

## **Agradecimentos**

Ao realizar mais uma etapa da minha formação acadêmica não poderia deixar de agradecer a ajuda, a força e o carinho de todos aqueles que me apoiaram, direta ou indiretamente, durante este percurso. Desta forma, dirijo algumas palavras de agradecimento e profundo reconhecimento.

O primeiro agradecimento é dirigido à Universidade Portucalense, por ter-me permitido a expansão dos meus estudos, num ambiente afável que prima pelo rigor científico.

À coordenação do Mestrado em Psicologia Clínica e da Saúde, na pessoa da Doutora Ana Conde, agradeço os conhecimentos facultados durante este ciclo de estudos, que em muito contribuíram para o enriquecimento da minha formação académica.

Um grande agradecimento à Prof.<sup>a</sup> Doutora Maria Odília Teixeira e ao Prof. Doutor Joaquim Armando Ferreira, pelas autorizações concedidas para a utilização dos instrumentos de medida.

À Doutora Cristina Costa Lobo, um grande e sentido agradecimento pelo elevado nível de mestria em todas as fases da orientação deste trabalho, pelo rigor exigido que muito elevaram os meus conhecimentos, e o ânimo incessante que muito estimulou a elaboração do presente trabalho.

Aos meus pais, fontes de apoio e carinho inesgotável, o mais profundo agradecimento com amor e ternura. Agradeço o infindável investimento de afeto e confiança ao longo da vida.

Ao Filipe, um agradecimento especial pelo apoio e carinho, pela confiança e ânimo em todos os momentos. Por tudo o que nos une, a minha enorme gratidão.

A todos os que potenciaram, apoiaram e confiaram em mim, dedico este trabalho.

## **Resumo**

O presente trabalho aborda a autoeficácia e a adaptação académica como fontes de ajustamento ao ensino superior, numa perspetiva sociocognitiva. Pretende-se oferecer contributos para melhor compreender a relação entre autoeficácia percebida e as vivências académicas, de modo a promover uma adaptação positiva ao contexto académico.

A amostra deste estudo é constituída por 50 participantes, na sua maioria feminina (n=44, 88% mulheres), com idades compreendidas entre os 18 e os 40 anos, tendo 90% dos participantes idade inferior a 24 anos. Maioritariamente, os estudantes frequentavam o 2º ano (n=29, 58%) do primeiro ciclo de estudos em psicologia da Universidade Portucalense (UPT), no ano letivo 2012/2013. Foi administrado um questionário para a recolha de dados sociodemográficos (Cordeiro & Costa-Lobo, 2013), a Escala Multidimensional de Autoeficácia Percebida (EMAP, Teixeira, 2008) para medir a autoeficácia, e ainda, o Questionário de Vivências Académicas – versão reduzida (QVA-r, Almeida, Ferreira & Soares, 1999) para medir a adaptação académica. Concretizou-se o estudo da associação entre autoeficácia e adaptação académica, seguida da análise de diferenças entre grupos, em função de variáveis sociodemográficas como, o ano, a opção de escolha do curso e da instituição de ensino, a média de entrada, e a perceção do estado de saúde. Os resultados foram discutidos à luz da teoria sociocognitiva (e. g. Bandura 1997), e levam-nos a considerar que a promoção da eficácia em ambiente de ensino superior privado se configura promotora do ajustamento dos estudantes ao contexto académico, através de um processo contínuo e permanente.

**Palavras-chave:** Ajustamento psicológico, autoeficácia, adaptação académica, ensino superior.

## **Abstract**

This work discusses self-efficacy and academic adaptation as sources of adjustment to higher education from a socio-cognitive perspective. It is intended to contribute to understand the relationship between perceived self-efficacy and academic experiences in order to promote a positive adjustment to the academic context.

The sample for this research consists of 50 participants, with female majority (n=44, 88%), aged between 19 and 46 years, with 90% of participants younger than 24 years old. Mostly students attending the 2<sup>nd</sup> year (n=29, 58%) of the first cycle of studies in psychology at the University Portucalense (UPT), in the academic year 2012/2013. Was administred the questionnaire to collect sociodemographic data (Cordeiro & Costa Lobo, 2013), the Multidimensional Scale of Perceived Self-Efficacy (Teixeira, 2008) to measure self-efficacy and also the Academic Experiences Questionnaire - short version (Almeida, Ferreira & Soares, 1999) to measure the academic adaptation. We analyzed the association between self-efficacy and academic adaptation, we made analysis of differences between groups in terms of sociodemographic variables such as the year, the option of choosing the course and educational institution, the average input, and the perception of the state of health. The results were discussed in light of socio-cognitive theory, and lead us to consider that the promotion of efficiency in private higher education environment appears promoter of the adjustment of students to the academic context , through a continuous and ongoing process.

**Keywords:** Psychological adjustment, self-efficacy, academic adjustment, higher education.

## Índice

|   |    |
|---|----|
| Introdução.....   | 10 |
| Capítulo 1 – Ajustamento psicológico e bem-estar no ensino superior: enquadramento teórico..... | 13 |
| 1.1 Ensino superior: enfoque no contexto nacional .....   | 14 |
| 1.2 Ajustamento e adaptação no ensino superior .....  | 16 |
| 1.3 Teoria sociocognitiva de Bandura .....  | 22 |
| 1.4 Autoeficácia .....  | 23 |
| 1.4.1 Crenças de autoeficácia.....  | 25 |
| 1.5 Autoeficácia no ensino superior .....   | 26 |
| Capítulo 2 - Estudo empírico.....   | 31 |
| 2.1 Metodologia .....   | 32 |
| 2.1.1 Objetivos .....   | 32 |
| 2.1.2 Hipóteses .....   | 33 |
| 2.1.3 Variáveis .....   | 34 |
| 2.1.4 Caraterização dos participantes .....   | 35 |
| 2.1.5 Contexto académico.....   | 40 |
| 2.1.6 Instrumentos de recolha dos dados .....   | 43 |
| 2.1.6.1 Questionário sociodemográfico.....  | 43 |
| 2.1.6.2 Escala Multidimensional de Autoeficácia Percebida (EMAP) .....                          | 43 |
| 2.1.6.3 Questionário de Vivências Académicas - Versão reduzida (QVA-r).....                     | 46 |
| 2.1.7 Procedimentos .....   | 48 |
| Capítulo 3 – Apresentação dos resultados.....   | 50 |
| 3.1 Análise dos dados .....   | 51 |
| 3.2 Apresentação e descrição dos resultados .....   | 52 |
| 3.2.1 Caraterização da adaptação académica .....  | 52 |
| 3.2.2 Caraterização da autoeficácia geral e específica .....                                    | 52 |
| 3.2.3 Caraterização da perceção do estado de saúde.....   | 53 |
| 3.2.4 Associação entre autoeficácia global e adaptação académica.....                           | 54 |
| 3.2.5 Associação entre suporte social e adaptação académica.....                                | 54 |
| 3.2.6 Distribuição da autoeficácia em função do ano académico .....                             | 55 |
| 3.2.7 Distribuição da autoeficácia em função da opção de escolha da instituição de ensino.....  | 56 |

|   |    |
|---|----|
| 3.2.8 Distribuição da autoeficácia em função da opção de candidatura ao curso .....                           | 56 |
| 3.2.9 Distribuição da autoeficácia em função da média de entrada no curso atualmente frequentado .....        | 57 |
| 3.2.10 Associação entre autoeficácia e estado de saúde .....  | 58 |
| 3.2.11 Distribuição da adaptação académica em função do ano académico .....                                   | 59 |
| 3.2.12 Distribuição da adaptação académica em função da opção de escolha da instituição de ensino .....       | 60 |
| 3.2.13 Distribuição da adaptação académica em função da opção de candidatura ao curso .....                   | 61 |
| 3.2.14 Distribuição da adaptação académica em função da média de entrada no curso atualmente frequentado..... | 61 |
| 3.2.15 Associação entre adaptação académica e o estado de saúde .....   | 62 |
| Capítulo 4 – Discussão .....  | 63 |
| Conclusão .....   | 74 |
| Bibliografia.....   | 78 |

## Índice de Tabelas

|   |    |
|---|----|
| TABELA 1 CARATERIZAÇÃO DA AMOSTRA EM FUNÇÃO DAS VARIÁVEIS SEXO, IDADE E ESTADO CIVIL.....   | 36 |
| TABELA 2 DISTRIBUIÇÃO DA AMOSTRA POR ANO ESCOLAR DO 1º CICLO DE ESTUDOS DE PSICOLOGIA E TIPO DE ESTATUTO .....  | 36 |
| TABELA 3 DISTRIBUIÇÃO DA AMOSTRA EM FUNÇÃO DA RESIDÊNCIA .....  | 37 |
| TABELA 4 DISTRIBUIÇÃO DA AMOSTRA EM FUNÇÃO DE VARIÁVEIS RELACIONADAS COM A DESLOCAÇÃO DESDE CASA À INSTITUIÇÃO DE ENSINO .....                                | 37 |
| TABELA 5 DISTRIBUIÇÃO DA AMOSTRA EM FUNÇÃO DE VARIÁVEIS RELACIONADAS COM O INGRESSO NA UNIVERSIDADE .....   | 38 |
| TABELA 6 DISTRIBUIÇÃO DA AMOSTRA EM FUNÇÃO DE VARIÁVEIS RELACIONADAS COM A OPINIÃO DOS PAIS .....   | 39 |
| TABELA 7 DISTRIBUIÇÃO DA AMOSTRA EM FUNÇÃO DE VARIÁVEIS RELACIONADAS COM CONHECIMENTOS SOBRE O CURSO .....  | 39 |
| TABELA 8 DISTRIBUIÇÃO DA AMOSTRA EM FUNÇÃO DA PERCEÇÃO DO ESTADO DE SAÚDE....   | 40 |
| TABELA 9 COEFICIENTES DE CONSISTÊNCIA INTERNA DA EMAP NO PRESENTE ESTUDO E NO ESTUDO ORIGINAL.....  | 46 |
| TABELA 10 COEFICIENTES DE CONSISTÊNCIA INTERNA DO QVA-R NO PRESENTE ESTUDO E NO ESTUDO ORIGINAL.....  | 48 |
| TABELA 11 DIMENSÕES DO QVA-R: ESTATÍSTICA DESCRITIVA .....  | 52 |
| TABELA 12 SUBESCALAS E ESCALA GLOBAL DE AUTOEFICÁCIA PERCEBIDA: ESTATÍSTICA DESCRITIVA .....  | 53 |
| TABELA 13 PERCEÇÃO DO ESTADO DE SAÚDE: ESTATÍSTICA DESCRITIVA .....   | 53 |
| TABELA 14 CORRELAÇÃO DE PEARSON ENTRE A AUTOEFICÁCIA GLOBAL E AS DIMENSÕES DE ADAPTAÇÃO ACADÊMICA.....  | 54 |
| TABELA 15 CORRELAÇÃO DE PEARSON ENTRE AS SUBESCALAS DE AUTOEFICÁCIA RELACIONADAS COM A OBTENÇÃO DE SUPORTE SOCIAL E AS DIMENSÕES DE ADAPTAÇÃO ACADÊMICA ..... | 55 |
| TABELA 16 COMPARAÇÃO DA AUTOEFICÁCIA PERCEBIDA EM FUNÇÃO DO ANO ACADÊMICO FREQUENTADO: TESTE T-STUDENT .....  | 55 |
| TABELA 17 COMPARAÇÃO DA AUTOEFICÁCIA PERCEBIDA EM FUNÇÃO DA OPÇÃO DE ESCOLHA RELATIVA À INSTITUIÇÃO DE ENSINO: TESTE T-STUDENT .....                          | 56 |
| TABELA 18 COMPARAÇÃO DA AUTOEFICÁCIA PERCEBIDA EM FUNÇÃO DA OPÇÃO EM QUE SE CANDIDATOU AO CURSO: TESTE T-STUDENT .....  | 57 |
| TABELA 19 COMPARAÇÃO DA AUTOEFICÁCIA PERCEBIDA EM FUNÇÃO DA MÉDIA DE ENTRADA NA UNIVERSIDADE: TESTE T-STUDENT.....  | 58 |
| TABELA 20 CORRELAÇÃO DE SPEARMAN ENTRE AS SUBESCALAS E ESCALA GLOBAL DE AUTOEFICÁCIA COM A PERCEÇÃO DO ESTADO DE SAÚDE.....                                   | 59 |
| TABELA 21 COMPARAÇÃO DA ADAPTAÇÃO ACADÊMICA EM FUNÇÃO DO ANO ACADÊMICO FREQUENTADO: TESTE T-STUDENT .....   | 59 |
| TABELA 22 COMPARAÇÃO DA ADAPTAÇÃO ACADÊMICA EM FUNÇÃO DA OPÇÃO DE ESCOLHA RELATIVA À INSTITUIÇÃO DE ENSINO: TESTE T-STUDENT .....                             | 60 |

|   |    |
|---|----|
| TABELA 23 COMPARAÇÃO DA ADAPTAÇÃO ACADÊMICA EM FUNÇÃO DA OPÇÃO EM QUE SE CANDIDATOU AO CURSO: TESTE T-STUDENT ..... | 61 |
| TABELA 24 COMPARAÇÃO DA ADAPTAÇÃO ACADÊMICA EM FUNÇÃO DA MÉDIA DE ENTRADA NA UNIVERSIDADE .....                     | 62 |
| TABELA 25 CORRELAÇÃO DE SPEARMAN ENTRE AS DIMENSÕES DE ADAPTAÇÃO ACADÊMICA E A PERCEÇÃO DO ESTADO DE SAÚDE.....     | 62 |

## **Índice de Anexos**

Anexo A – Consentimento Informado

Anexo B – Questionário Sociodemográfico

Anexo C – Escala Multidimensional de Autoeficácia Percebida (EMAP)

Anexo D – Questionário de Vivências Acadêmicas – Versão reduzida (QVA-r)

Anexo E – Declaração de Autorização de Publicação

## **Lista de siglas**

UPT – Universidade Portucalense Infante D. Henrique

EMAP – Escala Multidimensional de Autoeficácia Percebida

QVA-r – Questionário de Vivências Académicas - versão reduzida

ECTS – European Credit Transfer System

MMAU – Modelo Multidimensional de Ajustamento de jovens ao contexto Académico

SCCT – Social Cognitive Career Theory

ISEP – Instituto Superior de Engenharia do Porto

ESTeSCoimbra – Escola Superior de Tecnologia de Saúde de Coimbra

IAAEC – Inventário de Avaliação da Autoeficácia de Carreira de Missouri

QVA – Questionário de Vivências Académicas

CIGE – Centro de Investigação em Gestão e Economia

NIDEPES – Núcleo de Investigação de Desenvolvimento Pessoal e Social

CTI – Centro de Tecnologia e Inovação

GQA – Gabinete para a Qualidade e Avaliação

SPSS – Statistical Package for the Social Sciences

r – Coeficiente de correlação de Pearson

rs – Coeficiente de correlação de Spearman

## **Introdução**

---

A universidade apresenta-se como um contexto físico e social desafiante, para o estudante, promovendo o desenvolvimento durante a sua permanência no ensino superior. Este nível de ensino impõe aos jovens a necessidade de lidarem com tarefas significativas em quatro domínios: tarefas de domínio pessoal, relacionadas com o desenvolvimento da identidade e maior perceção de si; de domínio social, relativo ao desenvolvimento de relações interpessoais; de domínio académico, referente à adaptação a novas estratégias de ensino e aprendizagem, ao sistema de avaliação e do estudo; e de domínio vocacional, relacionado com a identidade vocacional e projetos de carreira (Seco, Pereira, Dias, Casimiro & Custódio, 2005).

Deste modo, o estudante é confrontado com um conjunto de mudanças, às quais têm que se ajustar, nomeadamente, a separação da família, a adaptação a um determinado número de tarefas, e novas exigências pessoais, sociais e escolares (Seco et al., 2005).

Nesta etapa da vida do estudante, as vivências académicas assumem-se decisivas para a construção da imagem de si próprio enquanto pessoa competente e auto eficaz, com capacidade para realizar novas aprendizagens, aprender a lidar com o fracasso, e de persistir (Faria & Santos, 2006).

O estudo da autoeficácia no contexto académico assume particular importância, devido à sua influência num número alargado de variáveis como a idade, o sexo, a residência, o rendimento académico, a adaptação, entre outras.

De acordo com Bandura (1997), o percurso académico de um indivíduo deve permitir a aquisição de meios intelectuais, crenças de autoeficácia e capacidade autorreguladora, de modo a conduzir com eficácia os processos de educação ao longo da vida.

A teoria sociocognitiva explica o comportamento humano baseado num modelo de reciprocidade triádica, na qual existe uma interação mútua entre determinantes pessoais, ambientais e comportamentais. A partir desta teoria, é criado o conceito de autoeficácia, que corresponde às crenças individuais, que o sujeito apresenta, sobre a capacidade de exercer controlo sobre os acontecimentos da sua vida, e a capacidade para implementar ações de modo a executar tarefas exigidas.

A investigação tem demonstrado que a compreensão das crenças de autoeficácia em contexto académico pode ter um papel fundamental para o planeamento de intervenções. Em vários estudos destaca-se a importância de dotar os estudantes de ferramentas que permitam o desenvolvimento de crenças positivas em relação às suas capacidades, bem como promover a motivação e a sua manutenção, mesmo quando a realização é baixa (Bandura, 1997; Pajares, 2002; Neves & Faria, 2007; Ramos, Paixão & Silva, 2007; Teixeira, 2008).

Ao considerar-se a autoeficácia uma forte componente de autorregulação no comportamento do indivíduo, também tem um papel importante na persistência deste, face às dificuldades. Assim sendo, os estudantes ao incrementarem fortes crenças de autoeficácia, encontram-se criadas as condições para o desenvolvimento de competências, fornecendo meios eficazes para a execução de tarefas pessoais e profissionais.

O presente estudo tem como principal objetivo oferecer contributos para melhor compreender a relação entre a autoeficácia percebida e as vivências académicas dos estudantes universitários, no processo de ajustamento ao ensino superior.

A primeira parte do trabalho é composta por um capítulo de enquadramento teórico, onde inicialmente se sistematizam os principais contributos relativos ao ajustamento e adaptação ao ensino superior, seguidamente faz-se uma abordagem aos principais conceitos da teoria sociocognitiva, nomeadamente no que respeita às crenças de autoeficácia e suas implicações no ensino superior.

No segundo capítulo apresenta-se um estudo transversal que tem como objetivo avaliar em que medida a autoeficácia percebida se relaciona com a adaptação académica, favorecendo o ajustamento ao ensino superior. Apresentam-se os objetivos que conduzem o estudo, as hipóteses de investigação, as variáveis, os instrumentos de medida utilizados, faz-se a caracterização e descrição dos participantes, e a indicação dos procedimentos na seleção da amostra e da recolha dos dados.

No terceiro capítulo são apresentados os resultados obtidos.

No capítulo quarto é feita a discussão dos resultados à luz dos aspetos teóricos de referência.

Finalmente são apresentadas as conclusões, incluindo as principais evidências empíricas e teóricas recolhidas ao longo do estudo e respetivas limitações, bem como a sistematização de implicações futuras para a investigação e intervenção.

**Capítulo 1 – Ajustamento psicológico e bem-estar no ensino superior:  
enquadramento teórico**

---

Este capítulo procura contextualizar o processo de ajustamento psicológico e bem-estar no ensino superior, estabelecendo uma ligação estreita entre a adaptação académica e a autoeficácia percebida. Procura-se compreender a influência que as características pessoais e sociodemográficas exercem ao nível da adaptação destes jovens ao ensino superior, sem os desprender das características institucionais. Também se pretende esclarecer o papel da autoeficácia como um fator significativo no processo de adaptação ao ensino superior, com base nos contributos da teoria sociocognitiva.

### **1.1 Ensino superior: enfoque no contexto nacional**

Ao longo dos últimos anos tem-se vindo a verificar profundas mudanças no ensino superior português. Sobretudo nas últimas três décadas, o número de alunos que passaram a ingressar o ensino superior aumentou exponencialmente (Araújo, Almeida, Guisande & Paul, 2006), consequência da generalização do acesso ao ensino superior. O aumento da população de estudantes universitários tem vindo a traduzir uma progressiva heterogeneidade em termos de sexo, idade, classe social, médias de entrada, expectativas, entre outros (Araújo et al., 2006; Schleich, Polydoro & Santos, 2006). A frequência do ensino superior passa a ser vista como um lugar privilegiado, com um número crescente de alunos, com a expectativa de obter qualificações para exercer profissões técnicas superiores (Granado, Santos, Almeida, Soares & Guisande, 2005). É então abandonada a premissa de que apenas sujeitos pertencentes a um determinado estatuto social poderiam ingressar no ensino superior (Araújo et al., 2006), passando a ser considerado um ensino massificado aberto às várias camadas sociais. Assim, as instituições de ensino superior devem ser vistas como um agente em mudança, influenciado pelas alterações da sociedade (Garcia, 2001). Neste sentido torna-se fundamental um renascer das universidades, atendendo à forma como a sociedade reformula princípios e valores. As instituições de ensino superior devem assim, rever os métodos que utiliza, os objetivos, a organização curricular, e repensar as metodologias de aprendizagem de modo a dar resposta a um público cada vez mais heterogéneo (Cunha & Carrilho, 2005). Estas devem contribuir para o desenvolvimento pessoal dos estudantes, promovendo a integração e ajustamento académico pessoal e social (Ferreira, Almeida & Soares, 2001). Neste sentido, nos últimos anos têm surgido várias investigações com o intuito de perceber o impacto que as instituições têm no desenvolvimento pessoal e cognitivo, no rendimento académico e no ajustamento dos jovens ao ensino superior (Ferreira et al., 2001). Ainda segundo os autores, a

universidade constitui um apoio ao desenvolvimento no presente e projeção no futuro, facilitando a adaptação ao ensino superior bem como a transição para a dimensão socioprofissional.

Com a implementação do processo de Bolonha observou-se uma reforma estrutural e pedagógica significativa, de modo a implementar práticas de acordo com as que haviam sido proposta pela declaração de Bolonha (Fonseca, Manso, Vasconcelos & Tuna, 2009). Esta teve como principal objetivo a promoção da competitividade económica suportada pela sociedade do conhecimento (Fonseca et al., 2009). Especificamente, os objetivos definidos na declaração de Bolonha foram: a adoção de um sistema de três ciclos, conducentes aos graus, de licenciado (1º ciclo) de mestre (2º ciclo) e ao grau de doutor (3º ciclo); o estabelecimento de um sistema de transferência e acumulação de créditos; e definir as dimensões europeias de educação superior, eliminando obstáculos à mobilidade e ao reconhecimento e certificação de habilitações (DGES, 2008). O sistema de créditos anteriormente mencionado, também conhecido por ECTS (European Credit Transfer and Accumulation System), é um sistema que permite descrever cada ciclo de estudos associando um valor a cada unidade curricular (número de créditos) com base no trabalho que o estudante deve realizar. Este número de créditos mede o trabalho realizado pelos estudantes em vários formatos, nomeadamente, sessões de ensino de natureza coletiva, orientação pessoal de tipo tutorial, estágios, projetos, estudo e avaliação. A verificação e avaliação dos requisitos mencionados ficam a cargo da Agencia de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior, instituída pelo Decreto-lei nº 369/2007.

Em Portugal a concretização do processo de Bolonha teve início com a publicação do Decreto-lei nº 42/2005, de 22 de Fevereiro, e o Decreto-lei 74/2006, de 24 de Março, estando concluído até ao início do ano letivo 2009/2010 em todos os estabelecimentos de ensino superior (DGES, 2008).

O ensino superior fica assim estruturado em três ciclos de estudos, sendo o primeiro ciclo conducente ao grau de licenciado, com duração mínima de três anos; o segundo ciclo de estudos conduz ao grau de mestre, com uma duração compreendida entre três e quatro semestres; e o terceiro ciclo ao grau de doutor.

A implementação do processo de Bolonha veio alterar os paradigmas de ensino/aprendizagem de modo a adaptar-se às perspetivas da sociedade, promovendo a evolução do conhecimento e dos interesses individuais e coletivos (Azevedo, 2008).

Contudo, existem algumas questões que requerem atenção, nomeadamente, a oferta formativa. De acordo com Reis e Camacho (2009), observa-se falta de rigor e transparência relativamente à oferta formativa, nomeadamente, cursos com a mesma designação têm perfis de formação diferentes, ou então, perfis muito semelhantes com designações diferentes.

Nas palavras de Almeida (2007, p. 206) “a formatação dos cursos de acordo com Bolonha foi tão rápido que se antecipa que muita coisa importante ficou por fazer...”.

Assim, é primordial que as instituições de ensino superior revejam a formatação dos cursos, de modo a não prejudicar o estudante nem os futuros empregadores (Reis & Camacho, 2009).

## **1.2 Ajustamento e adaptação no ensino superior**

A frequência do ensino superior confronta os jovens com múltiplos desafios que implica muitas vezes a deslocação do seu meio (sair de casas dos pais) para outro completamente desconhecido (Almeida & Ferreira, 1999). Esta nova experiência é vivida com grande entusiasmo e expectativas altas por alcançar um objetivo desejado e por outro lado, pautada por sentimentos de ansiedade face ao novo desafio (Almeida, Fernandes, Soares, Vasconcelos & Freitas, 2003). Assim, o ensino superior coloca a estes jovens vários desafios ao nível do desenvolvimento pessoal e da identidade (Almeida, 2007). Ou seja, o estudante está sujeito a uma vasta quantidade de emoções e novas experiências que influenciam o seu desenvolvimento em vários domínios.

De acordo com Brower (1992, como citado em Diniz & Almeida, 2006), a análise da adaptação dos estudantes ao contexto universitário podem ser orientados em dois sentidos: pela vertente académica, ou seja, as experiências ligadas ao estudo, ao envolvimento curricular, e ao rendimento escolar, e pela vertente social, referentes às experiências de relacionamento interpessoal, como o relacionamento com os pares, com os professores, e outros elementos da universidade.

O ensino superior assume-se como um contexto físico e social desafiante, daí, ser considerado um contexto com privilégios para a investigação do modo como os estudantes lidam com as novas exigências, e as mudanças que neles ocorrem devido às suas experiências académicas (Diniz & Almeida, 2006).

Determinadas condições às quais os estudantes estão expostos encontram-se relacionadas com a felicidade e com o bem-estar dos mesmos, assim sendo, é possível que alterações aos seus padrões de vida influenciem o bem-estar e a felicidade, e

consequentemente as condutas académicas (Coleta & Coleta, 2006). A este propósito os autores (Coleta & Coleta, 2006) realizaram um estudo com o objetivo de avaliar a relação entre os índices de bem-estar e o comportamento académico, em uma amostra de 252 estudantes do ensino superior. Os resultados evidenciaram que os estudantes apresentam índices de bem-estar e felicidade positivos, revelando satisfação com a instituição de ensino e com o próprio rendimento académico, e confirmaram a existência de relação significativa entre o bem-estar e o comportamento académico.

Tal como mencionado anteriormente, a entrada dos jovens no ensino superior pode implicar a sua saída de casa e conseqüente separação da família, podendo contribuir para um aumento do *stress* experienciado por estes (Soares, Almeida, Diniz & Guisande, 2006). Deste modo, o estudante tem a necessidade de se ajustar a esta mudança pelo que, o apoio dos pares, da família e dos professores pode ser decisivo para o processo de adaptação (Costa & Leal, 2004).

Neste sentido, torna-se fundamental a forma como o estudante percebe o seu suporte social. No estudo desenvolvido por Pinheiro e Ferreira (2005), com o intuito de avaliar o valor preditivo das variáveis de suporte social em relação às vivências adaptativas do estudante, concluíram que uma percepção positiva do suporte social por parte do estudante tende a aumentar o seu bem-estar e diminuir os sintomas de doença física ou psíquica. De acordo com os autores, quanto mais elevada a percepção de suporte social apresentada pelos estudantes, mais satisfatórias se revelam as suas vivências académicas, e conseqüentemente mais positivo será o ajustamento ao ensino superior.

A adaptação ao ensino superior envolve um conjunto alargado de fatores pessoais, interpessoais, e institucionais (Santos & Almeida, 2001).

Devido à existência de uma grande variedade de fatores e características que compreende o ajustamento dos estudantes ao ensino superior, vários modelos teóricos o procuram explicar.

No sentido de explicar o ajustamento dos jovens portugueses ao contexto universitário, Soares (2003, como citado em Soares et al., 2006) procurou desenvolver o Modelo Multidimensional de Ajustamento de jovens ao contexto Universitário (MMAU). Neste modelo, assume-se que as características pré-universitárias, quer sociodemográficas (sexo, nível socioeconómico, estatuto de residência), quer académicas (nota de ingresso, opção curso-estabelecimento, e área de curso), afetam de forma direta ou indireta a aprendizagem e o desenvolvimento psicossocial dos

estudantes. Na testagem do modelo numa amostra de estudantes de ciências e tecnologias e ciências humanas e sociais, os autores (Soares et al., 2006) afirmam que o modelo se constitui aceitável para a integração da teoria e da investigação no domínio. Os resultados obtidos permitiram apontar que os rapazes frequentam os cursos mais tecnológicos, e as raparigas na sua maioria, frequentam cursos das ciências sociais. Também verificaram que os jovens oriundos de classes sociais mais desfavorecidas frequentam cursos com menos prestígio social e económico. Além disso observaram que o contexto académico influencia o rendimento escolar, sendo a nota de ingresso a variável mais explicativa dessa variância. Apontam ainda que, os estudantes que se encontram mais envolvidos no ambiente académico são os que apresentam maior satisfação com a vida académica. Num apanhado às considerações gerais deste estudo, indica-se, que existem relações diretas entre o sexo, o estatuto de residência, e o nível socioeconómico dos estudantes, e o seu envolvimento académico; entre a área de estudos frequentada e as expectativas sobre a universidade; e entre o bem-estar e a satisfação académica (Soares et al., 2006).

Também Lent (2004, como citado em Lent, Taveira, Sheu & Singley, 2009) com o intuito de construir um modelo explicativo do ajustamento académico e satisfação com a carreira desenvolve o Social Cognitive Career Theory (SCCT). Esta teoria defende que as características cognitivas, comportamentais, sociais e afetivas estão relacionadas com o desenvolvimento dos interesses académicos e de carreira dos estudantes, e o modo como estabelece os seus projetos vocacionais. De acordo com este modelo, a satisfação com a vida é influenciada por características de personalidade, pela satisfação em vários domínios da vida, pela participação em atividades de interesses, e na satisfação de objetivos significativos. Especificamente, no que concerne à satisfação em domínios específicos da vida do estudante, esta é influenciada por características da personalidade, e também mecanismos sociais e cognitivos, nomeadamente a autoeficácia, as expectativas de resultado, e o suporte social (Lent, 2004 como citado em Lent et al., 2009).

Com o objetivo de testar o SCCT, Lent, Taveira, Sheu e Singley (2009) realizaram um estudo longitudinal, numa amostra de 252 estudantes de vários cursos da universidade do minho. Os resultados permitiram verificar a adequação do modelo à população portuguesa, e que este apresenta estabilidade temporal. Concluíram ainda, que o ajustamento positivo é preditor da satisfação com a vida, destacando-se a

influência da autoeficácia na adaptação acadêmica. De um modo geral, conclui-se que o ajustamento em contexto académico e o afeto positivo podem ser influenciados pelo suporte social e pela autoeficácia.

Na mesma linha de investigação, Costa-Lobo (2011) dando continuidade ao estudo de Lent et al., (2009), levou a cabo uma investigação com uma amostra constituída por 368 estudantes do Instituto Superior de Engenharia do Porto (ISEP). Os resultados permitiram comprovar que os suportes, fontes e obstáculos ambientais têm uma relação positiva, e uma influência indireta com o ajustamento académico, através das expectativas de autoeficácia; que as expectativas de eficácia, e os interesses vocacionais estão positivamente relacionadas com o ajustamento académico, assumindo uma influência direta sobre o mesmo.

A entrada no ensino superior representa o confronto com diversos desafios, nomeadamente, a separação do núcleo familiar e círculo de amigos, o confronto com novas metodologias de ensino, com diferentes formas de gestão do estudo e do tempo, o estabelecimento de novas relações interpessoais, e com novos espaços organizacionais e sociais (Costa & Oliveira, 2010).

A este propósito, e com o objetivo de avaliar a satisfação dos estudantes relativamente às suas vivências académicas, Costa e Oliveira (2010), realizaram um estudo com 335 estudantes universitários da Escola Superior de Tecnologia de Coimbra. Os resultados confirmaram a existência de relação entre as vivências académicas, adaptação e satisfação.

Na mesma linha de investigação, Santos e Suehiro (2007) efetuaram um estudo com 247 estudantes de psicologia, com o objetivo de encontrar evidências entre as vivências académicas e a satisfação com a experiência académica em função da idade, do sexo e do ano. Os resultados destacaram que os estudantes mais velhos mostram mais preocupação e interesse pelas atividades relacionadas com o estudo. Em relação ao sexo, os resultados indicaram médias mais altas nos estudantes do sexo feminino. Quanto ao ano frequentado, os resultados apontaram uma maior satisfação nos estudantes do primeiro ano quando comparados com os alunos finalistas.

Na revisão da literatura efetuada, vários autores (Ribeiro, 1994; Amaral & Silva, 2008; Costa & Leal, 2008; Santos, Pereira & Veiga, 2010) salientam que a entrada na universidade pode consistir-se um período de *stress* podendo ter implicações ao nível da saúde dos estudantes.

De acordo com Santos, Pereira e Veiga (2010), as problemáticas mais apresentadas pelos estudantes são, a ansiedade, os sintomas depressivos, dificuldades ao nível interpessoal, problemas do foro alimentar e o insucesso académico.

Santos et al., (2010) num estudo efetuado com 312 estudantes do ensino superior apuraram uma predisposição elevada para o desenvolvimento de patologia. Concluíram que os alunos deslocados, devido à ausência do seio familiar, evidenciam sintomas depressivos; os estudantes do sexo feminino apresentaram-se mais vulneráveis ao risco de desenvolver patologia, do que os do sexo masculino; e as áreas que se apresentavam mais difíceis de gerir, para os estudantes, eram a área académica e das relações íntimas.

Na mesma linha de investigação, também Costa e Leal (2008) consideram que os alunos que não saíram do núcleo familiar para estudar, evidenciam melhor bem-estar físico e psicológico, um equilíbrio emocional mais positivo, mais confiança, e ainda hábitos de estudo mais adaptados e competências de gestão do tempo mais eficazes.

Estes dados vêm a corroborar o estudo de Ribeiro (1994) relativo à importância da família como suporte social na saúde. Num estudo efetuado pelo autor (Ribeiro, 1994) com 609 estudantes entre o 11º ano e o final da universidade, este aponta, que a família constitui-se o suporte social mais importante para a faixa etária abrangida no estudo. Concluiu que a família se apresenta como uma fonte de bem-estar e saúde nos estudantes.

O apoio familiar percebido foi também estudado por Teixeira, Castro e Piccolo (2007), num estudo correlacional com 342 estudantes. Os resultados indicaram que a existência de relação entre o apoio emocional percebido da família com a dimensão pessoal sugere, a influência do apoio familiar na adaptação académica.

Relativamente ao insucesso académico, para além de problemas de adaptação, também é influenciado por outras variáveis. Destacam-se, o pessimismo face à frequência universitária (Monteiro, Tavares & Pereira, 2008), o recurso a métodos de memorização como forma de estudo (Monteiro, Vasconcelos & Almeida, 2005), o baixo estatuto socioeconómico, entre outras.

Tendo em consideração que o desenvolvimento psicossocial e o rendimento académico são condicionados pelo ajustamento, é importante compreender quais as variáveis pessoais e contextuais relacionadas com a qualidade na transição académica, promovendo de forma positiva o impacto das mesmas (Fernandes & Almeida, 2005).

A este propósito, Almeida e Cruz (2010) realizaram um estudo com o objetivo de identificar algumas dificuldades sentidas pelos estudantes no processo de transição e ajustamento ao ensino superior. As dificuldades expressas, como a ansiedade, os estados depressivos, entre outros, sugerem a criação de serviços de apoio psico-sócio-educativos, e devem ser capazes de responder a dificuldades sentidas, bem como desenvolver programas de ação preventiva.

Também Lima e Fraga (2011) afirmam que a adaptação ao ensino superior exige um apoio psicológico através de intervenções que considerem as necessidades dos estudantes. Tomando como foco a orientação e desenvolvimento da carreira, os autores (Lima & Fraga, 2011) apontam a necessidade de um apoio psicológico durante o percurso académico do estudante. Enfatizam o apoio face às expectativas, sugerem sessões de divulgação sobre a formação e a instituição de ensino, não excluindo a intervenção psicológica individual.

Nesta fase de transição e ajustamento, também as expectativas evidenciadas pelos estudantes apresentam-se como uma variável influenciadora. A este propósito, Almeida, Gonçalves, Salgueira, Soares, Machado, Fernandes, Machado e Vasconcelos (2003) avaliaram as expectativas de envolvimento académico de 1768 estudantes universitários. Os resultados sugeriram que os estudantes ao ingressarem no ensino superior apresentam expectativas positivas para o envolvimento académico, contudo, caso estes estudantes não percecionem o ambiente académico face às suas expectativas, podem experienciar sentimentos de desilusão e frustração com este ambiente, condicionando deste modo a sua adaptação académica.

Sendo o rendimento académico um dos fatores potenciadores do sucesso ou insucesso académico, Araújo e Almeida (2010) levaram a cabo uma investigação com o objetivo de determinar a influência de diversos fatores no rendimento dos estudantes. Os resultados sugeriram que, a nota de candidatura, a deslocação do meio familiar, a estrutura curricular do curso, a adaptação ao curso e à instituição, a participação em atividades extracurriculares, os métodos de estudo, as relações interpessoais, os projetos de carreira e a satisfação com o curso e a instituição, estão relacionados significativamente ao rendimento académico.

Amaral e Silva (2008), com o intuito de estudar a influência do estado de saúde, quer física, quer psíquica, do estudante no seu desempenho académico, realizaram um estudo com 195 estudantes da Escola Superior de Tecnologia de Saúde de Coimbra

(ESTeSCoimbra). Os resultados indicaram que os indivíduos que recorrem ao médico apresentam um desempenho académico inferior, no entanto não verificaram a existência de diferenças significativas ao nível do desempenho, entre os estudantes com doença crónica e os estudantes sem doença crónica, bem como entre os estudantes que apresentam perturbação emocional e os que não apresentam perturbação emocional.

As vivências experienciadas ao longo do percurso académico proporcionam aos jovens alterações ao nível do conhecimento, e veem alteradas características da sua personalidade e comportamentos (Seco et al., 2005).

De acordo com Igue, Bariani e Milanesi (2008), o processo de adaptação encontra-se concluído, quando o estudante é parte integrante da comunidade educativa, e partilha valores comportamentais dos colegas e professores, bem como as mesmas atitudes normativas. Segundo os autores, o desenvolvimento do aluno depende do impacto da universidade no mesmo, mas também do esforço e do envolvimento deste no que se refere aos recursos disponibilizados pela instituição, e às experiências externas.

### **1.3 Teoria sociocognitiva de Bandura**

A teoria sociocognitiva parte do pressuposto de que o ser humano não é um mero fruto do ambiente, embora receba influências do mesmo também age sobre ele. Esta abordagem defende um modelo de reciprocidade triádica, na qual existe uma interação mútua entre determinantes pessoais, ambientais e comportamentais (Bandura, 1997). Segundo esta teoria, o ser humano pode assumir o controlo da sua vida por mecanismos de autoeficácia, através do estabelecimento de metas e da autorregulação.

De acordo com (Bandura, 1986), os indivíduos através de mecanismos próprios controlam os seus pensamentos, sentimentos, motivações e ações, o que permite a regulação e avaliação do comportamento. Assim, a forma como o sujeito percebe o seu desempenho nas ações, é a forma como regula o seu autoconceito e o ambiente. Desta forma, os indivíduos são produtos e produtores do seu meio ambiente e dos seus sistemas sociais (Bandura, 1986). Ou seja, são capazes de refletir sobre as suas ações e regular as próximas.

A aprendizagem vicariante, também evidenciada por esta teoria, permite que os indivíduos adotem competências e conhecimentos através da informação facultada pela observação de modelos (Bandura, 2001a). A observação dos comportamentos dos

modelos e a interpretação atribuída permite aos sujeitos, em situação de aprendizagem, determinar o interesse da repetição ou rejeição do comportamento em causa.

Também a autoeficácia é um conceito central na teoria sociocognitiva. Bandura (1977) defende que a autoeficácia diz respeito à autoavaliação da capacidade para realizar uma atividade. Ainda segundo o autor, pode ser definida como um mecanismo de agenciamento pessoal que interage de forma dinâmica com as expectativas face ao resultado e a representação do mesmo. Devido à natureza multidimensional da autoeficácia, uma autoavaliação incorreta pode conduzir a uma perceção de autoeficácia inadequada.

No decorrer de várias investigações e intervenções realizadas ao longo dos anos, este conceito sofreu algumas modificações. Assim, Bandura (1997, p. 3) passa a referir-se à autoeficácia como as “crenças de alguém em sua capacidade de organizar e executar cursos de ações requeridas para produzir certas realizações”. Estas crenças influenciam a forma como o indivíduo pensa, se sente, se motiva e se comporta. Ainda segundo o autor, a autoeficácia está na base da agência humana.

No âmbito da teoria sociocognitiva, a agência humana refere-se ao fato dos indivíduos agirem intencionalmente e de forma consciente, utilizando as informações com um propósito (Bandura, 2001b). Segundo o autor, a agência humana é constituída por quatro características: (1) a intencionalidade, que permite elaborar planos de ação premeditadamente; (2) a antecipação, que é a representação cognitiva do futuro, imprimindo motivação aos seus esforços; (3) a autorregulação, que diz respeito à capacidade humana de autorregular e motivar as próprias ações; e (4) a autorreflexão, que possibilita a autoavaliação das próprias ações, do pensamento e do comportamento. Este postulado explica o modo como as pessoas escolhem as atividades para as quais se sentem capazes, e a forma como evitam situações em que acreditam que possuem pouca eficácia ou nenhuma.

#### **1.4 Autoeficácia**

O constructo de autoeficácia é desenvolvido com base na teoria sociocognitiva, mencionada anteriormente, e torna-se num dos seus principais componentes. A autoeficácia refere-se à forma como o ser humano percebe ou avalia as próprias capacidades e as reconhece como suas.

Segundo Bandura (1997), a autoeficácia é designada como a confiança que o indivíduo possui na sua capacidade para executar uma determinada tarefa, dependendo

de fatores internos e situacionais, como por exemplo experiências anteriores, a natureza da tarefa ou o grau de realização dos pares. Ou seja, diz respeito à percepção que as pessoas têm relativamente às suas capacidades para a realização de uma tarefa de modo a atingir o objetivo.

Ainda segundo o autor, a percepção de autoeficácia influencia o modo como as pessoas pensam, sentem e se comportam. É também um sistema fundamental para que o indivíduo execute com sucesso as tarefas a que se propõem. Ao nível dos sentimentos, uma baixa autoeficácia está associada a uma baixa autoestima, depressão, ansiedade e pensamentos negativos. No que respeita aos pensamentos, uma elevada percepção de autoeficácia facilita os processos cognitivos que pode levar a um desempenho mais eficaz em várias situações. Ao nível comportamental, sujeitos com uma percepção de eficácia mais elevada encaram as tarefas difíceis como desafios a serem cumpridos, e investem mais tempo na execução da tarefa.

Bandura (1993) considera ainda dois componentes de autoeficácia: as expectativas de autoeficácia e as expectativas de resultados. As expectativas de autoeficácia dizem respeito ao grau de convicção pessoal de um comportamento necessário para atingir o resultado. As expectativas de resultados referem-se à crença do indivíduo, de que a realização de determinada tarefa origina um resultado específico. Ou seja, um indivíduo pode acreditar que determinado comportamento leva a um resultado, no entanto pode pôr em causa a sua capacidade para realizar o comportamento.

A autoeficácia percebida não significa a obtenção de sucesso, contudo, se forem disponibilizadas as habilidades necessárias e os incentivos apropriados, as expectativas de eficácia são fundamentais para a escolha da atividade, para a determinação do esforço necessário a despender, e o tempo de persistência perante a situação a que se propôs (Hall, Lindzey & Campbell, 2000).

Desde que a introdução do constructo foi efetuada por Bandura em 1977, este tornou-se alvo de vários estudos em diversas áreas, e tem demonstrado a sua influência em muitos domínios. As primeiras pesquisas centraram-se no domínio da ansiedade mas rapidamente se estendeu a outros domínios, nomeadamente da saúde, da educação, das organizações, do comportamento vocacional entre outros (Schwarzer & Fuchs, 1996; Lent & Maddux, 1997).

Importa ainda salientar que o estudo do conceito de autoeficácia enfoca o sujeito ativo, com capacidades autorreflexivas e autorregulatórias, enquadrado nos contextos onde decorrem os comportamentos (Teixeira, 2009).

A autoeficácia tem sido entendida como um constructo de domínio específico, ou seja, os níveis de autoconfiança de um indivíduo podem ser diferentes perante situações distintas. No entanto, uma vez que a autoeficácia é utilizada como um preditor de um conjunto de variáveis também se justifica a sua utilização como uma medida de autoeficácia geral. Neste sentido, Schwarzer e Schmitz (2004) defendem que indivíduos com uma percepção elevada de autoeficácia geral apresentam maior capacidade em lidar com acontecimentos desfavoráveis, assim como uma maior capacidade para resolver as situações, independentemente do tipo de problema.

#### **1.4.1 Crenças de autoeficácia**

As crenças de autoeficácia são construídas ao longo do ciclo da vida adaptando-se a novas condições pessoais e contextuais.

A definição de crenças de autoeficácia aceite pelos autores é a de Bandura (1986, p. 391), que define as crenças de autoeficácia como um “julgamento das próprias capacidades de executar cursos de ação exigidos para se atingir certo grau de performance”.

No entender de Bandura (1997) as crenças de autoeficácia influenciam o modo como as pessoas se sentem, as escolhas que fazem, o desempenho e a persistência perante um obstáculo. Um bom desempenho numa atividade pode aumentar as crenças de autoeficácia originando uma avaliação positiva em relação à sua capacidade. No entanto, o fato do individuo ser bem-sucedido numa tarefa não implica que as suas crenças de autoeficácia sejam positivas em todos os contextos de ação. A este propósito Guerreiro-Casanova e Polydoro (2011a) apontam que este constructo requer um entendimento tendo em conta os domínios das ações humanas. Um indivíduo pode ter uma forte crença de autoeficácia académica e ter uma fraca crença de autoeficácia social (Guerreiro-Casanova & Polydoro, 2011a).

Segundo Bandura (1997), as crenças de autoeficácia são formadas a partir de quatro fontes de informação: experiências de desempenho, aprendizagem vicariante, persuasão verbal e estado fisiológico e emocional. As experiências de desempenho são consideradas a fonte de maior importância para a construção da crença, uma vez que se baseia em resultados da própria experiência. O êxito repetido em determinadas tarefas

fortalece o aumento das crenças de autoeficácia, enquanto o fracasso faz diminuir essas mesmas crenças (Bandura, 1997). A aprendizagem vicariante refere-se aos efeitos produzidos pela observação de modelos. Ou seja, a observação de outras pessoas na realização de determinadas ações originam a formação de crenças de autoeficácia no indivíduo. À medida que observa, o indivíduo estabelece comparações entre as suas capacidades e as capacidades dos outros, podendo influenciar o desenvolvimento das suas crenças. A aprendizagem vicariante representa assim, um fator preditivo da própria capacidade quando realizada com pessoas com características equivalentes às suas (Pajares, 2002). Outro modo de edificar as crenças de autoeficácia é através da persuasão verbal. Esta diz respeito às persuasões sociais recebidas através da exposição de juízos de outras pessoas sobre as competências do indivíduo. O estado fisiológico e emocional está relacionado com a confiança que o indivíduo tem no seu estado emocional para realizar certas ações. Determinadas respostas emocionais com consequências físicas como a ansiedade e medo, influenciam negativamente a percepção de autoeficácia. De acordo com Bandura (1997) a informação que é pertinente para se proceder à avaliação de eficácia não é esclarecedora por si mesma, esta informação torna-se edificativa apenas através do recurso ao processamento cognitivo e ao pensamento reflexivo.

### **1.5 Autoeficácia no ensino superior**

A literatura destaca a importância da autoeficácia no contexto académico em função de um número alargado de variáveis como a idade, o sexo, a residência, o rendimento académico, a adaptação, entre outras.

A autoeficácia deve ser compreendida em relação ao contexto, uma vez que remete para especificidades de cada domínio de interesse (Bandura, 1997). Neste sentido, Neves e Faria (2007) definem a autoeficácia académica como um conjunto de crenças e de expectativas respeitantes às capacidades pessoais possibilitando a realização de atividades e tarefas, de modo a atingir objetivos e alcançar resultados no domínio da realização escolar.

A investigação tem demonstrado que a compreensão das crenças de autoeficácia em contexto académico pode ter um papel fundamental para o planeamento de intervenções. Em vários estudos destaca-se a importância de dotar os estudantes de ferramentas que permitam o desenvolvimento de crenças positivas em relação às suas

capacidades, bem como promover a motivação e a sua manutenção (Bandura, 1997; Pajares, 2002; Neves & Faria, 2007; Teixeira, 2008).

Cole e Denzine (2004) num estudo realizado com 164 estudantes do ensino superior com idades compreendidas entre os 17 e 21 anos, demonstraram que a autoeficácia está fortemente correlacionada com a motivação. Verificaram também a existência de relação positiva entre a autoeficácia e o controlo da aprendizagem percebida, bem como entre a autoeficácia e o valor atribuído a uma tarefa específica.

A relação entre eficácia pessoal e a dimensão educacional e vocacional foi comprovada por Teixeira (2008) num estudo com uma amostra de 296 estudantes portugueses do ensino superior. A amostra era constituída por 52 rapazes e 244 raparigas com uma média de idades de 19,58 anos. A medida utilizada foi a Escala Multidimensional de Autoeficácia Percebida (EMAP) para estudantes do ensino superior (versão experimental) adaptada de Bandura (1990). Os resultados demonstraram uma média de autoeficácia elevada no sexo feminino, com diferenças estatisticamente significativas na subescala autoeficácia para a aprendizagem autorregulada. Relativamente à variável idade, o grupo mais jovem apresentou uma média significativamente mais elevada na subescala autoeficácia para o sucesso académico e autoeficácia para obter apoio parental e comunitário, em comparação com o grupo mais velho.

Posteriormente, Meneses e Silva (2009) com o objetivo de avaliar a relação entre a autoeficácia e as variáveis idade e residência, levaram a cabo um estudo com uma amostra constituída por 127 estudantes do ensino superior privado português, a frequentar o primeiro ano do curso. As idades variaram entre os 17 e os 44 anos sendo a maioria do sexo feminino (n=97). Um pouco mais de metade da amostra (52,8%) reside fora da casa de família devido à sua entrada no ensino superior. De um modo geral os alunos deslocados vivem em apartamentos partilhados com outros estudantes. Os instrumentos de medida utilizados foram um questionário sociodemográfico e a escala de autoeficácia geral adaptada por Ribeiro (1995) para a população de estudantes universitários portugueses. Segundo os resultados obtidos a amostra apresenta bons níveis de autoeficácia geral, no entanto não parecem estar dependentes das variáveis idade e residência. De acordo com os resultados do estudo não se verificaram correlações estatisticamente significativas entre a autoeficácia e a idade. Relativamente

à residência também não se observaram diferenças significativas entre os estudantes que saíram de casa para estudar e os que continuam a residir na casa de família.

Na mesma linha de investigação, Cerutti, Palma, Arteche, Lopes e Wendt (2011) realizaram um estudo com o objetivo de avaliar os níveis de autoeficácia em estudantes do ensino superior de uma universidade privada no Brasil. Os investigadores analisaram a diferença entre os níveis de autoeficácia e variáveis como o curso, semestre, idade, sexo e reprovação. A amostra em estudo contou com a participação de 137 alunos, composta na sua maioria por mulheres (n=75). A média de idades foi de 25 anos, sendo a idade mínima 17 e a idade máxima 41. Na análise dos resultados foi possível verificar que as mulheres em comparação com os homens obtiveram médias mais elevadas de autoeficácia. Relativamente à variável semestre, os resultados indicam que as médias de autoeficácia entre alunos do 1º ano e finalistas não diferem significativamente. Os mesmos resultados verificaram-se quando comparados alunos de cursos diferentes. Apesar de não ser significativa, a autoeficácia apresentou relações com o ambiente académico, sugerindo que um influencia o outro.

Guerreiro-Casanova e Polydoro (2011b) estudaram a relação entre a autoeficácia na formação superior e a adaptação ao ensino superior numa amostra de 189 estudantes brasileiros, dos quais 85 do género masculino e 104 do género feminino com uma média de idades correspondente a 25,73 anos. A recolha de dados foi efetuada em dois momentos distintos. O primeiro momento corresponde ao primeiro semestre e o segundo momento ao segundo semestre do mesmo ano letivo. A correlação encontrada no primeiro momento revelou-se positiva, significativa e forte. No segundo momento verificou-se uma correlação positiva e significativa, no entanto diminuiu para moderada. As autoras do estudo consideram que esta diminuição parece estar relacionada com a contribuição dos pares nas ações dos estudantes, tendo sido mais forte no primeiro semestre. Contudo, verificou-se que existe uma correlação positiva e significativa entre a autoeficácia na formação superior e a adaptação ao ensino superior.

Mais recentemente, Lopes e Teixeira (2012) analisaram os projetos de carreira, as crenças de eficácia e o sucesso escolar numa amostra de 141 alunos do 7º ano de escolaridade, numa escola pública portuguesa. A idade dos participantes do estudo estava compreendida entre os 12 e os 16 anos e o número de rapazes (53%) era um pouco superior ao número de raparigas (47%). Os resultados do estudo comprovaram a significância das crenças de capacidade nos comportamentos em contexto escolar.

Verificaram uma relação positiva entre as crenças e os projetos futuros, bem como entre as crenças e a avaliação pessoal de desempenho. Os dados revelaram ainda que os rapazes apresentam mais confiança em comparação com as raparigas, quanto à capacidade de enfrentar algumas tarefas académicas e vocacionais (Sucesso Académico, Atividades de Tempos Livres e Atividades Extracurriculares e Questões de Género na Carreira).

Tendo em consideração a relevância assumida do papel da autoeficácia no comportamento vocacional, Ramos, Paixão e Silva (2007) realizaram um estudo correlacional com alunos do 9º ano de escolaridade. Utilizaram o Inventário de Avaliação da Autoeficácia de Carreira de Missouri (IAAEC), que tem como racional teórico a perspetiva sociocognitiva do desenvolvimento vocacional e pessoal (Ramos, Paixão & Silva, 2007). Os autores verificaram a existência de uma associação entre a autoeficácia e o desenvolvimento da identidade vocacional, especificamente, sugerem a existência de uma relação entre o nível de confiança no desempenho do planeamento e gestão da carreira, e a definição do processo de identidade vocacional.

No que diz respeito ao estado de saúde e de acordo com O'Leary (1992, como citado em Ribeiro, 1995) a autoeficácia está relacionada com a saúde de duas formas distintas. Através da adoção de comportamentos que promovam a saúde, e através da resposta fisiológica ao *stress*, minimizando o impacto negativo deste. Segundo o autor, os indivíduos com maior perceção de autoeficácia adotam com mais facilidade comportamentos para a promoção da saúde. Também Ribeiro (1995), no estudo de adaptação de uma escala de avaliação da autoeficácia global verificou, que a autoeficácia global correlaciona-se significativamente com a perceção do estado de saúde.

No mesmo âmbito, Cerchiari, Caetano e Faccenda (2005) num estudo com 558 estudantes universitários brasileiros, com o objetivo de avaliar a prevalência de transtornos mentais menores, concluíram que os estudantes que apresentam crenças baixas nas suas capacidades de desempenho origina stress, e por sua vez, manifesta-se fisicamente.

No sentido de avaliar a própria autoeficácia o estudante analisa, as perceções que tem sobre a sua capacidade, a dificuldade da tarefa, a quantidade de esforço necessário, a ajuda externa recebida, as experiências em que obteve êxito e as de fracasso, considerando este último aspeto como uma fonte muito importante de autoeficácia

confirmando as crenças que o indivíduo tem a este respeito (Conteras, 2005). De acordo com o mesmo autor, estas crenças constituem-se como um mediador entre realizações anteriores e comportamento posterior.

Segundo a teoria sociocognitiva de Bandura (2006) podemos dizer que as crenças de autoeficácia têm um papel decisivo no comportamento académico dos estudantes. De acordo com o autor, os estudantes selecionam as tarefas escolares tendo em conta a perceção que têm das suas capacidades e tendencialmente optam por atividades para as quais julgam ter mais competências e evitam as que consideram mais complexas. Um estudante que apresente uma crença de eficácia baixa, ao assumir atividades que considera difíceis, lida com elas de forma menos tranquila e com baixa confiança impondo a si próprio metas baixas (Bandura, 2006). Ao longo do percurso académico os níveis de autoeficácia podem baixar, e esse enfraquecimento pode estar relacionado com maior concorrência entre os alunos, com menor atenção dos professores, e ainda devido ao processo de transição característico desta etapa de vida.

O capítulo seguinte tem o propósito de apresentar o estudo empírico. É feita a exposição das hipóteses e dos objetivos da investigação, seguida da caracterização dos participantes, dos instrumentos de recolha dos dados, e a descrição dos procedimentos.

## **Capítulo 2 - Estudio empírico**

---

O propósito deste capítulo é apresentar a metodologia utilizada num estudo transversal que permite avaliar a influência das expectativas de autoeficácia na adaptação académica ao ensino superior. Assim sendo, este capítulo faz a exposição dos objetivos e das Hipóteses da investigação; de seguida são caracterizadas as variáveis em estudo; apresenta-se a caracterização dos participantes, bem como o contexto onde se insere o estudo; e os instrumentos de recolha dos dados. Para terminar o capítulo é apresentada a descrição dos procedimentos.

## **2.1 Metodologia**

A metodologia utilizada insere-se no tipo de investigação quantitativa, utilizando-se para o efeito os instrumentos de medida mencionados no ponto anterior. Foram formuladas as Hipóteses de investigação, definidas as variáveis de estudo, foi efetuada a seleção da amostra, e definidas as circunstâncias de confirmação ou rejeição das Hipóteses, através de uma recolha de dados, posteriormente sujeitos a análise estatística.

### **2.1.1 Objetivos**

O presente estudo tem como principal objetivo oferecer contributos para melhor compreender a relação entre autoeficácia percebida e as vivências académicas dos estudantes universitários, de modo a promover uma adaptação positiva ao contexto académico.

Especificamente pretende analisar-se a relação entre a autoeficácia percebida e a adaptação académica de estudantes do ensino superior, em função de variáveis sociodemográficas e de natureza psicológica. Neste sentido, com este estudo pretende-se:

- a) Avaliar se existe relação estatisticamente significativa entre a autoeficácia percebida e a adaptação ao ensino superior.
- b) Analisar se o suporte social dos estudantes está relacionado com uma adaptação positiva ao ensino superior.
- c) Verificar se existem diferenças estatisticamente significativas quanto ao grau de autoeficácia dos estudantes em função do ano que frequentam (2º ano e 3º ano do curso).
- d) Analisar se existem diferenças estatisticamente significativas quanto à perceção de autoeficácia entre os estudantes cuja instituição de ensino

superior que frequentam correspondeu à primeira opção, e os estudantes cuja instituição de ensino não correspondeu à primeira opção.

- e) Avaliar se existem diferenças estatisticamente significativas quanto à percepção de autoeficácia entre os estudantes cujo curso frequentado constituiu a primeira opção, e os estudantes que o curso frequentado não correspondeu à primeira opção.
- f) Investigar se existe relação significativa entre a autoeficácia percebida e a média de entrada no curso.
- g) Verificar se existe relação significativa entre a autoeficácia e a percepção do estado de saúde.
- h) Verificar se existem diferenças estatisticamente significativas na adaptação ao ensino superior entre os estudantes que frequentam o 2º ano e os estudantes que frequentam o 3º ano do curso.
- i) Analisar se existem diferenças estatisticamente significativas na adaptação ao ensino superior entre os estudantes cuja instituição de ensino que frequentam correspondeu à primeira opção, e os estudantes cuja instituição de ensino frequentada não correspondeu à primeira opção.
- j) Avaliar se existem diferenças estatisticamente significativas na adaptação ao ensino superior entre os estudantes cujo curso frequentado correspondeu à primeira opção, e os estudantes cujo curso frequentado não correspondeu à primeira opção.
- k) Investigar se existe relação significativa entre a adaptação à universidade e a média de entrada no curso.
- l) Verificar se existe relação estatisticamente significativa entre a percepção do estado de saúde e o grau de adaptação ao ensino superior.

### **2.1.2 Hipóteses**

Este estudo procura testar as seguintes hipóteses:

Hipótese 1: As expectativas de autoeficácia estão diretamente relacionadas com a adaptação ao ensino superior.

Hipótese 2: A autoeficácia para a obtenção de suporte social está relacionada com a adaptação ao ensino superior.

Hipótese 3: Existem diferenças significativas nos níveis de autoeficácia percebida entre os estudantes universitários do segundo e do terceiro ano do curso.

Hipótese 4: Verificam-se diferenças estatisticamente significativas entre a autoeficácia percebida dos estudantes cuja instituição de ensino constituiu a primeira opção e os estudantes cuja instituição de ensino não constituiu a primeira opção.

Hipótese 5: Existem diferenças significativas entre a autoeficácia percebida dos estudantes cujo curso frequentado constituiu a primeira opção e os estudantes cujo curso frequentado não constituiu a primeira opção.

Hipótese 6: Verificam-se diferenças significativas da autoeficácia percebida dos estudantes em função da média de entrada na universidade.

Hipótese 7: A autoeficácia percebida dos estudantes universitários está significativamente relacionada com a percepção do estado de saúde.

Hipótese 8: Existem diferenças significativas na adaptação ao ensino superior entre os estudantes universitários do segundo e do terceiro ano do curso.

Hipótese 9: Existem diferenças significativas da adaptação ao ensino superior dos estudantes cuja instituição de ensino constituiu a primeira opção e os estudantes cuja instituição de ensino não constituiu a primeira opção.

Hipótese 10: Verificam-se diferenças significativas de adaptação ao ensino superior em função do curso frequentado ter sido a primeira opção.

Hipótese 11: Verificam-se diferenças significativas de adaptação ao ensino superior em função da média de entrada na universidade.

Hipótese 12: A percepção do estado de saúde dos alunos encontra-se significativamente relacionada com a sua capacidade de adaptação ao ensino superior.

### **2.1.3 Variáveis**

As variáveis do estudo foram apuradas em função da revisão da literatura efetuada, dos objetivos estabelecidos e das hipóteses de investigação anteriormente apresentadas. Neste sentido, as variáveis centrais do estudo são:

- 1) A autoeficácia percebida, medida através da Escala Multidimensional de Autoeficácia Percebida (EMAP, Teixeira, 2008). Especificam-se as variáveis de autoeficácia para a obtenção de recursos sociais, autoeficácia para o sucesso acadêmico, autoeficácia para a aprendizagem autorregulada, autoeficácia para os tempos livres e atividades extracurriculares, autoeficácia autorregulatória, autoeficácia para ir ao encontro das expectativas dos outros, autoeficácia social, autoeficácia autoassertiva, autoeficácia para obter o apoio parental e comunitário e autoeficácia global.
- 2) A adaptação ao ensino superior, avaliada através do Questionário de Vivências Acadêmicas – versão reduzida (QVA-r, Almeida, Ferreira & Soares, 1999). Visa medir as dimensões, pessoal, interpessoal, carreira, estudo e institucional da adaptação dos estudantes ao ensino superior.
- 3) As variáveis sociodemográficas obtiveram-se através do questionário sociodemográfico construído para o efeito (Cordeiro & Costa-Lobo, 2013). Considerou-se a idade, o género (feminino/masculino), o estado civil (solteiro, casado/união de fato, viúvo, separado/divorciado), o ano académico frequentado, o estatuto de trabalhador/estudante (sim/não), a realidade face a ser estudante deslocado (sim/não), o local de residência, a média de entrada no curso, a instituição de ensino superior frequentada corresponde à primeira opção (sim/não), o curso frequentado corresponde à primeira opção (sim/não) e a percepção do estado de saúde (muito boa, boa, razoável e fraca).

#### **2.1.4 Caracterização dos participantes**

A amostra do presente estudo é uma amostra de conveniência, constituída por 50 estudantes universitários a frequentar o primeiro ciclo de estudos do curso de psicologia. Como se pode verificar na tabela 1, trata-se de uma amostra predominantemente feminina (88,0%). A distribuição dos estudantes por faixa etária permite constatar que a maioria dos participantes encontra-se na faixa etária dos 18-23 anos (90,0%). No que se refere ao estado civil, 98,0% são solteiros.

Tabela 1

*Caraterização da amostra em função das variáveis sexo, idade e estado civil*

|                       | n  | (%)    |
|-----------------------|----|--------|
| Sexo                  |    |        |
| Masculino             | 6  | (12.0) |
| Feminino              | 44 | (88.0) |
| Idade                 |    |        |
| 18-23                 | 45 | (90.0) |
| Mais de 23            | 5  | (10.0) |
| Estado Civil          |    |        |
| Solteiro              | 49 | (98.0) |
| Casado/União de Facto | 1  | (2.0)  |

Na tabela 2 verifica-se que a maioria dos participantes frequenta o 2º ano do 1º ciclo de estudos de psicologia (58,0%) e 36,0% estão no 3º ano do curso. De acordo com a mesma tabela, um número claramente superior é estudante (n=44, 88,0%) e apenas 12% (n=6) indicam que são trabalhadores estudantes.

Tabela 2

*Distribuição da amostra por ano escolar do 1º ciclo de estudos de psicologia e tipo de estatuto*

|                                | n  | (%)    |
|--------------------------------|----|--------|
| Ano                            |    |        |
| 2º Ano                         | 29 | (58.0) |
| 3º Ano                         | 18 | (36.0) |
| Omissos                        | 3  | (6.0)  |
| Estatuto trabalhador estudante |    |        |
| Sim                            | 6  | (12.0) |
| Não                            | 44 | (88.0) |

De acordo com a tabela 3, a maioria dos estudantes reside na zona do Porto (n=42, 84,0%) sendo apenas 5 (10%) com residência em Aveiro. A maioria dos estudantes também não afirma ser estudante deslocado, uma vez que não saiu de casa para estudar (n=43, 86,0%). Apenas 14,0% (n=7) indica que a entrada no ensino superior implicou a saída de casa.

Tabela 3

*Distribuição da amostra em função da residência*

|                     | n  | (%)    |
|---------------------|----|--------|
| Residência atual    |    |        |
| Porto               | 42 | (84.0) |
| Aveiro              | 5  | (10.0) |
| Omissos             | 3  | (6.0)  |
| Estudante Deslocado |    |        |
| Sim                 | 7  | (14.0) |
| Não                 | 43 | (86.0) |

Como consta na tabela 4 um maior número de alunos refere gastar até uma hora na sua deslocação entre a instituição de ensino e casa (n=37, 74,0%). Os meios de transporte mais usados pelos estudantes na sua deslocação para a instituição de ensino são o automóvel (40,0%), o autocarro (26,0%) e o metro (16,0%).

Tabela 4

*Distribuição da amostra em função de variáveis relacionadas com a deslocação desde casa à instituição de ensino*

|   | n  | (%)    |
|---|----|--------|
| Período de tempo na deslocação de casa à universidade |    |        |
| 0h - 1h   | 37 | (74.0) |
| 1h - 2h   | 12 | (24.0) |
| 2h-3h   | 1  | (2.0)  |
| Meios de transporte que utiliza                       |    |        |
| Automóvel   | 20 | (40.0) |
| Autocarro   | 13 | (26.0) |
| Metro   | 8  | (16.0) |
| Comboio   | 6  | (12.0) |
| Nenhum  | 3  | (6.0)  |

Na tabela 5 verifica-se que em relação à média de entrada no curso, 62,% entraram no ensino superior com média entre 11-14 valores e 38,0% com média entre 15-18 valores. Também se constatou que um pouco mais de metade dos estudantes indica que a instituição de ensino superior que frequenta, não corresponde à primeira opção (54,0%), embora para 76,0% o curso frequentado corresponda à primeira opção. Apurou-se ainda que praticamente todos os inquiridos afirmam ter expectativas de

exercer futuramente uma profissão na área do curso (96,0%), e a maioria (n=43, 86,0%) refere que o curso está dentro das suas expectativas.

Tabela 5

*Distribuição da amostra em função de variáveis relacionadas com o ingresso na universidade*

|  | n  | (%)    |
|--|----|--------|
| Média de entrada no curso                              |    |        |
| 11-14  | 31 | (62.0) |
| 15-18  | 19 | (38.0) |
| Instituição de ensino foi a primeira opção             |    |        |
| Sim  | 23 | (46.0) |
| Não  | 27 | (54.0) |
| Curso que frequenta foi a primeira opção               |    |        |
| Sim  | 38 | (76.0) |
| Não  | 12 | (24.0) |
| Curso está dentro das expectativas                     |    |        |
| Sim  | 43 | (86.0) |
| Não  | 7  | (14.0) |
| Expectativas de exercer uma profissão na área do curso |    |        |
| Sim  | 48 | (96.0) |
| Não  | 1  | (2.0)  |
| Omissos  | 1  | (2.0)  |

Através da análise efetuada à tabela 6 verifica-se que a opção escolhida pelos estudantes não teve interferência parental (88,0%), sendo que 92% dos pais não pretendem que os participantes mudem a escolha de formação universitária feita pelos mesmos. Os pais estão satisfeitos com a tomada de decisão dos filhos (92%).

Tabela 6

*Distribuição da amostra em função de variáveis relacionadas com a opinião dos pais*

|  | n  | (%)    |
|--|----|--------|
| Opinião dos pais com a escolha do curso dos filhos |    |        |
| Satisfeitos  | 46 | (92.0) |
| Indiferentes                                       | 3  | (6.0)  |
| Omissos  | 1  | (2.0)  |
| Pais deram liberdade para decidir                  |    |        |
| Sim  | 44 | (88.0) |
| Não  | 2  | (4.0)  |
| Omissos  | 4  | (8.0)  |
| Pais querem que os filhos mudem a escolha          |    |        |
| Sim  | 1  | (2.0)  |
| Não  | 46 | (92.0) |
| Omissos  | 3  | (6.0)  |

De acordo com a tabela 7, também é possível observar que a maioria dos alunos tem conhecimentos relativos à profissão que vão exercer (n=47, 94,0%). Verifica-se também na mesma tabela que a informação obtida através de pessoas da área é a forma mais frequente de aquisição de conhecimentos por parte dos estudantes (54,0%).

Tabela 7

*Distribuição da amostra em função de variáveis relacionadas com conhecimentos sobre o curso*

|   | n  | (%)    |
|---|----|--------|
| Conhecimentos sobre a profissão a exercer   |    |        |
| Sim   | 47 | (94.0) |
| Não   | 1  | (2.0)  |
| Omissos                                     | 2  | (4.0)  |
| Forma de aquisição de conhecimentos         |    |        |
| Informação através de pessoas da área       | 27 | (54.0) |
| Informação obtida no 12° ano                | 3  | (6.0)  |
| Informação através da internet              | 7  | (14.0) |
| Informação através da leitura               | 2  | (4.0)  |
| Informação através da instituição de ensino | 5  | (10.0) |
| Omissos                                     | 6  | (12.0) |

Na opinião dos estudantes, o seu estado de saúde atual é bom (42,0%) ou muito bom (32,0%) e 24,0% indica que é razoável, como se pode constatar pela análise da tabela 8.

Tabela 8

*Distribuição da amostra em função da percepção do estado de saúde*

|                       | n  | (%)    |
|-----------------------|----|--------|
| Estado de saúde atual |    |        |
| Fraca                 | 1  | (2.0)  |
| Razoável              | 12 | (24.0) |
| Boa                   | 21 | (42.0) |
| Muito boa             | 16 | (32.0) |

### **2.1.5 Contexto académico**

De forma a contextualizarmos o caso em estudo, apresentamos as principais características do ambiente académico onde se inserem os participantes da amostra deste estudo.

A Universidade Portucalense Infante D. Henrique, adiante designada por UPT, é uma instituição privada de Ensino Superior Cooperativo e Investigação Científica, situada na cidade do Porto. O seu reconhecimento teve lugar através do Despacho n.º122/86, de 28 de junho e inicia a sua atividade dia 30 de junho do mesmo ano. No momento em que o estudo foi conduzido, a estrutura da UPT estava organizada em quatro departamentos: Departamento de Ciências Económicas e Empresariais, Departamento de Ciências da Educação e do Património, Departamento de Direito e Departamento de Inovação, Ciência e Tecnologia (Portucalense, 2013).

No sentido de promover e apoiar a investigação científica encontrava-se formada uma unidade funcional designada de UPT Investigação, da qual fazem parte: o Centro de Investigação em Gestão e Economia (CIGE); o Núcleo de Investigação Interdisciplinar de Desenvolvimento Pessoal e Social (NIDEPES); o Centro de Tecnologia e Inovação (CTI); o Instituto Jurídico Portucalense (Portucalense, 2013). Especificamente o NIDEPES, onde se encontra inserido o presente estudo, visa promover as relações interdisciplinares entre a Psicologia, a Educação e outros domínios das Ciências Humanas e Sociais. Os objetivos apresentados pelo NIDEPES foram: a promoção da investigação no âmbito dos ciclo de estudo, incentivar a formação

de equipas de pesquisa transversais às áreas científicas do departamento, criar parcerias de pesquisa nacionais e internacionais, criar condições de pesquisa que habilitem a submissão de projetos a programas de financiamento.

Aquando da recolha dos dados os cursos lecionados na UPT encontravam-se organizados por ciclos de estudos, nomeadamente o 1º, 2º, 3º Ciclo e ainda Pós-Graduações. Os cursos de licenciatura então oferecidos eram: Conservação e Restauro; Cultura e Economia Criativa; Direito; Economia; Educação Social; Gestão; Gestão e Sistemas de Informação; Gestão ramo de Gestão Hoteleira; História e Geografia; Informática; Psicologia; Solicitadoria; Tecnologias e Sistemas de Informação; Turismo. Os mestrados que constituíam a oferta da UPT, no momento da recolha dos dados do presente estudo eram: Administração e Gestão da Educação; Ciência da Informação; Ciências da Educação Especialização em Educação Social; Contabilidade; Direito Especialização em Ciências Jurídico-Empresariais; Educação e Bibliotecas; Educação Especial: Especialização em Intervenção Precoce, Especialização em Problemas Cognitivo-Motores, Especialização em Problemas de Audição e Surdez, Especialização em Problemas de Cegueira; Ensino da História e Geografia no 3º Ciclo do Ensino Básico e Secundário; Finanças; Gestão; Informática: Especialização em Engenharia de Software, Especialização em Sistemas de Informação; Património Artístico, Conservação e Restauro; Planeamento e Gestão da Cultura; Psicologia: Especialização em Clínica e da Saúde, Especialização em Educação e da Orientação; Supervisão e Coordenação da Educação: Especialização em Coordenação Educativa, Especialização no Ensino da História e Geografia, Especialização no Ensino de Ciências, Especialização no Ensino do Português e Línguas Estrangeiras, Especialização no Ensino Pré-Escolar e na Educação Básica; Tecnologias de Informação e Comunicação na Educação. As pós-graduações disponíveis à data do presente estudo eram: Avaliação em Contexto Educativo; Avaliação Psicológica; Avaliação Psicológica – Teste de Rorschach; Biblioteconomia e Arquivística; Direito e Gestão; História e Geografia; Mercados da Arte.

A responsabilidade de avaliar a qualidade dos serviços e do ensino na UPT é do gabinete para a qualidade e avaliação (GQA). Desta forma, é garantida a implementação de medidas que promovam um ensino de excelência de acordo com as normativas europeias para a acreditação (Portucalense, 2013).

A licenciatura de Psicologia, especificamente, pretende desenvolver consistentes conhecimentos científicos na área da Psicologia, através de metodologias ativas de ensino-aprendizagem proporcionando contactos regulares com a prática na evolução da formação académica do aluno (Portugalense, 2013). Este ciclo de estudos pretende ainda, preparar os alunos para o mestrado integrado ao nível da investigação científica e contribuir para uma escolha consciente da área de especialização a seguir. De referir que o curso de Psicologia foi formulado segundo as diretrizes internacionais da *EuroPsy*, a Certificação Europeia em Psicologia, e da Ordem dos Psicólogos Portugueses.

O desenvolvimento curricular do plano de estudos, tendo em conta as vias de especialização a seguir, organiza-se em cinco áreas científicas. Estas áreas científicas integram contributos da psicologia e intervenção psicológica, metodologias de investigação e análise de dados, das ciências sociais e das neurociências. Num primeiro nível de formação em psicologia, os saberes compreendidos por estas áreas, permitem ao estudante a compreensão da ação do psicólogo e o contato com a intervenção psicológica através de vários modelos teóricos. Desta forma é promovida a continuidade e articulação com o segundo ciclo de estudos em Psicologia.

Relativamente à organização curricular, a atribuição das unidades de crédito, designadas por ECTS, é suportada pelo esforço pedido ao estudante para a aquisição de competências previstas para cada unidade curricular. Desta forma foram estimadas horas de trabalho autónomo, para além das horas letivas de contato. A licenciatura em Psicologia tem uma duração de três anos e está estruturada em seis semestres. A cada semestre correspondem 30 ECTS distribuídos pelas unidades curriculares, o que perfaz no término do curso 180 ECTS.

Destaca-se ainda a inscrição dos alunos nas disciplinas opcionais disponíveis, sendo esta inscrição condicionada a um número máximo, havendo seriação da candidatura à inscrição nas disciplinas opcionais. No momento em que este estudo foi dirigido, as disciplinas de opção no curso de Psicologia eram: Psicologia das Emoções e Psicologia Diferencial, inseridas no primeiro ano, segundo semestre; Empreendedorismo e Gestão de Carreiras e Psicologia Comunitária no segundo ano, segundo semestre; Gerontologia, Psicologia dos Comportamentos Desviantes, Intervenção Psicológica na Infância e Psicologia da família incluídas no terceiro ano, primeiro semestre; Psicologia da Gestão de Recursos Humanos, Modelos de

Intervenção Empiricamente Validados, Intervenção Sexual e Conjugal e Concepção e Gestão da Formação respeitantes ao terceiro ano, segundo semestre.

### **2.1.6 Instrumentos de recolha dos dados**

Os instrumentos de medida utilizados no presente estudo têm como finalidade:

- a) A recolha de dados sociodemográficos através de um questionário sociodemográfico construído para o efeito.
- b) A avaliação da autoeficácia percebida.
- c) A avaliação, da forma como os estudantes do ensino superior percecionam as suas experiências académicas e a sua influência na adaptação ao ensino superior.

#### **2.1.6.1 Questionário sociodemográfico**

Para a recolha de dados e de informação sociodemográfica utilizou-se um questionário sociodemográfico (Cordeiro & Costa-Lobo, 2013) com itens de resposta fechada. A identificação sociodemográfica foi feita com base no sexo, idade, estado civil e residência. No que respeita ao percurso académico, a recolha de informação fez-se através do questionamento do ano escolar, do estatuto de estudante, da média de entrada no ensino superior, da opção de escolha do curso e da instituição de ensino superior, das funções académicas associativas, das expectativas de exercer uma profissão na área, da satisfação com o curso, dos conhecimentos sobre o mesmo e da opinião dos pais relativa ao curso.

#### **2.1.6.2 Escala Multidimensional de Autoeficácia Percebida (EMAP)**

A Escala Multidimensional de Autoeficácia Percebida (EMAP) trata-se de uma versão portuguesa adaptada por Teixeira (2008), da *Self-Efficacy Scale* (Bandura, 1990). Tem como função responder às necessidades de intervenção psicológica no ensino superior (Teixeira, 2008). Esta escala, como medida multidimensional, permite abranger várias componentes do funcionamento psicológico permitindo a análise da autoeficácia nos contextos onde os comportamentos ocorrem, nomeadamente contextos sociais e académicos (Teixeira, 2009). Tendo como base os domínios representativos do funcionamento psicológico dos adolescentes a escala foi construída de forma a permitir a obtenção de resultados em nove áreas. Na versão portuguesa, a análise da precisão e validade da escala apresentam resultados favoráveis (Teixeira, 2008). Nos resultados de

utilização desta escala, obtidos numa amostra de estudantes do ensino superior, destacam-se os índices de consistência interna (Alfa de Cronbach situado entre ,62 e ,84) e da estrutura fatorial dos itens, mostrando-se favoráveis à utilização da medida (Teixeira, 2008). A EMAP é constituída por cinquenta e sete itens distribuídos por nove escalas. O formato de resposta é de tipo likert numa escala de 1 a 5. Em cada item, a resposta oscila entre nada fácil (1), não muito fácil (2), fácil (3), bastante fácil (4) e muito fácil (5). Os cinquenta e sete itens distribuídos pelas nove escalas representam os seguintes domínios:

1) Autoeficácia para a Obtenção de Recursos Sociais inclui quatro itens (do 1 ao 4) e avalia as crenças dos jovens sobre a sua capacidade para obter a ajuda dos professores, pares e adultos na resolução de problemas escolares e sociais, ou seja, mede a autoeficácia para conseguir os recursos sociais necessários (e. g., Com que facilidade és capaz de obter a ajuda dos teus professores quando tens dificuldades nas tarefas escolares?);

2) Autoeficácia para o Sucesso Académico inclui nove itens (do 5 ao 13) e avalia as crenças dos jovens nas suas capacidades para obter sucesso em várias matérias escolares. Estas incluem a matemática, as ciências naturais, as ciências físicas, os estudos sociais, as competências para a leitura e escrita e as competências informáticas (e. g., Com que facilidade és capaz de aprender matemática?);

3) Autoeficácia para a Aprendizagem Autorregulada inclui onze itens (do 14 ao 24) e avalia as crenças de eficácia dos estudantes para estruturarem os seus locais de estudo, organizarem ou planearem as atividades académicas, utilizarem estratégias cognitivas para aumentar a compreensão e memorização das matérias ensinadas, motivarem-se na realização do trabalho escolar, conseguirem acabar os trabalhos escolares nas datas previstas e para prosseguirem as atividades académicas quando existem outras coisas interessantes para fazer (e. g., Com que facilidade és capaz de acabar os trabalhos escolares nas datas previstas?);

4) Autoeficácia para os Tempos Livres e Atividades Extra Curriculares inclui oito itens (do 25 ao 32) e analisa as crenças dos alunos de serem capazes de participarem em atividades desportivas e recreativas ou de grupos de estudantes (e. g., Com que facilidade és capaz de aprender desportos?);

5) Eficácia Autorregulatória inclui nove itens (do 33 ao 41) e avalia as crenças dos

jovens para resistirem à pressão dos pares face aos comportamentos de risco, envolvendo o álcool, as drogas, o sexo não protegido e a conduta transgressiva (e. g., Com que facilidade és capaz de resistir à pressão dos teus amigos para fazeres coisas na escola que te podem trazer problemas?);

6) Autoeficácia para Ir ao Encontro das Expectativas dos Outros inclui quatro itens (do 42 ao 45) e avalia as crenças dos jovens sobre a sua capacidade para ir ao encontro das expectativas dos pais, dos professores e dos pares sobre eles e para alcançar o que os jovens esperam de si próprios (e. g., Com que facilidade és capaz de viver de acordo com aquilo que os teus pais esperam de ti?);

7) Autoeficácia Social inclui quatro itens (do 46 ao 49) e avalia as crenças dos jovens acerca da sua capacidade para estabelecer e manter relações sociais e para gerir diferentes tipos de conflitos interpessoais (e. g., Com que facilidade és capaz de fazer e manter amizade com pessoas do sexo oposto?);

8) Eficácia Auto Assertiva inclui quatro itens (do 50 ao 53) e avalia a capacidade que os jovens acreditam ter para dar voz às suas opiniões, para reagir aos maus tratos e para recusarem pedidos inconvenientes (e. g., Com que facilidade és capaz de expressar as tuas opiniões quando os teus colegas não concordam contigo?);

9) Autoeficácia para Obter o Apoio Parental e Comunitário inclui quatro itens (do 54 ao 57) e avalia as crenças que os jovens creem ter para envolver e obter apoio dos pais e da comunidade nas atividades escolares (e. g., Com que facilidade és capaz de conseguir que os teus pais tomem parte das atividades escolares?).

Este instrumento conta ainda com um resultado compósito, indicador da autoeficácia global que é dado pelo somatório de todas as escalas.

Neste estudo os valores de Alfa de Cronbach para cada subescala da EMAP são relativamente similares aos obtidos no estudo original de Teixeira (2008). De destacar que as subescalas, autoeficácia para a obtenção de recursos sociais, autoeficácia para a aprendizagem autorregulada, autoeficácia para os tempos livres e atividades extra curriculares, e autoeficácia para ir ao encontro das expectativas dos outros obtiveram valores superiores no presente estudo, como se pode observar na tabela 9. Em termos globais observamos o valor de Alfa de 0,93 pelo que pode-se considerar a excelente consistência interna da escala.

Tabela 9

*Coefficientes de consistência interna da EMAP no presente estudo e no estudo original*

| Autoeficácia                                 | Nº de Itens | Alpha de Cronbach ( $\alpha$ ) |                                |
|--|-------------|--------------------------------|--------------------------------|
|  |             | Valor de ( $\alpha$ ) obtido   | Valor de ( $\alpha$ ) original |
| Obtenção de Recursos Sociais                 | 4           | 0.69                           | 0.62                           |
| Sucesso Acadêmico                            | 9           | 0.76                           | 0.76                           |
| Aprendizagem Autorregulada                   | 11          | 0.89                           | 0.84                           |
| Tempos Livres e Atividades Extracurriculares | 8           | 0.79                           | 0.75                           |
| Autorregulatória                             | 9           | 0.73                           | 0.81                           |
| Ir ao Encontro das Expetativas dos Outros    | 4           | 0.86                           | 0.73                           |
| Social                                       | 4           | 0.76                           | 0.78                           |
| Auto Assertiva                               | 4           | 0.73                           | 0.78                           |
| Obter o Apoio Parental e Comunitário         | 4           | 0.75                           | 0.75                           |
| Autoeficácia Global                          | -           | 0.93                           | -                              |

### **2.1.6.3 Questionário de Vivências Acadêmicas - Versão reduzida (QVA-r)**

Na sua versão original o Questionário de Vivências Acadêmicas (QVA) (Almeida & Ferreira, 1997) é um instrumento de autorrelato constituído por cento e setenta itens, divididos por dezassete subescalas e formato de resposta tipo likert. Este instrumento permite avaliar três dimensões referentes ao processo de adaptação à universidade, sendo estas, a dimensão pessoal, relacional e institucional (Almeida, Soares & Ferreira, 2002). Embora este instrumento tenha demonstrado a sua utilidade e validade, a sua utilização traz alguns inconvenientes, como o tempo exigido para a sua administração, a dificuldade em caracterização dos sujeitos devido ao número de subescalas ou ainda as dificuldades de compreensão e leitura apresentadas pelos sujeitos (Almeida, Ferreira & Soares 1999). De forma a ultrapassar os problemas da versão integral, Almeida e colaboradores (1999), construíram e validaram uma versão reduzida do QVA, designado por Questionário de Vivências Acadêmicas – versão reduzida (QVA-r). As análises conduzidas ao nível da consistência interna e da validade, apresentam resultados satisfatórios para a utilização do instrumento (Almeida et al., 1999). Na sua forma reduzida, o QVA-r é constituído por sessenta itens distribuídos por

cinco dimensões. Tal como na versão original do QVA, o formato de resposta é do tipo likert numa escala de cinco pontos (1 nada em consonância comigo, totalmente em desacordo, nunca se verifica; 2 pouco em consonância comigo, bastante em desacordo, poucas vezes se verifica; 3 algumas vezes de acordo e outras em desacordo, algumas vezes verifica-se outras não; 4 bastante em consonância comigo, bastante em acordo, verifica-se bastantes vezes; e 5 sempre em consonância comigo, totalmente de acordo, verifica-se sempre). Os itens das subescalas são cotados positivamente (de 1 a 5) e negativamente (cotados inversamente). São cotados inversamente os itens 4, 6, 9, 11, 13, 17, 21, 26, 28, 39, 45, 52 e 55 da dimensão pessoal, os itens 6, 30 e 59 da dimensão interpessoal, os itens 18 e 51 da dimensão carreira, na dimensão estudo os itens 31 e 35 e por último o item 46 da dimensão institucional. De acordo com Almeida, Ferreira e Soares (1999) os sessenta itens encontram-se distribuídos pelas seguintes dimensões:

- 1) Dimensão pessoal inclui 13 itens (4, 9, 11, 13, 17, 21, 23, 26, 28, 39, 45, 52, 55) essencialmente associados ao *self* e às perceções de bem-estar, tanto físico como psicológico, por parte do estudante.
- 2) Dimensão interpessoal inclui 13 itens (1, 6, 19, 24, 27, 30, 33, 36, 38, 40, 42, 43, 59) relativos ao relacionamento com os pares e o estabelecimento de relações mais íntimas, assim como aspetos relativos ao envolvimento em atividades extracurriculares.
- 3) Dimensão carreira inclui 13 itens (2, 5, 7, 8, 14, 18, 20, 22, 37, 51, 54, 56, 60) respeitantes à adaptação ao curso, ao projeto vocacional e às perspetivas de carreira.
- 4) Dimensão estudo inclui 13 itens (10, 25, 29, 31, 32, 34, 35, 41, 44, 47, 49, 53, 57) referentes às competências de estudo do aluno, aos hábitos de trabalho, à gestão do tempo, à utilização da biblioteca e de outros recursos de aprendizagem.
- 5) Dimensão institucional inclui 8 itens (3, 12, 15, 16, 46, 48, 50, 58) que dizem respeito ao interesse pela instituição, ao desejo de nela prosseguir os seus estudos, ao conhecimento e à perceção da qualidade dos serviços e estruturas existentes.

No presente estudo os valores de Alfa de Cronbach são relativamente semelhantes aos valores obtidos por Almeida et al., (1999) no estudo original. Como consta na tabela 10 destaca-se o valor da dimensão pessoal, que comparativamente com

o estudo original baixou de bom para razoável, de acordo com a categorização de Hill e Hill (2000).

Tabela 10

*Coefficientes de consistência interna do QVA-r no presente estudo e no estudo original*

| QVA-r         | Nº de Itens | Alpha de Cronbach ( $\alpha$ ) |                                |
|---------------|-------------|--------------------------------|--------------------------------|
|               |             | Valor de ( $\alpha$ ) obtido   | Valor de ( $\alpha$ ) original |
| Pessoal       | 13          | 0.85                           | 0.87                           |
| Interpessoal  | 13          | 0.70                           | 0.86                           |
| Carreira      | 13          | 0.91                           | 0.91                           |
| Estudo        | 13          | 0.81                           | 0.82                           |
| Institucional | 8           | 0.77                           | 0.71                           |

### 2.1.7 Procedimentos

Para a realização do estudo foram cumpridos os procedimentos éticos necessários. A autorização para a realização desta investigação foi solicitada e prontamente concedida pela direção do Núcleo de Investigação Interdisciplinar de Desenvolvimento Pessoal e Social (NIDEPES). Obteve-se o consentimento informado dos participantes desta investigação, garantindo a privacidade e confidencialidade no tratamento e análise dos resultados. A participação dos alunos foi voluntária, tendo sido referido que a não participação ou cessação da mesma, não teria quaisquer implicações.

Os objetivos do estudo foram apresentados aos alunos, referindo que o mesmo se encontrava inserido num dos projetos de mestrado em Psicologia Clínica e da Saúde da Universidade Portucalense Infante D. Henrique e que fazia parte das linhas de investigação do NIDEPES.

A aplicação dos instrumentos decorreu conforme as instruções e foi mediada pela orientadora deste estudo. O tempo para a administração dos instrumentos foi aproximadamente de 25 minutos, tal como pré estipulado. A administração dos instrumentos foi deliberadamente concretizada na última semana do período letivo correspondente ao segundo semestre do ano letivo 2012/2013. A opção por este momento no calendário letivo foi assumida após uma sinalização rigorosa do mapa de avaliação contínua, ao qual as turmas dos estudantes inquiridos tiveram que dar

resposta. A administração dos instrumentos foi assumida, por opção da própria, pela orientadora científica deste estudo. Esta decisão foi, também ela, alvo de ponderação e assumida como estratégia favorecedora do acesso a dados fidedignos. Os instrumentos deste estudo foram apresentados aos estudantes inquiridos no final de uma aula teórica, após o encerramento da mesma por parte do regente. Previamente a este momento as turmas tinham sido visitadas pela orientadora científica deste estudo, com o intuito de sensibilizar os alunos para a pertinência de se disponibilizarem a contribuir com dados válidos para este estudo.

Na turma do segundo ano o processo de coleta dos instrumentos, depois de preenchidos pelos alunos, ficou a cargo do delegado e subdelegado; já na turma do terceiro ano na ausência da existência de um delegado, foi assumida a necessidade de escolha de um representante da turma, sendo este aluno o responsável pela coleta dos instrumentos. Em ambos os casos, os responsáveis pela coleta dos instrumentos assumiram igualmente e formalmente, as tarefas de arquivo, compilação e entrega final dos instrumentos já preenchidos pelos colegas ao cuidado da autora deste estudo.

No capítulo que se segue é sistematizada a análise e tratamentos dos dados, e apresentam-se os resultados, bem como a descrição dos mesmos.

## **Capítulo 3 – Apresentação dos resultados**

---

Neste capítulo é sistematizada a análise efetuada aos dados e apresentam-se os resultados obtidos através das análises estatísticas realizadas. Apresentam-se inicialmente os resultados das análises de estatística descritiva das respostas às vivências acadêmicas e autoeficácia. De seguida faz-se a exposição dos resultados das associações e das diferenças entre as variáveis. Os resultados apresentam-se dispostos de acordo com os objetivos anteriormente propostos.

### **3.1 Análise dos dados**

Para o tratamento estatístico dos resultados obtidos utilizou-se o SPSS (Statistical Package for the Social Sciences) versão 21.0 para Mac OS.

Inicialmente efetuaram-se análises de estatística descritiva da caracterização sociodemográfica, da autoeficácia percebida e da adaptação académica. Para responder às questões de investigação colocadas, recorreu-se a técnicas de estatística inferencial.

A análise estatística envolveu as frequências absolutas e relativas, as medidas de tendência central, nomeadamente a média, e as medidas de dispersão, particularmente o valor mínimo, o valor máximo e o desvio padrão. Calculou-se também o coeficiente Alfa de Cronbach para verificar a consistência interna dos instrumentos. Os índices de Alpha foram categorizados de acordo com os critérios sugeridos por Hill e Hill (2000), sendo que: acima de 0,9 é considerado excelente; entre 0,8 e 0,9 é considerado bom; entre 0,7 e 0,8 é considerado razoável; entre 0,6 e 0,7 é considerado fraco; e abaixo de 0,6 é considerado inaceitável.

Os testes aos coeficientes de correlação linear de Pearson e correlação ordinal de spearman foram utilizados para testar a existência da relação entre as variáveis do estudo. O coeficiente de correlação varia entre -1 e 1, e um coeficiente igual a zero significa ausência de correlação. Se  $r > 0$  as variáveis variam no mesmo sentido, se  $r < 0$  variam em sentido oposto. De acordo com Marôco (2011), as correlações são fracas quando o valor de  $r$  é inferior a 0,25; moderadas para  $0,25 \leq r < 0,5$ ; fortes para  $0,5 \leq r < 0,75$  e são muito fortes se  $r \geq 0,75$ . As medidas de associação foram utilizadas para avaliar a existência de diferenças estatisticamente significativas ao nível da adaptação ao ensino superior e da autoeficácia percebida. Procedeu-se à análise de associação entre autoeficácia global e as subescalas de adaptação académica, as variáveis demográficas e as subescalas de autoeficácia percebida. Analisou-se também a associação entre as subescalas de adaptação académica ao ensino superior e as variáveis demográficas e as expectativas de autoeficácia global e específica.

O teste *t* Student utilizou-se para comparar duas amostras independentes. Testou-se a significância da diferença entre as médias de dois grupos populacionais. Os pressupostos deste método estatístico, nomeadamente as normalidades das distribuições e a homogeneidade de variâncias nos dois grupos foram avaliados com o teste de Kolmogorov-Smirnov e com o teste de Levene.

Foi fixado como referência para aceitar ou rejeitar a hipótese nula um nível de significância ( $\alpha \leq 0,05$ ).

## 3.2 Apresentação e descrição dos resultados

Os resultados apresentados dizem respeito às análises de estatística descritiva das respostas às vivências académicas e autoeficácia percebida, seguida da exposição dos resultados das associações e das diferenças entre as variáveis.

### 3.2.1 Caracterização da adaptação académica

Na tabela 11 apresenta-se a análise da distribuição de respostas nas subescalas de vivências académicas. Em todas as subescalas do QVA-r os resultados apresentam-se muito semelhantes entre si, destacando-se os resultados relativos ao estudo (M=3,59; DP=0,69). Por outro lado, salientam-se os resultados mais baixos relativos à adaptação institucional (M=3.28, DP=0.54).

Tabela 11

*Dimensões do QVA-r: estatística descritiva*

| QVA-r         | N  | Mínimo<br>(Min) | Máximo<br>(Max) | Média<br>(M) | Desvio Padrão<br>(DP) |
|---------------|----|-----------------|-----------------|--------------|-----------------------|
| Pessoal       | 50 | 1.88            | 4.63            | 3.56         | 0.60                  |
| Interpessoal  | 50 | 1.92            | 5.00            | 3.50         | 0.65                  |
| Carreira      | 50 | 2.54            | 4.54            | 3.56         | 0.43                  |
| Estudo        | 50 | 1.69            | 4.77            | 3.59         | 0.69                  |
| Institucional | 50 | 1.69            | 4.46            | 3.28         | 0.54                  |

### 3.2.2 Caracterização da autoeficácia geral e específica

A consulta da tabela 12 permite a análise da distribuição de respostas nas subescalas e na escala global de autoeficácia. Destaca-se a existência de resultados mais elevados na autoeficácia autorregulatória (M=3,96; DP=0.53) e a existência de uma

menor percepção de eficácia relacionada com os tempos livres e atividades extracurriculares (M=2,89; DP=0,60).

Tabela 12

*Subescalas e escala global de autoeficácia percebida: estatística descritiva*

| Autoeficácia                                 | N  | Mínimo<br>(Min) | Máximo<br>(Max) | Média<br>(M) | Desvio Padrão<br>(DP) |
|--|----|-----------------|-----------------|--------------|-----------------------|
| Obtenção de Recursos Sociais                 | 50 | 2.25            | 5.00            | 3.62         | 0.57                  |
| Sucesso Académico                            | 50 | 1.89            | 5.00            | 3.15         | 0.55                  |
| Aprendizagem Autorregulada                   | 50 | 2.00            | 5.00            | 3.27         | 0.62                  |
| Tempos Livres e Atividades Extracurriculares | 50 | 1.63            | 4.25            | 2.89         | 0.60                  |
| Autorregulatória                             | 50 | 2.67            | 4.89            | 3.96         | 0.53                  |
| Ir ao Encontro das Expetativas dos Outros    | 50 | 1.50            | 4.25            | 3.15         | 0.70                  |
| Social                                       | 50 | 2.00            | 5.00            | 3.59         | 0.68                  |
| Auto Assertiva                               | 50 | 2.00            | 4.75            | 3.41         | 0.66                  |
| Obter o Apoio Parental e Comunitário         | 50 | 2.25            | 5.00            | 3.85         | 0.73                  |
| Autoeficácia Global                          | 50 | 2.50            | 4.40            | 3.43         | 0.39                  |

### 3.2.3 Caraterização da percepção do estado de saúde

Na tabela 13 são apresentados os resultados relativos ao nível de percepção de saúde. Na opinião dos estudantes, o seu estado de saúde atual é bom (42.00%) ou muito bom (32.00%). Os resultados médios (M=3.04), mediano (Md=3.00) e modais (Mo=3.00) refletem uma tendência para os estudantes considerarem bom o seu estado de saúde.

Tabela 13

*Percepção do estado de saúde: estatística descritiva*

| Estado de Saúde atual | Fraca | Razoável | Boa    | Muito Boa | Total   |
|-----------------------|-------|----------|--------|-----------|---------|
| N                     | 1     | 12       | 21     | 16        | 50      |
| (%)                   | (2.0) | (24.0)   | (42.0) | (32.0)    | (100.0) |
| Média (M)             |       |          |        | 3.04      |         |
| Mediana (Md)          |       |          |        | 3.00      |         |
| Moda (Mo)             |       |          |        | 3.00      |         |

### 3.2.4 Associação entre autoeficácia global e adaptação acadêmica

A tabela 14 apresenta os valores de correlação entre a autoeficácia global e as dimensões de adaptação acadêmica ao ensino superior. A leitura da mesma permite constatar que não se verificam correlações estatisticamente significativas entre os resultados relativos à autoeficácia global e às dimensões pessoal ( $r=0,27$ ;  $p=0,05$ ) e institucional ( $r=0,09$ ;  $p=0,52$ ). Em relação às dimensões, interpessoal ( $r=0,33$ ;  $p=0,02$ ), carreira ( $r=0,35$ ;  $p=0,01$ ) e estudo ( $r=0,45$ ;  $p=0,01$ ) observa-se a existência de correlação positiva com a autoeficácia.

Tabela 14

*Correlação de Pearson entre a autoeficácia global e as dimensões de adaptação acadêmica*

| EMAP                | QVA-r   |              |          |        |               |
|---------------------|---------|--------------|----------|--------|---------------|
|                     | Pessoal | Interpessoal | Carreira | Estudo | Institucional |
| Autoeficácia Global | 0.27    | 0.33*        | 0.35*    | 0.45** | 0.09          |

\* $p \leq 0.05$ . \*\* $p < 0.01$ .

### 3.2.5 Associação entre suporte social e adaptação acadêmica

Na tabela 15 apresentam-se os valores das correlações entre as subescalas de autoeficácia relacionadas com a obtenção de suporte social e as dimensões de adaptação acadêmica. A análise da mesma permite constatar a correlação positiva entre a subescala de autoeficácia para a obtenção de recursos sociais e as dimensões, interpessoal ( $r=0,32$ ;  $p=0,02$ ) e estudo ( $r=0,29$ ;  $p=0,04$ ) da adaptação ao ensino superior. Também se verifica a ausência de correlação significativa entre a subescala de autoeficácia para a obtenção de recursos sociais e as dimensões, pessoal ( $r=0,13$ ;  $p=0,35$ ), carreira ( $r=0,25$ ;  $p=0,08$ ) e institucional ( $r=0,03$ ;  $p=0,83$ ) do QVA-r.

Os resultados de correlação entre a autoeficácia para a obtenção de apoio parental e comunitário e a dimensão estudo ( $r=0,28$ ;  $p=0,04$ ) revelam-se significativos, como consta na tabela 15. Verifica-se também a ausência de correlação significativa entre a autoeficácia para a obtenção de apoio parental e comunitário e as dimensões, pessoal ( $r= -0,01$ ), interpessoal ( $r=0,17$ ), carreira ( $r=0,04$ ) e institucional ( $r= -0,06$ ).

Tabela 15

*Correlação de Pearson entre as subescalas de autoeficácia relacionadas com a obtenção de suporte social e as dimensões de adaptação académica*

| EMAP                                 | QVA-r   |              |          |        |               |
|--------------------------------------|---------|--------------|----------|--------|---------------|
|                                      | Pessoal | Interpessoal | Carreira | Estudo | Institucional |
| Obtenção de Recursos Sociais         | 0.13    | 0.32*        | 0.25     | 0.29*  | 0.03          |
| Obter o Apoio Parental e Comunitário | -0.01   | 0.17         | 0.04     | 0.28*  | -0.06         |

\* $p \leq 0.05$

### 3.2.6 Distribuição da autoeficácia em função do ano académico

Através da análise da tabela 16 constata-se que não existem evidências estatísticas para se afirmar que a autoeficácia percebida dos alunos a frequentar o 2º ano é diferente da autoeficácia percebida dos alunos que frequentam o 3º ano. Conclui-se que o ano de frequência não influencia os níveis de autoeficácia percebida.

Tabela 16

*Comparação da autoeficácia percebida em função do ano académico frequentado: Teste t-Student*

| Autoeficácia                                 | Ano           |                    |               |                    | t     | p    |
|--|---------------|--------------------|---------------|--------------------|-------|------|
|  | 2º Ano (n=29) |                    | 3º Ano (n=18) |                    |       |      |
|  | Média (M)     | Desvio Padrão (DP) | Média (M)     | Desvio Padrão (DP) |       |      |
| Obtenção de Recursos Sociais                 | 3,58          | 0,58               | 3,57          | 0,51               | 0.05  | 0.96 |
| Sucesso Académico                            | 3,21          | 0,57               | 2,98          | 0,49               | 1.48  | 0.15 |
| Aprendizagem Autorregulada                   | 3,28          | 0,61               | 3,32          | 0,63               | -0.19 | 0.85 |
| Tempos Livres e Atividades Extracurriculares | 2,92          | 0,59               | 2,89          | 0,66               | 0.16  | 0.88 |
| Autorregulatória                             | 3,94          | 0,54               | 4,02          | 0,53               | -0.51 | 0.61 |
| Ir ao Encontro das Expectativas dos Outros   | 3,10          | 0,73               | 3,28          | 0,69               | -0.81 | 0.42 |
| Social                                       | 3,62          | 0,66               | 3,60          | 0,78               | 0.11  | 0.91 |
| Auto Assertiva                               | 3,43          | 0,58               | 3,33          | 0,78               | 0.49  | 0.63 |
| Obter o Apoio Parental e Comunitário         | 3,80          | 0,66               | 3,88          | 0,79               | -0.34 | 0.73 |
| Autoeficácia Global                          | 3,43          | 0,43               | 3,43          | 0,37               | 0.03  | 0.98 |

### 3.2.7 Distribuição da autoeficácia em função da opção de escolha da instituição de ensino

Na tabela 17 expõem-se os resultados relativos à significância da diferença entre a autoeficácia percebida dos alunos que a instituição de ensino correspondeu à primeira opção, com o grupo de alunos que a instituição de ensino que frequentam não correspondeu à primeira opção. As diferenças observadas entre os dois grupos não são estatisticamente significativas, ou seja, não existem evidências estatísticas de que os valores de autoeficácia se apresentam diferentes para os estudantes que a instituição de ensino superior correspondeu à primeira opção e os estudantes que a instituição não foi a primeira opção.

Tabela 17

*Comparação da autoeficácia percebida em função da opção de escolha relativa à instituição de ensino: Teste t-Student*

| Autoeficácia                                 | A instituição de ensino superior corresponde à primeira opção |                    |            |                    | t     | p    |
|--|---|--------------------|------------|--------------------|-------|------|
|  | Sim (n=23)  |                    | Não (n=27) |                    |       |      |
|  | Média (M)   | Desvio Padrão (DP) | Média (M)  | Desvio Padrão (DP) |       |      |
| Obtenção de Recursos Sociais                 | 3,62  | 0,55               | 3,61       | 0,60               | 0.05  | 0.96 |
| Sucesso Académico                            | 3,12  | 0,66               | 3,19       | 0,44               | -0.44 | 0.66 |
| Aprendizagem Autorregulada                   | 3,34  | 0,68               | 3,22       | 0,57               | 0.69  | 0.49 |
| Tempos livres e Atividades Extracurriculares | 2,89  | 0,61               | 2,90       | 0,60               | -0.07 | 0.94 |
| Autorregulatória                             | 3,93  | 0,54               | 3,98       | 0,53               | -0.37 | 0.71 |
| Ir ao Encontro das Expectativas dos Outros   | 3,24  | 0,77               | 3,06       | 0,64               | 0.88  | 0.39 |
| Social                                       | 3,52  | 0,66               | 3,65       | 0,71               | -0.65 | 0.52 |
| Auto Assertiva                               | 3,48  | 0,62               | 3,35       | 0,69               | 0.67  | 0.50 |
| Obter o Apoio Parental e Comunitário         | 3,73  | 0,76               | 3,94       | 0,69               | -1.05 | 0.30 |
| Autoeficácia Global                          | 3,43  | 0,41               | 3,43       | 0,39               | -0.05 | 0.96 |

### 3.2.8 Distribuição da autoeficácia em função da opção de candidatura ao curso

A tabela 18 compara a distribuição de autoeficácia percebida entre alunos que o curso que frequentam foi a primeira opção, e alunos que o curso que frequentam não correspondeu à primeira opção. Os resultados revelam que os alunos que frequentam o curso que correspondeu à primeira opção (M=3,26; DP=0,63) percebem maior autoeficácia para ir ao encontro das expectativas dos outros (t=2,07; p≤0,05) quando

comparados com os que frequentam o curso que não corresponde à primeira opção (M=2,79; DP=0,89). Relativamente às outras subescalas e escala global de autoeficácia, não se verificam diferenças estatisticamente significativas entre os dois grupos de estudantes.

Tabela 18

*Comparação da autoeficácia percebida em função da opção em que se candidatou ao curso: Teste t-Student*

| Autoeficácia                                 | O curso que frequenta foi a sua primeira opção |                    |            |                    | t     | p    |
|--|--|--------------------|------------|--------------------|-------|------|
|  | Sim (n=38)                                     |                    | Não (n=12) |                    |       |      |
|  | Média (M)                                      | Desvio Padrão (DP) | Média (M)  | Desvio Padrão (DP) |       |      |
| Obtenção de Recursos Sociais                 | 3,66   | 0,50               | 3,46       | 0,75               | 1.09  | 0.28 |
| Sucesso Académico                            | 3,15   | 0,58               | 3,18       | 0,46               | -0.16 | 0.87 |
| Aprendizagem Autorregulada                   | 3,32   | 0,64               | 3,14       | 0,55               | 0.84  | 0.41 |
| Tempos Livres e Atividades Extracurriculares | 2,88   | 0,65               | 2,92       | 0,40               | -0.16 | 0.87 |
| Autorregulatória                             | 3,88   | 0,56               | 4,19       | 0,35               | -1.82 | 0.08 |
| Ir ao Encontro das Expectativas dos Outros   | 3,26   | 0,63               | 2,79       | 0,82               | 2.07  | 0.04 |
| Social                                       | 3,61   | 0,71               | 3,52       | 0,62               | 0.39  | 0.69 |
| Auto Assertiva                               | 3,47   | 0,70               | 3,23       | 0,49               | 1.09  | 0.28 |
| Obter o Apoio Parental e Comunitário         | 3,83   | 0,71               | 3,90       | 0,81               | -0.28 | 0.78 |
| Autoeficácia Global                          | 3,45   | 0,41               | 3,37       | 0,38               | 0.61  | 0.54 |

### 3.2.9 Distribuição da autoeficácia em função da média de entrada no curso atualmente frequentado

A tabela 19 compara a distribuição da autoeficácia em função da média de entrada na universidade. Na análise efetuada aos resultados, constata-se a existência de diferenças significativas na subescala autoeficácia autorregulatória ( $t=-2,83$ ;  $p\leq 0,05$ ) quando comparados os estudantes com média correspondente ao intervalo 11-14 com os estudantes com média inserida no intervalo 15-18. Os resultados relativos às outras subescalas e escala global de autoeficácia não evidenciam diferenças estatisticamente significativas entre os dois grupos de estudantes.

Tabela 19

*Comparação da autoeficácia percebida em função da média de entrada na universidade: Teste t-Student*

| Autoeficácia                                 | Média de entrada no ensino superior |                    |                |                    | <i>t</i> | <i>p</i> |
|--|-------------------------------------|--------------------|----------------|--------------------|----------|----------|
|  | 11 – 14 (n=32)                      |                    | 15 – 18 (n=18) |                    |          |          |
|  | Média (M)                           | Desvio Padrão (DP) | Média (M)      | Desvio Padrão (DP) |          |          |
| Obtenção de Recursos Sociais                 | 3,60                                | 0,53               | 3,64           | 0,65               | -0.22    | 0.83     |
| Sucesso Académico                            | 3,06                                | 0,52               | 3,31           | 0,58               | -1.59    | 0.12     |
| Aprendizagem Autorregulada                   | 3,28                                | 0,65               | 3,26           | 0,59               | 0.14     | 0.89     |
| Tempos Livres e Atividades extracurriculares | 2,82                                | 0,61               | 3,03           | 0,56               | -1.21    | 0.23     |
| Autorregulatória                             | 3,81                                | 0,54               | 4,22           | 0,41               | -2.83    | 0.01     |
| Ir ao Encontro das Expectativas dos Outros   | 3,09                                | 0,73               | 3,24           | 0,65               | -0.69    | 0.49     |
| Social                                       | 3,52                                | 0,70               | 3,71           | 0,65               | -0.92    | 0.36     |
| Auto Assertiva                               | 3,45                                | 0,74               | 3,35           | 0,49               | 0.50     | 0.62     |
| Obter o Apoio Parental e Comunitário         | 3,81                                | 0,77               | 3,90           | 0,66               | -0.42    | 0.68     |
| Autoeficácia Global                          | 3,38                                | 0,40               | 3,52           | 0,39               | -1.15    | 0.26     |

### 3.2.10 Associação entre autoeficácia e estado de saúde

Os resultados do estudo da correlação entre as subescalas e escala global de autoeficácia percebida e a perceção do estado de saúde dos estudantes apresentam-se na tabela 20. O estudo da correlação demonstra que não existem correlações estatisticamente significativas entre a perceção do estado de saúde e a autoeficácia geral e específica dos estudantes. Conclui-se que não existe relação entre autoeficácia e a perceção do estado de saúde.

Tabela 20

*Correlação de Spearman entre as subescalas e escala global de autoeficácia com a percepção do estado de saúde*

| Autoeficácia                                 | Percepção de estado de saúde           |
|--|--|
|  | Coefficiente de correlação de Spearman |
| Obtenção de Recursos Sociais                 | 0,13                                   |
| Sucesso Académico                            | 0,09                                   |
| Aprendizagem Autorregulada                   | 0,16                                   |
| Tempos Livres e Atividades Extracurriculares | 0,07                                   |
| Autorregulatória                             | -0,05                                  |
| Ir ao Encontro das Expectativas dos Outros   | 0,23                                   |
| Social                                       | 0,01                                   |
| Auto Assertiva                               | 0,01                                   |
| Obter o Apoio Parental e Comunitário         | -0,13                                  |
| Autoeficácia Global                          | 0,11                                   |

\* $p \leq 0.05$ . \*\* $p < 0.01$ .

### 3.2.11 Distribuição da adaptação académica em função do ano académico

Através da análise da tabela 21 constata-se que não existem evidências estatísticas para se afirmar que a adaptação académica dos alunos a frequentar o 2º ano é diferente da adaptação académica dos alunos que frequentam o 3º ano. Conclui-se que o ano de frequência não influencia o nível de adaptação ao ensino superior.

Tabela 21

*Comparação da adaptação académica em função do ano académico frequentado: Teste t-Student*

| QVA-r         | Ano de Curso  |      |               |      | t     | p    |
|---------------|---------------|------|---------------|------|-------|------|
|               | 2º Ano (n=29) |      | 3º Ano (n=18) |      |       |      |
|               | M             | DP   | M             | DP   |       |      |
| Pessoal       | 3.63          | 0.58 | 3.27          | 0.69 | -1.88 | 0.06 |
| Interpessoal  | 3.53          | 0.41 | 3.55          | 0.46 | 0.14  | 0.89 |
| Carreira      | 3.56          | 0.73 | 3.58          | 0.62 | 0.08  | 0.94 |
| Estudo        | 3.19          | 0.52 | 3.38          | 0.53 | 1.21  | 0.23 |
| Institucional | 3.58          | 0.57 | 3.44          | 0.64 | -0.74 | 0.46 |

### 3.2.12 Distribuição da adaptação académica em função da opção de escolha da instituição de ensino

Na tabela 22 expõem-se os resultados relativos à significância da diferença entre a adaptação académica nos alunos que a instituição de ensino correspondeu à primeira opção, com o grupo de alunos cuja instituição de ensino frequentada não corresponde à primeira opção. Pela análise da tabela 22, verificam-se diferenças estatisticamente significativas na adaptação à carreira ( $t=2,07$ ;  $p\leq 0,05$ ), sendo que os alunos que se encontram a estudar na instituição de ensino que foi a primeira opção, se encontram mais adaptados ( $M=3,81$ ;  $DP=0,67$ ) relativamente aqueles cuja instituição não foi a primeira opção ( $M=3,41$ ,  $DP=0,67$ ) aquando da candidatura ao ensino superior.

Também na dimensão institucional ( $t=3,41$ ;  $p\leq 0,05$ ) se verifica a existência de evidências estatísticas para afirmar que a adaptação dos estudantes que frequentam a instituição que foi a sua primeira opção ( $M=3,85$ ;  $DP=0,54$ ) é superior à adaptação dos estudantes cuja instituição que frequentam não constituiu a sua primeira opção ( $M=3,32$ ;  $DP=0,55$ ).

A tabela 22 permite sinalizar o seguinte: considerando um nível de significância superior (10%,  $p\leq 0,1$ ), verifica-se diferença estatística entre os dois grupos de estudantes na dimensão estudo ( $t=1,67$ ;  $p\leq 0,1$ ). A adaptação ao estudo apresenta-se mais elevada no grupo que frequenta a instituição de ensino que escolheu primeiramente ( $M=3,42$ ;  $DP=0,55$ ) em comparação com os que a instituição de ensino não foi a primeira opção ( $M=3,16$ ;  $DP=0,51$ ).

Tabela 22

*Comparação da adaptação académica em função da opção de escolha relativa à instituição de ensino: Teste t-Student*

| QVA-r         | A instituição de ensino superior corresponde à primeira opção |      |            |      | t    | p    |
|---------------|---|------|------------|------|------|------|
|               | Sim (n=23)  |      | Não (n=27) |      |      |      |
|               | M   | DP   | M          | DP   |      |      |
| Pessoal       | 3.64  | 0.73 | 3.37       | 0.57 | 1.42 | 0.16 |
| Interpessoal  | 3.60  | 0.37 | 3.61       | 0.38 | 0.68 | 0.49 |
| Carreira      | 3.81  | 0.67 | 3.41       | 0.67 | 2.07 | 0.04 |
| Estudo        | 3.42  | 0.55 | 3.16       | 0.51 | 1.67 | 0.10 |
| Institucional | 3.85  | 0.54 | 3.32       | 0.55 | 3.41 | 0.00 |

### 3.2.13 Distribuição da adaptação académica em função da opção de candidatura ao curso

A tabela 23 compara a distribuição de adaptação académica entre alunos que o curso que frequentam foi a primeira opção, e alunos que o curso que frequentam não correspondeu à primeira opção. Os resultados revelam que os alunos que frequentam o curso que correspondeu à primeira opção ( $M=3,79$ ;  $DP=0,54$ ) apresentam valores mais elevados na dimensão carreira ( $t=4,22$ ;  $p\leq 0,05$ ) quando comparados com os que frequentam o curso que não corresponde à primeira opção ( $M=2,96$ ;  $DP=0,76$ ).

Também na dimensão estudo ( $t=2,38$ ;  $p\leq 0,05$ ) se verifica a existência de evidências estatísticas para se afirmar que os estudantes que frequentam o curso que correspondeu à primeira opção ( $M=3,38$ ;  $DP=0,50$ ) estão melhor adaptados ao estudo quando comparados com os estudantes que o curso não correspondeu à primeira opção ( $M=2,97$ ;  $DP=0,56$ ).

Tabela 23

*Comparação da adaptação académica em função da opção em que se candidatou ao curso: Teste t-Student*

| QVA-r         | O curso que frequenta foi a sua primeira opção |      |            |      | t     | p    |
|---------------|--|------|------------|------|-------|------|
|               | Sim (n=38)                                     |      | Não (n=12) |      |       |      |
|               | M  | DP   | M          | DP   |       |      |
| Pessoal       | 3.42   | 0.63 | 3.75       | 0.69 | -1.53 | 0.13 |
| Interpessoal  | 3.54   | 0.46 | 3.63       | 0.32 | -0.65 | 0.52 |
| Carreira      | 3.79   | 0.54 | 2.96       | 0.76 | 4.22  | 0.00 |
| Estudo        | 3.38   | 0.50 | 2.97       | 0.56 | 2.38  | 0.02 |
| Institucional | 3.59   | 0.58 | 3.47       | 0.67 | 0.57  | 0.56 |

### 3.2.14 Distribuição da adaptação académica em função da média de entrada no curso atualmente frequentado

A tabela 24 compara a distribuição da adaptação académica em função da média de entrada na universidade. Na análise efetuada aos resultados constata-se a existência de resultados significativos na dimensão institucional ( $t=2,63$ ;  $p\leq 0,05$ ), revelando-se superior nos estudantes que apresentaram médias inferiores (11-14 valores) ( $M=3,72$ ;  $DP=0,61$ ) em comparação com os que obtiveram resultados superiores ( $M=3,28$ ;

DP=0,50). As outras dimensões de adaptação ao ensino superior não evidenciam resultados estatisticamente significativos.

Tabela 24

*Comparação da adaptação académica em função da média de entrada na universidade*

| QVA-r         | Média de entrada no ensino superior |      |                |      | t     | p    |
|---------------|-------------------------------------|------|----------------|------|-------|------|
|               | 11 – 14 (n=32)                      |      | 15 – 18 (n=18) |      |       |      |
|               | M                                   | DP   | M              | DP   |       |      |
| Pessoal       | 3,51                                | 0,70 | 3,47           | 0,59 | 0.17  | 0.87 |
| Interpessoal  | 3,56                                | 0,47 | 3,56           | 0,35 | -0.01 | 0.99 |
| Carreira      | 3,70                                | 0,60 | 3,40           | 0,80 | 1.49  | 0.14 |
| Estudo        | 3,32                                | 0,49 | 3,20           | 0,63 | 0.73  | 0.47 |
| Institucional | 3,72                                | 0,61 | 3,28           | 0,50 | 2.63  | 0.01 |

### 3.2.15 Associação entre adaptação académica e o estado de saúde

Os resultados do estudo da correlação entre as dimensões de adaptação académica e a perceção do estado de saúde dos estudantes apresentam-se na tabela 25. O estudo da correlação demonstra a existência de correlações positivas e estatisticamente significativas entre a perceção do estado de saúde e as dimensões pessoal ( $r_s=0,33$ ;  $p \leq 0,05$ ) e institucional ( $r_s=0,34$ ;  $p \leq 0,05$ ). O que revela que quanto melhor o estado de saúde dos estudantes melhor é a sua capacidade de adaptação pessoal e institucional. Nas outras dimensões de adaptação académica não se verifica a existência de resultados estatisticamente significativos.

Tabela 25

*Correlação de Spearman entre as dimensões de adaptação académica e a perceção do estado de saúde*

| Perceção do estado de saúde | QVA-r   |              |          |        |               |
|-----------------------------|---------|--------------|----------|--------|---------------|
|                             | Pessoal | Interpessoal | Carreira | Estudo | Institucional |
|                             | 0.33*   | -0,09        | 0.12     | 0.00   | 0.34*         |

\* $p \leq 0.05$

No próximo capítulo são analisados e discutidos os resultados aqui apresentados, confrontando-os com aspetos teóricos de referência previamente sinalizados.

## **Capítulo 4 – Discussão**

---

Este capítulo tem como finalidade analisar os resultados apresentados no capítulo anterior, destacando as hipóteses do estudo que foram verificadas. Neste ponto da dissertação analisam-se, interpretam-se e confrontam-se os resultados obtidos, com os quadros teóricos de referência.

De acordo com a teoria sociocognitiva (Bandura, 1986; Bandura, 1997; Bandura, 2006) o processo de aquisição de autoeficácia por parte do estudante envolve, a realização de tarefas e a interpretação dos resultados das mesmas, permitindo o desenvolvimento de crenças face às suas capacidades. As crenças formadas permitem ao estudante o seu envolvimento em tarefas semelhantes no futuro, e operam como forças críticas na adaptação académica.

De acordo com a literatura e investigação empírica de referência, as crenças de capacidades circunscritas ao contexto académico são associadas às subescalas de autoeficácia para o sucesso académico, autoeficácia para a aprendizagem autorregulada, eficácia autorregulatória, e autoeficácia para ir ao encontro das expectativas dos outros, no que diz respeito às subescalas de autoeficácia para a obtenção de recursos sociais, autoeficácia para os tempos livres e atividades extracurriculares, autoeficácia social, eficácia auto assertiva, e autoeficácia para obter o apoio parental e comunitário, são associadas a crenças de eficácia relativas ao contexto social (Carmo, 2003; Teixeira & Carmo, 2004; Teixeira, 2007, 2008; como citado em Teixeira, 2009).

Os resultados obtidos neste estudo relativamente à autoeficácia apresentam-se muito semelhantes entre si. O contributo das nove subescalas para a escala global da crença de autoeficácia evidencia um resultado que permite afirmar, que os estudantes de psicologia se percebem eficazes.

Em concordância com a teoria sociocognitiva pode afirmar-se, com este estudo, que as expectativas de autoeficácia evidenciada pelos estudantes podem, constituir um elemento promotor e facilitador da adaptação académica.

As análises de estatística descritiva efetuadas para avaliar as dimensões respeitantes à adaptação académica evidenciam resultados idênticos entre as suas dimensões. Deste modo, e uma vez que a diferença entre os valores médios é pequena, pode afirmar-se que os estudantes de psicologia apresentam bons indicadores de adaptação ao ensino superior.

Ao centrarmos-nos no estudo da avaliação da percepção de autoeficácia e da sua relação com a adaptação ao ensino superior obtivemos a confirmação do pressuposto da Hipótese 1.

Os resultados obtidos através das análises estatísticas evidenciam a existência de correlações positivas entre a autoeficácia e a adaptação académica. Estes resultados remetem-nos para o veiculado por Lopes e Teixeira (2012) ao comprovarem o significado das crenças de autoeficácia nos comportamentos em contexto educativo, tanto na dimensão académica, como na dimensão vocacional.

Os resultados do teste da Hipótese 1 vão de encontro ao indicado por Guerreiro-Casanova e Polydoro (2011b), que reforçam a existência de uma correlação positiva e significativa entre a autoeficácia na formação superior e a adaptação ao ensino superior.

Também, no estudo transversal realizado por Costa-Lobo (2011) foi comprovado que, as expectativas de autoeficácia estão direta e positivamente relacionadas com o ajustamento académico.

Os resultados de correlações estatisticamente significativos entre a autoeficácia global e as dimensões, interpessoal, carreira e estudo, revelam que os estudantes com níveis mais elevados de autoeficácia têm mais facilidade em estabelecer relações interpessoais; apresentam melhor adaptação ao curso, ao projeto vocacional e às perspetivas de carreira; e apresentam maior capacidade na gestão dos hábitos de trabalho e do tempo.

Estes resultados orientam-nos a refletir sobre as expectativas de autoeficácia e as expectativas de resultado defendidas por Bandura (1993). Nos resultados obtidos através de estatística descritiva apurou-se, que as expectativas dos estudantes face ao curso e às expectativas futuras no mercado de trabalho são bastante elevadas. Os resultados remetem-nos para a possibilidade da influência das expectativas nos comportamentos de eficácia e por sua vez, na adaptação ao ensino superior. Indo de encontro ao veiculado por Hall, Lindzey e Campbell (2000), as expectativas de eficácia são fundamentais para a escolha da atividade, para a determinação do esforço necessário a despender, e o tempo de persistência perante a situação a que se propôs.

Os resultados respeitantes à Hipótese 2 sugerem que o suporte social poderá ser útil no processo de adaptação ao ensino superior.

Numa revisão efetuada à literatura vários estudos indicam a importância do suporte social na adaptação ao ensino superior. Num estudo levado a cabo por Seco, et

al., (2005) para avaliar as relações entre o suporte social e a adaptação do estudante ao ensino superior e as implicações na satisfação com a vida em geral, concluíram que os estudantes que evidenciam melhor percepção da sua rede de suporte social tendem a apresentar uma melhor adaptação ao contexto acadêmico, tanto a nível do bem-estar físico, do psicológico, e do relacional. Neste sentido, pode afirmar-se que é importante para o estudante perceber o seu suporte social, funcionando como um fator potenciador de bem-estar e adaptação académica.

No presente estudo, a percepção de suporte social foi avaliada através das subescalas de autoeficácia para a obtenção de recursos sociais e autoeficácia para obter o apoio parental e comunitário. Especificamente, a autoeficácia para a obtenção de recursos sociais avalia as crenças dos jovens sobre a sua capacidade para obter a ajuda dos professores, dos pares e adultos na resolução de problemas escolares e sociais. Relativamente à autoeficácia para obter o apoio parental e comunitário, permite avaliar as crenças dos jovens sobre a capacidade que têm para obter o apoio dos pais e da comunidade nas atividades escolares. Os resultados neste estudo evidenciam, que os estudantes se percebem eficazes para a obtenção destes apoios.

Os resultados do teste da Hipótese 2 apresentam correlações estatisticamente significativas entre as subescalas de autoeficácia relacionadas com a obtenção de suporte social e a adaptação interpessoal e adaptação ao estudo. Conclui-se que os estudantes que apresentam uma percepção de suporte social mais elevada evidenciam maior disponibilidade para, estabelecer relações mais íntimas, relacionarem-se com os pares, e envolverem-se em atividades extracurriculares. Os resultados permitem ainda concluir que os estudantes que evidenciam uma percepção de suporte social mais elevada têm uma melhor adaptação ao estudo, ou seja, traduzem melhores competências de estudo, melhor organização de trabalho, e gestão do tempo mais eficaz.

Na mesma linha de investigação, Pinheiro e Ferreira (2005) sugerem que as variáveis de percepção de suporte social possuem valor preditivo em relação às variáveis de adaptação, especificamente as que se referem ao bem-estar psicológico e o relacionamento com os colegas. De acordo com os autores, as variáveis de natureza relacional, nomeadamente as de suporte social, devem ser tidas em conta na planificação de intervenções que promovam a adaptação do estudante ao ensino superior.

Tendo em conta a literatura e a investigação efetuada na área de adaptação ao ensino superior, destaca-se a variável referente ao género, sendo mencionado por vários autores (e. g. Almeida et al., 2003; Santos & Suehiro, 2007) o fato do sexo feminino obter resultados mais elevados na dimensão estudo face ao sexo masculino. Neste sentido, sendo a amostra do estudo predominantemente feminina leva-nos a refletir sobre a existência de uma tendência para a obtenção destes resultados.

Os pressupostos da Hipótese 3, respeitantes à existência de diferenças estatisticamente significativas nos níveis de autoeficácia entre os estudantes do segundo e terceiro ano, não foram confirmados, neste âmbito, verifica-se que não existem evidências estatísticas para se afirmar que a autoeficácia percebida dos estudantes do segundo ano é diferente dos estudantes do terceiro ano. Neste estudo conclui-se que o ano de frequência não tem influência nos níveis de adaptação dos estudantes de psicologia.

Estes resultados corroboram o estudo efetuado por Cerutti et al., (2011) no qual se apurou que os níveis de autoeficácia entre alunos do 1º ano e finalistas não evidenciam diferenças estatisticamente significativos.

De acordo com vários estudos realizados no âmbito da autoeficácia no ensino superior, os resultados têm sido sugestivos para a determinação de níveis de autoeficácia mais elevados em estudantes que ingressam pela primeira vez na universidade. Por sua vez, à medida que avançam no percurso académico as crenças de autoeficácia vão diminuindo, como corroborado pelos estudos efetuados por Guerreiro-Casanova & Polydoro (2011a, 2011b). Segundo os autores, a diminuição verificada pode estar relacionada com uma aproximação da perceção de autoeficácia às capacidades reais dos estudantes.

Neste estudo, tendo em consideração que a amostra é constituída por alunos do segundo e terceiro ano, pondera-se sobre o fato das crenças de autoeficácia não terem sido influenciadas pelas expectativas próprias dos alunos que entram pela primeira vez na universidade. Os pressupostos relativos à formação das crenças de autoeficácia edificados na teoria sociocognitiva remetem-nos para uma reflexão acerca da formação das crenças destes estudantes. Sendo as experiências de desempenho, a fonte de informação com maior importância para a construção da crença, é possível que estes estudantes, com base nos resultados da própria experiência, tenham construído crenças de eficácia próximas das suas capacidades reais. Este cenário poderá ser explicativo da

ausência de oscilação nos níveis de autoeficácia geral, quando comparado o grupo do segundo ano com o grupo do terceiro ano. Ainda, de acordo com a teoria sociocognitiva, o fato do indivíduo ser bem-sucedido numa tarefa não implica que as suas crenças de autoeficácia sejam positivas em todos os domínios específicos. Nos resultados obtidos, observam-se alterações dos valores médios em cada subescala de autoeficácia, quando comparados os estudantes do segundo ano com o terceiro ano. No entanto, estas alterações não se apresentam significativas.

De acordo com Schwarzer e Schmitz (2004), também estes resultados são indicativos da necessidade de se assumir como foco a autoeficácia global, em vez dos conteúdos específicos de autoeficácia.

Nas análises estatísticas efetuadas para o teste da Hipótese 4 não se observam evidências estatisticamente significativas para se confirmar a existência de diferenças entre a autoeficácia percebida dos alunos que a instituição de ensino correspondeu à primeira opção, com o grupo de alunos cuja instituição de ensino não correspondeu à primeira opção. Conclui-se, que a variável instituição de ensino como primeira opção aquando da candidatura ao ensino superior, não influencia a percepção de autoeficácia dos estudantes.

Apontamos a carência de investigações que considerem o estudo da autoeficácia percebida em função da opção de escolha da instituição de ensino, aquando da candidatura ao ensino superior. No entanto, no estudo levado a cabo por Seco et al., (2005) para avaliar a relação entre as redes de suporte social e a adaptação do estudante ao ensino superior, apontam que os estudantes que entraram na primeira opção de escola demonstram, maior capacidade para gerir projetos, uma melhor percepção de competências e níveis mais elevados de autoconfiança e bem-estar psicológico.

Assim sendo, e uma vez que o envolvimento do jovem na tarefa de escolha da instituição de ensino é elevado, pode constituir-se como condição a ser analisada na construção das crenças de autoeficácia dos estudantes do ensino superior.

O teste da Hipótese 5 confirma a existência de diferenças estatisticamente significativas de autoeficácia para ir ao encontro das expectativas dos outros; entre os estudantes cujo curso frequentado constituiu a primeira opção e o grupo de estudantes cujo curso frequentado não constituiu a primeira opção.

Os resultados apontam que, os alunos que frequentam o curso que correspondeu à primeira opção possuem crenças de autoeficácia mais elevadas sobre as suas

capacidades para ir ao encontro das expectativas dos pais, dos professores, e dos pares, e alcançar os próprios objetivos.

Relativamente às outras subescalas e escala global de autoeficácia, os resultados não evidenciam diferenças estatisticamente significativas entre os dois grupos. Esperávamos obter resultados diferentes, uma vez que 76% dos inquiridos respondeu que o curso que frequenta foi a sua primeira opção aquando da candidatura ao ensino superior, e 86% menciona que o curso está dentro das suas expectativas. Ainda assim, e de acordo com Teixeira (2008) considera-se que os dados referentes ao curso como primeira opção de candidatura podem ser sugestivos para uma relação entre crenças de capacidade e competências de adaptação.

O pressuposto da Hipótese 6 vai de encontro ao estudo das diferenças de autoeficácia percebida pelos estudantes em função da média de entrada na universidade.

Os resultados obtidos indicam que os estudantes com uma média de candidatura inserida no intervalo 15-18 percecionam crenças de eficácia autorregulatória mais elevadas do que o grupo de estudantes com uma média inserida no intervalo 11-14. Os estudantes que se candidataram com média mais alta ao ensino superior possuem crenças de eficácia mais elevadas para resistirem à pressão dos pares, face a comportamentos de risco.

De encontro ao sugerido pelos nossos resultados, Teixeira (2008) aponta evidências para a existência de relação entre os resultados escolares com as crenças de eficácia.

No entanto, tendo em consideração os pressupostos da formação das crenças de autoeficácia, era expectável que se observassem diferenças ao nível da autoeficácia para o sucesso académico. De acordo com Bandura (1997), o êxito repetido em determinadas tarefas fortalece o aumento das crenças de autoeficácia. Assim, esperávamos que os alunos com médias mais altas percecionassem crenças mais elevadas das suas capacidades para obter sucesso em várias matérias escolares.

Os resultados relativos ao teste da Hipótese 7, não confirmam a existência de relação entre a autoeficácia percebida e o estado de saúde.

Estes resultados não vão de encontro ao que é sugerido pela literatura. De acordo com O'Leary (1992, como citado em Ribeiro, 1995) a autoeficácia está relacionada com a saúde de duas formas distintas. Através da adoção de comportamentos que promovam a saúde, e através da resposta fisiológica ao *stress*, minimizando o impacto negativo

deste. Segundo o autor, os indivíduos com maior percepção de autoeficácia adotam com mais facilidade comportamentos para a promoção da saúde.

Também, Cerchiari, Caetano e Faccenda (2005) num estudo com o objetivo de avaliar a prevalência de transtornos mentais menores, em estudantes universitários, concluíram que os estudantes que apresentam crenças baixas nas suas capacidades de desempenho origina *stress*, e por sua vez, manifesta-se fisicamente.

A Hipótese 8 pretendeu avaliar a existência de diferenças significativas na adaptação ao ensino superior, entre os estudantes que frequentam o segundo ano da licenciatura de psicologia, e os estudantes que frequentam o terceiro ano da licenciatura em psicologia.

Os resultados indicam que não existem evidências estatísticas para se afirmar que a adaptação académica dos estudantes do segundo ano é diferente dos estudantes do terceiro ano. Em estudos realizados com o intuito de avaliar a adaptação dos estudantes ao ensino superior, os resultados obtidos diferem destes. Santos e Suehiro (2007) numa amostra de estudantes de psicologia, brasileiros, apuraram que os alunos do primeiro ano apresentam resultados mais elevados, na adaptação e satisfação académica, quando comparados com os alunos do último ano. Também Teixeira, Castro e Piccolo (2007) aponta que, com o passar do tempo, o envolvimento e a identificação dos estudantes com o curso diminuem. De acordo com Almeida, Fernandes, Soares, Vasconcelos e Freitas (2003) têm-se verificado expectativas elevadas por parte dos estudantes aquando da entrada no ensino superior, e no final do ano não se concretizam.

Os valores refletidos nos nossos resultados podem estar relacionados com o fato da nossa amostra ser constituída por alunos do segundo e do terceiro ano, excluindo os alunos do primeiro ano, que segundo a investigação na área, é a estes que correspondem os resultados mais elevados.

A Hipótese 9 pretendeu verificar a existência de diferenças significativas na adaptação ao ensino superior, entre os estudantes cuja instituição de ensino frequentada constituiu a primeira opção aquando da candidatura à universidade, e os estudantes cuja instituição de ensino não constituiu a primeira opção.

Os resultados obtidos confirmam os pressupostos da Hipótese 9. Apurou-se que os estudantes que frequentam a instituição de ensino superior que escolheram em primeiro lugar apresentam mais perspectivas de carreira, melhor adaptação ao curso e ao projeto vocacional; possuem mais competências de estudo, melhores hábitos de

trabalho, fazem uma gestão do tempo e de recursos de aprendizagem mais eficaz; e também estão melhor adaptados ao funcionamento da própria instituição. Pode-se afirmar que, os estudantes de psicologia, que frequentam a instituição de ensino desejada contribui para uma adaptação positiva ao ensino superior. Estes resultados reforçam os resultados de Seco et al., (2005) relativos ao grau de opção da escola. Os autores consideram que os jovens que frequentam a escola desejada demonstram vivências mais adaptativas aos projetos vocacionais, avaliam de forma mais positiva a instituição de ensino, e apresentam maior bem-estar em geral.

O teste da Hipótese 10 confirma a existência de diferenças estatisticamente significativas na adaptação ao ensino superior entre os estudantes que frequentam o curso que constituiu a primeira opção, e os estudantes que o curso frequentado não constituiu a primeira opção. A análise dos resultados indica que os estudantes que frequentam o curso que constituiu a primeira opção apresentam, mais perspectivas de carreira, melhor adaptação ao curso e ao projeto vocacional; e possuem mais competências de estudo, melhores hábitos de trabalho, fazem uma gestão do tempo e de recursos de aprendizagem mais eficaz. Conclui-se que os estudantes que frequentam o curso que correspondeu à sua primeira opção apresentam condições, para uma adaptação positiva ao ensino superior.

Os nossos resultados corroboram, o estudo exploratório efetuado por Costa e Leal (2008) onde apuraram que, os estudantes que ingressam no curso que constituiu a primeira opção investem mais na carreira e têm melhores perspectivas profissionais. Também Almeida (2007) afirma que os jovens que acedem à universidade no curso que correspondeu à sua primeira opção apresentam, melhores resultados nas dimensões de adaptação académica.

O teste da Hipótese 11 permitiu verificar a existência de diferenças de adaptação ao nível da dimensão institucional em função da média dos estudantes aquando da sua candidatura.

Nos resultados apurados verifica-se que os estudantes com média de candidatura mais baixa (11-14) apresentam resultados estatisticamente e significativamente superiores na dimensão institucional, quando comparados com os estudantes com média mais alta (15-18). Conclui-se que os estudantes com média mais baixa aquando da sua candidatura ao ensino superior se encontram mais bem adaptados ao funcionamento da própria instituição, e manifestam o desejo de nela prosseguir os estudos.

Contudo, numa análise efetuada às médias obtidas pelos dois grupos nas dimensões do QVA-r verifica-se, que os estudantes com média de entrada mais baixa aquando da sua candidatura à universidade, apesar de não evidenciarem evidências estatísticas, apresentam resultados mais elevados nas dimensões de adaptação académica.

Estes resultados não vão de encontro aos resultados encontrados na investigação efetuada na área. Almeida e Cruz (2010), com o intuito de destacar algumas dificuldades no processo de transição e ajustamento dos jovens ao ensino superior português apuraram, que uma boa classificação de candidatura ao ensino superior, tendencialmente, poderá refletir maior assiduidade às aulas e melhores prestações académicas. Ainda, de acordo com Araújo e Almeida (2010) o rendimento académico está sobretudo associado à média de candidatura.

Os resultados obtidos no presente estudo podem estar relacionados com as expetativas apresentadas pelos estudantes aquando a sua entrada na universidade. De acordo com Almeida, Gonçalves, Salgueira, Soares, Machado, Fernandes e Vasconcelos (2003), os jovens que ingressam no ensino superior apresentam expetativas positivas de envolvimento e rentabilização nas várias áreas da vida académica, no entanto, também poderá revelar propensão destes jovens para desenvolver desilusão, se a experiência universitária não for de encontro às suas expetativas. Ainda segundo os autores, o percurso escolar anterior tem influência na formação destas expetativas, então sugere-se, que os alunos que entraram com médias mais altas tiveram um percurso anterior mais positivo, e por sua vez expetativas mais elevadas, que podem não ter sido satisfeitas na universidade. A infirmação ou a confirmação das expetativas inicialmente edificadas afeta o modo como os estudantes experienciam o contexto universitário e nele se sentem (Soares, Almeida, Diniz & Guisande, 2006).

A Hipótese 12 pretendeu avaliar, se a capacidade de adaptação dos estudantes ao ensino superior está relacionada com a perceção do seu estado de saúde.

Os resultados obtidos permitem concluir que a perceção do estado de saúde está relacionada de forma positiva e significativa com a adaptação à dimensão pessoal e à dimensão institucional. Pode-se afirmar, que os alunos que apresentam uma boa perceção de saúde evidenciam melhor bem-estar, quer físico, quer psicológico, e encontram-se mais adaptados ao funcionamento da instituição, e desejo de nela prosseguir os estudos.

Da revisão bibliográfica efetuada verifica-se a carência de estudos no ensino superior, sobre a relação entre estado de saúde e a adaptação académica. Concordamos com Amaral e Silva (2008) ao apontarem que maioria dos estudos realizados nesta área, focam-se na identificação dos fatores de *stress* académico e o modo como influencia o rendimento académico. Na realização de um estudo com o objetivo de apurar o impacto do estado de saúde do estudante no desempenho académico, Amaral e Silva (2008) sugerem que os estudantes que recorrem ao médico apresentam um desempenho académico inferior.

De acordo com os resultados obtidos no nosso estudo, concordamos com Costa e Leal (2008), ao afirmarem que quanto melhores forem as expectativas pessoais em relação ao curso, quanto mais os estudantes se sentirem apoiados pelos pais, pelos pares e pelos professores percebem, maior satisfação, e por sua vez melhor saúde mental. Os autores apontam ainda que alunos deslocados revelam mais ansiedade do que os alunos não deslocados. Assim sendo, remete-nos para a possibilidade dos nossos resultados se deverem ao fato, da amostra de estudo ser constituída por 86% de estudantes não deslocados.

No próximo capítulo, referente às conclusões deste estudo, exhibe-se o conjunto das ilações mais significativas. São apresentadas as evidências gerais, as considerações metodológicas do estudo e respetivas implicações, bem como a sistematização de potenciais cenários futuros para a investigação e intervenção.

## **Conclusão**

---

Nesta fase final do trabalho exibe-se o conjunto das conclusões mais significativas. São apresentadas as evidências gerais, as considerações metodológicas do estudo e respectivas limitações, bem como a sistematização de implicações futuras para a investigação e intervenção.

O presente estudo teve como objetivo principal, atingido, avaliar e compreender o processo de adaptação ao ensino superior, através do modo como se relaciona com a autoeficácia percebida, e com as variáveis sociodemográficas; operando no seu conjunto, como fator de ajustamento psicológico ao ensino superior.

De acordo com a revisão teórica que orientou o estudo, a frequência do ensino superior confronta os jovens com múltiplos desafios que implica muitas vezes a deslocação do seu meio, sair de casa dos pais, para um meio desconhecido (Almeida & Ferreira, 1999). Esta nova experiência é vivida com grande entusiasmo e expectativas altas por alcançar um objetivo desejado, e por outro lado, pautada por sentimentos de ansiedade face ao novo desafio (Almeida, Fernandes, Soares, Vasconcelos & Freitas, 2003). Assim, o ensino superior coloca a estes jovens vários desafios ao nível do desenvolvimento pessoal e da identidade (Almeida, 2007). Ou seja, o estudante está sujeito a uma vasta quantidade de emoções e novas experiências que influenciam o seu desenvolvimento em vários domínios.

Deste modo, a capacidade do estudante se ajustar a este ambiente dependerá de fatores intrínsecos e pessoais, de fatores sociais, e de fatores ligados à instituição de ensino.

Neste sentido, conhecer a forma como os estudantes experienciam as vivências académicas, e o modo como se adaptam ao longo da sua permanência no ensino superior, permite o desenvolvimento de estratégias com o intuito de os auxiliar a ultrapassar determinadas dificuldades, e desenvolver estratégias do foro preventivo.

Os resultados obtidos sugerem fortemente a existência de uma relação positiva e significativa entre a autoeficácia e a adaptação ao contexto académico.

Adotando-se a premissa de que a autoeficácia no ensino superior se constitui uma variável importante para a adaptação ao contexto académico, parece-nos fulcral a intervenção psicológica em contexto académico. De acordo com Seco et al., (2005) importa potencializar as experiências vividas durante o percurso académico, auxiliar o ajustamento das expectativas evidenciadas pelos estudantes, apoiar na gestão dos seus recursos pessoais e dos recursos institucionais.

Tendo em consideração os resultados deste produto de investigação, destaca-se a importância da intervenção junto de estudantes deslocados, uma vez que, ao saírem de casa dos pais podem perceber o seu nível de suporte parental diminuído, e também junto dos estudantes que apresentam baixa percepção do seu estado de saúde. Como verificado nos resultados, a percepção do estado de saúde relaciona-se de forma significativa e positiva a um melhor bem-estar físico, e psicológico, e a uma adaptação mais positiva ao funcionamento da instituição, e desejo de nela prosseguir os estudos.

Deste modo, o apoio facultado ao estudante deverá passar pela maximização do processo de adaptação e ajustamento ao contexto académico, com implicações ao nível da autoeficácia (Seco et al., 2005).

Importa ainda mencionar a relevância da orientação e desenvolvimento da carreira ao longo do percurso académico. Aponta-se a necessidade de divulgação sobre a formação, sobre a instituição de ensino e meios que disponibiliza, no sentido de apoiar o ajustamento à carreira, e desmistificar expectativas dos estudantes face ao ensino superior (Lima & Fraga, 2011).

Este trabalho de investigação permitiu confirmar oito das Hipóteses formuladas inicialmente. Considera-se que este estudo oferece contribuições para a identificação de variáveis que influenciam a autoeficácia e a adaptação académica, bem como, tributos para a compreensão da relação entre autoeficácia e adaptação académica como fatores de ajustamento ao ensino superior.

A reflexão pessoal sobre o trabalho permite sublinhar que a este estudo estão associadas algumas limitações.

Um dos primeiros obstáculos relaciona-se com a escassez de estudos que relacionem os conceitos explorados, o que dificultou a fundamentação dos resultados obtidos. Durante a revisão da literatura verificou-se que, a maioria dos estudos relacionados com a adaptação ao contexto académico tem subjacentes conceitos como, o sucesso académico e a persistência académica. Deste modo, considera-se pertinente a reprodução da análise de relações entre as vivências de adaptação dos estudantes e a sua percepção de autoeficácia.

Outra limitação prende-se com o fato da utilização de uma amostra de conveniência. A amostra de conveniência é uma técnica de amostragem em que, os elementos são escolhidos por uma questão de conveniência, logo, não garante que a amostra seja representativa (Marôco, 2011). Não é adequada para efetuar inferências

nem generalizações, no entanto possibilita-nos realizar um estudo mais rápido e com baixo custo (Anderson, Sweeney & Williams, 2007). Permite ainda, que a escolha da amostra e a recolha dos dados seja relativamente fácil. Neste sentido, destaca-se a necessidade de replicar esta investigação com recurso a uma distribuição de géneros mais equitativa e uma amostragem aleatória, correspondente a estudantes do ensino superior público e privado.

O cariz transversal da investigação realizada, permitiu analisar as crenças de eficácia e sua relação com a adaptação académica, num único momento. Consideramos importante, em futuras investigações, a adoção de um *design* longitudinal que permita acompanhar os estudantes durante o seu percurso académico no sentido de compreender a relação das vivências académicas com a formação e interiorização das crenças de autoeficácia, e o modo como são espelhadas no ajustamento psicológico e bem-estar destes jovens.

Coloca-se também a possibilidade para a utilização de metodologias qualitativas, de modo a enriquecer o conhecimento sobre este tema. A investigação qualitativa baseia-se na subjetividade, o que valoriza o papel do investigador. O investigador através deste método pode examinar as opiniões individuais, sem uma categorização prévia das respostas, e considerar as características individuais dos participantes do estudo (Coutinho, 2008).

Em sùmula, este estudo permitiu-nos reforçar a utilidade de futuros trabalhos sobre as crenças de autoeficácia, e sua relação na adaptação do estudante ao ensino superior, como fatores de ajustamento académico.

Este estudo leva-nos a considerar que a promoção da eficácia em ambiente de ensino superior privado se configura, promotora do ajustamento dos estudantes ao contexto académico, através de um processo contínuo e permanente. Então, considere-se que, a promoção do desenvolvimento de fortes crenças de eficácia ao longo dos três anos da licenciatura, podem proporcionar ao estudante a adoção de comportamentos estratégicos que possibilitem uma adaptação mais eficaz e positiva a este nível de ensino.