeito interactivo aqui encontrado reflecte uma maior diferenciação segundo a área ($F = 3,87$; $p < 0,01$) nos estudantes do sexo feminino, encontrando-se os valores médios mais elevados nos alunos de Ciências Sociais e Humanas e as médias mais baixas na área de Economia.

O efeito de interacção entre área e género, representado no Gráfico 5.6, reflecte a inexistência de diferenças estatisticamente significativas em função do género,

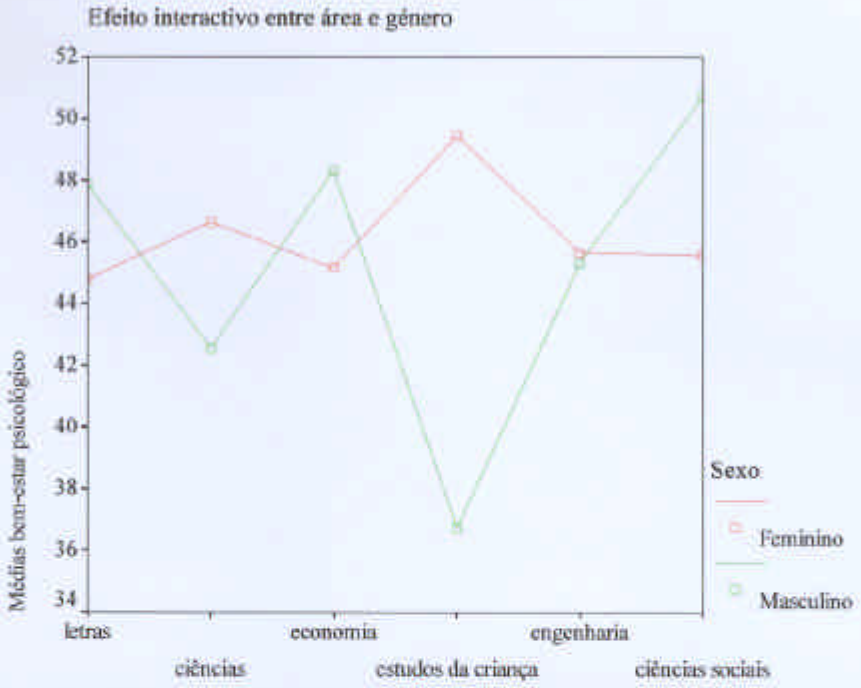


Gráfico 5.3 — Interacção da área e género na subescala "bem-estar psicológico"

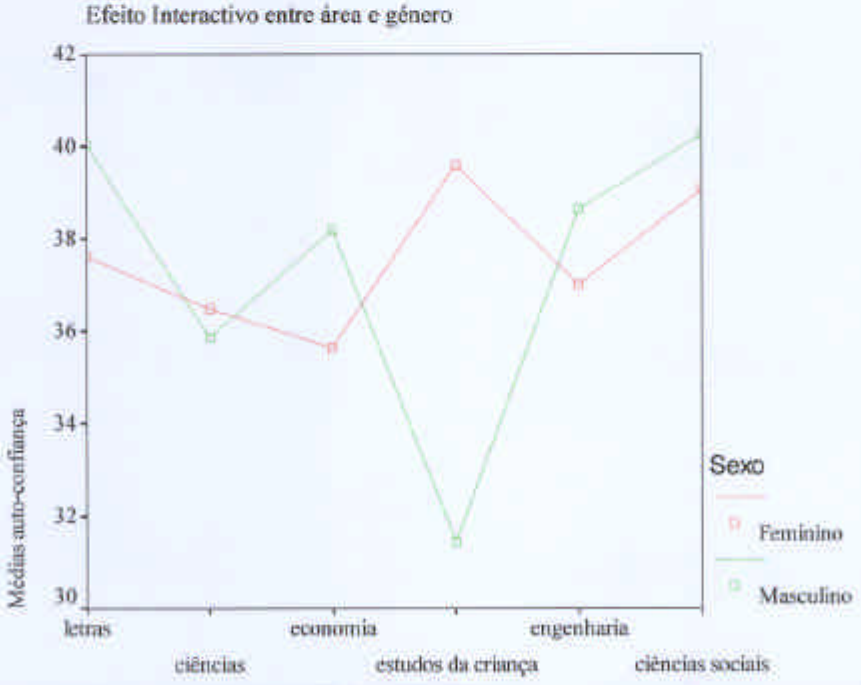


Gráfico 5.4 — Interacção da área e género na subescala "auto-confiança"

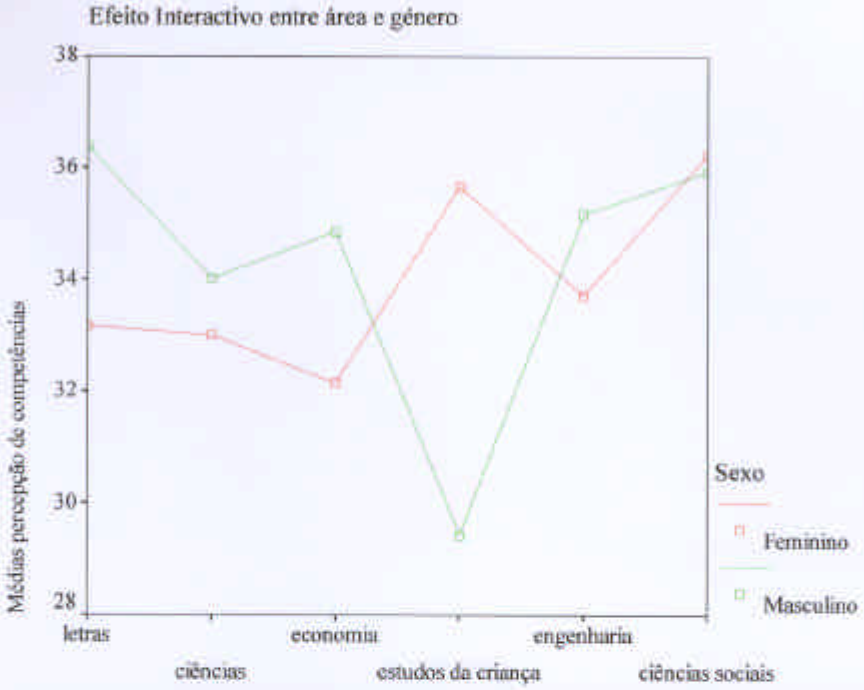


Gráfico 5.5 — Interacção da área e género na subescala "percepção pessoal de competências cognitivas"

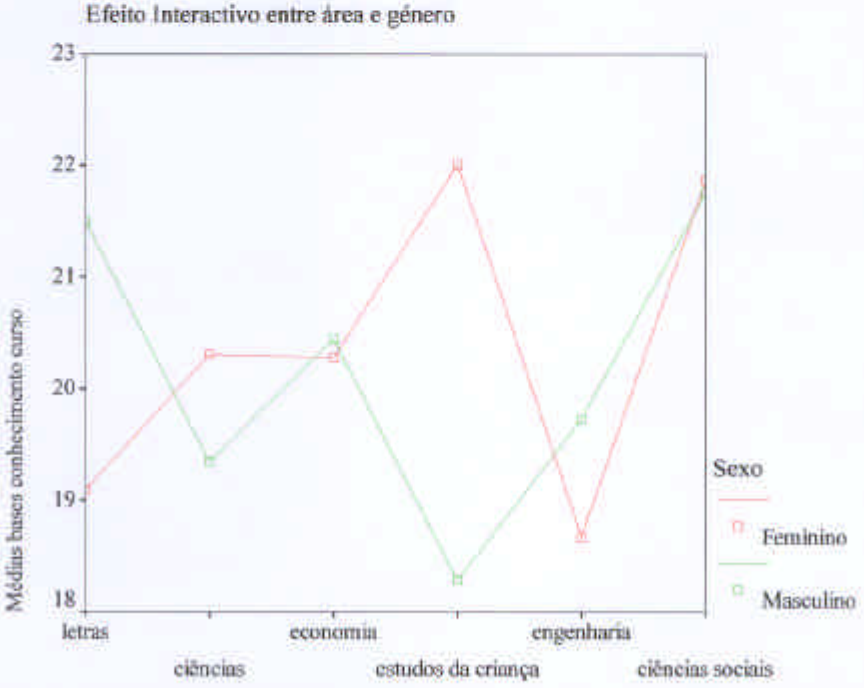


Gráfico 5.6 — Interacção da área e género na subescala "bases de conhecimentos para o curso"

aparecendo uma maior diferenciação segundo o agrupamento de cursos ($F = 5,54$; $p < 0,001$) nos estudantes do sexo masculino (valores médios mais baixos nos alunos de Ciências e de Engenharia, em contraponto com os alunos de Ciências Sociais e Humanas).

Relativamente à subescala "relacionamento com os professores" (Gráfico 5.7), o efeito de interacção entre área e género reflecte que as diferenças em função do género ($F = 4,05$; $p < 0,05$) são sobretudo evidenciadas nos cursos de Engenharia e de Ciências Sociais e Humanas, revelando o sexo feminino médias superiores (excepto nos cursos de Letras e de Ciências Sociais e Humanas). Ao mesmo tempo, uma maior diferenciação segundo o agrupamento de cursos ($F = 21,38$; $p < 0,001$) é observada nos estudantes do sexo masculino (valores médios mais baixos nos alunos de Economia, em contraponto com os alunos de Ciências Sociais e Humanas.

Na subescala "ansiedade na realização de exames" (Gráfico 5.8), as médias não se diferenciam em função do género. O efeito significativo da interacção aqui encontrado reflecte uma maior diferenciação segundo a área ($F = 6,78$; $p < 0,001$) nos estudantes do sexo masculino. As médias segundo o agrupamento de cursos são mais elevadas para os alunos de Ciências Sociais e Humanas e mais baixas na área de Economia.

A interacção representada no Gráfico 5.9 vai no sentido de maior diferenciação de médias entre os alunos de Engenharia (grupo 5) e os alunos de Ciências Sociais e Humanas (grupo 6), diferença esta favorável aos alunos do grupo 6 tanto de sexo feminino como de sexo masculino. Verifica-se, ainda, uma maior diferenciação entre os dois sexos junto dos alunos do grupo 4 (Estudos da Criança) e do grupo 5 (Engenharia). Embora, em termos globais, as médias encontradas para os alunos de cada área sejam superiores quando se consideram os alunos de sexo feminino, esta situação inverte-se nas áreas de Ciências e de Ciências Sociais e Humanas.

Na subescala "gestão dos recursos económicos" (Gráfico 5.10) não se observam diferenças estatisticamente significativas em relação à variável género. O efeito

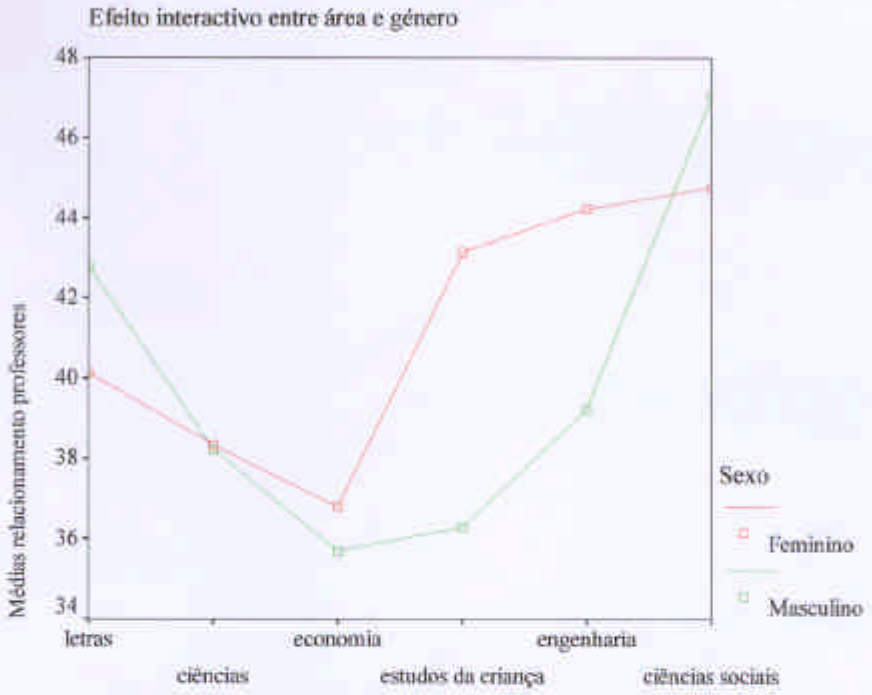


Gráfico 5.7 — Interacção da área e género na subescala "relacionamento com os professores"

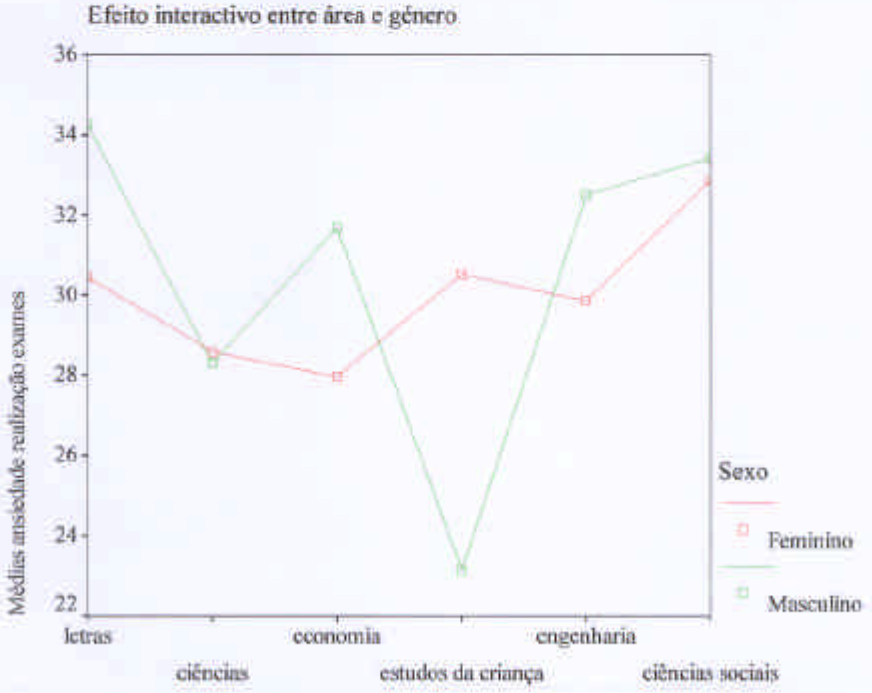


Gráfico 5.8 — Interacção da área e género na subescala "ansiedade na realização de exames"

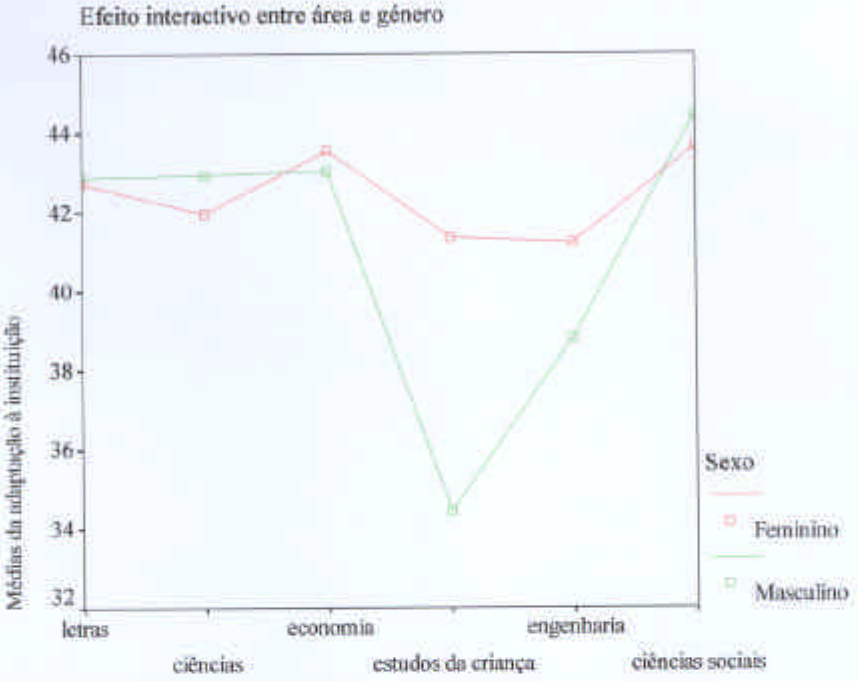


Gráfico 5.9 — Interacção da área e género na subescala "adaptação à instituição"

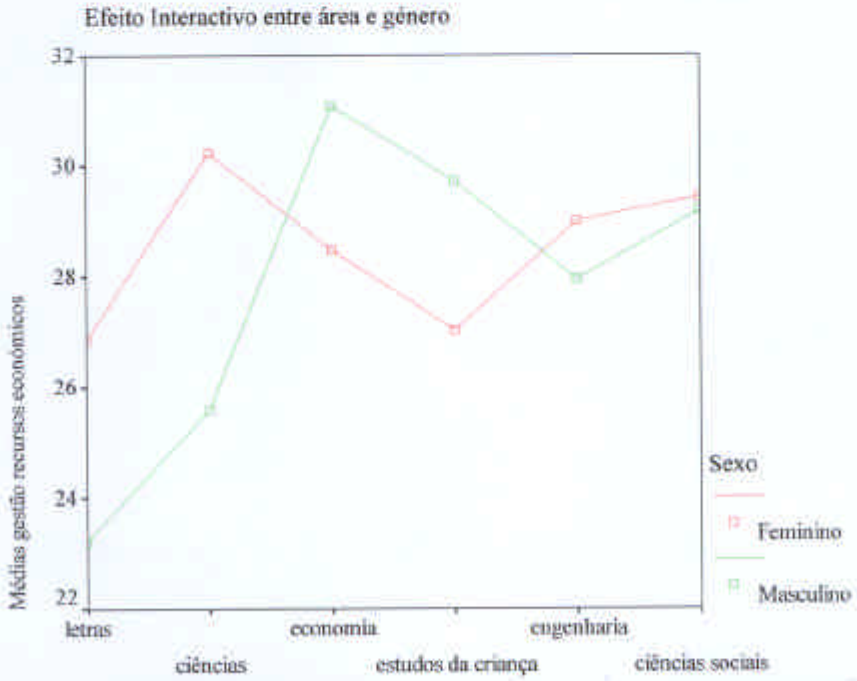


Gráfico 5.10 — Interacção da área e género na subescala "gestão dos recursos económicos"

interactivo aqui encontrado reflecte uma maior diferenciação segundo a área ($F = 4,93$; $p < 0,001$) nos estudantes do sexo masculino. Por outro lado, as médias são mais elevadas nos alunos de Economia e mais baixas nos de Letras.

O efeito de interacção entre área e género na subescala "relacionamento com os colegas" (Gráfico 5.11) reflecte que as diferenças em função do género ($F = 7,52$; $p < 0,01$) são sobretudo evidenciadas nos cursos de Engenharia e de Estudos da Criança, revelando o sexo feminino médias mais elevadas. Ao mesmo tempo, as diferenças de médias em função do agrupamento de cursos não se apresentam estatisticamente significativas.

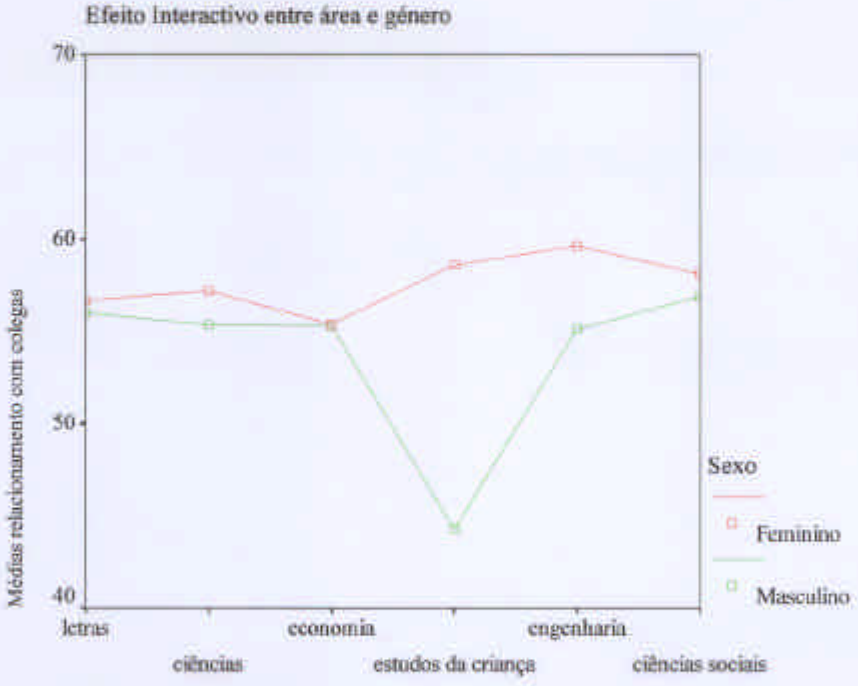


Gráfico 5.11 — Interacção da área e género na subescala "relacionamento com os colegas"

Finalmente, no que concerne à subescala "envolvimento em actividades extra-curriculares" (Gráfico 5.12), as diferenças de médias em função do género não se apresentam estatisticamente significativas, reflectindo o efeito interactivo entre área e género uma maior diferenciação segundo a área ($F = 3,75$; $p < 0,01$) nos estudantes do

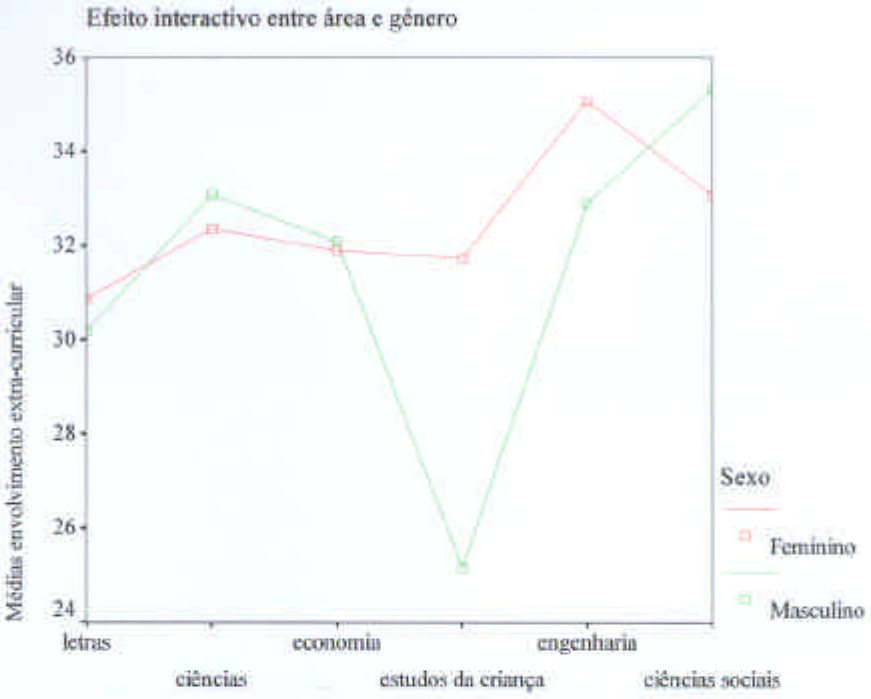


Gráfico 5.12 — Interacção da área e género na subescala "envolvimento em actividades extra-curriculares"

sexo masculino. As médias segundo os agrupamentos de cursos são mais elevadas para os alunos de Ciências Sociais e Humanas e mais baixas nos alunos de Letras.

Em síntese, pela análise das subescalas onde se verifica apenas o efeito principal de uma das variáveis consideradas, pode concluir-se que a existência de um efeito principal da variável área na subescala "desenvolvimento da carreira" (estando a diferença de médias particularmente associada ao contraste entre os alunos de Ciências Sociais e Humanas e os alunos quer de Letras, quer de Engenharia) indica que os alunos de Ciências Sociais e Humanas se revelam mais empenhados nos cursos que frequentam e que estes correspondem aos seus projectos vocacionais. Aliás, os alunos de Engenharia acabam por mostrar, por contraste, menores níveis de satisfação e de investimento no curso, bem como menores perspectivas de realização profissional.

Tomando as subescalas "relacionamento com a família", "métodos de estudo", "adaptação ao curso" e "gestão do tempo", em que se observou um efeito principal de ambas as variáveis (género e área), os valores encontrados são favoráveis aos alunos de Ciências Sociais e Humanas e aos sujeitos de sexo feminino (as alunas dos cursos de Ciências Sociais e Humanas apresentam um maior investimento nas relações familiares e nas tarefas académicas associadas com o próprio curso e nas situações de aprendizagem).

Nas subescalas "autonomia pessoal", "bem-estar físico", "bem-estar psicológico", "auto-confiança", "percepção pessoal de competência cognitiva", "bases de conhecimento para o curso", "relacionamento com os professores", "ansiedade na realização de exames", "adaptação à instituição", "gestão dos recursos económicos", "relacionamento com os colegas" e "envolvimento em actividades extra-curriculares", o efeito de interacção das variáveis área e género mostra-se estatisticamente significativo. A interacção destaca, em termos gerais, que as diferenças em função do género são sobretudo evidenciadas nos cursos de Engenharia e de Estudos da Criança, excepto na subescala "bem-estar físico", em que as maiores diferenças em função do género surgem nos alunos de Letras e de Ciências, revelando o sexo feminino médias superiores (com excepção da subescala de "autonomia pessoal"). Ao mesmo tempo, observa-se uma maior diferenciação segundo o agrupamento de cursos nos estudantes do sexo masculino, excepto nas subescalas "bem-estar físico" e "percepção pessoal de competências cognitivas", observando-se médias mais elevadas nos alunos de Ciências Sociais e Humanas, excepto na subescala "gestão de recursos económicos" cujos valores mais elevados surgem junto dos alunos de Economia.

5.3.2 Prioridade de escolha do estabelecimento de ensino e do curso

Em seguida procede-se à realização de testes de diferenças de médias (*t de Student* para amostras independentes) para a comparação das médias dos resultados nas

17 subescalas do QVA, tomando dois grupos de alunos, os que frequentam um curso que corresponde a uma primeira escolha e aqueles cujo curso que frequentam não constituiu a primeira opção. No Quadro 5.IV descrevem-se as médias e suas diferenças segundo os dois grupos de alunos, através do recurso ao teste t.

Quadro 5. IV — Resultados nas subescalas do QVA em função da opção de curso

Dimensão	Grupos	N	Média	DP	T	gl	Prob.
Relacionamento com a família	1ª opção	292	40,2	6,7	- 0,027	434	0,978
	Não é 1ª opção	145	40,2	6,0			
Autonomia pessoal	1ª opção	293	43,5	6,3	2,149	438	0,032
	Não é 1ª opção	147	42,1	7,2			
Bem-estar físico	1ª opção	291	50,0	6,9	2,221	436	0,027
	Não é 1ª opção	147	48,5	6,5			
Bem-estar psicológico	1ª opção	292	46,6	9,1	0,816	440	0,415
	Não é 1ª opção	150	45,8	10,4			
Auto-confiança	1ª opção	286	38,2	5,5	0,904	431	0366
	Não é 1ª opção	147	37,6	6,1			
Percepção pessoal de competência	1ª opção	294	34,8	4,4	1,503	243	0,134
	Não é 1ª opção	148	34,0	5,5			
Bases de conhecimento para o curso	1ª opção	297	20,9	3,7	3,106	444	0,002
	Não é 1ª opção	149	19,8	4,0			
Métodos de estudo	1ª opção	291	35,9	6,2	2,278	437	0,023
	Não é 1ª opção	148	34,4	6,8			
Desenvolvimento da carreira	1ª opção	295	48,4	7,1	4,422	441	0,000
	Não é 1ª opção	148	45,1	8,2			
Relacionamento com professores	1ª opção	292	40,9	6,9	0,198	435	0,843
	Não é 1ª opção	145	40,8	7,4			
Adaptação ao curso	1ª opção	295	53,6	9,3	4,726	438	0,000
	Não é 1ª opção	145	49,0	9,8			
Ansiedade na realização de exames	1ª opção	293	31,2	5,6	2,385	440	0,018
	Não é 1ª opção	149	29,8	6,6			
Gestão do tempo	1ª opção	293	25,7	4,4	1,256	440	0,210
	Não é 1ª opção	149	25,1	4,5			
Adaptação à instituição	1ª opção	295	42,6	5,6	1,026	439	0,305
	Não é 1ª opção	146	42,0	5,2			
Gestão dos recursos económicos	1ª opção	295	28,2	5,9	0,353	440	0,724
	Não é 1ª opção	147	28,0	6,5			
Relacionamento com colegas	1ª opção	296	56,3	8,7	-1,23	443	0,217
	Não é 1ª opção	149	57,3	7,9			
Envolv. em actividades extra-curricul.	1ª opção	295	32,3	5,8	-0,931	440	0,352
	Não é 1ª opção	147	32,8	5,4			

Partindo dos dados apresentados no Quadro 5.IV e analisando as diferenças nas médias entre os alunos que frequentam um curso correspondente à sua 1ª opção (grupo 1) e alunos que estão inscritos em cursos que não são de primeira opção (grupo 2), observa-se uma diferença estatisticamente significativa nas subescalas "autonomia pessoal" ($t = 2,15$; $gl = 438$; $p < 0,032$), "bem-estar físico" ($t = 2,22$; $gl = 436$; $p < 0,027$), "bases de conhecimento para o curso" ($t = 3,11$; $gl = 444$; $p < 0,002$), "métodos de estudo" ($t = 2,28$; $gl = 437$; $p < 0,023$), "desenvolvimento da

carreira" (t = 4,42; gl = 441; p <= 0,000), "adaptação ao curso" (t = 4,73; gl = 438; p < 0,000) e "ansiedade na realização de exames" (t = 2,39; gl = 440; p < 0,018). É importante assinalar que as diferenças mais expressivas entre os dois grupos situam-se no "desenvolvimento da carreira" (3,2) e na "adaptação ao curso" (4,6). Por outro lado, e conforme o esperado, em todas as subescalas em que a diferença de médias se mostra estatisticamente significativa ela traduz vivências mais adaptativas e melhores índices de bem-estar por parte dos alunos que frequentam o curso que correspondia à sua primeira opção.

No Quadro 5.V procede-se a uma análise dos resultados nas 17 subescalas do QVA considerando agora os alunos agrupados consoante a universidade que frequentavam correspondia, ou não, à sua primeira opção.

Quadro 5.V — Resultados nas subescalas do QVA em função da opção do estabelecimento de ensino

Dimensão	Grupos	N	Média	DP	T	gl	Prob.
Relacionamento com a família	1ª opção	316	40,2	6,5	- 0,14	429	0,886
	Não é 1ª opção	115	40,3	6,1			
Autonomia pessoal	1ª opção	319	43,8	6,4	4,13	433	0,000
	Não é 1ª opção	116	40,9	7,1			
Bem-estar físico	1ª opção	319	50,2	6,6	3,54	432	0,000
	Não é 1ª opção	115	47,7	7,0			
Bem-estar psicológico	1ª opção	322	47,2	9,2	2,89	435	0,004
	Não é 1ª opção	115	44,2	10,2			
Auto-confiança	1ª opção	314	38,5	5,5	3,08	426	0,002
	Não é 1ª opção	114	36,6	5,9			
Percepção pessoal de competência	1ª opção	321	35,0	4,5	3,67	435	0,000
	Não é 1ª opção	116	33,2	5,3			
Bases de conhecimento para o curso	1ª opção	324	20,8	3,7	2,92	439	0,004
	Não é 1ª opção	117	19,6	4,0			
Métodos de estudo	1ª opção	317	35,7	6,5	1,81	432	0,071
	Não é 1ª opção	117	34,4	6,5			
Desenvolvimento da carreira	1ª opção	323	48,0	7,5	3,19	436	0,002
	Não é 1ª opção	115	45,3	7,9			
Relacionamento com professores	1ª opção	321	40,9	7,3	0,48	430	0,629
	Não é 1ª opção	112	40,5	6,3			
Adaptação ao curso	1ª opção	321	52,5	9,4	1,46	434	0,146
	Não é 1ª opção	115	50,9	10,5			
Ansiedade na realização de exames	1ª opção	321	31,2	5,7	2,57	435	0,010
	Não é 1ª opção	116	29,6	6,6			
Gestão do tempo	1ª opção	321	25,8	4,6	2,49	435	0,013
	Não é 1ª opção	116	24,6	4,2			
Adaptação à instituição	1ª opção	321	43,0	5,3	3,99	434	0,000
	Não é 1ª opção	115	40,7	5,6			
Gestão dos recursos económicos	1ª opção	322	28,4	5,9	0,95	435	0,342
	Não é 1ª opção	115	27,8	6,5			
Relacionamento com colegas	1ª opção	324	57,0	8,4	1,35	438	0,177
	Não é 1ª opção	116	55,8	8,5			
Envolv. em actividades extra-curric.	1ª opção	323	32,4	5,8	0,03	435	0,980
	Não é 1ª opção	114	32,4	5,4			

Partindo dos dados apresentados no Quadro 5.V e analisando as diferenças de médias entre alunos que frequentam uma universidade de 1ª opção (grupo 1) e alunos que estão inscritos numa universidade que não foi a sua primeira opção (grupo 2), observa-se que a diferença de médias se mostra estatisticamente significativa na generalidade das subescalas, nomeadamente na subescala "autonomia pessoal" ($t = 4,13$; $gl = 433$; $p < 0,001$), "bem-estar físico" ($t = 4,54$; $gl = 432$; $p < 0,001$), "bem-estar psicológico" ($t = 2,89$; $gl = 435$; $p < 0,01$), "auto-confiança" ($t = 3,08$; $gl = 426$; $p < 0,01$), "percepção pessoal de competência cognitiva" ($t = 3,67$; $gl = 435$; $p < 0,001$), "bases de conhecimento para o curso" ($t = 2,92$; $gl = 439$; $p < 0,01$), "desenvolvimento da carreira" ($t = 3,19$; $gl = 436$; $p < 0,01$), "ansiedade na realização de exames" ($t = 2,57$; $gl = 435$; $p < 0,01$), "gestão do tempo" ($t = 2,49$; $gl = 435$; $p < 0,05$) e "adaptação à instituição" ($t = 3,99$; $gl = 434$; $p < 0,01$). De novo, e como seria de esperar, são os alunos a frequentar a universidade de sua primeira opção aqueles que apresentam índices de adaptação académica mais elevados. As maiores diferenças nas médias ocorrem nas subescalas de "bem-estar psicológico" (3,0),"autonomia pessoal" (2,9), "desenvolvimento da carreira" (2,7), "bem-estar físico" (2,5) e "adaptação à instituição" (2,3).

5.3.3 Faltas às aulas teóricas e práticas

Um dos objectivos deste estudo passa pela apreciação do grau de relacionamento entre os resultados nas subescalas do QVA e os seus comportamentos ou rotinas de estudo. Para o efeito, consideram-se como indicadores de envolvimento dos estudantes nas tarefas curriculares, as suas faltas às aulas (teóricas e práticas) e o tempo dedicado ao estudo (tempo semanal em altura de aulas e em época de exames).

No Quadro 5.VI são apresentadas as médias (e, dentro de parêntesis, os desvios-padrão) dos resultados dos estudantes em relação à falta às aulas teóricas e

práticas, tomando os alunos de sexo feminino e masculino agrupados por licenciaturas de acordo com as áreas curriculares a que pertencem, e também a amostra total.

Quadro 5.VI — Faltas às aulas teóricas e práticas

Gén.	Variável Faltas às aulas	Letras	Ciências	Economia	Estudos da Criança	Engenharia	Ciências Sociais	Total Género
F	Teóricas	2,95 (3,3)	1,88 (3,9)	2,55 (3,4)	2,57 (2,2)	2,29 (2,1)	2,80 (2,3)	2,58 (3,0)
	Práticas	2,05 (2,3)	0,22 (0,6)	0,80 (1,3)	1,62 (3,4)	1,10 (1,4)	1,33 (1,5)	1,28 (2,2)
M	Teóricas	6,95 (6,9)	5,85 (6,0)	5,28 (4,6)	4,00 (0,0)	9,50 (13,1)	4,05 (2,9)	6,29 (7,6)
	Práticas	5,36 (7,2)	2,32 (3,5)	4,03 (4,5)	0,86 (1,1)	3,40 (5,5)	2,00 (2,5)	3,26 (4,8)
T	Teóricas	4,08 (4,9)	3,89 (5,4)	3,84 (4,2)	2,69 (2,2)	8,01 (12,1)	3,15 (2,5)	
	Práticas	2,99 (4,5)	1,28 (2,7)	2,33 (3,6)	1,52 (3,2)	2,83 (4,9)	1,51 (1,8)	

A análise do Quadro 5.VI revela que as médias das faltas às aulas teóricas em função das áreas escolares apontam para valores superiores junto dos alunos das áreas de Engenharia (M = 8,01) e de Letras (M = 4,08), em contraponto com os valores mais baixos dos alunos de Estudos da Criança (M = 2,69) e de Ciências Sociais e Humanas (M = 3,15). Tomando, ainda, as médias desta variável de acordo com a área e género verificam-se, de igual modo, médias superiores na área de Engenharia (M = 9,5) e de Letras (M = 6,95) e médias inferiores nos alunos de Estudos da Criança (M = 4,0) e de Ciências Sociais e Humanas (M = 4,05), para o género masculino. Relativamente ao género feminino, são as alunas das áreas de Letras (M = 2,95) e de Ciências Sociais e Humanas (M = 2,80) que apresentam valores médios mais elevados em contraponto com as alunas das áreas de Ciências (M = 1,88) e de Engenharia (M = 2,29).

Comparando, agora, as médias das faltas às aulas teóricas nos alunos do sexo feminino e do sexo masculino, verifica-se que os alunos apresentam médias mais elevadas (M = 6,29 em oposição à média de 2,58 encontrada junto do género feminino). No que concerne aos desvios-padrão encontrados para esta variável, os valores são, em termos globais, superiores junto dos estudantes da área de Engenharia (DP = 12,1), contrastando com o valor mínimo nos alunos de Estudos da Criança (DP = 2,2). Os valores de desvio-padrão encontrados são ainda superiores para os sujeitos da amostra de sexo masculino (DP = 7,6), sugerindo uma maior heterogeneidade de padrões do

número de faltas às aulas teóricas quer nos alunos de sexo masculino, quer nos alunos de Engenharia.

Relativamente à variável faltas às aulas práticas são os alunos de sexo masculino que apresentam médias mais elevadas (M = 3,26), em contraponto à média dos alunos de sexo feminino (M = 1,28). Tomando a mesma variável em função das áreas escolares, encontram-se valores superiores nos alunos de Engenharia (M = 2,83) e de Letras (M = 2,99), em contraponto com os valores mais baixos dos alunos de Ciências (M = 1,28), de Estudos da Criança (M = 1,52) e de Ciências Sociais e Humanas (M = 1,51). A análise das médias desta variável de acordo com a área e género revela, de igual modo, valores superiores na área de Letras para alunos de ambos os géneros (M(masc) = 5,36; M(fem) = 2,05) em relação à média dos alunos de Ciências Sociais e Humanas do sexo masculino (M = 2,0) e à média dos alunos de Economia do sexo feminino (M = 0,8).

No que concerne aos desvios-padrão encontrados para a variável faltas às aulas práticas, os valores são, em termos globais, superiores nas áreas de Engenharia (DP = 4,9) e de Letras (DP = 4,5) contrastando com o valor mínimo existente na área de Ciências Sociais e Humanas (DP = 1,8). Por outro lado, o valor é mais elevado junto dos alunos do sexo masculino (DP = 4,8), sugerindo uma maior heterogeneidade no número de faltas às aulas práticas quer nos alunos de sexo masculino, quer nos alunos de Engenharia.

Para a análise da relação entre o número de faltas às aulas teóricas e práticas e a nota de cada uma das dimensões do QVA, procedeu-se à análise correlacional (cálculo dos coeficientes de correlação de Pearson). Os resultados apresentados no Quadro 5.VII são referentes ao cálculo dos coeficientes de correlação produto-momento de Pearson entre a nota de cada uma das dimensões do QVA e o número de faltas às aulas, sendo consideradas tanto as faltas às aulas teóricas como as faltas às aulas práticas.

Quadro 5.VII — Correlação entre as subescalas do QVA e as faltas às aulas

Dimensão	Faltas às Aulas	
	Teóricas	Práticas
Relacionamento com a família	r = - 0,145** ; p = 0,004	r = - 0,091 ; p = 0,071
Autonomia pessoal	r = 0,011 ; p = 0,821	r = 0,059 ; p = 0,243
Bem-estar físico	r = - 0,147** ; p = 0,004	r = - 0,054 ; p = 0,288
Bem-estar psicológico	r = -0,079 ; p = 0,170	r = 0,010 ; p = 0,835
Auto-confiança	r = - 0,056 ; p = 0,271	r = 0,031; p = 0,541
Percepção pessoal de competência	r = 0,045 ; p = 0,372	r = - 0,157** ; p = 0,002
Bases de conhecimento para o curso	r = - 0,043 ; p = 0,393	r = 0,004 ; p = 0,930
Métodos de estudo	r = - 0,197** ; p = 0,000	r = - 0,100* ; p = 0,048
Desenvolvimento da carreira	r = - 0,139** ; p = 0,006	r = 0,016 ; p = 0,744
Relacionamento com os professores	r = - 0,087 ; p = 0,087	r = - 0,127*; p=,012
Adaptação ao curso	r = - 0,258** ; p = 0,000	r = - 0,197** ; p = 0,000
Ansiedade na realização de exames	r = 0,047 ; p = 0,350	r = 0,064 ; p = 0,199
Gestão do tempo	r = - 0,259** ; p = 0,000	r = - 0,149** ; p = 0,003
Adaptação à instituição	r = - 0,107* ; p = 0,035	r = - 0,066 ; p = 0,191
Gestão dos recursos económicos	r = - 0,067 ; p = 0,185	r = - 0,028 ; p = 0,575
Relacionamento com colegas	r = - 0,124* ; p = 0,014	r = - 0,111* ; p = 0,027
Envolvimento em actividades extra-curriculares	r = - 0,055 ; p = 0,276	r = - 0,172** ; p = 0,001

Os coeficientes obtidos e apresentados no Quadro 5.VII permitem afirmar que o número médio de faltas às aulas teóricas surge essencialmente correlacionado com as subescalas "relacionamento com a família", "bem-estar físico", "métodos de estudo", "desenvolvimento da carreira", "adaptação ao curso", "gestão do tempo", "adaptação à instituição" e "relacionamento com colegas". Por sua vez, as subescalas "percepção pessoal de competências cognitivas", "métodos de estudo", "relacionamento com os professores", "adaptação ao curso", "gestão do tempo", "relacionamento com os colegas" e "envolvimento em actividades extra-curriculares" apresentam coeficientes de correlação, com significado estatístico, com o número médio de faltas às aulas práticas.

Focando a direcção da associação entre as subescalas e as faltas às aulas (teóricas e práticas), observa-se que as correlações estatisticamente significativas são de sentido negativo. Como seria de esperar, uma menor frequência às aulas teóricas e práticas está associada a índices mais baixos de adaptação académica por parte dos

alunos com mais faltas. Importa assinalar que tais dificuldades na adaptação por parte desses alunos ocorre em relação à dimensão referente ao curso, em relação ao investimento no estudo, ao relacionamento com colegas, professores e família, por exemplo.

5.3.4 Horas de estudo em altura de aulas e em época de exames

Dando continuidade à análise dos comportamentos de estudo, apresentam-se no Quadro 5.VIII as médias e desvios-padrão dos resultados dos estudantes em relação às horas semanais de estudo em altura de aulas e em altura de exames, tomando os alunos de sexo feminino e masculino agrupados por licenciaturas de acordo com as áreas curriculares a que pertencem, e também a amostra total.

Quadro 5.VIII — Horas semanais de estudo em altura de aulas e em altura de exames

Gén.	Variável Horas de estudo	Letras	Ciências	Economia	Estudos da Criança	Engenharia	Ciências Sociais	Total Género
F	Altura de aulas	8,95 (8,1)	9,08 (6,0)	7,57 (5,0)	6,93 (5,7)	6,36 (3,2)	6,39 (4,8)	7,6 (6,1)
	Altura de exames	23 (15,8)	27,5 (16,3)	26,5 (18,4)	20 (15,2)	25,0 (18,3)	24,9 (16,2)	24,1 (16,4)
M	Altura de aulas	3,78 (3,5)	5,83 (6,9)	4,05 (3,7)	7,7 (1,6)	3,46 (4,6)	4,39 (3,8)	4,5 (4,8)
	Altura de exames	10,2 (6,1)	19,5 (15,9)	20,2 (15,9)	22,3 (2,1)	14,6 (11,7)	25,3 (17,1)	18,6 (14,7)
T	Altura de aulas	7,40 (7,4)	7,37 (6,7)	5,81 (4,7)	7,02 (5,4)	4,33 (4,4)	5,75 (4,6)	
	Altura de exames	19,1 (14,8)	23,4 (16,5)	23,3 (17,3)	20,3 (14,4)	17,7 (14,6)	25,1 (16,4)	

A análise do Quadro 5.VIII revela que as médias do número de horas semanais de estudo em altura de aulas em função das áreas escolares apontam para valores superiores nas áreas de Letras (M = 7,40), Ciências (M = 7,37) e Estudos da Criança (M = 7,02), em contraponto com os valores mais baixos dos alunos de Engenharia (M = 4,33). Tomando, ainda, as médias desta variável de acordo com a área e género verificam-se, de igual modo, médias superiores na área de Ciências, para os alunos de ambos os géneros (M(masc) = 5,83; M(fem) = 9,08), em relação à média dos estudantes de Engenharia de ambos os géneros (M(masc) = 3,46; M(fem) = 6,36).

Comparando, agora, as médias do número de horas semanais de estudo em altura de aulas nos alunos do sexo feminino e do sexo masculino, verifica-se que as

alunas apresentam médias mais elevadas (M = 7,6 em oposição à média de 4,5 encontrada junto do género masculino).

No que concerne aos desvios-padrão encontrados para a variável número de horas semanais de estudo em altura de aulas, os valores são, em termos globais, superiores junto dos alunos de Letras (DP = 7,4), contrastando com o valor mínimo dos alunos de Engenharia (DP = 4,4). Por outro lado, os valores são superiores para os alunos do sexo feminino (DP = 6,1), indicando uma maior heterogeneidade de rotinas de estudo quer nos alunos do sexo feminino, quer nos alunos de Letras.

Quanto às médias do número de horas semanais de estudo em altura de exames em função das áreas escolares, os resultados obtidos apontam para valores superiores na área de Ciências Sociais e Humanas (M = 25,1), em contraponto com os valores mais baixos dos alunos de Engenharia (M = 17,7). Tomando, ainda, as médias desta variável de acordo com a área e género, verificam-se de igual modo médias superiores na área de Ciências Sociais e Humanas (M = 25,3) e médias inferiores nos alunos da área de Letras (M = 10,2), para o género masculino. Relativamente ao género feminino são as alunas de Ciências (M = 27,5) que apresentam valores médios mais elevados, em contaponto com as alunas de Estudos da Criança (M = 20). Comparando, agora, as médias do número de horas semanais de estudo em altura de exames nos alunos do sexo feminino e do sexo masculino, verifica-se que as alunas apresentam médias mais elevadas (M = 24,1 em oposição à média de 18,6 encontrada junto do género masculino). Em termos gerais, estuda-se bastante mais nas épocas de exame (triplica-se nas raparigas e quadruplica-se nos rapazes), e em qualquer das situações as raparigas estudam mais que os rapazes.

No que concerne aos valores de desvios-padrão encontrados para a variável número de horas semanais de estudo em altura de exames, os valores são, em termos globais, superiores na área de Economia (DP = 17,3), contrastando com o valor mínimo dos alunos de Estudos da Criança (DP = 14,4). Os valores de desvio padrão encontrados são, ainda, superiores para os sujeitos da amostra de sexo feminino (DP = 16,4),

indicando uma maior heterogeneidade nos hábitos de estudo quer nos alunos do sexo feminino, quer nos alunos de Economia.

Finalmente, importa chamar a atenção para o facto de os sujeitos da amostra apresentarem médias de horas de estudo por semana que são, em tempo de exames, muito superiores às encontradas em tempo de aulas, existindo uma percentagem de 30% (127) dos alunos da amostra que indicam não estudar em tempo de aulas.

Para a análise da relação entre a média semanal de horas de estudo em altura de aulas e em época de exames e a nota de cada uma das dimensões do QVA, procedeu-se ao cálculo do coeficiente de correlação de Pearson. Os resultados apresentados no Quadro 5.IX são referentes ao cálculo dos coeficientes de correlação de Pearson entre a nota de cada uma das dimensões do QVA e a média semanal de horas de estudo, sendo consideradas tanto as horas de estudo em tempo de aulas, como as horas de estudo em tempo de exames.

Quadro 5.IX — Correlação entre as subescalas do QVA e as horas de estudo em tempo de aulas e em altura de exames

Dimensão	Horas de estudo	
	Em aulas	Em exames
Relacionamento com a família	r = 0,169** ; p = 0,001	r = 0 ,190** ; p = 0,000
Autonomia pessoal	r = 0 ,034 ; p = 0,484	r = 0,127** ; p = 0,007
Bem-estar físico	r = 0,232** ; p = 0,000	r = 0,152** ; p = 0,001
Bem-estar psicológico	r = 0,087 ; p = 0,077	r = 0,090 ; p = 0,058
Auto-confiança	r = 0,088 ; p = 0,076	r = 0,139** ; p = 0,003
Percepção pessoal de competência	r = 0,037 ; p = 0,449	r = 0,140** ; p = 0,003
Bases de conhecimento para o curso	r = 0,046 ; p = 0,340	r = 0,155** ; p = 0,001
Métodos de estudo	r = 0,273** ; p = 0,000	r = 0,210** ; p = 0,000
Desenvolvimento da carreira	r = 0,192** ; p = 0,000	r = 0,218** ; p = 0,000
Relacionamento com os professores	r = - 0,011 ; p = 0,819	r = 0,051; p = 0,279
Adaptação ao curso	r = 0,146** ; p = 0,003	r = 0,261** ; p = 0,000
Ansiedade na realização de exames	r = 0,057 ; p = 0,247	r = 0,058 ; p = 0,223
Gestão do tempo	r = 0,254** ; p = 0,000	r = 0,203** ; p = 0,000
Adaptação à instituição	r = 0,093 ; p = 0,056	r = 0,199** ; p = 0,000
Gestão dos recursos económicos	r = 0,060 ; p = 0,219	r = 0,105* ; p = 0,026
Relacionamento com colegas	r = 0,129** ; p = 0,008	r = 0,219** ; p = 0,000
Envolvimento em actividades extra-curriculares	r = 0,035 ; p = 0,473	r = 0,143** ; p = 0,002

Através da análise dos dados do Quadro 5.IX, pode verificar-se que os coeficientes de correlação entre a média semanal de horas de estudo em tempo de aulas e as subescalas "relacionamento com a família", "bem-estar físico", "métodos de estudo", "desenvolvimento da carreira", "adaptação ao curso", "gestão do tempo" e "relacionamento com os colegas" apresentam valores estatisticamente significativos. Como seria de esperar, os coeficientes de correlação traduzem níveis mais elevados de adaptação por parte dos alunos que dedicam um maior número de horas semanais ao estudo. Por outro lado, seria de esperar esse tipo de associação com variáveis ligadas aos métodos de estudo e à gestão do tempo. Poder-se-ia também esperar essa relação tomando a qualidade do relacionamento com os professores por parte do aluno (por norma, esse relacionamento passa também pela dedicação dos alunos ao seu curso).

5.3.5 Actividades extra-curriculares e frequência dos espaços do *campus* universitário

Neste ponto do trabalho pretende-se analisar os índices de adaptação dos estudantes nas 17 subescalas do QVA tomando em consideração o envolvimento dos alunos na vida académica. Foram tidos em conta dois indicadores não lectivos desse envolvimento (actividades extra-curriculares, frequência dos espaços ou serviços do *campus*). No Quadro 5.X são apresentadas as médias e desvios-padrão destes dois indicadores de envolvimento, tomando os alunos de sexo feminino e masculino agrupados por licenciaturas de acordo com as áreas curriculares a que pertencem, e também a amostra total.

Para o cálculo das notas de envolvimento em actividades extra-curriculares e de frequência dos espaços ou serviços do *campus* universitário foi efectuada, no primeiro caso, a soma do número de actividades de tempos livres em que os sujeitos da amostra afirmavam estar envolvidos, obtendo-se um valor máximo de 2. No segundo caso procedeu-se à soma ponderada do número de vezes por semana que os elementos da amostra afirmavam frequentar determinados espaços do *campus* (cantinas, bares,

papelaria, biblioteca, reprografia, sala de informática, associação académica, núcleo de estudantes do curso e gabinetes dos professores), multiplicando-se por dois o número de acessos ao gabinete dos professores.

Quadro 5.X — Média e desvio-padrão por indicadores do envolvimento dos alunos

Gén.	Variável	Letras	Ciências	Economia	Estudos da Criança	Engenharia	Ciências Sociais	Total Género
F	Espaços do *campus*	16,6 (6,7)	17,4 (6,1)	16,7 (7,6)	17,4 (8,2)	19,8 (10)	15,8 (9,1)	16,9 (7,9)
	Tempos livres	a)	0,30 (0,46)	0,28 (0,51)	0,12 (0,33)	0,13 (0,35)	0,20 (0,47)	0,17 (0,41)
M	Espaços do *campus*	16,7 (11,0)	20,8 (11,9)	13,8 (8,9)	15,3 (12,8)	20,9 (11,1)	18,0 (8,9)	17,9 (10,7)
	Tempos livres	0,21 (0,42)	0,46 (0,5)	0,33 (0,48)	b)	0,17 (0,45)	0,32 (0,54)	0,29 (0,48)
T	Espaços do *campus*	16,6 (8,3)	19,1 (9,5)	15,2 (8,4)	17,2 (8,7)	20,5 (10,7)	16,5 (9,0)	
	Tempos livres	0,10 (0,30)	0,38 (0,49)	0,30 (0,49)	0,11 (0,31)	0,16 (0,42)	0,24 (0,50)	

a) Das 56 alunas da amostra pertencentes à área de Letras, apenas 3 afirmam ter uma actividade de tempos livres.
b) Nenhum dos 7 alunos de sexo masculino da amostra pertencentes à área de Estudos da Criança se encontra envolvido em qualquer actividade extra-curricular.

A análise do Quadro 5.X revela que as médias da frequência dos espaços ou serviços do *campus* universitário em função das áreas escolares apontam para valores superiores na área de Engenharia (M = 20,5), em contraponto com os valores mais baixos dos alunos de Economia (M = 15,2). Tomando, ainda, as médias deste indicador de envolvimento de acordo com a área e género verificam-se, de igual modo, médias superiores na área de Engenharia (M = 20,9) e de Ciências (M = 20,8), e médias inferiores junto dos alunos de Economia (M = 13,8), para o género masculino. Relativamente ao género feminino são as alunas de Engenharia (M = 19,8) que apresentam valores médios mais elevados, em contaponto com as alunas de Ciências Sociais e Humanas (M = 15,8). Comparando, agora, as médias da frequência dos espaços e serviços do *campus* universitário nos alunos do sexo feminino e do sexo masculino, verifica-se que os alunos apresentam médias mais elevadas (M = 17,9 em oposição à média de 16,9 encontrada junto do género feminino).

No que concerne aos desvios-padrão encontrados para este indicador de envolvimento, os valores são, em termos globais, superiores na área de Engenharia (DP = 10,7), contrastando com o valor mínimo existente na área de Letras (DP = 8,3). Os valores de desvio padrão encontrados são ainda superiores junto dos alunos do sexo masculino (DP = 10,7), indicando maior heterogeneidade na frequência dos espaços ou

serviços do *campus* universitário, quer nos alunos do sexo masculino, quer nos alunos de Engenharia.

Quanto às médias do envolvimento em actividades extra-curriculares em função das áreas escolares, os resultados obtidos apontam para valores superiores na área de Ciências (M = 0,38), em contraponto com os valores mais baixos dos alunos de Letras (M = 0,10). Tomando as médias deste indicador de envolvimento de acordo com a área e género verificam-se médias superiores na área de Ciências (M = 0,46) e médias inferiores na área de Estudos da Criança, para o género masculino. Relativamente ao género feminino são as alunas de Economia (M = 0,28) que apresentam valores médios mais elevados em contaponto com as alunas de Letras.

Comparando, agora, as médias de envolvimento em actividades extra-curriculares nos alunos do sexo feminino e do sexo masculino, verifica-se que os alunos apresentam médias mais elevadas (M = 0,29 em oposição à média de 0,17 encontrada junto do género feminino).

No que concerne aos desvios-padrão encontrados para o indicador de envolvimento em actividades extra-curriculares, os valores são, em termos globais, superiores na área de Ciências Sociais e Humanas (DP = 0,50), contrastando com o valor mínimo existente na área de Letras (DP = 0,30). Por outro lado, o valor é mais elevado junto dos alunos do sexo masculino (DP = 0,48), indicando uma maior heterogeneidade no envolvimento em actividades extra-curriculares quer nos alunos do sexo masculino, quer nos alunos de Ciências Sociais e Humanas.

Para a análise da relação entre o envolvimento em actividades extra-curriculares e a nota de cada uma das dimensões do QVA procedeu-se ao cálculo do coeficiente de correlação de Pearson. Os resultados apresentados no Quadro 5.XI são referentes ao cálculo do coeficiente de correlação de Pearson entre a nota de cada uma das dimensões do QVA e a o envolvimento em actividades curriculares, sendo considerada tanto a

frequência dos espaços ou serviços do *campus* como o envolvimento em actividades de tempos livres.

Quadro 5.XI — Correlação entre as subescalas do QVA e o envolvimento em actividades extra-curriculares

Dimensão	Actividades Extra-Curriculares	
	Freq. espaços *campus*	Actividades tempos livres
Relacionamento com a família	r = 0,035 ; p = 0,466	r = - 0,191** ; p = 0,000
Autonomia pessoal	r = 0,037 ; p = 0,434	r = - 0,014 ; p = 0,772
Bem-estar físico	r = - 0,011 ; p = 0,822	r = - 0,059 ; p = 0,212
Bem-estar psicológico	r = 0,059 ; p = 0,214	r = - 0,073 ; p = 0,121
Auto-confiança	r = 0,020 ; p = 0,671	r = - 0,064 ; p = 0,178
Percepção pessoal de competência	r = - 0,054 ; p = 0,252	r = - 0,049 ; p = 0,304
Bases de conhecimento para o curso	r = - 0,028 ; p = 0,549	r = - 0,023 ; p = 0,623
Métodos de estudo	r = 0,008 ; p = 0,859	r = - 0,032 ; p = 0,503
Desenvolvimento da carreira	r = 0,081 ; p = 0,088	r = 0,009 ; p = 0,845
Relacionamento com professores	r = 0,127** ; p = 0,007	r = - 0,038 ; p = 0,429
Adaptação ao curso	r = 0,079 ; p = 0,094	r = 0,010 ; p = 0,827
Ansiedade na realização de exames	r = - 0,039 ; p = 0,412	r = - 0,044; p = 0,353
Gestão do tempo	r = - 0,017 ; p = 0,718	r = - 0,163** ; p = 0,001
Adaptação à instituição	r = 0,181** ; p = 0,000	r = 0,055 ; p = 0,246
Gestão dos recursos económicos	r = - 0,148** ; p = 0,002	r = - 0,021 ; p = 0,650
Relacionamento com colegas	r = 0,196** ; p = 0,000	r = 0,023 ; p = 0,632
Envolv. em actividades extra-curric	r = 0,182** ; p = 0,000	r = 0,250** ; p = 0,000

Através da análise dos dados do Quadro 5.XI, pode-se verificar que os coeficientes de correlação entre a frequência de espaços do *campus* (cantinas, bares, biblioteca, reprografia, papelaria, sala de informática) e as subescalas relacionamento com os professores, adaptação à instituição, gestão dos recursos económicos, relacionamento com os colegas e envolvimento em actividades extra-curriculares apresentam valores estatisticamente significativos, sendo as associações encontradas de sentido positivo, como seria de esperar. Esta associação assume um sentido negativo em relação à subescala "gestão dos recursos económicos", o que também se pode entender face aos maiores gastos e a eventuais dificuldades económicas por parte dos alunos com grande participação em actividades extra-curriculares. Nas restantes subescalas parece não haver associação com o indicador frequência de espaços do *campus*, apresentando os coeficientes de correlação valores muito próximos de zero.

Por sua vez, merecem uma referência particular os coeficientes de correlação com significado estatístico entre a participação maior ou menor dos alunos em actividades extra-curriculares e os resultados nas subescalas "relacionamento com a família", "gestão do tempo" e "envolvimento em actividades extra-curriculares". Focando a direcção da associação entre estas variáveis, observa-se que tal relação é de sentido inverso ou negativo, excepto na subescala "envolvimento em actividades extra-curriculares" em que a associação, obviamente, é positiva.

5.4 Rendimento académico

A parte mais relevante do presente estudo pretende apreciar o grau de relacionamento entre as variáveis descritivas das vivências académicas do estudante e o seu rendimento escolar. Para efeitos da realização deste estudo foram tomados como indicadores de rendimento académico a rácio entre o número de disciplinas efectuadas com aprovação e o número de disciplinas em que o aluno se encontra inscrito; a média dos alunos nos resultados de três disciplinas nucleares; e a situação escolar em termos de aprovação ou de reprovação, desistência ou falta às avaliações. Para a operacionalização do indicador rácio entre o número de disciplinas efectuadas com aprovação e o número de disciplinas em que o aluno se encontra inscrito foi necessário proceder ao cálculo do número de aprovações. Este cálculo considera a soma das cadeiras semestrais e anuais realizadas com aprovação, atribuindo-se a cada cadeira anual o mesmo valor que a duas cadeiras semestrais (prática usual em outros procedimentos administrativos na Universidade do Minho).

A média dos resultados em três disciplinas nucleares partiu das classificações obtidas pelos alunos nas três disciplinas consideradas nucleares para a licenciatura que frequentam. Por sua vez, a variável situação escolar foi criada, também, a partir das classificações dos alunos nas três disciplinas nucleares, mas considerando agora apenas se o aluno obteve aprovação, reprovação ou desistência/falta, inserindo-se alunos com

duas ou três aprovações na categoria dos aprovados e os alunos com duas ou três reprovações, ou com duas ou três situações de desistência ou falta aos exames, na categoria dos reprovados.

Passam a apresentar-se as análises descritivas levadas a cabo face aos indicadores de rendimento académico tomados. São então apresentadas, no Quadro 5.XII, as médias e desvios-padrão (dentro de parêntesis) da rácio entre o número de aprovações e o número de inscrições e da média nas disciplinas nucleares, tomando os sujeitos da amostra agrupados conforme os grupos de cursos que frequentam e a variável género. No Quadro 5.XIII apresentam-se, ainda, os valores de frequência e percentagem por agrupamento e género, da situação escolar em termos de duas situações (aprovação e reprovação, desistência ou falta às avaliações).

Quadro 5.XII — Rácio entre o número de aprovações e o número de inscrições, e média em disciplinas nucleares

Gén.	Índice de Rendimento	Letras	Ciências	Economia	Estudos da Criança	Engenharia	Ciências Sociais	Total Género
F	Aprovação/inscrição	0,91 (0,15)	0,78 (0,30)	0,81 (0,26)	0,95 (0,13)	0,79 (0,19)	0,94 (0,17)	0,88 (0,21)
	Média nuclear	11,7 (2,3)	12,3 (3,5)	10,6 (2,5)	12,5 (1,6)	10,0 (2,6)	13,5 (2,1)	12,1 (2,6)
M	Aprovação/inscrição	0,77 (0,23)	0,70 (0,32)	0,80 (0,20)	0,91 (3,2)	0,88 (0,14)	0,89 (0,21)	0,81 (0,23)
	Média nuclear	9,8 (3,2)	11,2 (3,1)	11,0 (2,5)	11,7 (0,67)	11,2 (1,9)	12,7 (2,3)	11,2 (2,7)
T	Aprovação/inscrição	0,87 (0,19)	0,74 (0,31)	0,80 (0,23)	0,94 (0,12)	0,85 (0,16)	0,92 (0,18)	
	Média nuclear	11,1 (2,7)	11,8 (3,3)	10,8 (2,5)	12,5 (1,6)	10,9 (2,2)	13,2 (2,2)	

A análise do Quadro 5.XII revela que as médias da rácio entre o número de aprovações e o número de inscrições em função das áreas escolares apontam para valores superiores na área de Estudos da Criança (M = 0,94) e de Ciências Sociais e Humanas (M = 0,92), em contraponto com os valores mais baixos dos alunos de Ciências (M = 0,74). Tomando, ainda, as médias deste indicador do rendimento académico de acordo com a área e género verificam-se, de igual modo, médias superiores na área de Estudos da Criança (M(masc) = 0,91; M(fem) = 0,95) e de Ciências Sociais e Humanas (M(masc) = 0,89; M(fem) = 0,94) tanto para o género feminino como para o género masculino. Aliás, de um modo geral as alunas apresentam uma média mais elevada nesta rácio, com excepção dos cursos de Engenharia (superioridade por parte

dos alunos do sexo masculino) e de Economia (proximidade de valores dos dois géneros). Daqui se depreende que, comparando as médias da rácio entre o número de aprovações e o número de inscrições nos alunos do sexo feminino e do sexo masculino, se verifica uma média mais elevada por parte dos alunos do sexo feminino.

No que concerne aos desvios-padrão encontrados para o indicador rácio entre o número de aprovações e o número de inscrições, os valores são, em termos globais, superiores na área de Ciências (DP = 0,31), contrastando com o valor mínimo existente na área de Estudos da Criança (DP = 0,12). Por outro lado, o valor é mais elevado junto dos alunos do sexo masculino (DP = 0,23). Estes valores sugerem uma maior heterogeneidade de situações de rendimento académico quer nos alunos do sexo masculino, quer nos alunos de Ciências.

Quanto à média dos alunos em três disciplinas nucleares, são os alunos de sexo feminino que apresentam médias mais elevadas (M = 12,1), em contraponto à média dos alunos de sexo masculino (M = 11,2). No entanto, relativamente aos valores de desvio-padrão, observa-se uma ligeira superioridade por parte dos alunos do sexo masculino, significando maior heterogeneidade neste grupo de alunos.

Focando ainda a média dos alunos em três disciplinas nucleares, e comparando médias e desvios-padrão em função da área, verifica-se que as médias são mais elevadas junto dos alunos da área de Ciências Sociais e Humanas (M = 13,2), sendo a média mais baixa na área de Economia (M = 10,8). Por outro lado, são os alunos da área de Ciências os que apresentam uma maior dispersão de resultados (DP = 3,3). Tomando as médias deste indicador de acordo com a área e género, observam-se médias superiores na área de Ciências Sociais e Humanas em ambos os géneros (M(masc) = 12,7; M(fem) = 13,5). Médias mais baixas foram encontradas nos alunos do sexo masculino nos cursos de Letras (M = 9,8) e para os alunos do sexo feminino nos cursos de Engenharia (M=10,0). Esta situação deixa antever que os índices de rendimento nas disciplinas tidas como básicas num curso oscilam consoante o género dos alunos se aproxime ou se afaste do

"esteriótipo" dominante e da efectiva taxa de frequência dos dois géneros (veja-se os rapazes nos cursos de Letras e as raparigas nos cursos de Engenharia).

Passam a apresentar-se, no Quadro 5.XIII, os valores de frequência e percentagem, por agrupamento e género, da situação escolar em termos de aprovação ou de reprovação, desistência ou falta às avaliações.

Quadro 5.XIII — Situação escolar em termos de aprovação ou de reprovação, desistência ou falta às avaliações

Gén.	Situação escolar	Letras	Ciências	Economia	Estudos da Criança	Engenharia	Ciências Sociais	Total Género
F	1 - Aprovado	46 (82%)	30 (75%)	26 (65%)	56 (95%)	9 (60%)	59 (91%)	226 (82%)
	2 - reprov./des/falta	10 (18%)	10 (25%)	14 (35%)	3 (5%)	6 (40%)	6 (9%)	49 (18%)
M	1 - Aprovado	12 (50%)	20 (49%)	26 (62%)	4 (57%)	30 (83%)	23 (74%)	115 (64%)
	2 - reprov./des/falta	12 (50%)	21 (51%)	16 (38%)	3 (43%)	6 (17%)	8 (26%)	66 (36%)
T	1 - Aprovado	58 (73%)	50 (62%)	52 (63%)	60 (91%)	39 (77%)	82 (85%)	
	2 - reprov./des/falta	22 (27%)	31 (38%)	30 (37%)	6 (9%)	12 (23%)	14 (15%)	

A análise do Quadro 5.XIII mostra que, na comparação da situação escolar entre elementos da amostra de sexo masculino e de sexo feminino, é no sexo masculino que surgem maiores percentagens de reprovações ou de desistência ou falta às avaliações nas disciplinas nucleares (36%). Em consequência, o número de aprovações nas disciplinas nucleares é superior nos sujeitos de sexo feminino (82%).

Tomando os alunos agrupados pelos cursos que frequentam, é na área de Ciências que se observa uma maior frequência de reprovação, desistência ou faltas às avaliações (38%), estando no outro extremo os alunos das áreas de Estudos da Criança, onde a frequência de reprovação, desistência ou faltas às avaliações é de apenas 9%, e de Ciências Sociais e Humanas, onde a frequência de reprovação, desistência ou faltas às avaliações é de 15%. Resta ainda referir que a percentagem de aprovações varia entre os 91% para os alunos da área de Estudos da Criança e 62% para os alunos da área de Ciências.

Na comparação da situação escolar entre elementos da amostra por área e género observa-se que, para o género masculino, a oscilação da frequência de reprovação,

desistência ou faltas às avaliações atinge valor máximo junto dos alunos de Ciências (51%) e mínimo junto dos alunos de Engenharia (17%). Por sua vez, a frequência de aprovações, para o género masculino, apresenta o valor máximo junto dos alunos de Engenharia (83%) e mínimo junto dos alunos de Ciências (49%). Por sua vez, são as alunas de Engenharia que apresentam maior frequência de reprovação, desistência ou faltas às avaliações (40%), em contaponto com as alunas de Estudos da Criança onde a frequência encontrada é de apenas 5%. Consequentemente, a frequência de aprovações para o género feminino apresenta o valor máximo junto das alunas de Estudos da Criança (95%), assumindo o valor mínimo junto das alunas de Engenharia (60%).

5.5 Relação entre vivências e rendimento académicos

Pretende-se, neste ponto, testar a hipótese de que existe correlação com significado estatístico entre as vivências académicas dos alunos da amostra nas dimensões pessoal, de realização académica e contextual, e o rendimento académico obtido pelos alunos do primeiro ano. Para atingir este objectivo são tomadas as 17 subescalas do QVA e considerados três indicadores de rendimento académico. O primeiro indicador de rendimento baseia-se no cálculo da rácio entre o número de disciplinas efectuadas com aprovação e o número de disciplinas em que o aluno se encontrava inscrito no primeiro ano. O segundo indicador é referente à média das três disciplinas tidas como nucleares no primeiro ano do curso que o aluno frequenta. O terceiro indicador diz respeito à situação escolar em termos de duas situações (aprovação e reprovação, desistência ou falta às avaliações).

5.5.1 Vivências académicas e rácio entre o número de disciplinas efectuadas com aprovação e o número de inscrições

No intuito de testar o pressuposto de que as vivências dos alunos no ensino superior têm implicações em termos da rácio entre o número de disciplinas efectuadas

com aprovação e o número de disciplinas em que o aluno se encontra inscrito procedeu-se, em primeiro lugar, ao cálculo do coeficiente de correlação de produto-momento de Pearson entre a rácio referida e a nota de cada uma das dimensões do QVA, tomando os alunos agrupados por áreas (Quadro 5.XIV).

Quadro 5.XIV — Correlação entre as subescalas do QVA e a rácio entre o número de disciplinas efectuadas/inscrições

Área	Dimensão pessoal					
	Relacionamento familiar	Autonomia pessoal	Bem-estar físico	Bem-estar psicológico	Auto--confiança	Percepção competência
Letras	0,270*	- 0,014	0,269*	0,028	0,020	0,248*
Ciências	0,221	0,219	0,283*	0,307**	0,337**	0,419**
Economia	0,178	- 0,018	0,321**	0,206	0,051	0,193
Estudos da Criança	- 0,038	- 0,133	- 0,065	0,040	- 0,064	- 0,050
Engenharia	0,089	- 0,040	- 0,139	- 0,010	0,132	0,456**
Ciências Sociais e Humanas	0,107	- 0,013	0,009	- 0,022	0,184	0,139

* p < 0,05 ** p < 0,01

Área	Dimensão de realização académica					
	Bases curso	Métodos de estudo	Desenvolv. carreira	Relacionamento professores	Adaptação ao curso	Ansiedade exames
Letras	0,145	0,399**	0,231*	- 0,300**	0,186	- 0,007
Ciências	0,456**	0,286*	0,350**	0,054	0,326**	0,228*
Economia	0,264*	0,211	0,066	0,151	0,195	0,170
Estudos da Criança	- 0,090	0,383**	- 0,056	- 0,022	0,068	0,161
Engenharia	0,604**	0,235	0,033	0,048	0,539**	0,148
Ciências Sociais e Humanas	0,093	0,275**	0,237*	0,222*	0,279**	0,035

* p < 0,05 ** p < 0,01

Área	Dimensão institucional				
	Gestão do tempo	Adaptação à instituição	Gestão dos recursos	Relacionamento com colegas	Actividades extra-curriculares
Letras	0,111	- 0,077	0,365**	- 0,124	- 0,178
Ciências	0,190	0,227*	0,191	0,370**	0,228*
Economia	0,198	0,042	0,050	- 0,034	0,016
Estudos da Criança	0,112	- 0,007	- 0,121	- 0,063	0,018
Engenharia	0,222	0,216	- 0,066	- 0,194	- 0,018
Ciências Sociais e Humanas	0,201	0,263*	0,222*	0,391**	0,206*

* p < 0,05 ** p < 0,01

Antes de se proceder a uma análise mais detalhada dos índices de correlação obtidos, podemos referir níveis mais elevados de correlação nas subescalas da dimensão de realização académica do QVA (como seria de esperar em face dos aspectos avaliados nas diferentes subescalas). Um outro aspecto geral tem a ver com a ausência generalizada de coeficientes de correlação com significado estatístico nos alunos de Estudos da Criança.

Através de uma análise mais detalhada dos dados do Quadro 5.XIV, pode verificar-se que os coeficientes de correlação entre a rácio número de disciplinas efectuadas com aprovação/número de inscrições e as subescalas "relacionamento com a família", "bem-estar físico", "bem-estar psicológico", "auto-confiança" e "percepção pessoal das competências cognitivas" incluídas na *dimensão pessoal*, apresentam valores estatisticamente significativos para alguns dos cursos. Como se poderia antecipar, a subescala "percepção pessoal de competências cognitivas" apresenta, neste grupo de subescalas, índices de correlação mais elevados. Interessa assinalar os níveis de correlação atingidos pela subescala "bem-estar físico" que, não sendo à partida esperados, se podem compreender quando as condições físicas (alimentação, sono, cansaço,...) afectam a vida académica dos estudantes. Acrescente-se que, nas seis subescalas, não se observam coeficientes de correlação estatisticamente significativos com esta rácio do rendimento escolar em alunos de Estudos da Criança e de Ciências Sociais e Humanas.

O indicador de rendimento académico aqui considerado correlaciona essencialmente com as subescalas "bases de conhecimento para o curso", "métodos de estudo", "desenvolvimento da carreira", "relacionamento com os professores", "adaptação ao curso" e "ansiedade na realização de exames", ou seja, as seis subescalas da dimensão de *realização académica* do QVA. As correlações encontradas apresentam valores estatisticamente significativos, no primeiro caso ("bases de conhecimento para o curso"), para os alunos das áreas de Ciências, de Economia e de Engenharia; na subescala "métodos de estudo", a correlação com o rendimento académico tomado é

estatisticamente significativa para os alunos da áreas de Letras, de Ciências, de Estudos da Criança e de Ciências Sociais e Humanas; na subescala "desenvolvimento da carreira", junto dos alunos da área de Letras, de Ciências, e de Ciências Sociais e Humanas; na subescala "relacionamento com os professores", junto dos alunos das áreas de Letras e de Ciências Sociais e Humanas, sendo neste caso a associação encontrada de sentido negativo; na subescala "adaptação ao curso", junto dos alunos das áreas de Ciências, Engenharia e Ciências Sociais e Humanas; e na subescala "ansiedade na realização de exames", junto dos alunos de Ciências.

Alguns dos coeficientes atingidos merecem uma menção particular. Por exemplo, parece ser interessante que a subescala "bases de conhecimentos para o curso" seja particularmente relevante para explicar o rendimento dos alunos em Engenharia e Ciências. Refira-se, ainda, o coeficiente de correlação negativo obtido quando se considera o rendimento nos cursos de Letras e a subescala "relacionamento com os professores". Finalmente, a adaptação ao curso parece ser particularmente relevante nos alunos de Engenharia.

Resta ainda referir que os coeficientes de correlação entre a rácio número de disciplinas efectuadas com aprovação/número de inscrições e as subescalas "adaptação à instituição", "gestão dos recursos económicos", "relacionamento com os colegas" e "envolvimento em actividades extra-curriculares", na dimensão institucional, apresentam valores estatisticamente significativos nas subescalas "adaptação à instituição", "relacionamento com os colegas" e "envolvimento em actividades extra-curriculares", para os alunos das áreas de Ciências e de Ciências Sociais e Humanas. Na subescala "gestão dos recursos económicos", a correlação com o rendimento académico tomado é estatisticamente significativa para os alunos da áreas de Letras e de Ciências Sociais e Humanas.

Em suma, a rácio entre o número de disciplinas efectuadas com aprovação/número de disciplinas com inscrição surge essencialmente correlacionada com

as subescalas referentes à *dimensão pessoal* (QVA 1) para a área de Ciências, correlaciona essencialmente com as subescalas agrupadas na *dimensão de realização académica* (QVA 2) nos alunos das áreas de Letras, de Ciências, e de Ciências Sociais e Humanas, e associa-se com as subescalas referentes à *dimensão institucional* (QVA 3) nos alunos das áreas de Ciências e de Ciências Sociais e Humanas. De todas as subescalas, consideradas individualmente, os "métodos de estudo" aparecem associados ao rendimento escolar dos alunos na generalidade dos cursos (sendo um pouco de estranhar a ausência de correlações significativas na subescala "gestão do tempo"). As subescalas da *dimensão pessoal* (com a excepção, que se compreende, da "percepção pessoal de competências cognitivas") não se mostram relevantes para explicar o rendimento escolar dos alunos, situação também extensível às subescalas da *dimensão institucional*. Esta situação poderá, de algum modo, compreender-se em face dos aspectos da adaptação académica considerada nessas dimensões e suas subescalas, como, aliás, ajuda a entender e a explicar porque é que as correlações são mais elevadas na dimensão de *realização académica* e nas suas subescalas.

Em seguida, sintetisa-se a análise aqui efectuada, procedendo-se à análise da correlação entre as três dimensões do QVA (pessoal, de realização académica e institucional) e a rácio número de disciplinas efectuadas com aprovação/número de inscrições (Quadro 5.XV).

Quadro 5.XV – Correlação entre as subescalas do QVA, agrupadas por dimensões, e a rácio entre o número de disciplinas aprovadas/número de inscrições, nas seis áreas consideradas

Área	QVA 1		QVA 2		QVA 3	
	r Pearson	Prob.	r Pearson	Prob.	r Pearson	Prob.
Letras	0,17	0,145	0,16	0,173	0,02	0,860
Ciências	0,36**	0,002	0,36**	0,002	0,35**	0,002
Economia	0,19	0,083	0,23*	0,044	0,05	0,637
Estudos da Criança	- 0,06	0,629	0,16	0,211	- 0,02	0,857
Engenharia	0,05	0,786	0,35*	0,028	- 0,06	0,697
Ciências Sociais e Humanas	- 0,02	0,840	0,30**	0,006	0,29**	0,006

* $p < 0,05$; ** $p < 0,01$

No Quadro 5.XV, como seria de esperar, a rácio entre o número de disciplinas efectuadas com aprovação/número de inscrições surge essencialmente correlacionada com as subescalas referentes à *dimensão de realização académica* (QVA 2), excepto nas áreas de Letras e de Estudos da Criança, em que tal associação não se verifica (aliás, também com as outras dimensões). As subescalas referentes à *dimensão institucional* (QVA 3) aparecem menos associadas aos níveis de rendimento, excepto nas áreas de Ciências e de Ciências Sociais e Humanas, sendo de considerar que, tanto um excessivo envolvimento, como uma deficitária adaptação ao contexto envolvente da universidade, poderão afectar negativamente o rendimento escolar do estudante. No que concerne às subescalas referentes à *dimensão pessoal* (QVA 1), observa-se que apenas nos cursos da área de Ciências existe correlação entre esta dimensão e o rendimento académico.

Para a análise do impacto das vivências académicas no rendimento escolar dos alunos da amostra e tomando o primeiro indicador de rendimento considerado, procedeu-se, por último, ao cálculo do coeficiente de regressão. O objectivo é conhecer qual o impacto das subescalas do QVA na rácio de disciplinas efectuadas com aprovação/número de inscrições. No Quadro 5.XVI são apresentados os resultados da análise de regressão (*método stepwise*), quer para a amostra total, quer considerando os cursos dos alunos, tomando como variável dependente essa rácio e como variáveis independentes as subescalas do QVA.

A análise do Quadro 5.XVI demonstra que a primeira variável a entrar na equação de regressão, considerando a amostra final de alunos (total), foi a "adaptação ao curso", explicando 9,1% da variância da variável dependente ($F = 38,30$; $p < 0,001$), o que parece ser interessante, pois significa, logicamente, que esta variável isolada acaba por ter mais impacto neste indicador do rendimento académico dos estudantes do primeiro ano da Universidade do Minho. A equação de regressão final foi constituída, ainda, pelas subescalas "bases para o curso", "autonomia pessoal", "relacionamento com a família" e "métodos de estudo", explicando um total de 16,2% da variância dos resultados na rácio entre o número de disciplinas aprovadas/número de inscrições

(F = 13,03; p < 0,001). Depreende-se do exposto que são as variáveis mais relacionadas com o curso, o estudo e as bases de conhecimentos aquelas que mais contribuem para explicar o sucesso escolar dos alunos expresso através da rácio calculada.

Quadro 5.XVI — Impacto das dimensões do QVA na rácio número de disciplinas aprovadas/número de inscrições

Área	Letras		Ciências		Economia		Estudos da Criança		Engenharia		Ciências Soc. e Humanas		Total	
Dimensão	R^2	R^2 aj	R^2	R^2 aj	R^2	R^2 aj	R^2	R^2 aj	R^2	R^2 aj	R^2	R^2 aj	R^2	R^2 aj
Adaptação ao curso	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	0,093	0,091
Bases do curso	—	—	0,168	0,156	—	—	—	—	0,363	0,341	—	—	0,114	0,109
Autonomia pessoal	—	—	—	—	—	—	—	—	0,466	0,428	—	—	0,134	0,127
Percepção competência	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	0,153	0,144
Relacionamento família	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	0,166	0,154
Método de estudo	0,159	0,148	—	—	—	—	0,140	0,123	—	—	—	—	0,175	0,162
Relacionamento professores	0,334	0,315	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
Gestão de recursos	0,380	0,353	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
Bem-estar físico	—	—	—	—	0,100	0,088	—	—	—	—	—	—	—	—
Envolvimento extra-curric.	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	0,060	0,045	—	—

Nos alunos da área de Letras a primeira variável a entrar na equação de regressão foi o "método de estudo", explicando 14,8% da variância da variável dependente (F = 13,47; p < 0,001). A equação de regressão final foi constituída, ainda, pelas subescalas "relacionamento com os professores" e "gestão dos recursos económicos", explicando um total de 35,3% da variância dos resultados na rácio entre o número de disciplinas aprovadas/número de inscrições (F = 14,1; p < 0,001), para esta área. Nos alunos da área de Ciências a única subescala que entra na equação de regressão é a subescala "bases de conhecimentos para o curso" e explica 15,6% da variância dos resultados na rácio entre o número de disciplinas aprovadas/número de inscrições (F = 14,51; p < 0,001), reflectindo um peso importante das bases do ensino secundário para o rendimento dos alunos no primeiro ano destes cursos. Na área de Economia, o

"bem-estar físico" é a única subescala que entra na equação de regressão, explicando 8,8% da variância dos resultados na rácio entre o número de disciplinas aprovadas/número de inscrições ($F = 8,75$; $p < 0,01$). Considerando os alunos dos cursos de Estudos da Criança, a única subescala que entra na equação de regressão é a subescala "métodos de estudo" e explica 12,3% da variância dos resultados da variável dependente ($F = 8,0$; $p < 0,01$). Por sua vez, nos alunos dos cursos de Engenharia a primeira variável a entrar na equação de regressão foi a subescala "bases de conhecimento para o curso", explicando 34,1% da variância da variável dependente ($F = 16,50$; $p < 0,001$). A equação de regressão final foi constituída, ainda, pela subescala "autonomia pessoal", explicando-se no final 42,8% da variância dos resultados na rácio entre o número de disciplinas aprovadas/número de inscrições ($F = 12,2$; $p < 0,001$). Finalmente, no grupo de alunos de Ciências Sociais e Humanas a única subescala que entra na equação de regressão é a subescala "envolvimento em actividades extra-curriculares" e explica 4,5% da variância dos resultados da variável dependente ($F = 4,02$; $p < 0,05$).

5.5.2 Vivências académicas e média de três disciplinas nucleares

Para verificação do grau de relacionamento entre as vivências académicas e a média de três disciplinas tidas como nucleares no curso, são apresentados no Quadro 5.XVII os coeficientes de correlação entre os resultados nas subescalas do QVA e a média obtida pelos alunos nas três disciplinas tidas como nucleares. Dada a especificidade de cada curso e respectivas disciplinas, esta análise considera os agrupamentos de cursos que os alunos frequentam. Por outro lado, consideram-se as 17 subescalas agrupadas em três categorias de acordo com a dimensão que avaliam (QVA 1, QVA 2, QVA 3), correspondendo, respectivamente, à *dimensão pessoal*, de *realização académica* e *institucional*.

Quadro 5.XVII – Correlações entre as subescalas do QVA e a média em três disciplinas nucleares por áreas

Área	Dimensão pessoal					
	Relacionamento familiar	Autonomia pessoal	Bem-estar físico	Bem-estar psicológico	Auto-confiança	Percepção competência
Letras	0,32**	- 0,00	0,14	0,09	0,15	0,35**
Ciências	0,11	0,18	0,37**	0,30**	0,27*	0,44**
Economia	0,14	0,05	0,28*	0,21	0,18	0,33**
Estudos da Criança	- 0,13	- 0,13	- 0,04	- 0,06	- 0,06	0,03
Engenharia	- 0,11	- 0,12	- 0,21	- 0,16	- 0,01	0,28*
Ciências Sociais e Humanas	0,15	0,03	- 0,05	- 0,03	0,33**	0,37**

* p < 0,05 ** p < 0,01

Área	Dimensão de realização académica					
	Bases curso	Métodos de estudo	Desenvolv. carreira	Relacionamento professores	Adaptação ao curso	Ansiedade exames
Letras	0,28*	0,50**	0,33**	- 0,17	0,25*	0,15
Ciências	0,50**	0,25*	0,30**	0,11	0,27*	0,21
Economia	0,34**	0,32**	0,10	0,22*	0,27*	0,37**
Estudos da Criança	0,09	0,94**	- 0,17	0,03	0,06	0,58**
Engenharia	0,56**	0,28	0,13	- 0,03	0,62**	0,13
Ciências Sociais e Humanas	0,24*	0,42**	0,34**	0,43**	0,45**	0,24*

* p < 0,05 ** p < 0,01

Área	Dimensão institucional				
	Gestão do tempo	Adaptação à instituição	Gestão dos recursos	Relacionamento com colegas	Actividades extra-curriculares
Letras	0,27	- 0,08	0,29*	- 0,14	- 0,23*
Ciências	0,10	0,27*	0,24*	0,31**	0,22
Economia	0,30**	0,09	0,04	- 0,03	0,11
Estudos da Criança	0,58**	0,07	- 0,12	- 0,09	0,06
Engenharia	0,13	0,17	- 0,21	- 0,24	- 0,01
Ciências Sociais e Humanas	0,34**	0,23*	0,08	0,34**	0,07

* p < 0,05 ** p < 0,01

Através da análise dos dados do Quadro 5.XVII, pode verificar-se que os coeficientes de correlação entre a média das três disciplinas nucleares e as subescalas "relacionamento com a família", "bem-estar físico", "bem-estar psicológico", "auto-confiança" e "percepção pessoal de competências cognitivas" incluídas na

dimensão pessoal, apresentam valores estatisticamente significativos, de forma mais esporádica e oscilando de curso para curso. Como seria de esperar, a "percepção pessoal de competências cognitivas" mostra-se, excepto nos cursos de Estudos da Criança, associada a essa média do rendimento académico. Por outro lado, é nos alunos dos cursos de Estudos da Criança que nenhuma correlação com significado estatístico foi encontrada tomando as subescalas da *dimensão pessoal* do QVA.

O indicador do rendimento académico dos alunos aqui considerado correlaciona, essencialmente, com as subescalas "bases de conhecimento para o curso", "métodos de estudo", "desenvolvimento da carreira", "relacionamento com os professores", "adaptação ao curso" e "ansiedade na realização de exames", componentes da *dimensão de rendimento académico* do QVA. As correlações encontradas apresentam valores estatisticamente significativos, nas subescalas "bases de conhecimento para o curso" e "adaptação ao curso", para os alunos das áreas de Letras, de Ciências, de Economia, de Engenharia e de Ciências Sociais e Humanas; na subescala "métodos de estudo", a correlação com o indicador de rendimento académico tomado é estatisticamente significativa para os alunos da áreas de Letras, de Ciências, de Economia, de Estudos da Criança e de Ciências Sociais e Humanas; na subescala "desenvolvimento da carreira", junto dos alunos das áreas de Letras, de Ciências e de Ciências Sociais e Humanas; na subescala "relacionamento com os professores", junto dos alunos das áreas de Economia e de Ciências Sociais e Humanas; e na subescala "ansiedade na realização de exames", junto dos alunos das áreas de Economia, de Estudos da Criança e de Ciências Sociais e Humanas. Alguns dos coeficientes atingidos merecem uma menção particular. Por exemplo, parece interessante que a subescala "bases de conhecimento para o curso" seja, uma vez mais, particularmente relevante para explicar o rendimento dos alunos de Engenharia e de Ciências. Refira-se, ainda, o coeficiente de correlação negativo obtido comentando o rendimento nos cursos de Letras e a subescala "envolvimento em actividades extra-curriculares". Finalmente, a "percepção pessoal de competências cognitivas" parece ser particularmente relevante nos alunos de Ciências Sociais e

Humanas, assim como a "adaptação ao curso" assume particular destaque junto dos alunos de Engenharia.

Resta ainda referir os coeficientes de correlação entre a média das três disciplinas nucleares e as subescalas "gestão do tempo", "adaptação à instituição", "gestão dos recursos económicos", "relacionamento com os colegas" e "envolvimento em actividades extra-curriculares", incluídas na *dimensão institucional* do QVA. Os valores apresentam-se estatisticamente significativos, no primeiro caso (gestão do tempo), para os alunos das áreas de Economia, de Estudos da Criança e de Ciências Sociais e Humanas; nas subescalas "adaptação à instituição" e "relacionamento com os colegas", para os alunos das áreas de Ciências e de Ciências Sociais e Humanas; na subescala "gestão dos recursos económicos", a correlação com o rendimento académico tomado é estatisticamente significativa para os alunos das áreas de Letras e de Ciências; e na subescala "envolvimento em actividades extra-curriculares", para os alunos da área de Letras, sendo neste caso a associação encontrada de sentido negativo.

Em suma, as subescalas referentes à *dimensão pessoal* (QVA 1) surgem essencialmente correlacionadas com a média das três disciplinas nucleares junto dos alunos das áreas de área de Ciências. As correlações mais elevadas e mais constantes ao longo dos vários cursos considerados foram obtidas com as subescalas agrupadas na *dimensão de realização académica* (QVA 2), como seria de esperar em face da proximidade e interdependência dos aspectos considerados nas variáveis a correlacionar. Por último, uma posição intermédia na grandeza dos coeficientes de correlação (subescalas e cursos) é ocupada pelas subescalas da *dimensão institucional* (QVA 3). Esta situação está, no entanto, fortemente associada às correlações com significado estatístico obtidas junto dos alunos de Ciências e de Ciências Sociais e Humanas.

O Quadro 5.XVIII sintetiza os comentários agora produzidos, procedendo-se a uma análise das correlações entre as três dimensões do QVA (pessoal, de realização

académica e institucional) com a média das três disciplinas tidas como nucleares por cada curso.

Quadro 5.XVIII — Correlações entre as dimensões do QVA e a média das três disciplinas nucleares

ÁREA	QVA 1		QVA 2		QVA 3	
	r Pearson	Prob.	r Pearson	Prob.	r Pearson	Prob.
Letras	0,22	0,053	0,31**	0,006	- 0,01	0,929
Ciências	0,28*	0,019	0,35**	0,003	0,31**	0,008
Economia	0,23*	0,042	0,35**	0,001	0,11	0,322
Estudos da Criança	- 0,13	0,334	0,50**	0,000	0,09	0,536
Engenharia	- 0,21	0,186	0,42**	0,007	- 0,11	0,418
Ciências Sociais e Humanas	0,18	0,149	0,46**	0,000	0,137	0,224

** $p < 0,05$, ** $p < 0,01$

A análise do Quadro 5.XVIII revela que a média das três disciplinas nucleares surge essencialmente correlacionada, como seria de esperar, com as subescalas referentes à *dimensão de realização académica* (QVA 2), situação que ocorre agora para todos os cursos tomados. As subescalas referentes à *dimensão institucional* (QVA 3) aparecem menos associadas aos níveis de rendimento, excepto nos alunos de Ciências, parecendo esta situação significar que as várias subescalas desta dimensão, agora agrupadas numa única classificação, acabam por ter efeitos diversos (positivos e negativos) no rendimento escolar dos alunos. No que concerne às subescalas referentes *à dimensão pessoal* (QVA 1) verifica-se que apenas nos cursos de Ciências e de Economia se observam correlações com significado estatístico com a medida do rendimento académico aqui considerada. Interessa assinalar que a classificação nesta primeira dimensão do QVA aparece agora negativamente correlacionada com o rendimento académico (cursos de Estudos da Criança e de Engenharia), o que não deixa de ser estranho em face do significado das variáveis em análise (não era esperada uma correlação de sentido negativo podendo sugerir um significado particular das variáveis em análise nestes dois grupos de alunos). Por sua vez, as medidas da dimensão institucional tanto podem estar positiva como negativamente relacionadas com o rendimento académico dos alunos (dependendo

do nível de envolvimento dos alunos nas actividades extra-curriculares). Estes dados poderão justificar alguma análise posterior mais dirigida a estes alunos, e de tipo qualitativo-compreensivo, até porque quer os cursos de Estudos da Criança, quer os cursos de Engenharia, funcionam fora do *campus* de Gualtar, o que para alguns alunos parece não ser a situação mais desejável.

Para a análise do impacto das vivências académicas no rendimento escolar dos alunos da amostra, e tomando este segundo indicador de rendimento académico, procedeu-se ao cálculo do coeficiente de regressão da média das três disciplinas nucleares, por referência às 17 subescalas do QVA. No Quadro 5.XIX são apresentados os resultados da análise de regressão (método *stepwise*) quer para a amostra total, quer nos grupos de cursos. Deste modo, a variável dependente decorre da média das três disciplinas nucleares, e as variáveis independentes são as subescalas do QVA.

Quadro 5.XIX — Análise de regressão das dimensões do QVA em função da média das três disciplinas tidas como nucleares

Área	Letras		Ciências		Economia		Estudos da Criança		Engenharia		Ciências Soc. e Humanas		Total	
Dimensão	R^2	R^2 aj	R^2	R^2 aj	R^2	R^2 aj	R^2	R^2 aj	R^2	R^2 aj	R^2	R^2 aj	R^2	R^2 aj
Método de estudo	0,247	0,238	---	---	---	---	0,896	0,894	---	---	---	---	0,159	0,157
Bases do curso	—	—	0,184	0,171	—	—	—	—	—	—	—	—	0,224	0,220
Autonomia pessoal	—	—	—	—	0,173	0,151	—	—	—	—	—	—	0,250	0,244
Perceção competência	—	—	—	—	0,285	0,256	—	—	—	—	—	—	0,289	0,282
Adaptação ao curso	—	—	—	—	—	—	—	—	0,337	0,315	0,209	0,196	0,304	0,295
Relacionamento professores	0,362	0,345	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
Relacionamento familiar	0,399	0,375	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
Ansiedade exames	—	—	—	—	0,123	0,112	0,907	0,903	—	—	—	—	—	—
Gestão de recursos	—	—	—	—	—	—	—	—	0,518	0,485	—	—	—	—

Na análise do Quadro 5.XIX por áreas verifica-se que nos alunos de Letras a primeira variável a entrar na equação de regressão foi o "método de estudo", explicando

23,8% da variância da variável dependente ($F = 25,30$; $p < 0,001$). A equação de regressão final foi constituída, ainda, pelas subescalas "relacionamento com os professores" e "relacionamento com a família", explicando um total de 37,5% da variância dos resultados na média das três disciplinas nucleares ($F = 16,6$; $p < 0,001$). Nos alunos da área de Ciências, a única subescala que entra na equação de regressão é a subescala "bases de conhecimentos para o curso" e explica 17,1% da variância dos resultados na média das três disciplinas nucleares ($F = 14,6$; $p < 0,001$). Na área de Economia, a primeira variável a entrar na equação de regressão foi a "ansiedade na realização de exames", explicando 11,2% da variância da variável dependente ($F = 10,82$; $p < 0,01$). A equação de regressão final foi constituída, ainda, pelas subescalas "autonomia pessoal" e "percepção pessoal das competências cognitivas", explicando um total de 25,5% da variância dos resultados na média das três disciplinas nucleares ($F = 9,95$; $p < 0,001$). Considerando os alunos dos cursos de Estudos da Criança, a primeira variável a entrar na equação de regressão foi a subescala "métodos de estudo", explicando 89,6 % da variância da variável dependente ($F = 398,2$; $p < 0,001$). A equação de regressão final foi constituída, ainda, pela subescala "ansiedade na realização de exames", explicando um total de 90,7% da variância dos resultados na média das três disciplinas nucleares ($F = 219,5$; $p < 0,001$). Por sua vez, nos alunos dos cursos de Engenharia a primeira variável a entrar na equação de regressão foi a subescala "adaptação ao curso", explicando 31,5% da variância da variável dependente ($F = 15,30$; $p < 0,001$). A equação de regressão final foi constituída, ainda, pela subescala "gestão dos recursos económicos", explicando um total de 48,5% da variância dos resultados na média das três disciplinas nucleares ($F = 15,6$; $p < 0,001$). Finalmente, no grupo de alunos de Ciências Sociais e Humanas a única subescala que entra na equação de regressão é a subescala "adaptação ao curso" e explica 19,6% da variância dos resultados da variável dependente ($F = 15,6$; $p < 0,001$).

Analisando, agora, o Quadro 5.XIX tomando a amostra total, verifica-se que a primeira variável a entrar na equação de regressão foi o "método de estudo", explicando

já 15,7% da variância da variável dependente ($F = 72,57$; $p < 0,001$). A equação de regressão final é constituída, ainda, pelas subescalas "bases para o curso", "autonomia pessoal", "percepção pessoal das competências cognitivas" e "adaptação ao curso", explicando, no seu conjunto, 29,5% da variância dos resultados na média das três disciplinas nucleares ($F = 33.14$; $p < 0,001$). Tratando-se de uma explicação em torno dos 30%, não se poderia deixar de apontar a relevância desse valor numa lógica de promoção do sucesso das aprendizagens dos alunos através de medidas e apoios específicos.

Resumindo, a análise dos resultados relativos à regressão linear das subescalas do QVA aos indicadores de rendimento académico revela padrões que diferem, ligeiramente, de acordo com o indicador de rendimento tomado. Assim, se for tomada a variável dependente rácio entre o número de disciplinas aprovadas/número de inscrições, verifica-se que são as subescalas "adaptação ao curso", "bases para o curso", "autonomia pessoal", "relacionamento com a família" e "métodos de estudo" que explicam 16,2% dos resultados deste indicador. Se se considerar como variável dependente a média em três disciplinas nucleares, observa-se que as subescalas "métodos de estudo" (sendo esta a primeira variável na equação), "bases para o curso", "autonomia pessoal", "percepção pessoal das competências cognitivas" e "adaptação ao curso" explicam 29,5% da variância dos resultados neste indicador. Assim, as variáveis "métodos de estudo", "bases de conhecimento para o curso", "autonomia pessoal", "percepção pessoal das competências cognitivas" e "adaptação ao curso" são variáveis que se mantêm, embora explicando percentagens diferentes de variância, considerando um ou outro indicador de rendimento. Esta estabilidade acaba por dar, às mesmas variáveis, um peso ou importância particular na explicação do rendimento académico dos alunos do primeiro ano, independentemente do curso que frequentam.

já 15,7% da variância da variável dependente ($F = 72,57$; $p < 0,001$). A equação de regressão final é constituída, ainda, pelas subescalas "bases para o curso", "autonomia pessoal", "percepção pessoal das competências cognitivas" e "adaptação ao curso", explicando, no seu conjunto, 29,5% da variância dos resultados na média das três disciplinas nucleares ($F = 33.14$; $p < 0,001$). Tratando-se de uma explicação em torno dos 30%, não se poderia deixar de apontar a relevância desse valor numa lógica de promoção do sucesso das aprendizagens dos alunos através de medidas e apoios específicos.

Resumindo, a análise dos resultados relativos à regressão linear das subescalas do QVA aos indicadores de rendimento académico revela padrões que diferem, ligeiramente, de acordo com o indicador de rendimento tomado. Assim, se for tomada a variável dependente rácio entre o número de disciplinas aprovadas/número de inscrições, verifica-se que são as subescalas "adaptação ao curso", "bases para o curso", "autonomia pessoal", "relacionamento com a família" e "métodos de estudo" que explicam 16,2% dos resultados deste indicador. Se se considerar como variável dependente a média em três disciplinas nucleares, observa-se que as subescalas "métodos de estudo" (sendo esta a primeira variável na equação), "bases para o curso", "autonomia pessoal", "percepção pessoal das competências cognitivas" e "adaptação ao curso" explicam 29,5% da variância dos resultados neste indicador. Assim, as variáveis "métodos de estudo", "bases de conhecimento para o curso", "autonomia pessoal", "percepção pessoal das competências cognitivas" e "adaptação ao curso" são variáveis que se mantêm, embora explicando percentagens diferentes de variância, considerando um ou outro indicador de rendimento. Esta estabilidade acaba por dar, às mesmas variáveis, um peso ou importância particular na explicação do rendimento académico dos alunos do primeiro ano, independentemente do curso que frequentam.

5.5.3 Vivências académicas e avaliação escolar em termos de aprovação ou de reprovação, desistência ou falta às avaliações

Na tentativa de testar o pressuposto de que as vivências dos alunos no ensino superior estão associadas à avaliação escolar dos alunos em termos de aprovação ou de reprovação, desistência ou falta às avaliações, procede-se ao cálculo das médias dos resultados nas 17 dimensões do QVA. Esta análise considera dois grupos de alunos: aqueles que no conjunto das classificações nas três disciplinas nucleares tomadas tiveram pelo menos duas notas iguais ou superiores a 10 (grupo 1 — aprovados), e os que tiveram pelo menos duas situações de falta ou desistência às avaliações ou pelo menos duas notas inferiores a 10 (grupo 2 — reprovação, desistência ou falta). No Quadro 5.XX descrevem-se as médias e suas diferenças segundo os dois grupos de alunos, através do recurso ao teste t.

Quadro 5.XX – Resultados nas subescalas do QVA em função da situação escolar

Dimensão pessoal	Grupos	N	Média	DP	T	gl	Prob.
Relacionamento com a família	aprovado repr./desis./falta	332 112	40,61 38,57	6,55 6,10	2,91	442	0,004
Autonomia pessoal	aprovado repr./desist./falta	337 111	42,98 42,68	7,03 6,31	0,39	446	0,695
Bem-estar físico	aprovado repr./desis/falta	333 112	49,93 48,33	6,71 6,73	2,19	443	0,029
Bem-estar psicológico	aprovado repr./desist./falta	336 114	46,92 44,52	9,48 9,41	2,35	448	0,019
Auto-confiança	aprovado repr./desist./falta	331 110	38,52 36,15	5,73 5,55	3,80	439	0,000
Percepção pessoal de competência	aprovado repr./desist./falta	340 110	35,32 32,03	4,59 4,67	6,52	448	0,000

Dimensão de realização académica	Grupos	N	Média	DP	T	gl	Prob.
Bases de conhecimento para o curso	aprovado repr./desist./falta	341 113	21,26 18,38	3,64 3,50	7,37	452	0,000
Métodos de estudo	aprovado repr./desist./falta	336 111	36,31 32,59	6,66 5,03	6,20	445	0,000
Desenvolvimento da carreira	aprovado repr./desist./falta	338 113	48,39 44,31	7,45 7,32	5,07	449	0,000
Relacionamento com professores	aprovado repr./desist./falta	334 111	41,29 39,10	7,16 7,01	2,80	443	0,005
Adaptação ao curso	aprovado repr./desist./falta	334 114	53,96 46,92	8,77 10,23	7,09	446	0,000
Ansiedade na realização de exames	aprovado repr./desist./falta	341 109	31,41 28,72	5,91 5,88	4,13	448	0,000

Dimensão Institucional	Grupos	N	Média	DP	T	gl	Prob.
Gestão do tempo	aprovado repr./desist./falta	338 112	26,05 23,76	4,57 3,82	5,24	448	0,000
Adaptação à instituição	aprovado repr./desist./falta	335 114	42,62 41,63	5,52 5,42	1,66	447	0,099
Gestão dos recursos económicos	aprovado repr./desist./falta	336 114	28,37 27,42	5,78 6,89	1,44	448	0,151
Relacionamento com colegas	aprovado repr./desist./falta	339 114	56,97 55,32	8,62 8,48	1,77	451	0,077
Envolv. em actividades extra-curric	aprovado repr./desist./falta	336 114	32,44 31,84	6,02 5,31	0,95	448	0,346

Partindo dos dados apresentados no Quadro 5.XX e analisando as diferenças nas médias entre os alunos que obtiveram aprovação em três disciplinas nucleares (grupo 1) e alunos que reprovaram, desistiram ou faltaram às três disciplinas nucleares (grupo 2), observa-se uma diferença estatisticamente significativa nas subescalas "relacionamento com a família" ($t = 2,91$; $gl = 442$; $p < 0,01$), "bem-estar físico" ($t = 2,19$; $gl = 443$; $p < 0,05$), "bem-estar psicológico" ($t = 2,35$; $gl = 448$; $p < 0,05$), "auto-confiança" ($t = 3,8$; $gl = 439$; $p < 0,001$), "percepção pessoal de competência cognitiva" ($t = 6,52$; $gl = 448$; $p < 0,001$), englobadas na *dimensão pessoal*. As diferenças entre médias apresentam também significado estatístico nas subescalas "bases de conhecimento para o curso" ($t = 7,37$; $gl = 452$; $p < 0,001$), "métodos de estudo" ($t = 6,2$; $gl = 445$; $p < 0,001$), "desenvolvimento da carreira" ($t = 5,07$; $gl = 449$; $p < 0,001$), "relacionamento com os professores" ($t = 2,8$; $gl = 443$; $p < 0,01$), "adaptação ao curso" ($t = 7,09$; $gl = 446$; $p < 0,001$) e "ansiedade na realização de exames" ($t=4,13$; $gl = 448$; $p < 0,001$), pertencentes à *dimensão de realização académica*. Por sua vez, de entre as subescalas pertencentes à *dimensão institucional*, apenas na "gestão do tempo" é visível uma diferença de médias estatisticamente significativa entre os dois grupos considerados ($t = 5,24$; $gl = 448$; $p < 0,001$).

É interessante assinalar que as diferenças mais expressivas entre os dois grupos se situam na "percepção pessoal de competência cognitiva" (3,3), nas "bases de conhecimento para o curso" (2,9), nos "métodos de estudo" (3,7), no "desenvolvimento da carreira" (4,1) e na "adaptação ao curso" (7,0). Por outro lado, e no sentido esperado, em todas as subescalas em que a diferença de médias se mostrou estatisticamente

significativa ela traduz vivências mais adaptativas e maiores índices de bem-estar por parte dos alunos que obtiveram avaliações positivas (aprovação) nas três disciplinas nucleares.

Mais uma vez, o rendimento dos alunos acompanha mais de perto as suas pontuações nas subescalas da *dimensão de realização académica* do questionário. Nestas subescalas aparecem valores segundo o aproveitamento escolar dos alunos claramente diferenciados, correspondendo melhores índices de adaptação académica a melhores desempenhos académicos. De novo, também, as subescalas da *dimensão institucional* estão menos relacionadas com o rendimento dos alunos.

Resta apenas referir que, se forem analisados os valores encontrados para as 17 dimensões do QVA no que concerne às diferenças nas médias entre os alunos que reprovaram e os alunos que desistiram ou faltaram às três disciplinas nucleares (ou seja, subdividindo-se o grupo 2), verifica-se que, apenas para a subescala bem-estar psicológico, surge uma diferença de médias com significado estatístico, apresentando os alunos que desistiram ou faltaram uma média inferior em 6.1 pontos em relação aos alunos que reprovaram. Interessa assinalar que esta diferença entre médias se pode compreender quando condições psicológicas (optimismo, equilíbrio emocional, estabilidade afectiva, ...) afectam a vida académica dos estudantes, podendo ter como consequência precisamente a desistência ou a falta às situações de avaliação (desistências/faltas nem sempre unicamente dependentes do grau de conhecimento dos alunos sobre as matérias escolares).

Apresentadas as análises descritivas levadas a cabo face aos indicadores de rendimento académico tomados (rácio entre o número de aprovações e o número de inscrições, média em três disciplinas nucleares e situação escolar em termos de aprovação ou de reprovação, desistência ou falta às avaliações), avaliam-se agora as correlações entre a média com que o aluno ingressou no ensino superior e a média obtida

pelo aluno no primeiro ano, e entre a média de candidatura e a média dos alunos em três disciplinas nucleares.

5.6 Média de acesso ao ensino superior e desempenho escolar dos alunos no primeiro ano

Para testar o grau de associação entre desempenho académico no ensino secundário e os níveis de desempenho escolar conseguidos pelos alunos no primeiro ano da universidade é considerada, em primeiro lugar, a correlação entre a média de ingresso no ensino superior e a média obtida pelo aluno no primeiro ano, passando-se, depois, ao cálculo da correlação entre a média de acesso e a média em três disciplinas nucleares por curso.

No Quadro 5.XXI são apresentadas a média e o desvio padrão (dentro de parêntesis) dos resultados na nota de acesso ao ensino superior por parte dos alunos da amostra. Esta apresentação considera o género e o curso escolhidos pelos alunos.

Quadro 5.XXI — Média e desvio-padrão das notas de acesso ao ensino superior

Género	Letras	Ciências	Economia	Estudos da Criança	Engenharia	Ciências Sociais	Total Género
Feminino	14,4 (1,1)	15,9 (1,7)	13,1 (0,8)	14,0 (0,9)	13,3 (1,9)	15,7 (1,1)	14,6 (1,6)
Masculino	15,0 (1,2)	15,0 (2,0)	13,7 (0,9)	13,1 (1,1)	14,2 (1,1)	15,3 (1,5)	14,5 (1,6)
Total	14,6 (1,1)	15,4 (1,9)	13,4 (0,9)	13,9 (1,0)	13,9 (1,4)	15,6 (1,3)	

A análise do Quadro 5.XXI revela que as notas de acesso ao ensino superior em função das áreas escolares apontam para valores superiores na área de Ciências (M = 15,4) e de Ciências Sociais e Humanas (M = 15,6), em contraponto com os valores mais baixos dos alunos de Economia (M = 13,4). Tomando, ainda, as médias de acesso de acordo com a área e género verificam-se, de igual modo, médias superiores, para o género feminino, nas áreas de Ciências (M = 15,9) e de Ciências Sociais e Humanas (M = 15,7). Por sua vez, nos alunos do sexo masculino as médias de acesso

mais elevadas surgem nos alunos de Ciências Sociais e Humanas (M = 15,3). Comparando as médias de acesso nos alunos do sexo feminino e do sexo masculino, verifica-se uma média ligeiramente mais elevada por parte dos alunos do sexo feminino.

No que concerne aos desvios-padrão encontrados para este indicador de rendimento, os valores são, em termos globais, superiores na área de Ciências (DP = 1,9), contrastando com o valor mínimo existente na área de Economia (DP = 0,9). Estes valores sugerem uma maior heterogeneidade do rendimento académico prévio à universidade, nos alunos de Ciências.

5.6.1 Relação entre a média de acesso ao ensino superior e média escolar no primeiro ano

No Quadro 5.XXII são apresentados os coeficientes de correlação entre os valores da média de candidatura e da média anual dos alunos da amostra, em função do agrupamento de cursos frequentado e do género. É de realçar que o cálculo da média dos alunos no primeiro ano toma apenas em conta os resultados nas disciplinas em que houve aprovação (resultados escolares de valor igual ou superior a 10), conforme o procedimento usado para o cálculo das médias anuais dos alunos por parte dos Serviços Académicos da Universidade do Minho.

Quadro 5.XXII — Correlação entre média de candidatura e média no primeiro ano, em função do curso e género

Área	Feminino		Masculino	
	r	Prob.	r	Prob.
Letras	0,30*	0,029	0,74**	0,000
Ciências	0,69**	0,000	0,49**	0,001
Economia	0,19	0,238	0,29	0,066
Estudos da Criança	0,22	0,094	a)	a)
Engenharia	0,06	0,830	0,34	0,053
Ciências Sociais e Humanas	0,67**	0,000	0,61**	0,000

a) Não foram calculadas as correlações para o sexo masculino, dado o reduzido número de sujeitos na área de Estudos da Criança (n= 7).

A análise do Quadro 5.XXII mostra que existe uma correlação estatisticamente significativa entre a média de candidatura e a média escolar atingida pelos alunos no primeiro ano, junto dos alunos de ambos os sexos, para as áreas de Letras, de Ciências e de Ciências Sociais e Humanas, surgindo uma associação significativa, mas de valor baixo ($r = 0,295$), para as alunas da área de Letras. Como a significância de um coeficiente de correlação está afectada pelo número de sujeitos da amostra (graus de liberdade), assim se podem explicar os níveis mais baixos de significância estatística encontrada no grupo de alunos do sexo masculino. Tomando apenas o valor numérico do coeficiente, verificamos que ele varia desde valores moderados em Economia e em Engenharia (0,29 e 0,34) até um valor bastante elevado em Letras e em Ciências Sociais e Humanas (0,74 e 0,61 respectivamente). Com base nestes valores, parece defensável que se encontra uma maior associação entre médias de acesso e rendimento no primeiro ano para os alunos do sexo masculino, parecendo haver outras variáveis a interferir no rendimento académico dos alunos do sexo feminino no primeiro ano do ensino superior, e que vão para além das suas bases de conhecimentos e classificações obtidas no ensino secundário.

5.6.2 Relação entre a média de acesso ao ensino superior e a média entre três disciplinas nucleares de primeiro ano

Finalmente, no Quadro 5.XXIII apresentaram-se os coeficientes de correlação entre os valores da média de candidatura à universidade e a média em três disciplinas nucleares de primeiro ano, em função do agrupamento dos cursos frequentados e do género. Note-se que, no cálculo da média em três disciplinas nucleares de primeiro ano, foram consideradas as classificações obtidas pelos alunos, independentemente de serem superiores ou inferiores a 10. Nos casos em que os alunos assinalavam ter desistido ou faltado às avaliações nestas disciplinas foi-lhes atribuída uma nota de valor 9 (nota negativa) para possibilitar o cálculo da média tendo em conta as três disciplinas nucleares.

Quadro 5.XXIII — Correlações entre média de candidatura e média em três disciplinas nucleares de primeiro ano

Área	Feminino		Masculino	
	r	Prob.	r	Prob.
Letras	0,168	0,219	0,741**	0,000
Ciências	0,615**	0,000	0,677**	0,000
Economia	0,263	0,110	0,368*	0,016
Estudos da Criança	- 0,021	0,875	a)	a)
Engenharia	0,551*	0,033	0,423*	0,010
Ciências Sociais e Humanas	0,559**	0,000	0,387*	0,046

a) Não foram calculadas as correlações para o sexo masculino, dado o reduzido número de sujeitos na área de Estudos da Criança (n= 7).

A análise do Quadro 5.XXIII mostra que existe uma correlação estatisticamente significativa entre a média de candidatura e a média em três disciplinas nucleares de primeiro ano junto dos alunos de ambos os sexos para as das áreas de Ciências, de Engenharia e de Ciências Sociais e Humanas, surgindo uma associação significativa, mas de valor mais baixo (r = 0,295) para as alunas da área de Letras. Nas áreas de Letras e de Economia as correlações assumem significado estatístico apenas junto dos alunos do sexo masculino. Resta referir que apenas na área de Estudos da Criança não são observadas correlações significativas entre resultados no ensino secundário e resultados nas disciplinas nucleares.

Sumariando, a análise dos resultados relativos à correlação entre média de acesso e desempenho escolar dos alunos no primeiro ano revela a existência de associação entre as variáveis, segundo padrões que diferem de acordo com a avaliação de desempenho escolar considerada (média anual ou média em três disciplinas nucleares de primeiro ano). Assim, quando se avalia o desempenho escolar dos elementos da amostra em função da sua média no primeiro ano verificam-se correlações que assumem significado estatístico para os alunos das áreas de Letras, de Ciências e de Ciências Sociais e Humanas. Se se avaliar o desempenho escolar dos sujeitos da amostra, a partir das médias em três disciplinas nucleares, observa-se que as correlações assumem igualmente significado estatístico para os alunos das áreas de Ciências e de Ciências

Sociais e Humanas, surgindo ainda uma associação elevada entre as variáveis média de acesso e média em três disciplinas nucleares junto dos alunos de Engenharia. No entanto, enquanto que os coeficientes de correlação entre média de acesso à universidade e média no primeiro ano se mostram estatisticamente significativos, nas áreas de Letras e de Economia, independentemente do género dos alunos, as correlações entre a média de candidatura e a média em três disciplinas nucleares apenas assumem valores estatisticamente significativos, para esses mesmos cursos, junto dos elementos da amostra do sexo masculino. Por este facto, parece manter-se nos alunos do sexo masculino uma relação mais forte entre conhecimentos do ensino secundário (a que se liga a média de candidatura) e o rendimento académico no primeiro ao da universidade. No caso das alunas, outras variáveis ganham importância e tornam o rendimento académico no primeiro ano da universidade menos dependente dos níveis de rendimento atingidos no ensino secundário.

CAPÍTULO 6

RELAÇÃO ENTRE VIVÊNCIAS E RENDIMENTO ACADÉMICOS: DISCUSSÃO E CONCLUSÕES

6.1 Introdução

Neste capítulo pretende-se interpretar e comentar os resultados obtidos à luz da revisão de literatura efectuada e em função dos objectivos da investigação empírica na base deste trabalho. Começa-se, então, por proceder a uma síntese dos resultados obtidos nos diversos indicadores em análise neste estudo, passando-se em seguida a apresentar possíveis conclusões decorrentes da investigação efectuada. Por sua vez, e já a concluir, procura-se avançar com algumas propostas de forma a apoiar, em termos práticos, os aluno do primeiro ano na sua adaptação e aprendizagem académicas. Igualmente se tecem alguns comentários à investigação agora realizada e aos seus possíveis desenvolvimentos.

6.2 Síntese e discussão dos resultados obtidos

Para a realização da discussão dos resultados obtidos neste estudo interessa relembrar os seus objectivos. O objectivo global deste estudo é contribuir para um maior

conhecimento das relações existentes entre vivências e rendimento académicos. Na presente investigação entendeu-se que seria importante analisar em que medida as vivências académicas dos alunos no primeiro ano de frequência universitária, agrupadas em três dimensões (pessoal, de realização académica e contextual) e avaliadas através da administração do *Questionário de Vivências Académicas* — QVA (Almeida & Ferreira, 1997), se apresentavam diferenciadas segundo o género e curso frequentado e, sobretudo, em que medida os resultados em tais dimensões se correlacionavam com o rendimento escolar dos alunos.

Mais especificamente, foram consideradas as eventuais implicações das variáveis dos sujeitos da amostra (curso e género, prioridade de escolha de estabelecimento de ensino e de curso, número de faltas às aulas teóricas e práticas, estudo em altura de aulas e em época de exames, actividades extra-curriculares e frequência dos espaços do *campus* universitário) nas suas vivências e adaptação académicas. Foi ainda objectivo deste estudo analisar a relação entre a média de candidatura e a média dos alunos no primeiro ano e reavaliar o funcionamento do QVA face à amostra recolhida.

6.2.1 Qualidades psicométricas das subescalas do QVA

Na reavaliação do funcionamento do *Questionário de Vivências Académicas*, face à amostra recolhida, verificou-se que a aplicação das 17 subescalas que constituem o QVA proporcionou valores com alguma amplitude ou dispersão, observando-se, em termos globais, uma boa consistência interna dos itens do QVA nesta nova amostra. No entanto, as subescalas "gestão do tempo", "adaptação à instituição" e "envolvimento em actividades extra-curriculares," pertencentes à *dimensão institucional* das vivências académicas, e a subescala "percepção pessoal das competências cognitivas" apresentam coeficientes *alpha* inferiores a 0,75, indicando uma menor consistência de respostas dos alunos a este conjunto de itens.

No que se refere à subescala "envolvimento em actividades extra-curriculares" é possível que na base desta situação esteja o desconhecimento, por parte destes alunos do primeiro ano, de alguns serviços e actividades disponíveis na universidade sobre os quais incidiam as próprias questões. A menor consistência de respostas dos alunos nas dimensões "adaptação à instituição" e "percepção pessoal das competências cognitivas" pode ser compreendida, no primeiro caso, por se tratar de alunos recém chegados à instituição, variando aqui, certamente, o seu nível de adaptação conforme a rede de contactos com alunos já integrados (uma vez que apenas 5% dos alunos da amostra revelam não estar satisfeitos com o estabelecimento de ensino superior que frequentam); sendo ainda de considerar a hipótese levantada por Diniz e Almeida (1997) de que estes alunos ainda não se preocupam com as consequências das actividades da instituição à volta da qual se regula a sua vida. No segundo caso, provavelmente por se encontrarem, na altura em que se administraram os questionários, perante uma situação de desafio cognitivo face ao grau de dificuldade do próprio curso, às condições de cada turma e às situações particulares de cada estudante, o que acarreta certamente uma heterogeneidade das vivências avaliadas por esta subescala (Rego, 1998).

Finalmente, no que respeita à subescala "gestão do tempo" há que ter em conta que escalas com um menor número de itens apresentam, geralmente, coeficientes *alpha* mais baixos. É possível, também, que a menor consistência das respostas dos alunos nesta dimensão se deva ao pouco tempo de permanência destes alunos no ensino superior, o que poderá implicar algum desconhecimento sobre estratégias adequadas de planeamento e de gestão do tempo face às tarefas académicas com que se têm de confrontar.

6.2.2 Resultados das subescalas do QVA segundo variáveis dos sujeitos

Curso e género

Das análises efectuadas com os resultados obtidos nas dimensões do QVA em função do curso e do género obtiveram-se resultados que revelaram diferenças de médias nos níveis de adaptação à universidade quer entre alunos de diferentes cursos quer entre alunos de género masculino e feminino. De um modo geral e focando a área escolar frequentada pelos alunos, os resultados apontam para níveis mais elevados de adaptação à universidade junto dos alunos de Ciências Sociais e Humanas em quase todas as subescalas do QVA, constituindo excepção, apenas, as subescalas "bem-estar físico" e "bem-estar psicológico" em que os alunos dos dois cursos de Estudos da Criança revelam valores mais altos. Estas diferenças entre médias revelaram valores estatisticamente significativos na maioria das subescalas (somente nas subescalas "autonomia pessoal", "bem-estar psicológico" e "relacionamento com os colegas" não se obtiveram diferenças com significado estatístico entre os diversos cursos). Desta forma pode concluir-se que os alunos de Ciências Sociais e Humanas apresentaram níveis superiores de comportamentos e de percepções positivas nas dimensões avaliadas pela generalidade das subescalas. Um estudo de Vanderstoep, Pintrich e Fagerlin (1996) poderá fornecer alguns dados de comparação com estes resultados, mas focando apenas a maior adaptação dos alunos de Ciências Sociais e Humanas na dimensão de realização académica. Estes autores analisaram as diferenças nas crenças motivacionais, nas estratégias cognitivas e metacognitivas e no conhecimento base dos alunos universitários em função do seu rendimento académico e se esse padrão se generalizava à aprendizagem em disciplinas de natureza distinta. Ao analisarem os resultados por disciplina verificaram que os estudantes de Ciências Naturais e os alunos de Ciências Sociais e Humanas apresentavam maior uso de estratégias por nível de desempenho, apresentando, ainda, os segundos crenças motivacionais e conhecimentos-base mais elevados.

O grau de adaptação à universidade revelou, ainda, ser afectado pelo género dos alunos. Os resultados apontam para níveis mais elevados de auto-percepção positiva junto dos alunos do sexo feminino nas subescalas "relacionamento com a família", "bem-estar físico", "métodos de estudo", "relacionamento com os professores", "adaptação ao curso", "gestão do tempo" e "relacionamento com os colegas". Por sua vez os alunos do sexo masculino revelam médias superiores nas dimensões "autonomia pessoal" e "ansiedade na realização de exames", embora nestas subescalas a diferença entre médias não tenha assumido significado estatístico. As diferenças encontradas foram estatisticamente significativas em todas as escalas cujas médias são favoráveis aos alunos de sexo feminino. Pode, deste modo, concluir-se que as alunas apresentam uma frequência e intensidade mais acentuada de comportamentos e percepções adequados no quadro das dimensões avaliadas, quer por subescalas englobadas na *dimensão pessoal* do QVA ("relacionamento com a família" e "bem-estar físico"), quer por subescalas englobadas na *dimensão de realização académica* ("métodos de estudo", "relacionamento com os professores", e "adaptação ao curso"), quer por subescalas englobadas na *dimensão institucional* ("gestão do tempo" e "relacionamento com os colegas"). Os resultados de um estudo de Lapsley, Rice e Shadid (1989) a propósito do relacionamento com a família demonstraram que as estudantes universitárias de primeiro ano apresentavam maior proximidade afectiva com os pais do que os seus colegas de sexo masculino. Castro e Almeida (2000) avaliaram a relação entre percepção de bem-estar em diferentes domínios (geral, psicológico, social, físico e intelectual) e variáveis sócio-demográficas num estudo efectuado com estudantes da Universidade do Minho. Os resultados sugeriram que as raparigas obtêm pontuações mais elevadas no bem-estar geral do que os rapazes, pontuando estes mais na subescala de bem-estar psicológico. Os autores avançam com a hipótese de que estes resultados poderão dever-se ao facto de as alunas terem diferentes expectativas sobre o ensino superior, valorizando mais a componente humana e de desenvolvimento pessoal, ao passo que os rapazes destacam mais a dimensão técnica e de cariz profissionalizante da sua licenciatura. De acordo com um estudo de Almeida (1998 a) tal hipótese poderá explicar

o facto de as alunas demonstrarem médias mais elevadas em subescalas de "relacionamento com a família" e mais baixas no "envolvimento em actividades extra-curriculares". Estas conclusões poderão extrapolar-se para a explicação das diferenças observadas na subescala "relacionamento com a família" a favor das alunas neste estudo. Focando, ainda, as médias mais elevadas das alunas na subescala "métodos de estudo", pode-se afirmar que estes resultados são consistentes com dados existentes na literatura (Tavares, Santiago & Lencastre, 1998) que apontam para um maior envolvimento das alunas em algumas situações de aprendizagem (tirar apontamentos nas aulas, organizar os apontamentos, e fazer os trabalhos de casa).

A análise de variância dos resultados por agrupamento e género veio ainda a revelar a existência de um efeito principal da variável área na subescala "desenvolvimento da carreira" traduzindo maior preocupação e associação dos seus cursos aos projectos vocacionais pessoais dos alunos de Ciências Sociais e Humanas e menores níveis de satisfação e de investimento no curso, bem como menores perspectivas de realização profissional, nos alunos de Engenharia. Por sua vez, os valores encontrados nas subescalas "relacionamento com a família", "métodos de estudo", "adaptação ao curso" e "gestão do tempo", em que se observou um efeito principal de ambas as variáveis (género e área), indicam que as alunas dos cursos de Ciências Sociais e Humanas apresentam um maior investimento nas relações familiares, nas situações de aprendizagem e nas tarefas académicas associadas com o próprio curso. De um modo geral a dimensão de *realização académica* do QVA parece ser a mais relevante para a explicação dos níveis de adaptação à universidade junto das alunas dos cursos de Ciências Sociais e Humanas.

Nas subescalas em que o efeito de interacção das variáveis área e género se mostrou estatisticamente significativo, em termos gerais, as diferenças em função do género são sobretudo evidenciadas nos cursos de Engenharia e de Estudos da Criança, excepto na subescala "bem-estar físico" em que as maiores diferenças em função do género surgem nos alunos de Letras e de Ciências, revelando o sexo feminino médias

superiores (com excepção da subescala de "autonomia pessoal"). Ao mesmo tempo, observa-se uma maior diferenciação segundo o agrupamento de cursos nos estudantes do sexo masculino, excepto nas subescalas "bem-estar físico" e "percepção pessoal de competências cognitivas", observando-se médias mais elevadas nos alunos de Ciências Sociais e Humanas, excepto na subescala "gestão de recursos económicos" cujos valores mais elevados surgem junto dos alunos de Economia. De referir, ainda, que o efeito secundário de interacção das variáveis área e género está mais patente nas subescalas englobadas nas dimensões *pessoal e institucional* do QVA, o que indica que a variância encontrada na generalidade das subescalas destas dimensões terá que ser compreendida tomando simultaneamente o curso e o género dos alunos.

Prioridade de escolha do estabelecimento de ensino e do curso

A análise da diferença de médias nas subescalas do QVA entre alunos que frequentam uma universidade de primeira opção e alunos que estão inscritos numa universidade que não foi a sua primeira opção revelou índices de adaptação académica mais elevados junto dos alunos que frequentam a universidade que escolheram como primeira opção. As diferenças mais expressivas entre os dois grupos encontraram-se na generalidade das subescalas englobadas na *dimensão pessoal* do QVA e nas subescalas "desenvolvimento da carreira" e "adaptação à instituição". Desta forma destaca-se, nos alunos que afirmam frequentar uma universidade de primeira opção, quer a existência de vivências pessoais mais adaptativas, quer uma intensidade mais acentuada de percepções adequadas face ao desenvolvimento da carreira e à adaptação à instituição. Encontram-se, na literatura, dados consistentes com estes resultados. Um estudo de Fagan (1994) relativo ao bem-estar experienciado por estudantes universitários revelou baixos níveis de bem-estar nos estudantes que frequentavam uma universidade que não correspondia à sua preferência pessoal. Também Solano e López (2000) concluíram que o bem-estar psicológico se relaciona de forma positiva com o atingir satisfatoriamente os objectivos de vida previamente definidos pelos estudantes, o que está intimamente

relacionado com o facto de estarem a frequentar uma universidade e um curso de primeira escolha pessoal.

Por sua vez, a comparação entre as médias, nas 17 dimensões do QVA, dos alunos que frequentam um curso correspondente a uma primeira escolha e daqueles cujo curso que frequentam não constituiu a sua primeira opção, demonstrou que existiam vivências mais adaptativas e melhores índices de bem-estar por parte dos alunos que frequentam o curso que correspondia à sua primeira opção, essencialmente ao nível das subescalas pertencentes à *dimensão de realização académica* do QVA. As diferenças mais expressivas entre os dois grupos encontraram-se nas subescalas "desenvolvimento da carreira" e "adaptação ao curso" o que seria à partida esperado, tendo em conta as dimensões avaliadas por estas subescalas. Alguns dados da literatura corroboram estes resultados. Leitão e Paixão (1999) focam o desajuste entre a escolha vocacional e o curso frequentado como um problema vocacional que acarreta níveis de desmotivação e baixo investimento no curso (Cruz, Almeida & Gonçalves, 1985). Brown e Ralph (1999) afirmam que o insucesso escolar é exacerbado quando os alunos não possuem bases necessárias ao curso que frequentam, ou estão inscritos num curso do qual não gostam sendo corroborados nestas conclusões por Tavares, Santiago e Lencastre (1998).

Comportamentos de estudo

A apreciação do grau de relacionamento entre os resultados nas subescalas do QVA e os comportamentos ou rotinas de estudo dos estudantes (avaliados através das faltas às aulas teóricas e práticas e do tempo dedicado ao estudo em altura de aulas e em época de exames) permitiu concluir, em termos globais, que os resultados relativos às faltas às aulas teóricas e práticas indicam uma associação entre a menor frequência às aulas e a menor adaptação académica por parte dos alunos que faltam mais. Estas dificuldades de adaptação, por parte dos alunos com mais faltas às aulas, são mais notórias nas dimensões relativas ao investimento no estudo e gestão do tempo, à adaptação ao curso e ao relacionamento com os colegas. Este facto poderá indicar que os

níveis de insatisfação com o curso frequentado, o baixo investimento nas tarefas académicas e a reduzida frequência de contacto com os colegas poderão estar na origem do maior número de faltas às aulas ou, de modo inverso, que este absentismo escolar tenha como consequências a inadaptação ao curso, a desmotivação face ao estudo e a ausência de oportunidades de relacionamento frequente com os colegas. Este conjunto de aspectos aponta para um menor envolvimento académico por parte dos alunos com mais faltas às aulas. A este propósito Evans, Forney e Guido-DiBrito (1998) referem que os estudantes que dispendem maior número de horas em actividades dentro do *campus* universitário tendem a ser mais seguros, mais auto-confiantes e a desenvolver um maior número de relações de amizade.

As médias dos resultados dos estudantes em relação à falta às aulas revelaram que, de um modo geral, são os alunos do sexo masculino dos cursos de Engenharia e de Letras que faltam mais às aulas teóricas e práticas, encontrando-se maior assiduidade às aulas junto dos alunos de Estudos da Criança e de Ciências Sociais e Humanas do género masculino, e maior frequência às aulas práticas nas alunas de Economia.

Relativamente ao tempo dedicado ao estudo em altura de aulas, a exploração dos dados referentes à apreciação do seu grau de relacionamento com os resultados nas subescalas do QVA permitiu verificar que surgem níveis mais elevados de adaptação por parte dos alunos que dedicam um maior número de horas semanais ao estudo. Esta maior adaptação é patente nas dimensões referentes aos métodos de estudo e à gestão do tempo, à adaptação ao curso, ao desenvolvimento da carreira e ao relacionamento com colegas. Alguns destes aspectos aparecem apontados por Nelson (1998) ao referir que alunos que desenvolvem rotinas de estudo e possuem estratégias de gestão do tempo conseguem elevados níveis de rendimento académico. Embora não tenha sido encontrada associação entre o número de horas de estudo e a qualidade do relacionamento com os professores, esta relação seria de esperar, uma vez que este relacionamento passa pela dedicação dos alunos ao seu curso. As médias dos resultados dos estudantes em relação às horas semanais de estudo revelaram que são os alunos dos cursos de Ciências que

dedicam um maior número de horas semanais ao estudo, encontrando-se os alunos de Engenharia em contraponto. De um modo geral, durante o tempo de aulas, as alunas dedicam mais tempo ao estudo que os alunos do sexo masculino. No que concerne ao tempo dedicado ao estudo em altura de exames, os estudantes apresentaram médias de horas de estudo por semana muito superiores às encontradas em tempo de aulas, existindo uma percentagem de 30% (127) dos alunos que indicaram não estudar em tempo de aulas. Como seria de esperar, obtiveram-se níveis mais elevados de adaptação na globalidade das subescalas que constituem o QVA junto dos alunos que dedicam um maior número de horas semanais ao estudo em altura de exames.

Envolvimento na vida académica

Da análise dos índices de adaptação dos estudantes nas 17 subescalas do QVA tomando em consideração o envolvimento dos alunos em dois aspectos não lectivos da vida académica (frequência dos espaços ou serviços do *campus* e actividades extra-curriculares) concluiu-se que surgem níveis mais elevados de adaptação nos alunos com maior frequência dos espaços ou serviços do *campus*. Esta adaptação é mais notória, como seria de esperar, ao nível das subescalas da *dimensão institucional* do QVA. Estes resultados vão de encontro aos dados encontrados por Almeida e colaboradores (2000), num estudo referente à relação entre envolvimento extra-curricular e ajustamento académico. Estes resultados apontam para melhores percepções de adaptação à universidade por parte dos alunos com o desempenho de algum tipo de função académica ou associativa, por exemplo.

Os dados encontrados indicam, ainda, que a maior frequência de espaços/serviços do *campus* se associa a maiores dificuldades por parte dos alunos na gestão dos seus recursos económicos (provavelmente porque o recurso frequente a espaços como os bares, cantinas, reprografia e papelaria acarretam maiores despesas). De modo análogo o estudo de Almeida e colaboradores (2000) encontrou níveis

superiores de adaptação em termos da "gestão de recursos económicos" por parte dos estudantes com menor envolvimento em actividades extra-curriculares.

Relativamente ao envolvimento em actividades extra-curriculares há que referir que 79% (360) dos alunos indicaram não estar envolvidos em qualquer actividade extra-curricular. É provável que na origem deste facto esteja o desconhecimento, por parte destes alunos, recém-ingressados no primeiro ano, das actividades de tempos livres disponíveis na universidade e no seu meio envolvente. A este respeito, Dustin e Murchison (1993) referem que os alunos de primeiro ano poderão levar algum tempo a ter conhecimento das estruturas de apoio disponíveis dentro do *campus* universitário. Dentro do subgrupo de alunos que referiu envolvimento em pelo menos uma actividade de tempos livres emergiram mais dificuldades adaptativas quer ao nível da gestão do tempo quer do relacionamento com a família. Estes dados são consistentes com a literatura que aponta para a difícil conciliação entre energia e tempo dispendidos em actividades extra-curriculares e o tempo que resta para dedicar a outras actividades (Coser, 1974; Leonard, 1985, cit. por Almeida *et al.*, 2000).

De acrescentar ainda que se a maior parte dos relacionamentos entre colegas são estabelecidos fora das salas de aulas, em tempos extra-curriculares (Mather & Winston, 1998; Saenz *et al.*, 1999), é importante que existam espaços de convívio para os estudantes no próprio *campus*. Contudo, não basta que existam estes espaços. É também necessário averiguar qual a percepção que os alunos têm destes espaços e de que modo os avaliam.

6.2.3 Relação entre vivências e rendimento académicos

A exploração dos dados relativos ao cálculo da correlação entre as 17 subescalas do QVA, agrupadas nas dimensões pessoal, de realização académica e contextual, e dois dos indicadores de rendimento académico tomados (a rácio entre o número de disciplinas

efectuadas com aprovação e o número de disciplinas em que o aluno se encontrava inscrito no primeiro ano e a média das três disciplinas nucleares) revela que, os resultados da correlação entre as dimensões da adaptação e a rácio disciplinas efectuadas/aprovadas se mostram diferenciados segundo os cursos dos alunos, mesmo que nem sempre apresentem significado estatístico. Observa-se, então, um maior nível de correlação entre a *dimensão pessoal* da adaptação (destacando-se, neste grupo, as subescalas "bem-estar físico" e "percepção pessoal de competências cognitivas") e este indicador do rendimento escolar nos cursos de Ciências, a par de uma maior correlação entre a *dimensão institucional* de adaptação e a rácio disciplinas efectuadas/aprovadas nos cursos de Ciências e de Ciências Sociais e Humanas. No que concerne ao agrupamento das subescalas ditas de *realização académica*, em que os "métodos de estudo" aparecem associados ao número de cadeiras efectuadas pelos alunos da generalidade dos cursos, apenas nos cursos de Letras e de Estudos da Criança não surge uma correlação estatisticamente significativa com a rácio disciplinas efectuadas/aprovadas. Este resultado poderá dever-se a especificidades dos próprios cursos no que concerne às estratégias requeridas para o acompanhamento da matéria leccionada, bem como à motivação dos próprios alunos no que se refere à permanência e conclusão da licenciatura em que se inscreveram (importa lembrar que são alunos recém-chegados à universidade). A propósito da associação entre métodos de estudo e rendimento académico, Marton e Saljo (1976) e Van Rossum e Schenck (1984), citados por Rosário e colaboradores (2000), referem uma estreita relação entre as estratégias utilizadas pelos alunos nas suas tarefas de aprendizagem e a qualidade dos seus resultados académicos. Suárez e colaboradores (2000) encontraram também uma relação positiva entre o uso de estratégias de aprendizagem e o rendimento académico dos estudantes universitários, referindo que os alunos de Humanidades eram os que recorriam mais frequentemente a estratégias adequadas de aprendizagem.

As correlações entre as dimensões da adaptação e a rácio disciplinas efectuadas/aprovadas foram, ainda, mais elevadas com os resultados nas subescalas da

dimensão de *realização académica* do QVA, o que se explica em face da sua maior proximidade com a própria situação de aprendizagem e de realização de exames. Pode então depreender-se que a generalidade das subescalas das dimensões pessoal e institucional não se mostrou relevante para explicar o rendimento escolar dos alunos sendo, no segundo caso, de considerar que tanto um excessivo envolvimento como uma deficitária adaptação ao contexto universitário poderão afectar, negativamente, o rendimento escolar do estudante universitário (Astin, 1993; Terenzini *et al.*, 1995).

Por sua vez, os coeficientes de correlação entre as dimensões da adaptação e as médias dos alunos em três disciplinas nucleares dos respectivos cursos mostraram-se diferenciados segundo os cursos dos alunos, mesmo que nem sempre atingissem significado estatístico. Observa-se, então, que as subescalas referentes à *dimensão pessoal* da adaptação se correlacionam essencialmente com a média das três disciplinas nucleares junto dos alunos das áreas de Ciências e de Economia, a par de uma correlação estatisticamente significativa entre a *dimensão institucional* de adaptação e este indicador do rendimento escolar apenas nos cursos de Ciências. As subescalas da *dimensão institucional* acabam por ter efeitos diversos no rendimento escolar do aluno, dependendo do nível de envolvimento dos alunos no ambiente académico. A investigação sugere que a ausência desse envolvimento, ou a sua demasia em actividades não curriculares, aparecem associados a um fraco rendimento académico (Murtaugh, Burns & Schuster, 1999; Brower, 1992; Astin, 1984; Pascarella & Terenzini, 1991).

As correlações mais elevadas e mais constantes ao longo dos vários cursos considerados foram obtidas com as subescalas agrupadas na dimensão de *realização académica*, o que era esperado dada a proximidade e interdependência dos aspectos considerados nas variáveis em apreço. É de realçar o facto de as bases de conhecimento para o curso surgirem como particularmente relevantes na explicação do rendimento dos alunos dos cursos de Engenharia e de Ciências. Tavares, Santiago e Lencastre (1998) observaram também, junto de alunos das áreas de Ciências e de Engenharia, a existência de melhores desempenhos escolares no primeiro ano da universidade por parte dos

alunos com uma melhor preparação ao nível dos conhecimentos adquiridos no ensino secundário para disciplinas curriculares do ensino superior.

De referir, ainda, que o agrupamento das subescalas da *dimensão pessoal* da adaptação surge negativamente correlacionado com a média em três disciplinas nucleares nos cursos de Estudos da Criança e de Engenharia. Face a estes resultados, não esperados, justificam-se algumas análises posteriores mais dirigidas a estes alunos.

Quanto ao impacto das vivências académicas no rendimento escolar dos alunos (considerando como indicadores do rendimento a rácio entre o número de disciplinas efectuadas com aprovação e o número de disciplinas em que o aluno se encontrava inscrito no primeiro ano e a média das três disciplinas nucleares) foram encontrados padrões ligeiramente distintos em função do indicador tomado. Considerando a rácio entre o número de disciplinas efectuadas/inscritas como variável dependente verificou-se, tomando a amostra total, que a subescala "adaptação ao curso" foi aquela que, isoladamente, teve mais impacto neste indicador de rendimento. No seu conjunto, as subescalas "adaptação ao curso", "bases para o curso", "autonomia pessoal", "relacionamento com a família" e "métodos de estudo" explicaram um total de 16% da variância dos resultados na rácio entre o número de disciplinas efectuadas/inscritas. Face a estes resultados pode dizer-se que são as variáveis mais relacionadas com o curso, o estudo e as bases de conhecimentos aquelas que melhor explicam o sucesso escolar dos alunos em termos do número de cadeiras efectuadas com aprovação. Na análise do impacto das dimensões do QVA na rácio entre o número de disciplinas efectuadas/inscritas, tomando os alunos agrupados em áreas de acordo com os cursos que frequentavam, alguns aspectos merecem ser destacados. Por exemplo, tanto nos cursos de Letras como nos cursos de Estudos da Criança foi a variável "método de estudo" que mais contribuiu para explicar o sucesso escolar dos alunos expresso através da rácio calculada. Uma vez que quer os alunos de Letras quer os alunos de Ciências se mostraram muito homogéneos, conseguindo aprovação na generalidade das "cadeiras" em que estavam inscritos, parece haver aqui alguma evidência de que o desempenho

deste alunos se diferenciou com base nos métodos de estudo que utilizaram. De acrescentar que, mais uma vez, as bases de conhecimento para o curso assumiram particular relevância na explicação do rendimento dos alunos dos cursos de Engenharia e de Ciências. Face a estes resultados, destaca-se a importância do impacto da escolha vocacional, das estratégias ou métodos de estudo e das bases de conhecimentos no rendimento académico dos estudantes universitários.

Tomando, agora, a média das três disciplinas nucleares como variável dependente verificou-se, considerando a amostra total, que foi a subescala "método de estudo" aquela que, isoladamente, teve maior impacto neste indicador de rendimento. No seu conjunto, as subescalas "métodos de estudo", "bases para o curso", "autonomia pessoal", "percepção pessoal das competências cognitivas" e "adaptação ao curso" explicaram cerca de 30% da variância dos resultados na média das três disciplinas nucleares. Perante estes resultados, foram as variáveis mais relacionadas com o estudo, as bases de conhecimentos, a percepção de competências cognitivas e o curso, aquelas que melhor explicaram o sucesso escolar dos alunos em termos da média em disciplinas nucleares. A análise do impacto das dimensões do QVA nesta variável dependente, tomando os alunos agrupados em áreas de acordo com os cursos que frequentavam, permitiu destacar alguns aspectos. Por exemplo, tanto nos cursos de Letras como nos cursos de Estudos da Criança foi, de novo, a variável "método de estudo" que mais contribuiu para explicar o rendimento escolar dos alunos. No caso dos alunos de Estudos da Criança esta explicação assumiu valores em torno dos 89% de variância o que justifica a conclusão de que, basicamente, o desempenho deste alunos se diferenciou de acordo com os métodos de estudo que utilizaram. De acrescentar que a adaptação ao curso assumiu particular destaque na explicação do rendimento dos alunos dos cursos de Engenharia. Esta situação pode dever-se ao facto de, face aos constrangimentos do *numerus clausus*, alguns alunos colocarem em primeiro lugar não o curso ou instituição de ensino superior que resulta dos seus reais interesses, mas antes aqueles onde percepcionam maior probabilidade de serem admitidos, surgindo assim nos cursos de

Engenharia (geralmente com médias de acesso mais baixas) alunos com interesse efectivo no curso que frequentam, mas também alunos que pretenderam apenas ingressar no ensino superior. Obviamente que estes subgrupos de alunos de Engenharia irão obter resultados diferenciados em termos dos níveis de rendimento académico que conseguem atingir.

O rendimento académico em ambos os indicadores foi explicado entre 16% a 30% pelas subescalas do QVA. Tendencialmente as variáveis mais decisivas para o rendimento académico foram as mais relacionadas com o estudo, com as bases de conhecimentos, com a percepção de competências cognitivas e com a adaptação ao curso. Pode dizer-se que, à medida que se foi aumentando o grau de especificidades dos indicadores de rendimento considerados, se verificou um aumento da percentagem de variância conjunta explicada que destacou o impacto da subescala "método de estudo" no rendimento académico dos alunos. Estes resultados vão de encontro aos dados da literatura que relacionam estratégias de aprendizagem e rendimento académico (Davies, Rutledge & Davies, 1997; Stoynoff, 1996; Weinstein *et al.*, 1998; Pintrich, 1995; Zimmerman, 1998 a, b ; Pintrich & Garcia, 1994).

Finalmente, o terceiro indicador de rendimento académico tomado neste estudo teve origem nas classificações escolares dos alunos em três disciplinas nucleares do seu curso, agrupadas em termos de uma situação de aprovação ou de reprovação, desistência ou falta às avaliações. A exploração dos dados relativos à associação entre vivências dos alunos no ensino superior e este indicador de rendimento partiu do cálculo das diferenças entre médias dos resultados nas 17 dimensões do QVA segundo dois grupos (os alunos aprovados e os alunos que reprovaram, desistiram ou faltaram). Os resultados obtidos sugerem níveis mais elevados de adaptação por parte dos alunos com avaliações positivas nas três disciplinas nucleares. Esta adaptação é mais notória, como seria de esperar, ao nível das subescalas da *dimensão de realização académica*. Estes resultados vão ao encontro de um estudo realizado por Nist e colaboradores (1990) em que as estratégias cognitivas e metacognitivas, a gestão e controlo dos recursos, a

motivação para o estudo e a ansiedade nos testes explicavam cerca de 20% da variância dos resultados do rendimento académico dos alunos.

Mais uma vez o rendimento dos alunos surge distanciado das suas pontuações nas subescalas da *dimensão institucional* da adaptação, constituindo excepção a subescala "gestão do tempo". Este dado é facilmente compreensível se se tiver em conta o importante papel desempenhado pelas recurso a estratégias efectivas de gestão do tempo no rendimento escolar dos alunos no ensino superior (Corno, 1986; Pintrich & De Groot, 1990; Zimmerman, Bonner & Kovack, 1996; Van den Hurk *et al., 1998*).

Resta apenas referir que o grupo dos alunos avaliados positivamente em termos das disciplinas nucleares do seu curso apresenta bons índices de adaptação na generalidade das subescalas da *dimensão pessoal.* Este dado permite concluir que a percepção de bem-estar, o apoio familiar, a auto-confiança e a percepção pessoal de competências cognitivas estão directamente relacionadas com este terceiro indicador de rendimento. Estudos de diversos autores apontam, também, para uma relação positiva entre dimensões pessoais das vivências académicas e o rendimento escolar dos estudantes universitários (Faria & Fontaine, 1992; Faria & Santos, 1998; Rego, 1998; Weinstein *et al.*, 1998).

6.2.4 Média de acesso no ensino superior e desempenho escolar dos alunos no primeiro ano

A exploração dos dados relativos ao cálculo da correlação entre a média de ingresso no ensino superior e a média obtida pelos alunos no primeiro ano revelou a existência de uma maior associação entre médias de acesso e rendimento no primeiro ano junto dos alunos do sexo masculino e dos alunos de Letras, de Ciências e de Ciências Sociais e Humanas. Estes resultados parecem indicar que outras variáveis, que não as bases de conhecimentos e as classificações obtidas no ensino secundário, interferem no rendimento académico dos alunos de sexo feminino no primeiro ano do ensino superior. Uma vez que o cálculo da média dos alunos no primeiro ano tomou apenas em conta os

resultados nas disciplinas em que houve aprovação constituindo, assim, um indicador de desempenho escolar pouco específico, tomou-se também a correlação entre a média de acesso e a média em três disciplinas nucleares por curso. Os resultados obtidos indicaram, de novo, a existência de maior associação entre as variáveis consideradas nos alunos do sexo masculino e junto dos cursos de Letras, de Ciências e de Ciências Sociais e Humanas surgindo, ainda, uma associação elevada entre essas variáveis junto dos alunos de Engenharia de ambos os géneros. O recurso a este segundo indicador de rendimento permitiu manter a conclusão de que a realização académica no primeiro ano da universidade está, nos alunos do sexo masculino, bastante dependente dos conhecimentos do ensino secundário, sendo igualmente importante para os alunos de Engenharia. Estes resultados vão de encontro às conclusões de outros autores (Cope & Hannah, 1975; Lenning, Sauer & Beal, 1980; Upcraft, Peterson & Moore, 1981; Astin, 1993; Houltram, 1996; Miranda & Marques, 1996; Ting & Robinson, 1998; Ripple & Luthar, 2000), ou seja, que o rendimento escolar no ensino secundário constitui um preditor importante da persistência e rendimento escolar no ensino superior. Para se explicarem os dados encontrados junto dos alunos do sexo feminino mais uma vez se recorre à hipótese avançada por Castro e Almeida (2000) de que as alunas terão, relativamente aos estudantes de sexo masculino, diferentes expectativas sobre o ensino superior, valorizando mais a componente humana e de desenvolvimento pessoal. Dado que estas expectativas moldam a formação e a prossecução de aspirações e objectivos educacionais (Kuh, 1999) não é de estranhar a interferência de variáveis que não passem pelas classificações obtidas no ensino secundário no rendimento académico dos alunos de sexo feminino no primeiro ano do ensino superior.

6.3 Conclusões

O objectivo central da investigação efectuada foi contribuir para um maior conhecimento das relações existentes entre vivências académicas e rendimento escolar

dos estudantes universitários de primeiro ano. A opção pelos alunos recém-ingressados no ensino superior passou pelo facto de este ser um ano de transição, em que os alunos sentem maiores dificuldades de adaptação e, portanto, o que à partida poderá ocasionar mais vivências académicas negativas, no seu extremo conducentes a situações de abandono escolar. Por outro lado, o primeiro ano da universidade aparece como aquele em que se verificam maiores índices de reprovação escolar. A revisão de literatura efectuada não só veio corroborar estes factos como proporcionou informação sobre um conjunto diverso de variáveis que afectam o desenvolvimento e a aprendizagem dos alunos no ensino superior. Por uma questão de sistematização das variáveis de acordo com o instrumento que se seleccionou para a avaliação das vivências académicas dos estudantes (QVA), estas variáveis foram agrupadas em três dimensões da adaptação académica (pessoal, de realização académica e institucional).

Os objectivos mais específicos, e sequencialmente tratados nesta dissertação, podem ser sintetizados da seguinte forma: i) caracterizar as vivências académicas dos estudantes universitários, agrupadas nas dimensões pessoal, de realização académica, e institucional, em função do curso e género; ii) analisar a relação entre as variáveis relativas à prioridade de escolha do estabelecimento de ensino e de curso, aos comportamentos e rotinas de estudo e ao envolvimento na vida académica, e as vivências académicas dos alunos do ensino superior; iii) verificar a relação entre as três dimensões das vivências académicas dos alunos universitários e o seu rendimento académico; iv) observar a relação entre a média de candidatura e a média dos alunos no primeiro ano.

No que concerne às vivências académicas dos estudantes universitários (nas suas dimensões pessoal, de realização académica, e institucional) observaram-se padrões distintos em função do curso e género, destacando-se maiores diferenças em função do género na adaptação dos alunos dos cursos de Engenharia e Estudos da Criança, estando as alunas destes cursos melhor adaptadas que os seus colegas de sexo masculino. Em termos gerais, os maiores índices de adaptação foram encontrados junto dos alunos dos cursos de Ciências Sociais e Humanas e em alunos do sexo feminino. Por outro lado são

as vivências mais associadas com a *dimensão de realização académica* aquelas que mais se destacam na explicação dos seus níveis de adaptação à universidade por parte dos alunos do primeiro ano aqui estudados.

A relação entre variáveis do sujeito (como a prioridade de escolha do estabelecimento de ensino e de curso, os comportamentos e rotinas de estudo e o envolvimento na vida académica) e as vivências académicas dos alunos revelou, em síntese, que os alunos que frequentavam a universidade ou curso de primeira opção se revelaram melhor adaptados, essencialmente nas dimensões relativas a questões vocacionais e à própria instituição, como seria de prever. Por sua vez, quanto aos comportamentos ou rotinas de estudo os resultados relativos às faltas às aulas teóricas e práticas indicam uma associação entre a menor frequência às aulas e a menor adaptação académica por parte dos alunos. Estas dificuldades de adaptação por parte dos alunos com mais faltas são mais notórias nas dimensões relativas ao investimento no estudo e gestão do tempo, à adaptação ao curso e ao relacionamento com os colegas. Relativamente ao tempo dedicado ao estudo, encontraram-se níveis mais elevados de adaptação por parte dos alunos que dedicam um maior número de horas semanais ao estudo. Esta maior adaptação verificou-se nas dimensões referentes aos métodos de estudo e à gestão do tempo, à adaptação ao curso, ao desenvolvimento da carreira e ao relacionamento com colegas. Evidentemente que não se fala aqui de uma relação de causalidade entre as variáveis em análise mas é, simplesmente, constatada a sua covariância. Importa realçar que, perante a natureza correlacional desta investigação, tanto pode ser aceite que, mais tempo de estudo e maior assiduidade às aulas reflectem níveis superiores de adaptação académica, como o sentido da influência pode ser inverso, apresentando-se o tempo de estudo e a ida às aulas como comportamentos conducentes a níveis mais elevados de adaptação académica.

No que concerne ao envolvimento na vida académica verificou-se uma maior adaptação institucional em alunos com maior frequência dos espaços ou dos serviços do *campus*, embora associada também a maiores dificuldades na gestão dos recursos

económicos. Observou-se, ainda, uma baixa percentagem de alunos com envolvimento em actividades extra-curriculares (apenas 21% dos inquiridos). Este dado deverá ser entendido levando em conta que se tratavam de alunos recém ingressados no ensino superior e, provavelmente, com algum desconhecimento das actividades de tempos livres disponíveis na universidade e no seu meio envolvente.

A relação entre dimensões das vivências académicas dos alunos universitários e o seu rendimento escolar mostrou que, em termos gerais, é a *dimensão de realização académica* a que assume maior importância na explicação do rendimento escolar dos alunos. Por sua vez, a *dimensão institucional* revelou ter tanto impactos positivos como efeitos negativos no rendimento escolar do aluno, dependendo do nível de envolvimento dos alunos no ambiente académico. Tendencialmente as variáveis mais decisivas para o rendimento académico foram as mais relacionadas com o estudo, com as bases de conhecimentos, com a percepção das competências cognitivas e com a adaptação ao próprio curso.

Finalmente, a relação entre a média de candidatura e a média dos alunos no primeiro ano revelou ser mais notória nos alunos do sexo masculino e nos alunos dos cursos de Letras, de Ciências Sociais e Humanas, de Engenharia e de Ciências. Quanto aos alunos de sexo feminino avança-se com a hipótese de que outras variáveis (que não as bases de conhecimentos e as classificações obtidas no ensino secundário) aparecem no primeiro ano do ensino superior com maior peso e interferência no rendimento académico.

6.4 Implicações práticas e novos desenvolvimentos

Os resultados deste estudo permitiram quer um conhecimento dos níveis de adaptação em função de variáveis do sujeito quer das relações existentes entre vivências académicas e rendimento escolar dos estudantes universitários de primeiro ano.

Possibilitaram, ainda, o destaque de algumas variáveis que contribuem para o rendimento académico. Estes resultados podem ter utilidade no sentido do planeamento de medidas interventivas que contribuam para a promoção do desenvolvimento e aprendizagem dos estudantes universitários. A revisão da investigação empírica denota que os esforços para intervir de forma intencional, preventiva, e de forma a maximizar o desenvolvimento no estudante do primeiro ano, têm sido pouco abundantes e alguns incompletos (Walsh, 1985). Cruz, Almeida e Gonçalves (1985), entre outros, salientam que no nosso País, e apesar de existirem numerosos factores que poderiam motivar intervenções nesta área, as publicações não abundam e a investigação de programas de intervenção nesta população é escassa. Esta situação terá que ser invertida em prol da promoção da implementação de medidas de combate ao insucesso escolar.

Sendo o rendimento dos alunos um fenómeno multideterminado, que depende não só da preparação científica prévia dos alunos e dos seus métodos de estudo, mas também das suas capacidades intelectuais face às exigências dos cursos que frequentam (Gonçalves, 2000), torna-se necessário intervir tanto ao nível dos recursos pessoais como ao nível dos recursos académicos facultados aos estudantes universitários. Este aspecto deve fazer reflectir as instituições de ensino superior no sentido de compreenderem que, a par de exigirem dos alunos um determinado potencial académico (preparação científica e hábitos de estudo), também não podem descurar uma pedagogia universitária adequada e o criar de condições no *campus* no sentido de maximizar esse potencial. A este respeito, Zimmerman, Bonner e Kovack (1996), numa obra sobre técnicas de treino de estratégias de auto-regulação académica dirigida a professores, consideram que os professores deveriam funcionar mais como tutores ou treinadores do que como debitários de informação, providenciando *feedback* específico e personalizado aos seus alunos relativamente aos seus progressos académicos. É de realçar, nesta linha, uma experiência de apoio tutorial aos estudantes, efectuada na Universidade do Minho no ano escolar de 1993/1994 abrangendo os alunos inscritos pela primeira vez no primeiro ano dos cursos. Esta experiência ia de encontro, ainda, à ideia defendida por

Ferreira (1991) de que o desenvolvimento psicossocial do estudante universitário poderia ser favorecido por uma alteração da metodologia de ensino e pela atribuição de uma maior importância às relações entre professores e alunos. O apoio tutorial acabou por não ter continuidade nos anos lectivos seguintes por não ter conseguido despertar o interesse da grande maioria dos alunos e docentes, mesmo que se tenha recuperado, em parte, em alguns outros projectos de inovação pedagógica em que foram criados maiores espaços para a interacção entre alunos e professores, com impacto muito positivo no rendimento académico dos estudantes (Van Hattum, Vaz & Vasconcelos, 2000). Face aos resultados destas experiências e ao maior reconhecimento feito na presente investigação de níveis de maior interdependência entre o rendimento escolar e as dimensões da adaptação associadas com o curso e o processo de ensino-aprendizagem, faz todo o sentido pensar em métodos de ensino que favoreçam a maior actividade e autonomia dos estudantes nas suas aprendizagens e vivências académicas.

Será ainda relevante atender mais à transição do ensino secundário para o ensino superior procedendo, nomeadamente, à implementação de programas interventivos tanto ao nível do desenvolvimento pessoal dos alunos universitários, como no que concerne ao recurso a estratégias ou métodos de estudo adequados e ao apoio bibliográfico disponibilizado pela própria instituição. Desta forma, poder-se-á ajudar os estudantes universitários a definir objectivos de vida, a sistematizar e interpretar grandes quantidades de informação e a explorarem a sua identidade como estudantes, jovens-adultos e futuros profissionais, ao mesmo tempo que procuram conquistar o seu território académico.

O foco da intervenção psicológica com estes estudantes deverá, então, cobrir um leque variado de actividades que poderão ir desde a consulta psicológica vocacional e pessoal, a psicoterapia e o apoio psicopedagógico, passando pelos sistemas de apoio de pares e os seminários de planeamento vocacional e pessoal, até às intervenções de educação para a saúde, às medidas de apoio médico e social, entre outras (Taveira *et al.*, 2000). Relativamente à aquisição de aptidões necessárias para pesquisas bibliográficas,

diversos autores referem a necessidade de se proporcionar, aos alunos recém-chegados ao ensino superior, apoio ao nível do desenvolvimento de competências que lhes permitam tornarem-se autónomos nas suas consultas à biblioteca e à informação disponível na *internet*. Este apoio poderá processar-se através de informação sobre os recursos disponíveis e relativa às várias formas de pesquisa possíveis (Lawson, 1999; Tavares, Gomes & Santiago, 1999; Henscheid, 2000). A finalidade última de todas estas formas de intervenção será responder, de um modo efectivo, às necessidades e problemas da população universitária, procurando contribuir para optimizar o desenvolvimento pessoal e para capacitar os estudantes para as suas aprendizagens académicas, numa lógica, aliás, de formação permanente ao longo da vida.

Por último, não se deseja terminar esta dissertação sem apontar algumas sugestões para o desenvolvimento do estudo empírico aqui realizado. Como em qualquer investigação, os dados obtidos sempre permitem algumas conclusões, importando, contudo, contextualizá-las face às características metodológicas da própria investigação. Desde logo, na interpretação e análise dos resultados há a ter em conta que os dados adquiridos pelo recurso ao QVA são inferenciais, pois descrevem auto-percepções de realidades pessoais, e amostrais, uma vez que os resultados não representam o universo de alunos do primeiro ano da Universidade do Minho. Por outro, o estudo tomou uma amostra de alunos que se disponibilizaram para responder ao questionário administrado. Esta situação, comum a outras investigações com jovens universitários, suscita sempre dificuldades à representatividade dos alunos tomados. Acrescenta-se, ainda, que o facto da amostra tomada ter sido formada a partir dos alunos que frequentavam as aulas (momento em que foram passados os inquéritos) levanta questões relativamente a saber se estarão presentes certos subgrupos de alunos que, aliás, poderão em termos das aplicações práticas ser o alvo das conclusões retiradas.

Outro ponto a salientar decorre da investigação realizada ter um cariz transversal. Interessaria conhecer o percurso académico destes estudantes nos anos posteriores, por exemplo considerando os mais e menos "adaptados" em termos dos

resultados nas dimensões (ou parte delas) do QVA. Igualmente seria interessante, tendo-se identificado os estudantes com maiores dificuldades adaptativas, verificar em que medida a intervenção de apoio psicológico, ou sócio-educativo mais lato, poderia contribuir, de facto, para um maior sucesso académico por parte destes alunos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Abouserie, R. (1994). Perceived academic stress. Welsh Journal of Education, 4(1), 40-44.

Adams, G. R., Ryan, B. A., Keating, L. (2000). Family relationships, academic environments, and psychosocial development during the university experience: a longitudinal investigation. Journal of Adolescent Research, 15(1), 99-122.

Adams, T., Bezner, J., & Steinhardt, M. (1997). The Conceptualization and measurement of perceived wellness: Integrating balance across and within dimensions. The Science Health Promotion, 11(3), 208-218.

Ainsworth, M. D. S., Blehar, M. C., Walters, E., & Wally, S. (1978). Patterns of attachment: A psychological study of the strange situation. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Allen, D. (1999). Desire to finish college: An empirical link between motivation and persistence. Research in Higher Education, 40(4), 461-485.

Allison, M. D., & Sabatelli, R. M. (1988). Journal of Adolescent Research, 3(1), 1-16.

Almeida, L. S. (1996). Cognição e aprendizagem: Como a sua aproximação conceptual pode favorecer o desempenho cognitivo e a realização escolar. Psicologia: Teoria, investigação e prática, 1(1), 17-32.

Almeida, L. S. (1998-a). Questionário de vivências académicas para jovens universitários: Estudos de construção e de validação. Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación, 2(3), 113-130.

Almeida, L. S. (1998-b). Adaptação rendimento e desenvolvimento dos estudantes do ensino superior: Estudo junto dos alunos do 1º ano da Universidade do Minho. Braga, Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho: CEEP.

Almeida, L. S., & Morais, F. (1997). Programa de Promoção Cognitiva. Barcelos: Didalvi.

Almeida, L. S., Soares, A. P. C., & Ferreira, J. A. G. (1999). Adaptação, rendimento e desenvolvimento dos estudantes no ensino superior: Construção/validação do questionário de vivências académicas. Braga, Universidade do Minho: Centro de Estudos em Educação e Psicologia – CEEP.

Almeida, L. S., Soares, A. P., Vasconcelos, R. M., Capela, J. V., Vasconcelos, J. B., Corais, J. M. & Fernandes, A. (2000). Envolvimento extra-curricular e ajustamento académico: Um estudo sobre as vivências dos estudantes universitários com e sem funções associativas. In A. P. Soares, A. Osório, J. V. Capela, L. S. Almeida, R. M. Vasconcelos, & S. M. Caires (Eds.), Transição para o ensino superior (pp. 165-186). Braga: Universidade do Minho - Conselho Académico.

Alva, S. A. (1998). Self-reported alcohol use of college fraternity and sorority members. Journal of College Student Development, 39(1), 3-10.

Alvan, S. L., Belgrave, F. Z., & Zea, M. C. (1996). Stress, social support, and college adjustment among latino students. Cultural Diversity and Mental Health, 3(2), 193-203.

Ames, C. (1983). Help-seeking and achievement orientation: Perspectives from attribution theory. In B. M. Depaulo, A. Nadler, & J. D. Fisher (Eds.), New directions in helping: Help-seeking (Vol. 2, pp. 165-186). New York: Academic Press.

Ames, C., & Archer, A. (1988). Achievement goals in the classroom: Student's learning strategies and motivation processes. Journal of Educational Psychology, 80, 208-223.

Anderson, P. (1999). Factors influencing student choice in higher education. Perspectives: Policy and Practice in Higher Education, 3(4), 128-131.

Apthorp, H. S. (1995). Phonetic coding and reading in college students with and without learning disabilities. Journal of Learning Disabilities, 28(6), 342-352.

Arnstein, R. (1980). The student, the family, the university, and the transition to adulthood. Adolescent Psychiatry, 8, 160-172.

Arthur, N. (1998). The effects of stress, depression, and anxiety on postsecondary students' coping strategies. Journal of College Student Development, 39(1), 11-22.

Astin, A. W. (1975). Preventing students from dropping out. San Francisco: Jossey-Bass.

Astin, A. W. (1977). Four critical years: Effects of college on beliefs, attitudes and knowledge. San Francisco: Jossey-Bass.

Astin, A. W. (1984). Student involvement: A developmental theory for higher education. Journal of College Student Personnel, 25, 297-308.

Astin, A. W. (1993). What matters in college?: Four critical years revisited. San Francisco: Jossey-Bass.

Astin, A. W. (1993). Assessment for excellence: The philosophy and practice of assessment and evaluation in higher education. Phoenix: The Oryx Press.

Astin, A. W., & Panos, R. (1969). The educational and vocational development of college students. Washington, D. C.: American Council on Education.

Astin, A. W., & Sax, L. J. (1998). How undergraduates are affected by service participation. Journal of College Student Development, 39(3), 251-263.

Baird, L. L. (1998). Learning from research on student outcomes. In S. R. Komives, D. B. Woodard, Jr, & Associates (Eds.), Student services: A handbook for the profession (3ª ed., pp. 515-535). San Francisco: Jossey-Bass.

Baker, R. W., & Siryk, B. (1989). SACQ: Student Adaptation to College Questionnaire manual. Los Angeles: Western Psychological Services.

Baker, R. W., & Schultz, K. L. (1992). Measuring expectations about college adjustment. NACADA Journal, 12(2), 23-32.

Barefoot, B. O., & Gardner, J. N. (1998). The freshman orientation seminar: Extending the benefits of traditional orientation. In M. L. Upcraft, R. H. Mullendore, B. O. Barefoot, & D. S. Fidler (Eds.), Designing successful transitions: A guide for orienting students to college (Monograph Series nº 13, pp. 141-153). South Carolina: National Resource Center for The First-Year Experience – Division of Continuing Education - University of South Carolina.

Barros, A. M. & Barros, J. H. (1990). Atribuições causais do sucesso e insucesso escolar em alunos do 3º ciclo do ensino básico e do ensino secundário. Revista Portuguesa de Psicologia, 26, 119-136.

Bastos, A. (1993). Desenvolvimento humano e intervenção psicológica em contexto educativo. Braga: Universidade do Minho (dissertação de mestrado).

Baxter-Magolda, M. B. (1992-a). Knowing and reasoning in college: Gender related patterns in students' intellectual development. San Francisco: Jossey-Bass.

Baxter-Magolda, M. B. (1992-b). Cocurricular influences on college students' intellectual development. Journal of College Student Development, 33, 203-213.

Baxter-Magolda, M. (1998). Developing self-authorship in young adult life. Journal of College Student Development, 39, 143-156.

Beck, A. T. (1995). Theoretical and clinical aspects. In A. T. Beck, & G. Emery (Eds.), Anxiety disorders and phobias : A cognitive perspective. New York: Guilford Press.

Bell, K. L., Allen, J. P., Hauser, S. T., & O'Connor, T. G. (1996). Family factors and young adult transitions: Educational attainment and occupational prestige. In Brooks-Gunn, & Petersen (Eds.), Transitions through adolescence interpersonal domains and context (pp. 345-366). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

Belo, S., Faria, L., & Almeida, L. (1998). Adaptação ao ensino superior: Importância do auto-conceito em estudantes. In L. Almeida, R. Gomes, P. Albuquerque, & S. Caires (Eds.), Actas do IV congresso galaico-português de psicopedagogia (pp. 60-68). Braga: Universidade do Minho.

Benjamin, M., McKeachie, W. J., Lin, Y. G., & Holinger, D. P. (1981). Test anxiety: Deficits in information processing. Journal of Educational Psychology, 73, 816-824.

Berndt, T. J. (1996). Transitions in friendship and friends influence. In J. A. Graber, A. I. Brooks-Gunn & A. C. Petersen (Eds.), Transitions through adolescence interpersonal domains and context (pp. 57-84). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

Biggs, J. B., & Moore, P. J. (1993). The process of learning (3ª ed.). Sydney: Prentice-Hall.

Bireaud, A.(1995). Os métodos pedagógicos no Ensino Superior. Porto: Porto Editora.

Bjork, R. A. (1996). Memory and metamemory: Considerations in the training of human beings. In J. Metcalfe, & A. P. Shimanura (Eds.), Metacognition: Knowing about knowing (pp. 85-205). Massachusetts: The MIT Press.

Blake, E. S. (1979). Classroom and context: An educational dialectic. Academe, 65(5), 280-292.

Blinne, W. R., & Johnston, J. A. (1998). Assessing the relationships between vocational identity, academic achievement, and persistence in college. Journal of College Student Development, 39(6), 569-576.

Blocher, D. (1991). Toward a developmental human ecology. In B. Campos (Ed.), Psychological intervention and human development. Porto: Academia.

Blustein, D. L. et al (1991). Contributions to psychological separation and parental attachment to the career development process. Journal of Counselling Psychology, 38, 39-50.

Blustein, D. L., Prezioso, M. S., & Schultheiss, D. P. (1995). Attachment theory and career development: Current status and future directions. The Counselling Psychologist, 23(3), 416-432.

Boyer, E. L. (1987). College: The undergraduate experience in America. New York: Harper & Row.

Braxton, J. M., Bray, N. J., & Berger, J. B. (2000). Faculty teaching skills and their influence on the college student departure process. Journal of College Student Development, 41(2), 215-227.

Brazzel, J. C., & Reisser, L. (1999). Creating inclusive communities. In G. S. Blimling, E. J. Whitt, & Associates (Eds.), Good practice in student affairs: Principles to foster student learning (pp. 157-177). San Francisco: Jossey-Bass.

Brooks, J. H., & DuBois, D. L. (1995). Individual and environmental predictors of adjustment during the first year of college. Journal of College Student Development, 36(4), 347-360.

Brower, A. M. (1992). The "second half" of student integration: The effects of life task predominance on student persistence. Journal of Higher Education, 63(4), 441-462.

Brown, M., & Ralph, S. (1999, Setembro). Using the DYSA Programme to reduce stress and anxiety in first-year university students. Pastoral Care, 8-13.

Butler, D. L. (1998). A strategic content learning approach to promoting self-regulated learning by students with learning disabilities. In D. H. Schunk, & B. J. Zimmerman (Eds.), Self-regulated learning: From teaching to self-reflective practice (pp. 160-183). New-York: The Guilford Press.

Cabrera, A. F., Castaneda, M. B., & Nora, A. (1993). College persistence. Journal of Higher Education, 2(64), 123-139.

Cabrera, A. F., Castaneda, M. B., Nora, A., & Hengstler, D. (1992). The convergence between two theories of college persistence. Journal of Higher Education, 2(63), 143-163.

Cabrera, A. F., Nora, A., & Castaneda, M. (1992). The roles of finances in the persistence process: A structural model. Research in Higher Education, 33, 571-593.

Castro, S., & Almeida, L. (2000, Maio). Qualidade de vida e percepção de bem-estar em estudantes universitários. Comunicação apresentada no Congresso transição para o Ensino Superior, Braga.

Cizek, G. J. (1997). Learning, achievement, and assessment: Constructs at a crossroads. In G. D. Phye (Ed.), Handbook of classroom assessment: Learning, achievement and adjustment (pp. 1-32). San Diego, California: Academic Press.

Chalmers, D. & Fuller, R. (1996). Teaching for learning at university. London: Kogan Page.

Chau-Ming,T. W., Day, J. D., Maxwell, S. E., & Meara, N. M. (1995). A multitrait-multimethod study of academic and social intelligence in college students. Journal of Educational Psychology, 87(1), 117-133.

Chickering, A. W. (1999). Personal qualities in human development in higher education: Assessment in the service of educational goals. In S. J. Messick (Ed.), Assessment in higher education: Issues of access, quality, student development and public policy (pp. 13-34). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Chickering, A. W. (1969). Education and identity. San Francisco: Jossey- Bass.

Chickering, A. W., & Reisser, L. (1993). Education and identity (2ª ed.). San Francisco: Jossey-Bass.

Cohen, L., & Holliday, M. (1982). Statistics for social scientists. London: Harper & Row.

Conyne, R. (1987). Primary preventive counselling: Empowering people and systems. Municie, Indiana: Accelerated Development Inc.

Cooper, D. L., Healy, M. A., & Simpson, J. (1994). Student development through involvement: Specific changes over time. Journal of College Student Development, 35, 98-102.

Cope, R., & Hannah, W. (1975). Revolving college doors: The causes and consequences of dropping out, stopping out, and transferring. New York: Wiley.

Cornelius, A. (1995). The relationship between athletic identity, peer and faculty socialization, and college student development. Journal of College Student Development, 6(36), 560-573.

Corno, L. (1986). The metacognitive control components of self-regulated learning. Contemporary Educational Psychology, 11, 333-346.

Covington, M. V.(1984). The self-worth theory of achievement motivation: Findings and implications. The Elementary School Journal, 85, 5-20.

Craig, C. M. (1998). Metacognition: Facilitating academic success. In J. L. Higbee, & P. L. Dwinell (Eds.), Developmental education: Preparing successful college students (Monograph Series nºs24, pp. 111-121). South Carolina: National Resource Center for The First-Year Experience & Students in Transition – University of South Carolina.

Cross Brazzell, J., Reisser, L. (1999). Creating inclusive communities. In G. S. Blimling, E. J. Whitt & Associates (Eds.), Good practice in student affairs: Principles to foster student learning (pp. 157-178). San Francisco: Jossey-Bass.

Cross, K. P. (1999). Assessment to improve college instruction. In S. J. Messick (Ed.), Assessment in higher education: Issues of access, quality, student development and public policy (pp. 35-46). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Cruz, J. F. A. (1995). Ansiedade nos testes e exames: Natureza, efeitos e estratégias de intervenção. Conferência apresentada no congresso "Ansiedade aos exames: Factores emocionais relacionados com o desempenho escolar", Universidade Lusófona, Lisboa.

Cruz, Almeida & Gonçalves (1985). Intervenção psicológica na educação. Porto: Associação Portuguesa de Licenciados em Psicologia.

Curtis, J. R., & Curtis, T. E. (1966). A study of drop-outs at the University of North Carolina. Journal of the American College Health Association, 14, 140-146.

Cuthbert, K. (1995). Project planning and the promotion of self-regulated learning: From theory to practice. Studies in Higher Education, 20(3) 267-277.

Cutrona, C. E. (1982). Transition to college: Loneliness and the process of adjustment. In L. A. Peplau & D. Perlman (Eds.), Loneliness: A sourcebook of current theory, research, and therapy (pp. 291-309). New York: Wiley.

Damush, T. M., Hays, R. D., & DiMatteo, M. R. (1997). Journal of College Student Development, 2(38) 181-190.

Dannells, M. (1998). Theoretical perspectives on orientation. In M. L. Upcraft, R. H. Mullendore, B. O. Barefoot, & D. S. Fidler (Eds.), Designing successful transitions: A guide for orienting students to college (Monograph Series nº 13, pp. 9-26). South Carolina: National Resource Center for The First-Year Experience – Division of Continuing Education - University of South Carolina.

Davies, S. M., Rutledge, C. M., & Davies, T. C. (1997). The impact of student learning styles on interviewing skills and academic performance. Teaching and Learning in Medicine, 9(2), 131-135.

Davis, T. M., & Mureel, P. H. (1993). A structural model of perceived academic, personal, and vocational gains related to college student responsibility. Research in Higher Education, 34, 267-290.

DeBord, K. A., Wood, P. K., Sher, K. J., & Good, G. E. (1998). The relevance of sexual orientation to substance abuse and psychological distress among college students. Journal of College Student Development, 39(2), 157-178.

Denzine, G. M., & Anderson, C. M. (1999). I can do it: Resident assistants' sense of self-efficacy. Journal of College Student Development, 40(3), 247- 256.

Despacho nº 6659/99 (2ª série) de 5 de Abril de 1999 in Diário da República – II Série.

Dias, G. F., & Fontaine, A. M. (1998). A construção da autonomia: Elaboração de um instrumento para jovens universitários portugueses. Revista Portuguesa de Psicologia, 33, 37-69.

Diener, E., & Shu, E. (1997). Measuring quality of life: An economic, social, and subjective indicators. Social Indicators Research, 40,189-216.

Diener, E., Eunkook, M. S., Richard, E., Lucas, & Smith, H. (1999). Subjective well-being: Three decades of progress. Psychological Bulletin, 125,276-302.

Diniz, A. M., & Almeida, L. S. (1997). Construção de uma escala de qualidade da integração no Ensino Superior (EQIES). Psicologia: Teoria, Investigação e Prática, 2, 85-96.

Dustin, K., & Murchison, C. (1993). You save our academic lives. In T. B. Smith (Ed.), Gateways: Residential colleges and the freshman year experience (Monograph Series nº 14, pp. 65-72). South Carolina: National Resource Center for The First-Year Experience – Division of Continuing Education – University of South Carolina.

Elen, J. & Lowyck, J. (1998). Students' views on the efficiency of instruction: An exploratory survey of the instructional metacognitive knowledge of university freshmen. Higher Education, 36, 231-252.

Elkins, S. A., Braxton, J. M., & James, G. W. (2000). Tinto's separation stage and its influence on first-semester college student persistence. Research in Higher Education, 41(2), 251-268.

Emmons, R. (1992). Abstract versus concrete goals: Personal striving level, physical illness and psychological well-being. Journal of Personality and Social Psychology, 62(2), 292-300.

Erikson, E. (1968). Identity: Youth and crisis. New York: Norton.

Evans, N. J., Forney, D. S., & Guido-DiBrito, F. (1998). Student development in college: Theory, research, and practice. San Francisco: Jossey-Bass.

Fagan, R. (1994). Social well-being in university students. Journal of Youth and Adolescence, 23, 237-249.

Faria, L., & Fontaine, A. M. (1992). Estudo de adaptação do Self Description Questionnaire III (SDQ III) a estudantes universitários portugueses. Psychologica, 8, 41-49.

Faria, L., Santos, N. L., & Bessa, N. (1996). Auto-conceito de competência: Adaptação de um instrumento a adolescentes portugueses. In L. Almeida, S. Araújo, M. Gonçalves, C. Machado, & M. Simões (Eds.), Avaliação psicológica: Formas e contextos (Vol. IV, pp. 165-176). Braga: APPORT.

Faria, L., & Santos, N. L. (1998). Escala de avaliação do auto-conceito de competência: Estudos de validação no contexto universitário. Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación, 2 (3), 175-184.

Feldman, K. A. (1997). Identifying exemplary teachers and effective teaching in higher education: Research and practice. In R. P. Perry & J. C. Smart (Eds.), Effective teaching in higher education: Research and practice (pp. 368-395). New York: Agathon Press.

Feldman, K. A., & Newcomb, T. (1969). The impact of college on students. San Francisco: Jossey-Bass.

Ferreira, J. A. (1991). Implicações das teorias cognitivas psicossociais e ambientalistas no desenvolvimento do estudante do ensino superior. Ler Educação, 5, 111-119.

Ferreira J. A., & Hood, A. B. (1990). Para a compreensão do desenvolvimento psicossocial do estudante universitário. Revista Portuguesa de Pedagogia, XXIV, 391-406.

Ferreira, J. A. & Neto, M. L. (2000). Instrumentos para a avaliação do desenvolvimento psicossocial e cognitivo do estudante do ensino superior. Comunicação apresentada no âmbito do Seminário Transição para o Ensino Superior, Braga: Lusografe.

Fischer, S. (1994). Stress in academic life: The mental assembly line. Buckingham: The Society for Research into Higher Education & Open University Press.

Fischer, S., & Hood, B. (1989). The stress of the transition to university: A longitudinal study of psychological disturbance, absent-mindedness and vulnerability to homesickness. British Journal of Psychology, 78, 425-441.

Fleming, J. (1984). Blacks in college. San Francisco: Jossey Bass.

Franks, J. J., Vye, N. J., Auble, P. M., Mezynski, K. J., Perfetto, G. A., Bransford, J. D., Stein, B. S., & Littlefield, J. (1982). Learning from explicit versus implicit texts. Journal of Experimental Psychology: General, 111, 414-422.

Frost, S. H. (1995). Advising alliances: Faculty and first-year students team up for success. In M. L. Upcraft, & G. L. Kramer (Eds.), First-year academic advising: Patterns in the present, pathways to the future (Monograph Series nº 13, pp. 53-62). South Carolina: National Resource Center for The First-Year Experience & Students in Transition – University of South Carolina.

Garbarino, C., & Strange, C. (1993). College adjustment and family environment of students reporting parental alcohol problems. Journal of College Student Development, 34, 261-266.

García-Valcárcel, A. (1991). El comportamiento de los profesores universitarios en el aula. Studia Pedagógica, 23, 135-153.

Gardner, H. (1987). The mind's new science. N.Y.: Basic Books.

Gardner, E. A., & Glaser, R. (1968). The future is here. Journal of the American College Health Association, 16, 350-353.

Geada, M., Justo, J., Santos, S. V., Steptoe, A., & Wardle, J. (1994). Hábitos de saúde, comportamentos de risco e níveis de saúde física e psicológica em estudantes universitários. In T. M. McIntyre (Ed.), Psicologia da saúde: Áreas de interesse e perspectivas futuras. Braga: Associação dos Psicólogos Portugueses.

Gil, M. J., Sedeño, M. A., Alba M. R. & Carretero, I. A. (1997). Estúdio sobre los niveles de ansiedad en alumnos universitários. In Actas do I Congresso Luso- Espanhol de Psicologia da Educação. Coimbra: APPORT/Colégio Oficial de Psicólogos.

Gloria, A. M., Kurpius, S. E. R., Hamilton, K. D., Willson, M. S. (1999). African american students' persistence at a predominantly white university: Influences of social support, university comfort, and self-beliefs. Journal of College Student Development, 40(3), 257-268.

Gmelch, W. H. (1993). Coping with faculty stress. Newbury Park, California: Sage Publications.

Gonçalves, F. R. (2000). Movimentação das expectativas do aluno durante o decurso do seu primeiro ano na universidade. In A. P. Soares, A. Osório, J. V. Capela, L. S. Almeida, R. M. Vasconcelos, & S. M. Caires (Eds.), Transição para o ensino superior (pp. 69-78). Braga: Universidade do Minho - Conselho Académico.

Gonçalves, O. F., & Cruz, J. A. (1988). A organização e implementação de serviços universitários de consulta psicológica e de desenvolvimento humano. Revista Portuguesa de Educação, 1(1), 127-145.

Gonçalves, O. F. (1990). Terapia comportamental: Modelos teóricos e manuais terapêuticos. Porto: Edições Jornal de Psicologia.

Gonçalves, O. F. (1993). Terapias cognitivas: Teorias e práticas. Porto: Edições Afrontamento.

Good, T. L. & Brophy, J. E. (1977). Educational psychology: A realistic approach. N.Y.: Holt, Rinehart and Winston.

Graber, J. A., & Petesen, A. C. (1996). Adolescent transitions in context. In J. A. Graber, A. I. Brooks-Gunn & A. C. Petersen (Eds.), Transitions through adolescence interpersonal domains and context (pp. 57-84). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

Grace, T. W. (1997). Health problems of college students. College Health, 45, 243-250.

Graham, S. W., & Gisi, S. L. (2000). The effects of instructional climate and student affairs services on college outcomes and satisfaction. Journal of College Student Development, 41(3), 279-291.

Greeley, A. T., & Tinsley, H. E. (1988). Autonomy and intimacy development in college students: Sex differences and predictors. Journal of College Student Development, 29, 512-520.

Guidano, V. (1991). The self in process: Toward a post-rationalist cognitive therapy. London: The Guilford Press.

Hativa, N., & Birenbaum, M. (2000). Who prefers what?: Disciplinary differences in students' preferred approaches to teaching and learning styles. Research in Higher Education, 41(2), 209-236.

Hart, D., & Smith, T. B. (1993). Residential colleges: Vertige or model for improving college residence halls? In T. B. Smith (Ed.), Gateways: Residential colleges and the freshman year experience (Monograph Series nº 14, pp. 25-31). South Carolina: National Resource Center for The First-Year Experience – Division of Continuing Education – University of South Carolina.

Henscheid, J. M. (2000). The university student first-year experience: Building an exciting future on an inspiring past. In A. P. Soares, A. Osório, J. V. Capela, L. S. Almeida, R. M. Vasconcelos, & S. M. Caires (Eds.), Transição para o ensino superior (pp. 29-42). Braga: Universidade do Minho - Conselho Académico.

Herr, E. L., & Cramer, S. H. (1992). Career guidance and counselling trough the life span: Systematic approaches. NY: Harper Collins Publishers.

Higbee, J. L., & Dwinell, P. L. (1998). Introduction. In J. L. Higbee, & P. L. Dwinell (Eds.), Developmental education: Preparing successful college students (Monograph Series, nº 24, pp. 1-4). South Carolina: National Resource Center for The First-Year Experience & Students in Transition – University of South Carolina.

Hofer, B. K., Yu, S. L., & Pintrich, P. R. (1998). Teaching college students to be self-regulated learners. In D. H. Schunk, & B. J. Zimmerman (Eds.), Self-regulated learning. from teaching to self-reflective practice (pp. 57-85). New-York: The Guilford Press.

Hoffman, J, & Weiss, B. (1987). Family dynamics and presenting problems in college students. Journal of Counselling Psychology, 34, 157-163.

Hohenbary, J., Bryan, R. A., Cross, M. B., & Cruse, L. S. (1993). Us and them. In T. B. Smith (Ed.), Gateways: Residential colleges and the freshman year experience (Monograph Series nº 14, pp. 19-24). South Carolina: National Resource Center for The First-Year Experience – Division of Continuing Education – University of South Carolina.

Hood, A. B. (1984). Student development: Does participation affect growth? Bloomington: Association of College Unions-International.

Houltram, B. (1996). Entry age, entry mode and academic performance on a project 2000 common foundation programme. Journal of Advanced Nursing, 23, 1089-1097.

Hughes, M. S. (1987). Black students' participation in higher education. Journal of College Student Personnel, 28, 532-545.

Inman, P., & Pascarella, E. (1998). The impact of college residence on the development of critical thinking skills in college freshmen. Journal of College Student Development, 39(6), 557-568.

Johnson, L. G., Schwartz, R. A., & Bower, B. L. (2000). Managing stress among adult women students in community colleges. Community College Journal of Research and Practice, 24, 289-300.

Johnson, P., & Nelson, M. D. (1998). Parental divorce, family functioning, and college student development: An intergenerational perspective. Journal of College Student Development, 39(4), 355-363.

Jones, C. E., & Watt, J. D. (1999). Psychosocial development and moral orientation among traditional-aged college students. Journal of College Student Development, 40(2), 125-150.

Jones, M. C., & Johnston, D. W. (1997). Distress, stress and coping in first-year student nurses. Journal of Advanced Nursing, 26, 475-482.

Karabenick, S. A., & Sharma, R. (1994). Seeking academic assistance as a strategic learning resource. In P. R. Pintrich, D. R. Brown, & Weinstein, C. E. (Eds.), Student motivation, cognition, and learning: Essays in honour of Wilbert J. McKeachie (pp. 189-211). Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

Kenny, M. E. (1990). College seniors' perceptions of parental attachments: The value and stability of family ties. Journal of College Student Development, 31, 39-46.

Kenny, M. E., & Perez, V. (1996). Attachment and psychological well-being among racially and ethnically diverse first-year college students. Journal of College Student Development, 37(5), 527-535.

Kramer, G. L., Tanner, J. S., & Peterson, E. D. (1995). Faculty mentoring: A key to first-year student success. In M. L. Upcraft, & G. L. Kramer (Eds.), First-year academic advising: Patterns in the present, pathways to the future (Monograph Series nº 13, pp. 63-67). South Carolina: National Resource Center for The First-Year Experience & Students in Transition – University of South Carolina.

Kuh, G. D. (1999). Setting the bar high to promote student learning. In G. S. Blimling, E. J. Whitt, & Associates (Eds.), Good practice in student affairs: Principles to foster student learning (pp. 67-89). San Francisco: Jossey-Bass.

Kuh, G. D. (1993). In their own words: What students learn outside the classroom. American Educational Research Journal, 30, 277-304.

Kuh, G. D., Schuh, J. H., & Whitt, E. J. (1991). Involving colleges. San Francisco: Jossey-Bass.

Kuh, G. D., Vesper, N., Connolly, M. R., & Pace, C. R. (1997). College student experiences questionnaire: Revised norms for the 3rd edition. Bloomington, IN: Indiana University Center for Postsecondary Research and Planning.

Lapsley, D. K., Rice, K. G., & Shadid, G. E. (1989). Psychological separation and adjustment to college. Journal of Counselling Psychology, 36, 286-294.

Lawson, M. D. (1999). Assessment of a college freshman course in information resources. Library Review, 48(2), 73-78.

Leitão, L. M. , & Paixão, M. P. (1999). Contributos para um modelo integrado de orientação escolar e profissional no ensino superior. Psicologia: Teoria, Investigação e Prática, 1, 191-209.

Lenning, O. T., Sauer, K., & Beal, P. E. (1980). Student retention strategies: AAHE-ERIC – Higher education research report nº 8. Washington, DC: American Association for Higher Education.

Lesser, D., & Ferrand, J. (2000). Effect of class size, grades given, and academic field on student opinion of instruction. College Journal of Research and Practice, 24, 269-277.

Lima, M. R. (1998). Orientação e desenvolvimento da carreira em estudantes universitários: Estudo das atitudes de planeamento e exploração, identidade vocacional, saliência dos papéis e factores de carreira. Tese de Mestrado não publicada, Universidade de Lisboa, Lisboa.

Lindner, R. W., & Harris, B. (1993). Self-regulated learning: Its assessment and instructional implications. Educational Research Quarterly, 16 (2), 29-37.

Little, B. (1983). Personal projects: A rational and a method for investigation. Environment and Behaviour, 15, 272-309.

Little, B. (1989). Personal projects analysis: Trivial pursuits, magnificent obsessions and the search of coherence. In D. Buss, & N. Cantor (Eds.), Personality psychology: Recent trends and emerging directions (pp. 15-31).

Luk, S. C. (1998). The relationship between cognitive style and academic achievement. British Journal of Education Technology, 29(2), 137-147.

Macan, T. F., Shahani, C., Dipboye, R. L., & Phillips, A. P. (1990). College students' time management: Correlations with academic performance and stress. Journal of Educational Psychology, 82(4), 760-768.

Macey, T. J. (1993). Meeting the needs of today's students: the evolution of a residential academic program. In T. B. Smith (Ed.), Gateways: Residential colleges and the

freshman year experience (Monograph Series nº 14, pp. 35-40). South Carolina: National Resource Center for The First-Year Experience – Division of Continuing Education – University of South Carolina.

Magolda, M. B. B. (1999). Engaging students in active learning. In G. S. Blimling, E. J. Whitt, & Associates (Eds.), Good practice in student affairs: Principles to foster student learning (pp. 21-44). San Francisco: Jossey-Bass.

Mahoney, M. J. (1991). Human change processes. N.Y.: Basic Books.

Margolis, M. (1981). Moving away: Perspectives in counselling anxious freshman. Adolescence, 16, 633-640.

Martin, L. M. (2000). The relationship of college experiences to psychosocial outcomes in students. Journal of College Student Development, 41(3), 292-301.

Martin, N. K. (1989). The effects of freshman orientation and locus of control on adjustment to college. Journal of College Student Development, 30, 362-367.

Marsh, H. W., Byrne, B., & Shavelson, R. J. (1988). A multifaceted academic self-concept: Its hierarchical structure and its relation to academic achievement. Journal of Educational Psychology, 80, 366-380.

Mather, P. C., & Winston, R. B., Jr. (1998). Autonomy development of traditional-aged students: Themes and processes. Journal of College Student Development, 39(1), 33-50.

May, K. M., & Logan, C. R. (1993). Family type and the accomplishment of developmental tasks among college students. Journal of College Student Development, 34, 397-400.

McKeachie, W. J. (1951). Anxiety in the college classroom. Journal of Educational Psychology, 45, 153-160.

McKeachie, W. J. (1999). Commentary: Feedback and reflection in facilitating further learning. In S. J. Messick (Ed.), Assessment in higher education: Issues of access, quality, student development and public policy (pp. 57-62). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Miranda, M. J., & Marques, J. F. (1996). Sobre o acesso ao ensino superior em Portugal: Resultados e implicações de um estudo sectorial. Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación Psicológica, 2, 199-213.

Montorio, I., Fernández, Lázaro, S., & López, A. (1996). Dificultad para hablar en público en el ambito universitario: Eficacia de un programa para su control. Ansiedad y Estrés, 2(2-3), 227-244.

Muller, C. (1998). The minimum competency exam requirement, teachers' and students' expectations and academic performance. Social Psychology of Education, 2, 199-216.

Murtaugh, P. A., Burns, L. D., & Schuster, J. (1999). Predicting the retention of university students. Research in Higher Education, 40(3), 355-371.

Myers, E. (1981). A comparative analysis of persisters, permanent dropouts, dropouts who transfer and stopouts at St. Cloud State University. Dissertation Abstracts International, 42, 105A.

Nafziger, M. A., Couillard, G. C., Smith, T. B., & Wiswell, D. K. (1998). Normative data on the college adjustment scales from a university counselling center. Journal of College Student Development, 39(3), 283-290.

Naveh-Benjamin, M., & Lin, Y.-G. (1994). Measuring and improving students' disciplinary knowledge structures. In P. R. Pintrich, D. R. Brown, & Weinstein, C. E. (Eds.), Student motivation, cognition, and learning: Essays in honor of Wilbert J. McKeachie (pp. 51-78). Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

Naveh-Benjamin, M., MacKeachie, W. J., & Lin, Y. G. (1987). Two types of test-anxious students: Support for an information processing model. Journal of Educational Psychology, 79, 131-136.

Nelson, B., Dunn, R., Griggs, S. A., Primavera, L., Fitzpatrick, M., Bacilious, Z., & Miller, R. (1993). Effects of learning style intervention on college students' retention and achievement. Journal of College Student Development, 34, 364-369.

Nelson, R. (1998). Establishing personal management training in developmental education and first-year curricula. In J. L. Higbee, & P. L. Dwinell (Eds.), Developmental education: Preparing successful college students (Monograph Series nº 24, pp. 169-183). South Carolina: National Resource Center for The First-Year Experience & Students in Transition – University of South Carolina.

Newton, F. B., & Smith, J. H. (1996). Principles and strategies for enhancing student learning. New Directions for Student Services, 75, 19-32.

Nico, J. B. (1995). A relação pedagógica na universidade: Ser-se caloiro. Tese de mestrado não publicada, Universidade de Lisboa – Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Lisboa.

Nico, J. B.(1996). A entrada na universidade: Vocacionalmente um fim ou um princípio? In L. Almeida, J. Silvério, & S. Araújo (Eds.), Actas do II congresso galaico-português de psicopedagogia (Vol. II, pp. 206-217). Braga: Universidade do Minho.

Nist, S. I., Mralry, D. I., Simpson, M. I. & Kroc, R. (1990). Measuring the affective and cognitive growth of regularly admited and developmental studies students using the Learning and Study Strategies Inventory, Reading Research and Instruction, 30, 44-49.

Oliveira, J. A. B. (2000). Níveis de ajustamento e auto-regulação académica em estudantes universitários: Estudo com alunos do 1º ano (comum) das licenciaturas em ciências e engenharias da Universidade de Aveiro. Tese de Mestrado não publicada, Universidade de Aveiro, Aveiro.

Ormel, J., Lindenberg, S., Steverink, N., & Vonkorff, M. (1997). Quality of life and social production functions: A framework for understanding health effects. Social Science Medical, 45(7), 1051-1063.

Pancer, S. M., Hunsberger, B., Pratt, M. W., & Alisat, S. (2000). Cognitive complexity of expectations and adjustment to university in the first year. Journal of Adolescent Research, 15(1), 38-57.

Parham, W. D. (1993). The intercollegiate athlete: A 1990s profile. The Counselling Psychologist, 21, 411-429.

Pascarella, E. T. (1980). Student-faculty informal contact and college outcomes. Review of Higher Education, 5, 197-211.

Pascarella, E. T. (1985-a). College environmental influences on learning and cognitive development: A critical review and synthesis. In J. C. Smart (Ed.), Higher education: Handbook of theory and research (Vol. 1, pp. 1-62). New York: Agathon Press.

Pascarella, E. T. (1985-b). The influence of on-campus living versus commuting to college on intellectual and interpersonal self-concept. Journal of College Student Personnel, 293-299.

Pascarella, E. T., & Chapman, D. W. (1983). A multi-institutional path analytic validation of Tinto' s model of college withdrawal. American Educational Research Journal, 20, 87-102.

Pascarela, E. T., & Terenzini, P.(1980). Predicting freshman persistence and voluntary dropout decisions from a theoretical model. Journal of Higher Education, 49, 450-463.

Pascarela, E. T., & Terenzini, P.(1991). How college affects students: Findings and insights from twenty years of research. San Francisco: Jossey-Bass.

Pascarela, E. T., & Terenzini, P. (1992). Designing colleges for greater learning. Planning for Higher Education, 20, 1-6.

Paul, E. L., Poole, A., & Jakubowyc, N. (1998). Intimacy development and romantic status: Implications for adjustment to the college transition. Journal of College Student Development, 39(1), 75-86.

Pennings, A., & Span, P. (1991). Estilos cognitivos e estilos de aprendizagem. In L. S. Almeida (Ed.), Cognição e aprendizagem escolar. Porto : A. P. P.

Pereira, A. M. S. (1997). Helping students cope: Peer counselling in higher education. Hull: University of Hull (doctoral dissertation).

Perry, W. (1970). Forms of intellectual and ethical development in the college years: A scheme. New York: Holt, Rinheart & Winston.

Pike, G. R. (1995). The relationship between self-reports of college experiences and achievement test scores. Research in Higher Education, 36, 1-22.

Pintrich, P. R. (1995). Understanding self-regulated learning. Journal of New Directions for Teaching and Learning, 63, 3-12.

Pintrich, P. R., & De Groot, E. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. Journal of Educational Psychology, 82, 33-40.

Pintrich, P. R., & Garcia, T. (1994). Self-regulated learning in college students: Knowledge, strategies, and motivation. In P. R. Pintrich, D. R. Brown, & Weinstein, C. E. (Eds.), Student motivation, cognition, and learning: Essays in honor of Wilbert J. McKeachie (pp. 113-133). Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

Pintrich, P. R., Smith, D. A., Garcia, T., & McKeachie, W. J. (1993). Reliability and predictive validity of the motivated strategies for learning questionnaire (MSLQ). Educational and Psychological Measurement, 53, 801-813.

Polo, A., Hernández, J. M. & Pozo, C. (1996). Evaluación del estrés académico en estudiantes universitários. Ansiedad y Estrés, 2(2-3), 159-172.

Prager, K.(1995). The psychology of intimacy. New York: Guildford Press.

Ratingan, B. (1989). Counselling in higher education. In W. Dryden, D. Charles-Edwards, & R. Woolfe (Eds.), Handbook of counselling in Britain. Great Britain: Routledge.

Read, S. J. (1999). Commentary: Characteristics of assessment in support of student access and success. In S. J. Messick (Ed.), Assessment in higher education: Issues of access, quality, student development and public policy (pp. 57-62). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Reber, A. S.(1985). Dictionary of psychology. London: Penguin Books.

Rego, A. (1998). Motivações e desempenho de estudantes universitários. Análise Psicológica, 4(XVI), 635-646.

Rego, A., & Sousa, L. (1999). Origem sócio-económica e desempenhos de estudantes universitários: Um aprofundamento empírico. Psychologica, 21, 151-161.

Reid, D. J., & Johnston, M. (1999). Improving teaching in higher education: Student and teacher perspectives. Educational Studies, 25(3), 269-281.

Richards, S., & Aries, E. (1999). The division III student-athlete: Academic performance, campus involvement, and growth. Journal of College Student Development, 40(3), 211-246.

Rickinson, B., & Rutherford, D. (1995). Increasing student retention. British Journal of Guidance and Counselling, 23, 161-172.

Ripple, C. H., & Luthar, S. S. (2000). Academic risk among inner-city adolescents: The role of personal attributes. Journal of School Psychology, 38(3), 277-298.

Rodrigues, E., & Ramos F. (1988). Psicologia 10 e 11º anos. Porto: Texto Editora.

Rohrkemper, M., & Corno, L. (1988). Success and failure on classroom tasks: Adaptive learning and classroom teaching. The Elementary School Journal , 88, 297-312.

Roper, L. D. (1996). Teaching and training. In S. R. Komives, D. B. Woodard, Jr, & Associates (Eds.), Student services: A handbook for the profession (3ª ed., pp. 320-334). San Francisco: Jossey-Bass.

Rosário, P. (1999). Variáveis Cognitivo-motivacionais na Aprendizagem: As "Abordagens ao Estudo" em alunos do Ensino Secundário. Braga: Universidade do Minho (provas de doutoramento).

Rosário, P., Almeida, L. S., Guimarães, C. Faria, A., Prata, L., Dias M. & Núñez, C. (2000). As abordagens dos alunos à aprendizagem em função da área académica: Uma investigação na Universidade do Minho. In A. P. Soares, A. Osório, J. V. Capela, L. S. Almeida, R. M. Vasconcelos, & S. M. Caires (Eds.), Transição para o ensino superior (pp. 69-78). Braga: Universidade do Minho - Conselho Académico.

Saenz, T., Marcoulides, G. A., Junn, E., Young, R. (1999). The International Journal of Educational Management, 13(4), 199-207.

Sands, T., Archer, J., Jr., & Puleo, S. (1998). Prevention of health-risk behaviors in college students: Evaluating seven variables. Journal of College Student Development, 39(4), 331-342.

Santos, A. (1991). Performance in reading: A diagnostic study on reading habits and comprehension among university students. School Psychology and Human Development, 1, 307-315.

Santos, S. M. (1999-Setembro). Ensino superior, do elitismo à massificação: Percursos ou competências. Comunicação apresentada no Curso de Verão Estratégias Educativas para o Novo Milénio – Cursos da Arrábida, Serra da Arrábida.

Santos, S. M. (2000). As responsabilidades da universidade no acesso ao ensino superior. In A. P. Soares, A. Osório, J. V. Capela, L. S. Almeida, R. M. Vasconcelos, & S. M. Caires (Eds.), Transição para o ensino superior (pp. 69-78). Braga: Universidade do Minho - Conselho Académico.

Sarason, I. G. (1972). Experimental approaches to test anxiety: Attention and the uses of information. In C. D. Spielberger (Ed.), Anxiety: Current trends in theory and research (Vol. 2). New York: Plenum.

Schlossberg, N. K. (1981). A model for analyzing human adaptation to transition. Counselling Psychologist, 9(2), 2-18.

Schmidt, J. A., & Hunt, P. F. (1994). Relationship between precollege attributes and subsequent development in college students. Journal of College Student Development, 35, 481-485.

Schultz, D. (1981). The history of modern psychology. N.Y.: Academic Press.

Schunk, D. H., & Zimmerman, B. J. (1998). Conclusions and future directions for academic interventions. In D. H. Schunk, & B. J. Zimmerman (Eds.). Self-regulated learning: From teaching to self-reflective practice, (pp. 225-235). New-York: The Guilford Press.

Schwarz, J., & Zuroff, D. (1979). Family structure and depression in female college students: Effects of parental conflict, decision-making power, and inconsistency of love. Journal of Abnormal Psychology, 88, 398-406.

Servera, M. (1997). Evaluación de los estilos cognitivos. In G., Buela-Casal & J. C., Sierra (Eds.), Manual de evaluatión psicológica: Fundamentos, técnicas y aplicaciones. Madrid: Siglo Veintiuno Editores.

Simons, H. D., Rheenen, D. V., & Covington, M. V. (1999). Academic motivation and the student athlete. Journal of College Student Development, 40(2), 151-162.

Sharma, R., & Karabenick, S. A. (1994). Seeking academic assistance as a strategic learning resource. In P. R. Pintrich, D. R. Brown, & C. E. Weinstein (Eds.), Student motivation, cognition and learning, (pp. 189-211). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

Shuell, T. J. (1983). The effects of instructions to organize for good and poor learners. Intelligence, 7(3), 271-286.

Slater, C. & Linder, S. (1988). A reassessment of the additive scoring of health practices. Medical Care, 26(12), 1216-1227.

Smith, R. J., Arnkoff, D. B., & Wright, T. L. (1990). Test anxiety and academic competence: A comparison of alternate models. Journal of Counselling Psychology, 37, 313-321.

Soares, A. P. (1998). Desenvolvimento vocacional de jovens e adultos: A exploração, a indecisão e o ajustamento vocacional em estudantes universitários. Tese de mestrado não publicada, Universidade do Minho, Braga.

Soeiro, M. F., & Almeida, L. S. (1994). O projecto ensinar é investigar: Contributos para a sua avaliação. In L. Almeida, & I. Ribeiro (Eds.), Avaliação psicológica: Formas e contextos (pp. 191-200). Braga: Associação dos Psicólogos Portugueses.

Solano, A. C., & López, M. P. (2000). Objetivos de vida y satisfacción autopercibida en estudiantes universitarios. *Psicotema*, 12(1), 87-92.

Solberg, V. S., O'Brien, K., Villareal, P., Kennel, R., & Davis, B. (1993). Self-efficacy and Hispanic college students: Validation of the college self-efficacy instrument. Hispanic Journal of Behavioral Sciences, 15, 80-95.

Span, P. (1974). Cognitieve stijl en aanpak van de leerstof (Cognitive style and approach of the subject matter). In C. F. Van Parrenren & J. Peeck (Eds.), Informative over leren en onderwijzen (Vol. 1). Groningen: Wolters-Noordhoff.

Spann, M. G. Jr., & McCrimmon, S. (1998). Remedial/developmental education: Past, present, and future. In J. L. Higbee, & P. L. Dwinell (Eds.), Developmental education: Preparing successful college students (Monograph Series nº 24, pp. 37-47). South Carolina: National Resource Center for The First-Year Experience & Students in Transition – University of South Carolina.

Stein, B. S., Bransford, J. D., Franks, J. J., Owings, R. A., Vye, N. J., & McGraw, W. (1982). Differences in precision of self-generated elaborations. Journal of Experimental Psychology: General, 111, 399-405.

Stewart, A. J. (1982). The course of individual adaptation to life changes. Journal of Personality and Social Psychology, 42, 1100-1113.

Stewart, S. M., Lam, T. H., Betson, C. L., Wong, C. M., & Wong, A. M. P. (1999). A prospective analysis of stress and academic performance in the first two years of medical school. Medical Education, 33, 243-250.

Stoynoff, S. (1996). Self-regulated learning strategies of international students: A study of high- and low-achievers. College Student Journal, 30, 329-336.

Strange, C. C. (1983). Human development theory and administrative practice in student affairs: Ships passing in the daylight? National Association of Student Personnel Administration Journal, 21, 2-8.

Straub, C. (1987). Women's development of autonomy and chickering theory. Journal of College Student Personnel, 28, 198-204.

Stupka, E. H. (1986). Student persistence and achievement: An evaluation of the effects of an extended orientation course (Relatório de investigação não publicado). Sacramento City College.

Sullivan, H. S. (1953). The interpersonal theory of psychiatry. New York: Norton.

Suárez, F. C., del Buey, F. M. & Diez, J. H. (2000). Estilos y estratégias de aprendizaje en estudiantes universitarios. Psicotema, 12(4), 615-622.

Swindle, R. W. Jr., & Moos, R. H. (1992). Life domains in stressors, coping, and adjustment. In W. B. Walsh, K. H. Craik, & R. H. Price (Eds.), Person-environment psychology: Models and perspectives (pp. 1-34). Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

Tao, S., Dong, Q., Pratt, M. W., Hunsberger, B., Pancer, S. M. (2000). Social support: Relations to coping and adjustment during the transition to university in the People's Republic of China. Journal of Adolescent Research, 15(1), 123-144.

Taub, D. J. (1995). Relationship of selected factors to traditional-age undergraduate women's development of autonomy. Journal of College Student Development, 36(2), 141-151.

Tavares, M. V. (1998). O insucesso escolar e as minorias étnicas em Portugal: Uma abordagem antropológica da educação. Lisboa: Instituto Piaget.

Tavares, J., Santiago, R. A., & Lencastre, L. (1998). Insucesso no primeiro ano do ensino superior: Um estudo no âmbito dos cursos de licenciatura em ciências e engenharia na Universidade de Aveiro. Aveiro: TIPAVE.

Tavares, J., Gomes, A. & Santiago, R. (1999-Dezembro). Pesquisar e trabalhar a informação na Biblioteca da Universidade de Aveiro e na Internet – primeira experiência e outras propostas de intervenção na U.A. Comunicação apresentada no II Seminário de Investigação e Intervenção Psicológica no Ensino Superior– Universidade de Aveiro, Aveiro.

Taveira, M. C. (1997). Exploração e desenvolvimento vocacional de jovens: Estudo sobre a relação entre identidade, a indecisão e a identidade vocacional. Tese de doutoramento não publicada, Universidade do Minho, Braga.

Taveira, M. C., Maia A., Santos, L., Castro, S., Couto, S., Amorim, P., Rosário, P., Araújo, S. , Soares, A. P. , Oliveira, H. & Guimarães, C. (2000). Apoio Psicossocial na transição para o ensino superior: Um modelo integrado de serviços. In A. P. Soares, A. Osório, J. V. Capela, L. S. Almeida, R. M. Vasconcelos, & S. M. Caires (Eds.), Transição para o ensino superior (pp. 69-78). Braga: Universidade do Minho - Conselho Académico.

Tejedor, F. J., & García-Valcárcel, A. (1996). La evaluación de la calidad de la docencia universitaria (en el marco de la evaluación institucional) desde la perspectiva del alumno. In F. J. T. Tejedor, & J. L. R. Diéguez (Eds.), Evaluación educativa – II. Evaluación institucional: Fundamentos teóricos y aplicaciones prácticas (pp. 93-122). Salamanca: Universidad de Salamanca.

Terenzini, P. T., Pascarella, E. T., & Blimling, G. S. (1996). Students' out-of-class experiences and their influence on learning and cognitive development: A literature review. Journal of College Student Development, 37(2), 149-162.

Terenzini, P. T., Springer, L., Pascarella, E. T., & Nora, A. (1995). Influences affecting the development of students critical thinking skills. Research in Higher Education, 36, 23-39.

Terenzini, P. T., & Upcraft, M. L. (1996). Assessing program and service outcomes. In M. L. Upcraft, & J. H. Schuh (Eds.), Assessment in student affairs: A guide for practitioners (pp. 217-239). San Francisco: Jossey-Bass.

Ting, S-M. R., & Robinson, T. L. (1998). First-year academic success: A prediction combining cognitive and psychosocial variables for caucasian and african american students. Journal of College Student Development, 39(6), 599-610.

Tinto, V. (1975). Dropouts from higher education: A theoretical synthesis of recent research. Review of Education Research, 45, 89-125.

Tinto, V. (1987). Leaving college: Rethinking the causes and cures of student attrition. Chicago: University Chicago Press.

Tinto, V. (1993). Leaving college: Rethinking the causes and cures of student attrition. (2ª ed.). Chicago: The University Chicago Press.

Thompson, M. D., & Smart, J. C. (1999). Student competencies emphasized by faculty in disparate academic environments. Journal of College Student Development, 40(4), 365-376.

Tomlinson-Clarke, S. (1998). Dimensions of adjustment among college women. Journal of College Student Development, 39(4), 364-371.

Topman, R. M., & Jansen, T. (1984). "I really can't do it anyway": The treatment of test anxiety. In H. M. van der Ploeg, R. Schwarzer, & C. D. Spielbelger (Eds.), Advances in test anxiety research (Vol. 3). Hillsdale, N. J.: Erlbaum.

Torre, E. L. (1992). Exploring gender-related concerns of campus women leaders. Journal of College Student Development, 33, 555-556.

Tracey, T. J., & Sedlacek, W. E. (1985). The relationship of noncognitive variables to academic success: A longitudinal comparison by race. Journal of College Student Personnel, 26, 405- 410.

Travic, L., & Corno, L. (1995). Expanding the Volitional Resources of Urban Community College Students. Journal of New Directions for Teaching and Learning, 63, 57-70.

Tross, S. A., Harper, J. P., Osher, L. W., & Kneidinger, L. M. (2000). Not just the usual cast of characteristics: Using personality to predict college performance and retention. Journal of College Student Development, 41(3), 323-334.

Upcraft, M. L. (1989). Residence halls and campus activities. In M. L. Upcraft, J. N. Gardner and Associates (Eds.), The freshman year experience: Helping students survive and succeed in college. San Francisco: Jossey-Bass.

Upcraft, M. L., & Gardner, J. N. (1989). A comprehensive approach to enhancing freshman success. In M. L. Upcraft, J. N. Gardner and Associates (Eds.), The freshman year experience: Helping students survive and succeed in college. San Francisco: Jossey-Bass.

Upcraft, M. L., Peterson, P. C., & Moore, B. L. (1981). The academic and personal development of Penn State freshmen. Manuscrito não publicado. Pennylvania: Pennsylvania State University.

Upcraft, M. L., & Schuh, J. H. (1996). Assessing student satisfaction. In M. L. Upcraft, & J. H. Schuh (Eds.), Assessment in student affairs: A guide for practitioners (pp. 148-165). San Francisco: Jossey-Bass.

Upcraft, M. L., & Schuh, J. H. (1996). Assessing campus environments. In M. L. Upcraft, & J. H. Schuh (Eds.), Assessment in student affairs: A guide for practitioners (pp. 166-188). San Francisco: Jossey-Bass.

Van den Hurk, M. M., Wolfhagen, I. H. A., Dolmans, D. H. J., & van der Vleuten, C. P. M. (1998). The relation between time spent on individual study and academic achievement in a problem-based curriculum. Advances in Health Sciences Education, 3, 43-49.

Van den Hurk, M. M., Wolfhagen, I. H. A., Dolmans, D. H. J., & van der Vleuten, C. P. M. (1999). The impact of student-generated learning issues on individual study time and academic achievement. Medical Education, 33, 808-814.

Vanderstoep, S. W., Pintrich, P.R. & Fagerlin, A. (1996). Disciplinary differences in self-regulated learning in college students. Contemporary Educational Psychology, 21, p.345-362.

Van Hattum, N., Vaz, E. & Vasconcelos, R. M. (2000). Melhorar o sucesso no ensino de análise matemática nos cursos de engenharia: O caso de engenharia de polímeros. In A. P. Soares, A. Osório, J. V. Capela, L. S. Almeida, R. M. Vasconcelos, & S. M. Caires (Eds.), Transição para o ensino superior (pp. 69-78). Braga: Universidade do Minho - Conselho Académico.

VanZile-Tamsen, C., & Livingston, J. A. (1998). The differential impact of motivation on the self-regulated strategy use of high- and low-achieving college students. Journal of College Student Development, 40 (1), 54-60.

Veenhoven, R. (1991). Questions on happiness: Classical topics moderns answers, blind spots. In F. Strack, M. Argyle, & N. Scwartz (Eds.). Subjective well-being (Vol. 2, pp. 7-26). England: Pergamon Press.

Vidal, J. G. (1996). Guía para realizar adaptaciones curriculares. Madrid: EOS.

Vidal, J. G., & Manjón, D. G. (1993). Cómo enseñar en la educación secundaria, Madrid: EOS.

Volet, S. E. (1997). Cognitive and affective variables in academic learning: The significance of direction and effort in students goals. Learning and Instruction, 7(3), 235-354.

Vygotsky, L. S. (1979). Pensamento e linguagem. Lisboa: Edições Antídoto.

Walsh, W. B. (1985). Changes in college freshmen after participation in a student development program. Journal of college student personnel, 26, 310-314.

Weick, K. E. (1995). Sense-making in organizations. Thousand Oacks, CA: Sage.

Weidman, J. (1989). Undergraduate socialization: A conceptual approach. In J. Smart (Ed.), Higher education: Handbook of theory and research (Vol. 5, pp. 289-322). New York: Agathon.

Weinstein, C. E., Dierking, D., Husman, J., Roska, L., & Powdrill, L. (1998). The impact of a course in strategic learning on the long-term retention of college students. In J. L. Higbee, & P. L. Dwinell (Eds.), Developmental education: Preparing successful college students (Monograph Series nº 24, pp. 85-109). South Carolina: National Resource Center for The First-Year Experience & Students in Transition – University of South Carolina.

Whitbourne, S. K., & Weinstock, C. S. (1979). Adult development: The differentiation of experience. New York: Holt, Rinheart and Winston.

Whitt, E. J., Edison, M., Pascarella, E. T., Nora, A., & Terenzini, P. T. (1999). Interactions with peers and objective and self-reported cognitive outcomes across 3 years of college. Journal of College Student Development, 40(1), 61-78.

Witkin, H.A. & Goodenough, D. R. (1981). Cognitive styles: Essence and origin. New York: International Universities Press.

Williams, J. E. (1996). The relation between efficacy for self-regulated learning and domain-specific academic performance, controlling for test anxiety. Journal of Research and Development in Education, 29(2) 77-88.

Williams, M., & Winston, R. B., Jr. (1985). Participation in organized student activities and work: Differences in developmental task achievement of traditional aged college students. NASPA Journal, 22, 52-59.

Winston, R. B., Jr.& Miller, T. K. (1987). Student development task and lifestyle inventory manual. Athens, G. A.: Student Development Associate.

Wintre, M. G., & Sugar, L. A. (2000). Relationships with parents, personality, and the university transition. Journal of College Student Development, 41(2), 202-214.

Wintre, M. G., & Yaffe, (2000). First-year students' adjustment to university life as a function of relationships with parents. Journal of Adolescent Research, 15(1), 9-37.

Wise, P. S., Genshaft, J. L., & Byrley, M. B. (1985). Study-skills training: A comprehensive approach in psychoeducational interventions in the schools.

Wolf, J. (1997). Clients needs and quality of life. Psychiatric Rehabilitation Journal, 20(4), 16-24.

Wolters, C. A. (1998). Self-regulated learning and college students regulation of motivation. Journal of Educational Psychology, 90(2), 224-235.

Zagora, M. A., & Cramer, S. H. (1994). The effects of vocational identity status on outcomes of a career decision-making intervention for community college students. Journal of College Student Development, 35, 239-247.

Zea, M. C., Reisen, C. A., Beil, C., & Caplan, R. D. (1997). Predicting intention to remain in college among ethnic minority and nonminority students. The Journal of Social Psychology, 137(2), 149-160.

Zimmerman, B. J., Bonner, S., & Kovack, R. (1996). Developing self-regulated learners. beyond achievement to self-efficacy. Washington: American Psychological Association.

Zimmerman, B. J., & Risemberg, R. (1997). Becoming a self-regulated writer: A social cognitive perspective. Contemporary Educational Psychology, 22(1) 73-101.

Zimmerman, B. J. (1998-a). Developing self-fulfilling cycles of academic regulation: An analysis of exemplary instructional models. In D. H. Schunk, & B. J. Zimmerman (Eds.), Self-regulated learning, from teaching to self-reflective practice (pp. 1-19). New-York: The Guilford Press.

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

ANEXO

QUESTIONÁRIO DE VIVÊNCIAS ACADÉMICAS

(QVA)

QUESTIONÁRIO DE VIVÊNCIAS ACADÉMICAS

(QVA)

Nome (facultativo) : _____

Nº de aluno : _____ **Sexo :** M ☐ F ☐ **Idade :** _____ **Estado Civil :** _____

Curso que frequenta : _____ **Ano que frequenta :** _____

Estabelecimento de Ensino : _____ **Ano de Entrada :** _____

Instruções

Este questionário pretende conhecer as suas opiniões e sentimentos em relação a diversas situações e vivências académicas. Algumas delas têm a ver com ocorrências dentro da sua Escola/Universidade, outras com ocorrências fora dela. No entanto, todas elas procuram abarcar as suas experiências quotidianas, enquanto estudante do Ensino Superior. Assegurando-lhe a confidencialidade das respostas, solicitamos que preencha o questionário de acordo com o seu percurso e actual momento académico. Agradecemos a honestidade das suas respostas.

A primeira parte do questionário diz respeito a dados de caracterização da sua situação escolar.

A segunda parte constitui o questionário propriamente dito. De acordo com a sua opinião ou sentimento, pontue as suas respostas na escala de 1 a 5 pontos indicada no cimo das páginas (marcar com um círculo).

Responda a todas as questões. Quando uma situação não se aplicar no seu caso, faça um círculo à volta do número dessa questão. Antes de começar a responder ao inquérito certifique-se de que compreendeu o que se pretende e a forma de responder. Não existe um tempo limite para preencher o inquérito, no entanto procure não dispender demasiado tempo nas suas respostas.

Autores: Leandro S. Almeida & Joaquim Armando Ferreira.

I CARACTERIZAÇÃO

RESERVADO

1 Residência em aulas:

Freguesia _____ Conselho _____

2 Residência em férias:

Freguesia _____ Conselho _____

3 Profissão dos pais:

Pai _____ Mãe _____

4 Habilitações escolares dos pais:

Pai _____ Mãe _____

5 Situação de estudante:

Apenas estuda ☐ Trabalha em part-time ☐ Estudante trabalhador ☐

Nº de horas por semana no part-time ou no emprego _____

6 No acesso à Universidade, o curso que frequenta:

Foi a 1ª opção ☐ Foi a 2ª opção ☐ Foi a 3ª opção ☐ não se situou nas 1ªs opções ☐

No momento actual, gosto do curso ☐ não gosto dele ☐ sem opinião ☐

7 O estabelecimento de ensino que frequenta:

Foi a 1ª opção ☐ Foi a 2ª opção ☐ Foi a 3ª opção ☐ não se situou nas 1ªs opções ☐

No momento actual, gosto dele ☐ não gosto dele ☐ sem opinião ☐

8 Qual foi a sua média de candidatura ao curso que frequenta? _____

9 Número de reprovações no Ensino Secundário: _____ (anos)

10 Qual o seu número de faltas às aulas no último mês por outras razões que não de saúde?

Teóricas _____ (aulas) Práticas _____ (aulas)

11 Em média, por semana, quantas horas dispende no seu estudo para além das aulas?

Não sendo altura de testes _____ Na altura de testes _____

12 Onde reside em tempo de aulas?

Residência Universitária: ☐ Quarto alugado ☐ Casa de familiares ☐ Lar ☐

Apartamento de estudantes ☐ Outro local (indicar qual): _____

RESERVADO

13 Qual a sua frequência de idas a casa?

Diariamente ☐ Fim-de-semana ☐ Férias ☐ Outra (qual): _____

14 Em média, por semana, quantas vezes frequenta os seguintes locais?

Cantinas ___ Bares dos Complexos Pedagógicos ___ Papelaria ___

Biblioteca ___ Reprografia ___ Salas de informática ___

Associação Académica ___ Gabinetes de Professores ___ Núcleo de estudantes do curso (caso exista) ___

15 Envolvimento em actividades de tempos livres organizadas na Universidade do Minho

Divisão de desporto da AAUM ☐ TUM (Teatro Universitário do Minho) ☐

ARCUM (Associação Recreativa e Cultural da UM) ☐ RUM (Rádio Universitária do Minho) ☐

CAB (Centro Académico de Braga) ☐ Outra (qual): _____

16 Está a ter algum tipo de apoio?

Sim ☐ Qual? _____ Não ☐

17 Gostaria de ter algum tipo de apoio?

Sim ☐ Qual? _____ _____ Não ☐

18 Número de reprovações no Ensino Superior: _____ (anos)

19 Qual o número de disciplinas em que se inscreveu?

No 1º Semestre _____ No 2º Semestre _____

20 Quais as frequências/exames que constaram da época de avaliações do 1º Semestre e as classificações obtidas (indique com um **F** se faltou e com um **D** se desistiu)

Disciplina _____ Classificação ou D/F _____

Disciplina _____ Classificação ou D/F _____

Disciplina _____ Classificação ou D/F _____

Disciplina _____ Classificação ou D/F _____

Disciplina _____ Classificação ou D/F _____

Disciplina _____ Classificação ou D/F _____

Disciplina _____ Classificação ou D/F _____

Disciplina _____ Classificação ou D/F _____

II VIVÊNCIAS ACADÉMICAS

De acordo com a sua opinião ou sentimento, pontue cada resposta na seguinte escala **(marcar com um círculo)**:

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

1.	Faço amigos com facilidade na minha Universidade	1 2 3 4 5
2.	Acredito que posso concretizar os meus valores na carreira que escolhi	1 2 3 4 5
3.	A minha família reconhece o meu valor e capacidades	1 2 3 4 5
4.	Não me é fácil estabelecer contactos com os professores	1 2 3 4 5
5.	Foi fácil para mim a transição do Ensino Secundário para a Universidade em termos de conhecimentos nas disciplinas	1 2 3 4 5
6.	Sinto-me desgastado fisicamente após um dia de aulas	1 2 3 4 5
7.	Mesmo que pudesse não mudaria de Universidade/Politécnico	1 2 3 4 5
8.	Tenho dificuldades no relacionamento com os professores	1 2 3 4 5
9.	Apresento oscilações de humor	1 2 3 4 5
10.	As matérias das disciplinas parecem-me pouco interessantes	1 2 3 4 5
11.	Não consigo ter bom aproveitamento nos exames	1 2 3 4 5
12.	Apesar de me sentir preparado, fico ansioso nas vésperas de um teste/exame	1 2 3 4 5
13.	Penso que tenho uma boa forma de estudar	1 2 3 4 5
14.	Considero-me uma pessoa dependente dos outros	1 2 3 4 5
15.	Tenho dificuldade em fazer face às exigências económicas do meu curso (propinas, rendas, bibliografia, materiais escolares, etc.)	1 2 3 4 5
16.	Olhando para trás, consigo identificar as razões que me levaram a escolher este curso	1 2 3 4 5
17.	É-me difícil entregar os trabalhos nos prazos fixados	1 2 3 4 5
18.	Dou comigo acompanhando pouco os outros colegas da turma	1 2 3 4 5
19.	Duvido das minhas capacidades intelectuais	1 2 3 4 5
20.	Encontro-me envolvido/a nas estruturas associativas dos estudantes	1 2 3 4 5
21.	Considero que os meus professores têm poucas qualidades pedagógicas	1 2 3 4 5
22.	Escolhi bem o curso que estou a frequentar	1 2 3 4 5
23.	Ando a consumir álcool em demasia	1 2 3 4 5
24.	Tenho boas competências para a área vocacional que escolhi	1 2 3 4 5
25.	Sinto-me triste ou abatido/a	1 2 3 4 5
26.	Faço uma gestão eficaz do meu tempo	1 2 3 4 5
27.	Para conseguir os mesmos resultados escolares, tenho que me esforçar mais que os meus colegas	1 2 3 4 5
28.	Sinto-me, ultimamente, desorientado/a e confuso/a	1 2 3 4 5
29.	Desconheço os conteúdos das disciplinas que frequento	1 2 3 4 5
30.	Gosto da Universidade que frequento	1 2 3 4 5
31.	Julgo que sou suficientemente inteligente para concluir o meu curso sem dificuldades	1 2 3 4 5

De acordo com a sua opinião ou sentimento, pontue cada resposta na seguinte escala (**marcar com um círculo**):

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

32.	Há situações em que me sinto a perder o controlo	1 2 3 4 5
33.	Considero que escolhi a melhor área profissional para mim	1 2 3 4 5
34.	Interajo com os professores fora das aulas	1 2 3 4 5
35.	Mantenho um relacionamento afectuoso com a minha família	1 2 3 4 5
36.	Mantenho-me calmo/a nas situações de avaliação	1 2 3 4 5
37.	Julgo não poder contar com a ajuda dos meus professores se vier a ter algum problema	1 2 3 4 5
38.	Sinto-me envolvido no curso que frequento	1 2 3 4 5
39.	Não sinto correspondência entre o meu nível de investimento e os resultados académicos obtidos	1 2 3 4 5
40.	Conheço bem os serviços existentes na minha Universidade	1 2 3 4 5
41.	Consigo habitualmente atingir os objectivos académicos a que me proponho	1 2 3 4 5
42.	Não tenho problemas em colocar questões ao professor na sala de aula	1 2 3 4 5
43.	Ninguém na minha família partilha as minhas preocupações	1 2 3 4 5
44.	Gostaria de concluir o meu curso na instituição que agora frequento	1 2 3 4 5
45.	Nos últimos tempos tornei-me mais pessimista	1 2 3 4 5
46.	O curso em que me encontro foi sobretudo determinado pelas notas de acesso	1 2 3 4 5
47.	Os docentes revelam pouca disponibilidade de tempo para os alunos	1 2 3 4 5
48.	Os meus colegas têm sido importantes no meu crescimento pessoal	1 2 3 4 5
49.	Os meus objectivos e metas académicas estão bem definidos	1 2 3 4 5
50.	Os meus pensamentos tornam-se confusos quando estou a apresentar um trabalho	1 2 3 4 5
51.	O meu percurso vocacional está a corresponder às minhas expectativas	1 2 3 4 5
52.	Os professores que tenho gostam de ensinar	1 2 3 4 5
53.	Sinto cansaço e sonolência durante o dia	1 2 3 4 5
54.	Julgo que o meu curso me permitirá realizar profissionalmente	1 2 3 4 5
55.	Relaciono-me com facilidade com colegas do sexo oposto	1 2 3 4 5
56.	São-me dadas oportunidades para interagir informalmente com os professores	1 2 3 4 5
57.	Possuo os recursos económicos suficientes para acompanhar os meus colegas nas actividades de lazer	1 2 3 4 5
58.	Sinto confiança em mim próprio	1 2 3 4 5
59.	Sei que posso contar com algum familiar em situações de emergência económica	1 2 3 4 5
60.	As disciplinas do meu curso estão bem articuladas entre si	1 2 3 4 5
61.	Os meus pais incentivam-me nos meus projectos académicos	1 2 3 4 5
62.	Sinto que possuo um bom grupo de amigos na Universidade	1 2 3 4 5
63.	Sinto-me à vontade para falar dos meus problemas com alguns professores	1 2 3 4 5
64.	Sinto-me em forma e com um bom ritmo de trabalho	1 2 3 4 5
65.	Sou facilmente irritável	1 2 3 4 5
66.	Acho-me mais inseguro/a que os meus colegas nas avaliações académicas	1 2 3 4 5

De acordo com a sua opinião ou sentimento, pontue cada resposta na seguinte escala **(marcar com um círculo)**:

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

67. Sinto-me mais isolado/a dos outros de algum tempo para cá **1 2 3 4 5**
68. Sinto-me preparado/a para as exigências do meu curso **1 2 3 4 5**
69. Não encontro ligação entre as matérias ensinadas e a prática futura da profissão **1 2 3 4 5**
70. Sinto-me benvindo quando vou a casa **1 2 3 4 5**
71. Tenho desenvolvido amizades satisfatórias com os meus colegas de curso **1 2 3 4 5**
72. Tenho dificuldades em seleccionar a bibliografia e os textos de apoio relevantes **1 2 3 4 5**
73. Tenho discutido por tudo e por nada com alguém que me é muito significativo (amigo/a, namorado/a, familiar...) **1 2 3 4 5**
74. Tenho professores excelentes ou mesmo fora de série **1 2 3 4 5**
75. Tenho facilidade em convidar uma pessoa para sair à noite **1 2 3 4 5**
76. O curso que frequento parece-me desorganizado **1 2 3 4 5**
77. Tenho momentos de angústia **1 2 3 4 5**
78. Neste momento, as minhas maiores dificuldades são económicas **1 2 3 4 5**
79. Tenho uma ideia clara daquilo que virei a fazer profissionalmente **1 2 3 4 5**
80. Tenho necessidade de recorrer a fármacos por causa dos meus problemas **1 2 3 4 5**
81. Tenho alguém na família em que posso confiar os meus problemas mais íntimos **1 2 3 4 5**
82. Utilizo a Biblioteca da Faculdade/Universidade **1 2 3 4 5**
83. Ultimamente tenho tido diarreias ou problemas gástricos **1 2 3 4 5**
84. Julgo ter os conhecimentos escolares necessários ao sucesso no curso **1 2 3 4 5**
85. Tenho sentido alterações cardíacas **1 2 3 4 5**
86. Tenho-me sentido crítico/a e áspero/a na comunicação com os outros **1 2 3 4 5**
87. Torna-se-me difícil encontrar um colega que me ajude num problema pessoal **1 2 3 4 5**
88. A praxe contribuiu para a minha integração académica **1 2 3 4 5**
89. Vivo o meu dia-a-dia com entusiasmo **1 2 3 4 5**
90. Consigo justificar porque escolhi um curso superior em vez de entrar no mundo de trabalho **1 2 3 4 5**
91. Desconheço o leque de actividades extracurriculares que existem na minha Universidade **1 2 3 4 5**
92. Tenho-me alimentado em excesso ou insuficientemente **1 2 3 4 5**
93. Não me consigo concentrar numa tarefa durante muito tempo **1 2 3 4 5**
94. Elaboro um plano das coisas a realizar diariamente **1 2 3 4 5**
95. Durmo o suficiente para me sentir bem pela manhã **1 2 3 4 5**
96. Tenho relações de amizade próximas com colegas de ambos os sexos **1 2 3 4 5**
97. Consigo ter o trabalho escolar sempre em dia **1 2 3 4 5**
98. Tenho que controlar bem as minhas despesas para não piorar as minhas dificuldades económicas **1 2 3 4 5**
99. A minha incapacidade para gerir bem o tempo leva a que tenha más notas **1 2 3 4 5**
100. Quando conheço novos colegas, não sinto dificuldade em iniciar uma conversa **1 2 3 4 5**

De acordo com a sua opinião ou sentimento, pontue cada resposta na seguinte escala (**marcar com um círculo**):

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

101. Escolhi o curso que me parece mais de acordo com as minhas aptidões e capacidades **1 2 3 4 5**
102. Procuro actividades extracurriculares relacionadas com o meu curso **1 2 3 4 5**
103. Na preparação de um teste penso várias vezes em desistir porque acho que não vou ser capaz **1 2 3 4 5**
104. Por razões económicas não participo nas actividades extracurriculares que gostaria **1 2 3 4 5**
105. Sou conhecido/a como uma pessoa amigável e simpática **1 2 3 4 5**
106. Penso em muitas coisas que me põem triste **1 2 3 4 5**
107. Procuro conviver com os meus colegas fora dos horários das aulas **1 2 3 4 5**
108. Preciso de contactar com os meus pais sempre que me sinto desanimado/a ou triste **1 2 3 4 5**
109. Sei estabelecer prioridades no que diz respeito à gestão do meu tempo **1 2 3 4 5**
110. Gosto de conhecer pessoas de culturas diferentes **1 2 3 4 5**
111. Preciso que as pessoas me ajudem a tomar decisões **1 2 3 4 5**
112. Gosto de ser quem sou **1 2 3 4 5**
113. Tomo a iniciativa de convidar os meus amigos para sair **1 2 3 4 5**
114. Compreendo as opiniões dos meus pais mesmo que sejam contrárias às minhas **1 2 3 4 5**
115. Face a um fraco resultado, penso logo que não vou conseguir fazer essa cadeira **1 2 3 4 5**
116. As minhas relações de amizade são cada vez mais estáveis, duradouras e independentes **1 2 3 4 5**
117. Sinto-me às vezes prestes a explodir **1 2 3 4 5**
118. Acho que os meus colegas não acreditam nas minhas capacidades **1 2 3 4 5**
119. Ando com dores de cabeça **1 2 3 4 5**
120. Consigo tirar bons apontamentos nas aulas **1 2 3 4 5**
121. Não sei como encontrar informação sobre os empregos na minha área **1 2 3 4 5**
122. Sinto-me fisicamente debilitado(a) **1 2 3 4 5**
123. Receio que quando experimentar a carreira/profissão que escolhi, não seja bem sucedido/a **1 2 3 4 5**
124. Existe um ambiente estimulante no curso que frequento **1 2 3 4 5**
125. Tenho dificuldade em gerir o meu dinheiro **1 2 3 4 5**
126. Senti apoio dos professores na minha integração no curso **1 2 3 4 5**
127. A instituição de ensino que frequento não me desperta interesse **1 2 3 4 5**
128. Tenho pouco tempo para me dedicar aos lazeres **1 2 3 4 5**
129. Sinto que não tenho bases para frequentar este curso **1 2 3 4 5**
130. Tenho facilidade em redigir os meus relatórios, trabalhos **1 2 3 4 5**
131. Evito participar nas aulas por não me sentir seguro **1 2 3 4 5**
132. Para fazer face às minhas necessidades gostava de ter um *part-time* **1 2 3 4 5**
133. Consigo ser eficaz na minha preparação para os exames **1 2 3 4 5**
134. A biblioteca da minha Universidade está bem apetrechada **1 2 3 4 5**
135. Procuro sistematizar/organizar a informação dada nas aulas **1 2 3 4 5**

De acordo com a sua opinião ou sentimento, pontue cada resposta na seguinte escala **(marcar com um círculo)**:

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

136. Ando a fumar em demasia 1 2 3 4 5
137. A minha ansiedade aumenta na época dos exames 1 2 3 4 5
138. Julgo haver boa coordenação entre os professores do meu curso 1 2 3 4 5
139. Faço exercício físico com regularidade 1 2 3 4 5
140. Sinto-me confiante quando tenho que apresentar um trabalho na aula 1 2 3 4 5
141. Simpatizo com a cidade onde se situa a minha Universidade 1 2 3 4 5
142. Ultimamente tenho-me sentido cansado/a 1 2 3 4 5
143. Julgo que sou atraente 1 2 3 4 5
144. Sinto-me desiludido/a com o meu curso 1 2 3 4 5
145. Faço parte de grupos de animação, lazer ou recreio 1 2 3 4 5
146. Sinto-me mal preparado para frequentar este curso 1 2 3 4 5
147. Tenho dificuldades em tomar decisões 1 2 3 4 5
148. O curso que frequento promove a interacção entre professores e alunos 1 2 3 4 5
149. Tenho boas competências de estudo 1 2 3 4 5
150. Os meus gostos pessoais foram decisivos na escolha do meu curso 1 2 3 4 5
151. Tenho-me sentido ansioso/a 1 2 3 4 5
152. Estou no curso com que sempre sonhei 1 2 3 4 5
153. Sou pontual na chegada às aulas 1 2 3 4 5
154. Tenho sentido dificuldades de sono 1 2 3 4 5
155. Existem múltiplas actividades extracurriculares na instituição de ensino que frequento 1 2 3 4 5
156. Tenho facilidade em lidar com ideias e conceitos abstractos 1 2 3 4 5
157. Acho que os meus professores não têm grandes expectativas em relação ao meu rendimento 1 2 3 4 5
158. Trabalho arduamente nos trabalhos académicos em que me encontre envolvido 1 2 3 4 5
159. Estou satisfeito com as disciplinas que neste momento frequento 1 2 3 4 5
160. Encaro com confiança a realização dos exames 1 2 3 4 5
161. Não participo em algumas actividades de lazer por falta de dinheiro 1 2 3 4 5
162. Sinto que a minha família me respeita 1 2 3 4 5
163. A minha Universidade tem boas infra-estruturas 1 2 3 4 5
164. Sou claro/a na exposição das minhas ideias 1 2 3 4 5
165. Sinto-me uma pessoa doente 1 2 3 4 5
166. Tenho falta de bases para algumas disciplinas do curso 1 2 3 4 5
167. Não consigo estabelecer relações íntimas com colegas 1 2 3 4 5
168. Participo em iniciativas do meu meio estudantil 1 2 3 4 5
169. Procuro os professores nos gabinetes para colocar dúvidas 1 2 3 4 5
170. Mesmo que pudesse não mudaria de curso 1 2 3 4 5