



UNIVERSIDADE DA BEIRA INTERIOR  
Ciências Sociais e Humanas

# **Transição e Adaptação ao Ensino Superior: Vivências académicas e Identidade Vocacional**

**Tiago João Moreira Afonso**

Dissertação para obtenção do Grau de Mestre em  
**Psicologia Clínica e da Saúde**  
(2º ciclo de estudos)

Orientador: Prof. Doutora Ema Patrícia Oliveira

**Covilhã, Outubro de 2012**



Dissertação de Mestrado realizada sob orientação do Prof. Doutora Ema Patrícia Oliveira apresentado à Universidade da Beira Interior para a obtenção do Grau de Mestre em Psicologia, registado na DGES sob o 9463.



# Agradecimentos

A presente Dissertação de Mestrado representa o culminar de um trajeto, repleto de momentos menos bons, e contudo, no cômputo geral, um balanço positivo onde a determinação e perseverança vingaram, cabendo aqui prestar o devido reconhecimento aos que o tornaram possível, e com grande prazer destaco de seguida.

À minha orientadora, Professora Doutora Ema Patrícia de Lima Oliveira, pela sua disponibilidade, exigência, partilha, empenho, discussão e motivação. Agradeço toda a contribuição que, ao longo do meu percurso académico, providenciou ao meu desenvolvimento pessoal e profissional. Muito obrigado!

A todos os professores que, ao longo deste percurso nos contactos mantidos souberam transmitir conhecimentos, e mostrar caminhos para adquirir as competências necessárias ao exercício desta tão nobre função, o meu obrigado!

A todos os estudantes que aceitaram participar e contribuir para este estudo e de forma rigorosa responder aos questionários, bem como a todos os professores que cederam tempo e espaço para a recolha de dados, o meu obrigado!

Aos meus pais e irmão com quem, coincidência ou não, se percorreu um caminho paralelo a este, onde foi possível refletir, sofrer e no final experienciar o reconhecimento daqueles que não fogem, não abandonam, e por mais que entristeçam em algum momento, não desiludem pelo amor que nos une. Obrigado!

À Ana, porque para lá deste tempo, foi companheira, foi amiga, viveu, sofreu e sorriu no processo. Esteve lá, o que fez com que nem sempre lesse ou ouvisse o melhor e o mais correto, me conseguiu mostrar que mesmo na pior penumbra, de mão dada, conseguimos dispensar faróis ou lanternas! Pelo pequeno, pelo muito, por tudo...muito mais que obrigado!!

A todos os amigos, aos que se afastaram, aos que ficaram, aos que sempre estiveram, e aos que desejo manter pela vida fora, um muito obrigado!

Ao João por ser um modelo ainda hoje, à Lídia de quem a distância não apaga a amizade, à Carina e à Flávia pelas palavras e memórias, ao Nuno e ao Telmo que destruíram preconceitos e estereótipos com a simplicidade da transparência e pureza! Obrigado!

A todos os colegas de Psicologia, a todos os colegas que conheci nas minhas vivências do Ensino Superior, a todos os colegas de trabalho do último ano, a todos os que me lembro e a todos os que já me esqueci, mas são ou foram parte do sistema: Obrigado!

## Resumo

O presente estudo tem como objetivos a análise das vivências acadêmicas e o estatuto de identidade vocacional dos alunos de primeiro ano da Universidade da Beira Interior, permitindo obter dados para a compreensão e melhor conhecimento acerca da sua importância. Com esse propósito foram utilizados o Questionário de Vivências Acadêmicas (versão reduzida) (QVA-r) e o Deltas Identity Status Inventory - Occupation (DISI-O) com uma amostra de 173 sujeitos (68 homens e 105 mulheres) que frequentavam o primeiro ano das cinco faculdades. A idade dos participantes foi compreendida entre os 17 e os 35 anos ( $M=19,6$ ;  $dp=2,34$ ). Foi realizada uma análise estatística com a finalidade de verificar diferenças entre vivências acadêmicas, identidade vocacional e variáveis sócio-demográficas e contextuais (género, rendimento académico, opção de entrada, deslocação, percepção do efeito de praxe e área de estudo). No plano geral foram identificadas diferenças de género na dimensão estudo e estatuto de difusão de identidade. No rendimento académico não foram identificadas diferenças significativas. Segundo a opção de entrada os estudantes que ingressaram na Universidade da Beira Interior entre a 3ª e a 6ª opção apresentam pontuações superiores na dimensão interpessoal. Quanto a deslocação existem diferenças significativas relativamente ao estatuto de realização de identidade, onde pontuam mais os alunos deslocados. Os resultados evidenciam pontuações mais elevadas nas dimensões interpessoal e institucional, para os alunos que indicaram efeitos positivos da praxe. Segundo a área de estudo, os alunos de Ciências de Saúde obtiveram pontuações superiores nas dimensões de carreira, estudo e institucional, ao passo que os estudantes de Engenharia/Tecnologia obtiveram pontuações superiores no estatuto de difusão de identidade. Entre os dois instrumentos verificou-se a existência de algumas fortes correlações positivas e negativas entre estatutos de identidade e as dimensões das vivências académicas. Para finalizar são elaboradas algumas reflexões relativamente às implicações dos resultados no contexto do Ensino Superior, sendo apresentadas algumas limitações e conclusões.

## Palavras-chave

Vivências académicas, identidade vocacional, Ensino Superior, adaptação, transição.

# Abstract

This study's main objectives are to analyze the academic experiences and vocational identity status of first year students of Universidade da Beira Interior, in order to collect data that allow to understand, and to get a better knowledge of its importance. With this purpose it was used the Questionário de Vivências Académicas (short version) (QVA-r) and the Deltas Identity Status Inventory - Occupation (DISI-O) with a sample of 173 subjects (68 men and 105 women) who attended the first year of the five faculties. The participants' age ranged between 17 and 35 years ( $M=19,6$ ;  $dp=2,34$ ). It was performed a statistical analysis in order to verify the differences between academic experiences, vocational identity and demographic and context variables (gender, academic performance, admission option, studying away from home, praxis' effect perception and scientific study area). Overall, the results pointed out gender differences on study dimension and identity diffusion status. On academic performance there were no significant differences between the groups. According to the admission option, the students who applied to Universidade da Beira Interior between the 3rd and 6th option show higher scores in interpersonal dimension. About the variable staying away from home, there are significant differences on the achiever identity status, in which the higher scores are held by the students who study away from home. The results also show higher scores in interpersonal and institutional dimension, in the students who felt positive effects of praxis. According to the scientific area of study, the Health Science students show higher scores in career, study and institutional dimension, while the Engineering/Tecnologies students rank higher in diffusion identity status. Between the two scales it was found some strong positive and negative correlations between identity status and academic experiences' dimensions. To sum up, there were some thoughts about the results implication in Higher Education context, being also presented some limitations and conclusions.

## Keywords

Academic experiences, vocational identity, Higher Education, adaptation, transition.

# Índice

Agradecimentos	v
Resumo	vii
Abstract	viii
Índice	
Lista de Figuras	xi
Lista de Tabelas	xii
Lista de Acrónimos	xv

Introdução	1
------------	---

## Parte I

### Capítulo 1. Revisão da Literatura

1.1. Processo de Transição	3
1.2. Fatores pessoais na adaptação ao Ensino Superior	6
1.2.1. Rendimento Académico	8
1.2.2. Autoeficácia	10
1.2.3. Autoregulação	11
1.3. Suporte Familiar, Social e Institucional	14

### Capítulo 2 - Desenvolvimento Vocacional na transição para o ES

2.1. Desenvolvimento Vocacional e de Carreira na Juventude	21
2.2. Identidade Vocacional	24

## **Parte II. Estudo Empírico**

### **Capítulo 1 - Metodologia**

<b>1.1. Participantes</b>	<b>33</b>
<b>1.2. Instrumentos</b>	<b>38</b>
<b>1.2.1. Questionário Sociodemográfico</b>	<b>38</b>
<b>1.2.2. Questionário de Vivências Académicas - versão reduzida (QVA-r, Almeida, Soares &amp; Ferreira, 1999)</b>	<b>39</b>
<b>1.2.3. Dellas Identity Status Inventory - Occupation (DISI-O; Dellas, 1979; adaptado à população portuguesa por Taveira e Campos, 1987)</b>	<b>40</b>
<b>1.3. Procedimentos</b>	<b>44</b>
<b>2. Resultados</b>	<b>44</b>
<b>Capítulo 3. Discussão e Conclusão dos Resultados</b>	<b>63</b>

### **Referências Bibliográficas**

### **Anexo 1**

# Lista de Figuras

<b>Fig. 1</b>	Distribuição da amostra segundo a área de formação	<b>Pág. 34</b>
<b>Fig. 2</b>	Opção de ingresso no Curso no CNA	<b>Pág. 34</b>
<b>Fig. 3</b>	Média de Ingresso na UBI	<b>Pág. 35</b>
<b>Fig. 4</b>	Habilitações literárias dos pais	<b>Pág. 36</b>
<b>Fig. 5</b>	Perceção de Contribuição nos estudantes que participaram em atividades de Praxe académica	<b>Pág. 37</b>

## Lista de Tabelas

Tabela 1.	Estatística descritiva da amostra, segundo o sexo e a idade	Pág.33
Tabela 2.	Estatística descritiva da amostra, segundo média de candidatura ao ES	Pág.35
Tabela 3.	Estatística descritiva da amostra, segundo as habilitações literárias dos pais	Pág.36
Tabela 4.	Estatística descritiva das médias de candidatura segundo a área de formação	Pág.37
Tabela 5.	Estatística descritiva da percepção de rendimento académico segundo a área de formação	Pág.38
Tabela 6.	Valores de Consistência Interna do QVA-r	Pág.40
Tabela 7.	Estatística descritiva dos resultados por dimensões do DISI-O	Pág.42
Tabela 8.	Análise Fatorial do DISI-O	Pág.43
Tabela 9.	Estatística descritiva do QVA-r por Dimensões	Pág.45
Tabela 10.	Estatística descritiva das dimensões do QVA-r, segundo o género	Pág.46
Tabela 11.	Estatística descritiva das dimensões do QVA-r, segundo a percepção de rendimento académico face à turma	Pág.47
Tabela 12.	Estatística descritiva das dimensões do QVA-r, segundo a opção de acesso ao ES	Pág.48
Tabela 13.	Estatística descritiva das dimensões do QVA-r, considerando a deslocação	Pág.48
Tabela 14.	Estatística descritiva das dimensões do QVA-r, considerando a média de candidatura ao ES	Pág.49
Tabela 15.	Estatística descritiva das dimensões do QVA-r, considerando as habilitações dos pais	Pág.50
Tabela 16.	Estatística descritiva das dimensões do QVA-r, considerando área de estudo	Pág.51
Tabela 17.	Estatística descritiva do DISI-O segundo os Estatutos de Identidade	Pág.52
Tabela 18.	Estatística descritiva do DISI-O segundo o Género	Pág.52
Tabela 19.	Estatística descritiva do DISI-O segundo a Percepção do Rendimento Académico	Pág.53
Tabela 20.	Estatística descritiva do DISI-O segundo a opção de entrada	Pág.53
Tabela 21.	Estatística descritiva do DISI-O segundo as habilitações dos pais	Pág.54
Tabela 22.	Estatística descritiva das dimensões do QVA-r, considerando área de estudo	Pág.55
Tabela 23.	T-teste para comparação de médias das dimensões do QVA-r	Pág.56

	segundo a variável sexo	
<b>Tabela 24.</b>	T-teste para comparação de médias das dimensões do QVA-r segundo a variável deslocação	<b>Pág.56</b>
<b>Tabela 25.</b>	T-teste para comparação de médias das dimensões do QVA-r segundo a variável opção de entrada	<b>Pág.57</b>
<b>Tabela 26.</b>	Análise de Variância nas dimensões do QVA-r, segundo a percepção de rendimento académico	<b>Pág.57</b>
<b>Tabela 27.</b>	T-teste para comparação de médias das dimensões do QVA-r segundo a variável impacto da praxe	<b>Pág.57</b>
<b>Tabela 28.</b>	Análise de Variância nas dimensões do QVA-r segundo a área de formação	<b>Pág.58</b>
<b>Tabela 29.</b>	Análise Post Hoc de diferenças de médias através do teste Tukey HSD	<b>Pág.58</b>
<b>Tabela 30.</b>	T-teste para comparação de médias dos estatutos de Identidade da DISI-O segundo a variável género	<b>Pág.59</b>
<b>Tabela 31.</b>	T-teste para comparação de médias dos estatutos de Identidade da DISI-O segundo a variável opção de entrada	<b>Pág.59</b>
<b>Tabela 32.</b>	T-teste para comparação de médias dos estatutos de Identidade da DISI-O segundo a variável deslocação	<b>Pág.59</b>
<b>Tabela 33.</b>	T-teste para comparação de médias dos estatutos de Identidade da DISI-O segundo a variável impacto da praxe académica	<b>Pág.60</b>
<b>Tabela 34.</b>	Análise de Variância nos estatutos de identidade do DISI-O, segundo a percepção de rendimento académico	<b>Pág.60</b>
<b>Tabela 35.</b>	Análise de Variância nos estatutos de identidade do DISI-O, segundo a área de estudo	<b>Pág.60</b>
<b>Tabela 36.</b>	Análise Post Hoc de diferenças de médias através do teste Tukey HSD	<b>Pág.61</b>
<b>Tabela 37.</b>	Análise da Correlação entre o QVA-r e o DISI-O	<b>Pág.61</b>

## Lista de Acrónimos

<b>CNA</b>	Concurso Nacional de Acesso
<b>DISI-O</b>	Dellas Identity Status Inventory - Occupation
<b>ES</b>	Ensino Superior
<b>FAL</b>	Faculdade de Artes e Letras
<b>FC</b>	Faculdade de Ciências
<b>FCS</b>	Faculdade de Ciências da Saúde
<b>FCSH</b>	Faculdade de Ciências Sociais e Humanas
<b>FE</b>	Faculdade de Engenharia
<b>PLEA</b>	Modelo de Zimmerman com três fases: Planificação, Execução e Avaliação
<b>QVA</b>	Questionário de Vivências Académicas
<b>QVA-r</b>	Questionário de Vivências Académicas - versão reduzida
<b>UBI</b>	Universidade da Beira Interior

# Introdução

O ingresso no Ensino Superior (ES) representa, na conjuntura atual do panorama sociocultural português e europeu, uma mais-valia para a aquisição de competências que permitam, não apenas ao indivíduo adquirir conhecimento e prática numa dimensão profissionalizante, bem como certificar as mesmas de forma uniforme, garantindo às entidades laborais qualificação e qualidade.

Perante tal a maioria dos jovens portugueses opta por continuar o seu percurso enquanto estudante efetuando a candidatura ao ES através do Concurso Nacional de Acesso (CNA), estipulando uma ordem preferencial de candidatura aos cursos disponibilizados nas universidades portuguesas.

Antes do CNA, os estudantes que pretendem prosseguir os seus estudos criam expectativas relacionadas não apenas com o ingresso no ES em geral, mas também com o curso e universidade em que ingressarão, uma vez que poderão ter que se deslocar da sua residência para uma que habitarão em tempo de aulas, na mesma região ou noutra distinta.

A gestão de expectativas é um passo crucial nos desafios que são colocados aos estudantes que ingressam no ES pois, pese embora a prossecução de planos de desenvolvimento pessoal e profissional, a forma como as avaliará enquanto desenvolve vivências associadas à transição de outro ciclo de formação, ou do local de residência, será determinante na forma como o seu desempenho académico decorrerá. Aos sentimentos positivos associados ao alcançar dos objectivos já referidos, podem opor-se as saudades dos contextos sociais e familiares em que se encontrava inserido, sendo importante na análise a realizar de todo este processo a dinâmica entre as dimensões pessoal e ambiental.

A exploração vocacional que o indivíduo realiza, bem como o comprometimento com esse processo serão as chaves para o processo de desenvolvimento ao longo do ciclo de vida, bem como da construção de carreira.

A dissertação divide-se em duas partes distintas: a primeira inclui o enquadramento teórico, e a segunda o estudo empírico desenvolvido.

A primeira parte deste estudo divide-se em dois capítulos: transição e adaptação ao ES e desenvolvimento vocacional na transição para o ES. Nesta são abordados os dados provenientes da literatura acerca do processo de transição e adaptação ao ES, fatores pessoais, suporte familiar, social, institucional, e praxe, bem como nos estatutos de identidade vocacional. São abordadas teorias inerentes às temáticas, bem como investigações realizadas.

A segunda parte da dissertação centra-se no estudo empírico realizado, sendo explicitados o método, com a descrição dos participantes no estudo, os instrumentos, utilizados e o procedimento, os resultados alcançados, a discussão destes, e as conclusões do estudo.



# Parte I. Revisão da Literatura

## Capítulo 1. Transição e adaptação ao Ensino

### Superior

A adaptação ao ensino superior pode ser entendida como um processo de índole multidimensional, que antevê por parte do estudante a existência de um desenvolvimento de competências adaptativas ao novo contexto e às suas próprias transformações. Estas competências podem ou não ser desenvolvidas pelas vivências académicas do estudante, ao ponto destas interferirem no seu rendimento académico. Neste capítulo, serão abordadas teorias psicossociais do desenvolvimento humano que permitirão ter como base a compreensão do que rodeia o processo de transição e adaptação ao ES, analisando-o segundo as variáveis pessoais, familiares, sociais e institucionais envolvidas.

#### 1.1.0 processo de transição

Antes de abordarmos especificamente o processo de transição e adaptação dos estudantes ao Ensino Superior (ES), iniciamos este capítulo com uma abordagem prévia ao processo de transição, em geral, explicitando no capítulo seguinte o decurso do desenvolvimento vocacional e da identidade do jovem estudante, e a sua importância na transição para o ES.

O conceito de transição corresponde a uma compreensão adequada do desenvolvimento humano que não termina no período da adolescência, uma vez que as vivências, interações ou relações mantidas ao longo do ciclo vital adquirem importância em eventos de mudança, nos quais a adaptação acompanha a transição associada. Assim é importante considerar quer as variáveis individuais, quer as contextuais (Schlossberg, 1981).

Para Schlossberg (1981) o processo de transição deve necessariamente ser analisado segundo as variáveis envolvidas e que influenciam a adaptação à transição: as características particulares da transição, as características dos contextos pré e pós transição, e as idiosincrasias do indivíduo. A resolução da transição implica o sucesso ou insucesso na adaptação.

O modelo de Schlossberg (1981) engloba as características particulares da transição a mudança de papel, emoções associadas, origem, o período temporal em que decorre, o cariz repentino ou planeado, a duração e o grau de ansiedade decorrente. No que concerne aos contextos pré e pós transição será importante analisar os sistemas de suporte interpessoais, onde se incluem família, amigos ou relações íntimas, os sistemas de suporte institucionais, bem como o contexto físico. Finalmente, as características do indivíduo que influenciam a

forma como decorrerá a transição são compostas pelas competências psicossociais, género, idade, estado de saúde, raça ou etnia, estatuto socioeconómico, valores e experiência prévia.

Em termos desenvolvimentais, Arnett (2000, 2004, 2007) conceptualiza a transição para a adultez como uma fase do ciclo de vida, podendo ser denominada por *adultez emergente*, decorrendo entre os 18 e os 25 anos e com características distintas das demais: uma idade de exploração de identidade, uma idade de instabilidade, uma idade de auto-foco ou egoísmo, uma idade de sentimento de transição, e uma idade das possibilidades.

Assim, a faixa correspondente ao intervalo entre adolescência e adultez, é um momento rico em oportunidades e desafios, em que os indivíduos desenvolvem explorações de identidade, alguma instabilidade, um foco em si mesmos, e sentimentos de transição. Uma das oportunidades, ou mesmo desafio, corresponde à frequência do Ensino Superior, que nas culturas ocidentais, representa o factor de maior impacto no atraso da entrada na vida adulta (Arnett, 2004)

Por sua vez, o modelo de desenvolvimento de Chickering e Reisser (1993) afirma que o desenvolvimento não se resume apenas a um processo de maturação interno, como também envolve os desafios e as oportunidades ministradas pelo ambiente de aprendizagem. Assim, o desenvolvimento acontece sempre que existe uma consonância e ajuste entre as motivações internas do sujeito e as pretensões de índole social, cultural e institucional por ele vivenciadas (referido por Taveira, 2011). Assim, o desenvolvimento da estabilidade, autonomia, sentido de competência, identidade e interdependência a nível interpessoal são elementos base para um efetivo entendimento do processo de adaptação a um novo contexto académico lotado de desafios e de oportunidades, também em termos do redimensionamento das fontes de suporte social (Seco et al., 2005).

Para Chickering e Reisser (1993, referido por Ferreira e Neto, 2000) a faixa etária correspondente ao jovem adulto é o momento onde a maioria dos indivíduos frequenta o ES, destacando-se como um período do desenvolvimento próprio com o objectivo do estabelecimento da identidade e intimidade, sendo o meio universitário rico em contextos e vivências. Os mesmos autores apontam ainda a importância da sua teoria do desenvolvimento psicossocial pela visão holística do estudante do ES, isto é, uma compreensão do desenvolvimento do indivíduo enquanto aluno numa visão de futuro.

Sendo neste período que a maioria dos jovens ingressa pela primeira vez no ES enfrenta desafios como o estabelecimento de novas relações interpessoais, alterações nos relacionamentos com família e amigos, e aprendizagem de hábitos de estudo de um novo contexto académico, de forma autónoma (Parker, Summerfeldt, Hogan, Majeski, 2004). A frequência do Ensino Superior tem sido indicada por alguns autores como um facilitador para mudanças estruturais significativas no indivíduo (Ferreira e Neto, 2000).

Antes mesmo de ingressarem no Ensino Superior, o processo de decisão ao desenvolvimento do trajeto escolar e de formação, no que concerne a alunos do Ensino Secundário, segue em geral três fases distintas: a predisposição para a prossecução de formação superior, a pesquisa sobre instituições de Ensino Superior, e finalmente a escolha da

instituição a frequentar, sendo que aqueles que seguem todo esse processo são geralmente os alunos com melhor rendimento académico, tal como aqueles cujos pais já detêm uma formação superior (Weiler, 1994).

Assim como Gonçalves e Cruz (1988) afirmam, a transição para o Ensino Superior pode ser realizada de forma ordenada e harmoniosa, ou pelo contrário, de forma problemática ou caótica, o que terá impacto no estudante, como fase importante do seu desenvolvimento pessoal.

A transição para o ES, para lá das alterações desenvolvimentais associadas à transição da adolescência para a vida adulta, apresenta também uma descontinuidade nas experiências pessoais, sociais e académicas (Salgueira & Almeida, 2002).

O primeiro ano no Ensino Superior é repleto de desafios aos estudantes, sendo importante para estes obter a informação possível que lhes permita um ajustamento adequado e uma compreensão do seu lugar nesse contexto (Hurtado et al, 2006).

Os desafios criados podem resultar do facto da Universidade, enquanto instituição, ser um contexto privilegiado ao desenvolvimento de experiências e vivências com impacto no desenvolvimento de autonomia, identidade, relações interpessoais ou projecto vocacional (Chickering, 1969, referido por Almeida, Santos, Dias, Botelho e Ramalho, 1998).

Segundo a teoria de Medalie (1981, cit in Kohlstedt, 2011) o estudante universitário experiencia um contexto propício à aprendizagem de interesses, estimulação intelectual, conhecimento da sua identidade e exploração de relações interpessoais. A autora aponta que a cada ano letivo colocam-se tarefas e necessidades específicas para a transição, sendo que aos alunos de primeiro ano se coloca o desafio de abandonar os laços que os ligam à infância empenhando-se no estabelecimento de uma ligação efetiva à vida universitária. O insucesso na resolução destas tarefas pode representar maior vulnerabilidade e o desenvolvimento de esquemas mal adaptativos que poderão interferir com o desenvolvimento psicossocial, ao passo que o contrário permitirá que experienciem interações sociais e intelectuais determinantes ao desenvolvimento de interesses específicos que contribuirão para maior satisfação e comprometimento na vida pessoal e profissional.

A frequência do Ensino Superior configura então um período importantíssimo no desenvolvimento de capacidades e competências para lidar com os desafios associados à formação de identidade, fazendo uso das mesmas na resolução de conflitos desenvolvimentais da transição adolescente - jovem adulto, procurando ultrapassar a vulnerabilidade que possa daí advir nas áreas académica e psicossocial (Diniz & Almeida, 2006).

Em Portugal a massificação da oferta no que concerne à formação universitária não apenas foi responsável pela diversificação da população de estudantes no ES, como também criou oportunidades a que estes desenvolvessem os seus projetos de vida em locais geograficamente afastados da sua área de origem (Morais, 2005), pese o facto do acesso a tais oportunidades ser mediado segundo a disponibilidade financeira da família, ao que acresce a influência da formação dos pais na determinação da continuação da sua formação a um nível superior (Gago et. al, 1994, referido por Almeida, Guisande, Soares & Saavedra, 2006).

A forma como o indivíduo estabelece as expectativas de investimento nas diferentes áreas da vida académica será determinante na participação e adaptação à instituição, sendo mesmo realizadas de forma mais idealista que realista, o que pode resultar das experiências e condições de vida (Almeida et. al, 2003).

Os estudantes que ingressam no ES com expectativas mais elevadas, e se verificam não concretizáveis, podem iniciar um ciclo em que desmotivam e se sentem frustrados, podendo mesmo abandonar, ao passo que estudantes cujas expectativas são menores demonstram mais stress, depressão e dificuldades de ajustamento comparativamente com aqueles que apresentam expectativas mais realistas (Baker, McNeil & Siryk, 1985, Jackson et al., 2000; Pancer et al., 2000, Soares & Almeida, 2001, referido por Fernandes & Almeida, 2005).

Independentemente das expectativas criadas com a transição para o Ensino Superior, qualquer aluno enfrentará desafios e obstáculos não antecipados, que podem resultar em sentimentos de tristeza, solidão e preocupação (Wintre & Yaffe, 2000, referido por Al-Quaisy, 2010). Uma transição com insucesso associado pode redundar num mau ajustamento prolongado (Al-Quaisy, 2010).

A adaptação ao Ensino Superior pode também ser influenciada por alguns fatores ao nível da instituição (valores institucionais, número de alunos por curso), nível pessoal (autoconceito, auto estima, estilos de coping) ou nível extra institucional (meio socioeconómico, relações interpessoais, hábitos culturais), sendo a conjugação determinante à adaptação pessoal, vocacional, interpessoal e institucional (Silva, 2003).

A adaptação, na dimensão psicológica, compreende fatores de índole externalista, mudanças e experiências que ocorrem no/ao indivíduo em resultado dos desafios que o meio em que se inserem provocam (Astin, 1997; Bean, 1985; Pascarella & Terenzini, 1991; Tinto, 1993; referido por Diniz & Almeida, 2006), ou internalista, no que concerne aos aspetos psicodinâmicos e desenvolvimentais (Chickering & Reisser, 1993; Costa, 1991; Erikson, 1968; referido por referido por Diniz & Almeida, 2006).

Compreender a adaptação ao Ensino Superior implica observar duas dimensões existentes: académica, onde se inserem as experiências académicas, e social, que visam as experiências resultantes dos contactos interpessoais com professores, pares e demais, não existindo sobreposição de importância uma vez que nenhuma delas assume preponderância (Astin, 1997; Browner, 1992; Kuh, 1995; referido por Diniz & Almeida, 2006). Destas dimensões podemos destacar aspetos de índole: socioeconómica, das relações sociais, fatores psicológicos, currículo, prestação de serviços, aspetos organizacionais ou condições físicas (Alarcão, 2000; Correia et al., 2004; referido por Bento & Mendes, 2007).

As dificuldades verificadas na transição para o ES podem dever-se às exigências académicas, sociais e interpessoais, bem como aos desafios identitários e de desenvolvimento vocacional (Pires, Almeida e Ferreira, 2000).

As temáticas que têm sido mais abordadas nas investigações conduzidas na população de estudantes do ES em Portugal são as relacionadas com as dimensões Bem-Estar Pessoal, Relacionamento Interpessoal e Equilíbrio Emocional (Diniz & Almeida, 2006).

A investigação conduzida por Kyalo e Chumba (2011) obteve resultados que confirmam a existência de uma influência directa do estrato socioeconómico do estudante na forma como realiza o seu ajustamento académico, não se verificando associação semelhante entre o género e ajustamento social.

## **1.2. Fatores pessoais na adaptação ao Ensino Superior**

Chickering e Reisser (1993, referido por Kohlstedt, 2011) referem a existência de sete vetores a desenvolver na frequência do Ensino Superior: desenvolvimento de competências, gestão de emoções, autonomia tendo em vista a interdependência, desenvolvimento de relações interpessoais maduras, estabelecimento de identidade, estabelecimento de objetivo e desenvolvimento de integridade, sendo os quatro primeiros fulcrais no estabelecimento da identidade permitindo ao individuo alcançar um autoconhecimento, competência e confiança.

Tinto (2012) refere que existem quatro variáveis determinantes para o sucesso académico de cada aluno no Ensino Superior: expectativas, autodefinidas bem como por docentes ou a instituição; suporte, académico, social e financeiro; avaliação e feedback, sistemas de avaliação que permitam ao aluno ter correcto feedback do seu desempenho permitem melhorar respostas e procedimentos; e envolvimento com docentes e colegas, o que permite afiliações sociais e emocionais reforçando comportamentos de aprendizagem. Desta forma, o estabelecimento de claras expectativas aliadas ao suporte académico e social, assim como o envolvimento com os outros agentes no contexto universitário permitindo um feedback constante da sua performance permitirá ao aluno ser bem sucedido.

A entrada na Universidade compreende também a vivência de um conjunto de estados emocionais que pode colocar o jovem estudante perante uma realidade em que se dá o estrangulamento vocacional, a necessidade de ultrapassar um conjunto de etapas na adaptação para uma integração rápida e eficaz, a decrescente instrumentalidade do ES e o ciclo de aprendizagem ser o último da sua “vida jovem”. Os sentimentos negativos podem criar um estágio emocional instável sendo prejudicial ao trabalho desenvolvido e rendimento académico, sendo apontado por Nico (2000) que para o Conforto Académico o estudante universitário cria as condições necessárias para um equilíbrio que potencie a confiança, empenho e rendimento segundo cinco dimensões: institucional, relacional, pedagógica, periescolar e pessoal.

### 1.2.1. Rendimento Académico

A fase de transição para o ES, como já referido, propicia um conjunto de expectativas relacionado com o seu desempenho e vivências ao longo do primeiro ano, o que será fator determinante na avaliação da mesma e satisfação sentida pelo aluno, o que terá por conseguinte impacto relevante no sucesso académico verificado no final do ano letivo em questão (Seco et. al, 2005).

Ao abordar o rendimento académico é importante analisar adequadamente quer os processos de aprendizagem, quer os processos de estudo, podendo qualquer destes estar na base das dificuldades encontradas na transição para o Ensino Superior (Santos & Almeida, 2000), pois tal como Correia, Gonçalves e Pile (2005) afirmam o sucesso/insucesso académico abarca não apenas qualificações académicas e cognitivas, como também um conjunto de variáveis pessoais, interpessoais e institucionais, assumindo-se o sucesso como uma razão entre o definido como objectivo a alcançar e o resultado final obtido.

Como referido uma visão restrita às classificações obtidas pelos alunos pode revelar-se bastante redutora, pela possível subvalorização das competências intelectuais individuais, uma vez que as classificações obtidas são também o resultado do próprio desenvolvimento socioemocional, cognitivo e metacognitivo, comportamental e de competências de comunicação, isto é, resulta das dinâmicas familiar, social e escolar e educativo, fulcrais para o desenvolvimento e sucesso individual (Dearnley & Matthew, 2007).

A análise do sucesso advém assim dos dados obtidos do cruzamento entre dois eixos, um mais subjetivo e correspondendo à satisfação pessoal associada aos resultados obtidos, e um mais objetivo, correspondendo aos dados em si (Lencastre et al., 2000; referido por Bento & Mendes, 2007). Por outro lado, o insucesso escolar assume-se também como uma incapacidade de resposta adequada das instituições a todos os alunos, de igual forma (Bento & Mendes, 2007).

No que concerne aos fatores relacionados com o sucesso académico, e englobados nas áreas de influência institucional, a literatura aponta os equipamentos, serviços, atividades pedagógicas e extra curriculares, bem como práticas pedagógicas e organização curricular, onde à priori, ou à posteriori, as condições oferecidas e o prestígio desempenham papel relevante. Por último, mas não menos importante, realçar a importância do papel dos docentes no processo, onde a sua preparação científica e pedagógica desempenha um papel valioso para o sucesso académico (Tavares & Huet, 2001, referido por Tavares, 2011).

Os dados recolhidos por Almeida, Santos, Dias, Botelho e Ramalho (1998) indicam algumas das dificuldades manifestadas pelos alunos do Ensino Superior para obtenção de melhor rendimento académico como sendo a gestão de tempo, a adaptação ao meio académico, relacionamentos interpessoais com família e amigos, o estudo e competências, e o método de ensino e relacionamento com professores, revelando também, numa comparação estabelecida entre alunos com diferentes opções de candidatura ao curso frequentado, isto é,

se o curso havia sido a sua primeira opção ou outra diferente no CNA, denotando ausência de diferenças significativas quanto ao rendimento acadêmico.

Santos e Almeida (2000) procuraram verificar de que forma as dimensões pessoal, de realização e contextual, de adaptação acadêmica se correlacionam com o rendimento acadêmico, e se haveria alguma diferença segundo o curso frequentado, administrando o QVA (Questionário de Vivências Acadêmicas) (Almeida e Ferreira, 1997, referido por Santos e Almeida, 2000) a estudantes do 1º ano. A análise realizada indicou apenas correlações elevadas na dimensão de realização, e quanto ao curso e medidas de rendimento acadêmico consideradas foi observada uma correlação significativa nos cursos de Ciências e Economia, que para os primeiros também se verificou com a dimensão institucional.

Santos e Almeida (2002) procuraram verificar se as dimensões pessoal, de realização e contextual do QVA se associam ao rendimento acadêmico dos estudantes do primeiro ano. Os resultados confirmaram a existência de uma associação entre as vivências relacionadas com o curso, aprendizagem e realização escolar e o rendimento acadêmico, ao que se opõem as vivências ao nível institucional e contextual.

Salgueira e Almeida (2002) avaliando as vivências acadêmicas dos estudantes de primeiro ano no final de três meses de frequência do ES através do QVA, e recolhendo indicadores do rendimento escolar nos três anos seguintes procuraram verificar a existência de uma relação entre estas variáveis. Os dados recolhidos não confirmaram uma associação entre ambas o que sugere que com a progressão acadêmica as dificuldades sentidas foram ultrapassadas gradualmente, verificando-se também associação maior quando consideradas as subescalas do QVA relacionadas com aprendizagem, estudo, gestão de tempo, avaliação e relacionamento com professores.

Como conclusão, Salgueira e Almeida (2002) referem que a associação entre os índices de adaptação acadêmica e o rendimento escolar é maior quando são avaliadas no mesmo período, esbatendo-se a mesma à medida que a avaliação se dista temporalmente. Acrescentam que o indicador de média de aproveitamento ou rácio entre disciplinas frequentadas e realizadas é o indicador de rendimento acadêmico mais associado à qualidade das vivências acadêmicas, e que as subescalas de aprendizagem e avaliação escolar são mais preditivas do rendimento escolar nos anos subsequentes da Universidade.

Fernandes e Almeida (2005) procuraram analisar a associação do rendimento escolar no final do primeiro ano letivo com as expectativas iniciais dos alunos, as vivências acadêmicas avaliadas a meio do ano letivo e os níveis de investimento acadêmico alcançados no final do mesmo. Verificaram que os alunos com melhor rendimento acadêmico têm expectativas menores quanto ao envolvimento institucional extra aulas ou questionamento das escolhas vocacionais, ao contrário daqueles que tiveram menor rendimento, que também demonstraram expectativas mais elevadas nas dimensões interpessoal/social.

Os alunos com melhor rendimento tendem a demonstrar menor envolvimento nas vivências acadêmicas relacionadas com o relacionamento interpessoal, o que contrasta com aqueles que tiveram menor rendimento. Os alunos com melhor rendimento demonstram

também melhor gestão de tempo e empenho nas atividades curriculares e de estudo (Fernandes & Almeida, 2005).

Para o sucesso na vida acadêmica cabe ao estudante do ES o estabelecimento de uma relação dinâmica e profícua entre percepções de autoeficácia, estratégias de auto-regulação e comprometimento com os objetivos curriculares, definindo estratégias de estudo e monitorização das aprendizagens em função dos objetivos traçados (Rosário, Núñez & Pienda, 2006).

### **1.2.2. Autoeficácia**

Como uma das variáveis inerentes a qualquer processo de aprendizagem, importa clarificar segundo Myers (1996), a definição de autoeficácia, que aponta como a sensação de competência e de efetividade, assim como Shultz & Shultz (2005), que a definem como sendo a percepção do indivíduo da sua própria autoestima e a competência em lidar com os problemas da vida.

Bandura (1982, referido por Shultz & Shultz, 2005) realizou muitas das suas pesquisas sobre a autoeficácia, descrita como o senso de autoestima ou valor próprio, o sentimento de adequação, eficácia e competência para enfrentar os problemas. O seu trabalho demonstrou também que as pessoas com um elevado grau de autoeficácia acreditam ser capazes de lidar com os diversos acontecimentos da vida. Estes mesmos sujeitos acreditam ser capazes de vencer obstáculos, procurar desafios, persistir e manter um alto grau de confiança na sua capacidade de obtenção de êxito e de controlo própria vida (Shultz & Shultz, 2005).

As experiências vivenciadas pelos estudantes no ensino superior constituem diferentes desafios académicos, cognitivos, afetivos, pessoais e sociais, característicos a cada momento do curso (Fernandes, 2011). Esses desafios direcionam os estudantes a processos de transições, complexos e multidimensionais, os quais envolvem mudanças ambientais, nos hábitos de estudo, na vida quotidiana dos estudantes, bem como no modo como refletem sobre a sociedade e sobre si mesmos, exigindo aquisição de normas e de novos modelos de comportamentos apropriados à instituição e ao nível de ensino. O modo como cada estudante vivencia estes períodos de transições é único, podendo ser acompanhado por sentimentos de perda e desolação, devido à rutura com o até então habitual estilo de vida (Polydoro & Guerreiro-Casanova, 2010). Santos (2000) acrescenta que, no âmbito académico, a autoeficácia também pode ser entendida como a capacidade dos estudantes universitários elaborarem estratégias sociais, cognitivas e comportamentais com o objetivo último de atingirem as metas académicas e, portanto, constituem variáveis que afetam a imagem que os jovens elaboram de si próprios enquanto estudantes, acarretando implicações diretas nos níveis de persistência nas tarefas e sucesso escolar alcançado.

A autoeficácia para a aprendizagem e performance refere-se às crenças dos alunos sobre as suas capacidades de aplicarem o conhecimento e as capacidades já adquiridas a

situações novas, que por sua vez criam novas capacidades cognitivas. Além disso, as crenças de autoeficácia têm maior valor preditivo de resultados de aprendizagem e de realização em vários domínios cognitivos, em comparação com outros motivos, tais como valor de tarefa ou ansiedade nos teste (Pintrich, 2004). Contudo, o processo de construção das crenças de autoeficácia na formação superior, como em outros domínios, é contínuo e pode apresentar alterações ao longo do tempo. Esse processo recebe essencialmente informações de quatro fontes: 1) experiência direta; 2) aprendizagem vicariante; 3) persuasão social; e 4) estado físico e emocional (Guerreiro-Casanova & Polydoro, 2011; Samssudin, 2009).

Segundo Guerreiro-Casanova e Polydoro (2011), a autoeficácia no ensino superior relaciona-se com: a performance e o rendimento do estudante; a magnitude da motivação dos estudantes; o valor atribuído a determinada tarefa de aprendizagem e o controlo da aprendizagem percebida; o envolvimento com o curso; a cooperação com os colegas; o pensamento crítico e o conhecimento; o comportamento académico, principalmente se associado à autorregulação; a idade dos estudantes, sendo mais intensa para os estudantes mais velhos; a minimização das dificuldades de aprendizagem; a persistência académica e a integração ao ensino superior. Dessas relações, ressalta-se a apresentada com a integração ao ensino superior, já que algumas pesquisas indicam que a autoeficácia na formação superior representa uma importante variável para a integração ao ensino superior, bem como para a magnitude do desenvolvimento e da mudança promovida pela frequência ao referido nível de ensino.

Efetivamente, a entrada no Ensino Superior poderá alterar substancialmente as crenças de autoeficácia dos estudantes, especialmente quando emergem algumas discrepâncias entre a autoeficácia e o desempenho académico, podendo estas relacionar-se com fatores situacionais e com a ambiguidade de tarefas (Meneses & Silva, 2009). Contudo, os efeitos do insucesso sobre a autoeficácia dependem parcialmente da circunstância e do padrão global de experiências em que o fracasso ocorre.

### **1.2.3. Auto-regulação**

A auto-regulação é um fenómeno multifacetado no qual se incluem processos que influenciam a conduta do indivíduo (Bandura, 1991, Polydoro e Azzi, 2008, Zimmerman, 2000, referido por Polydoro e Azzi, 2009), sendo que os processos de auto-regulação podem ser definidos como o conjunto de pensamentos, sentimentos, e acções desenroladas para atingir determinado objectivo, pessoal ou académico (Zimmerman, 1998).

A qualidade e grau de empenho verificado nestes processos podem ser influenciados por qualquer das dimensões psicológicas subjacentes aos mesmos, isto é, o motivo, o método, o tempo, o comportamento, o contexto físico, e o contexto social (Schunk e Zimmerman, 1984, referido por Zimmerman, 1998).

Zimmerman e Cleary (2006) caracterizam a auto-regulação como sendo cíclica, permitindo que o desempenho atual tenha influência da avaliação realizada do comportamento anterior. Desta forma foram definidas três fases cíclicas: a Fase Prévia, a Fase de Realização, e a Fase de Auto Reflexão. Na Fase Prévia o aluno realiza uma análise global da tarefa a desenvolver estabelecendo objetivos e estratégias para os alcançar, ao que estão inerente as crenças de autoeficácia, expectativas de resultados e motivação intrínseca; na Fase de Realização incluem-se os processos do desempenho da tarefa e motivação para a realização da mesma, isto é, a atenção mantida junto com as autoinstruções, e também a observação dos progressos, com auto registos; e finalmente na Fase de Auto Reflexão onde o aluno efetua uma autoavaliação dos resultados alcançados, assim como das reações verificadas.

Pintrich (2000) aponta um modelo no qual refere a existência de quatro fases: Planeamento e Ativação, Monitorização, Controlo e Regulação, e Reação e Reflexão. Estas fases organizam-se de forma sequencial mas não hierarquicamente, podendo mesmo processar-se simultaneamente ao longo do processo. Em cada uma destas fases é possível identificar quatro áreas de auto-regulação: a Cognição, a Motivação, o Comportamento e o Contexto. Na fase I, de Planeamento e Ativação da tarefa são utilizados recursos cognitivos prévios à tarefa em questão, bem como do contexto da mesma, associando-se ao planeamento a componente emocional; a fase II, de Monitorização, envolve uma análise da tarefa e contexto, sendo que o aluno analisa a perceção pessoal da motivação, afeto, tempo despendido e esforço realizado para a tarefa; a fase III, de Controlo e Regulação, o aluno faz uso dos dados obtidos na fase anterior para regular tempo e esforço segundo as estratégias motivacionais, emocionais e metacognitivas utilizadas na prossecução das tarefas nos contextos em que se insere; finalmente na fase IV, de Reação e Reflexão, o aluno realiza uma avaliação acerca do seu desempenho, do contexto, da tarefa, dos objetivos e das emoções envolvidas, finalizando com a seleção do processo de conclusão, ou da alteração de comportamento.

Pintrich (2004) refere ainda o cariz mais abarcante deste modelo, uma vez que contempla variáveis de contexto, podendo oferecer uma perceção mais próxima dos processos presentes e do impacto destes sobre os estudantes do Ensino Superior.

Rosário (2002, referido por Rosário, Trigo e Guimarães, 2003) desenvolve um modelo cíclico, assente nos mesmos princípios sociocognitivos do modelo de Zimmerman com três fases: Planificação, Execução e Avaliação denominando-o por PLEA. A fase de planificação compreende a análise da tarefa de aprendizagem por parte dos alunos, cabendo-lhes a verificação dos recursos disponíveis e o objetivo ou objetivos a traçar; na fase de execução o aluno implementa uma estratégia delineada para alcançar os objetivos definidos; e finalmente na fase de Avaliação o aluno analisa de que forma a aprendizagem desenvolvida vai de encontro ao objetivo estabelecido. Os princípios nos quais assenta este modelo permitem que em cada uma das fases se possa desenrolar um processo em fases semelhantes, o que reforça o cariz auto-regulatório do mesmo.

Aquando do debruçar sobre o tema da autorregulação no ensino superior é verificável que o campo de pesquisa é bastante diversificado, estando inerente a esta diversidade diferentes modelos e perspetivas. Desta forma, para potenciar uma melhor aprendizagem torna-se necessário conhecer os fatores que influenciam o desempenho académico dos estudantes universitários (Khatib, 2010).

O rendimento académico num ano de adaptação ao ES pode demonstrar dificuldades dos estudantes uma vez que os seus métodos de trabalho não são os mais adaptados às exigências do sistema de ensino-aprendizagem, distinguindo-se mais facilmente os mais auto regulados (Santos e Almeida, 2000).

É certo que no ensino superior, as exigências colocadas aos alunos são mais elevadas em comparação com outros níveis de ensino anteriores, e por isso torna-se fundamental que para se atingir o sucesso académico se utilizem estratégias do foro cognitivo e metacognitivo. Assim, o confronto com tarefas que requerem quer a utilização eficiente de estratégias de aprendizagem quer elevados níveis de autonomia poderá conduzir, ao longo dos anos, a mudanças no padrão de estratégias auto-regulatórias do sujeito (Eshel & Kohavi, 2003).

Na década de 1980, investigações levadas a cabo por Brown e colaboradores referem que a auto-regulação se desenvolve se modo lento e que os alunos universitários demonstram ser capazes de usarem competências auto-regulatórias no estudo (Brown & Day, 1983; Brown, Day & Jones, 1983, referido por Ribeiro & Silva, 2007). Contudo, estes factos têm sido contestados por alguns autores (Peeverly, Brobst, Graham & Shaw, 2003; Pressley & Ghatala, 1990; Pressley, Ghatala, Woloshyn & Pirie, 1990 referido por Ribeiro & Silva, 2007), que alegam que os alunos universitários nem sempre são capazes de usar estratégias auto-regulatórias, assinalando várias dificuldades na sua utilização.

Apesar de atualmente vários autores se debruçarem sobre a importância da aprendizagem auto-regulada no ensino superior, têm também sido encontradas algumas limitações relativamente à população estudada, uma vez que esta se tem centrado em alunos de uma fase inicial deste nível de ensino, ou seja, alunos do primeiro ano do ensino superior (Pombo, 2010).

Em Portugal, a relação entre a utilização de estratégias de aprendizagem, auto-regulação e rendimento académico têm sido alvo de investigação. Assim, destaca-se o estudo de Bessa (2000), onde foi estudada a relação entre os níveis de ajustamento e os de auto-regulação académica em alunos do primeiro ano do ensino superior. O autor apurou a existência do recurso sistemático a estratégias auto-reguladoras da aprendizagem bem como de uma relação entre esta utilização e os níveis de ajustamento académico (em especial, o grau de confiança em si e a satisfação com a universidade).

Santos (2000), também incidindo numa amostra de alunos do primeiro ano do ensino superior, demonstrou que o sucesso e a adaptação académica se encontravam relacionados, entre outros, com a utilização de métodos de estudo.

A autorregulação e a procrastinação são variáveis cuja relação tem também sido investigada, verificando-se que alunos que evidenciavam comportamentos de procrastinação

revelavam uma menor capacidade de regulação do seu desempenho assim como uma redução da utilização de estratégias cognitivas e metacognitivas (Dewitte, 2000; Ferrari, 2001, Howell, Watson, Powell & Buro, 2006, referido por Pombo, 2010).

Segundo Hofer e colaboradores (1998), a dificuldade na utilização de estratégias autorregulatórias poderá dever-se à interferência de um reportório pessoal de estratégias prévio, causando uma maior dificuldade na aquisição de novas estratégias ou alterar as que já utilizam durante o ensino superior referido por Ribeiro & Silva, 2007).

### 1.3. Suporte Familiar, Social e Institucional

O estado de saúde individual, em que se inclui o bem-estar físico e psicológico, é uma dimensão determinada, quer positiva, quer negativamente, pela qualidade dos relacionamentos interpessoais que os indivíduos mantêm (Cohen, 1988, Cohen, Gotlieb, & Underwood, 2000, referido por Pinheiro & Ferreira, 2005).

A transição do Ensino Secundário para o ES acarreta mudança ao nível das relações sociais, com a mudança forçada das relações com família e amigos, a criação de novas relações significativas no local, bem como ao nível dos hábitos de estudo e autonomia (Almeida & Soares, 2002).

Frequentar o Ensino Superior representa, para um número considerável de alunos, um aumento de responsabilidade, liberdade e autonomia, que pode advir mesmo da mudança para um local onde terão residência própria, e estarão afastados de familiares, amigos e outros significativos (Slade & Jarmul, 1975; Stewart, Merrill & Saluri, 1985; referido por Wintre et al.; 2008).

A mudança da residência de origem é um dos factores que podem afetar negativamente as vivências académicas dos jovens estudantes, uma vez que abandonam o contacto próximo com familiares e amigos, embora possa intensificar a qualidade dessas relações (Baptista e Almeida, 2002).

As idiosincrasias de cada estudante serão então determinantes na forma como vivenciarão a separação da família e círculo de amigos, a adaptação a novos métodos de trabalho e ensino, ou ao novo contexto habitacional e de relações interpessoais (Ficher, 1986, referido por Almeida, Santos, Dias, Botelho e Ramalho, 1998).

A investigação realizada por Baptista e Almeida (2002) procurou analisar o impacto das variáveis mobilidade, opção de curso e género nas cinco dimensões de adaptação académica do QVA-r, verificando-se que os alunos que não se deslocaram para zonas diferentes da sua residência de origem têm melhores resultados na dimensão pessoal, bem como melhores competências de gestão de tempo e de estudo. Nos alunos que frequentavam o curso que havia sido a sua primeira opção demonstraram sentimentos mais positivos relativamente ao curso, assim como projetos vocacionais e de carreira mais solidificados. Quanto ao género foram encontradas diferenças entre grupos de alunas deslocadas e não

deslocadas segundo a opção de entrada no ES, tendo sido registado na dimensão interpessoal índices mais baixos de relacionamento interpessoal nas alunas deslocadas que frequentam cursos que não os da primeira opção, bem como nas alunas não deslocadas que frequentam o curso da sua primeira opção.

Baptista e Almeida (2002) consideram que de um modo geral alunos deslocados e que não frequentem o curso de sua primeira opção apresentarão maior dificuldade na transição e adaptação ao contexto universitário em dimensões como o bem estar pessoal, estudo e carreira.

A percepção do suporte social é o conceito de expectativa de apoio existente em situação de necessidade do mesmo (Sarason, Sarason, & Pierce, 1990, referido por Pinheiro & Ferreira, 2005), e os dados de investigações atestam a importância do mesmo, pelo impacto positivo no aumento da autoestima e visão positiva da vida, bem como no decréscimo de stress, e cenários associados, e ainda sentimentos de solidão e fracasso (Cohen & Wills, 1985, Procidano, 1992, referido por Pinheiro & Ferreira, 2005).

Para explicar a influência do suporte social, dois modelos referem-se à sua importância em contextos distintos. Por um lado, referem-se as situações de stress, nas quais há exigências emocionais que requerem maior adaptabilidade, e por outro, contextos de interação social, em que se interage com outros agentes, independentemente da ansiedade associada (Cohen & Wills, 1985, House, 1981, Schwarzer & Leppin, 1989, referido por Pinheiro & Ferreira, 2005).

No contexto universitário, os dados recolhidos em investigações realizadas atestam a importância da percepção do suporte social, uma vez que quanto mais significativa esta for para o indivíduo, mais positivas as suas vivências académicas serão, sendo facilitadores de outras variáveis como a adaptação à instituição, percurso académico ou relacionamentos interpessoais com outros agentes educativos (Pinheiro, 2003, Pinheiro & Ferreira, 2002, 2003, referido por Pinheiro & Ferreira, 2005).

Dados da investigação de Kohlstedt (2011) confirmam a importância das ligações com pais e pares como determinantes no sucesso dos desafios colocado conduzindo a um desenvolvimento psicossocial positivo do estudante. Foi também verificado como fator determinante a participação em atividades extracurriculares desportivas, demonstrando os estudantes que encetavam tais atividades mais benefícios psicossociais que aqueles que não participam.

Os recursos sociais, bem como a percepção do suporte social são elementos de facilitação na adaptação pessoal e social dos indivíduos em vários contextos onde se desenrolem vivências associadas a uma transição que implique alterações nos relacionamentos interpessoais, nas rotinas estabelecidas, nos papéis desempenhados ou na reflexão acerca do conceito de si mesmo e dos outros, sendo importante no que concerne ao estudante do ES determinar de que forma esta é positiva ou negativa e como influenciou a sua vida em geral (Schlossberg, Waters e Goodman, 1995, referido por Pinheiro e Ferreira, 2002).

Para Astin (1997) o sucesso nas aprendizagens dos estudantes do ES na fase de transição será influenciado positivamente pela aquisição de competências interpessoais (interesse, valorização e aceitação que os outros têm de si, bem como do apoio prestado à resolução de dificuldades) ou intelectuais (sentido de compromisso de desenvolvimento a longo prazo).

Pinheiro e Ferreira (2002) na investigação realizada procuraram explorar as relações entre indicadores de suporte social e indicadores de adaptação académica, social e pessoal de estudantes do primeiro ano do ES, verificando que nestes a existência de relacionamentos interpessoais satisfatórios e a perceção de apoio social obtido podem ser elementos facilitadores de transição e adaptação ao ES.

Para a instituição do ES, a promoção da mesma pode também deter importância para o aluno que procura realizar uma escolha no que concerne ao curso a frequentar, bem como da própria instituição. Dessa forma, divulgar a instituição através de plataformas eletrónicas, presenças em feiras vocacionais ou dias abertos com atividades para alunos do Ensino Secundário, podem ser dinamos de escolhas adequadas aquando da transição para o Ensino Superior, promovendo também assim o sucesso académico (Costa & Lopes, 2008).

Segundo autores como McMillan e Chavis (1986, referido por Hackman, 2008) o sentimento de pertença à comunidade universitária e instituição em que se inserem pode definir-se segundo os seguintes elementos: matrícula, influência, integração, satisfação de necessidades e partilha de ligação emocional.

O sentimento de pertença pode representar um fator determinante no sucesso académico do aluno, sendo que instituições onde este é maior apresentam rendimento académico superior (Shouse, 1996), sendo importante programas focados na identidade de grupo ou melhoria das relações interpessoais entre estudantes, professores e administradores (Sherblom e Marshall, 2005) (referido por Hackman, 2008).

Outras variáveis influenciadas pelo sentimento de pertença e identificação institucional são, segundo Sanchez, Bauer e Paronto (2006, referido por Hackman, 2008) a motivação académica, o esforço académico e o absentismo.

No que concerne ao delineamento de objetivos de formação de competências ficam a reter três informações: os perfis de competências exigidas pelo ES aos seus estudantes graduados são reflexo de uma cultura de excelência; o mercado de emprego privilegia três componentes essenciais - conhecimento básico, onde se destaca a autoaprendizagem, conhecimento técnico, e aptidões sociais, onde se destaca o relacionamento interpessoal e o trabalho em equipa -, e na aquisição de competências interpessoais compreende o uso de metodologias que favorecem a cooperação e trabalho em equipa, promovendo também a inovação e criatividade, tal como referido nos estudos desenvolvidos por Santos (1998, 1999, referido por Santos, 2000.)

Refletindo acerca dos aspetos relacionados com a pedagogia e currículo que as instituições providenciam ao aluno que inicia a frequência do ES, e que podem ser potenciadores de sucesso académico, é possível referir a existência de disciplinas específicas

de promoção de sucesso, o uso de estratégias de ensino com foco no aluno e realização de workshops dirigidos a docentes (Tavares et al, 2006).

A aprendizagem no ES, bem como o desenvolvimento cognitivo, não depende apenas das atividades estritamente curriculares, sendo importante o contacto com outros elementos e contextos da instituição, ou contextos associados, podendo ser positivo ou negativo, consoante o tempo despendido, ou aprendizagens realizadas (Santos & Almeida, 2000)

As associações académicas, núcleos de estudantes ou outras associações representam também, pela vertente da dinamização pessoal e individual nas atividades extracurriculares realizadas, um fator a ter em consideração no estudo do sucesso académico (Tavares & Huet, 2001, referido por Tavares et al, 2006).

A participação em atividades de contextos exteriores à sala de aula fomenta o trabalho em grupo, as competências de relação interpessoal e a identificação e integração, sendo importante na adaptação e desenvolvimento dos estudantes do ES (Almeida et al, 2000).

A investigação conduzida por Almeida et al (2000) revelou que os estudantes da amostra recolhida que participam em atividades extracurriculares têm um menor rendimento académico em virtude do menor tempo disponível, sendo estes maioritariamente alunos de 2º, 3º ou 4º ano de licenciatura, verificando-se em menor número a participação de alunos de 1º e 5º ano. Os alunos que não têm qualquer participação nessas atividades apresentam índices menores nas dimensões “Adaptação à Instituição”, “Desenvolvimento de Carreira”, “Relacionamento com Colegas” e “Envolvimento em Actividades Extracurriculares” do QVA.

A existência de Serviços de Apoio Social que consigam dar resposta às necessidades dos alunos que efetuam a transição para o Ensino Superior, com uma política social resoluta, ou de serviços informáticos e físicos (bares, cantinas, bibliotecas) disponibilizados pelas instituições, são pontos valorosos para um percurso académico com sucesso (Pinheiro & Ferreira, 2005). No Ensino Superior em Portugal os serviços de apoio psicológico e psicopedagógico que se encontram já nas instituições, visam a promoção do desenvolvimento pessoal, a prevenção de comportamentos de risco, a reflexão acerca das metodologias no processo ensino aprendizagem, bem como as práticas pedagógicas subjacentes, assim como outras atividades complementares como ações de formação, psicoterapia ou aconselhamento (Seco, Pereira, Santos, Filipe & Alves, 2008).

As atividades extracurriculares desenvolvidas em contexto universitário facilitarão a adaptação, bem como poderão ser determinantes no sucesso académico, competências de juízo crítico, bem estar físico, emocional e psicológico, entre outros (Raymore et al., 2001, Tieu et al., 2010).

A participação em atividades extracurriculares estruturadas, num contexto prévio à transição para o Ensino Superior, é um dado preditor de uma transição realizada com maior facilidade (Tieu et al., 2010), o que é sustentado pelas teorias de Bandura e Zimmerman (1994, referido por Tieu et al., 2010) em que um ambiente mais estruturado permitirá aos

indivíduos desenvolver a sua auto-regulação, permitindo também o estabelecimento de aspirações e objetivos académicos mais elevados.

A transição para a Universidade, tem sido investigada segundo o contexto do aluno e atributos sócio emocionais, como estatuto socioeconómico ou inteligência (McDonald & Gawkoski, 1979; Sewell & Shah, 1967), saúde mental (Meilman, Manley, Gaylor & Turco, 1992; Wintre & Yaffe, 2000), expectativas (Pancer, Hunsberger, Pratt & Alisat, 2000), bem como relações com pais e personalidade (Schulthesis & Blustein, 1994; Wintre & Sugar, 2000); ou a organização e estrutura da instituição (Astin, 1965)(referido por Wintre et al.; 2008). Área cuja investigação oferece dados relevantes sobre o processo concerne às perceções pessoais de correspondência na relação aluno-instituição, isto é, o dinamismo existente entre a perceção de resposta adequada às suas necessidades, e a sua adaptação ao meio educativo da universidade (Wintre et al, 2008).

Em geral, o início de um novo ciclo é um momento importante para os novos alunos mas também causador de grande ansiedade, uma vez que pode representar, mais do que um novo ciclo de estudos, um novo ciclo de vida (Costa & Lopes, 2008). Segundo Abrantes (2005) a praxe constitui um dos “rituais de passagem” entre os ciclos de ensino, simbolizando por isso a rutura com o ensino anterior e a entrada e integração numa nova comunidade.

Apesar de existir em ciclos de estudos anteriores, é no ensino superior, onde a transição requer a sua contextualização no âmbito de novas relações sociais e modos de sociabilidade estudantil e de vida associativa com os pares, que a praxe toma maior destaque seguindo, segundo Frias (2003; referido por Abrantes, 2005), as três fases identificadas por Van Gennep na sua pesquisa clássica. Estas são então designadas por: Ritos de marginalização, seguidos de ritos de Aprovação e, por último, ritos de integração.

Para Frias (2003; referido por Abrantes, 2005), a praxe constitui um ritual na medida em que: simboliza a ascensão social (ou seja, supõe que as qualificações mais tarde obtidas funcionem como catalisadores de atividades profissionais de destaque social); pressupõe que o ingresso no ensino superior advém do esforço despendido no ensino secundário e, representa a entrada na comunidade e na identidade dos estudantes universitários.

Estas práticas que fazem parte do contexto universitário português e não passam despercebidas quer para a comunidade académica quer para a própria comunidade local onde as instituições de ensino se inserem, presumem a passagem de um conjunto amplo de tradições, rituais, usos e costumes que se praticam e repetem na comunidade académica longo dos anos com o intuito de integrar os novos alunos na sua nova escola e nos próprios costumes (Observatório dos direitos humanos, 2010).

De facto este ritual de passagem que constitui um marco da transição entre dois estatutos sociais diferentes e que implica uma transformação do próprio estatuto e mesmo da própria identidade do estudante, devido a várias experiências e até ao registo de ocorrências que nos chegam pela comunicação social, constitui um assunto de discussão pública e por isso um paradoxo na medida em que uns o defendem como imprescindível para a adaptação dos estudantes ao ensino superior e como um momento de convívio que contribui para uma

melhor integração no ensino superior, enquanto outros se referem a este momento como inteiramente dependente das relações hierárquicas dos alunos mais antigos da academia e subordinação dos caloiros onde por vezes se chega à humilhação dos mesmos (Pinheiro & Ferreira, 2005).

A relação que o estudante estabelece com a instituição de ensino onde ingressa e o modo como se envolve nas suas dinâmicas é considerado por Abrantes (2005) preponderante para a sua boa adaptação e para o seu sucesso educativo. Neste sentido, torna-se relevante que os estudantes integrem grupos onde desenvolvam um sentimento de pertença uma vez que este será um dos catalisadores para uma boa adaptação.

No ensino português são as associações académicas de estudantes e as comissões de praxe os organismos responsáveis pela receção e mobilização de atividades destinadas aos caloiros, não podendo resvalar o papel que a própria instituição deve ter no acolhimento dos mesmos (Sousa, 2009 referido por Freitas, Martins & Vasconcelos, 2003).

Para alguns jovens, nesta etapa que requer uma grande capacidade de lidar com mudanças e que engloba o relacionamento com novos colegas e professores, a adaptação a uma nova instituição de ensino e a novos processos e exigências de aprendizagem, é fundamental contarem com o apoio dos seus colegas e, menos frequentemente, de alguns docentes na transição para o ensino superior. As práticas associadas às praxes são encaradas por alguns estudantes, particularmente para os alunos originários de outros pontos do país, como uma etapa fundamental da sua integração no ensino superior, já que mais do que atividades de jogo e brincadeira, constituem uma oportunidade fundamental, e muitas vezes única, para conhecerem os seus colegas, para se orientarem no espaço, para conhecerem o funcionamento das instituições e para estabelecerem laços de cooperação com alunos mais velhos, que os podem apoiar no quotidiano académico (Freitas, Martins & Vasconcelos, 2003).

As praxes podem também não constituir um momento de integração por requererem demasiado tempo e por isso serem desfavoráveis ao investimento no estudo. Todo este contexto é agravado para os alunos que ingressam nas instituições de ensino superior na 2ª fase de candidaturas, numa altura em que as aulas já se encontram a decorrer. Para além das dificuldades mencionadas, esses estudantes têm de enfrentar ainda a integração numa turma com laços de amizade já estabelecidos e compreender conteúdos programáticos que começaram a ser lecionados alguns meses antes (Costa & Lopes, 2008).

Várias investigações têm sido levadas a cabo sobre este tema. De destacar um estudo desenvolvido pela Área de Apoio Psicológico da Faculdade de Engenharia da Universidade do Porto a 137 estudantes do 1º ano do curso de Engenharia (SIFEUP, 2002); um outro estudo onde constaram 439 estudantes do curso de licenciatura em Enfermagem desenvolvido pelo Conselho Pedagógico da Escola Superior de Enfermagem de Bissaya Barreto em Coimbra e o estudo levado a cabo em 2006 pela Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro que abrangeu 1136 estudantes e teve como intuito identificar e implementar conducentes à integração dos novos estudantes. Todos estes, segundo Loureiro, Frederico-Ferreira, Ventura, Cardoso e Bettencourt (2009), tiveram semelhantes conclusões destacando-se o facto da

maioria dos estudantes encararem a praxe como uma atividade integradora não apenas a um nível pessoal como académico. Um outro aspeto a ressaltar incide na obrigatoriedade da participação nas praxes mesmo quando são cometidos excessos, por não existirem mecanismos alternativos de participação a este que é entendido pelos inquiridos como sendo muito longo.

O acolhimento dos jovens depende, assim, em larga medida, da organização dos próprios alunos que já frequentam as instituições de ensino superior, sendo que as figuras do padrinho ou madrinha de curso são identificados, por alguns estudantes, como elementos importantes para a integração dos jovens recém-chegados ao ensino superior (Freitas, Martins & Vasconcelos, 2003).

A massificação no acesso e heterogeneização da população estudantil do ES fez com que um conjunto de desafios se colocasse às instituições, revelando preocupação com o sucesso académico. Como resposta para a investigação deste fenómeno o instrumento Questionário de Vivências Académicas (QVA) foi elaborado para a população do ES português, centrando-se nas características individuais e percepções dos contextos académicos que experienciam, e mais tarde adaptado à versão reduzida (QVA-r) (Soares, Almeida e Ferreira, 2006).

A transição para o ES compreende um conjunto de resolução de tarefas que se podem associar a quatro domínios: académico, social, pessoal e vocacional (Almeida, Soares & Ferreira, 1999).

O uso do QVA e QVA-r está já bastante difundido com amostras de alunos universitários, analisando as qualidades das vivências académicas dos estudantes, o impacto das vivências no rendimento académico, satisfação e desenvolvimento psicossocial, ou recorrendo à análise de percussores sócio demográficos e académicos (Soares, Almeida e Ferreira, 2006).

Este instrumento, fornece um conjunto de dados que permitem caracterizar o processo de transição para o ES identificado dificuldades sentidas, bem como pontos positivos do processo.

O estudo da transição oferece um ponto de referência na promoção de competências de adaptação e sucesso académico, bem como para sinalização de diferenças de adaptação entre estudantes. Este estudo procurará, no seguimento dos que até aqui já foram realizados, oferecer uma visão acerca desta temática com base nos estudantes de 1º ano da Universidade da Beira Interior.

## Capítulo 2 - Desenvolvimento Vocacional na transição para o ES

As mudanças psicossociais verificadas ao longo da adolescência, e na entrada da vida adulta reflectem-se também na forma como o processo de exploração vocacional e de carreira é realizado pelo jovem, bem como no comprometimento com o mesmo. Este processo será abordado de seguida, iniciando-se com uma abordagem ao desenvolvimento vocacional em geral, e especificando no ponto seguinte a temática da identidade vocacional.

### 2.1. Desenvolvimento Vocacional e de Carreira na Juventude

A viragem de século, do século XIX para o século XX, é um período marcado pelos trabalhos de investigação que produziram informação que viria a servir de suporte às teorias inerentes à Psicologia Vocacional e intervenções de Carreira, onde se destacam as contribuições de Alfred Binet, Spranger, Munsterberg, bem como de Jesse e Eli Weaver (Herr, 2008).

No que concerne à carreira, a realidade mais comum, no início do século XX, era a selecção por parte do indivíduo de uma profissão que desempenharia ao longo do seu ciclo vital, realidade que iniciou um ciclo de mudança com a industrialização do mundo ocidental (Lima, 2002).

Datam de 1908 os primeiros trabalhos de Frank Parsons que marcaram o nascimento da Psicologia Vocacional, sendo uma disciplina que ao longo dos tempos assumiu destaque no estudo científico da personalidade e das profissões (Taveira & Pinto, 2008).

O modelo de Parsons concebia a necessidade de por um lado obter uma compreensão das competências e limitações do indivíduo, por outro lado obter informação acerca das vantagens, desvantagens, oportunidades e perspectivas relativamente às diferentes ocupações laborais, e finalmente efectuar uma reflexão onde seriam ponderados os dados obtidos de forma a elaborar a decisão vocacional. Este modelo seria denominado de traço-factor (Herr, 2008).

Os trabalhos de Rogers (1942, referido por Herr, 2008) permitiram, também na Psicologia Vocacional, dirigir o foco de intervenção para os processos internos de percepção do indivíduo, tomando-o como activo no processo de aconselhamento, abandonando o terapeuta o papel de guia de estrutura e conteúdo do processo.

O primeiro modelo de desenvolvimento vocacional é apresentado por Ginzberg, Ginsburg, Axelrad e Herma (1951, referido por Philips & Paziienza, 1988), defendendo o estudo dos factores relacionados com as escolhas vocacionais, sendo nas décadas de 60 e 70 que o estudo acerca da carreira se desenvolve segundo um prisma mais alargado em que se toma em consideração o papel do trabalho e a sua importância no ciclo vital do indivíduo.

Em 1969, John Crites define Psicologia Vocacional como a disciplina psicológica dedicada ao estudo do comportamento e do desenvolvimento vocacional, ao qual se segue Mark Savickas salientando a importância do foco como são elaboradas as significações do trabalho, profissão e carreira pelos indivíduos. Este autor acrescentou ainda que o ajustamento a uma profissão no seguimento da escolha realizada não esgota as competências da Psicologia Vocacional, cabendo-lhe também o estudo do desenvolvimento vocacional ao longo de todo o ciclo vital (Taveira & Pinto, 2008).

Super (1951) define a Orientação Vocacional como um processo no qual o indivíduo avaliava, definia e aceitava uma percepção de si mesmo que poderia transformar numa realidade da qual retiraria satisfação, e promoveria nos que o rodeassem, estabelecendo desta forma o foco no que o indivíduo teria que escolher. As escolhas realizadas não poderiam ser analisadas mediante o impacto isolado nas distintas dimensões de vida do indivíduo, considerando antes a influência destas de forma holística e interactiva no investimento e comprometimento verificado (referido por Herr, 2008).

A Psicologia Vocacional promove um contexto onde existe uma exploração e comprometimento satisfatório nas atividades relacionadas com o desempenho profissional (Ribeiro, 2003, referido por Faria, Taveira & Saavedra, 2008), sendo o objetivo da intervenção no âmbito desta a identificação de resultados e acontecimentos de carreira que o indivíduo valoriza, bem como o contexto sociocultural em que se insere, avaliando as diferenças individuais e suportando a exploração de oportunidades, o aumento de potencialidades e o bem-estar, que conseqüentemente resultará no avanço na tomada de decisão vocacional e incrementará a satisfação no percurso de carreira (Faria, Taveira & Saavedra, 2008).

Com Super, Super e Savickas (1996, referido por Taveira & Nogueira, 2004) são concetualizados os estádios do desenvolvimento vocacional, incluindo um conjunto de tarefas: o Crescimento, a Exploração, o Estabelecimento, a Manutenção, o Desinvestimento ou Reforma, estabelecendo estas como as componentes de um Maxi-ciclo da Carreira, que, no caso de uma mudança e transição de carreira pode contemplar vários miniciclos com as mesmas tarefas.

A exploração de carreira corresponde às actividades realizadas com o objetivo de desenvolver o conhecimento do self e do contexto em que se insere, permitindo assim promover avanços no desenvolvimento de carreira (Jordaan, 1963, referido por Taveira & Moreno, 2003), sendo relevante o estudo da natureza e contextos em que o processo decorre, facilitando a compreensão da importância do seu desenvolvimento ao longo do ciclo vital (Luzzo & McGregor, 2001, referido por Taveira & Moreno, 2003).

O desenvolvimento vocacional, como processo que decorre ao longo do ciclo vital, compreende uma relação do indivíduo com o meio que o rodeia em que atribui significações ao mesmo consoante as vivências ocorridas, fazendo uso das mesmas em novas explorações e assumindo-se essa dinâmica o impulsionador do processo em geral (Gonçalves & Coimbra, 1994).

Compreender como os projetos pessoais são elaborados, estruturados e avaliados será o garante de como o indivíduo percebe o seu futuro, estabelecendo a relação de contingências entre o eu atual e o eu futuro. As tarefas envolvidas nestes projetos são relativas a áreas correspondentes à consolidação da identidade (Leitão, Paixão, Silva, Miguel, 2000).

Sucintamente, três modelos do desenvolvimento vocacional podem ser enumerados: o modelo de Bühler (1933,1935) que contempla o *crescimento* (0-14 anos), *exploração* (15-25), *consolidação* (26-65) e *declínio* (65-morte); o modelo de Ginzberg et al. (1951) em que se incluem as etapas *fantasia* (0-10 anos), *tentativa* (11-18), e *realismo* (18-24); e o modelo de Super anteriormente descrito (referido por Silva, 2008).

No ES, enunciando a teoria relacional de Nuttin (1980, 1984, 1985), o desenvolvimento vocacional advém de uma relação dinâmica e funcional entre o estudante e instituição (referido por Silva, 2008).

A decisão vocacional assume-se então não apenas como um momento isolado, antes um processo que decorre ao longo do desenvolvimento do indivíduo em que necessita realizar um conjunto de decisões (Guichard & Dumora, 2009; Tiedeman, 1961; referido por Simões, 2010) e que compreende outro conjunto de processos psicológicos como indecisão, exploração e identidade vocacional. Os avanços no estudo do mesmo permitiram identificar características e organização, permitindo dessa forma identificar fases e subfases subjacentes ao processo (Gysbers, Heppner & Johnston, 1998) (referido por Faria & Taveira, 2007).

A tomada de decisão de carreira pode mesmo organizar-se segundo três dimensões: aparecimento de decisão em momentos de transição problemática; pertinência na análise de opções e alternativas de ação; e avaliação dos contextos circundantes perspetivando as possibilidades de ajustamento. Em suma, o indivíduo considera e explora um conjunto de alternativas de forma sistemática e empírica, considerando a mudança e o comprometimento com a mesma no plano de desenvolvimento de carreira (Brêda, 2001; referido por Simões, 2010).

As dificuldades na tomada de decisão na carreira podem influir negativamente o nível de investimento na exploração vocacional, contudo estendem-se para lá deste limitando os recursos e competências para o desenvolvimento no autoconceito, autoeficácia e valoração dos objetivos académicos (Stumpf, Collarelli, & Hartman, 1983), assim como no ajustamento realizado à escolha efetuada de carreira, a maturidade vocacional e satisfação profissional (Taveira, 2000; Veerle, Karine & Bart, 2006) (referido por Taveira & Faria, 2009).

A família tem sido mesmo considerada como determinante na forma como o jovem desenvolve a sua carreira e toma as decisões vocacionais, sendo para isso importante o contexto socioeconómico, étnico e configuração do sistema familiar, seja no suporte verificado ou interação realizada pais-filhos (Whiston & Keller, 2004, referido por Carvalho & Taveira, 2009).

Mas a influência no processo de tomada de decisão não se cinge à família, sendo também importante o papel desempenhado pelos professores, seja pela relação direta com o

jovem, seja com a relação mantida com pais e encarregados de educação (Carvalho & Taveira, 2009; Pinto, Taveira & Fernandes, 2003; referido por Carvalho & Taveira, 2010).

Apesar do relacionamento com os pais e professores, os jovens procuram os seus pais como meio de suporte emocional e de aconselhamento, assumindo-o como mais importante no seu processo de tomada de decisão vocacional (Palmer & Cochran, 1988; Otto & Call, 1985; Trusty & Watts, 1996; referido por Faria, Taveira & Pinto, 2007).

Um outro fator que determina o percurso vocacional é o género, uma vez que apesar de um número crescente de população feminina no ES, a existência de um conjunto menor de estudantes do sexo feminino em cursos como nas ciências, engenharia e informática demonstra a influência do género na escolha vocacional, apesar da dispersão verificada no acesso aos cursos disponíveis no ES (Saavedra, Almeida, Gonçalves & Soares, 2004).

No plano individual, a transição para o Ensino Superior coloca a possibilidade de exploração de um conjunto mais alargado de experiências vivenciais, bem como áreas de formação ou exploração profissional (Seco, Casimiro, Pereira, Dias & Custódio, 2005), ou ainda espaços de discussão e desenvolvimento pessoal de índole menos vocacional, e de maior projecção identitária (Arnett, 2004).

No ES a Orientação de Carreira é um contexto capaz de proporcionar aos estudantes um conjunto de conhecimento e competências que poderão determinar maior satisfação com o curso, com o seu papel enquanto estudantes e com os que desempenham em outros contextos do seu meio social (Lima, 2002).

A forma como o estudante universitário constrói a sua carreira enquanto frequenta o ES, bem como essa construção tem impacto no seu futuro, foi já abordada na literatura, quer implícita nos modelos e perspectivas do desenvolvimento em geral (Erikson, 1968,1982; Harter 1990, 1993a, 1999a, 2003; Kohlberg 1969, 1976, 1981, 1984; Levinson 1980, 1986, 1990; Levinson, Darrow, Klein, Levinson & McKee, 1978; Marcia 1966, 1976, 1980; Piaget, 1976, 1977; Selman, 1976) ou de forma concreta nos modelos de desenvolvimento de carreira (Lent, Brown & Hackett, 1990, 1994, 2002; Savickas, 1993, 1995, 1997ab, 1999, 2001, 2002; Seligman, 1994; Super, 1957, 1984, 1990) (referido por Faria, 2008).

## **2.2. Identidade Vocacional**

Como abordado no capítulo anterior, a reconfiguração do modelo de formação das sociedades ocidentais contempla, para a maioria dos jovens, o ingresso no ES o que atrasa a entrada no mundo profissional, delimitando dessa forma uma nova etapa de transição de vida, no seguimento do desenvolvimento psicossocial individual tido como hierarquicamente organizado e progredindo em direcção a níveis de maior diferenciação e complexidade (Silva, 2008).

De acordo com a teoria de Erikson (1963,1968 referido por Dellas e Jernigan, 1987), o desenvolvimento é um processo ao longo do ciclo vital onde se dá a resolução progressiva de

conflitos, faseada por oito idades, e compreendendo dois aspetos decisivos, um individual, e um sociocultural, que envolve a conciliação dos aspetos cognitivos, físicos e da exigência social. A tarefa crítica do desenvolvimento psicossocial na adolescência é a crise de identidade alcançando o sentido de identidade de ego ao contrário da identidade difusa, havendo um comprometimento com as escolhas realizadas em contextos como o religioso, ocupação ou ideologia política.

O jovem adulto, segundo Erikson, confronta-se com o conflito intimidade vs isolamento, onde a construção de sua identidade se revela fundamental, por ser requisito para um funcionamento autónomo, e de competência para o desenvolvimento de relações íntimas. A intimidade representa o comprometimento em relações significativas de amizade, amor e união com indivíduos do mesmo sexo ou do sexo oposto. O isolamento compreende uma necessidade de afastamento de forças ou pessoas cuja existência é percebida como ameaçadora para o indivíduo, e para as suas relações íntimas. A resolução deste momento de crise permite o estabelecimento de um equilíbrio que confere, quer privacidade, quer partilha, no estabelecimento de uma relação íntima (Erikson, 1976; referido por Ferreira, 2009).

A resolução desta etapa crítica com sucesso implica que o jovem consiga adquirir um sentido coerente e integrado do self, o que implica ter encetado processos de exploração de si e do mundo, onde reflectiu acerca de si no passado, presente e futuro. Esta exploração confere-lhe uma base de suporte maior na execução de opções nos domínios vocacional, ideológico e interpessoal. Erikson (1968, 1982) define também esta etapa como uma moratória psicossocial onde a exploração de papéis se faz forma activa antes da entrada na vida adulta (referido por Silva, 2008).

Entre indivíduos de sexo masculino e feminino, as diferenças na construção de identidade são efetivas (Moore, 1987; Rice & Shadid, 1989; Lapsley, Rice & Fitzgerald, 1990; Kenny & Donaldson, 1991, 1992), o que conduz a que por vezes alguma discriminação seja menos positiva, sendo as mulheres consideradas menos maduras e menos competentes (Kenny & Donaldson, 1991) (referido por Ferreira, 2009).

A crise de identidade é presente tanto no adolescente, como no jovem adulto, perante as dificuldades geradas no processo de tomada de decisão, no que concerne a carreira, estilo de vida, identidade sexual, ou demais desafios que se lhe coloquem, daí que a frequência do Ensino Superior, como facilitador de contextos sociais vários, permite participação em vários papéis, e potencia questionamentos e resoluções identitárias. (Ferreira, 2009).

James Marcia (1966) à semelhança de Erikson (1956, 1963, referido por Marcia, 1966) concetualizou a identidade como uma estrutura interna e dinâmica, baseada em capacidades, crenças e histórias individuais com um período crítico situado nos anos de frequência do ES, que se forma numa dinâmica entre um processo de exploração ou crise, e um outro de tomada de decisão.

Marcia (1966) define quatro estilos de resolução de identidade que identificou como estatutos da mesma: identidade realizada, identidade difusa, identidade outorgada, e moratória. O primeiro compreende um período de exploração e investimento nos vários contextos da sua vida, ao estatuto de identidade difusa corresponde um período sem comprometimento ou exploração, sendo a moratória um período em que também não há comprometimento existindo contudo exploração, e finalmente a identidade outorgada em que há um investimento nas várias áreas da vida do indivíduo sem exploração.

A formação de identidade, segundo Marcia, configura-se desta forma numa transição dinâmica entre estatutos de difusão, moratória, ou identidade realizada, o que não reflete no entanto um crescente de força, antes uma mutação estrutural numa progressão desenvolvimental. Dados compilados pelo autor, apontam também para uma mudança crucial no desenvolvimento do estatuto identitário, na faixa etária compreendida entre os 18 e 21 anos (Marcia, 1980; referido por Ferreira, 2009).

Paixão (2004) refere que na formação da identidade vocacional é importante analisar a organização subjectiva da temporalidade humana, bem como o funcionamento comportamental do indivíduo segundo os objectivos delineados, uma vez que será indicador dos processos psicológicos inerentes à construção de identidade em contextos de interação significativa, tal como o é a frequência do ES (referido por Silva, 2008).

Na universidade, as vivências académicas e as aquisições nas competências académicas e sociais propiciam as mudanças verificadas ao nível do autoconceito e autoestima, permitindo um maior sentido de identidade (Adams & Fitcher, 1982; Pescarella & Terenzini, 2005; Waterman & Waterman, 1976; referidos por Silva, Taveira & Ribeiro, 2011).

As investigações realizadas no âmbito da identidade com estudantes universitários têm como fundamentos o facto destes se encontrarem num período mais propício para a resolução da identidade, entre os 18 e os 22 anos, sendo o contexto onde se inserem positivo para a sua definição de identidade, e pela facilidade no acesso à recolha de dados junto destes (Costa, 1990, referido por Jacinto, 2011).

Os domínios da identidade podem caracterizar-se por diferentes fases do desenvolvimento, podendo em determinado momento do seu desenvolvimento encontrar-se em crise numa das suas áreas sem que tal signifique que se estende a todas (Bosma, Matteson, 1977, Waterman, no prelo, referido por Taveira & Campos, 1987).

Se por um lado, a construção de identidade numa visão de carreira permite ao indivíduo um conjunto de sentimentos de continuidade entre o eu passado, presente e futuro, experienciando sentimentos de confiança, estabilidade e otimismo (Archer & Waterman, 1994), outros autores como Marcia (1966, 1980) referem a necessidade de não considerar o estatuto de identidade como algo imutável, no caso dos estudantes do ES, antes sujeito às mudanças que este enfrente no seu desenvolvimento, sejam estas internas ou externas (referido por Silva, Taveira & Ribeiro, 2011).

Os estatutos de identidade definidos por Taveira & Campos (1987) na adaptação do instrumento DISI-O (Dellas Identity Status Inventory - Occupation) assemelham-se aos de Marcia

(1966) caracterizando-se pela presença, ausência e grau de exploração das alternativas e o grau de investimento no âmbito da identidade vocacional, e denominando-se por Achiever, Moratória, Foreclosure, Difusão-Difusão e Difusão-Score.

A investigação conduzida por Dellas e Jernigan (1981, referido por Taveira & Campos, 1987) permitiu identificar numa amostra de 354 estudantes um conjunto de 130 no estatuto Moratória, 91 no estatuto Achiever, 65 no Difusão-Difusão, 31 no Foreclosure e 14 no Difusão-Sorte, havendo ainda um conjunto de residual que não identificado com nenhum dos referidos se distribuiu pelos estatutos Moratória, Difusão e Foreclosure.

Em outras investigações (Dellas & Jernigan, 1981, Hauser, 1971, LaVoie, 1976, Meilman, 1979, Offer et al., 1970; Raphael & Xelowsky, 1980, Stark & Traxler, 1974, Waterman, 1989, referido por Taveira & Campos, 1987) foi verificado que no período de frequência do ES os alunos se encontram mais estudantes no estatuto de Achiever e Difusão, e um número menor nos estatutos de Moratória e Foreclosure.

Ao longo dos anos, investigações realizadas acerca dos estatutos, registam uma supremacia da moratória e aquisição de identidade, e diminuição da preponderância dos demais nos estudantes do ensino superior (Kroger & Haslett, 1988). Costa e Campos (1986) confirmam os dados anteriores no seu estudo com alunos do segundo ano no ensino superior, acrescentando que apenas uma minoria se situa no estado de difusão. A conclusão dos autores aponta para o contexto universitário como resposta para os dados obtidos, fundamentado com a possibilidade de experimentação de variados cenários, possibilitando uma dinâmica de reflexão e resolução acerca da problemática identitária (referido por Ferreira, 2009).

Utilizando a definição de Chickering (1993) da adaptação ao ensino superior, considerando as dimensões de aquisição de autonomia académica, desenvolvimento de sentido de vida, e relações interpessoais, Berzonsky e Kuk (2000) concluíram que um envolvimento maior de autoexploração se relaciona com uma crescente autonomia em relação à validação emocional dos outros, bem como à definição de objetivos e gestão do processo de alcançar dos mesmos. Para o desenvolvimento do sentido de vida, os autores concluíram como determinante a vivência/resolução dos estatutos de moratória e de aquisição (referido por Ferreira, 2009).

Nesta primeira parte procuraram-se explicitar teorias, modelos e constructos subjacentes à temática das vivências académicas e identidade vocacional, na transição para o ES.

A entrada na vida adulta, com todas as mudanças e crises do desenvolvimento, ocorrem concomitantemente com a transição para o ES. Relacionar estes dois processos promove uma compreensão alargada desta etapa de vida, permitindo perceber de que forma ocorrem as mudanças nas variadas dimensões de vida do jovem, e de que forma interagem e se influenciam.

A entrada no ES é uma etapa no desenvolvimento de carreira do jovem, sendo importante que este, aliado ao processo de decisão vocacional, numa gestão da dinâmica

entre expectativas criadas e a realidade universitária, desenvolva proficuamente o seu percurso escolar. Para tal é importante ter presente a importância que as vivências académicas desempenham na adaptação, e o seu impacto no rendimento académico, potenciando ou diminuindo os esforços desenvolvidos na exploração vocacional e o comprometimento nesse processo.

## Parte II. Estudo empírico

Neste capítulo será realizada uma apresentação da metodologia utilizada na realização do presente estudo, incluindo as hipóteses formuladas, critérios utilizados na recolha da amostra e caracterização dos participantes na mesma, a descrição dos instrumentos utilizados e os procedimentos de recolha e tratamento de dados.

Para a presente investigação foram definidos os seguintes objectivos:

- Analisar a influência de algumas variáveis sócio demográficas na transição e adaptação ao ES em estudantes do 1º ano;
- Analisar influência de algumas variáveis sócio demográficas no Estatuto de Identidade em estudantes do 1º ano do ES;
- Analisar a relação entre as vivências académicas dos estudantes na transição para o ES e o seu estatuto de identidade.

Tendo por base estes objectivos foram formuladas, com base na revisão bibliográfica efectuada, quer da temática da transição e adaptação ao ES, bem como da identidade vocacional, as seguintes hipóteses:

H1: Existem diferenças significativas ao nível das vivências académicas segundo o género dos estudantes;

H2: Existem diferenças significativas ao nível das vivências académicas considerando a deslocação;

H3: Existem diferenças significativas ao nível das vivências académicas segundo a opção de entrada no ES;

H4: Existem diferenças significativas ao nível das vivências académicas segundo a percepção de rendimento académico dos estudantes;

H5: Existem diferenças significativas ao nível das vivências académicas segundo a percepção do efeito da participação em actividades de praxe académica;

H6: Existem diferenças significativas ao nível das vivências académicas segundo a área de formação;

H7: Existem diferenças significativas ao nível do estatuto de identidade segundo o sexo;

H8: Existem diferenças significativas ao nível do estatuto de identidade segundo a opção de entrada no ES;

H9: Existem diferenças significativas ao nível do estatuto de identidade segundo a deslocação;

H10: Existem diferenças significativas ao nível do estatuto de identidade segundo a percepção do efeito da participação na praxe académica;

H11: Existem diferenças significativas ao nível do estatuto de identidade mediante a percepção de rendimento académico;

H12: Existem diferenças significativas ao nível do estatuto de identidade segundo a área de formação;

H13: Existe relação entre as dimensões do QVA-r e os estatutos de identidade da DISI-O

# Capítulo 1. Metodologia

## 1.1. Participantes

Participaram neste estudo 173 estudantes, que no ano lectivo de 2011/12 se encontravam a frequentar pela primeira vez o Ensino Superior, no 1º ano de cursos de Licenciatura (1º Ciclo) ou Mestrado Integrado da Universidade da Beira Interior (UBI). Foi seleccionada uma amostra por conveniência, sendo o critério para participação a 1ª matrícula no Ensino Superior. Para garantir a maior heterogeneidade possível, foi efectuada a recolha dos questionários em contexto de sala de aula e outros espaços da instituição, procedendo-se também à informação acerca dos objectivos do estudo e da confidencialidade dos resultados.

Do grupo de participantes o sexo feminino representa uma parcela ligeiramente superior com 105 elementos (60,7%), ao passo que o sexo masculino se encontra representado por 68 elementos (39,3%). A idade dos estudantes situa-se num intervalo entre os 17 e 35 anos, com média de 19,6 anos (DP=2,34) (cf. Tabela 1), sendo a idade predominante 19 anos (42,2%).

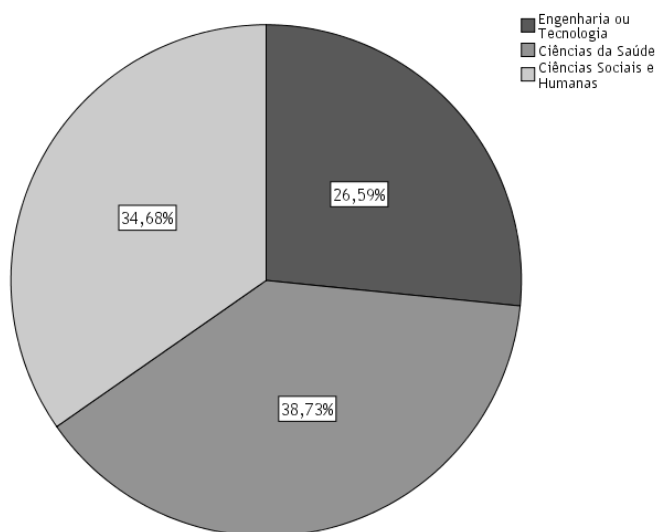
Tabela 1:  
**Estadística descritiva da amostra, segundo o género e a idade**

Género	Idade		
	M	DP	Min.-Máx.
M (n=68)	20,1	2,81	18-35
F (n=105)	19,3	1,93	17-32
Total (n=173)	19,6	2,34	17-35

Os cursos frequentados pelos estudantes distribuem-se pelas cinco Faculdades existentes na UBI: Faculdade de Ciências da Saúde (FCS) (n=67, 38,7%), Faculdade de Engenharia (FE) (n=38, 22%), Faculdade de Ciências (FC) (n=3, 1,7%), Faculdade de Ciências Sociais e Humanas (FCSH) (n=60, 34,7%), e Faculdade de Artes e Letras (FAL) (n=5, 2,9%) (cf. Tabela 2). Relativamente aos cursos, mais especificamente, a maioria dos participantes frequenta Medicina (n=54, 31,2%), seguindo-se Psicologia (n=28, 16,2%), Marketing (n=16, 9,2%), Engenharia Civil (n=16, 9,2%), Ciências do Desporto (n=15, 8,7%), Tecnologias e Sistemas de Informação (n=12, 6,9%), Ciências Farmacêuticas (n=7, 4%), Ciências da Comunicação (n=5, 2,9%), Ciências Biomédicas (n=3, 1,7%), Engenharia Electromecânica (n=4, 2,3%), Optometria (n=3, 1,7%), Bioengenharia (n=2, 1,2%), Bioquímica (n=2, 1,2%), Engenharia Aeronáutica (n=2, 1,2%), Engenharia Electrotécnica e de Computadores (n=2, 1,2%), Biotecnologia (n=1, 0,6%), e Sociologia (n=1, 0,6%).

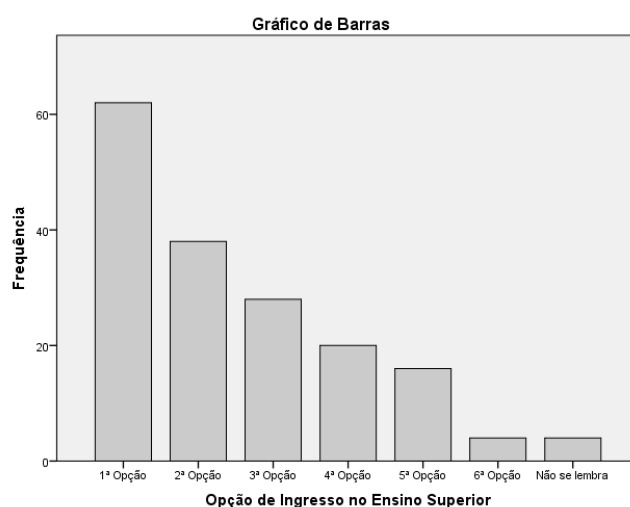
Para realizar análises estatísticas na amostra recolhida, permitindo alcançar dados relevantes, optou-se por agrupar os alunos segundo três grandes áreas de formação:

Engenharia/Tecnologia (n=46), Ciências da Saúde (n=67) e Ciências Sociais e Humanas (n=60)(cf. Figura 1).



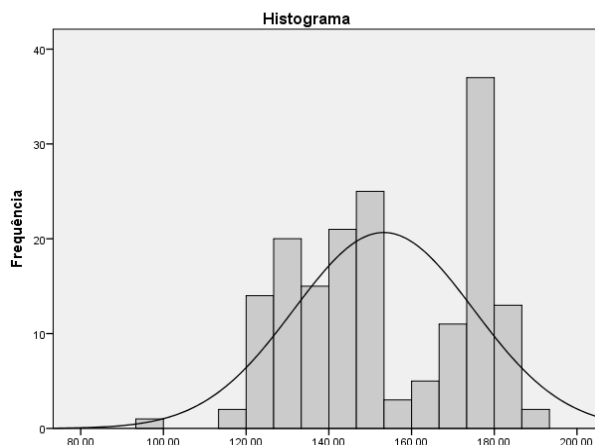
**Figura 1. Distribuição da amostra segundo a área de formação**

De referir que, no que respeita à forma de entrada no Ensino Superior, 164 alunos (94,8%) fizeram-no por meio do Concurso Nacional de Acesso (CNA), 5 (2,9%) pelo programa especial de acesso Maiores de 23, e 4 (2,3%) através de outro concurso. Os dados recolhidos indicam que a maioria dos participantes se candidatou à UBI colocando-a como 1ª opção no CNA (n=63, 36,4%). No restante da amostra, 38 alunos (22%) referem esta instituição como tendo sido a sua 2ª opção, 28 alunos (16,2%) apontam-na como a 3ª opção, 20 alunos (11,6%) indicam-na como a 4ª opção, 16 alunos (9,2%) colocaram-na como 5ª opção, 4 alunos (2,3%) escolheram-na como 6ª opção, e 4 alunos (2,3%) referiram não se recordar.



**Figura 2. Opção de ingresso no Curso no CNA**

Relativamente à preferência na escolha de instituição para frequência do ES, tomando como referencial a área de formação, é possível verificar que a maioria ingressou na UBI colocando a instituição entre a 3ª e a 6ª opção (n=72; 53,7%). No que concerne à área da Engenharia/Tecnologia a maioria dos estudantes entrou na 1ª Opção (n=28; 80%), verificando-se tendência contrária nas Ciências da Saúde (n=42; 77,8%) e Ciências Sociais e Humanas (n=23; 51,1%), onde a maioria ingressou entre a 3ª e 6ª opções.



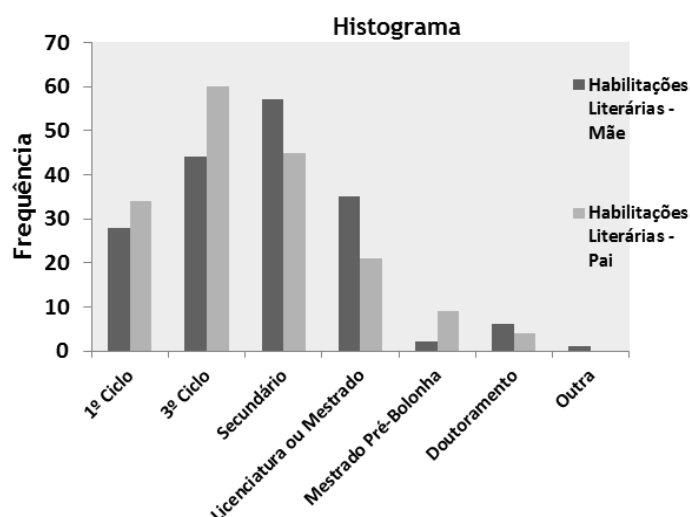
**Figura 3. Média de Ingresso na UBI**

Relativamente à média de candidatura ao ES (cf. Tabela 2), a média dos participantes foi 153,3 (DP=21,75) valores, sendo a mediana 150 valores e a média de candidatura mais comum 130 valores. A nota de candidatura mais baixa registada foi de 95 valores, ao passo que a mais alta foi de 190 valores, havendo ainda quatro estudantes que não responderam.

**Tabela 2:**  
**Estadística descritiva da amostra, segundo média de candidatura ao ES**

	N	Média	Mín.-Máx.
1º Quartil	45	127,1	95,0 - 135,0
2º Quartil	49	144,2	135,1 - 150,0
3º Quartil	39	169,6	150,1 - 179,0
4º Quartil	36	187,7	179,1 - 190,0
Total	169	153,3	95,0 - 190,0
NS/NR	4	-	-

A grande maioria dos participantes saiu de casa aquando do ingresso no ES (n=139, 80,3%), fazendo com que a maior parte da amostra seja composta por alunos deslocados, entre os quais 89 estudantes (64%) que indicam realizar visitas à residência de origem todos os fins-de-semana, ressalvando-se um valor residual de alunos que se deslocam apenas aquando das pausas letivas (n=8, 5,8%).



**Figura 4. Habilitações literárias dos pais**

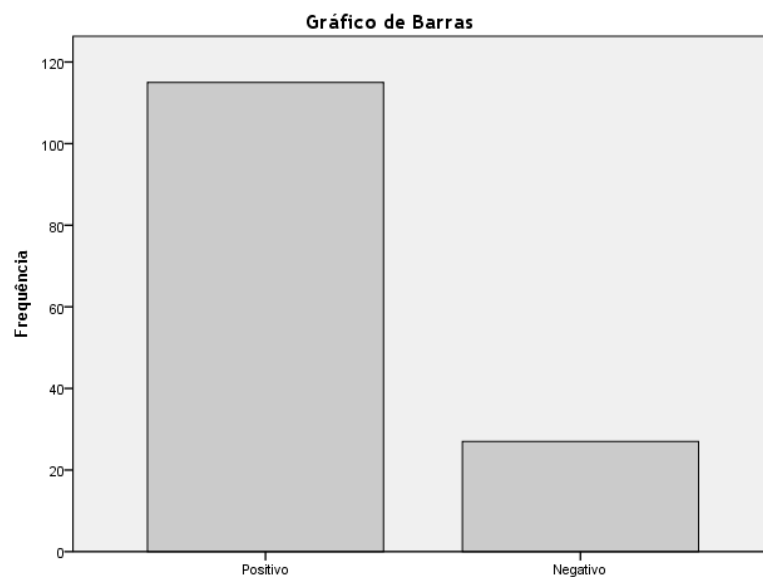
No que concerne às habilitações literárias do pai, os dados recolhidos indicam que a maioria possui habilitações equivalentes ao 3º Ciclo do Ensino Básico (n=60, 34,7%), sendo que no caso das mães dos estudantes participantes, o maior número verificado é ao nível das habilitações equivalentes ao Ensino Secundário (n=57, 32,9%) (cf. Tabela 3). Considerando os dois grupos, é possível verificar que a maioria possui como habilitações o 3º Ciclo (n=104, 30,1%), ou o Ensino Secundário (29,5%).

**Tabela 3:**  
**Estadística descritiva da amostra, segundo as habilitações literárias dos pais**

	Habilitações Literárias - Mãe	Habilitações Literárias - Pai	TOTAL
1º Ciclo	28 (16,2%)	34 (19,7%)	62 (17,9%)
3º Ciclo	44 (25,4%)	60 (34,7%)	104 (30,1%)
Secundário	57 (32,9%)	45 (26%)	102 (29,5%)
Superior	43 (24,9%)	34 (19,7%)	77 (16,2%)
Outra	1 (0,6%)	0 (0%)	1 (0,3%)
<b>TOTAL</b>	<b>173</b>	<b>173</b>	<b>346</b>

Dos alunos inquiridos, 116 alunos (67,1%) refere não receber qualquer contribuição dos Serviços de Apoio Social da UBI, ao passo que os restantes 57 alunos (32,9%) usufruem dessa prestação social.

Quanto à participação em actividades de praxe académica, 148 estudantes (85,5%) indicaram ter participado, e apenas 25 estudantes (14,5%) referem não ter tido qualquer participação. Dos que participaram 115 (81%) perceberam a participação como positiva, ao passo que os restantes (n=27; 19%) indicam ter sido uma experiência com impacto negativo.



**Figura 5. Percepção de Contribuição nos estudantes que participaram em atividades de praxe acadêmica**

Quando questionados acerca de actividades extra curriculares, 71,7% (n=124) da amostra indica não realizar ou participar em alguma, ao passo que 49 alunos (28,3%) indicam fazer parte de associações ou núcleos académicos, associações recreativas, realizar actividades desportivas individuais e/ou colectivas, em agremiações ou em representação da instituição, entre outras.

Apenas um conjunto residual (n=5, 2,9%) de estudantes desempenha actividades profissionais, ao passo que a grande maioria dos estudantes (n=167, 96,5%) se dedicam em exclusivo à frequência académica.

Considerou-se relevante analisar algumas das variáveis recolhidas (média de candidatura ao ES, acesso ao apoio social, frequência de actividades de praxe académica, e percepção de rendimento académico) segundo a área de formação dos estudantes participantes.

**Tabela 4. Estatística descritiva das médias de candidatura segundo a área de formação**

	N	Média	Mín.-Máx.
Engenharia/Tecnologia	46	138,5	119 - 178
Ciências da Saúde	65	175,4	136 - 190
Ciências Sociais e Humanas	58	140,2	95 - 177,8
Total	169	153,3	95,0 - 190,0
NS/NR	4	-	-

Relativamente à média das classificações de candidatura dos estudantes da amostra recolhida, a média mais elevada verificou-se no grupo de estudantes da área das Ciências da Saúde (M=175,4), seguindo-se as Ciências Sociais e Humanas (M=140,2) e a Engenharia/Tecnologia (M=138,5) (cf. Tabela 4).

Relativamente ao apoio social embora a maioria não usufrua de bolsa de estudo (n=116; 67,1%), dos restantes 57, 26 (45,6%) são estudantes da área das Ciências Sociais e Humanas, 16 (28,1%) frequentam cursos da área da Engenharia/Tecnologia, e finalmente 15 (26,3%) das Ciências da Saúde.

Relativamente à participação na Praxe Académica, como já referido, a maioria dos estudantes da amostra participou nas actividades, tendo a maioria dos estudantes da área da Engenharia/Tecnologia (n=31; 27%) percebido a mesma como positiva, o que tem correspondência nas áreas das Ciências da Saúde (n=40; 34,8%) e das Ciências Sociais e Humanas (n=44; 38,3%).

Transversalmente a todas as áreas de formação, a maioria dos alunos (n=115, 66,5%) considera ter um rendimento académico médio, o que é representado nos estudantes da área de Engenharia/Tecnologia em 27 alunos (58,7%), por 43 (64,2%) dos estudantes das Ciências da Saúde e por 45 (75%) dos estudantes das Ciências Sociais e Humanas (cf. Tabela 5).

Tabela 5:  
Estatística descritiva da percepção de rendimento académico segundo a área de formação

Área de Formação	Baixo	Médio	Alto	Total
Engenharia/Tecnologia	8 (17,4%)	27 (58,7%)	11 (23,9%)	46
Ciências da Saúde	11 (16,4%)	43 (64,2%)	13 (19,4%)	67
Ciências Sociais e Humanas	5 (8,3%)	45 (75,0%)	10 (16,7%)	60
Total	24 (13,9%)	115 (66,5%)	34 (19,7%)	173

## 1.2. Instrumentos

### 1.2.1. Questionário Sociodemográfico

O questionário sociodemográfico foi elaborado de forma a recolher dados relativos aos participantes (género, idade, curso frequentado, deslocação, habilitação dos pais, forma de ingresso no ES, opção de entrada, média de candidatura, participação em actividades extracurriculares, desempenho de actividades profissionais em part-time, participação na praxe académica, percepção de rendimento académico, entre outras). A elaboração do mesmo, com os itens referidos, decorreu da consideração de pertinência das mesmas para o estudo a realizar.

## 1.2.2. Questionário de Vivências Académicas - versão reduzida (QVA-r, Almeida, Soares & Ferreira, 1999)

A aplicação do Questionário de Vivências Académicas - versão reduzida, foi realizada com o objectivo de avaliar as experiências académicas na instituição do ES frequentada, neste caso, a UBI.

O QVA-r (Almeida, Soares & Ferreira, 1999) é a versão reduzida do QVA, questionário desenvolvido por Almeida e Ferreira (1997) e que é constituído por 170 itens, distribuídos por 17 subescalas, e com itens de resposta tipo lickert. Na sua construção foram realizadas aplicações nas Universidades do Minho, Coimbra, Açores e Instituto Politécnico do Porto, integrando os itens mais adequados do ponto de vista do conteúdo, dispersão e poder discriminativo (Almeida, Soares & Ferreira, 1999).

A análise factorial do QVA permite identificar quatro factores: as dimensões pessoais do indivíduo; vivências associadas com curso e carreira; aprendizagem e realização académica; e por último, vivências do relacionamento interpessoal e familiar (Almeida, Soares e Ferreira, 1999).

Perante a necessidade de agilizar a aplicação do instrumento, facilitando a recolha de dados, Almeida, Soares e Ferreira (1999) propuseram a redução do instrumento original privilegiando as dimensões consideradas mais relevantes pela literatura, e que demonstraram ser mais consistentes, analisando assim a consistência interna e estrutura factorial.

O QVA-r é um instrumento de auto relato constituído por 60 itens com cinco respostas possíveis nas quais os inquiridos seleccionam aquela com que registam maior concordância. (Almeida, Soares, Salgueiro, Freitas & Vasconcelos, 2004). Em todas as escalas existem itens que são cotados de forma inversa, o que indica que quanto mais elevada for a pontuação obtida em cada subescala, mais positivas e satisfatórias serão também as vivências académicas e por conseguinte, mais proveitoso será o ajustamento dos estudantes ao contexto académico (Pinheiro, 2003).

Os dados provenientes das análises estatísticas confirmaram a adequação de utilização para descrição dos comportamentos de adaptação ao ES em cinco dimensões distintas: pessoal, interpessoal, carreira, estudo e institucional (Almeida, Soares e Ferreira, 1999). De salientar ainda que cada dimensão engloba 13 itens à exceção da última, dimensão institucional, da qual constam 8 itens (Soares, Almeida & Ferreira, 2006).

É veiculado pela literatura, através das investigações realizadas com a aplicação do QVA-r, um poder discriminativo elevado do instrumento e das suas subescalas. Os autores Soares, Almeida e Ferreira (2006) referem os seguintes valores de alpha por dimensão: dimensão pessoal (alpha de 0.87), dimensão carreira (alpha de 0.91), dimensão estudo (alpha de 0.85), para a dimensão interpessoal (alpha igual a 0.86) e, por fim, no que concerne à dimensão institucional surge um valor de alpha mais baixo (valor igual a 0.72).

Os mesmos autores, e relativamente à validade dos itens, apontam que para a dimensão Pessoal os índices oscilam entre 0,39 e 0,70; para a dimensão Carreira entre 0,39 e 0,82; para a dimensão Estudo os valores situam-se entre 0,30 e 0,64; para a Interpessoal entre 0,38 e 0,67 e, para a dimensão Institucional os valores variam entre 0,17 e 0,61.

No que diz respeito às vivências académicas, a tabela 6 exhibe os valores de consistência interna da amostra recolhida, reflectindo a precisão do instrumento, segundo as suas dimensões: Carreira, Pessoal, Interpessoal, Estudo e Institucional.

Tabela 6.  
Valores de Consistência Interna do QVA-r

<b>Dimensão</b>	<b>Número de Itens</b>	<b>Alpha de Cronbach</b>
Carreira	13	.77
Pessoal	13	.77
Interpessoal	13	.59
Estudo	13	.72
Institucional	8	.61

### **1.2.3. Dellas Identity Status Inventory - Occupation (DISI-O; Dellas, 1979; adaptado à população portuguesa por Taveira e Campos, 1987)**

O Dellas Identity Status Inventory - Occupation (DISI-O), concebido por Marie Dellas (1979) tem como base as concepções de Erikson (1959) e Marcia (1966) e as investigações de Waterman e Geary (1974) e de Matteson (1975) (referido por Taveira & Campos, 1987), e adaptado à população portuguesa por Taveira e Campos (1987).

A escala DISI-O tem como objectivo a avaliação da identidade vocacional do indivíduo segundo os cinco estatutos: *Adopção*, *Moratória*, *Realização*, *Difusão-Difusão* e *Difusão-Sorte* (Dellas & Jernigan, 1981, referido por Taveira & Campos, 1987) que se assemelham aos estatutos *Identity Achievement*, *Moratorium*, *Foreclosure* e *Identity Difusion* de Marcia (1964, cit in Silva, Taveira, Fernandes, 2006).

O estatuto de Realização de Identidade compreende a um período de exploração com prossecução de objectivos de identidade auto determinados. O estatuto de Identidade em Moratória caracteriza-se pela existência de um período de crise em que o sujeito enceta actividades intensas de exploração identitária, com dificuldades no processo de escolha de percurso académico. O estatuto de Adopção de Identidade compreende os indivíduos que já efectuaram uma opção de identidade congruente e comprometida, embora com influência do meio familiar e/ou social, não sendo tão autodeterminados. O estatuto de Difusão-Difusão caracteriza os indivíduos que ainda não possuem uma orientação à sua identidade, embora já tenham realizado uma exploração, e finalmente o estatuto de Difusão-Sorte remete para uma

ausência de exploração e dependência de sorte ou destino na tomada de decisão vocacional (Taveira, 1997, referido por Silva, 2008).

Segundo Dellas (1979) e Waterman (1982,1985) cada indivíduo, em determinado momento do seu ciclo vital pode ser caracterizado por um perfil de resultados no DISI-O ao longo de cada uma das dimensões de identidade referidas (referido por Silva, 2008).

A escala DISI-O já teve algumas versões distintas. Nas três primeiras versões do instrumento a escala continha sessenta e quatro, trinta e seis e trinta e dois itens respectivamente sendo ordenados ao acaso segundo conjuntos de quatro itens cada. A quarta versão da escala continha quarenta itens organizados segundo oito conjuntos de cinco itens cada, sendo que nesta, devido à análise factorial realizada ter indicado a presença de duas dimensões de Difusão distintas, a dimensão Difusão-Difusão e a dimensão Difusão-Sorte, foram considerados cinco estatutos de identidade. As primeiras três versões continham uma tipologia de resposta Lickert com quatro alternativas, ao passo que a quarta versão continha opções das quais o indivíduo deveria seleccionar aquela que melhor o descrevesse (Silva, 2008).

A última versão da escala é composta por trinta e cinco itens com base nos critérios de exploração e investimento, estando os itens agrupados em sete conjuntos, cada qual com cinco elementos. Das opções apresentadas os indivíduos seleccionam a que está mais de acordo consigo, sendo considerado pertencente a determinado estatuto quando essa resposta se verifica em pelo menos quatro dos sete itens correspondentes (Taveira & Campos, 1987).

Na versão portuguesa adaptada por Taveira e Campos (1987) foi escolhido o tipo de resposta Lickert sendo as opções as enumeradas a que corresponde a pontuação exibida: Totalmente de Acordo Comigo - 5 pontos, De acordo comigo - 4 pontos, Nem de Acordo nem em Desacordo Comigo - 3 pontos, Em Desacordo Comigo - 2 pontos, e Totalmente em Desacordo Comigo - 1 ponto.

As investigações realizadas com este instrumento têm sido usadas para identificar grupos de indivíduos em relação ao seu perfil de identidade vocacional, ou então de que forma se distribuem os sujeitos segundo a identidade vocacional (Dellas & Jernigan, 1981, 1987, Taveira, 1986, Urbin, 1987; referido por Silva, 2008).

A adaptação portuguesa, numa amostra de 600 alunos do Ensino Básico e Secundário, com idades compreendidas entre os 11 e os 21 anos, apresentou resultados satisfatórios quanto à sua fidelidade e validade, sendo que Taveira (1986), embora à luz dos resultados, confirme a pertinência de duas sub escalas no estatuto de Difusão. A análise factorial realizada indica que um modelo de quatro dimensões ortogonais era mais aplicável à amostra do seu estudo. A análise da consistência interna do modelo factorial do DISI-O revela valores do Alpha de Cronbach que variam entre os 0.68 (Difusão de Identidade) até aos 0.90 (Realização de identidade). Estes valores confirmam a validade do instrumento, bem como a utilidade no estudo da identidade vocacional (referido por Silva, 2008).

A versão do instrumento utilizada neste estudo corresponde à que Taveira e Campos (1987) adaptaram e Silva (2008), numa investigação mais recente, utilizou com uma amostra

de estudantes do ES, tendo a análise da consistência interna permitido a obtenção de resultados satisfatórios, com os seguintes valores de Alpha de Cronbach: 0,85 do estatuto de Realização, 0,86 no de Adopção, 0,65 no de Moratória e 0,60 no de Difusão, o que revela adequação no uso do mesmo nessa população.

Apesar da utilização no estudo referido, com adequação a esta população, foi considerado pertinente avaliar a consistência interna das várias subescalas do DISI-O, considerando um modelo dimensional de quatro factores.

Assim, para o estudo das propriedades psicométricas do DISI-O foi efectuada a análise do grau de consistência interna através do cálculo do *alpha de Cronbach*, no que respeita mais especificamente ao estudo da precisão do instrumento. Na tabela 7 indicam-se os coeficientes obtidos.

Tabela 7.

**Estatística descritiva dos resultados por dimensões do DISI-O**

Dimensão	Nº de itens	M	dp	Min.	Máx.	Alfa
Difusão de Identidade	10	26,8	6,63	11	43	,835
Adopção de Identidade	7	19,1	5,40	7	33	,827
Realização de Identidade	7	22,4	4,72	7	33	,811
Moratória de Identidade	7	21,4	4,49	7	32	,758

Para o estudo da validade interna do DISI-O, e após a verificação dos critérios relativos ao índice de Kaiser-Meyer-Olkin ( $KMO=0.802$ ) e ao teste de esfericidade de Bartlett ( $p<.05$ ), foi efectuada a análise factorial em componentes principais, tendo-se definido previamente um número fixo de 4 factores. Considerando-se o valor-próprio (eigen-value) igual ou superior à unidade, os 4 factores explicam 49% da variância total e evidenciam a existência de 4 dimensões distintas no DISI-O. Na tabela 8 apresentam-se as saturações factoriais dos itens do DISI-O, considerando apenas os que apresentaram saturações de valor igual ou superior a 0.40.

Tabela 8.  
Análise Fatorial do DISI-O

Dimensões/ Itens	Factor I	Factor II	Factor III	Factor IV
<b>DIFUSÃO</b>				
Item 19	,751			
Item 21	,701			
Item 18	,626			
Item 5	,603			
Item 28	,584			
Item 6	,568			
Item 12	,564			
Item 3	,562			
Item 31	,506			
Item 7	,460			
<b>ADOPÇÃO</b>				
Item 35		,781		
Item 11		,779		
Item 22		,705		
Item 26		,657		
Item 8		,647		
Item 20		,562		
<b>REALIZAÇÃO</b>				
Item 32		,553		
Item 16			,757	
Item 15			,737	
Item 29			,713	
Item 23			,655	
Item 10			,596	
Item 2			,450	
<b>MORATÓRIA</b>				
Item 30				,711
Item 17				,681
Item 33				,680
Item 13				,550
Item 24				,550
Item 27				,543
Item 9				,540
Valor-próprio	6,165	4,544	2,816	1,617
Porcentagem de variância	19,89	14,66	9,08	5,22
Porcentagem de variância acumulada	19,89	34,55	43,63	48,85

A estrutura obtida resulta de uma análise realizada à consistência interna do instrumento original, tendo sido eliminados os itens, neste caso 1, 14, 25 e 34, por apresentarem baixa correlação com a pontuação total da escala, permitindo assim obter um nível de consistência interna maior.

De ressaltar que os valores de consistência interna do instrumento, no estudo realizado, obtiveram valores superiores aos registados na investigação de Silva (2008), e ainda que os valores não justificaram a divisão do estatuto de difusão de identidade em difusão-difusão e difusão-sorte, como na investigação de Taveira (1986).

A escolha deste instrumento deveu-se às boas características psicométricas, bem como a adaptabilidade à população em questão. A identidade vocacional, como mecanismo adaptativo, é parte do processo que os alunos enfrentam quando ingressam no ES, uma vez que se encontram num momento de prossecução da sua formação profissional e de carreira.

### **1.3. Procedimentos**

A aplicação dos instrumentos decorreu ao longo do 2º semestre do ano letivo de 2011/12, sob duas formas distintas: em grupo-turma, durante tempos cedidos pelos docentes, consoante a sua disponibilidade e sem prejuízo do normal funcionamento das aulas, ou de forma individual, em locais da instituição, essencialmente nas bibliotecas da UBI.

Os participantes foram informados dos objectivos da recolha de dados, do seu carácter voluntário e anónimo, bem como da confidencialidade a reter. Uma vez obtido o consentimento informado, os participantes procederam ao preenchimento do questionário, seguindo as indicações do aplicador.

Para a realização das análises estatísticas, foi usado o programa Statistical Package for the Social Sciences SPSS (versão 20 para o Windows).

## **2. Resultados**

No presente capítulo serão expostos os resultados obtidos da aplicação dos questionários utilizados no estudo empírico.

Como já foi referido anteriormente, o uso do QVA-r permite avaliar, segundo as Dimensões Pessoal, Interpessoal, Carreira, Estudo e Institucional, a adaptação ao ES. A descrição começará pelas estatísticas de tendência central e dispersão das dimensões referidas.

Na dimensão Pessoal a média de pontuações obtida foi 46,9, com mediana de 47 compreendida entre o mínimo de 18 e o máximo de 65. Relativamente à variabilidade, o desvio padrão foi de 8,21 e a variância verificada 67,39.

Na dimensão Interpessoal a média de pontuações foi 48,6, registando-se a mediana de 49, e o mínimo de 23 e máximo de 65. A variabilidade destas pontuações reflecte o valor de 7,67 para o desvio padrão, e 58,81 para a variância.

A dimensão Carreira registou uma média de pontuações de 50,3, com mediana de 51, mínimo de 24 e máximo de 65. Os valores verificados de desvio padrão e variância foram respectivamente 8,68 e 75,33.

Na dimensão Estudo a média registada foi de 42,4, sendo a mediana 42 encontrando-se entre o mínimo de 27 e o máximo de 64. O valor verificado de variância foi 41,56 e de desvio padrão 6,45.

Finalmente, na dimensão Institucional registou-se uma média de pontuações de 28,7, com mediana de 29, mínimo de 12 e máximo de 40. Relativamente à variabilidade, o valor do desvio padrão foi 5,33 e de variância 28,42 (cf. Tabela 9).

Tabela 9.

**Estatística descritiva do QVA-r por Dimensões**

	Pessoal	Interpessoal	Carreira	Estudo	Institucional
N	173	173	173	173	173
Média	46,9	48,6	50,3	42,4	28,7
Mediana	47,0	49,0	51,0	42,0	29,0
Moda	43,0 <sup>a</sup>	47,0 <sup>a</sup>	52,0	47,0	29,0
Desvio Padrão	8,2	7,67	8,68	6,45	5,33
Variância	67,4	58,81	75,33	41,55	28,41
Mínimo	18,0	23,00	24,00	27,00	12,00
Máximo	65,0	65,00	65,00	64,00	40,00

a. Dado a existência de múltiplos valores de moda, o menor valor é mostrado

Uma vez apresentados os valores da amostra segundo as Dimensões do instrumento, é apresentada a estatística descritiva das pontuações do QVA-r, considerando algumas das variáveis do questionário sócio demográfico, especificamente o sexo, a percepção do rendimento académico face à turma, a opção de candidatura, a deslocação e o impacto da participação em actividades de praxe académica.

Como nos resultados anteriores, a tabela 10 exhibe os resultados globais de média, desvio padrão, mínimo e máximo, considerando a variável género.

Tabela 10.

**Estatística descritiva das dimensões do QVA-r, segundo o género**

Dimensão	Género	M (dp)	Min.-Máx.
Pessoal	M (n=68)	46,9 (8,66)	18-62
	F (n=105)	46,1 (7,95)	26-65
	Total	46,9 (8,2)	18-65
Interpessoal	M	47,6 (7,18)	23-65
	F	49,3 (7,93)	24-65
	Total	48,6 (7,67)	23-65
Carreira	M	49,1 (8,40)	24-63
	F	51,0 (8,82)	26-65
	Total	50,3 (8,70)	24-65
Estudo	M	40,6 (6,18)	27-53
	F	43,5 (6,37)	28-64
	Total	42,4 (6,45)	27-64
Institucional	M	28,8 (4,97)	12-40
	F	28,7 (5,57)	16-39
	Total	28,7 (5,33)	12-40

A partir dos resultados obtidos, é possível verificar que nas dimensões pessoal e institucional os homens apresentam uma média de pontuação superior, ao passo que nas restantes dimensões avaliadas pelo instrumento, e embora os valores não sejam muito díspares, as pontuações médias das participantes de sexo feminino são superiores, o que permite identificar um nível superior de comportamentos e percepções positivas nas mesmas.

Na tabela 11 são apresentados os resultados globais considerando a variável percepção do rendimento académico em relação à turma.

Na maioria das dimensões do QVA-r, os estudantes da amostra revelam ter uma percepção de rendimento académico enquadrado na média da turma, mais precisamente, na dimensão Pessoal ( $M=47,7$ ;  $dp=7,67$ ), Interpessoal ( $M=49,0$ ;  $dp=7,48$ ) e Institucional ( $M=29,0$ ;  $dp=5,42$ ). Nas dimensões Carreira ( $M=51,9$ ;  $dp=6,97$ ) e Estudo ( $M=44,1$ ;  $dp=6,08$ ) verifica-se que a maioria dos estudantes percebe o seu rendimento como superior. De ressalva, na dimensão Institucional, valores muito próximos nas médias de pontuação da percepção de rendimento académico entre os grupos.

Tabela 11.

Estatística descritiva das dimensões do QVA-r, segundo a percepção de rendimento académico face à turma

Dimensão	Rendimento	M (dp)	Min.-Máx.
Pessoal	Baixo (n=24)	44,3 (7,15)	29-56
	Médio (n=115)	47,7 (7,67)	26-62
	Alto (n=34)	45,8 (10,21)	18-65
Interpessoal	Baixo	48,7 (7,99)	34-65
	Médio	49,0 (7,48)	26-65
	Alto	47,0 (8,11)	23-58
Carreira	Baixo	47,3 (10,91)	26-65
	Médio	50,4 (8,54)	24-64
	Alto	51,9 (6,97)	35-63
Estudo	Baixo	40,2 (7,51)	28-64
	Médio	42,3 (6,22)	27-64
	Alto	44,1 (6,08)	32-59
Institucional	Baixo	27,8 (6,57)	12-40
	Médio	29,0 (5,42)	16-39
	Alto	28,5 (3,96)	17-37

Na tabela 12 são apresentados os resultados obtidos segundo as dimensões do QVA-r, tendo por consideração a opção de entrada. Pela desigualdade da amostra, optou-se por utilizar dois grupos de estudantes, aqueles que colocaram o curso em que ingressaram na UBI como primeira opção no CNA, e os que o colocaram entre a 3ª e 6ª opções. Este procedimento permite discriminar melhor os sujeitos nesta variável obtendo um *n* mais equilibrado entre os grupos, e eliminando os de 2ª opção que muitas vezes se aproximam dos da 1ª opção, aumentando assim o contraste entre os grupos.

Segundo as dimensões avaliadas, os estudantes que seleccionaram a UBI como a primeira opção no CNA apresentam média de pontuação superior apenas na dimensão Pessoal ( $M=48,3$ ;  $dp=9,15$ ), ao passo que na dimensão Interpessoal ( $M=50,7$ ;  $dp=7,90$ ), Carreira ( $M=51,8$ ;  $dp=8,73$ ), Estudo ( $M=43,4$ ;  $dp=7,00$ ) e Institucional ( $M=29,4$ ;  $dp=6,03$ ) foram os estudantes cuja opção de entrada se situa entre a terceira e a sexta que tiveram uma média de pontuações superior, o que sugere melhor adaptação nas mesmas.

Tabela 12.

Estatística descritiva das dimensões do QVA-r, segundo a opção de acesso ao ES

Dimensão	Opção de Entrada	M (dp)	Min.-Máx.
Pessoal	1ª Opção (n=62)	48,3 (9,15)	18-65
	3ª a 6ª (n=68)	46,1 (7,89)	29-62
Interpessoal	1ª Opção	47,1 (8,08)	23-65
	3ª a 6ª	50,7 (7,90)	26-65
Carreira	1ª Opção	50,9 (7,60)	30-64
	3ª a 6ª	51,8 (8,73)	29-65
Estudo	1ª Opção	42,4 (5,95)	32-59
	3ª a 6ª	43,4 (7,00)	28-64
Institucional	1ª Opção	28,5 (5,01)	12-38
	3ª a 6ª	29,4 (6,03)	16-40

Através dos dados presentes na tabela 13 é possível verificar que os estudantes da amostra que em tempo de aulas se encontram deslocados da sua residência de origem apenas não obtiveram pontuações médias superiores na dimensão Pessoal, onde as pontuações dos alunos não deslocados ( $M=48,5$ ;  $dp=6,14$ ) revelam uma melhor adaptação segundo a mesma. Assim, os alunos deslocados pontuam mais nas dimensões Interpessoal ( $M=49,1$ ;  $dp=7,64$ ), Carreira ( $M=50,8$ ;  $dp=8,69$ ), Estudo ( $M=42,8$ ,  $dp=6,31$ ) e Institucional ( $M=28,9$ ;  $dp=5,63$ ). Uma ressalva para a dimensão Institucional uma vez que a quase semelhança das pontuações de ambos os grupos, sugere uma adaptação similar.

Tabela 13.

Estatística descritiva das dimensões do QVA-r, considerando a deslocação

Dimensão	Deslocação	M (dp)	Min.-Máx.
Pessoal	Não (n=34)	48,5 (6,14)	32-59
	Sim (n=139)	46,5 (8,61)	18-65
Interpessoal	Não	46,6 (7,58)	23-62
	Sim	49,1 (7,64)	24-65
Carreira	Não	48,2 (8,44)	24-61
	Sim	50,8 (8,69)	26-65
Estudo	Não	40,6 (6,78)	27-59
	Sim	42,8 (6,31)	28-64
Institucional	Não	28,3 (3,86)	16-36
	Sim	28,9 (5,63)	12-40

Na tabela 14 são explicitadas as médias de pontuação do QVA-r que os estudantes da amostra obtiveram segundo o percentil de média de ingresso da UBI em que se situam. Verifica-se que os estudantes que se situam no quarto quartil, revelam maior adaptação nas

dimensões Interpessoal ( $M=50,1$ ,  $dp=8,44$ ), Carreira ( $M=55,1$ ,  $dp=6,65$ ) e Institucional ( $M=30,1$ ;  $dp=5,59$ ). Nas restantes dimensões, Pessoal ( $M=47,7$ ;  $dp=8,53$ ) e Estudo ( $M=44,4$ ,  $dp=6,80$ ) foram os alunos situados no terceiro quartil que obtiveram médias de pontuação mais elevadas.

Tabela 14.  
Estatística descritiva das dimensões do QVA-r, considerando a média de candidatura ao ES

Dimensão	Quartil	M (dp)	Min. - Máx.
Pessoal	1º Quartil (n=45)	47,0 (8,40)	18 - 62
	2º Quartil (n=49)	45,9 (8,91)	23 - 65
	3º Quartil (n=39)	47,7 (8,53)	29 - 62
	4º Quartil (n=36)	46,8 (7,51)	30 - 62
Interpessoal	1º Quartil	49,6 (5,60)	34 - 62
	2º Quartil	48,4 (8,31)	29 - 65
	3º Quartil	47,1 (7,56)	24 - 62
	4º Quartil	50,1 (8,44)	23 - 65
Carreira	1º Quartil	46,4 (7,72)	24 - 58
	2º Quartil	49,7 (8,10)	30 - 65
	3º Quartil	49,6 (9,99)	26 - 64
	4º Quartil	55,1 (6,65)	39 - 64
Estudo	1º Quartil	39,2 (5,60)	27 - 53
	2º Quartil	42,8 (7,22)	29 - 64
	3º Quartil	44,4 (6,80)	28 - 64
	4º Quartil	43,1 (4,99)	33 - 54
Institucional	1º Quartil	28,0 (4,32)	12 - 34
	2º Quartil	28,3 (6,00)	16 - 38
	3º Quartil	28,4 (5,38)	16 - 39
	4º Quartil	30,1 (5,59)	18 - 40

A tabela 15 agrupa os dados relativos às pontuações médias da amostra nas dimensões do QVA-r segundo as habilitações dos pais.

Na dimensão Pessoal, as pontuações médias mais elevadas localizam-se nos indivíduos cuja mãe completou o 3º Ciclo ( $M=47,4$ ;  $dp= 8,79$ ) e o pai completou o Ensino Secundário ( $M=48,0$ ;  $dp=8,17$ ).

Na dimensão Interpessoal as pontuações mais elevadas localizam-se nos indivíduos em que o pai ( $M=49,5$ ;  $dp=7,53$ ) e a mãe ( $M=51,5$ ;  $dp=0,71$ ) completaram o 3º ciclo.

Na dimensão Carreira, as médias mais elevadas verificam-se no grupo em que as habilitações das mães correspondem ao ES ( $M=52,0$ ;  $dp=9,35$ ) e as dos pais ao 1º ciclo ( $M=51,6$ ;  $dp=7,27$ ).

A dimensão Estudo regista as maiores pontuações nos grupos de indivíduos em que mãe ( $M=43,7$ ;  $dp=6,31$ ) frequentou o ES e pai ( $M=45,8$ ;  $dp=8,44$ ) concluiu o 3º ciclo.

Na dimensão Institucional as médias de pontuação mais elevadas verificam-se nos grupos de participantes onde o pai (M=29,3; dp=4,47) concluiu o 1º ciclo, e no grupo em que a mãe (M=29,8; dp=5,43) frequentou o ES.

Tabela 15.

**Estatística descritiva das dimensões do QVA-r, considerando as habilitações dos pais**

Dimensão	Habilitação	N		M (dp)		Min. - Máx.	
		Mãe	Pai	Mãe	Pai	Mãe	Pai
Pessoal	1º Ciclo	28	34	45,6 (6,74)	47,7 (9,98)	31 - 58	18 - 62
	3º Ciclo	44	60	47,4 (8,79)	46,6 (6,92)	29 - 62	31 - 62
	Secundário	57	45	47,1 (8,40)	48,0 (8,17)	18 - 61	23 - 62
	Superior	35	34	47,0 (8,40)	45,0 (8,42)	26 - 65	26 - 65
Interpessoal	1º Ciclo	28	34	48,7 (6,33)	49,7 (6,65)	34 - 63	34 - 65
	3º Ciclo	44	60	50,1 (6,89)	49,5 (7,53)	29 - 65	26 - 64
	Secundário	57	45	47,9 (7,67)	47,2 (6,80)	24 - 65	24 - 59
	Superior	35	34	48,2 (9,10)	47,7 (9,64)	23 - 65	23 - 65
Carreira	1º Ciclo	28	34	49,3 (8,67)	51,7 (7,27)	26 - 65	34 - 65
	3º Ciclo	44	60	50,3 (9,35)	49,7 (8,29)	24 - 64	24 - 64
	Secundário	57	45	49,6 (7,54)	49,9 (8,75)	29 - 64	26 - 63
	Superior	35	34	52,0 (9,35)	50,5 (10,56)	35 - 64	32 - 64
Estudo	1º Ciclo	28	34	43,4 (6,81)	43,7 (7,19)	29 - 64	29 - 64
	3º Ciclo	44	60	40,6 (8,82)	40,9 (6,43)	27 - 54	27 - 64
	Secundário	57	45	42,2 (6,72)	43,1 (5,28)	28 - 64	32 - 52
	Superior	35	34	43,7 (6,31)	42,6 (6,90)	31 - 59	28 - 59
Institucional	1º Ciclo	28	34	29,1 (3,85)	29,3 (4,47)	18 - 36	19 - 38
	3º Ciclo	44	60	28,7 (5,39)	29,1 (5,37)	16 - 39	12 - 39
	Secundário	57	45	27,9 (5,74)	27,8 (5,28)	12 - 39	16 - 37
	Superior	35	34	29,8 (5,43)	28,6 (6,14)	18 - 40	16 - 40

A tabela 16 exibe as médias de pontuações segundo a área de estudo. Assim, é possível verificar na que os participantes da área das Ciências Sociais e Humanas apresentam médias superiores nas dimensões Pessoal ( $M=47,8$ ;  $dp=9,00$ ) e Interpessoal ( $M=49,1$ ;  $dp=7,98$ ), ao passo que nas dimensões Carreira ( $M=53,0$ ;  $dp=8,40$ ), Estudo ( $M=43,6$ ;  $dp=5,64$ ) e Institucional ( $M=29,5$ ;  $dp=5,79$ ) são os estudantes das Ciências da Saúde que registam pontuações superiores.

Tabela 16.  
Estatística descritiva das dimensões do QVA-r, considerando área de estudo

Dimensão	Área de Estudo	M (dp)	Min.-Máx.
Pessoal	Engenharia/Tecnologia (n=46)	46,5 (7,15)	23-62
	Ciências da Saúde (n=67)	46,3 (8,19)	26-62
	Ciências Sociais e Humanas (n=60)	47,8 (9,00)	18-65
Interpessoal	Engenharia/Tecnologia	47,5 (8,21)	26-60
	Ciências da Saúde	48,9 (8,37)	23-65
	Ciências Sociais e Humanas	49,1 (7,98)	24-65
Carreira	Engenharia/Tecnologia	46,2 (8,21)	26-60
	Ciências da Saúde	53,0 (8,40)	29-64
	Ciências Sociais e Humanas	50,3 (8,25)	24-65
Estudo	Engenharia/Tecnologia	40,4 (5,52)	29-53
	Ciências da Saúde	43,6 (5,65)	28-55
	Ciências Sociais e Humanas	42,4 (7,57)	27-64
Institucional	Engenharia/Tecnologia	26,9 (5,29)	12-34
	Ciências da Saúde	29,5 (5,79)	16-40
	Ciências Sociais e Humanas	29,2 (4,52)	16-39

O uso da DISI-O permite avaliar qual dos estatutos de identidade (Realização de Identidade, Identidade em Moratória, Adopção de Identidade ou Difusão de Identidade) permite caracterizar a identidade vocacional do indivíduo. Relativamente ao instrumento, a tabela 17 compila as estatísticas de tendência central e dispersão das subescalas referidas.

Na subescala Realização de identidade a média das pontuações foi 22,4, sendo a variância 22,29 e o desvio padrão 4,72. As pontuações variaram entre o mínimo de 7 e o máximo de 33.

As pontuações na subescala Identidade em Moratória variaram entre 7 e 32, sendo a média das pontuações 21,4, a variância 20,19 e o desvio padrão 4,49.

Na subescala Adopção de Identidade a média das pontuações foi de 19,11, sendo a pontuação mínima verificada de 7 e a máxima de 33. A variância e o desvio padrão foram, respectivamente, 29,18 e 5,40.

Finalmente, na subescala Difusão de Identidade, as pontuações verificadas situaram-se entre 11 e 43, com média de 26,8, sendo a variância 43,97 e o desvio padrão 6,63.

Tabela 17:  
Estatística descritiva do DISI-O segundo os Estatutos de Identidade

	Realização de Identidade	Identidade em Moratória	Adopção de identidade	Difusão de identidade
N	173	173	173	173
Média	22,4	21,4	19,1	26,8
Mediana	22,0	22,0	20,0	28,0
Moda	21,0	23,0	21,0	30
Desvio Padrão	4,72	4,49	5,40	6,63
Variância	22,29	20,19	29,18	43,97
Mínimo	7,0	7,0	7,0	11,0
Máximo	33,0	32,0	33,0	43,0

A tabela 18 contém dados relativos às pontuações das subescalas segundo a variável género, sendo que as médias de pontuação dos participantes masculinos são superiores nas subescalas Adopção de Identidade ( $M=19,7$ ;  $dp=5,12$ ) e Difusão de Identidade ( $M=28,0$ ;  $dp=6,40$ ), ao passo que o inverso se verifica na subescala Realização de Identidade ( $M=22,8$ ;  $dp=4,68$ ). Na subescala de Identidade em Moratória regista-se um valor médio de pontuação igual entre os grupos ( $M=21,4$ ).

Tabela 18:  
Estatística descritiva do DISI-O segundo o género

Subescala	Género	M (dp)	Min. - Máx.
Realização de identidade	Masculino (n=68)	21,7 (4,74)	7 - 30
	Feminino (n=105)	22,8 (4,68)	9 - 33
Adopção de Identidade	Masculino	19,7 (5,12)	9 - 31
	Feminino	18,7 (5,57)	7 - 33
Identidade em Moratória	Masculino	21,4 (4,33)	7 - 30
	Feminino	21,4 (4,62)	7 - 32
Difusão de Identidade	Masculino	28,0 (6,40)	11 - 43
	Feminino	26,0 (6,69)	11 - 40

A tabela 19 contém a informação relativa à média de pontuações dos participantes segundo a variável percepção de rendimento académico em cada subescala da DISI-O. Assim, é possível verificar a existência de médias superiores em três das subescalas, Adopção de Identidade ( $M=20,3$ ;  $dp=5,52$ ), Identidade em Moratória ( $M=21,7$ ;  $dp=5,00$ ) e Difusão de Identidade ( $M=27,0$ ;  $dp=7,32$ ) no grupo que percepção o seu rendimento como alto, ao passo que na subescala de Realização de Identidade as médias mais elevadas se verificam nos indivíduos que percepção o seu rendimento como abaixo da média ( $M=22,8$ ;  $dp=3,61$ ), apesar da proximidade das pontuações entre os três grupos.

Tabela 19:  
Estatística descritiva do DISI-O segundo a Percepção do Rendimento Académico

Subescala	Percepção de Rendimento	M (dp)	Min. - Máx.
Realização de Identidade	Baixo (n=24)	22,8 (3,61)	18 - 31
	Médio (n=115)	22,2 (4,78)	7 - 32
Adopção de Identidade	Alto (n=34)	22,4 (5,28)	12 - 33
Adopção de Identidade	Baixo	19,0 (5,82)	9 - 33
	Médio	18,8 (5,28)	7 - 33
Identidade em Moratória	Alto	20,3 (5,52)	9 - 30
Identidade em Moratória	Baixo	21,6 (4,76)	7 - 32
	Médio	21,2 (4,31)	9 - 31
Difusão de Identidade	Alto	21,7 (5,00)	7 - 28
	Baixo	26,7 (6,25)	12 - 38
	Médio	26,8 (6,55)	11 - 40
	Alto	27,0 (7,32)	12 - 43

Analisando a informação relativa à opção de candidatura ao ES segundo as subescalas da DISI-O é possível verificar que os estudantes que seleccionaram a UBI numa das opções de candidatura no intervalo entre a terceira e sexta opção obtiveram médias mais elevadas nas subescalas de Realização de Identidade ( $M=22,9$ ;  $dp=4,68$ ), Adopção de Identidade ( $M=19,3$ ;  $dp=5,72$ ) e Identidade em Moratória ( $M=21,3$ ;  $dp=5,05$ ). Na subescala Difusão de Identidade ambos os grupos apresentam a mesma média de pontuação ( $M=26,3$ ) (cf. Tabela 20).

Tabela 20:  
Estatística descritiva do DISI-O segundo a opção de entrada

Subescala	Opção de Entrada	M (dp)	Min-Máx
Realização de Identidade	1ª Opção (n=62)	22,69 (4,94)	7 - 33
	3ª a 6ª (n=68)	22,91 (4,68)	9 - 31
Adopção de Identidade	1ª Opção	19,16 (5,57)	9 - 30
	3ª a 6ª	19,33 (5,72)	8 - 33
Identidade em Moratória	1ª Opção	21,2 (4,66)	7 - 31
	3ª a 6ª	21,3 (5,05)	7 - 32
Difusão de Identidade	1ª Opção	26,3 (6,74)	12 - 38
	3ª a 6ª	26,3 (7,05)	11 - 43

A tabela 21 agrega os dados relativos às médias de pontuação da DISI-O segundo as habilitações dos pais.

Na subescala Realização de Identidade, os estudantes cujo pai concluiu formação superior ( $M=22,6$ ;  $dp=4,97$ ), tal como aqueles em que a mãe possui igual formação ( $M=23,1$ ;  $dp=5,20$ ), registam médias de pontuação mais elevadas.

Na subescala Adopção de Identidade a mesma tendência é seguida relativamente ao grupo em que o pai concluiu o ES (M=20,6; dp=5,54), ao passo que relativamente à habilitação da mãe se verifica no grupo em que esta completou o Ensino Secundário (M=19,5; dp=5,97).

A subescala Identidade em Moratória regista médias mais elevadas para o grupo em que a mãe completou o Ensino Secundário (M=22,3; dp=3,97), e no grupo de estudantes em que o pai tem como habilitação o 3º Ciclo (M=22,0; dp=3,93).

Na subescala Difusão de Identidade também os estudantes cujo pai concluiu o 3º Ciclo (M=28,7; dp=5,72) são os que apresentam médias mais elevadas, assim como o grupo em que a mãe (M=25,7; dp=6,65) concluiu a frequência do ES.

Tabela 21:  
Estatística descritiva do DISI-O segundo as habilitações dos pais

Habilitações			Realização de Identidade	Adopção de Identidade	Identidade em Moratória	Difusão de Identidade
1º Ciclo	Pai (n=34)	M (dp)	22,2 (5,79)	18,91 (5,96)	20,82 (4,74)	25,1 (6,11)
		Min.- Máx.	7 - 33	9 - 33	9 - 32	11,37
	Mãe (n=28)	M (dp)	22,0 (4,50)	19,3 (4,89)	22,2 (3,98)	27,2 (5,76)
		Min.- Máx.	13 - 33	9 - 28	11 - 32	18 - 38
3º Ciclo	Pai (n=60)	M (dp)	22,2 (4,40)	18,1 (5,02)	22,0 (3,93)	28,7 (5,72)
		Min.- Máx.	8 - 32	7 - 29	11 - 30	17 - 40
	Mãe (n=44)	M (dp)	22,3 (4,80)	18,5 (4,39)	20,4 (4,73)	27,0 (6,33)
		Min.- Máx.	7 - 32	9 - 27	9 - 30	11 - 38
Secundário	Pai (n=45)	M (dp)	22,5 (4,18)	19,5 (5,21)	21,7 (4,49)	26,1 (7,07)
		Min.- Máx.	15 - 30	9 - 31	12 - 31	11 - 38
	Mãe (n=57)	M (dp)	22,1 (4,44)	19,5 (5,97)	22,2 (3,97)	27,3 (6,78)
		Min.- Máx.	8 - 29	8 - 31	12 - 31	11 - 40
Superior	Pai (n=34)	M (dp)	23,6 (4,97)	20,6 (5,54)	20,4 (5,11)	26,1 (7,49)
		Min.- Máx.	12 - 33	11 - 33	7 - 29	12 - 43
	Mãe (n=43)	M (dp)	23,1 (5,20)	19,1 (6,01)	20,8 (5,06)	25,7 (7,41)
		Min.- Máx.	12 - 33	7 - 33	7 - 29	12 - 43

Na tabela 22 é possível verificar as pontuações médias da DISI-O segundo a área de formação, sendo que os estudantes da área da Engenharia/Tecnologia apresentam pontuações

superiores nas subescalas Adopção de Identidade ( $M=19,9$ ;  $dp=4,40$ ), Identidade em Moratória ( $M=22,1$ ;  $dp=3,54$ ) e Difusão de Identidade ( $M=29,2$ ;  $dp=4,84$ ), ao passo que na Realização de Identidade são os alunos das Ciências da Saúde que registam médias superiores ( $M=23,1$ ;  $dp=4,74$ ).

Tabela 22.

**Estatística descritiva das dimensões do QVA-r, considerando área de estudo**

Dimensão	Área de estudo	M (dp)	Min.-Máx.
Realização de Identidade	Engenharia/Tecnologia (n=46)	22,2 (3,96)	15 - 33
	Ciências da Saúde (n=67)	19,9 (4,40)	11 - 30
	Ciências Sociais e Humanas (n=60)	22,1 (3,53)	14 - 30
Adopção de Identidade	Engenharia/Tecnologia	23,1 (4,74)	9 - 32
	Ciências da Saúde	19,0 (5,55)	8 - 33
	Ciências Sociais e Humanas	20,4 (5,12)	7 - 30
Identidade em Moratória	Engenharia/Tecnologia	21,6 (5,16)	7 - 33
	Ciências da Saúde	18,6 (5,93)	7 - 33
	Ciências Sociais e Humanas	21,9 (4,27)	7 - 32
Difusão de Identidade	Engenharia/Tecnologia	29,2 (4,84)	20 - 38
	Ciências da Saúde	25,0 (7,21)	11 - 43
	Ciências Sociais e Humanas	27,0 (6,63)	12 - 40

### **Análises Inferenciais**

De forma a aprofundar o significado estatístico dos dados recolhidos, foram realizadas comparações de médias, pelo uso do teste t-student, das dimensões do QVA-r e as variáveis sexo, deslocação, impacto da praxe e opção de acesso. De seguida foram também conduzidas análises de variâncias, nas dimensões do QVA-r tendo por consideração as variáveis percepção de rendimento académico, área de formação, média de candidatura e habilitações de pai e mãe.

Na análise das diferenças de médias de pontuação nas dimensões do QVA-r segundo a variável sexo foi possível verificar a existência de diferenças estatisticamente significativas entre os sujeitos participantes no que concerne à dimensão Estudo ( $t=-2,988$ ;  $p<0,05$ ), o que indica existência de melhores hábitos de estudo e trabalho, bem como boa gestão de recursos e tempo por parte dos estudantes do sexo feminino que compõem a amostra (cf. Tabela 23), confirmando a hipótese 1.

Tabela 23.

T-teste para comparação de médias das dimensões do QVA-r segundo a variável gênero

Dimensão	T	p
Pessoal	0,103	0,918
Interpessoal	-1,406	0,161
Carreira	-1,400	0,163
Estudo	-2,988	0,003
Institucional	0,165	0,869

Considerando a amostra segundo a variável deslocação, procurou-se avaliar a existência de diferenças significativas entre os grupos de alunos deslocados e não deslocados. Ao verificar a homogeneidade de variâncias foi possível confirmar a mesma, excepto para as dimensões Pessoal e Institucional.

Os resultados presentes na tabela 24 não permitem verificar qualquer diferença estatisticamente significativa em qualquer das dimensões ( $p > 0,05$ ), sendo que no entanto na dimensão Estudo o valor se aproxima do limiar de significância. Desta forma não é possível confirmar qualquer diferença ao nível das vivências académicas entre os estudantes deslocados e os não deslocados, o que não confirma a hipótese 2.

Tabela 24.

T-teste para comparação de médias das dimensões do QVA-r segundo a variável deslocação

Dimensão	T	p
Pessoal	-1,563	0,123
Interpessoal	1,656	0,100
Carreira	1,627	0,106
Estudo	1,792	0,075
Institucional	1,040	0,302

Analisando as vivências académicas segundo a opção de entrada no ES, foi definida como hipótese nula a não existência de diferenças significativas entre os grupos definidos, e como hipótese alternativa a existência de diferenças significativas. Após confirmar a homogeneidade das variâncias é possível identificar diferenças estatisticamente significativas na dimensão Interpessoal ( $t = -2,616$ ;  $p < 0,05$ ) o que sugere que alunos cuja opção de acesso se situa entre a 3ª e a 6ª, apresentam vivências mais adaptativas na dimensão referida (cf. Tabela 25), o que confirma a hipótese 3.

Tabela 25.

T-teste para comparação de médias das dimensões do QVA-r segundo a variável opção de entrada

Dimensão	t	P
Pessoal	1,350	0,179
Interpessoal	-2,581	0,011
Carreira	-0,551	0,582
Estudo	-0,552	0,582
Institucional	-0,998	0,320

Relativamente à percepção de rendimento académico não foram verificadas quaisquer diferenças significativas ( $p > 0,05$ ), ressalvando-se que na dimensão Estudo o valor de significância ( $p = 0,073$ ) se encontra no limiar da mesma, não permitindo validar a hipótese 4 que contempla a existência de diferenças significativas, seguindo as conclusões apontadas às restantes dimensões (cf. Tabela 26).

Tabela 26.

Análise de Variância nas dimensões do QVA-r, segundo a percepção de rendimento académico

Dimensão	Soma dos Quadrados	gl	F	P
Pessoal	276,823	2	2,080	0,128
Interpessoal	105,011	2	0,892	0,412
Carreira	300,822	2	2,020	0,136
Estudo	216,908	2	2,660	0,073
Institucional	28,338	2	0,496	0,610

Na tabela 27 estão inscritos os resultados da análise realizada entre os efeitos da praxe académica sobre os estudantes da amostra segundo as dimensões das vivências académicas, verificando-se a existência de diferenças significativas nas médias de pontuações segundo as dimensões Interpessoal ( $t = 2,986$ ;  $p < 0,05$ ) e Institucional ( $t = 2,834$ ;  $p < 0,05$ ), sugerindo que a praxe possibilita o estabelecimento de um contexto adequado a uma adaptação bem sucedida nos relacionamentos mantidos com os outros e a instituição de acolhimento. Desta forma, a hipótese 5 é confirmada para as dimensões referidas.

Tabela 27.

T-teste para comparação de médias das dimensões do QVA-r segundo a variável impacto da praxe

Dimensão	t	p
Pessoal	1,821	0,071
Interpessoal	2,986	0,003
Carreira	-0,372	0,710
Estudo	-0,870	0,386
Institucional	2,834	0,008

Analisando as pontuações médias das dimensões do QVA-r segundo a área de formação dos participantes, a hipótese 6 foi formulada considerando a existência de diferenças significativas entre os estudantes de Engenharia/Tecnologia, Ciências da Saúde e Ciências Sociais e Humanas nas suas vivências acadêmicas.

Segundo os resultados da análise realizada, e registados na Tabela 28, verificam-se diferenças significativas nas dimensões Carreira ( $F=9,139$ ;  $p<0,05$ ) Estudo ( $F=3,576$ ;  $p<0,05$ ) e Institucional ( $F=3,831$ ;  $p<0,05$ ).

Tabela 28.  
Análise de Variância nas dimensões do QVA-r segundo a área de formação

Dimensão	Soma dos Quadrados	gl	F	P
Pessoal	78,979	2	0,583	0,559
Interpessoal	79,155	2	0,670	0,513
Carreira	1257,772	2	9,139	0,000
Estudo	288,548	2	3,576	0,030
Institucional	210,776	2	3,831	0,024

A análise Post Hoc permite verificar que os estudantes das áreas das Ciências da Saúde e Sociais e Humanas revelam melhor adaptação nas vivências académicas relacionadas com a Carreira, quando comparados com os de Engenharia/Tecnologia.

Os alunos de Ciências de Saúde, nas dimensões Estudo e Institucional, demonstraram também melhor adaptação ao ES que os alunos de Engenharia/Tecnologia (cf. Tabela 29). Desta forma foi possível confirmar a hipótese 6.

Tabela 29.  
Análise Post Hoc de diferenças de médias através do teste Tukey HSD

Dimensão	Grupo A	Grupo B	Diferença de médias (A-B)	P
Carreira	Engenharia/Tecnologia	Ciências da Saúde	-6,7907*	0,000
	Engenharia/Tecnologia	Ciências Sociais e Humanas	-4,0609*	0,036
Estudo	Engenharia/Tecnologia	Ciências da Saúde	-3,2505*	0,022
Institucional	Engenharia/Tecnologia	Ciências da Saúde	-2,6311*	0,026

\*A diferença de médias é significativa para  $p<0,05$

Através das pontuações médias da escala DISI-O procurou verificar-se a existência de diferenças significativas entre o género dos participantes, sendo que tal não é possível identificar, pese embora no estatuto de Difusão de Identidade ( $t=1,964$ ;  $p=0,051$ ), se encontre no limiar (cf. Tabela 30). A ausência de diferenças não permite confirmar a hipótese 7.

Tabela 30.

**T-teste para comparação de médias dos estatutos de Identidade da DISI-O segundo a variável gênero**

<b>Estatuto</b>	<b>gl</b>	<b>t</b>	<b>P</b>
Realização de Identidade	171	-1,455	0,148
Identidade em Moratória	171	0,127	0,899
Adopção de Identidade	171	1,129	0,261
Difusão de Identidade	171	1,964	0,051

Na Tabela 31 são refletidos os resultados relativos ao t-teste para verificar se, considerando a opção de entrada no ES, haveria diferenças entre os grupos, consoante as pontuações médias verificadas nas subescalas do DISI-O. Assim, é possível confirmar a ausência de diferenças estatisticamente significativas, e a impossibilidade de confirmar a hipótese 8.

Tabela 31.

**T-teste para comparação de médias dos estatutos de Identidade da DISI-O segundo a variável opção de entrada**

<b>Estatuto</b>	<b>gl</b>	<b>t</b>	<b>P</b>
Realização de Identidade	132	0,240	0,811
Identidade em Moratória	132	-0,170	0,866
Adopção de Identidade	132	0,176	0,860
Difusão de Identidade	132	-0,204	0,838

Analisando as pontuações médias entre os grupos de alunos que em tempo de aulas se encontram deslocados da sua habitação de origem, com os que não se encontram deslocados, é possível confirmar a existência de diferenças estatisticamente significativas no estatuto de Realização de Identidade ( $t=2,170$ ;  $p<0,05$ ), o que sugere que os estudantes deslocados apresentam maior autodeterminação na busca identitária, evidenciando maiores índices de exploração vocacional (cf. Tabela 32). Esta observação permite confirmar a hipótese 9.

Tabela 32.

**T-teste para comparação de médias dos estatutos de Identidade da DISI-O segundo a variável deslocação**

<b>Estatuto</b>	<b>Gl</b>	<b>t</b>	<b>p</b>
Realização de Identidade	171	2,170	0,031
Identidade em Moratória	171	1,072	0,285
Adopção de Identidade	171	0,422	0,674
Difusão de Identidade	171	-1,140	0,256

A Tabela 33 reflete a comparação das médias de pontuação entre alunos que percecionaram um impacto positivo da praxe académica, com os que a percecionaram como

negativa. Não é possível identificar qualquer diferença estatisticamente significativa ( $p > 0,05$ ) que os restantes, o que não confirma a hipótese 10.

Tabela 33.  
T-teste para comparação de médias dos estatutos de Identidade da DISI-O segundo a variável impacto da praxe académica

Estatuto	gl	t	P
Realização de Identidade	140	-1,472	0,143
Identidade em Moratória	140	0,656	0,513
Adopção de Identidade	140	-0,631	0,529
Difusão de Identidade	140	1,761	0,080

Tomando como análise os dados relativos à percepção pessoal de rendimento académico, e as pontuações médias desses estudantes no DISI-O não foi possível verificar qualquer diferença estatisticamente significativa ( $p > 0,05$ ), o que não permite confirmar a hipótese 11 (cf. Tabela 34).

Tabela 34.  
Análise de Variância nos estatutos de identidade do DISI-O, segundo a percepção de rendimento académico

Estatuto	Soma dos Quadrados	gl	F	P
Realização de Identidade	6,490	2	0,144	0,866
Identidade em Moratória	7,186	2	0,176	0,839
Adopção de Identidade	62,297	2	1,068	0,346
Difusão de Identidade	2,280	2	0,026	0,975

A Tabela 35 reflecte a existência de diferenças estatisticamente significativas ( $F=0,004$ ;  $p < 0,05$ ) entre os participantes da amostra no Estatuto de Difusão de Identidade, confirmando-se na análise posterior (cf. Tabela 36) que os alunos da área de Engenharia/Tecnologias evidenciam maior actividade exploratória vocacional pouco orientada relativamente aos seus colegas da área das Ciências da Saúde. Desta forma, confirma-se a hipótese 12.

Tabela 35.  
Análise de Variância nos estatutos de identidade do DISI-O, segundo a área de estudo

Estatuto	Soma dos Quadrados	gl	F	P
Realização de Identidade	74,220	2	1,678	0,190
Identidade em Moratória	100,748	2	2,539	0,082
Adopção de Identidade	44,102	2	0,753	0,472
Difusão de Identidade	483,961	2	5,811	0,004

Tabela 36.  
Análise Post Hoc de diferenças de médias através do teste Tukey HSD

Estatuto	Grupo A	Grupo B	Diferença de médias (A-B)	p
Difusão de Identidade	Engenharia/ Tecnologia	Ciências da Saúde	4,2025*	0,002

\*A diferença de médias é significativa para  $p < 0,05$

De forma a verificar a existência de alguma relação entre os instrumentos utilizados, o QVA-r e a DISI-O foi efectuada uma análise de correlação (cf. Tabela 37), utilizando-se o coeficiente de correlação de Spearman.

Tabela 37.  
Análise da Correlação entre o QVA-r e o DISI-O

QVA-r		DISI-O			
		Realização de Identidade	Adopção de Identidade	Identidade em Moratória	Difusão de Identidade
Pessoal	Pearson	0,054	-0,048	-0,128	-0,207**
	p	0,477	0,529	0,093	0,006
Interpessoal	Pearson	0,250**	0,051	0,162*	-0,070
	p	0,001	0,503	0,033	0,358
Carreira	Pearson	0,370**	0,191**	-0,059*	-0,305**
	p	0,000	0,012	0,440	0,000
Estudo	Pearson	0,197**	0,122	0,110	-0,168*
	p	0,009	0,110	0,150	0,027
Institucional	Pearson	0,163*	0,046	-0,036	-0,215**
	p	0,033	0,544	0,640	0,004

Assim, é possível verificar a existência de uma relação negativa e muito significativa ( $r = -0,207$ ;  $p < 0,001$ ) entre a dimensão pessoal do QVA-r e o estatuto de difusão de identidade da DISI-O, o que significa que quanto maior for a percepção de suporte social por parte do estudante, menor será a tendência para a realização de actividade exploratória vocacional sem orientação.

É ainda possível identificar uma correlação positiva e muito significativa ( $r = 0,250$ ;  $p < 0,001$ ) entre a dimensão interpessoal do QVA-r e o estatuto de Realização de Identidade da DISI-O, o que sugere que quanto mais satisfatórios forem os relacionamentos interpessoais e a satisfação com a sua rede de suporte social, maior será a tendência para a realização de exploração com objectivos definidos.

A análise realizada permitiu também confirmar a existência de uma correlação positiva e muito significativa entre a dimensão carreira do QVA-r e os estatutos de realização de identidade ( $r = 0,370$ ;  $p < 0,001$ ) e difusão de identidade ( $r = 0,305$ ;  $p < 0,001$ ), bem como positiva e moderada com o estatuto de adopção de identidade ( $r = 0,191$ ;  $p < 0,05$ ). Estas relações sugerem que quanto mais vivências realizadas em contextos propícios ao desenvolvimento de carreira e desenvolvimento vocacional, maior será a exploração vocacional realizada pelos indivíduos.

A dimensão estudo do QVA-r correlaciona-se positivamente e muito significativamente com o estatuto realização de identidade ( $r=0,197$ ;  $p<0,001$ ), e negativamente com moderação com o estatuto de difusão de identidade ( $r=-0,168$ ;  $p<0,05$ ) da DISI-O. Estas relações sugerem que quanto maior for o investimento nas competências de estudo e auto-regulação, por um lado maior será a autodeterminação na exploração identitária vocacional, e por outro, menor a falta de orientação e definição de objectivos nessa exploração.

Finalmente, a dimensão institucional do QVA-r está correlacionada positivamente e de forma moderada com o estatuto de realização de identidade ( $r=0,163$ ;  $p<0,05$ ), bem como negativamente e com muita significância com o estatuto de difusão de identidade ( $r=-0,215$ ;  $p<0,05$ ) da DISI-O. Estes resultados sugerem que quanto maior for a identificação e conhecimento da instituição e recursos da mesma, de forma mais sustentada e com suporte o estudante poderá realizar a exploração vocacional, diminuindo a ausência de estruturação do processo.

## Capítulo 3. Discussão e Conclusão dos Resultados

O principal objetivo desta investigação foi analisar o processo de transição dos estudantes para o Ensino Superior, tendo em conta a identidade vocacional e as vivências académicas dos estudantes de primeiro ano da Universidade da Beira Interior. Desta forma, procurou-se estudar a relação existente entre os dois construtos, analisando a existência de eventuais diferenças nestas variáveis em função de características dos participantes e do meio social em que se inserem, como o género, deslocação, perceção de rendimento académico, média de candidatura ao Ensino Superior, opção de entrada no Ensino Superior, área de formação no Ensino Superior, perceção de efeitos da praxe académica e habilitações académicas dos pais.

Relativamente ao género, foi possível identificar diferenças estatisticamente significativas no que concerne às vivências académicas, especificamente na dimensão estudo, onde os estudantes do sexo feminino obtiverem pontuações mais elevadas, o que sugere que estas detêm melhores competências e hábitos de trabalho, bem como de gestão de tempo.

Nunes e Almeida (2009) encontraram também esta relação, apesar de também ressalvarem o facto de em estudos recentes dos autores do QVA-r, a superioridade feminina se situar nas dimensões estudo e pessoal (Gonçalves, 2004 referido por Nunes & Almeida, 2009). Estas diferenças segundo o género também se observam no estudo da Universidade do Minho a que fizemos referência precedentemente, apontando para diferenças estatisticamente significativas a favor do sexo feminino na dimensão Estudo.

As pontuações mais elevadas das estudantes do sexo feminino nas dimensões interpessoal e carreira sugerem que estas demonstram maior predisposição para o estabelecimento de relacionamentos significativos, bem como de relações íntimas, envolvimento em atividades extracurriculares e revelam melhor adaptação ao curso realizando o seu percurso numa perspetiva de carreira, em comparação com os sujeitos do sexo masculino. Na dimensão pessoal e institucional as pontuações são muito similares.

No estudo de Oliveira, Almeida, Vaz e Afonso (2012) a diferenças de género relativamente à dimensão estudo também se confirmou superioridade do género feminino da dimensão estudo, verificando-se a mesma tendência na dimensão interpessoal.

Ainda segundo o género é possível identificar diferenças significativas quanto à identidade vocacional. Assim, os estudantes do sexo masculino exibem pontuações superiores no estatuto de difusão de identidade, o que sugere que os homens se encontram num período de atividade exploratória, sem comprometimento.

Em outros estudos como o de Taveira e Campos (1987), a ausência de diferenças entre os géneros sugere formas de resolução de questões vocacionais semelhantes. A primeira investigação com objectivo de identificação de diferenças de género (Marcia, 1980; referido

por Taveira & Campos, 1987) aponta a o estatuto de adoção de identidade como mais comum nas mulheres, ao passo que os de moratória de identidade e realização de identidade nos homens.

Relativamente à deslocação não foi possível identificar diferenças significativas entre os grupos de estudantes, embora a análise às médias de pontuação tenha permitido identificar que os alunos não deslocados superam a pontuação dos alunos que em tempo de aulas residem em outra habitação na dimensão pessoal, o que pode é indicador de uma percepção de bem estar físico e psicológico superior.

A análise realizada segundo os estatutos de identidade permitiu verificar que os alunos deslocados apresentam pontuações superiores no estatuto realização de identidade, sendo essa diferença estatisticamente significativa, o que permite afirmar que a deslocação da residência de origem é determinante no desenvolvimento de objetivos e estratégias sustentadas na exploração vocacional de forma mais autónoma e autodeterminada, o que se encontra alinhado com as exigências que Slade e Jarmul (1975), Stewart, Merrill e Saluri (1985) (referido por Wintre et al., 2008) afirmam que o contexto de vivências académicas do ES coloca aos seus novos alunos, principalmente na sua autonomia.

A análise realizada relativamente à opção de entrada permitiu identificar diferenças estatisticamente significativas na dimensão interpessoal, na qual os estudantes considerados na amostra que não entraram na 1ª opção exibem pontuações mais elevadas, o que permite afirmar que se envolvem mais nas redes de suporte social e atividades extracurriculares.

No que concerne ao estatuto de identidade, não foi possível identificar qualquer diferença significativa segundo a opção de entrada, na generalidade, e analisando as médias, as pontuações obtidas são bastante semelhantes.

Relativamente à variável percepção de rendimento académico não foi possível identificar nenhuma diferença significativa nas vivências académicas, sendo mesmo maior o número de estudantes que se percecionam como estando dentro da média.

Analisando as médias de pontuação é possível verificar diferenças nas dimensões estudo e carreira, onde os indivíduos que percecionam o seu rendimento académico como alto obtiveram pontuações mais elevadas.

A transição para o ES reflete várias mudanças, que entre as dificuldades contextuais e idiossincráticas do desenvolvimento que colocam vários problemas ao ajustamento académico (Ferreira, Almeida & Soares, 2001), o que influencia negativamente o rendimento académico, podendo mesmo levar ao abandono (Santos, 2000).

Outras dificuldades criadas na transição reportam-se às expectativas académicas criadas, o que perante uma possível incongruência com os recursos que a instituição

disponibiliza provoca insatisfação, e conseqüentemente, dificuldades na adaptação (Berdie, 1966; Santos & Almeida, 2001, referido por Cunha & Carilho, 2005).

A análise, segundo a percepção de rendimento acadêmico, do estatuto identitário não resultou na verificação de qualquer diferença significativa

A análise à percepção de efeito da praxe permitiu identificar diferenças estatisticamente significativas nas dimensões interpessoal e institucional, onde os estudantes que afirmam que esta teve efeitos positivos sobre eles obtiveram pontuações superiores, demonstrando uma adaptação adequada e identificação com a instituição, bem como com o grupo de pares e no estabelecimento de novas relações interpessoais.

Estes dados vão de encontro aos estudos abordados por Loureiro et al. (2009) segundo os quais a percepção dos estudantes atribui à praxe um impacto positivo no contacto com outros estudantes e a instituição.

Considerando a identidade vocacional, as pontuações obtidas pelos sujeitos com diferentes percepções de efeito da praxe, não permitiu confirmar a existência de qualquer diferença significativa.

Ao analisar as vivências académicas segundo a área de estudo, foi possível identificar diferenças estatisticamente significativas nas dimensões estudo, carreira e institucional, sendo que os estudantes da área da Engenharia/Tecnologia apresentam pontuações inferiores em todas essas dimensões relativamente aos estudantes da área das Ciências da Saúde, e na dimensão carreira relativamente aos estudantes das Ciências Sociais e Humanas.

A existência de diferenças significativas entre os grupos de estudantes segundo a sua área de formação, no estatuto de identidade vocacional, permitiu verificar que os estudantes da área da Engenharia/Tecnologia obtiveram pontuações superiores aos de Ciências da Saúde no estatuto de difusão de identidade, assumindo que os primeiros estão envolvidos em mais atividades de exploração vocacional, considerando mais alternativas.

O analisar das correlações entre os estatutos de identidade da DISI-O e as dimensões do QVA-r possibilitou assinalar correlações muito significativas entre a dimensão interpessoal e o estatuto de realização de identidade, permitindo dessa forma, uma vez que é positiva, prever que o aumento no estabelecimento de relacionamentos interpessoais significativos se possa associar a uma maior determinação e comprometimento na actividade exploratória vocacional. O estatuto de realização de identidade correlaciona-se também fortemente com a dimensão carreira e estudo, e de forma moderada com a dimensão institucional. Estas correlações significam que é possível associar essas vivências aos alunos que se encontram nesse estatuto de identidade, sendo determinante experienciá-las para que o alcancem e se comprometam.

As correlações do estatuto de identidade em moratória com as dimensões interpessoal e carreira sugerem que as vivências dessas dimensões poderão ser o reflexo das explorações

que os sujeitos realizam, vivenciando contacto e estabelecendo relacionamentos com o intuito de obter conhecimentos acerca da carreira.

A correlação do estatuto de adoção de identidade com a dimensão de carreira reflete o cruzamento de vivências que o sujeito desenvolve com base nos objetivos traçados, uma vez que a exploração é menor e os objetivos traçados com forte compromisso na busca do desenvolvimento vocacional.

Finalmente, o estatuto de difusão de identidade correlaciona-se negativamente com as dimensões pessoal, de carreira, estudo e institucional, o que vai de encontro às características opostas das experiências que o sujeito desenvolve de experienciar vários contextos sem uma verdadeira orientação, não se identificando com instituição ou o curso, o que limita o seu compromisso com atividades de aquisição de competências pelo estudo. No final, a necessidade de explorar alternativas, revela também a ausência de bem estar físico e/ou psicológico.

### **Limitações**

Na interpretação e análise de resultados é importante realçar que a amostra de alunos recolhida é composta pelos que se mostraram disponíveis para responder ao questionário administrado, o que, tal como em outras investigações já realizadas, pode suscitar dificuldades à generalização dos resultados, perante a representatividade dos participantes.

Relativamente aos dados da DISI-O, as comparações a ser estabelecidas estão limitadas aos resultados em geral, uma vez que as amostras estudadas, embora já com população do Ensino Superior, segue outro design de investigação, ou o objeto da mesma são alunos em final de formação.

O facto de estes instrumentos serem ambos de auto relato pode fazer com que as respostas possam ser influenciadas pela subjetividade ou desejabilidade social.

### **Conclusão**

Das informações veiculadas pela literatura, conclui-se que a transição para o ensino superior se define como uma tarefa desafiadora para o aluno. Assim, e como veiculado na parte I deste trabalho, as tarefas desenvolvimentais referidas por alguns autores têm-se como essenciais na compreensão das trajetórias destes estudantes aquando a transição para o ensino superior, das especulações criadas, dos fatores da universidade de acolhimento e da sua interação com os fatores pessoais como a autorregulação, as crenças de autoeficácia e o rendimento académico. Porém, o facto de constituir uma etapa de transição para a maioria

dos estudantes universitários portugueses, esta nem sempre figura como uma etapa desenvolvimental.

Assim, urge a necessidade por parte das universidades criarem medidas de apoio àqueles que por vezes são entendidos como meros números clausus, ajudando-os a lidar de forma efetiva com os desafios que esta transição implica, sejam eles de índole vocacional, afetivo ou social.

Só assim, e com a importância de se desenvolverem estudos longitudinais neste âmbito que aqui nos debruçamos, é possível alertar para a importância de uma intervenção primária e promocional de competências.

Uma vez que a correlação entre instrumentos é consideravelmente boa, seria interessante no futuro a realização de investigações que procurassem avaliar a adaptação e identidade vocacional, ou ao longo do ano, ou ao longo do período de formação, identificando vantagens, mas também pontos a melhorar por parte da instituição, oferecendo uma resposta adequada às demandas dos jovens adultos universitários.



## Referências Bibliográficas

- Abrantes, P. (2005). As Transições entre ciclos de ensino: entre problema social e objeto sociológico. Acedido a 5 de Junho de 2012 em <http://www.eses.pt/interaccoes>.
- Almeida, L., Santos, A., Dias, P., Botelho, S., & Ramalho, V. (1998). Dificuldades de Adaptação e de Realização Académica no Ensino Superior: Análise de acordo com as escolhas vocacionais e o ano de curso. *Revista Galego Portuguesa de Psicologia e Educación*, 2(2), 41-48.
- Almeida, L. S., Ferreira, J. A. G., & Soares, A. P. C. (1999). Questionário de Vivências Académicas: Construção e Validação de uma versão reduzida (QVA-r). *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 3, 181-207.
- Almeida, L. S., Gonçalves, A., Salgueira, A. P., Soares, A. P., Machado, C., Fernandes, E., et al. (2003). Expectativas de envolvimento académico à entrada na universidade: estudo com alunos da universidade do Minho. *Psicologia: Teoria, Investigação e Prática*, 1, 3-15.
- Almeida, L. S., Guisande, M. A., Soares, A. P., & Savedra, L. (2006). Acesso e Sucesso no Ensino Superior em Portugal: Questões de Género, Origem Sócio-Cultural e Percurso Académico dos Alunos. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 19(3), 507-514.
- Almeida, L. S., & Soares, A. P. (2002). Questionário de Vivências Académicas (QVA-r): Avaliação do ajustamento dos estudantes universitários. *Avaliação Psicológica*(2), 81-93.
- Almeida, L. S., Soares, A. P. C., Araújo, S., & Vila-Chã, M. d. C. (2000). Questionário de Vivências Académicas: Precisão das Subescalas. In A. P. Soares, A. Osório, J. V. Capela, L. S. Almeida, R. M. Vasconcelos & S. M. Caires (Eds.), *Transição para o Ensino Superior*. Braga: Universidade do Minho.
- Almeida, L. S., Soares, A. P. C., Vasconcelos, R. M., Capela, J. V., Vasconcelos, J. B., Corais, J. M., et al. (2000). Envolvimento extracurricular 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*. Braga: Universidade do Minho.
- Al-Quaisy, L. (2010). Adjustment of College Freshmen: the Importance of Gender and the Place of Residence. *International Journal of Psychological Studies*, 2(1), 142-150.
- Arnett, J. (2007). Emerging Adulthood: What is it, and What is it Good For? *Child Development Perspectives*, 1(2), 68-73.
- Arnett, J. J. (2000). Emerging Adulthood A Theory of Development From the Late Teens Trough the Twenties. *American Psychologist*, 55(5), 469-480.
- Arnett, J. J. (2004). *Emerging Adulthood The Winding Road from the Late Teens through the twenties*. New York: Oxford University Press.

- Astin, A. W. (1993). What matters in college? *Liberal Education*, 79(4), 4-12.
- Azevedo, Â. S., & Faria, L. (2006). Motivação, Sucesso e Transição para o Ensino Superior. *Psicologia*, 2(2), 69-93.
- Baptista, R. G. R., & Almeida, L. S. (2002). Desafios de transição e vivências académicas: Análise segundo a opção de curso e mobilidade. In A. S. Pouzada, L. S. Almeida & R. M. Vasconcelos (Eds.), *Contextos e Dinâmicas da vida académica*. Guimarães: Universidade do Minho.
- Bento, A., & Mendes, G. (2007). A transição do Ensino Secundário para o Ensino Superior: Factores contributivos para uma boa adaptação e relação com o sucesso académico universitário. Paper presented at the IX Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, Porto.
- Bessa, J. A. (2000). Níveis de ajustamento e auto regulação académica em estudantes universitários: estudo com alunos do 1º ano (comum) das licenciaturas de ciências e engenharias da Universidade de Aveiro. Mestrado, Universidade de Aveiro, Aveiro.
- Carvalho, M., & Taveira, M. d. C. (2009). Influência de pais nas escolhas de carreira dos filhos: Visão de diferentes atores. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 10(2), 33-41.
- Carvalho, M., & Taveira, M. d. C. (2010). O papel dos pais na execução de planos de carreira no Ensino Secundário: Perspectivas de pais e de estudantes. *Análise Psicológica*, 2(XXVIII), 333-341.
- Correia, T., Gonçalves, I., & Pile, M. (2005). *Insucesso Académico no IST*. Instituto Superior Técnico. Lisboa. Retrieved from [http://gep.ist.utl.pt/files/comunica/Insucesso\\_Academico.pdf](http://gep.ist.utl.pt/files/comunica/Insucesso_Academico.pdf)
- Costa, A., & Lopes, J. (2008). Os Estudantes e os seus trajectos no Ensino Superior: Sucesso e Insucesso, Factores e Processos, Promoção de Boas Práticas Relatório Final.
- Cunha, S. M., & Madruga Carrilho, D. (2005). O processo de adaptação ao ensino superior e o rendimento académico. *Psicologia Escolar e Educacional*, 9(2), 215-224.
- Dearnley, C., & Matthew, B. (2007). Factors that contribute to undergraduate students success. *Teaching in Higher Education*, 12(3), 377-391.
- Dellas, M., & Jernigan, L. P. (1987). Occupational Identity Status Development, Gender Comparisons, and Internal-External Control in First Year Air Force Cadets. *Journal of Youth and Adolescence*, 16(6), 587-600.
- Diniz, A., & Almeida, L. (2006). Adaptação à Universidade em Estudantes do primeiro ano: Estudo diacrónico da interacção entre o relacionamento com pares, o bem-estar pessoal e o equilíbrio emocional. *Análise Psicológica*, 1(24), 29-38.
- Eshel, Y., & Kohavi, R. (2003). Perceived Classroom Control, Self-Regulated Learning Strategies, and Academic Achievement. *Educational Psychology*, 23(3).
- Faria, L. (2008). A Eficácia na Consulta Psicológica Vocacional de Jovens - Estudo do Impacto de uma Intervenção. Doutoramento, Universidade do Minho, Braga.

- Faria, L., Pinto, J. C., & Taveira, M. d. C. (2007). Família e Aconselhamento Parental: trajetórias de carreira saudáveis. Paper presented at the Congresso Família, Saúde e Doença: Modelos, Investigação e Prática em Diversos Contextos de Saúde, Braga.
- Faria, L., & Taveira, M. d. C. (2007). Vale a pena investir na consulta psicológica vocacional? revisão de estudos e suas implicações. Paper presented at the Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogía, Coruña.
- Faria, L. d. C., Taveira, M. d. C., & Saavedra, L. M. (2008). Exploração e decisão de carreira numa transição escolar: Diferenças Individuais. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 9(2), 17-30.
- Fernandes, E. P., & Almeida, L. S. (2005). Expectativas e vivências académicas: impacto no rendimento dos alunos do 1º ano. *Psychologica*, 40, 267-278.
- Ferreira, I. (2009). Adaptação e Desenvolvimento Psicossocial dos Estudantes do Ensino Superior. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian Fundação para a Ciência e Tecnologia.
- Ferreira, J. A. G., & Neto, M. d. L. (2000). Inventário das Relações interpessoais (IRI): Procedimentos de Construção e de validação. In A. P. Soares, A. Osório, J. V. Capela, L. S. Almeida, R. M. Vasconcelos & S. M. Caires (Eds.), *Transição para o Ensino Superior*. Braga: Universidade do Minho.
- Ferreira, J. B., Seco, G. M., Canastra, F., Dias, I. S., & Abreu, M. O. (2011). (In)sucesso académico no Ensino Superior: conceitos, factores e estratégias de intervenção. *Universia*, 11(4), 28-40.
- Ferreira, J. A., Almeida, L. S., & Soares, A. P. C. (2001). Adaptação académica em estudantes do 1º ano: diferenças de género, situação de estudante e curso. *Psico-USF*, 6(1), 01-10.
- Fisher, R., Cavanagh, J., & Bowles, A. (2011). Assisting transition to university: using assessment as a formative learning tool. *Assessment & Evaluation in Higher School*, 36(2), 225-237.
- Freitas, A., Martins, J. & Vasconcelos, R. (2003). Integração do(a)s Aluno(a)s do 1º ano da Universidade do Minho. *Revista Galego-portuguesa de Psicología e Educación*, 8(10), 1138-1663.
- Frias, A. (2003). Praxe académica e culturas universitárias em Coimbra - lógicas das tradições e dinâmicas identitárias. *Revista Critica de Ciências Sociais*, 66, 81-116.
- Gonçalves, Ó., & Cruz, J. (1988). A Organização e Implementação de Serviços Universitários de Consulta Psicológica e Desenvolvimento Humano. *Revista Portuguesa de Educação* 1(1), 127-145.
- Guerreiro-Casanova, D. C., & Polydoro, S. A. J. (2011). Autoeficácia e Integração ao ensino superior: Um estudo com estudantes do primeiro ano. *Psicologia: Teoria e Prática*, 13(1), 75-88.

- Hackman, K. (2008). Investigating a Sense of Community and Academic Success in First Year Students in the Department of Natural Resources Management. Master, California Polytechnic State University, San Luis Obispo.
- Herr, E. (2008). Abordagens às intervenções de carreira: perspectiva histórica. In M. d. C. Taveira & J. T. d. Silva (Eds.), *Psicologia Vocacional - Perspectivas para a intervenção*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra com o apoio de Faculdade para a Ciência e Tecnologia.
- Hurtado, S., Chang, J., Sáenz, V., Espinosa, L., Cabrera, N., & Cerna, O. (2006). Predicting Transition and Adjustment to College: Minority Biomedical and Behavioral Science Student's First Year of College. Paper presented at the AIR Forum, Chicago.
- Jacinto, S. G. (2011). *Criatividade e Estatutos Identitários em Alunos do Ensino Superior*. Mestrado, Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, Lisboa.
- Khatib, S. A. A. (2010). Meta-cognitive self regulated learning and motivational beliefs as predictors of college student's performance. *International Journal of Research in Education*(27).
- Kohlstedt, S. S. (2011). *Psychosocial Development in College Students: A Cross-Sectional Comparison Between Athletes and Non-Athletes*. Doctor, American University, Washington.
- Kyalo, P., & Chumba, R. (2011). Selected Factors Influencing Social and Academic Adjustment of Undergraduate Students of Egerton University; Njoro Campus. *International Journal of Business and Social Science*, 2, 274-290.
- Leitão, L. M., Paixão, M. P., Silva, J. T. d., & Miguel, J. P. (2000). Viagem ao Futuro. Programa de desenvolvimento vocacional de apoio à transição Ensino Secundário-Ensino Superior. In A. P. Soares, A. Osório, J. V. Capla, L. S. Almeida, R. M. Vasconcelos & S. Caires (Eds.), *Transição para o Ensino Superior*. Braga: Edições Universidade do Minho.
- Lima, M. d. R. (2002). A intervenção psicológica em orientação da carreira como medida preventiva de comportamentos adaptativos: dados de um estudo com estudantes universitários. *Orientación y sociedad*, 3, 137-140.
- Loureiro, C. R. E. C., Frederico-Ferreira, M. M., Ventura, C. A. A., Cardoso, E. M. P. & Bettencourt, J. A. d. S. (2009). A Praxe Académica na Escola Superior de Enfermagem de Coimbra. *Educação | Temas e Problemas*, 8, 89-97.
- Marcia, J. E. (1966). Developmente and Validation of Ego-Identity Status. *Journal of Personality and Social Psychology*, 3(5), 551-558.
- Meneses, R. F., & Silva, I. (2009). Autoeficácia de estudantes do 1º ano de cursos superiores de saúde pós-bolonha. *Revista da Faculdade de Ciências da Saúde*(6), 474-484.
- Myers, D.G. (1996). *Cognición Social y Bienestar Humano* (pp. 151-180). In D.G. Myers (Ed.), *Psicología Social*. México: McGraw-Hill.
- Morais, N. M. d. C. F. (2005). *Percepções do Ensino pelos Alunos: Proposta de Instrumento de Avaliação para o Ensino Superior*. Mestrado, Universidade do Minho, Braga.

- Nico, J. B. (2000). O conforto académico do(a) caloiro(a). In A. P. Soares, A. Osório, J. V. Capela, L. S. Almeida, R. M. Vasconcelos & S. M. Caires (Eds.), *Transição para o Ensino Superior*. Braga: Universidade do Minho.
- Nunes, S. M., & Almeida, L. S. (2009). Transição e Integração Académica: Estudo com os alunos do Instituto Politécnico de Castelo Branco. *Educareeducere*, XIII(21), 167-178.
- Observatório dos direitos humanos (2010). Relatório: Praxes Académicas. Acedido a 3 de Julho de 2012 em <http://www.observatoriodireitoshumanos.net/> .
- Oliveira, E. P., Almeida, L. S., Vaz, T., & Afonso, T. (2012). Vivências académicas na transição para o ensino superior: estudo com estudantes da universidade da beira interior. Paper presented at the IX FORO INTERNACIONAL SOBRE LA EVALUACIÓN DE LA CALIDAD DE LA INVESTIGACIÓN Y DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR (FECIES), Santiago de Compostela.
- Parker, J., Hogan, M., Eastbrook, J., Oke, A., & Wood, L. (2006). Emotional intelligence and student retention: Predicting the successful transition from high school to university. *Personality and Individual Differences*, 41, 1329-1336.
- Phinney, J., & Haas, K. (2003). The Process of Coping Among Ethnic Minority First-Generation College Freshmen: A Narrative Approach. *The Journal of Social Psychology*, 143(6), 707-726.
- Philips, S. D., & Paziienza, N. J. (1988). History and Theory of the Assessment of Career Development and Decision Making. In W. B. Walsh & S. H. Osipow (Eds.), *Career Decision Making*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Inc.
- Pinheiro, M. A. (2003). Uma época especial: Suporte social e vivências académicas na transição e adaptação ao ensino superior. *Tese de Doutoramento*. Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Universidade de Coimbra.
- Pinheiro, M. d. R. M., & Ferreira, J. A. (2005). A percepção do suporte social da família e dos amigos como elementos facilitadores da transição para o ensino superior. Paper presented at the VIII Congresso galaico português de psicopedagogia, Braga.
- Pinheiro, M. d. R. M., & Ferreira, J. A. A. (2002). Suporte social e adaptação ao ensino superior. In A. S. Pouzada, L. S. Almeida & R. M. Vasconcelos (Eds.), *Contextos e Dinâmicas da vida académica*. Guimarães: Universidade do Minho.
- Pintrich, P. (2000). The Role of Goal Orientation in Self Regulated Learning. In M. Boekaerts, P. Pintrich & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of Self-Regulation* (pp. 452-502): Elsevier Academic Press.
- Pintrich, P. (2004). A Conceptual Framework for Assessing Motivation and Self-Regulated Learning in College Students. *Educational Psychology Review*, 16(4), 385-407.
- Pires, H. S., Almeida, L. S., & Ferreira, J. A. (2000). Adaptação do Questionário de Vivências Académicas (QVA) aos estudantes universitários dos PALOP. In A. P. Soares, A. Osório, J. V. Capela, L. S. Almeida, R. M. Vasconcelos & S. M. Caires (Eds.), *Transição para o Ensino Superior*. Braga: Universidade do Minho.

- Polydoro, S., & Azzi, R. (2009). Autorregulação da aprendizagem na perspectiva da teoria sociocognitiva: introduzindo modelos de investigação e intervenção. *Psicologia da Educação*(29), 75-94.
- Polydoro, S. A. J., & Guerreiro-Casanova, D. C. (2010). Escala de Auto-eficácia na formação superior: Construção e estudos de validação. *Avaliação Psicológica*, 9(2), 267-278.
- Pombo, J. F. C. R. (2010). Auto-Regulação Motivacional estudo exploratório com alunos maiores de 23. Mestrado, Universidade de Lisboa, Lisboa.
- Pritchard, M., Wilson, G., & Yamnitz, B. (2007). What Predicts Adjustment Among College Students? A Longitudinal Panel Study. *Journal of American College Health* 56(1), 15-21.
- Ribeiro, I. d. S., & Silva, C. F. d. (2007). Auto-Regulação: Diferenças em Função do Ano e Área em Alunos Universitários. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 23(4), 443-448.
- Rosário, P., Núñez, J., & Pienda, J. (2006). Comprometer-se com o estudar na universidade: Cartas do Gervásio ao seu umbigo. Coimbra: Edições Almedina.
- Rosário, P., Trigo, J., & Guimarães, C. (2003). Estórias para estudar, histórias sobre o estudar: narrativas auto-regulatórias na sala de aula. *Revista Portuguesa de Educação*, 16(2), 117-133.
- Saavedra, L. M., Almeida, L. S., Gonçalves, A., & Soares, A. P. (2004). Pontos de Partida, Pontos de Chegada: Impacto de variáveis sócio-culturais no ingresso ao Ensino Superior. *Sociedade e Cultura* 6, 22(1-2), 63-84.
- Salgueira, A. P., & Almeida, L. S. (2002). Vivências académicas e rendimento escolar em estudantes do ensino superior: Estudo Longitudinal na Universidade do Minho In A. S. Pouzada, L. S. Almeida & R. M. Vasconcelos (Eds.), *Contextos e Dinâmicas da vida académica*. Guimarães: Universidade do Minho.
- Samssudin, S. (2009). Relação entre crenças de autoeficácia e o apoio social na transição para o trabalho em estudantes finalistas do ensino superior. Mestrado, Universidade de Lisboa, Lisboa.
- Santos, L. (2001). Vivências académicas e rendimento escolar: Estudo com alunos universitários do 1º ano. Mestrado, Universidade do Minho Braga.
- Santos, L., & Almeida, L. (2000). Vivências e Rendimento Académicos: Estudo com alunos universitários do 1º ano. In A. Soares, A. Osório, J. Capela, L. Almeida, R. Vasconcelos & S. Caires (Eds.), *Transição para o Ensino Superior* (pp. 99-110). Braga.
- Santos, L., & Almeida, L. S. (2000). Vivências e rendimento académico: estudo com alunos universitários do 1º ano. In A. P. Soares, A. Osório, J. V. Capela, L. S. Almeida, R. M. Vasconcelos & S. M. Caires (Eds.), *Transição para o Ensino Superior*. Braga: Universidade do Minho.
- Santos, L., & Almeida, L. S. (2002). Vivências e rendimento académicos: A integração dos Alunos na Universidade. In A. S. Pouzada, L. S. Almeida & R. M. Vasconcelos

- (Eds.), Contextos e Dinâmicas da vida académica. Guimarães: Universidade do Minho.
- Santos, S. M. d. (2000). As responsabilidades da Universidade no acesso ao Ensino Superior. In A. P. Soares, A. Osório, J. V. Capela, L. S. Almeida, R. M. Vasconcelos & S. M. Caires (Eds.), *Transição para o Ensino Superior*. Braga: Universidade do Minho.
- Scanlon, L., Rowling, L., & Weber, Z. (2007). 'You don't have like an identity...you are just lost in a crowd': Forming a Student Identity in the First Year Transition to University. *Journal of Youth Studies*, 10(2).
- Schlossberg, N. K. (1981). A Model for Analyzing Human Adaptation to Transition. *The Counseling Psychologist*, 9(2), 1-18.
- Seco, G., Casimiro, M., Pereira, M., Dias, M., & Custódio, S. (2005). Para uma abordagem psicológica da transição do Ensino Secundário para o Ensino Superior: pontes e alçapões. Leiria: Instituto Politécnico de Leiria.
- Seco, G. M., Pereira, A. P., Santos, I. C., Filipe, L. A., & Alves, S. (2008). Promoção de estratégias de estudo: contributos do serviço de apoio ao estudante (SAPE) do Instituto Politécnico de Leiria. *International Journal of Development and Educational Psychology*(1), 295-304.
- Shultz, D. P. & Shultz, S. E. (2005). *A History of Modern Psychology* (8ª Ed.). EUA: Thomson (Trad. Suely Sonoe Murai Cuccio. São Paulo: Thomson, 2004).
- Silva, A. D. (2008). A Construção de carreira no ensino superior. Doutoramento, Universidade do Minho Braga.
- Silva, A. D., Taveira, M. d. C., & Fernandes, E. M. (2006). A construção e desenvolvimento da carreira no ensino superior: o uso de inventários e da grelha de repertório. Paper presented at the Avaliação Psicológica: formas e contextos: actas da conferência Internacional Avaliação Psicológica, Braga.
- Silva, A. D., Taveira, M. d. C., & Ribeiro, E. (2011). Self de Carreira: Estudo Longitudinal com Estudantes Universitários. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 27(3), 263-272.
- Silva, S. (2003). Adaptação Académica, Pessoal e Social do Jovem Adulto ao Ensino Superior Contributos do Ambiente Familiar e do Autoconceito. Mestrado, Universidade de Coimbra, Coimbra.
- Simões, D. M. N. (2010). Dificuldades de Tomada de Decisão de Carreira no Contexto da Intervenção Vocacional. Mestrado, Universidade do Minho, Braga.
- Soares, A. P., Almeida, L. S., & Ferreira, J. A. (2006). Questionário de vivências académicas: versão integral (QVA) e versão reduzida (QVA-r). In M. R. Simões (Ed.), *Avaliação psicológica: instrumentos validados para a população portuguesa* (pp. 101-120). Coimbra: Quarteto.
- Strayhorn, T. L. (2011). Bridging the Pipeline: Increasing Underrepresented Students' Preparation for College Through a Summer Bridge Program. *American Behavioral Scientist*, 55, 142-159.

- Tavares, J., & Huet, I. (2001). Sucesso académico no ensino superior: um olhar sobre o professor universitário.
- Tavares, J., Pereira, A., Gomes, A. A., Cabral, A. P., Fernandes, C., Huet, I., et al. (2006). Estratégias de promoção do sucesso académico: Uma intervenção em contexto curricular. *Análise Psicológica*, XXIV(1), 61-72.
- Taveira, E. d. S. S. (2011). Integração e suporte social: o contributo do apoio pelos pares. Mestrado, Universidade de Aveiro, Aveiro.
- Taveira, M. d. C., & Campos, B. P. (1987). Identidade Vocacional de Jovens: Adaptação de uma Escala (DISI-O). *Cadernos de Consulta Psicológica*, 3, 55-67.
- Taveira, M. d. C., Coelho, H., Oliveira, H., & Leonardo, J. (2004). Desenvolvimento Vocacional ao Longo da Vida - Fundamentos, Princípios e Orientações. Coimbra: Almedina.
- Taveira, M. d. C., & Nogueira, C. (2004). Estudos de Género e Psicologia Vocacional: Confronto de Teorias e Implicações para a Intervenção Vocacional. In M. d. C. Taveira (Ed.), *Desenvolvimento Vocacional ao Longo da Vida Fundamentos, Princípios e Orientações*. Coimbra: Almedina.
- Taveira, M. d. C., & Pinto, J. C. (2008). Gestão pessoal da carreira no Ensino Superior. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, 60(3), 77-91.
- Tieu, T.-T., Pancer, S. M., Pratt, M. W., Wintre, M. G., Birnie-Lefcovitch, S., Polivy, J., et al. (2010). Helping out or hanging out: the features of involvement and how it relates to university adjustment. *High Education*, 60, 343-355.
- Tinto, V. (2012). *Completing college: rethinking institutional action*. Chicago.
- Weiler, W. C. (1994). Transition from Consideration of a College to the Decision to Apply. *Research in Higher Education*, 35(6), 631-646.
- Wintre, M., Knoll, G., Pancer, S., Pratt, M., Polivy, J., Lefcovitch, S. B., et al. (2008). The Transition to University The Student University Match (SUM) Questionnaire. *Journal of Adolescent Research* 23(6), 745-769.
- Zimmerman, B. (2008). Academic Studying and the Development of Personal Skill: A Self-Regulatory Perspective. *Educational Psychologist*, 33(2/3), 73-86.
- Zimmerman, B., & Cleary, T. (2006). Adolescents' Development of Personal Agency. In F. Pajares & T. Urdan (Eds.), *Self-Efficacy beliefs of adolescents* (pp. 45-69). Greenwich: Information Age Publishing.

## **Anexo 1 (Questionário Sociodemográfico)**



Vimos solicitar a sua colaboração numa investigação que se integra no Mestrado em Psicologia da UBI, na qual se pretende analisar as vivências académicas dos estudantes que este ano ingressaram pela primeira vez no Ensino Superior, bem como a sua situação relativamente à carreira profissional. Para tal, solicitamos que responda a três questionários, assegurando-lhe a confidencialidade e anonimato das suas respostas.

Antes de responder, certifique-se de que compreendeu o que se pretende. Por favor, não deixe nenhuma questão por responder. Em caso de dúvida nalguma questão, deve pedir esclarecimento antes de responder. Não existe um tempo limite, mas responda tão rapidamente quanto possível. Agradecemos a honestidade das suas respostas.

### QUESTIONÁRIO DE DADOS SÓCIO-DEMOGRÁFICOS, ESCOLARES E DE SAÚDE

1. Sexo: M <input type="checkbox"/> F <input type="checkbox"/>		2. Idade: ____ (anos)		3. Curso: _____	
4. A entrada no Ensino Superior implicou a sua saída de casa? Não <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Se sim, indique:					
4.1. Onde está a viver:		4.2. Geralmente, costuma ir à sua residência de origem:			
Numa Residência Universitária <input type="checkbox"/>		Todos os fins-de-semana <input type="checkbox"/>			
Num Apartamento com outros estudantes <input type="checkbox"/>		Uma vez por mês <input type="checkbox"/>			
Num Apartamento sozinho <input type="checkbox"/>		Apenas durante as férias <input type="checkbox"/>			
Outra situação (especifique) _____		Com outra frequência (especifique) _____			
5. Estado civil:		Solteiro <input type="checkbox"/>		Casado <input type="checkbox"/>	
		União de facto <input type="checkbox"/>		Divorciado <input type="checkbox"/>	
		Viúvo <input type="checkbox"/>			
6. Habilitações académicas dos seus pais:		Pai		Mãe	
1º Ciclo (escola primária)		<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>	
3º Ciclo (9º ano)		<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>	
Secundário (12º ano)		<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>	
Licenciatura ou Mestrado (2º Ciclo de Bolonha)		<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>	
Mestrado pré-Bolonha		<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>	
Doutoramento		<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>	
Outra (especifique) _____		_____		_____	
7. Forma de ingresso na UBI: Concurso Nacional de Acesso <input type="checkbox"/>		Maiores de 23 <input type="checkbox"/>		Outro <input type="checkbox"/> Qual? _____	
8. O curso e Universidade que frequenta corresponde à seguinte opção que indicou na candidatura ao Ensino Superior:					
1ª opção <input type="checkbox"/>		2ª opção <input type="checkbox"/>		3ª opção <input type="checkbox"/>	
4ª opção <input type="checkbox"/>		5ª opção <input type="checkbox"/>		6ª opção <input type="checkbox"/>	
				Não se lembra <input type="checkbox"/>	
9. Média com que ingressou na UBI: ____ valores		10. Beneficia de bolsa de estudo? Não <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/>			
11. Tem algum estatuto especial enquanto estudante? <input type="checkbox"/>		Não <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Se sim, especifique: _____			
12. Exerce algum trabalho em <i>part-time</i> ? Não <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/>		Se sim, indique o nº. aproximado de horas semanais: ____ horas			
13. Frequenta alguma actividade extra-curricular (por ex. desporto, música, voluntariado, cargos associativos)? Não <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/>					
Se sim, especifique qual(is): _____		Indique o nº. aproximado de horas semanais que dedica: ____ horas			
14. Participou nalguma actividade de praxe durante este ano lectivo? Não <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/>		Se sim, indique uma das seguintes opções:			
A praxe contribuiu positivamente para a minha integração na UBI <input type="checkbox"/>		A praxe teve efeitos positivos e negativos na minha integração <input type="checkbox"/>			
A praxe teve um efeito mais negativo que positivo na minha integração <input type="checkbox"/>		A praxe não teve qualquer impacto na minha integração <input type="checkbox"/>			
15. Como se posiciona, comparativamente com os seus colegas de turma, em relação aos resultados académicos do 1º semestre?					
Abaixo da média <input type="checkbox"/>		Ligeiramente abaixo da média <input type="checkbox"/>		Dentro da média <input type="checkbox"/>	
		Ligeiramente acima da média <input type="checkbox"/>		Acima da média <input type="checkbox"/>	
16. Tem alguma doença física ou mental? Não <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/>		Se sim, especifique qual(is): _____			
17. Actualmente toma alguma medicação? Não <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/>		Se sim, especifique para que efeito: _____			