

Ensino superior privado: a satisfação e as expectativas dos estudantes caloiros e finalistas

Daniela Oliveira Ribeiro

Dissertação de Mestrado em Psicologia Clínica e da Saúde

Orientação: Professora Doutora Cristina Costa Lobo

Setembro, 2015



UNIVERSIDADE PORTUGALENSE



UNIVERSIDADE PORTUCALENSE

Daniela Oliveira Ribeiro

n.º. 23886

Ensino superior privado: a satisfação e as expetativas dos estudantes caloiros e finalistas

Dissertação de Mestrado em Psicologia Clínica e da Saúde

Trabalho realizado sob a orientação da Prof^ª. Doutora Cristina Costa Lobo

Setembro, 2015

Agradecimentos

A concretização de mais uma etapa da minha formação académica foi possível graças a várias pessoas que me apoiaram e que me incentivaram para a realização deste trabalho.

À Doutora Cristina Costa Lobo, pelo acompanhamento e orientação prestada, pela exigência e elevado rigor permitindo elevar os meus conhecimentos. A minha sincera gratidão pelos conselhos dados e pelo ânimo que muito me ajudou na concretização deste projeto.

Aos meus pais e ao meu irmão, pelo apoio prestado, pelo facto de acreditarem nas minhas capacidades e ainda pelo incentivo na minha progressão académica.

Ao meu namorado, um agradecimento especial pelo apoio e paciência, pela confiança e ânimo nos momentos mais complicados ao longo desta etapa.

À Universidade Portucalense pela oportunidade de ensino e formação académica.

Aos estudantes e docentes que se disponibilizaram para colaborar nesta investigação.

A todos, Muito Obrigada!

Resumo

O presente estudo pretende dar a conhecer a relação entre a satisfação e as expectativas em estudantes caloiros e finalistas no ensino superior, em função de variáveis relacionadas com as informações sociodemográficas, o grau de importância com a instituição, o grau de satisfação com a instituição, o financiamento da educação e as perceções globais acerca da instituição.

A amostra é constituída por 389 estudantes da Universidade Portucalense Infante D. Henrique (UPT) que frequentam o 1º ano e o 3º ano (com exceção do 4º ano do curso de Direito) do 1º ciclo de estudos de vários cursos da UPT. Os participantes são compostos maioritariamente por estudantes caloiros do sexo feminino (n=132, 34,02%) e têm idades compreendidas entre os 18 e os 68 anos, tendo 34% dos participantes maioritariamente 19 anos.

Para a execução deste estudo, foi administrado o Questionário sobre a Satisfação e as Expectativas dos Alunos da UPT (GAA, 2014) - (adaptado do questionário do Centro de Investigação de Políticas do Ensino Superior - CIPES, do ano de 2009). Este questionário tem como objetivo principal obter informações sobre a satisfação e as expectativas dos estudantes em relação aos serviços oferecidos pela Universidade Portucalense. O referido questionário encontra-se disponível em duas versões (uma versão é destinada aos estudantes caloiros que ingressaram na instituição e a outra versão é destinada aos estudantes finalistas).

Em termos gerais, pode-se afirmar que os estudantes da amostra apresentam bons indicadores de satisfação e expectativas académicas com o ensino superior.

Os resultados sugerem a existência de uma relação estatisticamente significativa entre algumas variáveis sociodemográficas e a satisfação académica, as expectativas académicas, o financiamento da educação e as perceções globais acerca da instituição.

De igual forma, os resultados deste estudo mostraram ser úteis e apelam ao desenvolvimento de novas investigações sobre as expectativas e a satisfação académica dos estudantes no contexto do ensino superior. Para além disso, torna-se igualmente importante a realização de novos estudos que relacionem estes conceitos com a adaptação e o sucesso académico dos estudantes no ensino superior.

Palavras-chave: Satisfação académica; expectativas académicas; caloiros; finalistas; ensino superior.

Abstract

This study aims to present the relationship between satisfaction and expectations for freshmen students and finalists in higher education, in terms of variables related to the socio-demographic information, the degree of importance to the institution, the degree of satisfaction with the institution, the financing of education and global perceptions about the institution.

The sample consists of 389 students from the University Portucalense Infante D. Henrique (UPT) attending the 1st year and 3rd year (except 4th year of law school) 1st cycle of studies of various courses of UPT. Participants include mainly freshmen female students ($n = 132$, 34.02%) and are aged between 18 and 68 years, with 34% of participants largely 19 years.

For the execution of this study was administered the Questionnaire on the Satisfaction and Expectations of Students from UPT (GAA, 2014) - (adapted from the questionnaire Higher Education Policy Research Centre - CIPES, of 2009). This questionnaire aims to obtain information on satisfaction and expectations of students in relation to the services offered by the University Portucalense. This questionnaire is available in two versions (a version is intended for freshmen students entering the institution and the other version is intended for graduate students).

Overall, it can be said that the students in the sample had good indicators of satisfaction and academic expectations with higher education.

The results suggest the existence of a statistically significant relationship between certain demographic variables and academic satisfaction, academic expectations, the funding of education and global perceptions about the institution.

Similarly, the results of this study proved to be useful and called for the development of new research into the expectations and the academic satisfaction of students in the higher education context. In addition, it is also important to conduct new studies associating these concepts with the adaptation and academic success of students in higher education.

Keywords: Academic satisfaction; academic expectations; freshmen; finalists; higher education.

Índice

INTRODUÇÃO	23
CAPÍTULO 1 - Ensino superior privado: a satisfação e as expetativas em estudantes caloiros e finalistas	27
1.1. Evolução e caracterização do ensino superior português	29
1.2. Satisfação e sucesso académico no ensino superior	31
1.3. Expetativas académicas dos estudantes no ensino superior	37
1.4. Transição e adaptação académica no ensino superior	44
CAPÍTULO 2 - Estudo com estudantes do 1º ciclo de estudos da UPT	53
2.1. Metodologia	55
2.2. Objetivos	55
2.3. Hipóteses	55
2.4. Variáveis	57
2.5. Participantes	57
2.5.1. Caracterização sociodemográfica da amostra	57
2.6. Contexto académico	63
2.7. Descrição do instrumento	66
2.7.1 Questionário de Satisfação e Expetativas dos Alunos da UPT	66
2.8. Procedimentos	68
CAPÍTULO 3 - Apresentação dos resultados	71
3.1. Análise de dados	73
3.2. Apresentação e descrição dos resultados	75
CAPÍTULO 4 - Discussão dos resultados	129
CONCLUSÃO	145
BIBLIOGRAFIA	151
ANEXOS	177

Índice de Tabelas

Tabela 1: <i>Distribuição dos estudantes do 1º ciclo de estudos de acordo com a identificação do sujeito e o sexo</i>	56
Tabela 2: <i>Distribuição dos estudantes do 1º ciclo de estudos de acordo com a identificação do sujeito e a idade</i>	57
Tabela 3: <i>Medidas descritivas: idade dos estudantes</i>	57
Tabela 4: <i>Coefficiente de consistência interna nas dimensões do grau de importância com a instituição</i>	66
Tabela 5: <i>Coefficiente de consistência interna nas dimensões do grau de satisfação com a instituição</i>	66
Tabela 6: <i>Coefficiente de consistência interna na dimensão dos recursos e percepções globais acerca da instituição</i>	67
Tabela 7: <i>Distribuição dos estudantes do 1º ciclo de estudos de acordo com o motivo da escolha do curso e a identificação do sujeito</i>	73
Tabela 8: <i>Distribuição dos estudantes do 1º ciclo de estudos de acordo com o motivo da escolha do curso e o sexo</i>	74
Tabela 9: <i>Distribuição dos estudantes do 1º ciclo de estudos de acordo com a escolha da instituição (variáveis predominantes) e a identificação do sujeito</i>	75
Tabela 10: <i>Distribuição dos estudantes do 1º ciclo de estudos de acordo com a escolha da instituição (variáveis predominantes) e o sexo</i>	76
Tabela 11: <i>Distribuição dos estudantes do 1º ciclo de estudos de acordo com a escolha da instituição (variáveis predominantes) e o curso</i>	76
Tabela 12: <i>Distribuição dos estudantes do 1º ciclo de estudos de acordo com a importância dos fatores na tomada de decisão na entrada para o ensino superior (variáveis mais predominantes) e a identificação do sujeito</i>	77
Tabela 13: <i>Distribuição dos estudantes do 1º ciclo de estudos de acordo com a importância dos fatores na tomada de decisão na entrada para o ensino superior (variáveis mais predominantes) e o sexo</i>	77
Tabela 14: <i>Distribuição dos estudantes do 1º ciclo de estudos de acordo com a importância dos fatores na tomada de decisão na entrada para o ensino superior (variáveis menos predominantes) e a identificação do sujeito</i>	78

Tabela 15: *Distribuição dos estudantes do 1º ciclo de estudos de acordo com a importância dos fatores na tomada de decisão na entrada para o ensino superior (variáveis menos predominantes) e o sexo* 79

Tabela 16: *Percepção global dos estudantes do 1º ciclo de estudos sobre o curso, a instituição, a empregabilidade e o prestígio social do curso que frequentam (medidas descritivas)* 117

Tabela 17: *Percepção global dos estudantes finalistas sobre os programas de mentorado* 125

Índice de Figuras

Gráfico 1: <i>Distribuição dos estudantes do 1º ciclo de estudos por tipo de estudante de acordo com a identificação do sujeito</i>	58
Gráfico 2: <i>Distribuição dos estudantes do 1º ciclo de estudos de acordo com o curso que frequentam e a identificação do sujeito</i>	59
Gráfico 3: <i>Distribuição dos estudantes do 1º ciclo de estudos de acordo com o estudante e a identificação do sujeito</i>	60
Gráfico 4: <i>Distribuição dos estudantes do 1º ciclo de estudos de acordo com o ingresso para a entrada na instituição e a identificação do sujeito</i>	61
Gráfico 5: <i>Distribuição dos estudantes do 1º ciclo de estudos de acordo com o local de residência e a identificação do sujeito</i>	62
Gráfico 6: <i>Medidas descritivas: importância dos aspetos académicos</i>	80
Gráfico 7: <i>Medidas descritivas: grau de importância dos aspetos relacionados com o apoio académico</i>	84
Gráfico 8: <i>Medidas descritivas: grau de importância dos aspetos relacionados com o desenvolvimento pessoal</i>	87
Gráfico 9: <i>Medidas descritivas: grau de importância dos aspetos relacionados com os processos e serviços</i>	91
Gráfico 10: <i>Medidas descritivas: satisfação com os aspetos académicos</i>	95
Gráfico 11: <i>Medidas descritivas: grau de satisfação dos aspetos relacionados com o apoio académico</i>	99
Gráfico 12: <i>Medidas descritivas: grau de satisfação dos aspetos relacionados com o desenvolvimento social</i>	103
Gráfico 13: <i>Medidas descritivas: grau de satisfação dos aspetos relacionados com os processos e serviços</i>	105
Gráfico 14: <i>Distribuição A dos estudantes do 1º ciclo de estudos de acordo com os recursos mais utilizados para financiar a frequência do curso</i>	111
Gráfico 15: <i>Distribuição B dos estudantes do 1º ciclo de estudos de acordo com os recursos mais utilizados para financiar a frequência do curso</i>	112
Gráfico 16: <i>Distribuição C dos estudantes do 1º ciclo de estudos de acordo com os recursos mais utilizados para financiar a frequência do curso</i>	113
Gráfico 17: <i>Distribuição D dos estudantes do 1º ciclo de estudos de acordo com os recursos mais utilizados para financiar a frequência do curso</i>	114

Gráfico 18: <i>Distribuição E dos estudantes do 1º ciclo de estudos de acordo com os recursos mais utilizados para financiar a frequência do curso</i>	115
Gráfico 19: <i>Distribuição F dos estudantes do 1º ciclo de estudos de acordo com os recursos mais utilizados para financiar a frequência do curso</i>	116
Gráfico 20: <i>Percepção global A dos estudantes do 1º ciclo de estudos sobre a instituição</i>	119
Gráfico 21: <i>Percepção global B dos estudantes do 1º ciclo de estudos sobre a instituição</i>	120
Gráfico 22: <i>Percepção global C dos estudantes do 1º ciclo de estudos sobre a instituição</i>	121
Gráfico 23: <i>Percepção global D dos estudantes do 1º ciclo de estudos sobre a instituição</i>	122
Gráfico 24: <i>Percepção global E dos estudantes do 1º ciclo de estudos sobre a instituição</i>	123
Gráfico 25: <i>Percepção global F dos estudantes do 1º ciclo de estudos sobre a instituição</i>	124

Índice de Anexos

Anexo A - Consentimento Informado

Anexo B - Pedido de Autorização à Universidade Portucalense Infante D. Henrique

Anexo C - Pedido de Autorização às Coordenadoras do 1º Ciclo de estudos dos vários cursos da UPT

Anexo D - Questionário de Satisfação e Expetativas dos alunos da UPT

Lista de Siglas

UPT - Universidade Portucalense Infante D. Henrique

GAA - Gabinete de Apoio ao Aluno

CIPES - Centro de Investigação de Políticas do Ensino Superior

QSA - Questionário de Satisfação Académica

IPL - Instituto Politécnico de Leiria

QPA-E - Questionário de Perceções Académicas: Expetativas

OCDE - Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico

ISEP - Instituto Superior de Engenharia do Porto

QVA - Questionário de Vivências Académicas

IPCB - Instituto Politécnico de Castelo Branco

QVA-r - Questionário de Vivências Académicas - Versão reduzida

GSI - Gestão e Sistemas de Informação

TSI - Tecnologias e Sistemas de Informação

PALOP - Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa

CET's - Cursos de Especialização Tecnológica

CIGE - Centro de Investigação em Gestão e Economia

NIDEPES - Núcleo de Investigação de Desenvolvimento Pessoal e Social

CTI - Centro de Tecnologia e Inovação

ECTS - European Credit Transfer System

SPSS - Statistical Package for the Social Sciences

p - Nível de Significância

Gsi_Inf_Tsi - Gestão e Sistemas de Informação_Informática_Tecnologias e
Sistemas de Informação

M - Média

DP - Desvio Padrão

IES - Instituições de Educação Superior

INTRODUÇÃO

Este estudo insere-se na instituição universitária que é vista como um contexto físico, social e profissional dos estudantes que vem sendo cada vez mais desafiador e promotor de novos conhecimentos e competências durante a permanência dos estudantes no ensino superior.

A transição para o ensino superior é uma etapa decisiva para os estudantes, pois é um momento que envolve vários desafios e mudanças, nomeadamente a separação da família, a adaptação ao novo contexto, uma maior responsabilidade, bem como exigências pessoais, sociais e académicas. É durante o percurso académico dos estudantes que as experiências académicas irão ser relevantes para a construção da personalidade e das relações interpessoais.

A literatura também tem evidenciado que a entrada na universidade pode ser encarada pelos estudantes como uma etapa positiva repleta de novas experiências de aprendizagem e de desenvolvimento psicossocial (Almeida, Soares, Guisande & Paisana, 2007; Friedlander, Reid, Shupak & Cribbie, 2007). Por outro lado, pode também ser caracterizada como um período stressante para os jovens face aos novos desafios e exigências que estes têm de enfrentar e superar para conseguirem adaptar-se adequadamente ao contexto académico (Almeida, Fernandes, Soares, Vasconcelos & Freitas, 2003; Friedlander et al., 2007; Mazé & Verlhiac, 2013).

Esta situação também é caracterizada por um conjunto de mudanças pessoais e sociais que caracterizam esta fase do ciclo vital ao nível da autonomia, da construção da identidade e da procura de um sentido de vida (Azevedo & Faria, 2001).

Para além do elevado número de estudantes que não conseguem ingressar no ensino superior, existe também uma percentagem significativa que não entra no curso de primeira opção. Esta situação leva a que os estudantes manifestem sentimentos de frustração, contrariando assim as expectativas que foram anteriormente idealizadas (Ferreira & Almeida, 1997). Como consequência, começam a surgir sentimentos de incerteza e uma baixa autoestima, podendo exercer influência na adaptação e no rendimento académico dos estudantes.

O estudo da satisfação académica assume particular destaque devido à importância que os estudantes atribuem ao contexto académico em que se inserem, pois permite perceber se estes se sentem confortáveis e integrados na instituição que frequentam, ou pelo contrário, se desvalorizam a instituição e não apreciam os serviços prestados pela mesma.

Deste modo, o grau de satisfação influencia vários aspetos como o rendimento académico, as expectativas que os estudantes apresentam no momento de ingresso ou durante o decorrer do ano letivo, a adaptação ao contexto, entre outros.

É de salientar também o envolvimento académico dos estudantes na universidade, pois permite perceber o que os jovens esperam poder alcançar e encontrar no momento da entrada na universidade, as expectativas que apresentam face à mesma e aquilo que durante o seu percurso académico tiveram oportunidade de realizar. Assim como Gonçalves e Cruz (1988) afirmam, a transição para o ensino superior pode ser encarada de forma ordenada e harmoniosa, ou pelo contrário, de forma problemática ou caótica exercendo um forte impacto na vida dos estudantes.

O presente estudo tem como principal objetivo oferecer contributos para melhor compreender a relação entre a satisfação e as expectativas em estudantes caloiros e finalistas no ensino superior privado, em função de variáveis relacionadas com as informações sociodemográficas, o grau de importância com a instituição, o grau de satisfação com a instituição, o financiamento da educação e as perceções globais acerca da instituição.

A primeira parte do trabalho é constituída pelo capítulo do enquadramento teórico, onde primeiramente referencia-se a evolução e caracterização do ensino superior português, seguidamente são abordados conceitos relativos à satisfação e ao sucesso académico, às expectativas, bem como à transição e adaptação académica dos estudantes no ensino superior.

No segundo capítulo é apresentada a investigação empírica realizada, englobando a descrição dos aspetos metodológicos ajustados a esta investigação, contemplando os objetivos que conduzem ao estudo, as hipóteses de investigação, as variáveis, a caracterização e descrição dos participantes, a caracterização do contexto académico, a descrição do instrumento para a recolha dos dados e a indicação dos procedimentos na seleção da amostra e na recolha dos dados. No terceiro capítulo são apresentados e descritos os resultados do estudo e no quarto capítulo é realizada a discussão dos resultados. Por último, são apresentadas as conclusões que incluem as principais dificuldades e desafios durante a realização do trabalho, bem como possíveis sugestões para estudos futuros.

CAPÍTULO 1 - Ensino superior privado: a satisfação e as expetativas em
estudantes caloiros e finalistas

Este capítulo procura explicar a influência que as características sociodemográficas exercem ao nível da satisfação e das expectativas dos estudantes com a instituição, com o financiamento da educação e com as perceções globais acerca da instituição. Para além disso, também se pretende verificar quais os principais contributos do sucesso académico e da transição e adaptação académica, bem como a sua relação com a satisfação e as expectativas académicas dos estudantes no ensino superior.

1.1. Evolução e caracterização do ensino superior português

Nos últimos anos, o ensino superior português tem vindo a sofrer várias mudanças. Estas mudanças evidenciaram-se a partir da década de setenta com o desenvolvimento económico, social e cultural do país, que impulsionou o acesso dos estudantes à universidade. Estes aspetos ficaram marcados pelo início de um crescimento que transformou o ensino superior em Portugal.

A partir deste momento, começou a existir um aumento da procura deste nível de ensino por parte dos estudantes, sendo este explicado pelas mudanças sociais, como o aumento populacional, a melhoria das condições de vida, o alargamento da escolaridade obrigatória e o movimento de democratização da sociedade portuguesa (Barreto, 1996; 2000). Como consequência, criaram-se várias medidas ligadas ao ensino superior, das quais se destacam, o alargamento da rede de oferta pública a partir da criação de um conjunto de universidades e a dinamização do ensino superior não universitário, fazendo referência aos institutos politécnicos. Neste sentido, vários autores consideram que apesar de se ter verificado um aumento em relação ao número de estudantes, foi na década de oitenta, mais propriamente na segunda metade, que ocorreu a verdadeira expansão do ensino superior, na qual se assistiu à integração de Portugal na Comunidade Europeia (Braga da Cruz, Cruzeiro, Ramos, Leandro, Nunes, Matias, Pedroso, Robinson & Cavaco, 1995; Crespo, 1993; Vieira, 1995). Com esta adesão, verificaram-se necessidades no desenvolvimento do país, nomeadamente a nível social e cultural, bem como do ponto de vista económico e financeiro (Arroteia, 1996; Crespo, 1993; Teodoro, 2001).

As dificuldades do Estado em suportar o aumento dos encargos da expansão do ensino superior, bem como a atitude favorável por parte do poder político ao desenvolvimento de iniciativas da sociedade civil que contribuíssem para o aumento da

qualidade e eficácia do ensino, favoreceram o desenvolvimento de iniciativas do setor privado, passando este a ser o principal responsável pela expansão do ensino superior português (Amaral, 1999; Carneiro, 1994; Seixas, 2000; Teodoro, 2001).

Com todas estas mudanças e com o aumento do número de estudantes, o ensino superior tem vindo a ter uma progressiva heterogeneidade de alunos, nomeadamente a nível geográfico, social, percurso escolar, média de ingresso, expectativas e motivações (Igue, Bariani & Milanesi, 2008; Silva, 2008; Soares & Almeida, 2002; Vasconcelos, Almeida & Monteiro, 2009).

A frequência no ensino superior é perspectivada pelos estudantes como um contexto privilegiado para a obtenção de um diploma de formação superior com o objetivo de alcançar uma vida profissional mais satisfatória. Esta mesma linha de investigação, permite concluir que a maioria dos estudantes tem como objetivo ingressar no ensino superior devido à falta de outras hipóteses de formação ou do próprio exercício profissional (Soares & Almeida, 2002).

Com a implementação do Processo de Bolonha, verificaram-se mudanças e oportunidades que possibilitaram o aumento da competitividade do sistema europeu do ensino superior. Essas mudanças e oportunidades englobam: a promoção da mobilidade e a empregabilidade dos diplomados do ensino superior no espaço europeu, a definição de novos ciclos de formação (a licenciatura que corresponde ao primeiro ciclo, com uma duração de três anos; o mestrado que corresponde ao segundo ciclo, com uma duração entre três e quatro semestres; e o doutoramento que corresponde ao terceiro ciclo), e especialmente, outras formas de exercer a formação, englobando metodologias mais ativas na forma de ensinar, de aprender e de avaliar (Almeida, 2007; Azevedo, 2008; Soares & Almeida, 2002; Vasconcelos, Almeida & Monteiro, 2009).

O Processo de Bolonha permitiu também a evolução dos paradigmas de ensino/aprendizagem com a projeção da educação para as etapas mais adultas da vida, adaptando a mesma, à evolução do conhecimento e dos interesses coletivos e individuais (Azevedo, 2008). No entanto, apesar de se terem verificado resultados favoráveis, ainda existem alguns aspetos que necessitam de atenção, nomeadamente, os aspetos relacionados com a oferta formativa. Neste sentido, destaca-se assim a falta de rigor na oferta formativa, pois verifica-se que os cursos com a mesma designação possuem formações distintas e/ou cursos com designações diferentes possuem formações muito semelhantes (Reis & Camacho, 2009).

Tem-se observado assim uma preocupação com os estudantes e com as várias dimensões envolvidas na sua adaptação ao contexto académico, bem como na transição dos mesmos para o mercado de trabalho (Almeida, Guisande, Soares & Saavedra, 2006; Santos, 2000; Silva, 2008).

Contudo, torna-se fundamental o desenvolvimento de estudos relativos aos fatores de risco existentes no ensino superior em Portugal, nomeadamente a falta de meios que permitam uma boa adaptação dos estudantes e na inadaptação ao curso que estes desejavam e aquele em que ingressaram. Por outro lado, torna-se igualmente essencial a realização de estudos que permitam verificar quais os fatores facilitadores desta transição, de modo a que estes possam ser desenvolvidos no ensino superior português (Stocker & Faria, 2009).

1.2. Satisfação e sucesso académico no ensino superior

De acordo com as investigações que têm sido realizadas, o insucesso dos estudantes no ensino superior tem-se desenvolvido de uma forma crescente. No que respeita ao mesmo, ressaltam-se os trabalhos de Curado e Machado (2005) associados a temáticas relacionadas com o abandono e a prossecução dos estudos no ensino superior. De igual forma, segundo estes mesmos autores, seria importante a realização de uma intervenção no âmbito da promoção do sucesso académico no ensino superior. Este tipo de intervenção, permitiria assim conhecer a realidade associada ao insucesso académico no ensino superior, assim como os fatores que se encontram associados e o modo como os mesmos interagem.

De forma a abordar melhor este tema, torna-se importante refletir acerca de várias definições, bem como das diferentes abordagens associadas. Assim, e partindo de diversos constructos e na necessidade de avaliar os dados relacionados com o sucesso académico, opta-se pela utilização de métodos quantitativos associados aos resultados académicos (Freitas, Raposo & Almeida, 2007; Mendes, 2007; Mills, Heyworth, Rosenwax, Carr & Rosenberg, 2009; Monteiro, Vasconcelos & Almeida, 2005; Zajacova, Lynch & Espenshade, 2005), englobando assim a média das notas do semestre ou do ano, o número de unidades curriculares realizadas e o número de disciplinas previstas no currículo do ano/curso.

De acordo com Tinto (2012) existem quatro variáveis que determinam o sucesso acadêmico dos estudantes no ensino superior: uma boa definição das expectativas, um adequado suporte acadêmico, social e financeiro, a avaliação e um feedback por parte dos docentes, bem como uma adequada interação com os docentes e com os colegas, permitindo assim aos estudantes obterem níveis de sucesso e satisfação acadêmica.

Em relação ao insucesso dos estudantes, vão surgindo influências diretas e indiretas associadas a vários fatores de acordo com a abordagem que é utilizada acerca desta temática (Alarcão, 2000; Costa & Lopes, 2008; Curado & Machado, 2005; Guilherme, Patrício, Mendes, Lourenço, Graça & Correia, 2003; Taveira, 2000). Neste sentido, foram criados dois grupos associados ao insucesso acadêmico, tais como: os fatores relacionados com a instituição e os fatores relacionados com o indivíduo. Nos fatores relacionados com a instituição, incluem-se os equipamentos, os serviços, as atividades pedagógicas e as atividades extracurriculares. Nos fatores relacionados com o indivíduo, incluem-se os aspetos relacionados com a transição, os fatores contextuais e os fatores individuais.

Segundo estes autores, o ingresso dos estudantes para o ensino superior é perspectivado como um processo que envolve vários fatores associados à necessidade dos estudantes ultrapassarem as tarefas desenvolvimentais inerentes a esta etapa de desenvolvimento, bem como das mudanças relacionadas com este novo contexto (Seco, Casimiro, Pereira, Dias & Custódio, 2005). Neste sentido, e fazendo referência a estes mesmos fatores acima destacados, surgem os fatores contextuais que se encontram relacionados com as condições socioeconómicas, o património cultural, o sexo e a idade. Por outro lado, os fatores individuais referem-se às variáveis cognitivas e às relações interpessoais.

De acordo com Taveira (2000), quando se discute o conceito de sucesso acadêmico deve se ter em conta os fatores institucionais. Estes fatores estão relacionados com as infraestruturas, os recursos e os serviços que são proporcionados aos estudantes. Normalmente também tendem a ser referenciados quando são realizados questionários para os estudantes com o intuito de avaliar a qualidade da instituição e a satisfação que estes têm em relação à mesma. Para além disso, estes fatores também se encontram igualmente associados ao rendimento dos estudantes (Correia, Gonçalves & Pile, 2003; Costa & Lopes, 2008).

Outro fator que se encontra igualmente associado à instituição e que pode promover o sucesso acadêmico dos estudantes refere-se às condições da envolvente física, principalmente, no caso em que os estudantes se encontram fora da sua residência (Curado & Machado, 2005). Ainda neste âmbito, são ainda tidas em conta as práticas pedagógicas e a organização curricular (Tavares & Huet, 2001), o material de apoio, as condições proporcionadas pela instituição e o seu prestígio (Correia, Gonçalves & Pile, 2003; Curado & Machado, 2005). Para além disso, tornam-se igualmente relevantes para os estudantes os aspetos relacionados com as competências dos docentes, a sua preparação científica e, sobretudo, a preparação pedagógica (Rego & Sousa, 1998).

Por outro lado, o curso que os estudantes frequentam também tem mostrado ser uma variável relevante na adaptação dos estudantes no ensino superior (Soares, Almeida, Diniz & Guisande, 2006). Neste sentido, verifica-se também que o ingresso dos estudantes na primeira opção da escolha do curso está assim associado a um maior sucesso académico obtido pelos estudantes.

Quanto aos fatores relacionados com o indivíduo, o ingresso para o ensino superior permite aos estudantes a exploração das várias áreas da sua vida, bem como a exploração das áreas de formação e a reflexão acerca de futuras profissões (Seco et al., 2005). Estes estudantes encontram-se assim numa fase de transição, contemplando características relacionadas com a exploração da orientação vocacional, profissional e pessoal.

Deste modo, na transição dos estudantes para o ensino superior, estão envolvidos fatores institucionais, contextuais e individuais. Na adaptação destes estudantes ao ensino superior, estão contemplados vários fatores que desempenham um papel ativo e interventivo (Taveira, 2000), tendo influência no processo de adaptação “podendo potenciar crises e vulnerabilidades” (Seco et al., 2005). A adaptação dos estudantes engloba várias mudanças: pedagógicas e de organização curricular, métodos de avaliação, necessidades de gestão de tempo, bem como mudanças sociais e geográficas (Freitas, Raposo & Almeida, 2007; Raposo, 2003). O momento de transição dos estudantes engloba ainda as expectativas relacionadas com o desempenho e a realidade académica e social que os estudantes vivenciam durante a frequência no primeiro ano.

A transição e as expectativas que os estudantes vão desenvolvendo, bem como as ideias que criaram acerca do ensino superior e as suas vivências académicas, influenciam assim a satisfação académica dos estudantes.

Deste modo, a satisfação acadêmica que é manifestada pelos estudantes durante a frequência no ensino superior, é tida em conta como um fator que exerce um elevado impacto no sucesso que os estudantes obtêm no final do primeiro ano.

Estudos realizados sobre este conceito remeteram para algumas conclusões. Verificou-se assim que os estudantes que manifestam maior motivação para o sucesso apresentam resultados superiores (Rego & Sousa, 1998). Por outro lado, os estudantes que já se encontram orientados para o futuro tendem a revelar uma maior motivação intrínseca e utilizam mais estratégias relacionadas com os estudos (Horstmanshof & Zimitat, 2006).

Ainda neste âmbito, as competências cognitivas e a adaptação ao próprio curso por parte dos estudantes são variáveis que estão relacionadas com o rendimento académico (Santos & Almeida, 2001). Ainda nesta mesma linha de investigação, verificou-se que a satisfação que os estudantes apresentam com o rendimento global e com o primeiro semestre tem uma relação relevante com o sucesso (Lencastre, Guerra, Lemos & Pereira, 2000); e ainda, variáveis como a autoeficácia apresentam um grande impacto nos resultados que são obtidos pelos estudantes (Zajacova, Lynch & Espenshade, 2005).

De acordo com vários autores, a satisfação com a vida encontra-se relacionada com as várias etapas da vida dos estudantes, bem como a satisfação académica que é igualmente considerada uma dimensão relevante no processo de interação entre a instituição e o indivíduo (Schleich, Polydora & Santos, 2006). Neste sentido, torna-se necessário perceber o grau de satisfação que os estudantes manifestam em relação à instituição que frequentam.

Tendo em conta o que foi referido, verificou-se que a satisfação que os estudantes manifestam em relação à instituição que frequentam é perspectivada de forma multidimensional (Schleich, Polydoro & Santos, 2006; Soares, Vasconcelos & Almeida, 2002). Para além disso, a satisfação académica também pode ser avaliada através de instrumentos como o Questionário de Satisfação Académica (QSA) de Soares, Vasconcelos e Almeida (2002) e a Escala de Satisfação com as Experiências Académicas (Schleich, Polydoro & Santos, 2006), utilizadas para avaliar o grau de satisfação dos estudantes em relação à qualidade da sua experiência no ensino superior.

Ainda neste sentido, foi igualmente desenvolvido um estudo que tinha como objetivo avaliar a satisfação académica dos estudantes no contexto do ensino superior.

O estudo mencionado foi realizado pelo Centro de Investigação em Políticas do Ensino Superior (CIPES) e englobou aspetos relacionados com a satisfação dos estudantes do ensino politécnico, público e não-público de todo o país (CIPES, 2009).

Ainda no âmbito deste estudo, posteriormente, procedeu-se à apresentação de alguns resultados do trabalho de adaptação do Questionário de Satisfação, sendo elaborado pelo CIPES (2006/2007) no Instituto Politécnico de Leiria (IPL).

O referido questionário é constituído por seis partes e tem um total de quarenta e seis questões. Para a aplicação do mesmo, foram inquiridos estudantes do primeiro ano e do segundo ano do ensino superior. Na primeira parte, relativa à caracterização geral, procedeu-se a uma caracterização sociodemográfica dos estudantes. Na segunda parte, foi realizada a caracterização académica dos estudantes. Na terceira parte, foram solicitadas informações aos estudantes acerca do financiamento do curso.

As três partes referentes ao questionário contemplaram variáveis do questionário usado pelo CIPES, bem como algumas variáveis do inquérito estatístico do Registo de Alunos Inscritos e Diplomados do Ensino Superior (2009). Posteriormente, surgem três novos grupos relacionados com as expectativas e a opinião pessoal dos estudantes em relação à instituição que frequentam, bem como com os níveis de satisfação com o Instituto Politécnico de Leiria e com a sua avaliação global. O quarto grupo referiu-se às escolhas e às expectativas pessoais dos estudantes. No quinto grupo, analisaram-se os níveis de satisfação dos estudantes com o Instituto Politécnico de Leiria. Por fim, no último grupo, foi realizada uma avaliação global por parte dos estudantes relativa ao instituto.

Relativamente aos resultados, foram destacadas sugestões pelos estudantes, nomeadamente, possíveis alterações ao questionário. Em relação aos grupos que compõem o questionário, no grupo I, foram sugeridas alterações acerca das hipóteses de resposta, bem como na reestruturação da sua apresentação; seguidamente, o grupo II, que foi bastante referenciado pelos estudantes, no que concerne à modificação de algumas questões, pois as respostas dependiam de respostas a questões anteriores; no grupo VI, alguns estudantes não souberam responder a pelo menos uma questão e foram deixados comentários sobre o grafismo, repetições, bem como o questionário ser demasiado longo. Por último, foram efetuados comentários por parte dos estudantes em relação à instituição, nomeadamente nos elevados preços do bar e na falta de estacionamento.

Deste modo, verifica-se assim que a insatisfação acadêmica dos estudantes em relação à universidade pode provocar insucesso no desempenho acadêmico dos estudantes. Neste sentido, torna-se necessário combater o insucesso acadêmico, pois é um dos aspetos que atualmente preocupa as instituições de ensino superior, no que respeita à sua imagem, ao prestígio da própria instituição, assim como para a insatisfação dos estudantes e possível abandono acadêmico.

Para se perceber melhor esta problemática, considera-se importante que se identifiquem as variáveis (institucionais, contextuais, individuais) associadas ao insucesso acadêmico e a forma como estas interagem.

Em conclusão, de acordo com os resultados e segundo os autores, a pedido dos estudantes verificou-se assim que seria necessário proceder à realização de algumas alterações ao questionário e responder a possíveis sugestões relativas à instituição em estudos futuros. Estes estudantes consideram ainda que seria interessante analisar de que modo é que as infraestruturas físicas estarão relacionadas com o grau de satisfação global e se esse mesmo aspeto estará igualmente relacionado com a mudança de instituição.

Outro aspeto salientado pelos estudantes foi tentar compreender de que forma as expectativas e cada uma das escalas influência a perceção que os mesmos têm acerca da instituição, se pretendem continuar ou não na mesma e o modo como transmitem a imagem que possuem da instituição à comunidade. Estes mesmos autores, pretendem ainda, com base nas informações relacionadas com os serviços académicos, avaliar a relação do sucesso dos estudantes desta instituição, bem como o grau de satisfação académica dos mesmos.

De acordo com o Ministério da Educação, os estabelecimentos de ensino superior deverão incrementar novos estudos que permitam explorar as causas do insucesso neste nível de ensino e promover o desenvolvimento de medidas relacionadas com o sucesso académico.

1.3. Expetativas acadêmicas dos estudantes no ensino superior

As expetativas apresentadas pelos estudantes na entrada para o ensino superior têm sido reconhecidas como a explicação da adaptação e do sucesso acadêmico. Essa importância, tem sido mais elevada nos estudantes que frequentam o primeiro ano, pois muitas vezes, estes estudantes tendem a apresentar expetativas muito elevadas mas que tendencialmente não chegam a ser concretizadas. Tal situação leva a que os estudantes apresentem sentimentos como a desilusão e a desmotivação (Almeida, Costa, Alves, Gonçalves & Araújo, 2012; Almeida & Cruz, 2010; Almeida & Vasconcelos, 2008; Cunha & Carrilho, 2005; Hinkle, 2004). Tais sentimentos acabam por exercer uma influência negativa na adaptação, na satisfação e no rendimento acadêmico dos estudantes, bem como pode aumentar a probabilidade de insucesso acadêmico e de abandono da instituição e do curso (Almeida & Vasconcelos, 2008; Jackson, Pancer, Pratt & Hunsberger, 2000; Nunes & Garcia, 2010; Tavares, Santiago, Taveira, Lencastre & Gonçalves, 2000).

De acordo com algumas investigações, no estudo relativo às expetativas e à satisfação sobre a qualidade dos serviços apresentados pelas universidades (Hill, 1995; Pichardo, García Berben, De la Fuente y Justicia, 2007), também se verificou que o ingresso dos estudantes do ensino secundário para o ensino superior tem sido demasiado exigente, existindo assim, várias dificuldades por parte dos estudantes na adaptação, no rendimento acadêmico e na permanência dos mesmos na instituição ao longo do primeiro ano (Astin, 1993; Tinto, 1993).

De forma a compreender melhor as expetativas apresentadas pelos estudantes, torna-se importante desmistificar o conceito de expetativas. Neste sentido, as expetativas referem-se àquilo que os estudantes esperam encontrar durante a frequência no ensino superior. Estas expetativas, englobam uma componente académica e uma componente de integração social, pois encontram-se relacionadas com as experiências que são vivenciadas pelos estudantes e englobam uma interpretação cognitiva e motivacional sobre o que irá acontecer, consoante os desejos apresentados pelos estudantes.

Para além disso, as expetativas também podem ser representadas através de orientações cognitivas e motivacionais. Estas orientações tendem a ser manifestadas pelos estudantes em contextos de aprendizagem, bem como influenciam o nível de envolvimento dos estudantes no ensino superior e nos desafios académicos e sociais

exigidos por essas mesmas experiências. No entanto, as expectativas também podem afetar o investimento dos estudantes ao nível da aprendizagem e no seu desenvolvimento psicossocial (Almeida, Vasconcelos & Mendes, 2008; Igue, Bariani & Milanese, 2008). Neste sentido, os estudantes que apresentam expectativas mais baixas no ingresso para o ensino superior tendem a evidenciar sinais de stress, depressão e dificuldades na adaptação, em relação aos estudantes que apresentam expectativas mais otimistas (Jackson, Pancer, Pratt & Hunsberger, 2000; Soares, 2003).

Por outro lado, também existem estudantes que apresentam expectativas muito elevadas e difíceis de concretizar, o que leva à desmotivação e à falta de investimento nas tarefas (Almeida, Vasconcelos & Mendes, 2008; Backer & Schultz, 1992; Fernandes & Almeida, 2005; Freitas, Martins & Vasconcelos, 2003). De acordo com algumas das investigações, as expectativas que são inicialmente apresentadas pelos estudantes em relação ao ensino superior nem sempre tendem a ser satisfeitas.

Durante o percurso académico, a maioria dos estudantes vai fazendo avaliações mais negativas e realistas acerca do ensino superior. Esta situação deve-se ao facto de alguns estudantes desconhecem as características e as exigências do ensino superior, bem como de possuírem pouca informação acerca deste contexto (Almeida, Gonçalves, Salgueira, Soares, Machado, Fernandes, Machado & Vasconcelos 2003; Baker, McNeil & Siryk, 1985; Jackson, Pancer, Pratt & Hunsberger, 2000; Soares, 2003).

Com efeito, um dos principais obstáculos no início do percurso académico está relacionado com as expectativas iniciais e as características relativas à personalidade dos estudantes. Estas características mostram-se relevantes no processo de transição e adaptação dos estudantes para o ensino superior. Para além disso, exercem influência na forma como os estudantes lidam com os vários e complexos desafios desta transição (Almeida, Costa, Alves, Gonçalves & Araújo, 2012; Almeida, Fernandes, Soares, Vasconcelos & Freitas, 2003; Almeida & Vasconcelos, 2008; Almeida, Ferreira & Soares, 1999; Feldt, Ferry, Bullock, Camarotti-Carvalho, Collingwood, Eilers & Nurre, 2011; Kurtz, Puher & Cross, 2012; Lidy & Kahn, 2006; Lu, 1994; Puher, 2009).

De acordo com vários estudos, os estudantes que se encontram preparados para ingressar no contexto académico, tendem a evidenciar expectativas positivas e estão conscientes das dificuldades e exigências do ensino superior. Para além disso, também possuem uma adequada adaptação e satisfação com a universidade, apresentando estratégias de coping que permitem antecipar e enfrentar as possíveis dificuldades e desafios inerentes a esta transição.

Por outro lado, os estudantes mais ansiosos apresentam expectativas mais baixas, sentimentos de insegurança, possuem dificuldades na adaptação à universidade e nas experiências acadêmicas, acabando por transformá-las em acontecimentos prejudiciais para o equilíbrio da personalidade (Almeida, Fernandes, Soares, Vasconcelos & Freitas, 2003; Almeida & Vasconcelos, 2008; Hinkle, 2004; Jackson, Pancer, Pratt & Hunsberger, 2000; Nunes, 2012).

Foram realizadas investigações sobre as expectativas iniciais dos estudantes do primeiro ano em diferentes países (Araújo, Costa, Gonçalves, Almeida, Deano, Alfonso, Conde, Iglesias-Sarmiento & Tella, 2012). Algumas dessas investigações têm estudado as diferenças entre as expectativas dos estudantes do ensino superior do Reino Unido e de Espanha (De la Fuente, Justicia, Sander, Cano, Martínez & Pichardo, 2004) sendo que, foi demonstrado que as expectativas dos estudantes diferem de acordo com a nacionalidade e com a universidade que frequentam.

Essas diferenças sugerem que as expectativas englobam uma dimensão pessoal dos estudantes, assim como uma dimensão relativa aos desafios e às circunstâncias dos contextos.

De acordo com Gil, Deano, Rodríguez, Costa, Araújo e Almeida (2013), foi realizada uma avaliação acerca das expectativas iniciais dos estudantes espanhóis e dos estudantes portugueses do primeiro ano do ensino superior. Esta mesma situação, já foi anteriormente citada, nomeadamente no estudo em que se pretendia avaliar as expectativas que os estudantes do primeiro ano apresentavam no momento em que ingressaram para o ensino superior. Neste sentido, as expectativas dos estudantes foram assim avaliadas através do Questionário de Perceções Académicas: Expectativas (QPA-E). De acordo com os resultados, no geral, todos os estudantes demonstraram possuir expectativas elevadas para a formação da carreira e para o desenvolvimento profissional, assim como, também aproveitaram as oportunidades académicas para o desenvolvimento pessoal e social (Ministério do Trabalho e Imigração, 2009). No entanto, os estudantes portugueses mostraram possuir expectativas mais elevadas em relação aos estudantes espanhóis, sendo que, as dimensões do questionário apresentaram os mesmos padrões para ambos os países, bem como diferentes resultados em relação ao curso. Nos estudantes espanhóis, o curso tecnológico apresentou expectativas mais baixas, sendo considerado um grupo de risco motivacional.

Desta forma, para um adequado ingresso dos estudantes no ensino superior, é importante que as instituições ajudem os estudantes em relação às expectativas académicas apresentadas, bem como no que respeita às suas diferenças (Michavila & Parejo, 2008).

Num outro estudo, também foram analisadas as expectativas académicas que os estudantes do primeiro ano apresentaram no momento de ingresso para o ensino superior (Almeida, Costa, Alves, Gonçalves & Araújo, 2012). Esta avaliação foi igualmente realizada de acordo com o Questionário de Perceções Académicas: Expectativas (constituído por sete dimensões/tipos de expectativas).

De acordo com os resultados, os rapazes apresentaram expectativas mais elevadas na dimensão “envolvimento político e cidadania”; e, no grupo etário verificaram-se igualmente diferenças nas dimensões “formação para o emprego/carreira”, “pressão social” e “interação social”.

Importa também ressaltar que os estudantes maiores de vinte e três anos apresentaram expectativas superiores nestas três dimensões: “envolvimento político e cidadania”, “formação para o emprego/carreira” e “interação social” em comparação com a faixa etária mais jovem.

Em relação à instituição frequentada pelos estudantes, verificou-se que estas mesmas dimensões foram mais favoráveis nos estudantes que frequentam o ensino politécnico. No que respeita ao regime de ensino, as expectativas são mais elevadas nos estudantes que frequentam o regime noturno, nas dimensões: “envolvimento político e cidadania”, “pressão social”, “qualidade da formação” e “interação social”.

Concluiu-se assim que os estudantes do primeiro ano sentem mais dificuldades em relação aos desafios e às exigências colocadas no momento da transição para o ensino superior, o que leva, muitas vezes, a um possível insucesso e ao abandono académico.

Apesar disso, existem dimensões onde os estudantes sentem motivação e vontade de investir, o que é relevante, face às dificuldades de ajustamento experienciadas. Relativamente às diferenças nos níveis de expectativas, salienta-se uma motivação mais elevada para os estudantes maiores de vinte e três anos. Deste modo, torna-se importante que, futuramente, se proceda à realização de novos estudos com o objetivo de diversificar as amostras, nomeadamente no que se refere às instituições e aos cursos.

Para que esta situação seja ultrapassada, é importante que as instituições assumam uma preocupação com a qualidade da formação dos estudantes durante o seu percurso académico, tendo em conta a oferta formativa, o sucesso académico, a finalização dos cursos, bem como as expectativas que os estudantes apresentam na entrada para o ensino superior.

Conforme já foi referido, a entrada para o ensino superior pode contemplar estudantes mais velhos (maiores de vinte e três anos), bem como estudantes provenientes de meios socioeconómicos mais desfavorecidos (Almeida, Soares, Vasconcelos, Machado & Morais, 2005; Pascueiro, 2009). Neste sentido, o ensino superior é constituído por uma população bastante heterogénea, nomeadamente em termos do percurso académico e da idade.

Em Portugal, tem existido um aumento destes estudantes no contexto do ensino superior. No entanto, verificou-se que o nível da escolarização da população portuguesa tem sido apontado como um dos mais baixos da Europa, sendo igualmente acompanhado por taxas de insucesso e de abandono na adolescência. Deste modo, alguns adolescentes ficam impedidos de continuar a estudar, face às dificuldades económicas presentes nos familiares. O ingresso ou (re) ingresso por parte destes estudantes no ensino superior é encarado apenas como uma forma de valorização pessoal e integração no mercado de trabalho.

O conceito de “estudantes adultos não-tradicionais” tem sido destacado em várias investigações e vem sendo muito utilizado no âmbito do ensino superior. Neste sentido, de acordo com este estudo, os estudantes adultos-não tradicionais são estudantes que abandonaram o seu percurso académico e que não tiveram possibilidades de frequentar o ensino superior. Para além disso, estes estudantes não têm experiência com as vivências relacionadas com o ensino superior e, tendencialmente, tendem a ser estudantes que provêm de grupos socialmente desfavorecidos (Alheit, Bron, Correia, CREA, Greer, Henze, Johnston, Kanervo, Lonnheden, Merrill & Sarmiento, 2005).

Ainda neste âmbito, verifica-se que com a entrada destes estudantes no contexto académico tem existido uma redução na conclusão dos seus cursos (Cabrera, Tomás, Alvarez & Gonzalez, 2006; Lourtie, 2007).

De acordo com a literatura internacional, têm existido menos estudantes que ingressam no curso de Engenharia, quer mudando de curso, quer desistindo do ensino superior, entre 40 e 70% (OCDE, 2011).

Em Portugal a situação torna-se idêntica, nomeadamente, com os estudantes que frequentam o primeiro ano (Soares & Almeida, 2001; Tavares, Santiago, Lencastre & Gonçalves, 1999; Tavares, Santiago, Taveira, Lencastre & Gonçalves, 2000).

Assim sendo, os estudantes que apresentam expectativas mais baixas e menor envolvimento nas atividades académicas evidenciam maiores taxas de insucesso e de abandono no ensino superior (Jackson, Pancer & Pratt, 2000; Pancer, Hunsberger, Pratt & Alisat, 2000; Pascarella & Terenzini, 2005; Soares, 2003; Tinto, 1993; Van den Bogaard, 2012).

Deste modo, as expectativas académicas permitem assim que os estudantes avaliem e que consigam dar um sentido às informações, tendo em conta as suas experiências. Ainda assim, permitem igualmente a definição das áreas em que seja necessário a obtenção de um maior esforço e dedicação e são responsáveis pela execução de um determinado comportamento (Almeida, Guisande & Paisana, 2012; Howard, 2005; Kuh, 1999).

Esta situação é ainda mais importante nos estudantes que frequentam o primeiro ano. O ingresso destes estudantes no ensino superior é contemplado por uma transição desafiante, pois estes estudantes tendem a ser confrontados com uma nova instituição, com atividades académicas de maior complexidade cognitiva e com maiores exigências na organização pessoal, bem como, em alguns casos, com o afastamento da família e dos amigos da infância (Abouserie, 1994; Soares, Guisande, Almeida & Páramo, 2009; Soares, 2003).

Neste sentido, de acordo com a investigação, vários estudantes apresentaram sentimentos de insatisfação em relação às suas experiências académicas, nomeadamente os estudantes do primeiro ano (Almeida, Guisande & Paisana, 2012; Ardiolo, Bender & Roberts, 2005; Baker & Schultz, 1992; Bradley, Kish, Krudwig, Williams & Wooden, 2002; Goodyear, Jones, Asensio, Hodgson & Steeples, 2005; Moneta & Kuh, 2005; Sax, Gilmartin, Keup, Bryant & Plecha, 2002).

Segundo Stern, (1966) esta desilusão/insatisfação manifestada pelos estudantes é caracterizada como o “mito do caloiro”, englobando a fantasia, a inocência e o idealismo como a caracterização destas expectativas iniciais, que normalmente, não chegam a ser concretizadas pelos estudantes. Atualmente, também Khachikian, Guillaume e Pham (2011) afirmam que os estudantes tendem a efetuar uma avaliação bastante otimista acerca das suas competências e do tempo que estão dispostos a dedicar às atividades académicas.

De acordo com a investigação, os sentimentos de insatisfação manifestados pelos estudantes em relação às suas expectativas iniciais exercem uma influência negativa no envolvimento dos alunos nas atividades académicas, bem como nas suas experiências e nos resultados académicos (Almeida, Soares, Vasconcelos, Machado & Morais, 2005; Bradley, Kish, Krudwig, Williams & Wooden, 2002; Helland, Stallings & Braxton, 2001; Kuh, Gonyea & Williams, 2006; Sax et al., 2002).

Deste modo, os estudantes mais desiludidos evidenciam piores resultados académicos, bem como necessitam de mais tempo para concluir o curso. Para além disso, também apresentam maior insatisfação, tendência para mudar de curso ou para abandonar o ensino superior.

Desta forma, é esperado que as instituições reconheçam a importância das expectativas iniciais dos estudantes, de modo a facilitar o desenvolvimento destes alunos no ensino superior, o ajustamento académico e psicossocial, bem como a persistência e o sucesso académico.

Assim, a partilha de informações com os estudantes sobre as experiências académicas, a promoção da sua integração social e a oferta de serviços especializados de apoio psicossocial, nomeadamente aos estudantes que manifestam maiores dificuldades na adaptação à instituição, pode contribuir para um adequado ajustamento destes alunos no contexto académico (Almeida, 2002; Soares, Almeida & Ferreira, 2010; Soares, 2003).

Costa, Araújo, Gonçalves e Almeida (2013), analisaram as diferenças entre dois grupos de estudantes (estudantes tradicionais e os estudantes não-tradicionais) do primeiro ano, de vários cursos de Engenharia, do Instituto Superior de Engenharia do Porto (ISEP) em relação às expectativas académicas no momento em que ingressaram no ensino superior. De forma a avaliar as expectativas destes estudantes, foi utilizado o Questionário de Perceções Académicas: Expectativas (Almeida, Costa, Alves, Gonçalves & Araújo, 2012). De acordo com os resultados obtidos, as expectativas tendem a ser mais elevadas nos estudantes mais jovens, nomeadamente nas dimensões relacionadas com a “pressão social” e a “interação social”, tendo estas expectativas sido inferiores nas dimensões do “envolvimento político e cidadania” e na “formação para o emprego/carreira”.

Por outro lado, as expectativas em relação à “qualidade da formação” não apresentam diferenças em função dos dois grupos de estudantes.

De acordo com os resultados, conclui-se que os estudantes mais jovens apresentam níveis mais elevados na maioria das dimensões das expectativas, sendo estas diferenças mais destacadas nas dimensões da pressão social e interação social. No entanto, este estudo carece em termos das características da amostra, nomeadamente desta ter sido apenas recolhida num estabelecimento de ensino e pela reduzida representatividade do sexo feminino.

Salienta-se assim, a importância da realização de mais estudos relacionados com esta temática, que englobem amostras com características mais diversificadas, bem como tentar perceber se os resultados obtidos decorrem apenas da idade dos estudantes ou também de outras características pessoais.

Para além disso, também seria importante a realização de estudos de cariz longitudinal com o intuito de se analisar a evolução das expectativas dos estudantes, bem como a relação das mesmas com o abandono e o sucesso académico no contexto do ensino superior.

1.4. Transição e adaptação académica no ensino superior

Tem existido uma expansão e diversificação do sistema do ensino superior em relação ao número de estudantes que ingressaram na universidade, assim como com o aparecimento de novos estudantes com percursos académicos e trajetórias de vida distintas dos estudantes tradicionais.

Estes novos “estudantes não-tradicionais” encontram-se inseridos no mercado de trabalho e, em alguns casos, vivem autonomamente, bem como já se deparam com responsabilidades parentais (Santiago, Rosa & Amaral, 2002). Segundo Pascarella e Terenzini (1991), os estudantes não-tradicionais ingressam no ensino superior com uma idade superior a vinte e três anos, assim como frequentam o ensino superior a tempo parcial e apresentam uma atividade profissional. Para além disso, a maioria destes estudantes são autónomos da família, exercem uma profissão e não têm possibilidade de participar na maioria das atividades académicas.

Para estes estudantes, a entrada no ensino superior tem como objetivo o reconhecimento pessoal, social e profissional com o intuito de poderem alcançar uma progressão na carreira e novas alternativas de emprego (Santiago, Rosa & Amaral, 2002; Soares, Guisande & Almeida, 2007).

A transição e a adaptação académica têm sido temas muito destacados em vários estudos referentes ao ensino superior, nomeadamente pelas dificuldades que normalmente surgem nesta transição e pelas vivências dos estudantes durante o seu processo de desenvolvimento. Neste sentido, nesta mesma situação, encontram-se os estudantes maiores de vinte e três anos que se mostram injustiçados e pouco valorizados em relação aos estudantes mais jovens.

Ainda assim, estes estudantes também consideram que deveriam ser melhor tratados pelos docentes e pelos outros estudantes devido ao facto de possuírem mais experiência a nível pessoal e profissional.

Soares, Almeida e Ferreira (2010), avaliaram estes estudantes em relação às vivências associadas à transição e adaptação no ensino superior, procurando identificar as variáveis pessoais e contextuais relacionadas com as suas vivências mais e menos adaptativas. De forma a realizar esta mesma avaliação, procedeu-se à realização de uma entrevista semiestruturada com base nas dimensões do Questionário de Vivências Académicas (QVA; Almeida & Ferreira, 1997). Para além disso, também foi realizado um Focus Group e uma recolha de testemunhos dos estudantes através de uma gravação.

No que diz respeito aos resultados, mostraram-se interessantes, na medida em que existem diferenças nas respostas consoante as várias dimensões. Assim, na dimensão “pessoal” são referenciados pelos estudantes aspetos motivacionais, expectativas e perceções de competência. Os resultados também sugerem que os estudantes apresentam cada vez mais motivação para aprender e que gostavam de conseguir ir mais longe durante o percurso académico.

Seguidamente, na dimensão “interpessoal”, todos os estudantes apresentaram um bom relacionamento com os colegas e com os professores, existindo relações de afeto e ajuda mútua. Verifica-se assim uma forte ligação destes estudantes com a universidade levando a que, os mesmos, não abandonem a mesma. Já na dimensão “vocacional”, foi referido como é que os estudantes se sentem, se adaptam ao curso e como o vêem ao nível da carreira. É neste momento que são destacadas as várias particularidades dos estudantes. No entanto, existem aspetos menos positivos, pois estes estudantes tendem a revelar que é tudo bastante difícil de conciliar e que, por outro lado, admiram os colegas que conseguem prosseguir com os estudos. Esses mesmos aspetos evidenciam-se na dimensão “estudo”, onde os estudantes apresentam dificuldades como a falta de rotinas de estudo e nas competências cognitivas.

Estes estudantes também manifestam bastante confiança em relação às suas experiências de vida. No entanto, a transição destes estudantes para o ensino superior evidencia falta de capacidades e de competências devido à ausência destes estudantes do ensino durante algum tempo. Tal ausência leva a que os mesmos se sintam cada vez mais inseguros, ansiosos e que revelem falta de capacidades para aprender.

A maioria destes estudantes também considera que a idade influencia negativamente a capacidade de aprendizagem, assim como a falta de hábito em relação às rotinas de estudo.

Relativamente ao comportamento, estes estudantes, em comparação com os estudantes mais jovens, afirmam que tendem a ser mais interventivos, que participam mais nas aulas, que são mais empenhados, motivados e que conseguem obter melhores resultados por já possuírem uma ocupação profissional. Em relação à dimensão “instituição”, estes estudantes referem várias lacunas como as dificuldades na adaptação e na realização académica, pois afirmam que não deveriam ser tratados de maneira diferente por não possuírem o mesmo tempo e por trabalharem; e, em relação ao horário, pois segundo estes, impossibilita-os de irem a todas as aulas, bem como a falta de preocupação e consideração existentes.

No que concerne ao papel dos docentes e ao tipo de estratégias utilizadas, consideram que os docentes deveriam saber adaptar-se melhor aos estudantes trabalhadores, acompanhá-los, serem empáticos, adaptar as suas disciplinas ao currículo dos alunos, assim como possuir maior flexibilidade em relação à entrega dos trabalhos. Tendo em conta tudo o que foi referido, pode afirmar-se que para os estudantes maiores de vinte e três anos a adaptação à universidade tem apenas como objetivo a transição de ano e a realização de exames que lhes permitam obter sucesso. Neste sentido, estes estudantes tendem a dar pouco valor às atividades académicas e não têm possibilidade de participar nas mesmas.

Assim, e para que todos estes problemas sejam ultrapassados é necessário conhecer os mecanismos associados, para que, desta forma, seja mais fácil preveni-los e combatê-los. Face a todos estes aspetos, é fundamental que as universidades favoreçam estes estudantes ao nível da igualdade de oportunidades de acesso ao ensino superior e à obtenção do sucesso académico com o intuito de estes conseguirem obter uma adequada transição e adaptação ao contexto académico.

Todo o conhecimento adquirido pelos estudantes através das suas experiências permite a adaptação à realidade em que se inserem. Para que esta mudança seja favorável, podem e devem, sobretudo aplicar-se técnicas pedagógicas específicas.

Assim, as instituições não devem preocupar-se apenas com o desempenho académico dos estudantes e com o facto de os prepararem para serem indivíduos especializados. Pelo contrário, “as instituições devem obter uma visão global e sistémica dos estudantes, como indivíduos que vivenciam um processo de transição e para quem os recursos sociais constituem fatores relevantes neste processo de adaptação” (Seco, Casimiro, Pereira, Dias & Custódio, 2005).

De acordo com a investigação, a maioria dos estudantes que ingressa no ensino superior refere possuir expectativas positivas em relação às suas experiências académicas. No entanto, em alguns casos, para alguns estudantes, as opiniões e as expectativas formadas ao longo do ensino secundário acerca do ensino superior nem sempre correspondem à realidade. Assim, segundo estes autores, durante o primeiro ano de frequência no ensino superior os estudantes tendem a registar uma diminuição em relação às expectativas que foram formadas acerca da universidade, bem como apresentam maiores dificuldades de adaptação e uma diminuição no rendimento académico (Almeida, Gonçalves, Salgueira, Soares, Machado, Fernandes, Machado & Vasconcelos, 2003; Astin, 1993).

Por outro lado, quando os estudantes conseguem dar um sentido às experiências associadas ao momento da sua transição no ensino superior, integrando essas mesmas experiências no seu percurso de vida, considera-se que existiram mudanças a nível pessoal e na assimilação de novas experiências. Porém, quando existe a discordância entre estes sentimentos e pensamentos, bem como aquilo que o ensino superior oferece, podem manifestar-se dificuldades na adaptação, na satisfação e no sucesso académico dos estudantes (Soares & Almeida, 2001).

São muitas as situações e ambientes relacionados com a adaptação dos estudantes no ensino superior que podem exercer influência na decisão de permanência ou de abandono dos cursos (Ferreira, Almeida & Soares, 2001; Nico, 2000; Pinheiro, 2003; Schlossberg, Watters & Goodman, 1995). Perante tais aspetos, seria relevante que estas instituições realizassem mais estudos sobre as vivências académicas e que tentassem conhecer as dimensões que poderão vir a dificultar a integração e o ajustamento dos estudantes no ensino superior.

Nunes e Garcia (2010) realizaram uma avaliação acerca das dimensões pessoais e interpessoais dos estudantes do Instituto Politécnico de Castelo Branco (IPCB) na transição para o ensino superior no início do primeiro ano e no final do segundo ano. Para se proceder à avaliação destas dimensões, estes autores utilizaram o Questionário de Vivências Académicas (QVA-r; Almeida, Ferreira & Soares, 1999) fazendo referência às dimensões pessoais e interpessoais.

Em relação aos principais resultados, em ambas as dimensões existiu uma evolução positiva, sendo destacada, maioritariamente, a dimensão pessoal. Neste sentido, a dimensão “pessoal” no final do segundo ano foi significativamente superior em relação ao início do primeiro ano, evidenciando-se um aumento do bem-estar físico e psicológico, do equilíbrio emocional, da estabilidade afetiva, do otimismo e da autoconfiança nos estudantes. Ainda neste âmbito, verificou-se que os sentimentos como a tristeza, confusão, desorientação, cansaço, ansiedade ou dificuldades em tomar decisões sejam mais reduzidos no final do segundo ano, existindo assim sentimentos de autoconfiança nos estudantes. No que diz respeito à dimensão “interpessoal”, a maioria dos estudantes estabelece amizades com facilidade, reconhece-as como sendo um fator importante ao nível do crescimento pessoal, consideram que possuem um bom grupo de amigos, que desenvolvem amizades satisfatórias com os colegas, bem como afirmam que não manifestam dificuldades em conseguir obter ajuda para resolver os problemas pessoais.

Relativamente aos resultados obtidos no início do primeiro ano e no final do segundo ano, verificaram-se diferenças na dimensão “pessoal” apenas nos rapazes. Comparando as dimensões “pessoal” e “interpessoal”, pelos estudantes que ingressaram na primeira opção e em outras no início do primeiro ano e no final do segundo ano, não se encontraram diferenças. No entanto, verificaram-se resultados mais baixos na dimensão “pessoal” em relação aos estudantes que ingressaram na primeira opção. Também se identificaram igualmente diferenças entre o início do primeiro ano e o final do segundo ano para os estudantes que obtiveram médias iguais ou inferiores a treze valores na dimensão pessoal.

Deste modo, verificou-se assim que no ingresso para o ensino superior, os estudantes tendem a manifestar sentimentos como a tristeza, confusão, cansaço, ansiedade e dificuldades na interação e tomada de decisões. Tais sentimentos acabariam assim por vir a diminuir no final do segundo ano.

No que respeita à personalidade dos estudantes, esta tende a sofrer várias mudanças que são originadas pela influência que é exercida pelo grupo de pares. Desta forma, pode afirmar-se que a entrada dos estudantes para o ensino superior envolve várias mudanças, novas aprendizagens e novos conhecimentos.

O aumento do absentismo, do insucesso e do abandono académico têm sido fenómenos que têm vindo a crescer e a causar vários problemas no contexto do ensino superior. Perante tal facto, têm sido realizados vários estudos sobre a qualidade da transição e da adaptação dos estudantes no ensino superior, bem como sobre variáveis motivacionais que promovem esta adaptação, como por exemplo o autoconceito, de modo a explorar quais os fatores que promovem uma adequada adaptação dos estudantes no ensino superior.

Deste modo, vários estudos referem a importância, neste contexto, da existência de recursos nas instituições dirigidas aos estudantes que ingressam no ensino superior pela primeira vez (Costa, 2000; Couto & Neto, 2008; Dias & Almeida, 1991; Taveira, Maia, Santos, Castro, Couto, Amorim, Rosário, Araújo, Soares, Oliveira & Guimarães, 2000). A utilização destes recursos por parte dos estudantes proporciona experiências mais positivas no contexto académico, bem como sentimentos de otimismo e de confiança. Para além disso, permitem igualmente o desenvolvimento de competências e de autoperceções positivas, favorecendo uma adequada transição dos estudantes do ensino secundário para o ensino superior através da promoção da adaptação ao novo contexto e das perceções que os estudantes têm sobre si próprios.

De acordo com a investigação, a adaptação e o autoconceito são variáveis que se encontram relacionadas com uma adequada transição dos estudantes no ensino superior (Brioso, 2002), bem como a motivação e a aprendizagem, proporcionando uma melhoria no desempenho e no sucesso académico dos estudantes (Faria, 2003; Marsh, 1984; Taveira et al., 2000). Para além disso, ainda podem ser destacadas outras variáveis como o sexo, a participação dos estudantes nas sessões de orientação vocacional e em atividades extracurriculares que influenciam o autoconceito e a perceção dos estudantes na adaptação ao ensino superior (Fontaine, 1991; Imaginário, 1990; Marsh, 1989).

Por outro lado, existem outros aspetos que também podem estar associados à adaptação dos estudantes no ensino superior, como por exemplo a mudança de residência local, o afastamento da família e dos amigos, o confronto com uma nova realidade e com novas exigências sociais (Brooks & DuBois, 1995; Chickering &

Reisser, 1993; Ferreira & Hood, 1990) que podem dificultar a adaptação dos estudantes no ensino superior. Para além disso, também podem causar sentimentos de stress e de ansiedade (Wintre & Sugar, 2000). Todas estas mudanças relativas à adaptação dos estudantes no ensino superior, especialmente nos estudantes mais ansiosos e inseguros, remetem na sua maioria, para situações de isolamento, solidão, conflitos nas relações com a família e com os amigos, o abuso de substâncias como o álcool e drogas, a falta de interesse e por vezes possíveis depressões (Alva, 1998; Fisher, 1994; Fisher & Hood, 1987; Grayson, 1999; Neto & Barros, 2000).

Estas mudanças e vivências experienciadas pelos estudantes podem provocar sentimentos como a confusão, a desorientação e a insegurança na adaptação e um desadequado ingresso no ensino superior. Para que esta situação seja ultrapassada, seria necessário fomentar um maior apoio aos estudantes, nomeadamente através do conhecimento das estruturas curriculares, dos métodos de estudo e das avaliações, na gestão do tempo, das novas responsabilidades que irão ser exigidas, no nível da organização, da estrutura e do funcionamento das instituições, bem como na obtenção de uma resposta adequada às tarefas académicas que tendem a ser mais exigentes e complexas (Abreu, Leitão, Paixão, Brêda & Miguel, 1996; Baker & Strik, 1984; Leitão & Paixão, 1999; Soares & Almeida, 2002; Taveira, 2000).

A transição dos estudantes para o ensino superior engloba ainda problemas vocacionais, pois muitos estudantes frequentam um curso que não corresponde à sua primeira opção de escolha. Segundo Leitão e Paixão (1999), no estudo relacionado com os problemas vocacionais na transição dos estudantes do ensino secundário para o ensino superior, foi verificada uma incongruência entre as escolhas vocacionais e o curso frequentado pelos estudantes, apelando-se à necessidade de um maior apoio no âmbito da informação, orientação vocacional e consulta psicológica. Neste sentido, verifica-se ainda, de acordo com vários estudos, uma percentagem elevada de alunos que recorrem a várias ajudas para resolver os problemas relacionados com a escolha do curso e com a carreira (Herr & Cramer, 1992; Herr & Cramer, 1996; Mattas, 1999; Taveira et al., 2000).

Decorrente desta situação, podem observar-se diferentes formas de estar por parte dos estudantes no ensino superior, nomeadamente ao nível do envolvimento, da motivação, do investimento nos estudos e nas atividades académicas (Almeida, Soares & Ferreira, 2000; Cruz, Almeida & Gonçalves, 1985).

Deste modo, pode-se afirmar que o desempenho acadêmico dos estudantes encontra-se relacionado com os processos de aprendizagem e com os métodos de estudo que os alunos adquirem. No entanto, tais aspetos, nem sempre tendem a ser os mais ajustados (Salgueira & Almeida, 2002; Santos, 2001; Santos & Almeida, 1999).

Por todos estes aspetos, a adaptação dos estudantes no contexto académico desempenha assim uma importância na vida dos estudantes, relacionando-se positivamente com o sucesso e com a satisfação académica.

Para além disso, contribui igualmente para um adequado rendimento académico e consequente permanência dos estudantes no ensino superior (Abdullah, Elias, Mahyuddin & Uli, 2009; Gerdes & Mallinckrodt, 1994; Sullivan, 2010).

A transição e a adaptação dos estudantes no ensino superior é perspectivada pelos estudantes como um processo complexo, onde interagem variáveis pessoais, académicas e contextuais (Almeida, Soares & Ferreira, 2000), tendo estas, repercussões ao nível do desenvolvimento global dos estudantes e no seu rendimento académico (Carneiro, 1999; Almeida, Soares & Ferreira, 2000; Nico, 2000; Peixoto, 1999; Rego & Sousa, 2000; Santos, 2001).

A exploração do tema do ensino superior contribuiu assim para a compreensão dos fatores a partir dos quais os estudantes se adaptam ao contexto académico, quais as expectativas que têm acerca do ensino superior e como atingem determinados níveis de satisfação e sucesso académico.

No capítulo seguinte é apresentada a parte empírica deste estudo, na qual é feita a exposição dos objetivos e das hipóteses de investigação, seguida da caracterização dos participantes e da descrição do instrumento de recolha de dados. Por último, faz-se a descrição dos procedimentos.

CAPÍTULO 2 - Estudo com estudantes do 1º ciclo de estudos da UPT

Este capítulo tem como objetivo apresentar a metodologia utilizada num estudo de natureza transversal e exploratória que permite analisar o grau de importância e o grau de satisfação e das expectativas em estudantes caloiros e finalistas no ensino superior. Neste sentido, de acordo com a revisão da literatura, é feita a formulação dos objetivos e das hipóteses que vão de encontro ao interesse da investigação, bem como a operacionalização das variáveis em estudo, a caracterização dos participantes, o contexto onde se insere o estudo e a descrição do instrumento para a recolha dos dados. Por último, faz-se a descrição dos procedimentos.

2.1. Metodologia

O presente estudo adota uma metodologia quantitativa. Este tipo de metodologia pretende explicar os resultados dos fenómenos. O método de design da investigação é correlacional, pois permite estabelecer relações entre as variáveis que definem os fenómenos, generalizando os resultados para a amostra.

2.2. Objetivos

Este estudo tem como objetivo principal contribuir para o desenvolvimento da investigação sobre a satisfação e as expectativas dos estudantes no ensino superior. Neste sentido, pretende-se analisar a relação entre a satisfação e as expectativas em estudantes caloiros e finalistas no ensino superior, em função de variáveis relacionadas com as informações sociodemográficas, o grau de importância com a instituição, o grau de satisfação com a instituição, o financiamento da educação e as perceções globais dos estudantes acerca da instituição.

2.3. Hipóteses

Hipótese 1: Existem diferenças significativas entre o motivo da escolha do curso e as variáveis sociodemográficas.

Hipótese 2: Verificam-se diferenças significativas entre a escolha da instituição e as variáveis sociodemográficas.

Hipótese 3: Existem diferenças significativas entre os fatores com maior grau de importância na decisão de entrada para o ensino superior e as variáveis sociodemográficas.

Hipótese 4: Verificam-se diferenças significativas entre os fatores com menor grau de importância na decisão de entrada para o ensino superior e as variáveis sociodemográficas.

Hipótese 5: O grau de importância dos aspetos académicos encontra-se significativamente relacionado com as variáveis sociodemográficas.

Hipótese 6: O grau de importância do apoio académico encontra-se associado com as variáveis sociodemográficas.

Hipótese 7: O grau de importância do desenvolvimento pessoal está significativamente relacionado com as variáveis sociodemográficas.

Hipótese 8: O grau de importância dos aspetos relacionados com os processos e serviços está associado com as variáveis sociodemográficas.

Hipótese 9: O grau de satisfação dos aspetos académicos encontra-se significativamente relacionado com as variáveis sociodemográficas.

Hipótese 10: O grau de satisfação do apoio académico está associado com as variáveis sociodemográficas.

Hipótese 11: O grau de satisfação do desenvolvimento social está significativamente associado com as variáveis sociodemográficas.

Hipótese 12: O grau de satisfação dos aspetos relacionados com os processos e serviços está associado com as variáveis sociodemográficas.

Hipótese 13: O tempo de frequência de instituição de ensino superior está diretamente relacionado com os recursos que são mais utilizados para financiar o curso.

Hipótese 14: A perceção global dos estudantes sobre o curso, a instituição, a empregabilidade e o prestígio social está relacionada com o curso respetivo.

Hipótese 15: A perceção global dos estudantes sobre os aspetos relacionados com a instituição está associada ao tempo de frequência de instituição de ensino superior.

Hipótese 16: A perceção global dos estudantes sobre os aspetos relacionados com a instituição está associada ao curso.

Hipótese 17: Verificam-se diferenças significativas dos estudantes finalistas em função dos programas de mentorado na universidade.

2.4. Variáveis

As variáveis deste estudo foram selecionadas de acordo com a revisão da literatura efetuada, dos objetivos estabelecidos e das hipóteses de investigação anteriormente apresentadas. Neste sentido, as variáveis centrais deste estudo são: a satisfação e as expectativas, avaliadas através do Questionário de Satisfação e Expectativas dos Alunos da UPT (GAA, 2014) - (adaptado do Questionário do Centro de Investigação de Políticas do Ensino Superior - CIPES, do ano de 2009).

2.5. Participantes

É uma amostra de conveniência, constituída por 389 estudantes da Universidade Portucalense que frequentam o 1º ano e o 3º ano (com exceção do 4º ano do curso de Direito) do 1º ciclo de estudos de vários cursos da UPT.

2.5.1. Caracterização sociodemográfica da amostra

A caracterização sociodemográfica da amostra dos estudantes foi obtida através das questões iniciais que compõem o questionário. Em relação ao sexo, a amostra é constituída por 239 estudantes do sexo feminino, dos quais 132 são estudantes caloiros e 107 são estudantes finalistas. Do sexo masculino, existem 149 estudantes, dos quais 82 são estudantes caloiros e 67 são estudantes finalistas (um dos estudantes caloiros não indicou o seu sexo). Como se pode verificar na tabela 1, a amostra é maioritariamente constituída por estudantes caloiros do sexo feminino (34,02%).

Tabela 1

Distribuição dos estudantes do 1º ciclo de estudos de acordo com a identificação do sujeito e o sexo

Identificação do sujeito	Caloiros (n/%)	Finalistas (n/%)
Sexo		
Feminino	132 (34,02%)	107 (27,58%)
Masculino	82 (21,13%)	67 (17,27%)

Quanto às idades, estão compreendidas entre os 18 e os 68 anos, sendo que, a maioria dos estudantes tem maioritariamente 19 anos (34%) conforme se encontra na tabela 2.

Tabela 2

Distribuição dos estudantes do 1º ciclo de estudos de acordo com a identificação do sujeito e a idade

Idade	Caloiros (n)	Finalistas (n)
18	60	0
19	72	0
20	41	23
21	12	46
22	8	28
23	6	22
24	3	15
25	2	7
>25	8	30

Na tabela 3, apresenta-se a análise da distribuição das respostas, no que respeita à idade dos estudantes. A idade mínima dos estudantes é 18 anos e a idade máxima é 68 anos. Relativamente à idade média dos estudantes, conforme indica a tabela 3 é de 21,92 anos.

Tabela 3

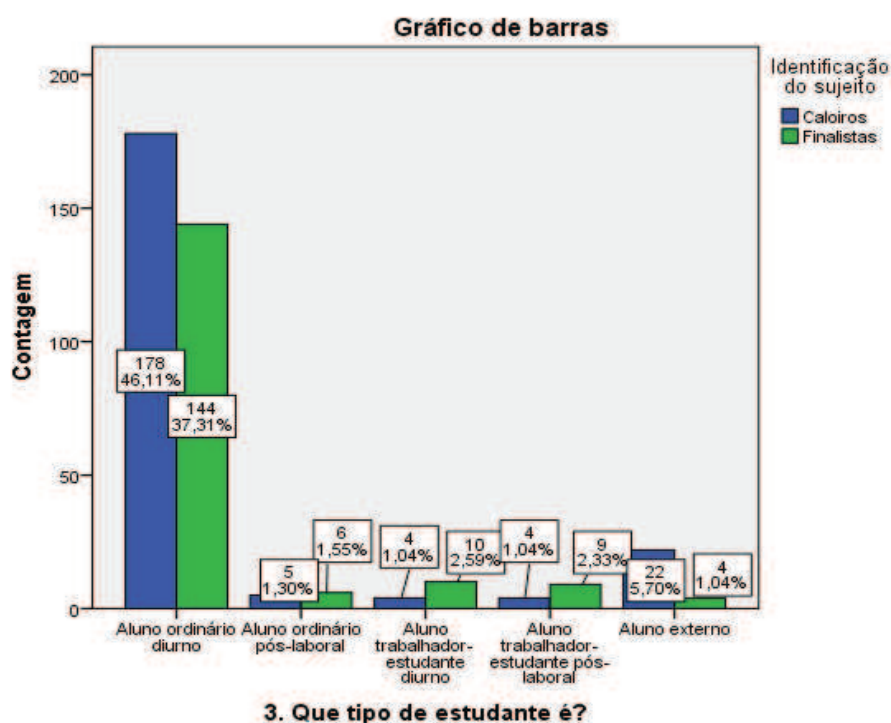
Medidas descritivas: idade dos estudantes

Idade	Valores
N	383
Mínimo	18
Máximo	68
Média	21,92
Desvio Padrão	6,033
Variância	36,400

Relativamente ao regime de frequência dos cursos (gráfico 1), dos 389 estudantes inquiridos, 2 caloiros e 1 finalista não responderam. Os restantes 178 caloiros e 144 finalistas são alunos ordinários diurnos, 5 caloiros e 6 finalistas são alunos ordinários pós-laborais, 4 caloiros e 10 finalistas são alunos trabalhadores estudantes diurnos, 4 caloiros e 9 finalistas são alunos trabalhadores estudantes pós-laborais e 22 caloiros e 4 finalistas são alunos externos. A maioria dos estudantes são alunos ordinários diurnos. No entanto, neste regime de frequência predominam os estudantes caloiros (46,1%).

Gráfico 1

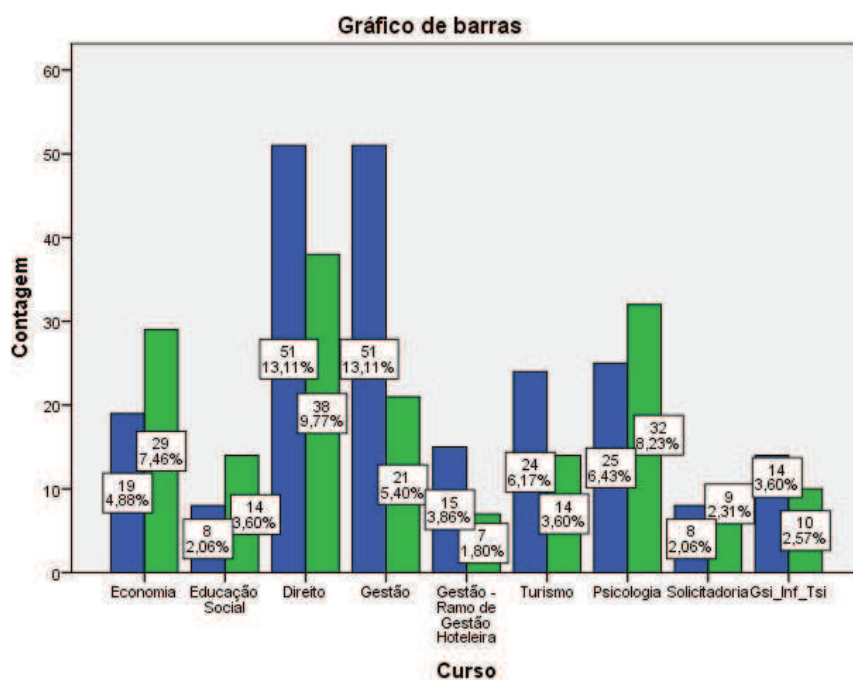
Distribuição dos estudantes do 1º ciclo de estudos por tipo de estudante de acordo com a identificação do sujeito



No que respeita ao curso que os estudantes frequentam (gráfico 2), os cursos que mais se destacam são: o curso de Direito com 51 caloiros e 38 finalistas, num total de 89 estudantes. O curso que se segue com igual número de caloiros é o curso de Gestão com 51 caloiros e 21 finalistas, num total de 72 estudantes. Para além destes cursos, os cursos que englobam um maior número de finalistas são o curso de Psicologia, com 32 finalistas e o curso de Economia com 29 finalistas. Por outro lado, os cursos de Gestão e Sistemas de Informação (GSI), Informática e Tecnologias e Sistemas de Informação (TSI) foram agrupados devido à pouca quantidade de respostas dadas, em separado por estes estudantes.

Gráfico 2

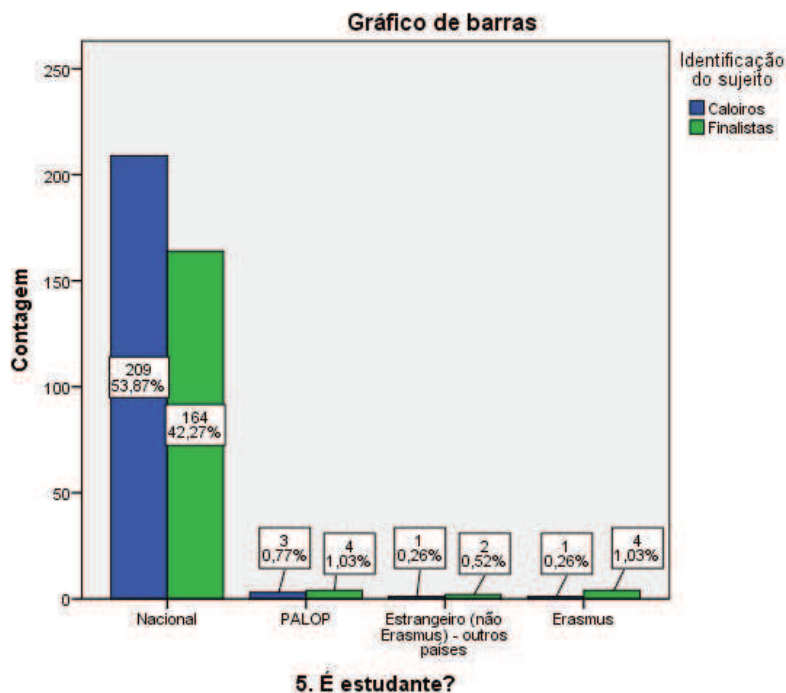
Distribuição dos estudantes do 1º ciclo de estudos de acordo com o curso que frequenta e a identificação do sujeito



Dos 389 estudantes inquiridos, 1 caloiro não respondeu. Os restantes 209 caloiros e 164 finalistas são estudantes nacionais, num total de 373 estudantes. Seguidamente, 3 caloiros e 4 finalistas são estudantes dos PALOP, 1 caloiro e 2 finalistas são estudantes estrangeiros (não-Erasmus) e 1 caloiro e 4 finalistas são estudantes de Erasmus. Conforme mostra o gráfico 3, no total, a maioria dos estudantes são nacionais, caloiros (53,9%) e finalistas (42,3%). No entanto, é de salientar que a maioria dos estudantes nacionais são os alunos caloiros.

Gráfico 3

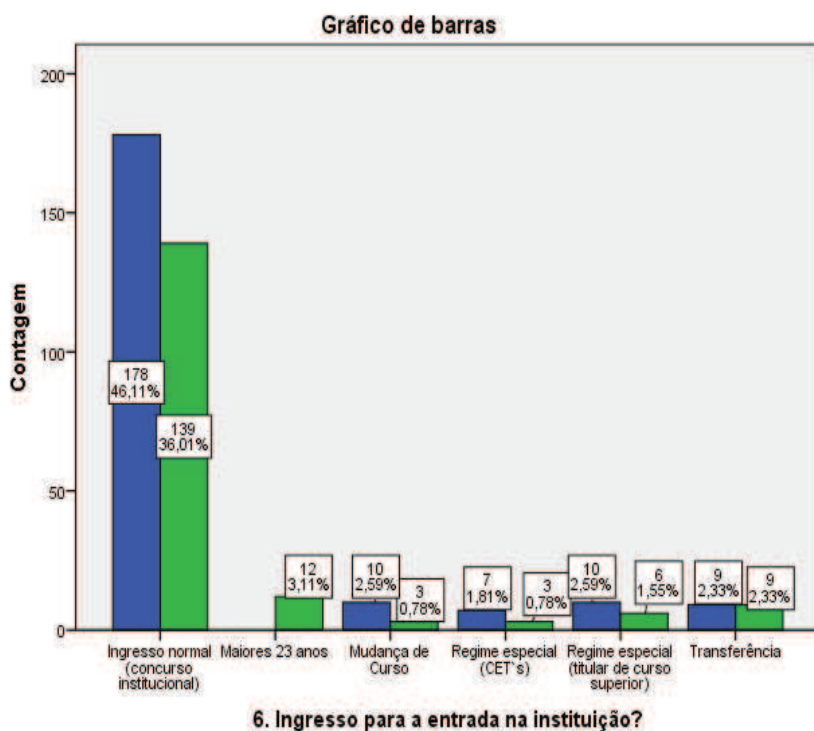
Distribuição dos estudantes do 1º ciclo de estudos de acordo com o estudante e a identificação do sujeito



Em relação ao tipo de ingresso realizado (gráfico 4), dos 389 estudantes, 1 caloiro e 2 finalistas não responderam. Os restantes 178 caloiros e 139 finalistas realizaram ingresso normal, num total de 317 estudantes. Seguidamente, 0 caloiros e 12 finalistas realizaram regime de maiores de 23 anos, 10 caloiros e 3 finalistas realizaram mudança de curso, 7 caloiros e 3 finalistas realizaram regime especial (CET's), 10 caloiros e 6 finalistas realizaram regime especial (titular de curso superior) e 9 caloiros e 9 finalistas realizaram transferência. Os resultados relativos ao tipo de ingresso para a entrada na instituição por ambos os grupos são maioritariamente realizados por ingresso normal, caloiros (46,1%) e finalistas (36%) evidenciando-se maioritariamente a prevalência de estudantes caloiros.

Gráfico 4

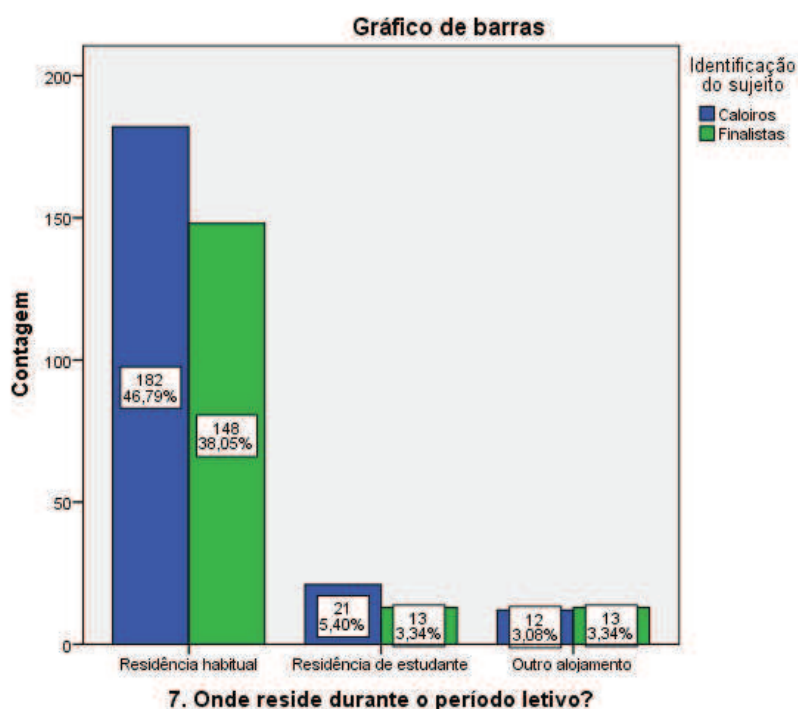
Distribuição dos estudantes do 1º ciclo de estudos de acordo com o ingresso para a entrada na instituição e a identificação do sujeito



No gráfico 5, dos 389 estudantes, 182 caloiros e 148 finalistas durante o período letivo residem na sua residência habitual, 21 caloiros e 13 finalistas encontram-se numa residência de estudantes e 12 caloiros e 13 finalistas residem noutra tipo de alojamento. Verifica-se assim que durante o período letivo ambos os grupos encontram-se a residir maioritariamente na sua residência habitual, caloiros (46,8%) e finalistas (38%). No entanto, destes estudantes, são os caloiros que prevalecem maioritariamente na sua residência habitual.

Gráfico 5

Distribuição dos estudantes do 1º ciclo de estudos de acordo com o local de residência e a identificação do sujeito



2.6. Contexto académico

Para contextualizar este estudo, torna-se importante apresentar as características do ambiente académico onde se inserem os participantes da amostra desta investigação.

A Universidade Portucalense Infante D. Henrique, posteriormente designada por UPT, é uma instituição privada de Ensino Superior Cooperativo e de Investigação Científica, com sede na cidade do Porto. O seu reconhecimento teve lugar através do Despacho nº. 122/86, de 28 de Junho e iniciou a sua atividade dia 30 de Junho, sendo reconhecida a sua utilidade. Esta instituição abrange diferentes cursos reconhecidos pela tutela, bem como, conta com um corpo docente habilitado e qualificado. No momento em que este estudo foi realizado, a estrutura da UPT estava distribuída por quatro departamentos: Direito, Ciências Económicas e Empresariais, Ciências da Educação e do Património e Inovação, Ciência e Tecnologia (Portucalense, 2013).

A UPT pretende afirmar-se como um paradigma no Ensino Superior pela oferta interdisciplinar inovadora, aproveitando as sinergias dos seus departamentos.

Numa Europa cuja preocupação é a formação ao longo da vida, a UPT assume-se como uma Universidade de pais e filhos, contribuindo para que Portugal se torne numa economia baseada no conhecimento, competitiva e dinâmica, com mais e melhores empregos e coesão social. Neste sentido, a missão da Universidade Portucalense é a de contribuir para o progresso do saber e para o desenvolvimento humano, através da produção e da transmissão de conhecimentos, assim como da prestação de outros serviços à comunidade.

No sentido de promover a investigação científica, encontra-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) e o Instituto Jurídico Portucalense (Portucalense, 2013). O NIDEPES, onde se encontra inserida a presente investigação, tem como missão a promoção de relações 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 ciclos de estudo do Departamento, fomentar a constituição de equipas de pesquisa transversais nas áreas científicas do departamento, estabelecer parcerias de pesquisa nacionais e internacionais para o desenvolvimento das linhas de investigação em curso e criar condições de pesquisa que permitam a habilitação de projetos a programas de financiamento.

No momento da recolha de dados, os cursos lecionados na UPT encontravam-se organizados em três ciclos de estudos e pós-graduações. Os cursos pertencentes ao 1º ciclo de estudos (Licenciaturas) eram: Conservação e Restauro, Cultura e Economia Criativa, Direito, Economia, Educação Social, Gestão, Gestão e Sistemas de Informação, Gestão Hoteleira, História e Geografia, Informática, Psicologia, Solicitadoria, Tecnologias e Sistemas de Informação e Turismo.

Relativamente aos cursos pertencentes ao 2º ciclo de estudos (Mestrados) eram: Administração e Gestão da Educação, Ciência da Informação, Ciências da Educação (Especialização em Educação Social), Contabilidade, Direito (Especialização em Ciências Jurídico-Empresariais e Especialização em Ciências Jurídico-Processuais), 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 de 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 do Português e Línguas Estrangeiras, Especialização no Ensino Pré-Escolar e na Educação Básica) e Tecnologias de Informação e Comunicação na Educação.

No que respeita às Pós-Graduações disponíveis, eram: Avaliação em Contexto Educativo, Avaliação Psicológica, Avaliação Psicológica - Teste de Rorschach, Biblioteconomia e Arquivística, Direito e Gestão, História e Geografia e Mercados da Arte.

A licenciatura em Psicologia, permite desenvolver conhecimentos científicos na área da Psicologia, utilizando para isso metodologias ativas de ensino-aprendizagem, a realização de investigação científica e o contacto com o exercício da profissão de psicólogo através de atividades curriculares e extracurriculares. Este ciclo de estudos, pretende ainda efetuar a preparação dos estudantes para o mestrado integrado ao nível da investigação científica e contribuir para uma escolha da área de especialização a seguir. Salienta-se também, que o 1º ciclo de estudos em Psicologia foi formulado de acordo com as diretrizes internacionais da *EuroPsy*, a Certificação Europeia em Psicologia e da Ordem dos Psicólogos Portugueses que, permite desenvolver um sólido conhecimento científico nesta área, através de uma metodologia ativa de ensino implementada ao longo da formação académica.

No que confere ao plano curricular de estudos, organiza-se mediante os contributos das Neurociências, das Ciências Sociais e das Metodologias de Investigação, da Análise de Dados, da Psicologia e da Intervenção Psicológica.

O 1º ciclo de estudos em Psicologia, tem uma duração de três anos e está estruturado em seis semestres. A cada semestre correspondem 30 ECTS que se encontram distribuídos pelas unidades curriculares, o que leva ao término do curso com um total de 180 ECTS. É dada ainda também a possibilidade dos estudantes se inscreverem em disciplinas opcionais, dependendo o seu efetivo funcionamento, da inscrição de um número mínimo de estudantes.

Esta universidade é uma instituição de ensino superior que ambiciona ser uma instituição global e reconhecida pela qualidade, nas diferentes dimensões da sua atividade: investigação, ensino e transferência de conhecimento.

Procura, para isso, dispor dos recursos humanos com as mais elevadas qualificações e visa um público-alvo não apenas português, mas de todas as partes do mundo (Portugalense, 2013).

2.7. Descrição do instrumento

2.7.1. Questionário de Satisfação e Expetativas dos Alunos da UPT

A metodologia aplicada neste projeto consiste na aplicação de um questionário de forma a responder aos objetivos do presente estudo. Neste sentido, para a recolha de dados, utilizou-se o Questionário de Satisfação e Expetativas dos Alunos da UPT (adaptado do Questionário do Centro de Investigação de Políticas do Ensino Superior - CIPES, do ano de 2009). Este questionário tem como objetivo principal obter informações sobre o grau de satisfação e as expetativas dos estudantes em relação aos serviços oferecidos pela UPT. Os participantes que fizeram parte deste estudo foram os estudantes do 1º ano e do 3º ano (com exceção do 4º ano do curso de Direito) de vários cursos da UPT.

O questionário encontra-se disponível em duas versões, uma versão é destinada aos estudantes caloiros que ingressaram na instituição e a outra versão é destinada aos estudantes finalistas. A versão destinada aos estudantes caloiros é constituída por 21 itens, distribuídos por subescalas relacionadas com as informações pessoais (itens 1 a 9), o grau de importância com os aspetos relacionados com a instituição (itens 10 a 14), o grau de satisfação com os aspetos relacionados com a instituição (itens 15 a 18), o financiamento da educação (item 19) e as perceções globais acerca da instituição (itens 20 e 21).

Relativamente à versão destinada aos estudantes finalistas, é constituída por 23 itens distribuídos por subescalas relacionadas com as informações pessoais (itens 1 a 9), o grau de importância com os aspetos relacionados com a instituição (itens 10 a 14), o grau de satisfação com os aspetos relacionados com a instituição (itens 15 a 18), o financiamento da educação (item 19), as perceções globais acerca da instituição (itens 20 e 21) e os programas de mentorado (itens 22 e 23).

As questões que compõem o questionário são de escolha múltipla nos itens (1 ao 9), questões de resposta em escala de Likert (1-nada importante/satisfeito a 10-totalmente importante/satisfeito) ou (1-muito baixa a 10-muito elevada), nos itens (10 ao 20) e questões com duas hipóteses de escolha (Sim/Não), nos itens (21 ao 23).

A avaliação foi realizada no momento do ingresso na universidade e à saída, sendo que, a entrada foi relativa às experiências vivenciadas na fase de adaptação e a saída relativa à concretização de todas as expectativas e da satisfação no decorrer do percurso acadêmico. Nas tabelas seguintes, encontram-se os coeficientes de Alpha de Cronbach, de forma a verificar a consistência interna do instrumento de acordo com algumas das subescalas do questionário.

Tabela 4

Coeficiente de consistência interna nas dimensões do grau de importância com a instituição

	Nº de itens	Alpha de Cronbach
Entrada para o ensino superior	10	0,642
Importância dos aspetos académicos	9	0,869
Importância do apoio académico	6	0,841
Importância (desenvolvimento pessoal)	7	0,925
Importância (processos e serviços)	21	0,957

Na tabela 4, são apresentados os valores do Alpha de Cronbach relativamente a cada subescala da dimensão relativa ao grau de importância com a instituição. Os valores do Alpha de Cronbach para cada subescala do questionário apresentam uma boa consistência interna.

Tabela 5

Coeficiente de consistência interna nas dimensões do grau de satisfação com a instituição

	Nº de itens	Alpha de Cronbach
Satisfação com os aspetos académicos	9	0,888
Satisfação com o apoio académico	6	0,872
Satisfação (desenvolvimento social)	7	0,945
Satisfação (processos e serviços)	21	0,958

Na tabela 5, são apresentados os valores do Alpha de Cronbach relativamente a cada subescala da dimensão grau de satisfação com a instituição. Todos os valores apresentam uma boa consistência interna, pois são todos superiores a 0,5.

Tabela 6

Coefficiente de consistência interna na dimensão dos recursos e percepções globais acerca da instituição

	Nº de itens	Alpha de Cronbach
Recursos financeiros	6	0,257
Percepções globais (20)*	4	0,784
Percepções globais (21 a 23)*	8	0,255

* (20) questão 20

* (21 a 23) questões 21 à 23

Na tabela 6, são apresentados os valores do Alpha de Cronbach relativamente a cada subescala das dimensões dos recursos financeiros e nas percepções globais. Pode-se verificar que as subescalas dos recursos financeiros e das percepções globais (21 a 23) apresentam valores de Alpha de Cronbach inferiores a 0,5, sendo estes de 0,257 e 0,255, o que indica uma baixa consistência interna nestas duas dimensões.

2.8. Procedimentos

Para a realização do estudo foram cumpridos os procedimentos éticos necessários. Foi solicitada a autorização para a realização desta investigação à Direção do Núcleo de Investigação Interdisciplinar de Desenvolvimento Pessoal e Social (NIDEPES) da Universidade Portucalense Infante D. Henrique. Após a obtenção da autorização, as turmas dos vários cursos da UPT foram selecionadas de acordo com a disponibilidade dos horários, contactando-se por correio eletrónico os docentes, solicitando-se a autorização para que a recolha de dados ocorresse no dia e hora que considerassem mais oportuno.

O momento de administração do instrumento ocorreu no final do 2º semestre do ano letivo 2013/2014, em contexto de sala de aula, depois de obtidas as autorizações necessárias e após se confirmar com os docentes quais os momentos que seriam mais adequados. O instrumento deste estudo foi apresentado aos estudantes após o encerramento de uma aula teórica. Na apresentação, os alunos de ambos os cursos, foram informados do objetivo do estudo e foi explicada a importância da colaboração

dos mesmos, referindo que o mesmo se encontra inserido no âmbito da Dissertação de Mestrado em Psicologia Clínica e da Saúde da Universidade Portucalense Infante D. Henrique e que é parte integrante das linhas de investigação do NIDEPES.

Também foram prestados outros esclarecimentos, acerca da garantia da confidencialidade das respostas dadas, pois todas as informações foram destinadas apenas para fins de investigação.

A duração prevista para a administração do instrumento foi de 5 minutos; aproximadamente. Foi apresentado aos participantes um formulário, que visava a obtenção do seu consentimento livre e informado e o seu preenchimento foi seguido em conformidade com as normas éticas da instituição.

Por último, foi pedido a cada delegado de turma que dividisse as turmas em dois grupos para assim facilitar a distribuição do instrumento.

O capítulo seguinte faz referência à análise e tratamento dos dados, bem como à apresentação e descrição dos resultados.

CAPÍTULO 3 - Apresentação dos resultados

Neste capítulo encontram-se as análises efetuadas aos dados e apresentam-se os resultados obtidos das análises estatísticas, tendo em conta os objetivos e as hipóteses de investigação previamente formuladas.

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.

Inicialmente foram utilizadas medidas de associação para avaliar a existência de diferenças estatisticamente significativas em relação à importância dos aspetos para a tomada de decisão de frequentar a universidade com as variáveis relacionadas com a identificação do sujeito, sexo, curso e a idade. Neste sentido, analisou-se a associação entre o motivo da escolha do curso e as variáveis sociodemográficas (identificação do sujeito, sexo, curso e idade) para averiguar se existiam diferenças nas respostas dadas.

Também foi analisada a associação entre a escolha da instituição e as variáveis sociodemográficas (identificação do sujeito, sexo e curso), selecionando as variáveis mais e menos predominantes, para verificar se existiam diferenças nas respostas dadas. De modo a ser possível averiguar se existe associação significativa entre alguns itens e variáveis, também foi realizado o teste de independência do Qui-Quadrado.

Seguidamente, foram realizadas análises de associação com o intuito de analisar se existiam diferenças nos fatores com maior e menor grau de importância na decisão de entrada dos estudantes para o ensino superior, relacionando com as variáveis sociodemográficas (identificação do sujeito, sexo, curso e idade). Efetuaram-se igualmente análises de estatística descritiva para tentar perceber, em termos de grau médio de importância, quais os fatores que mais e menos contribuíram para a tomada de decisão na entrada dos estudantes para o ensino superior.

Também foram realizadas análises de associação relacionadas com a importância/satisfação dos aspetos académicos, do apoio académico, dos aspetos do desenvolvimento pessoal/social e dos aspetos relacionados com os processos e serviços, de acordo com as variáveis sociodemográficas, de forma a avaliar o grau de importância/satisfação dos estudantes atribuídos a cada uma destas dimensões.

Ainda se efetuaram análises de estatística descritiva para tentar perceber, em termos de grau médio de importância/satisfação com os itens relacionados com os aspetos académicos, apoio académico, aspetos do desenvolvimento pessoal/social e dos aspetos relacionados com os processos e serviços.

Outra das análises implementadas contemplou a realização das caixas de bigodes com estas subescalas, relacionando-as com as variáveis sociodemográficas (curso, identificação do sujeito e sexo) para tentar perceber os graus medianos atribuídos, bem como os itens que apresentam mais e menos dispersão.

Também foram efetuadas análises de acordo com as subescalas através da aplicação do teste de Mann-Whitney, para tentar perceber se existiam diferenças significativas nos graus de importância/satisfação atribuídos, consoante as variáveis sociodemográficas (sexo e identificação do sujeito). Neste sentido, caso existissem diferenças significativas em qualquer um dos itens, consoante as variáveis sociodemográficas, essas mesmas diferenças, seriam posteriormente testadas, através da realização de análises de associação (tabelas de cruzamento) e do teste de independência do Qui-quadrado, de modo a confirmar se existiam diferenças nos graus de importância/satisfação atribuídos consoante a variável sociodemográfica em análise.

Seguidamente, efetuaram-se análises de acordo com as subescalas, através da realização do teste de Kruskal-Wallis para tentar perceber se existiam diferenças significativas nos graus de importância/satisfação atribuídos consoante as variáveis sociodemográficas (classe etária e curso). Ainda neste sentido, caso existissem diferenças significativas em qualquer um dos itens consoante a classe etária, essas diferenças seriam testadas através da realização de tabelas de contingência, com o intuito de analisar as percentagens das idades dos estudantes de acordo com o grau de importância/satisfação atribuído à subescala em análise. Pelo contrário, caso existissem diferenças em qualquer um dos itens, de acordo com os graus atribuídos consoante o curso, seriam realizadas caixas de bigodes desses mesmos itens com a variável “curso”, de forma a verificar os cursos com melhores e piores graus atribuídos de acordo com o item da subescala em análise.

Posteriormente, também se procedeu à análise da associação entre a subescala dos recursos que os estudantes mais utilizam para financiar a frequência do seu curso e o tempo de frequência de instituição de ensino superior, de forma a verificar qual dos recursos era mais utilizado pelos estudantes caloiros e finalistas.

Após a realização destas análises, efetuaram-se análises de estatística descritiva acerca da perceção global dos estudantes sobre o seu curso, a instituição, a empregabilidade e o prestígio social do curso que frequentam.

As análises descritivas envolveram as frequências absolutas e relativas, as medidas de tendência central, nomeadamente a média e as medidas de dispersão, ou seja

o valor mínimo, o valor máximo e o desvio padrão. Seguidamente, foram efetuadas análises de associação (tabelas de cruzamento) destas variáveis com o curso, para tentar perceber qual a perceção dos estudantes de acordo com o curso.

Também foi realizada a associação entre a perceção global dos aspetos relacionados com a instituição e o tempo de frequência de instituição de ensino superior, de forma a verificar as diferenças entre as respostas dadas. Ainda neste sentido, foram igualmente efetuadas análises de associação destas variáveis com o curso.

Por último, efetuaram-se análises de associação entre a perceção global dos estudantes finalistas em relação aos programas de mentorado na universidade.

A análise estatística também envolveu o cálculo do coeficiente do Alpha de Cronbach para verificar a consistência interna do instrumento. Os índices de Alpha de Cronbach 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.

3.2. Apresentação e descrição dos resultados

Na tabela 7, apresentam-se as análises da distribuição das respostas em relação à identificação do sujeito de acordo com o motivo da escolha do curso. Os resultados indicam que para 128 estudantes caloiros e 90 estudantes finalistas, o motivo da escolha do curso remete para a consideração de que as oportunidades de trabalho sejam maiores. No entanto, destes estudantes, são os estudantes caloiros que apresentam uma maior percentagem (66,7%).

Tabela 7

Distribuição dos estudantes do 1º ciclo de estudos de acordo com o motivo da escolha do curso e a identificação do sujeito

Motivo da escolha do curso		
Compatibilidade de horários	8 (4,2%)	2 (1,3%)
Concorrência menor	1 (0,5%)	4 (2,6%)
Oportunidades de trabalho maiores	128 (66,7%)	90 (59,6%)
Professores influenciaram-me	5 (2,6%)	10 (6,6%)
Sociedade influenciou-me	50 (26%)	45 (29,8%)
Identificação do sujeito	Caloiros (n/%)	Finalistas (n/%)

Em todos os cursos, com exceção do curso de Educação Social e de Psicologia, a maioria dos estudantes mencionou o item devido às oportunidades de trabalho serem maiores. Relativamente às percentagens em relação a esta motivação, 65,5% estudantes do curso de Direito e 83,8% estudantes do curso de Turismo assinalaram esta opção. Já no curso de Educação Social, 21,4% estudantes e 15,2% estudantes do curso de Psicologia assinalaram apenas esta motivação. Nestes dois cursos, a maior percentagem relaciona-se com o facto de a sociedade os ter influenciado, 71,4% estudantes de Educação Social e 60,9% estudantes no curso de Psicologia.

Na tabela 8, através dos resultados, é possível verificar que o motivo que leva maioritariamente 123 estudantes do sexo feminino e 95 estudantes do sexo masculino a escolher o seu curso deve-se ao facto das oportunidades de trabalho serem maiores. No entanto, apesar de haver uma maior prevalência no número de estudantes do sexo feminino em relação às oportunidades de trabalho, as percentagens incidem maioritariamente no sexo masculino, 68,8%.

Tabela 8

Distribuição dos estudantes do 1º ciclo de estudos de acordo com o motivo da escolha do curso e o sexo

Motivo da escolha do curso		
Compatibilidade de horários	8 (3,9%)	2 (1,4%)
Concorrência menor	1 (0,5%)	4 (2,9%)
Oportunidades de trabalho maiores	123 (60,3%)	95 (68,8%)
Professores influenciaram-me	11 (5,4%)	4 (2,9%)
Sociedade influenciou-me	61 (29,9%)	33 (23,9%)
Sexo	Feminino (n/%)	Masculino (n/%)

O motivo da escolha do curso maioritariamente assinalado pelos estudantes com idades compreendidas entre os 18 e 20 anos foi devido às oportunidades de trabalho serem maiores. No entanto, as percentagens relativamente a este item predominam nos estudantes com 18 e 19 anos, n=38 (17,6%).

Na tabela 9, em relação à escolha da instituição, verifica-se que estes quatro itens são os mais destacados pelos estudantes. Para os estudantes caloiros, a escolha da instituição deve-se maioritariamente ao facto de ter sido recomendada por amigos/família (n=67).

Já nos estudantes finalistas, a escolha desta instituição remete para a mesma ser perto da residência habitual (n=58). Todos os restantes itens equivalem a percentagens inferiores a 8%.

Tabela 9

Distribuição dos estudantes do 1º ciclo de estudos de acordo com a escolha da instituição (variáveis predominantes) e a identificação do sujeito

Escolha da instituição		
a) Por ter uma boa reputação académica	51 (25,1%)	54 (32,1%)
b) Por ser a melhor para o curso	43 (21,2%)	12 (7,1%)
c) Perto da residência habitual	52 (25,6%)	58 (34,5%)
g) Recomendada por amigos/família	67 (33%)	49 (29,2%)
Identificação do sujeito	Caloiros (n/%)	Finalistas (n/%)

Na tabela 10, os resultados indicam que os estudantes do sexo feminino (n=85) escolheram esta instituição por a mesma ter sido recomendada por amigos/família. Por outro lado, os estudantes do sexo masculino (n=41) escolheram frequentar esta instituição devido à mesma ser perto da sua residência habitual, 29,1%. No entanto, no item C, 69 dos estudantes do sexo feminino também escolheram esta universidade por ser perto da sua residência habitual, 30,1%.

No que diz respeito à análise do item G, através da realização do teste Qui-Quadrado, foi possível verificar que existem diferenças nos estudantes do sexo (feminino/masculino). Considerando um nível de significância de 0,05%, rejeita-se a hipótese de independência entre o sexo e o item G ($p\text{-value}=0,003<0,05$) ou seja, pode-se concluir que existe associação, existindo diferenças relativamente a este motivo de escolha da instituição consoante o sexo.

Tabela 10

Distribuição dos estudantes do 1º ciclo de estudos de acordo com a escolha da instituição (variáveis predominantes) e o sexo

Escolha da instituição		
a) Por ter uma boa reputação acadêmica	65 (28,4%)	40 (28,4%)
c) Perto da residência habitual	69 (30,1%)	41 (29,1%)
g) Recomendada por amigos/família	85 (37,1%)	31 (22%)
Sexo	Feminino (n/%)	Masculino (n/%)

Na tabela 11, no que respeita ao curso, verifica-se que estes três itens são os mais predominantes. Relativamente ao curso de Direito, comparativamente aos outros cursos, verifica-se que neste curso a maioria dos estudantes (n=29) assinalaram que escolheram esta instituição por a mesma ter uma boa reputação acadêmica. No entanto, nesse mesmo curso, (n=25) estudantes escolheram esta instituição por ter sido recomendada por amigos/família. No curso de Gestão, a maioria dos estudantes (n=23) escolheu esta instituição por ter sido recomendada por amigos/família, bem como no curso de Psicologia (n=21). No que respeita às percentagens, destaca-se o curso de Psicologia com uma percentagem de 40,4%.

Tabela 11

Distribuição dos estudantes do 1º ciclo de estudos de acordo com a escolha da instituição (variáveis predominantes) e o curso

Escolha da instituição			
a) Boa reputação acadêmica	29 (33%)		
b) Perto da residência habitual	24 (27,3%)	21 (32,8%)	
c) Recomendada por amigos/família	25 (28,4%)	23 (35,9%)	21 (40,4%)
Curso	Direito (n/%)	Gestão (n/%)	Psicologia (n/%)

Em termos do grau médio de importância dos fatores que contribuíram para a tomada de decisão dos estudantes na entrada para o ensino superior, verifica-se que as opções que mais se destacam são os itens A, B, D, E com graus médios superiores a 5. As opções menos destacadas são os itens G, H, I com graus médios inferiores a 2.

Na tabela 12, em relação à identificação do sujeito, a maioria dos estudantes caloiros (n=138) considerou como fator na tomada de decisão na entrada para o ensino superior o facto de querer obter um bom emprego, 60,5%. Já no que respeita aos estudantes finalistas, (n=97) assinalaram como fator na tomada de decisão na entrada para o ensino superior o facto de poderem obter um grau académico. No entanto, a percentagem nos estudantes finalistas evidencia-se maioritariamente no item da carreira aliciante com 42,7%.

Tabela 12

Distribuição dos estudantes do 1º ciclo de estudos de acordo com a importância dos fatores na tomada de decisão na entrada para o ensino superior (variáveis mais predominantes) e a identificação do sujeito

Decisão na entrada para o ensino superior		
a) Carreira aliciante	122 (57,3%)	91 (42,7%)
b) Grau académico	131 (57,5%)	97 (42,5%)
d) Bom emprego	138 (60,5%)	90 (39,5%)
e) Emprego com bom salário	112 (59,9%)	75 (40,1%)
Identificação do sujeito	Caloiros (n/%)	Finalistas (n/%)

Na tabela 13, verifica-se que a maioria dos estudantes do sexo feminino (n=159) entraram para o ensino superior devido a ter um bom emprego, 69,7%. Já os estudantes do sexo masculino (n=74) decidiram entrar para o ensino superior com o intuito de obter conhecimentos que permitam obter uma carreira aliciante, 34,7%.

Tabela 13

Distribuição dos estudantes do 1º ciclo de estudos de acordo com a importância dos fatores na tomada de decisão na entrada para o ensino superior (variáveis mais predominantes) e o sexo

Decisão na entrada para o ensino superior		
a) Carreira aliciante	139 (65,3%)	74 (34,7%)
b) Grau académico	156 (68,4%)	72 (31,6%)
d) Bom emprego	159 (69,7%)	69 (30,3%)
e) Emprego com bom salário	123 (65,8%)	64 (34,2%)
Sexo	Feminino (n/%)	Masculino (n/%)

Relativamente ao curso e à importância dos fatores na tomada de decisão dos estudantes para a entrada no ensino superior, verifica-se que as variáveis mais predominantes são A, B, D, E. Os cursos que mais se destacam são: Direito, Gestão e Psicologia, prevalecendo em todos os itens os cursos de Direito e Gestão.

Estes cursos predominam maioritariamente no item A, Direito (n=50), 23,5% e Gestão (n=44), 20,7%; e no item B, Direito (n=50), 21,9% e Gestão (n=43), 18,9%.

Em relação à idade e às variáveis mais predominantes A, B, D, E verifica-se que a maioria dos estudantes com 19 anos (n=50), optou pelo item B, “Obter um grau académico” com uma percentagem de 22,1%. Neste sentido, existe uma maior prevalência de estudantes com 19 anos que selecionaram os fatores: obter um grau académico, (n=50), 22,1%, obter um bom emprego, (n=47), 20,9% e obter um emprego com bom salário, (n=45), 24,2%. Evidencia-se igualmente que apenas os estudantes com 18 anos escolheram o fator obter uma carreira aliciante, (n=38), 18,1%.

Na tabela 14, em relação à identificação do sujeito e à decisão de entrada dos estudantes para o ensino superior, as variáveis menos predominantes são: G, H, I.

A maioria dos estudantes caloiros (n=116) considerou como fator menos predominante na tomada de decisão na entrada para o ensino superior o item “estar com os amigos que estão aqui”, 54,2%. Os estudantes finalistas (n=98) assinalaram igualmente esta mesma opção, 45,8%. Em termos das percentagens, nos estudantes caloiros o item que revela menor percentagem é “evitar ter de ir trabalhar”, 54,1% e nos estudantes finalistas é o item “sair de casa”, 45,4%.

Tabela 14

Distribuição dos estudantes do 1º ciclo de estudos de acordo com a importância dos fatores na tomada de decisão na entrada para o ensino superior (variáveis menos predominantes) e a identificação do sujeito

Decisão na entrada para o ensino superior		
g) Estar com os amigos que estão aqui	116 (54,2%)	98 (45,8%)
h) Sair de casa	136 (54,6%)	113 (45,4%)
i) Evitar ter de ir trabalhar	151 (54,1%)	128 (45,9%)
Identificação do sujeito	Caloiros (n/%)	Finalistas (n/%)

Na tabela 15, no que concerne ao sexo e à decisão de entrada dos estudantes para o ensino superior, as variáveis menos predominantes remetem igualmente para os itens G, H, I. A maioria dos estudantes do sexo feminino (n=141) considerou como fator menos predominante na tomada de decisão na entrada para o ensino superior o item “estar com os amigos que estão aqui”, 65,9%. Os estudantes do sexo masculino, (n=73) assinalaram igualmente esta mesma opção, 34,1%.

Em termos das percentagens, nos estudantes do sexo feminino o item que revela menor percentagem é igualmente o item “estar com os amigos que estão aqui”, 65,9% e nos estudantes do sexo masculino é o item “sair de casa”, 33,5%.

Tabela 15

Distribuição dos estudantes do 1º ciclo de estudos de acordo com a importância dos fatores na tomada de decisão na entrada para o ensino superior (variáveis menos predominantes) e o sexo

Decisão na entrada para o ensino superior		
g) Estar com os amigos que estão aqui	141 (65,9%)	73 (34,1%)
h) Sair de casa	165 (66,5%)	83 (33,5%)
i) Evitar ter de ir trabalhar	185 (66,3%)	94 (33,7%)
Sexo	Feminino (n/%)	Masculino (n/%)

Quanto ao curso e à decisão de entrada dos estudantes para o ensino superior, as variáveis menos predominantes são: G, H, I. A maioria dos estudantes do curso de Educação Social (n=9) considerou como fator menos predominante na tomada de decisão na entrada para o ensino superior o item “estar com os amigos que estão aqui,” 4,2%, bem como os estudantes do curso de Gestão Hoteleira (n=9) com uma percentagem de 4,2%. Os estudantes do curso de Solicitadoria (n=10) assinalaram igualmente esta mesma opção, 4,7%. Em relação às percentagens, nos estudantes dos cursos de Educação Social e de Gestão Hoteleira o item que revela menor percentagem é igualmente o item G, 4,2% e nos estudantes do curso de Solicitadoria é o item “evitar ter de ir trabalhar,” 4,3%.

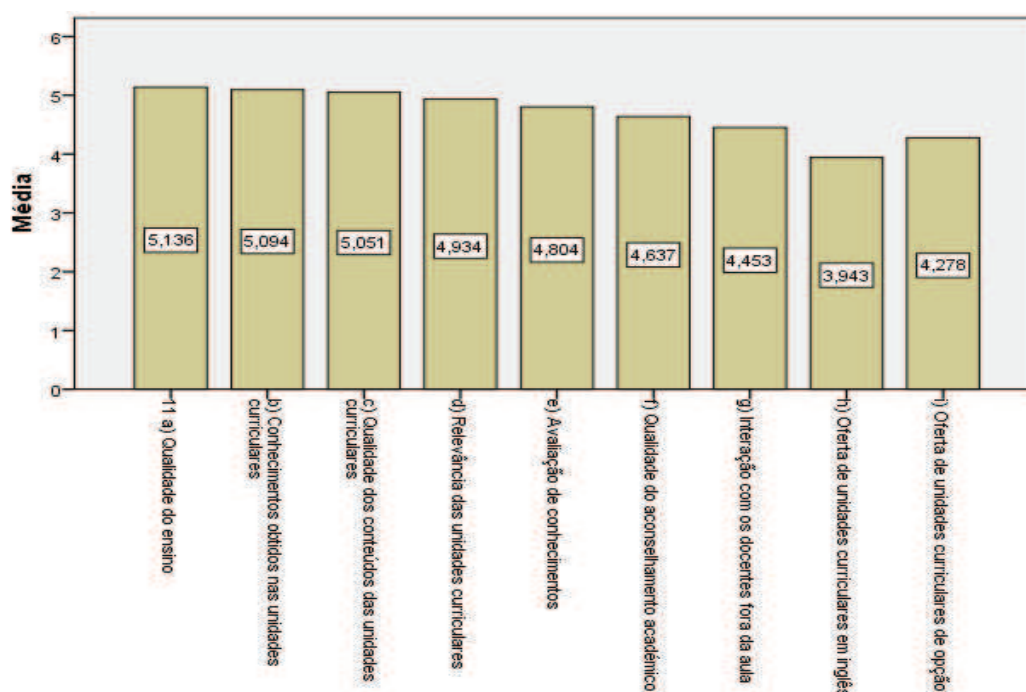
No que concerne à idade e às variáveis menos predominantes G, H, I, verifica-se que a maioria dos estudantes com idades superiores a 34 anos optou como fator menos predominante o item G, com percentagens de 0,5% a 0,9%. Os estudantes com idades superiores a 26 anos optaram como fator menos predominante o item H, com percentagens de 0,4% a 1,2%. Já os estudantes com idades superiores a 28 anos optaram como fator menos predominante o item I, com percentagens de 0,4% a 1,1%. Ainda assim, conforme os resultados, o fator que é considerado o menos predominante na tomada de decisão na entrada para o ensino superior para os estudantes com idades superiores a 34 anos é o fator G.

Grau de importância dos aspectos acadêmicos

Conforme o gráfico 6, são apresentados em termos médios os graus de importância atribuídos em relação aos aspectos acadêmicos, numa escala de 1 a 6. Verifica-se assim que as médias variam entre 3,943 no que respeita à oferta de unidades curriculares em inglês e 5,136 no que confere à qualidade do ensino. Verifica-se ainda que, os graus médios atribuídos nos itens dos aspectos acadêmicos são superiores a 4, com exceção da oferta de unidades curriculares em inglês, que assume um valor inferior a 4 (sendo superior ao grau médio de 3,5).

Gráfico 6

Medidas descritivas: grau de importância dos aspectos acadêmicos



A caixa de bigodes dos itens relativos à importância dos aspectos acadêmicos em função do curso, permite concluir que nos primeiros itens A ao C existem alguns outliers, correspondendo aos graus de importância inferiores aos da maioria dos graus atribuídos. Já os itens com maior dispersão nos graus de importância dos aspectos acadêmicos atribuídos são: D, E, F, G, I. Por outro lado, o item que se apresenta inferior corresponde ao item H.

Relativamente à identificação do sujeito, conclui-se que nos primeiros itens, A ao C existem alguns outliers, que correspondem aos graus de importância dos aspectos acadêmicos que são inferiores aos da maioria dos graus atribuídos.

Os itens com maior dispersão nos graus de importância atribuídos são os itens D, E, F, G, I. Os graus medianos atribuídos nos itens relativos aos aspetos académicos são igualmente inferiores no item H.

No que respeita ao sexo, nos itens A ao C, existem alguns outliers que correspondem aos graus de importância que são inferiores aos da maioria dos graus atribuídos. Já os itens com maior dispersão nos graus de importância atribuídos relativos aos aspetos académicos são os itens D, E, F, G, I. Os graus medianos atribuídos também são igualmente inferiores no item H.

Seguidamente foram efetuadas análises relativas às diferenças nos graus de importância dos aspetos académicos através da realização do teste de Mann-Whitney, consoante as variáveis identificação do sujeito e sexo.

Considerando um nível de significância de 5%, a aplicação do teste de Mann-Whitney permitiu concluir que não existem diferenças nos graus medianos atribuídos pelos caloiros e pelos finalistas em qualquer um dos itens. Já em relação à variável sexo, concluiu-se que os itens A, B, C, D, E, I diferem consoante esta variável. Neste sentido, procedeu-se à realização de tabelas de cruzamento destes itens com o sexo, de forma a testar essas mesmas diferenças.

De acordo com os resultados obtidos, verificou-se que no item A, de acordo com a realização do teste do Qui-Quadrado, que não existe associação entre o sexo e a qualidade do ensino ($p\text{-value}=0,069>0,05$) o que vem a confirmar que não existem diferenças no grau de importância atribuído ao item relativo à qualidade do ensino consoante a variável sexo. No item B, considerando um nível de significância de 5% verifica-se, de acordo com a aplicação do teste do Qui-Quadrado que existe associação entre o sexo e os conhecimentos obtidos nas unidades curriculares ($p\text{-value}=0,003<0,05$), o que vem confirmar que existem diferenças no grau de importância atribuído ao item relativo aos conhecimentos obtidos nas unidades curriculares consoante o sexo. Em relação ao item C, não existe associação entre o sexo e a qualidade dos conteúdos das unidades curriculares ($p\text{-value}=0,168>0,05$) o que vem a confirmar que não existem diferenças em relação ao grau de importância atribuído à qualidade dos conteúdos das unidades curriculares consoante o sexo.

No item D, de acordo com o teste do Qui-Quadrado não existe associação entre o sexo e a relevância das unidades curriculares ($p\text{-value}=0,107>0,05$) o que vem a confirmar que não existem diferenças no grau de importância atribuído a este item

consoante o sexo. Seguidamente, no item E, existe associação entre o sexo e a avaliação de conhecimentos ($p\text{-value}=0,029<0,05$) o que vem a confirmar que existem diferenças no grau de importância atribuído na avaliação de conhecimentos consoante o sexo.

Por último, no item I, verifica-se que existe associação entre o sexo e a oferta de unidades curriculares de opção ($p\text{-value}=0,043<0,05$) ou seja, existem diferenças no grau de importância atribuído relativamente a este item consoante a variável sexo.

Para além da realização deste teste, também se procedeu à análise das diferenças nos graus de importância atribuídos aos aspetos académicos através da aplicação do teste de Kruskal-Wallis, consoante a classe etária e o curso dos estudantes. Considerando um nível de significância de 5%, o teste de Kruskal-Wallis permite concluir que não existem diferenças nos graus de importância atribuídos aos aspetos académicos, em qualquer um dos itens consoante a classe etária.

No que diz respeito às diferenças nos graus de importância atribuídos aos aspetos académicos consoante os cursos dos estudantes, a um nível de significância de 5%, permite concluir que, com exceção dos itens relativos à qualidade do aconselhamento académico ($p\text{-value}=0,092>0,05$) e da oferta de unidades curriculares em inglês ($p\text{-value}=0,267>0,05$), existem diferenças estatisticamente significativas. Neste sentido, procedeu-se à análise dos cursos relativamente aos itens que contribuem para essas diferenças.

Em relação ao item relativo à qualidade do ensino, verificou-se que os cursos que apresentam melhores graus de importância atribuídos aos aspetos académicos são: Educação Social, Direito, Gestão Hoteleira, Psicologia e Solicitadoria. Já os cursos que apresentam piores graus de importância atribuídos são: Economia, Gestão, Turismo e Gsi_Inf_Tsi. Também se verificou que os cursos que evidenciam maior dispersão são os cursos de Turismo e Gestão. No entanto, os graus médios atribuídos variam entre 5 no curso de Turismo e 6 no curso de Educação Social. No item relativo aos conhecimentos obtidos nas unidades curriculares, os cursos que evidenciam melhores graus de importância atribuídos aos aspetos académicos são: Direito e Solicitadoria. Os cursos com piores graus atribuídos são os cursos de Economia, Gestão e Turismo. Por outro lado, os cursos que apresentam maior dispersão são os cursos de Turismo e Gestão.

Em termos da média, os graus atribuídos variam entre 5 no curso de Economia e 6 nos cursos de Solicitadoria e Direito.

Na qualidade dos conteúdos das unidades curriculares, os cursos que apresentam melhores graus de importância atribuídos aos aspetos académicos são: Educação Social e Gestão Hoteleira. No entanto, os cursos que evidenciam piores graus de importância são os cursos de Economia e Turismo.

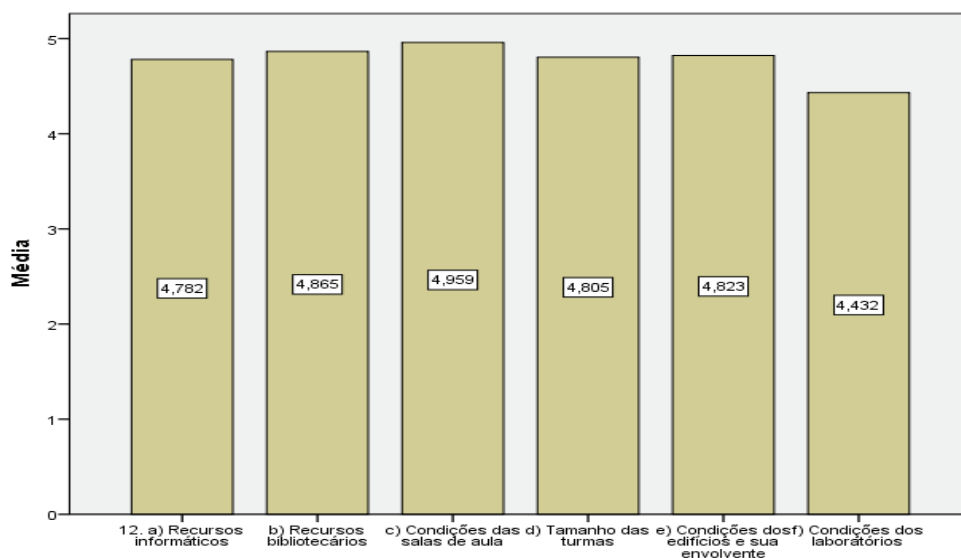
Já os cursos que evidenciam maior dispersão são os cursos de Turismo e Gestão. Em relação aos graus médios atribuídos, estes variam entre 5 no curso de Economia e 5,2 nos restantes cursos. No item relativo à relevância das unidades curriculares, todos os cursos apresentam um bom grau de importância, com exceção do curso de Economia com um grau mediano de 4. Por outro lado, o curso com maior dispersão é o curso de Turismo. No entanto, os graus médios atribuídos variam entre 4 no curso de Economia e 5,3 nos restantes cursos. Em termos da avaliação de conhecimentos, os cursos que evidenciam melhores graus de importância atribuídos aos aspetos académicos são: Educação Social, Direito, Gestão Hoteleira e Psicologia. Já o curso com pior grau de importância é o curso de Economia e os que evidenciam maior dispersão são os cursos de Direito, Economia, Gestão e Turismo. Os graus médios atribuídos variam entre 4 nos cursos de Economia e 5 nos restantes cursos. Na interação com os docentes fora da aula, os cursos que apresentam melhores graus de importância atribuídos em relação aos aspetos académicos são: Educação Social, Gestão, Psicologia, Turismo, Solicitadoria e Gsi_Inf_Tsi. Por outro lado, os piores graus de importância são atribuídos nos cursos de Direito, Gestão Hoteleira e Psicologia. Já os cursos com maior dispersão são os cursos de Economia, Gestão e Turismo. No entanto, os graus médios atribuídos variam entre 4 nos cursos de Direito, Gestão Hoteleira e Psicologia e 5 nos restantes cursos. Por último, na oferta de unidades curriculares de opção, os cursos que evidenciam melhores graus de importância atribuídos em relação aos aspetos académicos são: Economia, Educação Social, Gestão Hoteleira, Psicologia e Turismo. Já os cursos que apresentam piores graus de importância atribuídos são os cursos de Direito, Gestão, Solicitadoria e Gsi_Inf_Tsi. Ainda neste sentido, os cursos com maior dispersão são os cursos de Direito, Gestão Hoteleira, Turismo, Psicologia, Solicitadoria e Gsi_Inf_Tsi. Em termos do grau médio de importância atribuído, este varia entre 4 nos cursos de Direito, Gestão, Solicitadoria e Gsi_Inf_Tsi e 5 nos restantes cursos.

Importância dos aspetos relacionados com o apoio académico

No gráfico 7, evidencia-se o grau de importância dos aspetos relacionados com o apoio académico (numa escala de 1 a 6). Verifica-se que as médias variam entre 4,432 no que diz respeito às condições dos laboratórios e 4,959 no que confere às condições das salas de aula. Verifica-se ainda que, os graus médios atribuídos aos itens do apoio académico são todos superiores a 4.

Gráfico 7

Medidas descritivas: grau de importância dos aspetos relacionados com o apoio académico



A caixa de bigodes dos itens relativos à importância dos aspetos relacionados com o apoio académico permite concluir que em todos os itens relacionados com as variáveis identificação do sujeito, sexo e curso, os graus de importância atribuídos ao apoio académico evidenciam graus medianos de 5.

Posteriormente foram realizadas análises de forma a verificar as diferenças nos graus de importância atribuídos ao apoio académico, através da aplicação do teste de Mann-Whitney, consoante as variáveis identificação do sujeito e sexo.

Relativamente à identificação do sujeito, considerando um nível de significância de 5%, o teste de Mann-Whitney permite concluir que não existem diferenças nos graus medianos atribuídos ao apoio académico pelos estudantes caloiros e pelos estudantes finalistas em qualquer um dos itens.

Tal como na variável sexo, o teste de Mann-Whitney permite concluir que, apenas os itens relativos aos recursos bibliotecários e às condições dos laboratórios diferem consoante o sexo. Essas diferenças foram posteriormente testadas através da realização do teste do Qui-Quadrado. Neste sentido, verificou-se que existe associação entre os recursos bibliotecários e o sexo ($p\text{-value}=0,019<0,05$) o que vem a confirmar que existem diferenças no grau de importância atribuído aos recursos bibliotecários consoante o sexo. Verifica-se ainda que, relativamente às alunas, a percentagem mais expressiva, 19,2% considera “importante”, seguindo-se “nada importante”, 0,4%. Enquanto, relativamente aos alunos, 25,7% considera “importante”, seguindo-se 31,4% que consideram “muito importante”. Em relação ao item relativo às condições dos laboratórios, não existe associação entre o sexo ($p\text{-value}=0,119>0,05$) não existindo assim diferenças no grau de importância atribuído às condições dos laboratórios consoante o sexo. Verifica-se ainda que, relativamente às alunas, a percentagem mais expressiva, 20,3%, considera “importante”, seguindo-se “nada importante”, 6,4%. Enquanto, relativamente aos alunos, 21,7% considera “importante”, seguindo-se 34% que consideram “muito importante”.

Seguidamente foram realizadas análises de forma a verificar se existiam diferenças nos graus de importância atribuídos pelos estudantes em relação aos aspetos relacionados com o apoio académico, através da realização do teste de Kruskal-Wallis consoante a classe etária e o curso. Em relação à classe etária, verificou-se que não existem diferenças nos graus de importância atribuídos pelos estudantes em relação aos aspetos relacionados com o apoio académico, consoante a classe etária.

No que diz respeito às diferenças nos graus de importância atribuídos relativos aos aspetos relacionados com o apoio académico consoante os cursos, permite concluir que, com exceção do item relativo às condições dos edifícios e sua envolvente ($p\text{-value}=0,210>0,05$), existem diferenças estatisticamente significativas em relação aos outros itens. Neste sentido, procedeu-se à análise dos cursos relativamente aos itens que contribuem para essas diferenças. No item relativo aos recursos informáticos, os cursos que apresentaram melhores graus de importância atribuídos são: Educação Social, Direito, Gestão, Gestão Hoteleira, Psicologia, Solicitadoria e Gsi_Inf_Tsi. Já os cursos com piores graus de importância em relação a este item são: Economia e Turismo, embora o curso de Turismo seja o curso com maior dispersão. No entanto, os graus médios atribuídos neste item variam entre 4 nos cursos de Turismo e Economia e 5 nos

restantes cursos. Nos recursos bibliotecários, os cursos que evidenciaram melhores graus de importância atribuídos são: Educação Social, Direito, Gestão, Gestão Hoteleira, Psicologia, Solicitadoria e Gsi_Inf_Tsi. Por outro lado, os cursos que apresentam piores graus de importância atribuídos são: Economia e Turismo. No entanto, os graus médios atribuídos variam entre 4 nos cursos de Turismo e Economia e 5 nos restantes cursos, exceto no curso de Solicitadoria que tem um grau mediano de 6.

No item relativo às condições das salas de aulas, os cursos que apresentam melhores graus de importância atribuídos são: Economia, Educação Social, Direito, Gestão, Gestão Hoteleira, Psicologia, Solicitadoria e Gsi_Inf_Tsi. No entanto, o curso que evidencia pior grau de importância é o curso de Turismo, embora este curso tenha maior dispersão. Os graus médios atribuídos variam entre 4 no curso de Turismo e 5 nos restantes cursos, exceto no curso de Solicitadoria que tem um grau mediano de 6.

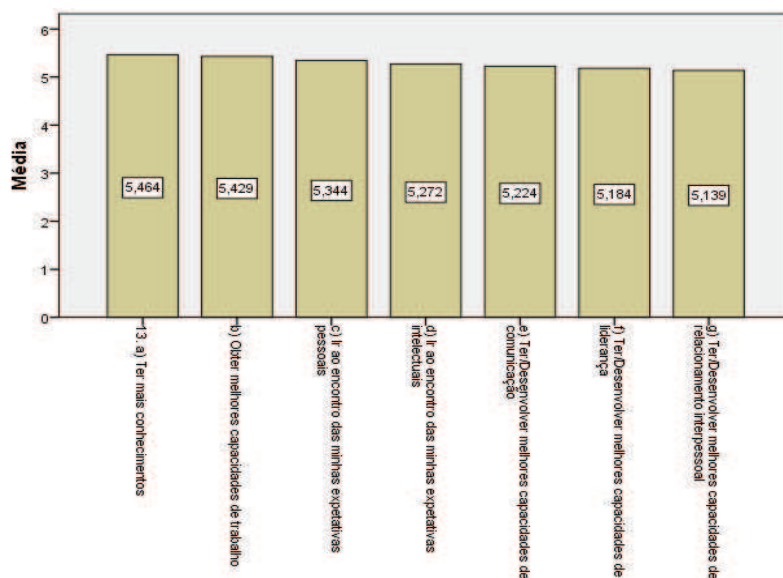
No que diz respeito ao item relativo ao tamanho das turmas, os cursos que apresentam melhores graus de importância atribuídos são: Economia, Educação Social, Direito, Gestão, Gestão Hoteleira, Psicologia, Solicitadoria e Gsi_Inf_Tsi. Já o curso que evidencia pior grau de importância é o curso de Turismo. Em termos dos graus médios atribuídos, estes variam entre 4 no curso de Turismo e 5 nos restantes cursos, exceto no curso de Solicitadoria que apresenta um grau mediano de 6. Por último, no item relativo às condições dos laboratórios, os cursos que evidenciam melhores graus de importância atribuídos são: Educação Social e Solicitadoria. Por outro lado, os cursos que apresentam piores graus de importância são os cursos de Direito e Turismo. Em relação aos graus médios, estes variam entre 4 nos cursos de Direito e Turismo e 5 nos restantes cursos, exceto nos cursos de Educação Social e Solicitadoria que têm ambos graus medianos de 6.

Importância dos aspetos relacionados com o desenvolvimento pessoal

Conforme o gráfico 8, relativamente ao grau de importância dos aspetos relacionados com o desenvolvimento pessoal (numa escala de 1 a 6), verifica-se que as médias variam entre 5,139 no que diz respeito ao ter/desenvolver melhores capacidades de relacionamento interpessoal e 5,464 no que confere ao aspeto ter mais conhecimentos. Verifica-se ainda que, os graus médios atribuídos aos itens dos aspetos do desenvolvimento pessoal são todos superiores a 4.

Gráfico 8

Medidas descritivas: grau de importância dos aspetos relacionados com o desenvolvimento pessoal



A caixa de bigodes referente aos itens relativos à importância dos aspetos relacionados com o apoio académico em função do curso, permite concluir que os itens A ao C, englobam valores com graus medianos de 6, apesar de também possuírem alguns outliers. No entanto, os graus medianos atribuídos também são inferiores nos itens D, E, F, G. No que respeita à identificação do sujeito, a caixa de bigodes permite igualmente concluir que os itens A ao C englobam graus medianos de valor 6 e são constituídos maioritariamente pelos estudantes finalistas. Tal como no curso, os graus medianos atribuídos também são inferiores na identificação do sujeito, nos itens D, E, F, G, prevalecendo igualmente nos estudantes finalistas. Em relação ao sexo, a caixa de bigodes permite concluir que nos mesmos itens, A ao C, existem graus medianos de 6, maioritariamente no sexo masculino. Tal como nas outras variáveis, os graus medianos atribuídos em relação ao sexo são igualmente inferiores nos itens D, E, F, G.

Tal como nas outras dimensões, também se verificou se existiam diferenças nos graus de importância atribuídos aos aspetos do desenvolvimento pessoal através da realização do teste de Mann-Whitney, consoante a identificação do sujeito e o sexo. De acordo com os resultados, considerando um nível de significância de 5%, o teste de Mann-Whitney permite concluir que não existem diferenças nos graus medianos atribuídos pelos caloiros e pelos finalistas, em nenhum dos itens relativos à dimensão dos aspetos do desenvolvimento pessoal.

No que respeita à variável sexo, o teste de Mann-Whitney permite concluir que todos os itens relativos à dimensão dos aspetos do desenvolvimento pessoal diferem consoante o sexo. Neste sentido, foram realizadas análises de forma a verificar em que consistiam estas diferenças. Verifica-se assim, de acordo com o teste do Qui-Quadrado, que existe associação entre o grau de importância atribuído ao item ter mais conhecimentos e o sexo ($p\text{-value}=0,037<0,05$) o que vem a confirmar que existem diferenças nos graus de importância do item, ter mais conhecimentos consoante o sexo. No item, obter melhores capacidades de trabalho, verifica-se que existe associação entre o sexo ($p\text{-value}=0,010<0,05$) existindo diferenças nos graus de importância atribuídos no item, obter melhores capacidades de trabalho, consoante o sexo. Verificou-se também que existe associação entre o sexo e o grau de importância dos aspetos do desenvolvimento pessoal, atribuído ao item ir ao encontro das minhas expectativas pessoais ($p\text{-value}=0,012<0,05$) existindo assim diferenças no grau de importância do item relativo às expectativas pessoais dos estudantes, consoante o sexo. No que concerne ao item, ir ao encontro das minhas expectativas intelectuais, de acordo com o teste do Qui-Quadrado, não existe associação entre o sexo e o grau de importância deste item ($p\text{-value}=0,059>0,05$) não existindo assim diferenças no grau de importância atribuído a este item, consoante o sexo. Em relação ao item, ter/desenvolver melhores capacidades de comunicação, existe uma associação entre o sexo ($p\text{-value}=0,000<0,05$) o que vem a confirmar que existem diferenças no grau de importância deste item, consoante o sexo.

No item, ter/desenvolver melhores capacidades de liderança, verifica-se de acordo com o teste do Qui-Quadrado, que existe associação entre o sexo e o grau de importância deste item ($p\text{-value}=0,040<0,05$) existindo assim diferenças no grau de importância atribuído a este item, consoante o sexo.

Por último, no item ter/desenvolver melhores capacidades de relacionamento interpessoal, considerando um nível de significância de 5%, verifica-se, de acordo com o teste do Qui-Quadrado, que não existe associação entre o sexo e o grau de importância atribuído ao item ter/desenvolver melhores capacidades de relacionamento interpessoal ($p\text{-value}=0,078>0,05$) não existindo assim diferenças no grau de importância atribuído, consoante o sexo.

Posteriormente, verificou-se igualmente se existiam diferenças nos graus de importância atribuídos à dimensão dos aspetos do desenvolvimento pessoal através da aplicação do teste de Kruskal-Wallis, consoante a classe etária e o curso.

Em relação à classe etária, verifica-se que não existem diferenças nos graus de importância atribuídos à dimensão dos aspetos do desenvolvimento pessoal, consoante a classe etária.

No que diz respeito às diferenças nos graus de importância atribuídos aos aspetos do desenvolvimento pessoal, consoante os cursos, conclui-se que, com exceção dos aspetos “obter melhores capacidades de trabalho” e “ir ao encontro das minhas expectativas intelectuais”, existem diferenças estatisticamente significativas nos restantes itens, em função dos cursos. Ainda neste âmbito, foram analisados os itens relativos aos cursos que contribuem para tais diferenças.

Em relação ao item ter mais conhecimentos, os cursos que evidenciam melhores graus de importância são: Educação Social, Direito, Gestão, Gestão Hoteleira, Turismo, Psicologia e Solicitadoria. Já o curso que apresenta pior grau de importância é o curso de Economia. Por outro lado, o curso de Turismo é aquele que apresenta uma maior dispersão. Em termos dos graus médios atribuídos, estes variam entre 5 no curso de Economia, 5,5 no curso de Gsi_Inf_Tsi e 6 nos restantes cursos.

No que concerne ao item, ir ao encontro das minhas expectativas pessoais, os cursos que apresentam melhores graus de importância atribuídos são: Educação Social, Gestão, Gestão Hoteleira, Psicologia e Solicitadoria. Por outro lado, os cursos que evidenciam piores graus de importância são os cursos de Economia, Direito, Gsi_Inf_Tsi e Turismo, embora o curso de Turismo tenha uma maior dispersão. No entanto, os graus médios atribuídos variam entre 5 nos cursos de Turismo, Economia, Direito e Gsi_Inf_Tsi e 6 nos restantes cursos.

No item, ter/desenvolver melhores capacidades de comunicação, os cursos que evidenciam melhores graus de importância atribuídos são: Educação Social, Gestão, Gestão Hoteleira, Psicologia e Solicitadoria. Os cursos que têm piores graus de importância são atribuídos aos cursos de Economia, Direito, Turismo e Gsi_Inf_Tsi. Os graus médios atribuídos variam entre 5 nos cursos de Economia, Direito, Turismo e Gsi_Inf_Tsi e 6 nos restantes cursos. Já no item, ter/desenvolver melhores capacidades de liderança, os cursos que apresentam melhores graus de importância atribuídos são: Educação Social, Gestão, Gestão Hoteleira e Solicitadoria. Por outro lado, os cursos que evidenciam piores graus de importância são os cursos de Economia, Direito, Turismo, Psicologia e Gsi_Inf_Tsi. Em relação aos graus médios atribuídos, estes variam entre 5 nos cursos de Economia, Direito, Turismo, Psicologia e Gsi_Inf_Tsi e 6 nos restantes cursos.

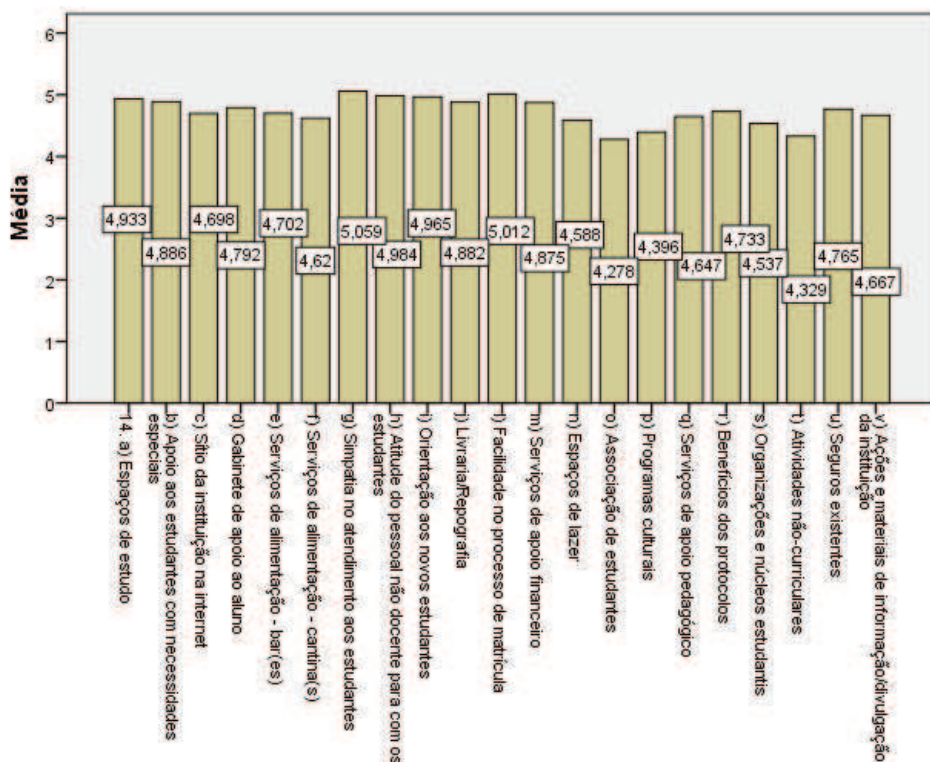
Por último, no item ter/desenvolver melhores capacidades de relacionamento interpessoal, os cursos que têm melhores graus de importância atribuídos são: Educação Social, Gestão, Gestão Hoteleira e Solicitadoria. Já os cursos que apresentam piores graus de importância são atribuídos aos cursos de Economia, Direito, Turismo, Psicologia e Gsi_Inf_Tsi. Em termos dos graus médios atribuídos, estes variam entre 5 nos cursos de Economia, Direito, Turismo, Psicologia e Gsi_Inf_Tsi e 6 nos restantes cursos.

Importância dos aspetos relacionados com os processos e serviços

De acordo com o gráfico 9, relativamente ao grau de importância dos aspetos relacionados com os processos e serviços (numa escala de 1 a 6) verifica-se que as médias variam entre 4,278 no que diz respeito à associação de estudantes e 5,059 no que confere à simpatia no atendimento aos estudantes. Verifica-se ainda que os graus médios atribuídos aos itens dos aspetos relacionados com os processos e serviços são todos superiores a 3.

Gráfico 9

Medidas descritivas: grau de importância dos aspectos relacionados com os processos e serviços



Foram realizadas caixas de bigodes relativas aos itens que compõem a dimensão relativa ao grau de importância dos aspectos relacionados com os processos e serviços, em função das variáveis curso, identificação do sujeito e sexo.

Relativamente ao curso, verifica-se que o item O, engloba um grau mediano de 4 e apresenta uma elevada dispersão em relação aos outros itens relativos a esta dimensão. Por outro lado, o item P, apesar de ter um grau mediano de 5 também possui alguns outliers. Ainda o item T, apresenta um grau mediano de 5 evidenciando-se também alguma dispersão. No que respeita à identificação do sujeito, de acordo com a caixa de bigodes, todos os itens, com exceção do item O, têm graus medianos de 5. Já o grau mediano atribuído no item O é de 4, prevalecendo nos estudantes finalistas. No entanto, tal como no curso, o item P apesar de ter um grau mediano de 5 apresenta pouca dispersão. Pelo contrário, o item T evidencia maior dispersão com um grau mediano de 5.

Na variável sexo, verifica-se que em todos os itens, com exceção do item O, existem graus medianos de 5. O item O, apresenta um grau mediano de 4, maioritariamente nos estudantes do sexo masculino.

Seguidamente, também se verificou se existiam diferenças nos graus de importância relativos à dimensão dos aspetos relacionados com os processos e serviços através do teste de Mann-Whitney, consoante a identificação do sujeito e o sexo. Neste sentido, em relação à identificação do sujeito, o teste de Mann-Whitney permite concluir que existem diferenças nos graus medianos atribuídos, apenas no item O. Deste modo, verificou-se assim em que consistiam essas diferenças. De acordo com o teste do Qui-Quadrado, existe associação entre a identificação do sujeito e o grau de importância dos aspetos relacionados com os processos e serviços relativo ao item da associação de estudantes ($p\text{-value}=0,040<0,05$) o que vem confirmar que existem diferenças nos graus atribuídos relativos a este item, consoante a identificação do sujeito.

No que concerne à variável sexo, o teste de Mann-Whitney permite concluir que os itens A, B, D, E, F, J, M, N, P, Q, R, S, T, U, V diferem consoante o sexo. Neste sentido, foram realizadas análises a cada um dos itens em função da variável sexo, de forma a verificar em que consistiam estas diferenças. Relativamente aos espaços de estudo, de acordo com o teste do Qui-Quadrado, verificou-se que existe associação entre o sexo e o grau de importância dos aspetos relacionados com os processos e serviços, atribuídos aos espaços de estudo ($p\text{-value}=0,026<0,05$) o que vem confirmar que existem diferenças nos graus de importância atribuídos aos espaços de estudo, consoante o sexo. No item do apoio aos estudantes com necessidades especiais, verifica-se, de acordo com o teste do Qui-Quadrado, que existe associação entre o sexo e o grau de importância dos aspetos relacionados com os processos e serviços atribuídos ao apoio aos estudantes com necessidades especiais ($p\text{-value}=0,015<0,05$) existindo assim diferenças nos graus de importância atribuídos consoante o sexo. Em relação ao item do gabinete do apoio ao aluno, verifica-se igualmente que existe associação entre o sexo e o grau de importância atribuído ao item do gabinete de apoio ao aluno ($p\text{-value}=0,047<0,05$) existindo assim diferenças nos graus de importância atribuídos consoante o sexo. Nos serviços de alimentação-bares, considerando um nível de significância de 5%, verifica-se de acordo com o teste do Qui-Quadrado, que existe associação entre o sexo e o grau de importância atribuído ao item dos serviços de alimentação-bares ($p\text{-value}=0,001<0,05$) o que vem confirmar que há diferenças nos graus de importância atribuídos consoante o sexo.

Tal como item dos serviços de alimentação-cantinas, verifica-se que existe associação entre o sexo e o grau de importância atribuídos aos serviços de alimentação-cantinas ($p\text{-value}=0,005<0,05$) existindo assim diferenças nos graus de importância atribuídos consoante o sexo.

No item, livraria/reprografia, considerando um nível de significância de 5% verifica-se, de acordo com o teste do Qui-Quadrado, que existe associação entre o sexo e o grau de importância do item livraria/reprografia ($p\text{-value}=0,017<0,05$) o que vem confirmar que há diferenças nos graus de importância atribuídos consoante o sexo.

No item dos serviços de apoio financeiro, verifica-se que não existe associação entre o sexo e o grau de importância dos aspetos relacionados com os processos e serviços atribuídos aos serviços de apoio financeiro ($p\text{-value}=0,126>0,05$) não existindo assim diferenças significativas nos graus de importância atribuídos consoante o sexo. Em relação ao item dos espaços de lazer, de acordo com o teste do Qui-Quadrado, existe associação entre o sexo e o grau de importância relativo ao item espaços de lazer ($p\text{-value}=0,001<0,05$) existindo diferenças nos graus de importância atribuídos consoante o sexo. Tal como no item dos programas culturais, considerando um nível de significância de 5% verifica-se, de acordo com o teste do Qui-Quadrado, existe associação entre o sexo e o grau de importância relativo ao item dos programas culturais ($p\text{-value}=0,011<0,05$) existindo assim diferenças nos graus de importância atribuídos consoante o sexo. No que concerne aos serviços de apoio pedagógico, verifica-se que existe associação entre o sexo ($p\text{-value}=0,001<0,05$) existindo diferenças nos graus de importância relativos a este item consoante o sexo.

No item benefícios dos protocolos, considerando um nível de significância de 5% verifica-se, de acordo com o teste do Qui-Quadrado, que existe associação entre o sexo ($p\text{-value}=0,009<0,05$) o que vem a confirmar que há diferenças nos graus de importância relativos a este item, consoante o sexo. Em relação ao item relativo à organização e núcleos estudantis, não existe associação entre o sexo ($p\text{-value}=0,152>0,05$) não existindo diferenças nos graus de importância atribuídos relativamente a este item, consoante o sexo. Tal como no item das atividades não-curriculares, não existe associação entre o sexo ($p\text{-value}=0,121>0,05$) o que vem confirmar que não existem diferenças nos graus de importância relativos a este item consoante o sexo.

No que respeita ao item dos seguros existentes, verifica-se, de acordo com o teste do Qui-Quadrado, que existe associação entre o sexo ($p\text{-value}=0,000<0,05$) existindo assim diferenças nos graus de importância atribuídos a este item, consoante o sexo.

Por último, no item relativo às ações e materiais de informação/divulgação da instituição, de acordo com o teste do Qui-Quadrado, não existe associação entre o sexo ($p\text{-value}=0,060>0,05$) não existindo diferenças nos graus de importância atribuídos consoante o sexo.

Posteriormente, também se procedeu à realização do teste de Kruskal-Wallis de forma a verificar se existiam diferenças nos graus de importância atribuídos aos itens dos aspetos relacionados com os processos e serviços, consoante a classe etária e o curso dos estudantes.

Relativamente à classe etária, o teste de Kruskal-Wallis permite concluir que não existem diferenças nos graus de importância atribuídos em nenhum dos itens relacionados com os processos e serviços, consoante a classe etária. No que diz respeito às diferenças nos graus de importância atribuídos consoante os cursos, conclui-se que, apenas existem diferenças estatisticamente significativas nos itens “livraria e reprografia” e “espaços de lazer”. Deste modo, verificou-se assim que cursos contribuíam para tais diferenças, através da realização e interpretação das caixas de bigodes.

No item relativo à livraria/reprografia, os cursos que apresentam melhores graus de importância atribuídos são: Psicologia e Solicitadoria. Já o curso que evidencia pior grau de importância é o curso de Gsi_Inf_Tsi. No entanto, os graus médios atribuídos variam entre 4,5 no curso de Gsi_Inf_Tsi e 6 nos cursos de Psicologia e Solicitadoria.

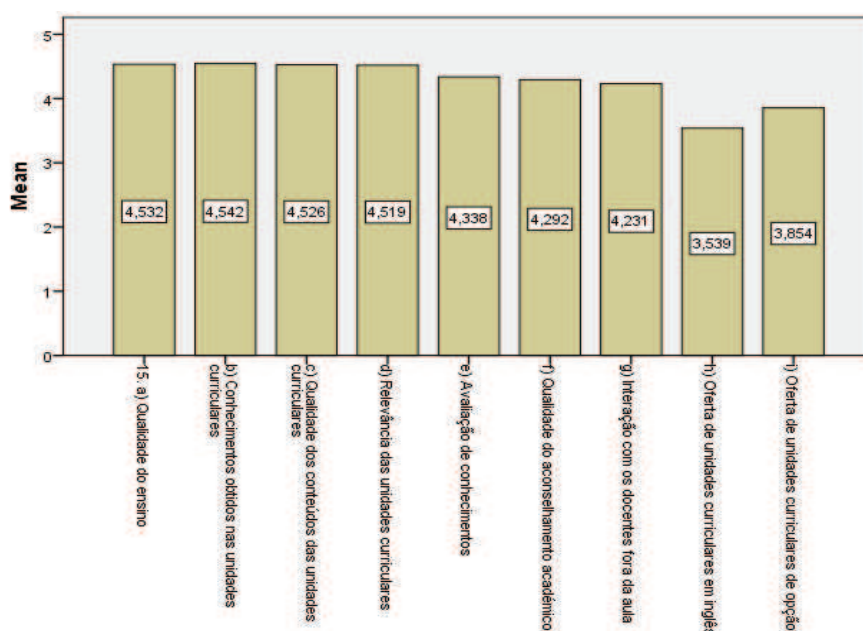
Em relação ao item dos espaços de lazer, os cursos que evidenciam melhores graus de importância atribuídos são: Educação Social, Direito, Gestão Hoteleira, Turismo (revela maior dispersão) e Gsi_Inf_Tsi. Por outro lado, os cursos que apresentam piores graus de importância são os cursos de Economia, Gestão (revela maior dispersão) e Solicitadoria. Os graus médios atribuídos variam entre 4 nos cursos de Economia, Gestão e Solicitadoria e 5 nos restantes cursos.

Satisfação com os aspetos académicos

No gráfico 10, relativamente à dimensão da satisfação com os aspetos académicos (numa escala de 1 a 6) verifica-se que as médias variam entre 3,539 no que diz respeito à oferta das unidades curriculares em inglês e 4,542 no que confere à qualidade do ensino. Verifica-se ainda que os graus médios atribuídos aos itens dos aspetos académicos são todos superiores a 4,2, com exceção da oferta das unidades curriculares em inglês e das unidades curriculares de opção que assumem valores inferiores a 4 (sendo, no entanto superiores ao grau médio de 3,5).

Gráfico 10

Medidas descritivas: grau de satisfação com os aspetos académicos



Procedeu-se à realização de caixas de bigodes relativas aos itens que compõem a dimensão relativa ao grau de satisfação dos aspetos académicos em função das variáveis curso, identificação do sujeito e sexo.

Relativamente a estas três variáveis, as caixas de bigodes permitem concluir que os itens A ao D englobam valores com graus medianos de 5, apesar de possuírem alguns outliers. No entanto, os graus medianos atribuídos também são inferiores nos itens E, F, G, H, I.

Também se realizaram análises de forma a verificar se existiam diferenças nos graus de satisfação atribuídos aos itens da dimensão da satisfação com os aspetos académicos, consoante a identificação do sujeito e o sexo dos estudantes. Essas análises foram efetuadas através da aplicação do teste de Mann-Whitney.

Relativamente à identificação do sujeito, o teste de Mann-Whitney permite concluir que não existem diferenças nos graus medianos atribuídos pelos caloiros e pelos finalistas, em qualquer um dos itens relativos à dimensão da satisfação com os aspetos académicos. Em termos da variável sexo, o teste de Mann-Whitney permite concluir que, apenas o item relativo à “oferta das unidades curriculares em inglês” difere consoante o sexo. Neste sentido, verificaram-se em que consistiam estas diferenças, consoante a variável sexo. No item relativo à oferta de unidades curriculares em inglês, de acordo com o teste do Qui-Quadrado, verifica-se que existe associação entre o sexo ($p\text{-value}=0,019<0,05$) existindo diferenças nos graus de satisfação atribuídos a este item, consoante o sexo. Também se verifica que, relativamente às alunas, a percentagem mais expressiva, 25% considera “satisfeito”, seguindo-se “nada satisfeito”, 21,5%. Enquanto, relativamente aos alunos, 28,5% considera “satisfeito”, seguindo-se 26,2%, que consideram “muito satisfeito”.

Posteriormente verificaram-se se existiam diferenças nos graus de satisfação atribuídos aos itens da dimensão da satisfação com os aspetos académicos, consoante a classe etária e o curso dos estudantes. Essas análises foram efetuadas através da aplicação do teste de Kruskal-Wallis.

Em relação à classe etária dos estudantes, verifica-se que apenas existem diferenças nos graus de satisfação atribuídos ao item da qualidade do ensino, consoante a classe etária ($p\text{-value}=0,040<0,05$).

Analisando a tabela de contingência, verifica-se que nos alunos com idades até 20 anos, a percentagem mais elevada é 37,3%, que cabe ao grau “satisfeito”, seguindo-se “muito satisfeito” com 31,6% e “totalmente satisfeito” com 17,6%. Na classe 21-25 anos, a percentagem mais elevada é 41,9%, que cabe ao grau “muito satisfeito”, seguindo-se “satisfeito” com 31,8% e “totalmente satisfeito” com 12,8%. Para idades superiores a 25 anos, 39,5% dos estudantes consideram “muito satisfeito”, 31,6% “totalmente satisfeito” e 18,4% “satisfeito”. Os resultados indicam que quanto maior a classe etária maior o grau de satisfação atribuído ao item relativo à qualidade do ensino.

No que diz respeito às diferenças nos graus de satisfação atribuídos consoante os cursos, a um nível de significância de 5%, com exceção dos itens da “oferta das unidades curriculares em inglês” e das “unidades curriculares de opção”, existem diferenças estatisticamente significativas nos restantes itens. Analisaram-se assim os cursos e os itens que contribuem para estas diferenças. No item relativo à qualidade do ensino, os cursos que apresentam melhores graus de satisfação atribuídos são: Solicitadoria, Educação Social, Psicologia, Direito e Gsi_Inf_Tsi. Já o curso que evidencia pior grau de satisfação é o curso de Turismo, embora seja o curso com maior dispersão. No entanto, os graus médios atribuídos variam entre 4 no curso de Turismo e 5,12 no curso de Solicitadoria. Em relação ao item dos conhecimentos obtidos nas unidades curriculares, mais uma vez se verifica que os cursos que evidenciam maiores graus de satisfação atribuídos são: Solicitadoria, Educação Social, Gsi_Inf_Tsi, seguindo-se o curso de Psicologia, com uma maior dispersão. Os graus médios atribuídos ao grau de satisfação variam entre 4,11 no curso de Turismo (sendo, no entanto o que revela maior dispersão) e 4,96 no curso de Gsi_Inf_Tsi.

No que concerne ao item da qualidade dos conteúdos das unidades curriculares, os graus médios de satisfação atribuídos variam entre 4 no curso de Turismo e 4,94 no curso de Solicitadoria. Esta situação é relativamente idêntica no curso de Solicitadoria e no curso de Educação Social, sendo que, nestes dois cursos a grande maioria dos estudantes atribuem um grau mediano de 5, mas existem alguns outliers severos que correspondem a graus de satisfação atribuídos de 6, 4 e 3. Ainda assim, os cursos de Psicologia, Direito e Gsi_Inf_Tsi também são cursos que atribuem graus elevados de satisfação.

No item relativo à relevância das unidades curriculares, o grau médio de satisfação varia entre 4 no curso de Turismo e 5 no curso de Gsi_Inf_Tsi. De facto, como se confirmou pelo gráfico, o curso de Gsi_Inf_Tsi é aquele em que os graus de satisfação atribuídos são relativamente mais elevados. Seguem-se igualmente os cursos de Solicitadoria, Educação Social e Psicologia. Mais uma vez, o curso de Turismo é aquele que evidencia pior grau de satisfação, sendo, no entanto, aquele que revela maior dispersão. Em relação ao item da avaliação de conhecimentos, os graus médios de satisfação atribuídos variam entre 4 no curso de Gestão e 5 no curso de Educação Social. Os cursos que revelam maiores graus de satisfação, para além do curso de Educação Social são: Psicologia, Solicitadoria e Gsi_Inf_Tsi.

Os cursos de Economia e Direito são os que revelam um menor grau de satisfação e maior dispersão, para além do curso de Gestão.

No que confere à qualidade do aconselhamento académico, os graus médios de satisfação variam entre 4 nos cursos de Direito, Economia, Gestão, Gestão Hoteleira e Psicologia e 5 nos cursos de Educação Social, Solicitadoria e Gsi_Inf_Tsi. Para além do curso de Educação Social, destaca-se o curso de Gsi_Inf_Tsi, seguindo-se o curso de Solicitadoria. Ainda assim, os cursos de Direito, Turismo, Economia e Gestão Hoteleira são os cursos onde os graus de satisfação atribuídos são menores e a dispersão é maior.

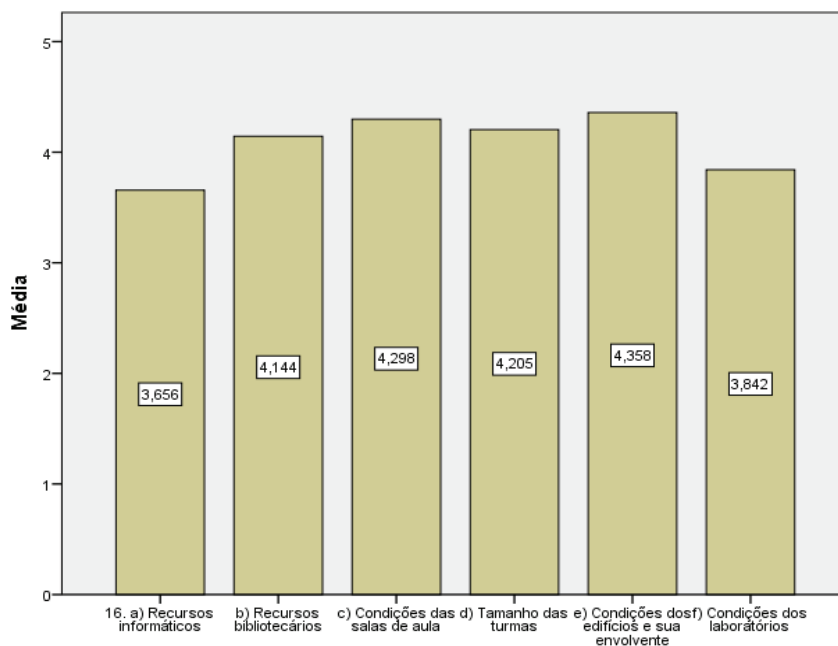
Quanto à interação com os docentes fora da aula, os graus medianos de satisfação atribuídos variam entre 4 nos cursos de Direito, Gestão, Gestão Hoteleira, Turismo, Psicologia e 5,18 nos cursos de Educação Social e Gsi_Inf_Tsi. Para além dos graus elevados de satisfação do curso de Educação Social, engloba-se também o curso de Gsi_Inf_Tsi, excluindo os 2 outliers moderados. O curso de Economia também possui graus de satisfação elevados, embora haja uma grande dispersão nas respostas assinaladas. Os cursos de Direito e Gestão Hoteleira são os que revelam menores graus de satisfação, embora também revelem uma grande dispersão nas respostas assinaladas.

Satisfação com o apoio académico

No gráfico 11, relativamente à dimensão da satisfação com o apoio académico, (numa escala de 1 a 6), verifica-se que as médias variam entre 3,656, no que diz respeito aos recursos informáticos e 4,358 no que confere às condições dos edifícios e sua envolvente. Verifica-se ainda que os graus médios atribuídos nos itens do apoio académico são todos superiores a 4, com exceção dos recursos informáticos e das condições dos laboratórios, que assumem valores inferiores a 4 (sendo, no entanto superiores ao grau médio de 3,5)

Gráfico 11

Medidas descritivas: grau de satisfação com o apoio académico



Procedeu-se igualmente à realização de caixas de bigodes em relação aos itens relativos à dimensão da satisfação com o apoio académico, relacionando-os com as variáveis curso, identificação do sujeito e sexo dos estudantes. Estas análises tiveram como objetivo verificar se existiam diferenças significativas nas respostas dadas pelos estudantes consoante estas variáveis.

Relativamente ao curso dos estudantes, a caixa de bigodes permite concluir que todos os itens relativos à dimensão da satisfação com o apoio académico englobam valores com graus medianos de 4. No entanto, o item das condições dos edifícios e sua envolvente apresenta menor dispersão nos cursos de Psicologia e Turismo. Em relação à identificação do sujeito, a caixa de bigodes permite concluir que todos os itens englobam valores com graus medianos de 4. O item das condições dos edifícios e sua envolvente apresenta igualmente uma menor dispersão nos estudantes caloiros. Quanto ao sexo dos estudantes, a caixa de bigodes permite concluir que todos os itens englobam valores com graus medianos de 4. Mais uma vez, o item das condições dos edifícios e sua envolvente apresenta menor dispersão nos estudantes do sexo feminino.

Também foram realizadas análises de forma a verificar se existiam diferenças nos graus de satisfação atribuídos aos itens da dimensão da satisfação com o apoio académico, consoante a identificação do sujeito e o sexo. Essas diferenças foram verificadas através da realização do teste de Mann-Whitney. Neste sentido, considerando um nível de significância de 5%, o teste de Mann-Whitney permite concluir que apenas o item “tamanho das turmas” difere consoante a identificação do sujeito. Essas diferenças foram testadas através da realização do teste do Qui-Quadrado. Deste modo, verificou-se que existe uma associação entre a identificação do sujeito e o tamanho das turmas ($p\text{-value}=0,003<0,05$) o que vem confirmar que de facto existem diferenças nos graus de satisfação atribuídos consoante a identificação do sujeito. Em relação à variável sexo, o teste de Mann-Whitney permite concluir que não existem diferenças nos graus medianos atribuídos pelo sexo em qualquer um dos itens.

Verificou-se também através da realização do teste de Kruskal-Wallis se existiam diferenças significativas nos graus de satisfação atribuídos aos itens da dimensão da satisfação com o apoio académico, consoante a classe etária e o curso dos estudantes.

Relativamente à classe etária, considerando um nível de significância de 5%, verifica-se que apenas existem diferenças nos graus de satisfação atribuídos nos itens relativos aos recursos bibliotecários e ao tamanho das turmas, consoante a classe etária. Neste sentido, foram realizadas análises de forma a verificar em que consistiam essas mesmas diferenças. Em relação ao item dos recursos bibliotecários, analisando a tabela de contingência, verifica-se que nos alunos com idades até 20 anos, a percentagem mais elevada é 29,8%, que cabe aos graus “satisfeito” e “muito satisfeito”, seguindo-se “totalmente satisfeito” com 19,7% e “razoavelmente satisfeito” com 14,4%. Na classe 21-25, a percentagem mais elevada é 28,3%, que cabe ao grau “muito satisfeito”, seguindo-se “satisfeito” com 27,6% e “razoavelmente satisfeito” com 22,1%. Para idades superiores a 25 anos, 44,1% dos estudantes consideram “muito satisfeito”, 23,5% “satisfeito” e 17,6% “totalmente satisfeito”. Os resultados indicam que quanto maior a classe etária maior o grau de satisfação atribuído pelos estudantes em relação aos recursos bibliotecários.

No item do tamanho das turmas, verifica-se que nos alunos com idades até 20 anos a percentagem mais elevada é 29,8%, que cabe ao grau “satisfeito”, seguindo-se “razoavelmente satisfeito” e “muito satisfeito” com 20,9%. Na classe 21-25, a percentagem mais elevada é 32,9%, que cabe ao grau “muito satisfeito”, seguindo-se

“satisfeito” com 26,7% e “totalmente satisfeito” com 18,5%. Para idades superiores a 25 anos, 38,9% dos estudantes consideram “muito satisfeito”, 30,6% “totalmente satisfeito” e 13,9% “satisfeito” e “razoavelmente satisfeito”. Os resultados indicam que quanto maior a classe etária maior o grau de satisfação atribuído ao tamanho das turmas.

No que diz respeito às diferenças nos graus de satisfação atribuídos a esta dimensão consoante os cursos, a um nível de significância de 5%, verifica-se que existem diferenças estatisticamente significativas em todos os itens consoante o curso. Analisaram-se assim os cursos e os itens que contribuem para essas diferenças através da realização de caixas de bigodes.

No item dos recursos informáticos, os graus médios atribuídos variam entre 3 no curso de Direito e 5 no curso de Gsi_Inf_Tsi. O curso que apresenta melhor grau de satisfação atribuído é o de Gsi_Inf_Tsi. Já os cursos que evidenciam piores graus de satisfação são os cursos de Direito, Turismo e Psicologia. Nos recursos bibliotecários, os graus médios atribuídos variam entre 4 no curso de Economia e 5 no curso de Gsi_Inf_Tsi. Os cursos com melhores graus de satisfação atribuídos são: Educação Social, Gestão, Solicitadoria e Gsi_Inf_Tsi. Os cursos que evidenciam piores graus de satisfação são os cursos de Direito, Economia, Gestão Hoteleira, Turismo e Psicologia. No entanto, os cursos de Educação Social e de Solicitadoria são os que possuem maior dispersão. No que concerne às condições da sala de aula, os graus médios atribuídos variam entre 4 no curso de Gestão e 5 no curso de Gsi_Inf_Tsi. Os cursos que evidenciam melhor grau de satisfação atribuídos são: Economia, Educação Social, Direito, Solicitadoria e Gsi_Inf_Tsi. Já os cursos que apresentam piores graus de satisfação são os cursos de Gestão, Gestão Hoteleira, Turismo e Psicologia. Em relação à dispersão, os cursos de Solicitadoria e de Direito são aqueles que apresentam maior dispersão. No tamanho das turmas, os graus médios atribuídos variam entre 4 no curso de Direito e 5 no curso de Solicitadoria. Os cursos com melhor grau de satisfação atribuídos são: Economia, Educação Social, Solicitadoria e Gsi_Inf_Tsi. Por outro lado, os cursos que apresentam piores graus de satisfação são os cursos de Direito, Gestão, Turismo e Psicologia. Em relação à dispersão, os cursos que apresentam maior dispersão são os cursos de Economia e Psicologia.

Relativamente ao item das condições dos edifícios e sua envolvente, os graus médios atribuídos variam entre 4 nos cursos de Gestão e Gestão Hoteleira e 5 no curso de Gsi_Inf_Tsi. Os cursos que apresentam melhor grau de satisfação são: Economia, Direito, Solicitadoria e Gsi_Inf_Tsi.

Já os cursos que têm piores graus de satisfação são os cursos de Educação Social, Gestão, Gestão Hoteleira, Turismo e Psicologia. Os cursos que apresentam maior dispersão são Educação Social, Turismo e Solicitadoria.

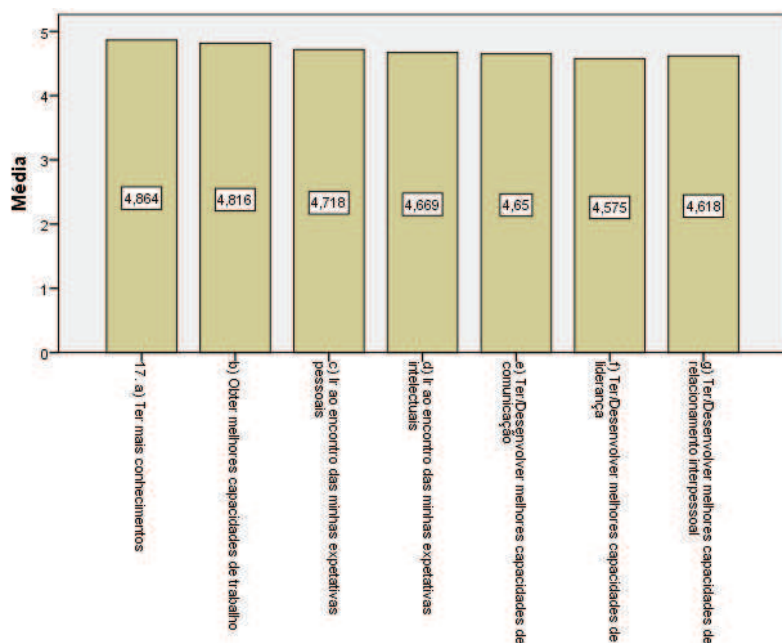
Por último, no item relativo às condições dos laboratórios, os graus médios atribuídos variam entre 3 nos cursos de Psicologia e Gestão Hoteleira e 5 no curso de Solicitadoria. Os cursos com melhor grau de satisfação atribuídos são: Solicitadoria e Gsi_Inf_Tsi. Já os cursos que apresentam piores graus de satisfação são Turismo e Psicologia. No que toca à dispersão, os cursos que apresentam maior dispersão são Gestão Hoteleira, Turismo e Psicologia.

Satisfação com os aspetos do desenvolvimento social

No gráfico 12, relativamente à dimensão da satisfação com os aspetos do desenvolvimento social (numa escala de 1 a 6), verifica-se que as médias variam entre 4,575 no que diz respeito a ter/desenvolver melhores capacidades de liderança e 4,864 no que confere a ter mais conhecimentos. Verifica-se ainda que os graus médios atribuídos aos itens da satisfação com os aspetos do desenvolvimento social são todos superiores a 4,6, com exceção do item “ter/desenvolver melhores capacidades de liderança” que assume valores inferiores a 4,6 (sendo, no entanto superior ao grau médio de 4,2).

Gráfico 12

Medidas descritivas: grau de satisfação com os aspetos do desenvolvimento social



Realizaram-se caixas de bigodes respeitantes à dimensão relativa à satisfação com os aspetos do desenvolvimento social, consoante as variáveis curso, identificação do sujeito e sexo, de forma a verificar se existiam diferenças significativas nas respostas dadas pelos estudantes.

Relativamente ao curso, verificou-se que todos os itens englobam valores com graus medianos de 5. No entanto, o item “ter mais conhecimentos” continua a evidenciar maior dispersão. Já os itens C ao G evidenciam mais outliers nos cursos de Psicologia, Direito, Gestão e Turismo. No que respeita à identificação do sujeito, a caixa de bigodes permite concluir que todos os itens englobam valores com graus medianos de 5. O item “ter mais conhecimentos” continua a possuir uma maior dispersão. Tal como no curso, os itens C ao G, evidenciam mais outliers nos estudantes caloiros. Quanto ao sexo dos estudantes, todos os itens englobam igualmente valores com graus medianos de 5. Novamente o item, “ter mais conhecimentos” continua a possuir maior dispersão, bem como os itens C ao G que evidenciam mais outliers nos estudantes do sexo masculino.

Também foram efetuadas análises de forma a verificar se existiam diferenças nos graus de satisfação atribuídos aos itens da dimensão da satisfação com os aspetos do desenvolvimento social, consoante a identificação do sujeito e o sexo dos estudantes.

Para a realização destas análises recorreu-se ao teste de Mann-Whitney. Neste sentido, considerando um nível de significância de 5%, o teste de Mann-Whitney permite concluir que não existem diferenças nos graus medianos em nenhum dos itens relativos

à dimensão do desenvolvimento social atribuídos pela identificação do sujeito.

No que respeita ao sexo dos estudantes, existem diferenças atribuídas pelo sexo nos itens B, C, D, E, F. Essas diferenças foram testadas através da realização do teste do Qui-Quadrado. De acordo com o teste do Qui-Quadrado, existe associação entre o sexo e o item obter melhores capacidades de trabalho ($p\text{-value}=0,017<0,05$) o que vem a confirmar que existem diferenças nos graus de satisfação atribuídos consoante o sexo. No item, ir ao encontro das minhas expectativas pessoais, verifica-se que não existe associação entre o sexo ($p\text{-value}=0,269>0,05$) não existindo assim diferenças nos graus de satisfação atribuídos, consoante o sexo. Em relação ao item, ir ao encontro das minhas expectativas intelectuais, de acordo com o teste do Qui-Quadrado, não existe associação entre o sexo ($p\text{-value}=0,079>0,05$) não existindo assim diferenças nos graus de satisfação atribuídos, consoante o sexo.

No que concerne ao item, ter/desenvolver melhores capacidades de comunicação, considerando um nível de significância de 5%, verifica-se, de acordo com o teste do Qui-Quadrado, que existe associação entre o sexo ($p\text{-value}=0,012<0,05$) o que vem a confirmar que existem diferenças nos graus de satisfação atribuídos, consoante o sexo.

Por último, de acordo com o teste do Qui-Quadrado, não existe associação entre o sexo e o item ter/desenvolver melhores capacidades de liderança ($p\text{-value}=0,131>0,05$) não existindo assim diferenças nos graus de satisfação atribuídos, consoante o sexo.

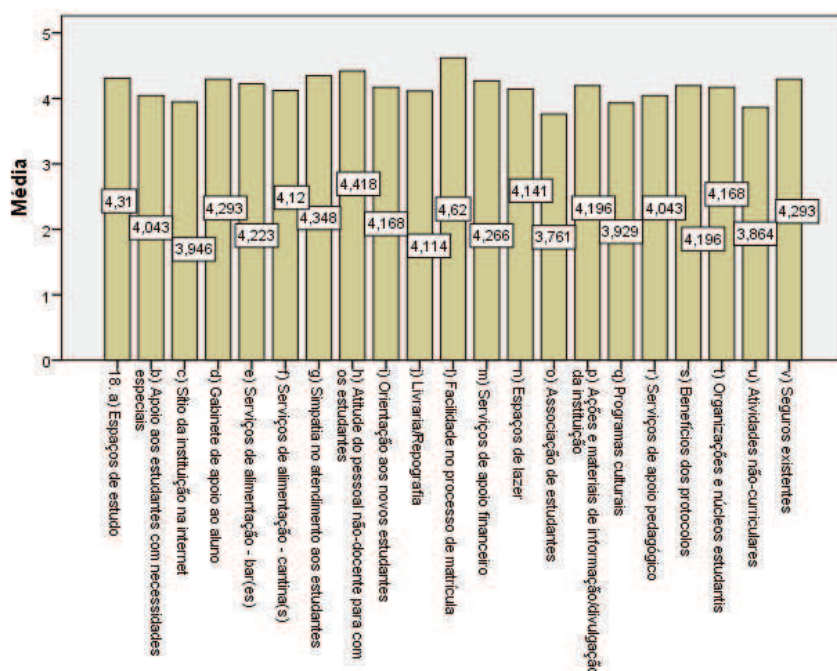
Através da realização do teste de Kruskal-Wallis, também se verificou se existiam diferenças estatisticamente significativas nos graus de satisfação atribuídos nos itens da dimensão da satisfação com os aspetos do desenvolvimento social, consoante a classe etária e o curso dos estudantes. Verificou-se que, tanto na classe etária como no curso, não existem diferenças estatisticamente significativas nos graus de satisfação em nenhum dos itens relativos à dimensão da satisfação com o desenvolvimento social.

Satisfação com os aspetos relacionados com os processos e serviços

No gráfico 13, relativamente à dimensão da satisfação com os aspetos relacionados com os processos e serviços (numa escala de 1 a 6), verifica-se que as médias variam entre 3,761 no que diz respeito à associação de estudantes e 4,62 no que confere à facilidade no processo de matrícula. Verifica-se ainda que os graus médios atribuídos nos itens relacionados com os processos e serviços são todos superiores a 4, com exceção dos itens, “sítio da instituição na internet”, “associação de estudantes”, “programas culturais” e “atividades não-curriculares” que assumem valores inferiores a 4 (sendo, no entanto superiores ao grau médio de 3,5).

Gráfico 13

Medidas descritivas: grau de satisfação com os aspetos relacionados com os processos e serviços



Foram realizadas caixas de bigodes relativas aos itens da dimensão da satisfação com os aspetos relacionados com os processos e serviços consoante as variáveis curso, identificação do sujeito e sexo, de forma a verificar se existiam diferenças significativas nas respostas dadas pelos estudantes.

Relativamente ao curso, a caixa de bigodes permite concluir que todos os itens desta dimensão englobam valores com graus medianos de 4, exceto o item facilidade no processo de matrícula. No entanto, o item facilidade no processo de matrícula continua a possuir uma maior dispersão em relação aos restantes itens.

No que respeita à identificação do sujeito, todos os itens, com exceção do item facilidade no processo de matrícula, englobam valores com graus medianos de 4. Para além disso, este item é aquele que continua a possuir maior dispersão. Os restantes itens, evidenciam mais outliers nos estudantes finalistas. Quanto ao sexo dos estudantes, tal como nas outras variáveis, todos os itens englobam valores com graus medianos de 4. No entanto, o item facilidade no processo de matrícula continua a possuir maior dispersão e a evidenciar um grau mediano de 5. Os itens C ao G, evidenciam mais outliers nos estudantes do sexo feminino.

Realizaram-se igualmente análises de forma a verificar se existiam diferenças nos graus de satisfação atribuídos aos itens da dimensão da satisfação com os aspetos relacionados com os processos e serviços, consoante a identificação do sujeito e o sexo. Estas análises foram efetuadas através da aplicação do teste de Mann-Whitney. Neste sentido, considerando um nível de significância de 5%, o teste de Mann-Whitney permite concluir que existem diferenças nos graus medianos atribuídos pela identificação do sujeito nos itens E, F, J, O, Q.

De forma a verificar em que consistem estas diferenças, foram realizadas análises com estes itens consoante a variável identificação do sujeito através do teste do Qui-Quadrado. Verifica-se assim, de acordo com o teste do Qui-Quadrado, que existe associação entre a identificação do sujeito e os serviços de alimentação-bares ($p\text{-value}=0,002<0,05$) o que vem confirmar que existem diferenças nos graus de satisfação atribuídos consoante a identificação do sujeito. Seguidamente, no item dos serviços de alimentação-cantinas verifica-se que existe associação entre a identificação do sujeito ($p\text{-value}=0,001<0,05$) existindo assim diferenças nos graus de satisfação atribuídos consoante a identificação do sujeito. Em relação ao item, livraria/reprografia, de acordo com o teste do Qui-Quadrado, existe associação entre a identificação do sujeito ($p\text{-value}=0,003<0,05$) o que vem confirmar que existem diferenças nos graus de satisfação atribuídos, consoante a identificação do sujeito. No item da associação de estudantes, considerando um nível de significância de 5%, verifica-se que existe associação entre a identificação do sujeito ($p\text{-value}=0,025<0,05$) existindo assim diferenças nos graus de satisfação atribuídos consoante a identificação do sujeito.

Por último, de acordo com o teste do Qui-Quadrado, verifica-se que não existe associação entre a identificação do sujeito e os programas culturais ($p\text{-value}=0,057>0,05$) não existindo diferenças nos graus de satisfação atribuídos consoante a identificação do sujeito.

Relativamente à variável sexo, o teste de Mann-Whitney permite concluir que existem diferenças nos graus medianos atribuídos pelo sexo nos itens L e P. Essas diferenças também foram testadas através da aplicação do teste do Qui-Quadrado. De acordo com o teste do Qui-Quadrado, não existe associação entre o sexo e a facilidade no processo de matrícula ($p\text{-value}=0,317>0,05$) o que vem confirmar que não existem diferenças nos graus de satisfação atribuídos consoante o sexo.

No item relativo às ações e materiais de informação/divulgação da instituição, verifica-se que não existe associação entre o sexo ($p\text{-value}=0,074>0,05$) não existindo diferenças nos graus de satisfação atribuídos consoante o sexo.

Também se verificaram se existiam diferenças nos graus de satisfação atribuídos nos itens da dimensão da satisfação com os aspetos relacionados com os processos e serviços, através do teste de Kruskal-Wallis, consoante a classe etária e o curso. Relativamente à classe etária, o teste de Kruskal-Wallis permite concluir que existem diferenças nos graus de satisfação atribuídos apenas nos itens, E, F, O, Q consoante a classe etária. Deste modo, procedeu-se à análise dessas diferenças através da realização de tabelas de contingência, consoante a classe etária.

No item relativo aos serviços de alimentação-bares, verifica-se que nos alunos com idades até 20 anos a percentagem mais elevada, 31,3% cabe ao grau “muito satisfeito”, seguindo-se “satisfeito” com 27,1% e “totalmente satisfeito” com 25%. Na classe 21-25 anos, a percentagem mais elevada, corresponde a 36,7% e cabe ao grau “muito satisfeito”, seguindo-se “satisfeito” com 24,5% e “razoavelmente satisfeito” com 18,7%. Para idades superiores a 25 anos, 38,2% dos estudantes consideram “muito satisfeito”, 20,6% “satisfeito” e “razoavelmente satisfeito”, e 11,8% “pouco satisfeito”. Os resultados indicam que quanto maior a classe etária maior o grau de satisfação atribuído pelos estudantes no item relativo aos serviços de alimentação-bares.

Nos serviços de alimentação-cantinas, verifica-se que nos alunos com idades até 20 anos a percentagem mais elevada é de 29,8% e cabe ao grau “muito satisfeito”, seguindo-se “totalmente satisfeito” com 24,2% e “satisfeito” com 21,7%.

Na classe 21-25 anos, a percentagem mais elevada corresponde a 33,8% e cabe ao grau “muito satisfeito”, seguindo-se “satisfeito” com 25,6% e “razoavelmente satisfeito” com 19,5%. Para idades superiores a 25 anos, 35,5% dos estudantes consideram “satisfeito”, 25,8% “muito satisfeito” e 12,9% “razoavelmente satisfeito” e “pouco satisfeito”. Os resultados indicam que quanto menor a classe etária maior o grau “muito satisfeito” atribuído pelos estudantes relativamente a este item.

Em relação ao item da associação de estudantes, nos alunos com idades até 20 anos a percentagem mais elevada é de 27,1% e cabe ao grau “satisfeito”, seguindo-se “razoavelmente satisfeito” com 19,9% e “muito satisfeito” com 17,5%. Na classe 21-25 anos, a percentagem mais elevada é de 23% e cabe ao grau “satisfeito”, seguindo-se “nada satisfeito” com 21,3% e “razoavelmente satisfeito” com 17,2%. Para idades superiores a 25 anos, 30,8% dos estudantes consideram “razoavelmente satisfeito”, 23,1% “satisfeito” e “muito satisfeito” e 15,4% “totalmente satisfeito”. Os resultados indicam que quanto menor a classe etária maior o grau de satisfação atribuído pelos estudantes em relação ao item da associação de estudantes.

No que concerne aos programas culturais, analisando a tabela de contingência, verifica-se que nos alunos com idades até 20 anos a percentagem mais elevada é de 36,1% e cabe ao grau “satisfeito”, seguindo-se “muito satisfeito” com 23,9% e “razoavelmente satisfeito” com 17,4%. Na classe dos 21-25 anos, a percentagem mais elevada é de 31,4% e cabe ao grau “satisfeito”, seguindo-se “razoavelmente satisfeito” com 23,1% e “muito satisfeito” com 18,2%. Para idades superiores a 25 anos, 38,7% dos estudantes consideram “muito satisfeito”, 25,8% “satisfeito” e 16,1% “razoavelmente satisfeito”. Os resultados indicam que quanto maior a classe etária maior o grau de satisfação atribuído pelos estudantes.

No que diz respeito às diferenças nos graus de satisfação atribuídos consoante os cursos, a um nível de significância de 5%, verifica-se que existem diferenças estatisticamente significativas nos itens B, C, G, J, N, P, Q, R, S, T consoante o curso. Neste sentido, analisaram-se assim os itens e os cursos que contribuem para estas diferenças através da realização das caixas de bigodes.

No item apoio aos estudantes com necessidades especiais, os graus médios atribuídos variam entre 3 no curso de Turismo e 5 no curso de Gestão Hoteleira. Os cursos que apresentam melhores graus de satisfação atribuídos são: Gestão Hoteleira, Solicitadoria e Gsi_Inf_Tsi.

Por outro lado, o curso que evidencia pior grau de satisfação e que apresenta maior dispersão relativamente aos outros cursos é o curso de Turismo. No entanto, o curso de Gestão e o curso de Gsi_Inf_Tsi apresentam alguns outliers.

Em relação ao item, sítio da instituição na internet, os graus médios atribuídos variam entre 4 no curso de Economia e 5 no curso de Gestão. Os cursos com melhores graus de satisfação atribuídos são: Gestão, Gestão Hoteleira e Gsi_Inf_Tsi. Já os cursos que evidenciam piores graus de satisfação são os cursos de Economia, Educação Social, Direito e Solicitadoria. No entanto, o curso de Turismo e o curso de Psicologia, apesar de também possuírem um grau mediano inferior são aqueles que apresentam uma maior dispersão.

No item, simpatia no atendimento aos estudantes, os graus médios atribuídos variam entre 4 no curso de Gestão e 5 no curso de Psicologia. Os cursos que apresentam melhores graus de satisfação atribuídos são: Economia, Educação Social, Direito, Psicologia e Gsi_Inf_Tsi. Os cursos que apresentam piores graus de satisfação são os cursos de Gestão, Gestão Hoteleira, Turismo e Solicitadoria. Por outro lado, o curso que apresenta uma maior dispersão é o curso de Psicologia.

Seguidamente, no item, livraria/reprografia, os graus médios atribuídos variam entre 4 no curso de Economia e 5 no curso de Solicitadoria. Os cursos com melhores graus de satisfação atribuídos são: Solicitadoria e Gsi_Inf_Tsi. Já os cursos que evidenciam piores graus de satisfação são os cursos de Economia, Educação Social, Direito, Gestão, Gestão Hoteleira, Turismo e Psicologia. Os cursos que apresentam maior dispersão são os cursos de Gestão Hoteleira e Solicitadoria.

No item dos espaços de lazer, os graus médios atribuídos variam entre 4 no curso de Direito e 5 no curso de Educação Social. Os cursos que evidenciam melhores graus de satisfação atribuídos são: Economia, Educação Social e Gsi_Inf_Tsi. Já os cursos que apresentam piores graus de satisfação são os cursos de Direito, Gestão, Gestão Hoteleira, Turismo e Psicologia. No que toca à dispersão, os cursos que apresentam uma maior dispersão são os cursos de Educação Social, Economia e Gsi_inf_Tsi. No entanto, os cursos de Direito, Gestão Hoteleira e Solicitadoria, apesar de possuírem graus de satisfação inferiores também apresentam uma elevada dispersão.

No item das ações e materiais de informação/divulgação da instituição, os graus médios atribuídos variam entre 4 no curso de Economia e 5 no curso de Educação Social.

Os cursos com melhores graus de satisfação atribuídos são: Educação Social, Solicitadoria e Gsi_Inf_Tsi. Já os cursos que demonstram piores graus de satisfação são os cursos de Economia, Direito, Gestão, Gestão Hoteleira, Turismo e Psicologia. Os cursos que apresentam uma maior dispersão são os cursos de Gestão, Turismo, Economia, Solicitadoria e Psicologia.

No que concerne aos programas culturais, os graus médios atribuídos variam entre 3 no curso de Turismo e 5 no curso de Solicitadoria. Os cursos que apresentam melhores graus de satisfação atribuídos são: Solicitadoria e Gsi_Inf_Tsi. Já o curso que evidencia pior grau de satisfação é o curso de Turismo. Relativamente à dispersão, os cursos que apresentam uma maior dispersão são os cursos de Direito, Gestão, Turismo e Solicitadoria.

No que respeita aos serviços de apoio pedagógico, os graus médios atribuídos variam entre 4 no curso de Economia e 5 no curso de Educação Social. Os cursos com melhores graus de satisfação atribuídos são: Educação Social, Solicitadoria e Gsi_Inf_Tsi. Por outro lado, os cursos que apresentam piores graus de satisfação são os cursos de Economia, Direito, Gestão, Turismo e Psicologia. Os cursos que apresentam uma maior dispersão são os cursos de Economia, Direito, Turismo e Psicologia.

Relativamente ao item dos benefícios dos protocolos, os graus médios atribuídos variam entre 4 no curso de Gestão e 5 no curso de Solicitadoria. Os cursos que apresentam melhores graus de satisfação atribuídos são: Economia, Direito, Solicitadoria e Gsi_Inf_Tsi. Já os cursos que evidenciam piores graus de satisfação são os cursos de Gestão, Gestão Hoteleira, Turismo e Psicologia. Os cursos que apresentam uma maior dispersão são os cursos de Economia, Direito e Solicitadoria.

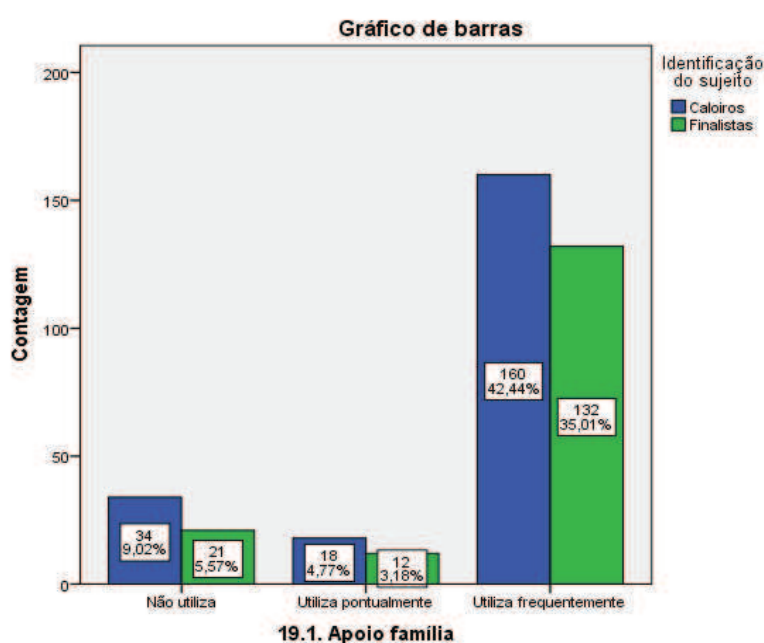
Por último, nas organizações e núcleos estudantis, os graus médios atribuídos variam entre 4 no curso de Psicologia e 5 no curso de Solicitadoria. Os cursos com melhores graus de satisfação atribuídos são: Solicitadoria e Gsi_Inf_Tsi. Já os cursos que evidenciam piores graus de satisfação são os cursos de Economia, Direito, Gestão, Gestão Hoteleira, Turismo e Psicologia. Em relação à dispersão, os cursos que apresentam uma maior dispersão são os cursos de Economia, Gestão e Solicitadoria.

Financiamento da frequência do curso superior

De acordo com o gráfico 14, existem 160 estudantes caloiros, 42,44% e 132 estudantes finalistas, 35,01% que utilizam maioritariamente o recurso do apoio familiar; 34 caloiros, 9,02% e 21 finalistas, 5,57% afirmam não utilizar o apoio familiar; e 18 caloiros, 4,77% e 12 finalistas, 3,18% utilizam pontualmente o apoio familiar.

Gráfico 14

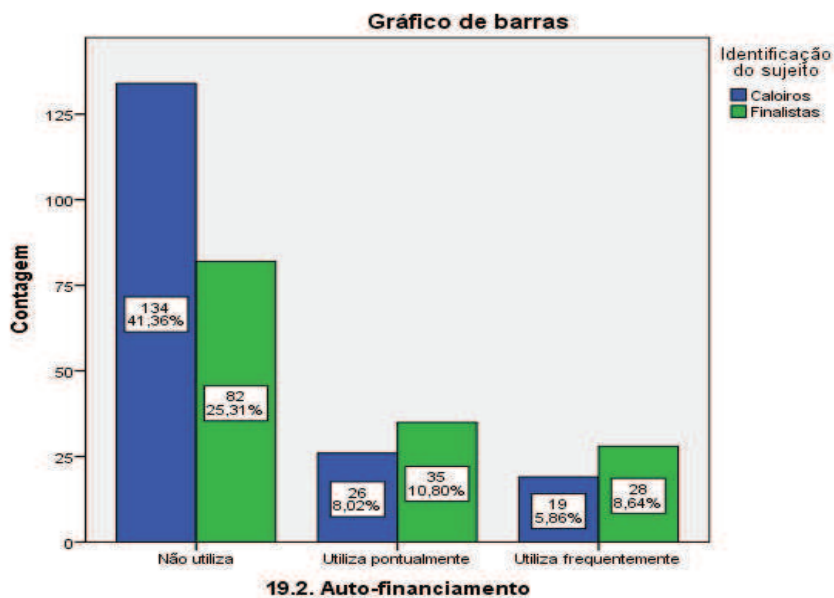
Distribuição A dos estudantes do 1º ciclo de estudos de acordo com a identificação do sujeito e os recursos mais utilizados para financiar a frequência do curso



No gráfico 15, no autofinanciamento, 134 estudantes caloiros, 41,36% e 82 estudantes finalistas, 25,31% referem não utilizar o autofinanciamento; 26 estudantes caloiros, 8,02% e 35 estudantes finalistas, 10,80% afirmam utilizar pontualmente; e 19 estudantes caloiros, 5,86% e 28 estudantes finalistas, 8,64% mencionam utilizar frequentemente este recurso.

Gráfico 15

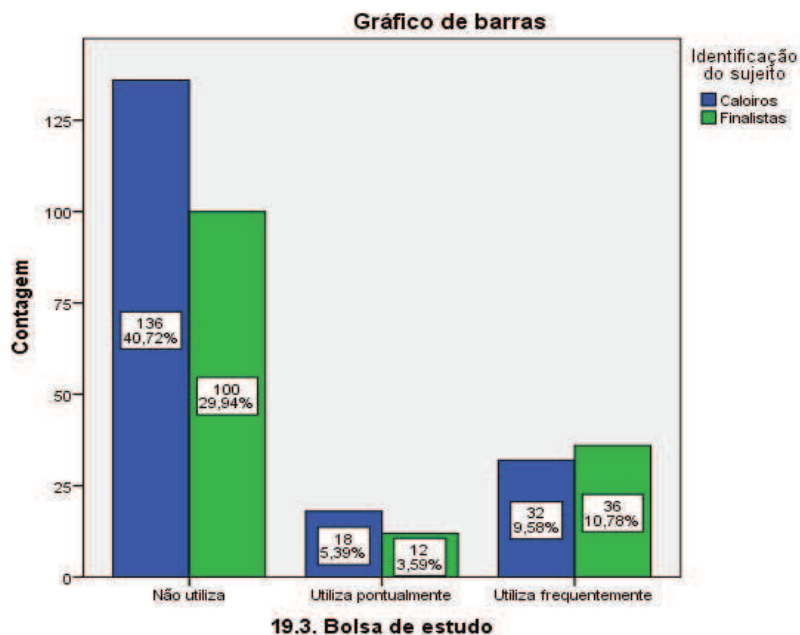
Distribuição B dos estudantes do 1º ciclo de estudos de acordo com a identificação do sujeito e os recursos mais utilizados para financiar a frequência do curso



No gráfico 16, no que respeita à bolsa de estudo, 136 estudantes caloiros, 40,72% e 100 estudantes finalistas, 29,94% afirmam não utilizar a bolsa de estudo; 32 estudantes caloiros, 9,58% e 36 estudantes finalistas, 10,78% utilizam frequentemente a bolsa de estudo; e 18 estudantes caloiros, 5,39% e 12 finalistas, 3,59% utilizam pontualmente este recurso.

Gráfico 16

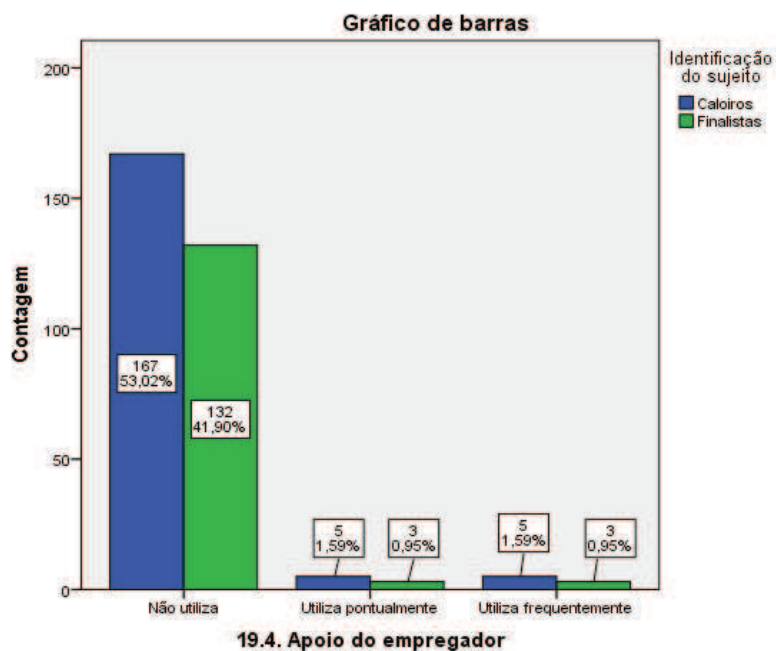
Distribuição C dos estudantes do 1º ciclo de estudos de acordo com a identificação do sujeito e os recursos mais utilizados para financiar a frequência do curso



Conforme o gráfico 17, o apoio do empregador não é utilizado por 167 estudantes caloiros, 53,02% e 132 estudantes finalistas, 41,90%; 5 estudantes caloiros, 1,59% e 3 estudantes finalistas, 0,95% utilizam pontualmente o apoio do empregador; e 5 estudantes caloiros, 1,59% e 3 estudantes finalistas, 0,95% utilizam frequentemente este tipo de recurso.

Gráfico 17

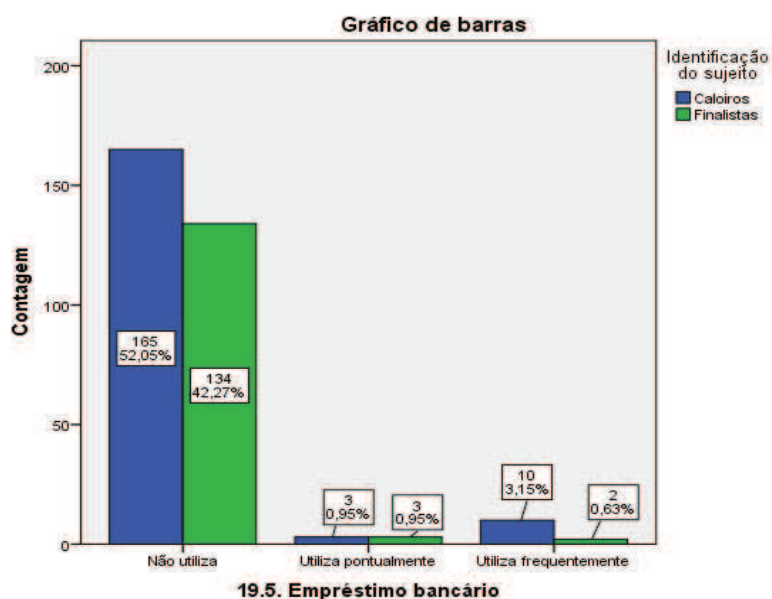
Distribuição D dos estudantes do 1º ciclo de estudos de acordo com a identificação do sujeito e os recursos mais utilizados para financiar a frequência do curso



No gráfico 18, relativamente ao empréstimo bancário, 165 estudantes caloiros, 52,05% e 134 estudantes finalistas, 42,27% não utilizam este recurso financeiro; 10 estudantes caloiros, 3,15% e 2 estudantes finalistas, 0,63% utilizam frequentemente o empréstimo bancário; e 3 estudantes caloiros, 0,95% e 3 estudantes finalistas, 0,95% utilizam pontualmente.

Gráfico 18

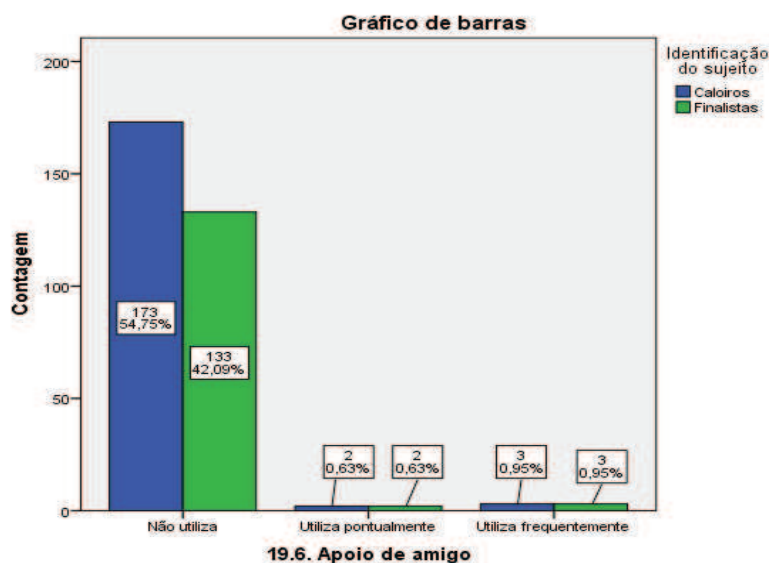
Distribuição E dos estudantes do 1º ciclo de estudos de acordo com a identificação do sujeito e os recursos mais utilizados para financiar a frequência do curso



Conforme o gráfico 19, existem 173 estudantes caloiros, 54,75% e 133 estudantes finalistas, 42,09% que não utilizam o apoio de amigos; 3 estudantes caloiros, 0,95% e 3 estudantes finalistas, 0,95% que utilizam frequentemente; e 2 estudantes caloiros, 0,63% e 2 estudantes finalistas, 0,63% que utilizam pontualmente este recurso.

Gráfico 19

Distribuição F dos estudantes do 1º ciclo de estudos de acordo com a identificação do sujeito e os recursos mais utilizados para financiar a frequência do curso



Síntese

De acordo com as análises efetuadas, o recurso que é mais utilizado pelos estudantes caloiros e finalistas para financiar a frequência do curso é o apoio da família. O apoio da família foi escolhido por 160 estudantes caloiros, 42,44% e 132 estudantes finalistas, 35,01%. O recurso utilizado mais pontualmente pelos estudantes caloiros, (n=26) para financiar o curso é o autofinanciamento, 8,02%, bem como pelos estudantes finalistas (n=35), 10,80%. Já o recurso menos utilizado pelos estudantes caloiros (n=173) para financiar o curso é o apoio de amigos, 54,75% e pelos estudantes finalistas (n=134) é o empréstimo bancário, 42,27%.

Perceções globais acerca da instituição

Na tabela 16, apresenta-se a análise da distribuição das respostas relativas às perceções globais dos estudantes em relação ao curso, à instituição, à empregabilidade e ao prestígio social. Em todos os aspetos relacionados com as perceções globais, os resultados apresentam-se muito semelhantes entre si, destacando-se os resultados relativos ao curso que frequentam (M=7,83). Por outro lado, os resultados indicam a empregabilidade do curso com um desvio padrão mais elevado (DP=2,004), comparativamente ao curso (DP=1,583).

Relativamente aos resultados mais baixos, em termos da média, destaca-se a empregabilidade ($M=6,76$) e em termos do desvio padrão o curso que frequentam ($DP=1,583$).

Tabela 16

Perceção global dos estudantes do 1º ciclo de estudos sobre o curso, a instituição, a empregabilidade e o prestígio social do curso que frequentam (medidas descritivas)

Perceção Global	N	Mínimo	Máximo	Média	Desvio Padrão
Curso	381	2	10	7,83	1,583
Instituição	381	1	10	6,88	1,782
Empregabilidade	382	1	10	6,76	2,004
Prestígio social	380	1	10	7,07	1,908

Associação dos itens relativamente ao curso

Na análise do item da perceção global dos estudantes em relação ao curso que frequentam em função dos cursos dos estudantes, os resultados sugerem que a maioria dos estudantes, de acordo com a escala de (1 a 10) escolheu a opção 8, o que sugere que a maioria dos estudantes tem uma elevada perceção acerca do curso que frequentam. Os cursos em que se evidencia mais esta perceção são: Economia, Direito, Gestão, Gestão Hoteleira e Turismo. No entanto, para além desta opção, existem alguns estudantes que escolheram a opção 9 e 10 dos cursos de Educação Social, Solicitadoria e Gsi_Inf_Tsi.

No que respeita ao item da perceção global acerca da instituição que frequentam em função dos cursos dos estudantes, os resultados sugerem que a maioria dos estudantes, de acordo com a escala de (1 a 10) escolheu a opção 7, o que sugere que a maioria dos estudantes tem uma boa perceção acerca da instituição que frequentam. Os cursos em que se evidencia mais esta perceção acerca da instituição são: Economia, Gestão, Turismo e Psicologia. No entanto, existem estudantes que também escolheram a opção 8 e 9, dos cursos de Educação Social, Direito, Gestão Hoteleira, Psicologia, Solicitadoria e Gsi_Inf_Tsi, o que significa que estes têm uma perceção mais elevada acerca da instituição que frequentam.

Em relação ao item da perceção global da empregabilidade do curso, em função dos cursos dos estudantes, de acordo com a escala de (1 a 10), os resultados indicam que a maioria dos estudantes escolheu a opção 8. Neste sentido, a maioria dos

estudantes tem uma boa percepção acerca da empregabilidade do curso que frequentam. Os cursos em que se evidencia mais esta percepção acerca da empregabilidade são: Economia, Educação Social, Gestão e Solicitadoria. No entanto, alguns estudantes escolheram a opção 9 e 10, dos cursos de Gestão Hoteleira, Turismo e Gsi_Inf_Tsi, o que significa que estes estudantes têm uma percepção mais elevada acerca da empregabilidade do curso que frequentam. Pelo contrário, o curso de Direito evidencia que a maioria dos estudantes considera a empregabilidade do seu curso mais baixa, selecionando apenas a opção 6.

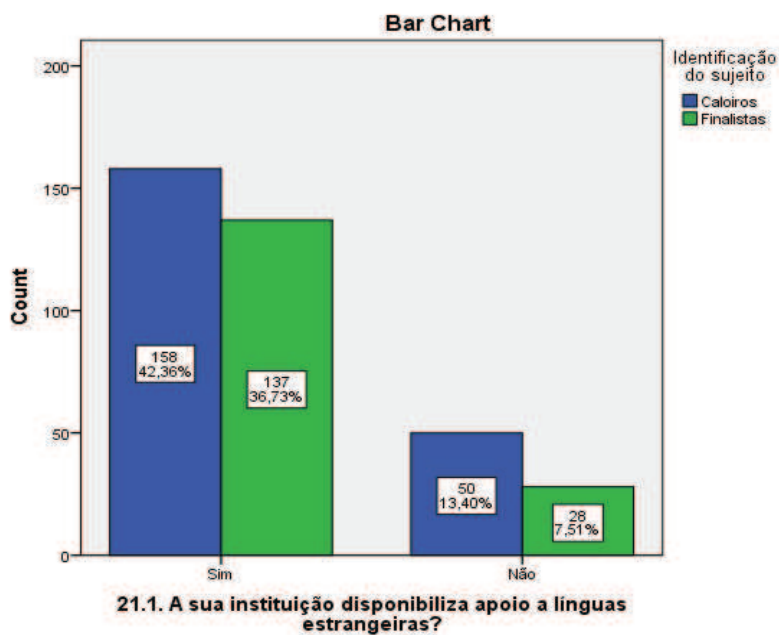
Já o item da percepção global acerca do prestígio social do curso, em função dos cursos dos estudantes, de acordo com a escala de (1 a 10), verifica-se que a maioria dos estudantes escolheu a opção 8, o que significa que estes têm uma percepção elevada acerca do prestígio social do curso que frequentam. Os cursos em que se evidencia mais esta percepção são: Economia, Educação Social, Gestão e Turismo. Por outro lado, alguns estudantes também escolheram a opção 9 e 10, dos cursos de Economia, Educação Social, Direito e Gsi_Inf_Tsi, o que significa que estes têm uma percepção mais elevada acerca do prestígio social do curso que frequentam. No entanto, os cursos de Gestão Hoteleira e de Psicologia demonstram que a maioria dos estudantes considera o prestígio social do seu curso inferior, selecionando a opção 7.

Perceções globais acerca da instituição

Quando questionados acerca da disponibilidade de apoio a línguas estrangeiras, 158 estudantes caloiros, 42,36% e 137 estudantes finalistas, 36,73% responderam “sim” e 50 estudantes caloiros, 13,40% e 28 estudantes finalistas, 7,51% responderam “não”. Tal como no gráfico que se apresenta, a maioria dos estudantes caloiros, 42,36% da amostra total, consideram que a sua instituição disponibiliza apoio a línguas estrangeiras.

Gráfico 20

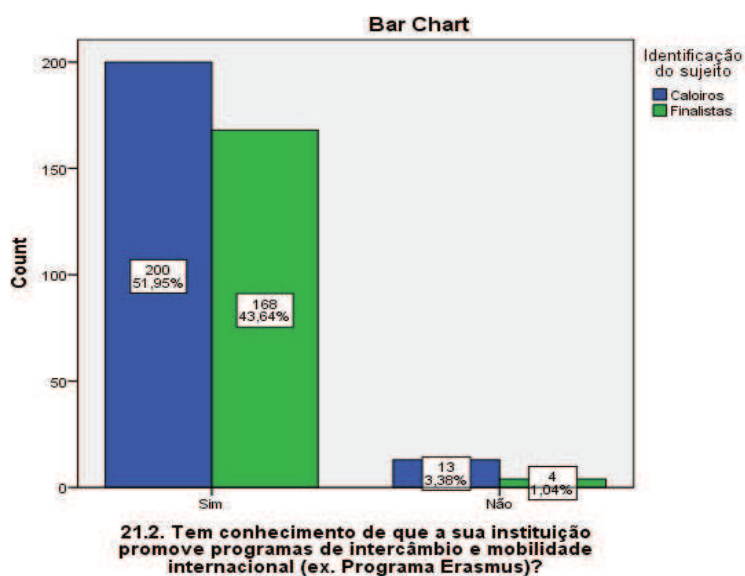
Perceção global A dos estudantes do 1º ciclo de estudos sobre a instituição de acordo com a identificação do sujeito



Conforme o gráfico 21, verifica-se que 200 estudantes caloiros, 51,95% e 168 estudantes finalistas, 43,64% responderam sim e 13 estudantes caloiros, 3,38% e 4 estudantes finalistas, 1,04% responderam não ter conhecimento. Conclui-se que a maioria dos estudantes caloiros tem conhecimento de que a sua instituição promove programas de intercâmbio e mobilidade internacional.

Gráfico 21

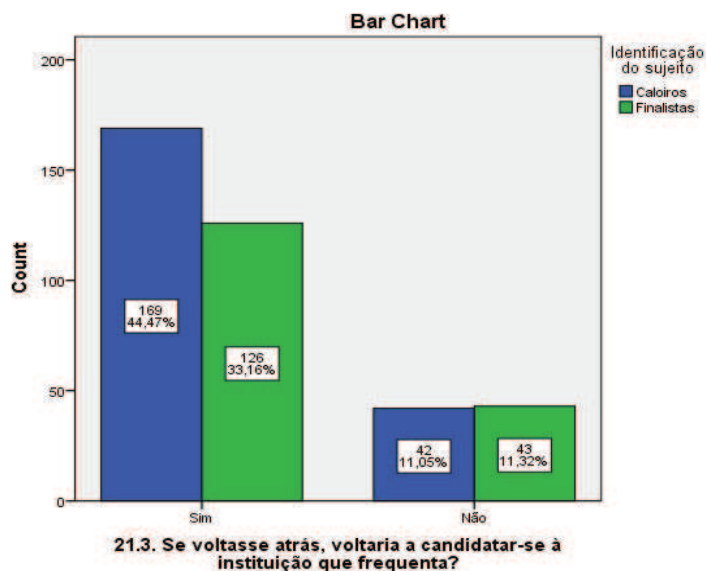
Perceção global B dos estudantes do 1º ciclo de estudos sobre a instituição de acordo com a identificação do sujeito



De acordo com o gráfico 22, verifica-se que 169 estudantes caloiros, 44,47% e 126 estudantes finalistas, 33,16% responderam sim e 42 estudantes caloiros, 11,05% e 43 estudantes finalistas, 11,32% responderam não. Verifica-se que, tanto os caloiros como os finalistas, caso tivessem a oportunidade de voltar atrás, iriam novamente voltar a candidatar-se a esta instituição. No entanto, esta percentagem, evidencia-se maioritariamente nos estudantes caloiros, 44,47%.

Gráfico 22

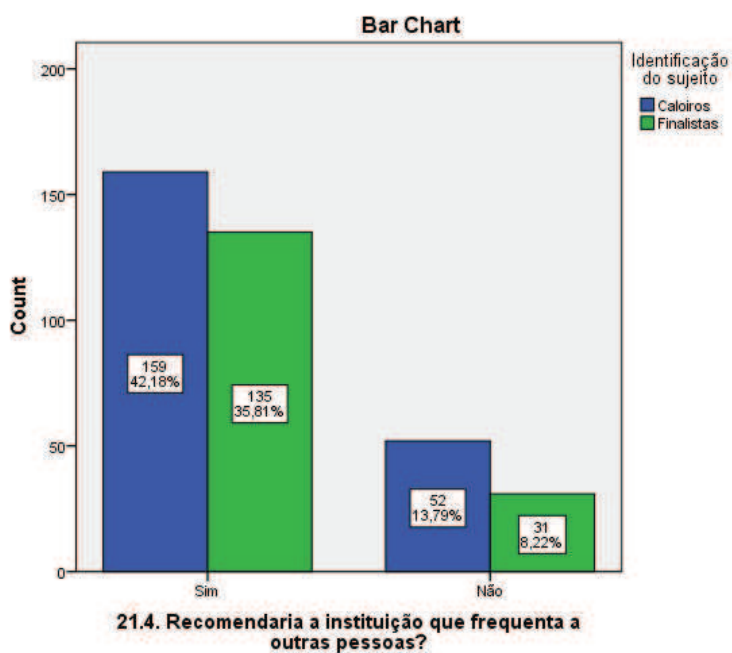
Percepção global C dos estudantes do 1º ciclo de estudos sobre a instituição de acordo com a identificação do sujeito



Conforme é ilustrado no gráfico 23, verifica-se que 159 estudantes caloiros, 42,18% e 135 estudantes finalistas, 35,81% responderam sim e 52 estudantes caloiros, 13,79% e 31 estudantes finalistas, 8,22% responderam não. Tal como acontecia anteriormente, tanto os estudantes caloiros como os estudantes finalistas recomendariam a outras pessoas a instituição que frequentam. No entanto, existe uma maior prevalência por parte dos estudantes caloiros, 42,18%.

Gráfico 23

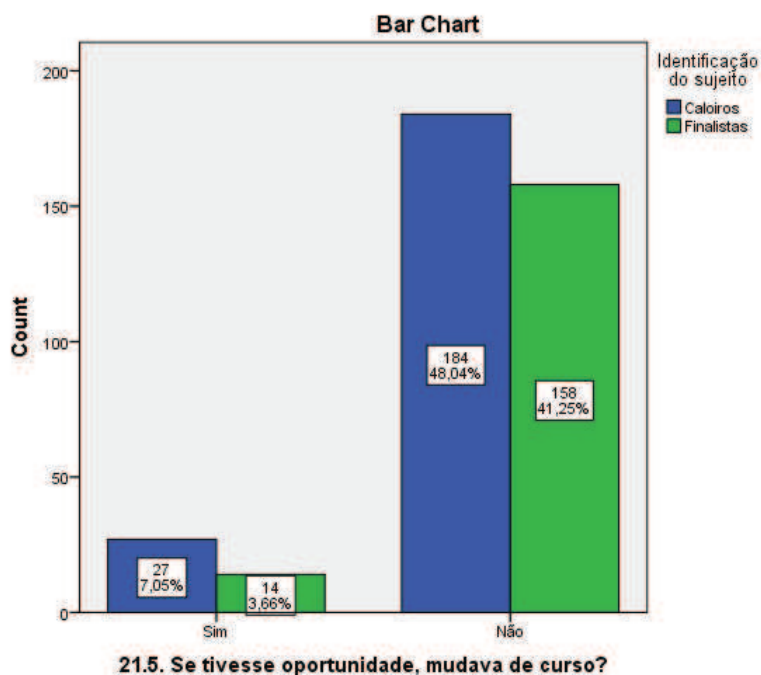
Percepção global D dos estudantes do 1º ciclo de estudos sobre a instituição de acordo com a identificação do sujeito



No gráfico 24, relativamente à mudança de curso, 184 estudantes caloiros, 48,04% e 158 estudantes finalistas, 41,25% responderam não e 27 estudantes caloiros, 7,05% e 14 estudantes finalistas, 3,66% responderam sim. Neste gráfico, contrariamente aos outros, verifica-se que a maioria dos estudantes, tanto os caloiros como os finalistas, se tivessem oportunidade não mudariam de curso. Contudo, pode-se concluir que, tanto os estudantes caloiros como os estudantes finalistas têm uma boa percepção acerca do curso que inicialmente escolheram.

Gráfico 24

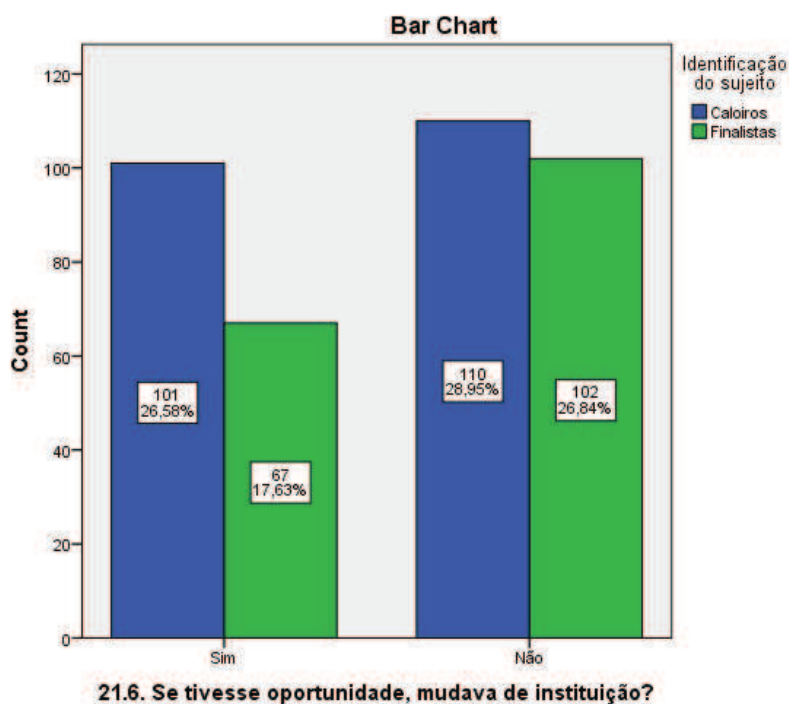
Perceção global E dos estudantes do 1º ciclo de estudos sobre a instituição de acordo com a identificação do sujeito



No gráfico 25, em relação à instituição, 110 estudantes caloiros, 28,95% e 102 estudantes finalistas, 26,84% responderam não e 101 estudantes caloiros, 26,58% e 67 estudantes finalistas, 17,63% responderam sim. Verifica-se que, tanto os estudantes caloiros como os estudantes finalistas, se tivessem oportunidade não mudariam de instituição. No entanto, apesar de a percentagem incidir maioritariamente nos estudantes caloiros, a percentagem também é elevada nos estudantes finalistas, 28,95%. Pelo contrário, 101 estudantes caloiros se tivessem oportunidade mudariam de instituição com uma percentagem de, 26,58% (percentagem relativamente próxima dos estudantes finalistas que não mudariam de instituição, 26,84%).

Gráfico 25

Percepção global F dos estudantes do 1º ciclo de estudos sobre a instituição de acordo com a identificação do sujeito



Associação dos itens relativamente ao curso

No que respeita a todas estas variáveis em função do curso, verifica-se que em relação à disponibilidade do apoio a línguas estrangeiras, os cursos que na sua maioria afirmaram existir este tipo de apoio são: Economia (93,3%), Psicologia (84,2%), Gestão (75,7%) e Direito (67,9%). Em relação ao conhecimento dos programas de intercâmbio e mobilidade internacional, os cursos que na sua maioria afirmaram existir este tipo de programas são: Gestão (95,8%) e Direito (92,1%).

Quanto à candidatura dos estudantes em relação à instituição que frequentam, os estudantes dos cursos que na sua maioria voltariam a candidatar-se são: Gestão (77,8%) e Direito (73,6%). Na recomendação dos estudantes desta instituição a outras pessoas, os cursos que voltariam a recomendar são: Gestão (71,8%) e Direito (69%). Na mudança de curso, ao contrário do que se tem verificado, os estudantes dos cursos de Direito (87,6%) e Gestão (84,5%) não mudariam de curso. Por último, na mudança de instituição, os estudantes dos cursos de Gestão (62,5%) e Direito (44,8%) mudariam de instituição. No entanto, ainda no curso de Direito, cerca de 55,2% dos estudantes não mudariam de instituição.

Programas de Mentorado

Quando questionados sobre a aceitação de pertença a um programa de mentorado durante o percurso universitário, a resposta para estes itens “se tivesse existido um programa de mentorado na universidade durante o percurso académico gostaria de ter sido mentor”: a resposta dos estudantes finalistas relativamente a esta questão foi “não” para 113 estudantes, 68,1% e “sim” para 53 estudantes, 31,9%. Nesta questão, a maioria dos estudantes finalistas afirma que não gostariam de ter sido mentores, 68,1%. Seguidamente, foi realizada outra questão, “se tivesse existido um programa de mentorado na universidade durante o percurso académico gostaria de ter sido mentee”: a resposta dos estudantes finalistas relativamente a esta questão foi “não” para 95 estudantes, 58,3% e “sim” para 68 estudantes, 41,7%. Tal como na questão anterior, a maioria dos estudantes finalistas afirma que não gostaria de ter sido mentee, 58,3%. No entanto, nestas duas questões, em comparação, a maioria dos estudantes rejeita a opção de ser mentor, 68,1% e afirmam que preferiam ser mentee, 41,7%.

Tabela 17

Perceção global dos estudantes finalistas sobre os programas de mentorado

Estudantes finalistas	Sim (n/%)	Não (n/%)
Programas de mentorado na universidade		
22) Ser mentor	53 (31,9%)	113 (68,1%)
23) Ser mentee	68 (41,7%)	95 (58,3%)

No próximo capítulo são analisados e discutidos os resultados que foram anteriormente apresentados.

CAPÍTULO 4 - Discussão dos resultados

Este capítulo tem como objetivo analisar os resultados apresentados no capítulo anterior, evidenciando as hipóteses de estudo que foram verificadas, bem como o enquadramento teórico que orientou o presente estudo. Neste sentido, o objetivo principal deste capítulo é analisar, interpretar e confrontar os resultados obtidos com o enquadramento teórico de referência. Como já foi referenciado anteriormente, é objetivo do presente estudo analisar a relação entre a satisfação e as expectativas em estudantes calouros e finalistas no ensino superior privado, em função de variáveis relacionadas com as informações sociodemográficas, o grau de importância com a instituição, o grau de satisfação com a instituição, o financiamento da educação e as percepções globais acerca da instituição.

O ingresso no ensino superior impõe aos jovens a necessidade de lidarem com vários aspetos que decorrem durante o seu processo de desenvolvimento, quer do estudante, quer do próprio grau académico em que se inserem. Nesta etapa de vida dos estudantes, as experiências académicas assumem-se decisivas para a construção da personalidade e das relações interpessoais que estes vão construindo ao longo do seu percurso académico. Deste modo, o impacto de um novo contexto mais exigente, que nem sempre corresponde ao esperado pelos estudantes, implica logo de início, várias mudanças, às quais estes têm que se ajustar, nomeadamente à separação da família, na adaptação a um novo contexto, no estabelecimento de relações interpessoais, ou seja a novas exigências pessoais, sociais e académicas.

No processo de transição estão, portanto, implícitos fatores institucionais, contextuais e individuais. Neste processo de adaptação ao ensino superior, existem vários fatores que desempenham um papel ativo e interventivo (Taveira, 2000), influenciando o processo de adaptação de forma mais ou menos positiva chegando mesmo a “poder potenciar crises e vulnerabilidades” (Seco, Casimiro, Pereira, Dias & Custódio, 2005, p. 27). Este processo é pautado por diversas mudanças, nomeadamente, pedagógicas e de organização curricular, métodos de avaliação, diferentes necessidades de gestão de tempo (Raposo, 2003; Freitas, Raposo & Almeida, 2007), bem como mudanças sociais e, até mesmo, geográficas.

Para a compreensão da transição dos estudantes para o ensino superior é importante perceber a relação existente entre a satisfação ao ensino superior e as expectativas, sendo igualmente relevante ter-se em conta a existência de algumas variáveis fundamentais para avaliar os efeitos de tal relação.

De acordo com as análises dos resultados obtidos nas dimensões do questionário, verificou-se através das análises estatísticas que o motivo da escolha do curso por parte de ambos os grupos de estudantes (caloiros e finalistas) é o mesmo, ou seja estes estudantes escolheram frequentar um curso superior devido às oportunidades de trabalho serem maiores. Neste sentido, de acordo com as análises, verificou-se que não existem diferenças significativas nas respostas por parte de ambos os grupos de estudantes.

Em relação ao curso que os estudantes frequentam e o motivo que os levou a escolher o referido curso, a maioria dos estudantes, com exceção dos estudantes dos cursos de Educação Social e Psicologia, escolheu o curso devido às oportunidades de trabalho serem maiores. Já no curso de Educação Social e Psicologia, o motivo que levou estes estudantes a escolher o curso que frequentam deveu-se ao facto da sociedade os ter influenciado. De acordo com as análises, verificou-se que existem diferenças significativas nas respostas dos estudantes consoante os cursos que frequentam em relação ao motivo que os levou a escolher o referido curso.

Em relação ao sexo dos estudantes e ao motivo da escolha do curso, através dos resultados foi possível verificar que o que motivou a maioria dos estudantes a escolher o seu curso foi devido ao facto das oportunidades de trabalho serem maiores. Este fator foi o maioritariamente escolhido pelos estudantes de ambos os sexos. Deste modo, verificou-se que não existem diferenças significativas nas respostas dos estudantes consoante o sexo e o motivo que os levou a escolher o seu curso, pois ambos os grupos optaram pelo mesmo fator.

Relativamente aos resultados obtidos entre a idade dos estudantes e o motivo da escolha do curso, verificou-se que a maioria dos estudantes com idades entre os dezoito e os vinte anos escolheram a opção devido às oportunidades de trabalho serem maiores. Verifica-se assim que não existem diferenças significativas nas respostas dadas consoante as idades dos estudantes e o motivo que os levou a escolher o curso. Deste modo, os resultados que dizem respeito à hipótese 1, sugerem que, em todas as variáveis sociodemográficas analisadas, o que motivou a maioria dos estudantes a escolher o seu curso foi devido às oportunidades de trabalho serem maiores.

No que respeita aos resultados relativos aos estudantes caloiros e finalistas e à escolha da instituição, primeiramente foram analisados os fatores mais destacados pelos estudantes na escolha da instituição. Foram assim destacados quatro fatores como sendo os mais valorizados pelos estudantes na escolha da instituição.

De acordo com os resultados, verificou-se que os estudantes caloiros escolheram a instituição devido ao facto de esta ter sido recomendada por amigos/família; Já os estudantes finalistas, a escolha da instituição deveu-se ao facto de a mesma ser perto da sua residência habitual. De acordo com as análises estatísticas realizadas, verifica-se que existem diferenças significativas nas respostas dadas pelos estudantes caloiros e pelos estudantes finalistas em relação ao motivo que os levou a escolher a instituição que frequentam.

No que concerne ao sexo dos estudantes e à escolha da instituição, foram adotados os mesmos procedimentos, de modo a verificar quais os fatores mais predominantes na escolha da instituição. Foram destacados três fatores, como sendo os mais valorizados pelos estudantes na escolha da instituição. Os resultados indicam que os estudantes do sexo feminino escolheram esta instituição devido ao facto de a mesma ter sido recomendada por amigos/família. Por outro lado, os estudantes do sexo masculino escolheram frequentar esta instituição devido à mesma ser perto da sua residência habitual. Concluiu-se assim que, existem diferenças significativas nas respostas dadas pelos estudantes consoante o sexo e o motivo que os levou a escolher a instituição que frequentam. Na análise efetuada ao curso e ao motivo da escolha da instituição, verificaram-se igualmente, estes itens, como sendo os mais predominantes pelos estudantes na escolha da instituição. Verifica-se assim que não existem diferenças significativas em relação ao curso que os estudantes frequentam e ao motivo que os levou a escolher esta instituição, pois apesar de o fator maioritariamente escolhido no curso de Direito ter sido a reputação académica, existem estudantes, nesse mesmo curso, que escolheram a opção recomendada por amigos/família, bem como no curso de Gestão e no curso de Psicologia. Deste modo, os resultados relativos à hipótese 2, sugerem que os motivos que levaram os estudantes a escolher esta instituição diferem apenas no sexo e na identificação do sujeito.

Na análise da hipótese 3, foram realizadas análises descritivas, nomeadamente a realização da média, de forma a verificar o grau de importância dos fatores que contribuíram para a tomada de decisão na entrada para o ensino superior. Realizaram-se igualmente análises com o intuito de verificar quais os itens mais e menos destacados pelos estudantes para a tomada de decisão para a entrada na instituição. Em termos das análises efetuadas em relação aos estudantes caloiros e finalistas e nos fatores que foram destacados como tendo maior grau de importância na decisão de entrada para o ensino superior, verificou-se que a maioria dos estudantes caloiros considerou como fator na

tomada de decisão na entrada para o ensino superior o facto de querer obter um bom emprego. Pelo contrário, os estudantes finalistas consideraram como fator na tomada de decisão na entrada para o ensino superior o facto de poderem obter um grau académico. Verifica-se assim que existem diferenças significativas nas respostas dadas pelos estudantes em relação ao fator que consideram possuir maior grau de importância na decisão de entrada para o ensino superior.

Em relação ao sexo dos estudantes e os fatores com maior grau de importância na decisão de entrada para o ensino superior, verificou-se que a maioria dos estudantes do sexo feminino, entraram para o ensino superior devido ao facto de querer ter um bom emprego. Pelo contrário, os estudantes do sexo masculino, decidiram entrar para o ensino superior para obterem conhecimentos que lhes permitissem obter uma carreira aliciante. Os resultados sugerem que existem diferenças significativas em relação ao sexo dos estudantes e na seleção do fator que atribuíram maior grau de importância para a entrada no ensino superior.

Na análise da variável curso e nos fatores na tomada de decisão para a entrada no ensino superior, verificou-se que os cursos que mais se destacaram nestes itens foram: Direito, Gestão e Psicologia, prevalecendo em todos estes itens o curso de Direito e Gestão. Os estudantes do curso de Direito consideram como tomada de decisão para entrada no ensino superior o facto de possuírem uma carreira aliciante e um grau académico. Os estudantes do curso de Gestão, afirmam igualmente a escolha destes dois fatores na entrada para o ensino superior. Verifica-se assim que não existem diferenças significativas em relação a estes dois cursos e na escolha dos fatores na tomada de decisão para a entrada no ensino superior.

No que diz respeito à idade e nos fatores para a entrada no ensino superior, verificou-se que os estudantes com idades entre os dezoito e os dezanove anos selecionaram maioritariamente estes mesmos fatores. Neste sentido, existe uma maior prevalência de estudantes com dezanove anos que selecionaram os fatores: obter um grau académico, obter um bom emprego e obter um emprego com um bom salário. Evidencia-se igualmente que, apenas os estudantes com dezoito anos escolheram o fator: obter uma carreira aliciante.

Verifica-se assim que existem diferenças significativas em relação às idades dos estudantes e na seleção dos fatores que consideram ser os mais importantes para a entrada no ensino superior.

Deste modo, verifica-se que os fatores relacionados com o grau de importância na decisão de entrada para o ensino superior, apenas diferem na identificação do sujeito, no sexo e na idade.

Na hipótese 4, foram igualmente realizadas análises com o intuito de verificar quais os itens que foram menos destacados pelos estudantes para a tomada de decisão para a entrada na instituição. De acordo com os resultados, foram destacados três itens com menor grau de importância. Relativamente às análises efetuadas em relação aos estudantes caloiros e aos estudantes finalistas e aos fatores que foram destacados como tendo um menor grau de importância na decisão de entrada para o ensino superior, verificou-se que, os estudantes caloiros e finalistas, consideraram como menos importante na entrada para o ensino superior o fator: estar com os amigos que estão na instituição. De acordo com os resultados, verifica-se que não existem diferenças significativas nos estudantes caloiros e finalistas em relação à escolha do fator que tem menor importância para a tomada de decisão na entrada para o ensino superior.

Em termos do sexo e da importância dos fatores na tomada de decisão na entrada para o ensino superior, verificou-se que a maioria dos estudantes do sexo feminino considerou como fator com menor importância: por estar com os amigos que estão na instituição, bem como os estudantes do sexo masculino que consideraram igualmente este mesmo fator. Conforme os resultados, verifica-se que não existem diferenças significativas em relação ao sexo dos estudantes e à escolha do fator que tem menor importância para a tomada de decisão para a entrada no ensino superior.

Na análise do curso e da importância dos fatores na entrada para o ensino superior, verificou-se que os cursos que mais se destacaram nestes fatores foram: Educação Social, Gestão Hoteleira e Solicitadoria. Assim, os estudantes do curso de Educação Social, do curso de Gestão Hoteleira, bem como do curso de Solicitadoria, consideraram como fator com menor grau de importância, “por estar com os amigos que estão aqui”. De acordo com os resultados, verifica-se que não existem diferenças significativas em relação aos estudantes destes três cursos, no que diz respeito ao fator que atribuem menor grau de importância na entrada para o ensino superior.

Na variável idade e na importância dos fatores na entrada para o ensino superior, verificou-se que a maioria dos estudantes com idades superiores a trinta e quatro anos considerou o fator com menor grau de importância, “por estar com os amigos que estão aqui”; os estudantes com idades superiores a vinte e oito anos optaram como sendo o fator menos predominante, “evitar ter de ir trabalhar” e os estudantes com idades

superiores a vinte e seis anos optaram pelo fator menos predominante o item, “sair de casa”. Verifica-se assim que existem diferenças significativas em termos das idades dos estudantes e na escolha dos fatores com menor grau de importância na entrada para o ensino superior. De acordo com os resultados, verifica-se que, apenas a variável idade difere em relação à escolha dos estudantes acerca dos fatores com menor grau de importância.

Na hipótese 5, foram realizadas análises de acordo com as variáveis sociodemográficas e a importância dos aspetos académicos. Primeiramente, foram efetuadas medidas descritivas, nomeadamente a média de forma a verificar a importância média dos graus atribuídos aos aspetos académicos.

Posteriormente, também foram realizadas caixas de bigodes, de forma a verificar os graus medianos atribuídos a cada um dos fatores consoante as variáveis sociodemográficas. Em relação ao curso, identificação do sujeito e ao sexo, verificou-se que os itens que apresentaram maior dispersão nos graus de importância atribuídos foram: D, E, F, G, I, sendo inferiores no item H. Desta forma, não existem diferenças significativas em relação às variáveis sociodemográficas e nos fatores em que os estudantes atribuem maior grau de importância relativamente aos aspetos académicos.

Seguidamente, foram realizadas análises nos graus de importância atribuídos relativamente aos aspetos académicos consoante a identificação do sujeito e o sexo dos estudantes. De acordo com os resultados, concluiu-se que não existem diferenças estatisticamente significativas em relação à identificação do sujeito e nos fatores relacionados com os aspetos académicos. No que respeita à variável sexo, concluiu-se que existem diferenças estatisticamente significativas nos itens A, B, C, D, E, I. Também foram realizadas análises nos graus de importância atribuídos relativamente aos aspetos académicos consoante a classe etária e o curso. Conforme os resultados obtidos, concluiu-se que não existem diferenças estatisticamente significativas nos graus de importância atribuídos consoante a classe etária e nos fatores relacionados com os aspetos académicos. Em relação ao curso, com exceção dos itens F e H, existem diferenças estatisticamente significativas em relação aos outros itens relacionados com os aspetos académicos.

Na hipótese 6, foram realizadas análises de acordo com as variáveis sociodemográficas e o grau de importância do apoio académico. Primeiramente, foram efetuadas medidas descritivas, nomeadamente a média de forma a verificar a importância média dos graus atribuídos ao apoio académico.

Posteriormente também foram realizadas caixas de bigodes de forma a verificar os graus medianos atribuídos a cada um dos fatores consoante as variáveis sociodemográficas.

Verificou-se que não existem diferenças significativas em relação às variáveis sociodemográficas e nos fatores em que os estudantes atribuem grau de importância relativamente ao apoio académico.

Seguidamente, foram realizadas análises nos graus de importância atribuídos relativamente ao apoio académico, consoante a identificação do sujeito e o sexo dos estudantes. De acordo com os resultados, verificou-se que não existem diferenças estatisticamente significativas em relação à identificação do sujeito e nos fatores relacionados com o apoio académico. No que respeita à variável sexo, concluiu-se que apenas existem diferenças estatisticamente significativas nos itens dos “recursos bibliotecários” e nas “condições dos laboratórios”. Também foram realizadas análises nos graus de importância atribuídos relativamente ao apoio académico, consoante a classe etária e o curso. Conforme os resultados obtidos, verificou-se que não existem diferenças estatisticamente significativas nos graus de importância atribuídos consoante a classe etária e nos fatores relacionados com o apoio académico. Em relação ao curso, com exceção do item das “condições dos edifícios e sua envolvente”, existem diferenças estatisticamente significativas nos outros itens relacionados com o apoio académico.

Na hipótese 7, foram realizadas análises de acordo com as variáveis sociodemográficas e o grau de importância dos aspetos do desenvolvimento pessoal. Foram efetuadas medidas descritivas e foram realizadas caixas de bigodes de forma a verificar os graus medianos atribuídos a cada um dos fatores consoante as variáveis sociodemográficas. Desta forma, verificou-se que não existem diferenças significativas em relação às variáveis sociodemográficas e nos fatores em que os estudantes atribuem grau de importância em relação aos aspetos do desenvolvimento pessoal.

Seguidamente, foram realizadas análises nos graus de importância atribuídos relativamente aos aspetos do desenvolvimento pessoal, consoante a identificação do sujeito e o sexo dos estudantes. De acordo com os resultados, verificou-se que não existem diferenças estatisticamente significativas em relação à identificação do sujeito e nos fatores relacionados com os aspetos académicos. No que respeita à variável sexo, concluiu-se que existem diferenças estatisticamente significativas em todos os itens dos aspetos do desenvolvimento pessoal, consoante o sexo. Continuamente, foram realizadas análises nos graus de importância atribuídos relativamente ao apoio

académico, consoante a classe etária e o curso. Conforme os resultados obtidos, verificou-se que não existem diferenças estatisticamente significativas nos graus de importância atribuídos consoante a classe etária e nos fatores relacionados com os aspetos do desenvolvimento pessoal. Em relação ao curso, com exceção dos aspetos “obter melhores capacidades de trabalho” e “ir ao encontro das minhas expectativas intelectuais”, existem diferenças estatisticamente significativas nos outros aspetos relacionados com o desenvolvimento pessoal.

Em relação à hipótese 8, foram realizadas análises de acordo com as variáveis sociodemográficas e ao grau de importância dos aspetos relacionados com os processos e serviços. Primeiramente, foram efetuadas medidas descritivas (média) e também foram realizadas caixas de bigodes de forma a verificar os graus medianos atribuídos a cada um dos fatores, consoante as variáveis sociodemográficas. Desta forma, verificou-se que não existem diferenças significativas em relação às variáveis sociodemográficas e nos fatores em que os estudantes atribuem maior grau de importância relativamente aos aspetos relacionados com os processos e serviços.

Posteriormente, foram realizadas análises nos graus de importância atribuídos relativamente aos aspetos relacionados com os processos e serviços, consoante a identificação do sujeito e o sexo dos estudantes. De acordo com os resultados, verificou-se que existem diferenças estatisticamente significativas apenas no item O, em relação à identificação do sujeito. No que respeita à variável sexo, concluiu-se que existem diferenças estatisticamente significativas em vários itens relacionados com a dimensão dos aspetos dos processos e serviços. Também foram realizadas análises nos graus de importância atribuídos relativamente aos aspetos relacionados com os processos e serviços, consoante a classe etária e o curso. Conforme os resultados obtidos, verificou-se que não existem diferenças estatisticamente significativas nos graus de importância atribuídos consoante a classe etária e nos fatores relacionados com os aspetos dos processos e serviços. Em relação ao curso, existem apenas diferenças estatisticamente significativas nos itens “livraria/reprografia” e nos “espaços de lazer”.

Na hipótese 9, foram realizadas análises de acordo com as variáveis sociodemográficas e o grau de satisfação com os aspetos académicos. Primeiramente, foram efetuadas medidas descritivas (média) e também foram realizadas caixas de bigodes de forma a verificar os graus medianos atribuídos a cada um dos fatores, consoante as variáveis sociodemográficas.

Desta forma, verificou-se que não existem diferenças significativas em relação às variáveis sociodemográficas e nos fatores em que os estudantes atribuem grau de satisfação com os aspetos académicos.

Posteriormente, foram realizadas análises nos graus de satisfação atribuídos relativamente à satisfação com os aspetos académicos, consoante a identificação do sujeito e o sexo dos estudantes. De acordo com os resultados, concluiu-se que não existem diferenças estatisticamente significativas em relação à identificação do sujeito e nos fatores relacionados com o grau de satisfação com os aspetos académicos. No que respeita à variável sexo, concluiu-se que existem diferenças estatisticamente significativas, apenas no fator relativo à “oferta de unidades curriculares em inglês”. Também foram realizadas análises nos graus de satisfação atribuídos relativamente à satisfação com os aspetos académicos, consoante a classe etária e o curso. Conforme os resultados obtidos, concluiu-se que apenas existem diferenças estatisticamente significativas no fator relativo à qualidade do ensino, consoante a classe etária. Em relação ao curso, com exceção dos fatores relativos à “oferta de unidades curriculares em inglês” e das “unidades curriculares de opção”, existem diferenças estatisticamente significativas nos outros itens relacionados com a satisfação com os aspetos académicos.

Na hipótese 10, foram realizadas análises de acordo com as variáveis sociodemográficas e o grau de satisfação com o apoio académico. Foram efetuadas medidas descritivas (média), de forma a verificar a média dos graus atribuídos à satisfação com o apoio académico. Posteriormente, também foram realizadas caixas de bigodes de forma a verificar os graus medianos atribuídos a cada um dos fatores consoante as variáveis sociodemográficas. Verificou-se que não existem diferenças significativas em relação às variáveis sociodemográficas e nos fatores em que os estudantes atribuem grau de satisfação com o apoio académico.

Posteriormente, foram realizadas análises nos graus de satisfação atribuídos relativamente à satisfação com o apoio académico, consoante a identificação do sujeito e o sexo dos estudantes. De acordo com os resultados, concluiu-se que apenas existem diferenças estatisticamente significativas no item relativo ao “tamanho das turmas”. No que respeita à variável sexo, verificou-se que não existem diferenças estatisticamente significativas nos graus medianos atribuídos pelo sexo, em qualquer um dos itens. Também foram realizadas análises nos graus de satisfação atribuídos relativamente à satisfação com o apoio académico, consoante a classe etária e o curso.

Conforme os resultados obtidos, verificou-se que apenas existem diferenças estatisticamente significativas nos fatores relativos aos “recursos bibliotecários” e no “tamanho das turmas”, consoante a classe etária.

Em relação ao curso, com exceção dos fatores relativos à “oferta de unidades curriculares em inglês” e das “unidades curriculares de opção”, existem diferenças estatisticamente significativas em todos os itens relacionados com o grau de satisfação com o apoio académico.

Na hipótese 11, foram realizadas análises de acordo com as variáveis sociodemográficas e o grau de satisfação com os aspetos do desenvolvimento social. Primeiramente, foram efetuadas medidas descritivas (média), de forma a verificar a média dos graus atribuídos com a satisfação com os aspetos do desenvolvimento social.

Posteriormente também foram realizadas caixas de bigodes de forma a verificar os graus medianos atribuídos a cada um dos fatores consoante as variáveis sociodemográficas. Verificou-se que não existem diferenças significativas em relação às variáveis sociodemográficas e nos fatores em que os estudantes atribuem grau de satisfação com os aspetos do desenvolvimento social.

Seguidamente, foram realizadas análises nos graus de satisfação atribuídos relativamente ao grau de satisfação com os aspetos do desenvolvimento social, consoante a identificação do sujeito e o sexo dos estudantes. De acordo com os resultados, concluiu-se que não existem diferenças estatisticamente significativas nos graus medianos em nenhum dos itens atribuídos pela identificação do sujeito. No que respeita à variável sexo, verificou-se que existem diferenças estatisticamente significativas nos graus medianos atribuídos pelo sexo nos itens B, C, D, E, F. Foram também realizadas análises nos graus de satisfação atribuídos relativamente à satisfação com os aspetos do desenvolvimento social, consoante a classe etária e o curso. Conforme os resultados obtidos, concluiu-se que não existem diferenças estatisticamente significativas nos fatores relativos ao grau de satisfação com os aspetos do desenvolvimento social, consoante a classe etária e o curso.

Em relação à hipótese 12, foram realizadas análises de acordo com as variáveis sociodemográficas e o grau de satisfação com os aspetos relacionados com os processos e serviços. Primeiramente, foram efetuadas medidas descritivas (média) de forma a verificar a média dos graus atribuídos na satisfação com os aspetos relacionados com os processos e serviços.

Posteriormente também foram realizadas caixas de bigodes de forma a verificar os graus medianos atribuídos a cada um dos fatores consoante as variáveis sociodemográficas.

Desta forma, verificou-se que não existem diferenças significativas em relação às variáveis sociodemográficas e nos fatores em que os estudantes atribuem grau de satisfação nos aspetos relacionados com os processos e serviços.

Seguidamente, foram realizadas análises nos graus de satisfação atribuídos relativamente aos aspetos relacionados com os processos e serviços, consoante a identificação do sujeito e o sexo dos estudantes. De acordo com os resultados, concluiu-se que existem diferenças estatisticamente significativas nos graus medianos atribuídos pela identificação do sujeito nos itens E, F, J, O, Q. No que respeita à variável sexo, verificou-se que existem diferenças estatisticamente significativas nos graus medianos atribuídos pelo sexo, apenas nos itens L e P. Posteriormente foram realizadas análises nos graus de satisfação atribuídos relativamente à satisfação com os aspetos relacionados com os processos e serviços, consoante a classe etária e o curso. Conforme os resultados obtidos, concluiu-se que existem diferenças estatisticamente significativas nos itens E, F, O, Q relativos ao grau de satisfação com os aspetos relacionados com os processos e serviços, consoante a classe etária. No que confere ao curso, verificaram-se igualmente diferenças estatisticamente significativas nos itens B, C, G, J, N, P, Q, R, S, T relativos ao grau de satisfação com os aspetos relacionados com os processos e serviços, consoante o curso.

Na hipótese 13, foram realizadas análises de forma a verificar as relações entre a identificação do sujeito e os recursos que são mais utilizados pelos estudantes para financiar o curso. De acordo com os resultados, verificou-se que o recurso maioritariamente utilizado pelos estudantes (caloiros/finalistas) para financiar a frequência do curso é o fator relativo ao “apoio familiar”. No entanto, apesar de ter sido o recurso mais utilizado por ambos os grupos de estudantes, verificou-se que os alunos caloiros, recorrem com maior frequência a este recurso. Quanto ao recurso que é utilizado mais pontualmente por ambos os grupos de estudantes é o “autofinanciamento”. No entanto, ainda assim, este recurso é maioritariamente utilizado pelos estudantes finalistas. Por outro lado, o recurso que é menos utilizado pelos estudantes difere, pois os estudantes caloiros, recorrem com menor frequência ao apoio dos amigos e os estudantes finalistas recorrem com menor frequência ao empréstimo bancário.

Conforme os resultados, verificou-se assim que existem diferenças significativas entre os estudantes caloiros e finalistas, apenas na escolha do recurso que é menos utilizado para financiar o curso.

Na hipótese 14, foram inicialmente realizadas análises descritivas, nomeadamente o valor mínimo, o valor máximo, a média e o desvio padrão em relação à percepção global dos estudantes sobre o curso, a instituição, a empregabilidade e o prestígio social. De acordo com as análises, verificou-se que em todos os aspetos relacionados com as percepções globais, os resultados apresentaram-se muito semelhantes, destacando-se os resultados relativos ao curso. Relativamente aos resultados mais baixos, em termos da média, destaca-se a empregabilidade. Seguidamente, foram realizadas análises sobre a percepção global dos estudantes acerca do curso, da instituição, da empregabilidade e do prestígio social, consoante o curso que os estudantes frequentam. De acordo com as análises, em relação à percepção do curso em função do curso, os resultados sugerem que a maioria dos estudantes, de acordo com a escala de (1 a 10), escolheu a opção 8, o que sugere que a maioria dos estudantes tem uma elevada percepção acerca do curso que frequentam; na análise do item instituição que frequentam, em função dos cursos dos estudantes, a maioria dos estudantes, de acordo com a mesma escala, escolheu a opção 7, o que sugere que a maioria dos estudantes tem uma boa percepção acerca da instituição que frequentam.

Em relação ao item da empregabilidade, em função dos cursos dos estudantes, de acordo com a mesma escala, os resultados indicam que a maioria dos estudantes escolheu a opção 8. Neste sentido, a maioria dos estudantes tem uma boa percepção acerca da empregabilidade do curso que frequentam. Já no item do prestígio social do curso, em função dos cursos dos estudantes, de acordo com a mesma escala, verificou-se que a maioria dos estudantes escolheu a opção 8, o que significa que estes têm uma percepção elevada acerca do prestígio social do curso que frequentam. Verifica-se assim que não existem diferenças significativas nas respostas dadas pelos estudantes nos aspetos relacionados com as percepções globais associadas ao curso, pois a maioria dos estudantes tem uma boa percepção acerca dos aspetos relacionados com a instituição.

Na hipótese 15, foi testada a percepção global dos estudantes sobre os aspetos relacionados com a instituição, nomeadamente o apoio a línguas estrangeiras, os programas de intercâmbio e mobilidade internacional, a candidatura à instituição que frequentam, a recomendação da instituição a outras pessoas, a mudança de curso e a

mudança de instituição, ou seja, se todos estes fatores estariam associados à identificação do sujeito.

Relativamente aos resultados, verificou-se que a maioria dos estudantes, consideram que a sua instituição disponibiliza apoio a línguas estrangeiras, evidenciando-se maioritariamente nos estudantes finalistas; também têm conhecimento de que a instituição promove programas de intercâmbio e mobilidade internacional, evidenciando-se maioritariamente nos estudantes caloiros; também voltariam a candidatar-se à instituição que frequentam e recomendariam a instituição a outras pessoas, evidenciando-se maioritariamente esta opção nos estudantes caloiros. No entanto, também se verificou que a maioria dos estudantes não mudava de curso nem de instituição, evidenciando-se maioritariamente esta opção nos estudantes caloiros. Verifica-se assim que apesar da conformidade nas respostas entre os estudantes caloiros e os estudantes finalistas, existem diferenças significativas nas respostas dadas por ambos os grupos de estudantes, pois em todos os itens, com exceção do item “apoio a línguas estrangeiras”, evidenciam-se maiores perceções por parte dos estudantes caloiros em relação aos aspetos relacionados com a instituição.

Na hipótese 16, e ainda de acordo com esta questão, verificou-se se os aspetos anteriormente mencionados estariam relacionados com o curso. De acordo com as análises, os cursos que foram mais destacados em relação aos aspetos relacionados com a instituição, com exceção do aspeto sobre o apoio a línguas estrangeiras, foram os cursos de Gestão e Direito. Pelo contrário, os estudantes do curso de Economia e do curso de Psicologia afirmaram que tinham conhecimento de que a sua instituição disponibilizava apoio a línguas estrangeiras. Verifica-se assim que existem diferenças significativas nos aspetos relacionados com a perceção global dos estudantes acerca da instituição, em função do curso que frequentam.

Por último, na hipótese 17, foram realizadas análises com os estudantes finalistas em função dos programas de mentorado existentes na universidade. Estas análises foram apenas realizadas com os estudantes finalistas. De acordo com os resultados, a maioria dos estudantes finalistas afirmou que se tivesse existido um programa de mentorado na universidade não gostariam de ter sido mentores. Ainda neste sentido, estes estudantes também afirmaram que se tivesse existido um programa de mentorado na universidade também não gostariam de ter sido mentee's. Em comparação, ainda assim, a maioria dos estudantes rejeita maioritariamente a opção de ser mentor e afirmam que preferiam ser mentee.

Contudo, verifica-se que não existem diferenças significativas nas respostas dadas pelos estudantes finalistas em relação aos programas de mentorado, pois a maioria dos estudantes finalistas não gostariam de ter sido mentores nem mentee's.

O próximo capítulo é referente às principais conclusões deste estudo, nomeadamente aos aspetos relacionados com as principais dificuldades durante a realização deste estudo, as aprendizagens que foram adquiridas, o contributo da intervenção psicológica, bem como sugestões para estudos futuros.

CONCLUSÃO

Nesta fase final do trabalho apresentam-se as conclusões mais significativas. Segundo Goergen (2008), as Instituições de Educação Superior (IES) tem como objetivo fornecer conhecimento e formar profissionais capazes de lidar, de acordo com a sua área de especialização, o processo de transformação social. Nesse sentido, a Educação Superior tem como função não se limitar apenas ao tempo curricular e ao espaço físico da instituição, pelo contrário, deve prolongar-se ao longo da vida dos estudantes e nos diferentes contextos em que os mesmos se encontram inseridos.

Para a maioria dos estudantes, a transição para o ensino superior é perspectivada como uma etapa desafiante e exigente. Esta nova etapa começa por ser encarada de forma bastante positiva e com elevadas expectativas, quer por parte dos próprios estudantes quer por parte dos seus familiares.

Segundo Faria (2003) os estudantes com um bom autoconceito adaptam-se e integram-se melhor, têm maior sucesso académico e bem-estar psicológico, havendo assim uma relação positiva entre o autoconceito e a adaptação dos estudantes ao ambiente académico. Ainda neste âmbito, destaca-se um fator relevante que contribui para a promoção de uma adaptação eficaz e para um autoconceito positivo, ou seja a existência de serviços de apoio aos estudantes na instituição (Almeida, Soares, Vasconcelos, Capela, Vasconcelos, Corais & Fernandes, 2000; Costa, 2000; Dias & Almeida, 1991; Santos & Almeida, 2002; Santos, 2000; Taveira, Maia, Santos, Castro, Couto, Amorim, Rosário, Araújo, Soares, Oliveira & Guimarães, 2000).

A entrada dos estudantes para a universidade implica responsabilidade e flexibilidade na adaptação às novas exigências, bem como estratégias positivas para lidar com os desafios adaptativos que se encontram neste novo contexto (Almeida, Ferreira & Soares, 1999; Fernandes & Almeida, 2005; Nunes & Garcia, 2010). No entanto, o número de estudantes que ingressam no ensino superior é cada vez menor, sendo necessário a aplicação de estudos futuros sobre potenciais intervenções no âmbito da transição do ensino secundário para o ensino superior com o intuito de responder às necessidades dos estudantes, bem como a uma melhor adequação aos recursos disponíveis.

Assim, torna-se importante desenvolver estudos que envolvam os fatores de risco presentes no contexto do ensino superior português, nomeadamente sobre a falta de meios que permitam uma adaptação eficaz (Brioso, 2002), os desajustes entre o curso que os estudantes desejavam e aquele em que efetivamente ingressaram (Alarcão, 2000).

Considera-se igualmente importante o desenvolvimento da intervenção psicológica no ensino superior, no âmbito preventivo e promocional, permitindo aos estudantes aperfeiçoar os seus recursos pessoais, de modo a que estes consigam lidar com a transição para o ensino superior. Assim, de acordo com os nossos resultados, mais do que auxiliar os estudantes na identificação e resolução dos seus problemas, é importante potenciar a experiência vivida por estes durante o percurso académico, através da implementação de programas direcionados para a promoção do desenvolvimento integral dos estudantes, dos grupos e da própria instituição.

Depois de analisados os resultados, há evidência da pertinência do planeamento de atividades formais e informais de aprendizagem, que promovam a participação dos estudantes e que permitam a criação de sentimentos de identidade de grupo. Simultaneamente, parece ser fundamental o desenvolvimento de serviços específicos de apoio nas universidades, que englobem os serviços de orientação vocacional e a definição de projetos de carreira associados ao curso, mecanismos e estruturas de apoio para os alunos deslocados e o incremento da motivação e da aprendizagem académica.

Na sequência do estudo de Dias (2006), também o nosso estudo remete para a importância do trabalho do gabinete de apoio psicológico nos estabelecimentos de ensino superior. Estes serviços, têm como objetivo desenvolver ações que auxiliem a resolução de problemas de ajustamento académico dos estudantes e potencializem o processo de aprendizagem e de desenvolvimento.

Para além disso, os nossos resultados remetem para a necessidade de desenvolver projetos de orientação vocacional antes do ingresso dos estudantes no ensino superior, implementar o apoio tutorial dos estudantes que ingressam no ensino superior através dos programas de mentorado, promover a sua divulgação junto dos estudantes, desenvolver mecanismos de apoio para os estudantes deslocados, bem como promover atividades que proporcionem o alargamento das redes de apoio.

Para o futuro, torna-se necessário a realização de estudos com amostras de várias instituições, de forma a serem encontradas maiores diferenças no que cabe à satisfação e às expectativas dos estudantes no ensino superior. Numa investigação futura, sugere-se, talvez, a utilização de uma abordagem mais qualitativa, de modo a ser permitido analisar mais profundamente os problemas e as necessidades de adaptação, das expectativas e da satisfação académica dos estudantes na universidade.

Recomenda-se também que em estudos futuros, se invista em estudos de cariz longitudinal para estudar a evolução das expectativas e da satisfação dos estudantes ao longo do tempo, assim como a relação das expectativas e da satisfação com a adaptação e o sucesso académico no ensino superior.

Para terminar, consideramos que este estudo permitiu reforçar a utilidade de futuros trabalhos sobre as expectativas e a satisfação, bem como a relação destes conceitos com a adaptação e o sucesso académico. Contudo, é muito sensato afirmarmos que este percurso de investigação permitiu o desenvolvimento de um profundo processo de aprendizagem.

BIBLIOGRAFIA

Abdullah, M., Elias, H., Mahyuddin, R. & Uli, J. (2009). Adjustment amongst first year students in a Malaysian University. *European Journal of Social Sciences*, 3 (8), 496-505.

Abouserie, R. (1994). Sources and levels of stress in relation to locus of control and self-esteem in university students. *Educational Psychology*, 14, 323-335.

Abreu, M. V., Leitão, L. M., Paixão, M. P., Brêda, S. J. & Miguel, J. P. (1996). Aspirações e projetos pessoais de vida e de estudo dos alunos do ensino superior de Coimbra. *Psychologica*, 16, 33-61.

Afonso, T. (2012). *Transição e adaptação ao ensino superior: Vivências académicas e identidade vocacional*. Dissertação de Mestrado em Psicologia Clínica e da Saúde. Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, Universidade da Beira Interior.

Alarcão, I. (2000). Para uma conceptualização dos fenómenos de insucesso/sucesso escolares no ensino superior. In J. Tavares & R. Santiago, *Ensino Superior: (In) Sucesso Académico* (pp. 13-23). Porto: Porto Editora.

Almeida, L. (2002). Formatar o ensino a pensar na aprendizagem. In A. S. Pouzada, L. S. Almeida & R. M. Vasconcelos (Eds.), *Contextos e Dinâmicas da Vida Académica*. Guimarães: Universidade do Minho.

Almeida, L. S. (2007). Transição, adaptação académica e êxito escolar no ensino superior. *Revista Galego-Portuguesa de Psicología e Educación*, 2, (15), 1138-1663.

Almeida, L. S., Costa, A. R., Alves, F., Gonçalves, P. & Araújo, A. (2012). Expetativas académicas dos alunos do ensino superior: Construção e validação de uma escala de avaliação. *Psicologia, Educação e Cultura*, XVI (I), 70-85.

Almeida, L. S. & Cruz, J. F. A. (2010). *Transição e adaptação académica: Reflexões em torno dos alunos do 1º ano da Universidade do Minho*. Comunicação apresentada no Congresso Ibérico Ensino Superior em Mudança: Tensões e Possibilidades, Braga, Portugal.

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

Almeida, L. S. & Ferreira, J. A. (1997). *Questionário de Vivências Académicas (QVA)*. Braga: Universidade do Minho, Centro de Estudos em Educação e Psicologia.

Almeida, L. S., Ferreira, J. A. G. & Soares, A. P. C. (1999). Questionário de Vivências Académicas: Construção e validação de uma versão reduzida (QVA-r). *Revista Portuguesa de Pedagogia, 33*, (3) 181-207.

Almeida, L. S., Gonçalves, A., Salgueira, A., Soares, A., Machado, C., Fernandes, E., Machado, J. & Vasconcelos, R. (2003). Expectativas de envolvimento académico à entrada na universidade: Estudo com alunos da Universidade do Minho. *Psicologia: Teoria, Investigação e Prática, 8* (1), 3-15.

Almeida, L. S., Guisande, M. A. & Paisana, J. (2012). Extra-curricular involvement, academic adjustment and achievement in higher education: A study of Portuguese students. *Anales de Psicología, 28* (3), 860-865.

Almeida, L. S., Guisande, M. A., Soares, A. P. & Saavedra, L. (2006). Acesso e sucesso no ensino superior em Portugal: Questões de género, origem sociocultural e percurso académico dos alunos. *Psicologia: Reflexão e Crítica, 19* (3), 507-514.

Almeida, L. S., Soares, A. P. C. & Ferreira, J. A. G. (2000). Transição e adaptação à universidade: Apresentação de um Questionário de Vivências Académicas. In L. S. Almeida & A. P. Soares. *Investigação e Intervenção Psicológica. Psicologia, 14* (2), 189-208.

Almeida, L. S., Soares, A. P., Guisande, M. A. & Paisana, J. (2007). Rendimento académico no ensino superior: Estudo com alunos do 1º ano. *Revista Galego-Portuguesa de Psicología e Educación, 14*, 207-220.

Almeida, L., Soares, A., Vasconcelos, R., Capela, J., Vasconcelos, J., Corais, J. & Fernandes, A. (2000). Envolvimento extracurricular e ajustamento académico: Um estudo sobre as vivências dos estudantes universitários com e sem funções associativas. In A. P. Soares, A. Osório, J. V. Capela, L. S. Almeida, R. M. Vasconcelos & S. Caires (Eds.), *Transição para o Ensino Superior* (pp. 166-185). Braga: Universidade do Minho, Conselho Académico.

Almeida, L. S., Soares, A. P., Vasconcelos, R., Machado, C. & Morais, C. (2005). Academic expectations of first year college students: Results by some socio-demographic variables. In Proceedings of “*Cognition, Motivation and Emotion: Dynamics in the Academic Environment.*” Louvain-la-Neuve: FEDORA.

Almeida, L. S., Vasconcelos, R. & Mendes, T. (2008). O abandono dos estudantes no ensino superior: Um estudo na Universidade do Minho. *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación*, 16 (1,2), 109-117.

Almeida, L. S. & Vasconcelos, R. (2008). Ensino Superior em Portugal: Décadas de profundas exigências e transformações. *Innovación Educativa*, 18, 23-34.

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

Amaral, A. (1999) *Relatório da evolução do acesso ao ensino superior*. Matosinhos: Centro de Investigação de Políticas do Ensino superior (CIPES).

American Psychological Association (2009). *Referências Bibliográficas: Normas da APA*. (6ª ed.). Retirado de <http://www.apastyle.org>

Araújo, A., Costa, A., Gonçalves, P., Almeida, L., Deaño, M., Alfonso, S., Conde, A., Iglesias-Sarmiento, V. & Tellado, F. (2012). Expetativas académicas no 1º ano do ensino superior: Validação de uma escala de avaliação para a população portuguesa e espanhola. *Ponencia presentada en el II Simpósio Internacional Contributos da Psicologia nos Contextos Educativos*. Braga: Portugal.

Araújo, B. R. & Almeida, L. S. (2010). Interferência dos fatores psicossociais e curriculares no rendimento académico: Um estudo com estudantes de enfermagem. In *I Seminário Internacional, Contributos da Psicologia em Contextos Educativos* (pp. 1207-1217), Braga: Universidade do Minho.

Araújo, B. R. (2005). *Vivências, satisfação e rendimento académico em estudantes de Enfermagem*. Dissertação de Doutoramento. Instituto de Ciências Biomédicas de Abel Salazar, Porto: Universidade do Porto.

Ardaiolo, F., Bender, B. & Roberts, G. (2005). Campus services: What do students expect? In T. E. Miller, B. E. Bender & J. H. Schuh (Eds.), *Promoting reasonable expectations: Aligning student and institutional views of the college experience* (pp. 84-101). San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Arroteia, J. C. (1996). *O ensino superior em Portugal*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

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

Azevedo, A. & Faria, L. (2001a). Impacto das condições pessoais e contextuais na transição do ensino secundário para o ensino superior. *Revista da UFP*, 6, 257-269.

Azevedo, A. & Faria, L. (2004). *Transição para o ensino superior: Estudo preliminar de um Questionário de Experiências de Transição Académica*. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Porto: Universidade do Porto.

Azevedo, S. F. (2008). O processo de Bolonha em Portugal - Dimensão essencial no esforço Nacional de convergência Europeia. In A. Ferrari, J. Carvalhal, J. L. Cardoso, N. Vinha, R. Vieira, S. F. Azevedo & V. Mello - Sampayo (Orgs.), *Seminário o Processo de Bolonha em Portugal - Presente e Futuro*.

Baker, R. W., McNeil, O. V. & Siryk, B. (1985). Expectations and reality in freshman adjustment to college. *Journal of Counselling Psychology*, 32, 94-103.

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

Baker, R. W. & Siryk, B. (1984). Measuring adjustment to college. *Journal of Counseling Psychology*, 31, 179-189.

Barreto, A. (1996). *A situação social em Portugal, 1960-1995* (2º volume). Lisboa: Imprensa de Ciências Sociais.

Barreto, A. (2000). *A situação social em Portugal, 1960-1999* (2º volume). Lisboa: Imprensa de Ciências Sociais.

Bisinoto, C., Marinho, C. & Almeida, L. (2010). Contribuições da Psicologia Escolar à promoção do sucesso académico na educação superior. In *I Seminário Internacional, Contributos da Psicologia em Contextos Educativos* (pp.102-116), Braga: Universidade do Minho.

Bradley, C., Kish, K., Krudwig, A., Williams, T. & Wooden, O. (2002). Predicting faculty-student interaction: An analysis of new student expectations. *Journal of Indiana University Student Personnel Association*, 2, 72-85.

Braga da Cruz, M., Cruzeiro, M. E. Ramos, A., Leandro, E., Nunes, J. S., Matias, N., Pedroso, P., Robinson, M. G. & Cavaco, V. (1995). *O desenvolvimento do ensino superior em Portugal: Situação e problemas de acesso*. Lisboa: Departamento de Programação e Gestão Financeira, Ministério da Educação.

Brioso, H. (2002). Insucesso escolar: A perspectiva dos estudantes. In M. C. Lopes (Org.), *Atas do Seminário Sucesso e Insucesso no Ensino Superior Português* (pp. 45-55). Lisboa: Conselho Nacional de Educação.

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

Cabral, A. P. & Tavares, J. (2005). Leitura/Compreensão, escrita e sucesso académico: Um estudo de diagnóstico em quatro universidades portuguesas. *Psicologia Escolar e Educacional, 9* (2), 203-213.

Cabrera, L., Tomás, J., Álvarez, P. & Gonzalez, M. (2006). El problema del abandono de los estudios universitarios. *Relieve, 12* (2), 171-203.

Carneiro, J. C. P. (1999). *Adaptação à universidade e rendimento académico em alunos do 1º ano*. Dissertação de Mestrado. Instituto de Educação e Psicologia, Braga: Universidade do Minho.

Carneiro, R. (Ed.) (1994). *Ensino livre: Uma fronteira da hegemonia estatal*. Porto: Edições Asa.

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

Centro de Investigação de Políticas do Ensino Superior (2009). *Avaliação nacional da satisfação dos estudantes do ensino superior*. Matosinhos: Centro de Investigação de Políticas do Ensino Superior.

Centro de Investigação de Políticas do Ensino Superior (2006). *Avaliação nacional da satisfação dos estudantes do ensino superior: Relatório de Progresso*. Matosinhos: Centro de Investigação de Políticas do Ensino Superior.

Correia, T., Gonçalves, I. & Pile, M. (2003). *Insucesso académico no IST*. Lisboa: Instituto Superior Técnico.

Costa, A. F. & Lopes, J. T. (2008). *Os estudantes e os seus trajetos no ensino superior: Sucesso e insucesso, fatores e processos, promoção de boas práticas*. Lisboa: Relatório Final, CIES-ISCTE, IS-FLUP.

Costa, A. R., Araújo, A. M., Gonçalves, P. & Almeida, L. S. (2013). Expetativas académicas em alunos tradicionais e não-tradicionais de Engenharia. *Revista de Perua de Psicologia y Trabajo Social*, 2 (1), 63-74.

Costa, C. (2000). Criação do Serviço de Apoio ao Estudante (SAE) do Instituto Superior de Economia e Gestão (ISEG). In A. P. Soares, A. Osório, J. V. Capela, L. S. Almeida, R. M. Vasconcelos & S. Caires (Eds.), *Transição para o Ensino Superior* (pp. 129-132). Braga: Universidade do Minho, Conselho Académico.

Couto, A. I. & Neto, H. (2008). *A cultura organizacional na Universidade do Porto: Indicadores, práticas e representações do (in)sucesso escolar*. Trabalho apresentado no Seminário “ Os estudantes e os seus trajetos no ensino superior”. Porto: Reitoria da Universidade do Porto.

Crespo, V. (1993). *Uma universidade para os anos 2000: O ensino superior numa perspectiva de futuro*. Lisboa: Editorial Inqueérito.

Cruz, J. F. A., Almeida, L. S. & Gonçalves, O. (1985). *Intervenção psicológica na educação*. Porto: Associação Portuguesa de Licenciados em Psicologia.

Curado, A. P. & Machado, J. (2005). *Percursos escolares dos estudantes da Universidade de Lisboa: Fatores de sucesso e insucesso escolar na Universidade de Lisboa*. Lisboa: Universidade de Lisboa.

Cunha, S. M. & Carrilho, D. M. (2005). O processo de adaptação ao ensino superior e o rendimento académico. *Psicologia Escolar e Educacional*, 9 (2), 215-224.

De la Fuente, J., Justicia, F., Sander, P., Cano, F., Martínez, J. M. & Pichardo, M. C. (2004). Evaluación de la percepción del processo de enseñanza-aprendizaje en los alunos universitários. *Trabajo presentado en el VII Congreso Europeo de Evaluación Psicológica*. Málaga: España.

Dias, G. F. & Almeida, M. J. V. (1991). Prevenção e desenvolvimento num centro universitário de consulta psicológica. *Cadernos de consulta psicológica*, 7, 67-75.

Dias, G. F. (2006). *Apoio psicológico a jovens do ensino superior: Métodos, técnicas e experiências*. Portugal: Edições Asa

Faria, L. (2003). A importância do autoconceito em contexto escolar. In C. M. Pires, P. J. Costa, S. Brites & S. Ferreira (Orgs.), *Psicologia, Sociedade & Bem-estar* (pp. 87-97). Leiria: Editorial Diferença.

Feldt, R. C., Ferry, A., Bullock, M., Camarotti-Carvalho, A., Collingwood, M., Eilers, S. & Nurre, E. (2011). Personality, career indecision, and college adjustment in the first semester. *Individual Differences Research*, 9, 107-114.

Fernandes, E. & Almeida, L. (2005). Expetativas e vivências académicas: Impacto no rendimento dos alunos do 1º ano. *Psychological*, 40, 267-278.

Fernandes, V. M. P. (2011). *Adaptação académica e autoeficácia em estudantes universitários do 1º ciclo de estudos*. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, Porto: Universidade Fernando Pessoa.

Ferreira, J. A. & Almeida, L. (1997). Questionário de Vivências Académicas: Fundamentação e procedimentos preliminares de construção. In M. Gonçalves, I. Ribeiro, S. Araújo, C. Machado, L. Almeida & M. Simões. *Avaliação Psicológica: Formas e Contextos*, V, 441-452.

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

Ferreira, J., Almeida, L. & Soares, A. (2001). Adaptação académica em estudantes do 1º ano: Diferenças de género, situação de estudante e curso. *Psico-USF*, 1 (6), 1-10.

Ferreira, J. B., Seco, G., Canastra, F., Dias, I. S. & Abreu, M. O. (2010). Sucesso académico e satisfação dos estudantes finalistas do Instituto Politécnico de Leiria. In *Atas do VII Simpósio Nacional de Investigação em Psicologia*, Universidade do Minho: Portugal, 4-6 Feb. 2010 (3044-3059).

Freitas, A. & Vasconcelos, R. (2003). Integração do(a)s aluno(a)s do 1º ano na Universidade do Minho. *Revista Galego-Portuguesa de Psicología e Educación*, 8, 1138-1663.

Freitas, H. C., Raposo, N. & Almeida, L. S. (2007). Adaptação do estudante ao ensino superior e rendimento académico: Um estudo com estudantes do primeiro ano de Enfermagem. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 41 (1), 179-209.

Fisher, S. & Hood, B. (1987). The stress of the transition to university: A longitudinal study of psychological disturbance, absent-mindedness and vulnerability to homesickness. *British Journal of Psychology*, 78, 425-441.

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

Fontaine, A. M. (1991). O conceito de si próprio no ensino secundário: Processo de desenvolvimento diferencial. *Cadernos de Consulta Psicológica*, 7, 33-54.

Friedlander, L. J., Reid, G. J., Shupak, N. & Cribbie, R. (2007). Social support, self-esteem and stress as predictors of adjustment to university among first-year undergraduates. *Journal of College Student Development*, 48, 259-274.

Gerdes, H. & Mallinckrodt, B. (1994). Emotional social, and academic adjustment of college students: A longitudinal study of retention. *Journal of Counseling and Development*, 72, 281-289.

Gil, S. A., Deaño, M. D., Rodríguez, Á. C., Costa, A. R., Araújo, A. M. & Almeida, L. S. (2013). Perfíles de expetativas académicas en alumnos españoles y portugueses de enseñanza superior. *Revista Galego-Portuguesa de Psicología e Educación*, 21 (1), 125-136.

Goergen, P. (2008). Educação superior entre formação e performance. *Avaliação*, 13, 809-815.

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

Goodyear, P., Jones, C., Asensio, M., Hodgson, V. & Steeples, C. (2005). Networked learning in higher education: Student's expectations and experiences. *Higher Education*, 50, 473-508.

Grayson, J. P. (1999). The impact of university experiences on self-assessed skills. *Journal of College Student Development*, 40, 687-699.

Guilherme, J., Patrício, J., Mendes, R., Lourenço, L., Graça, M. & Correia, T. (2003). *Monitorização e acompanhamento do percurso escolar: Diagnóstico e prevenção do insucesso*. Lisboa: Gabinete de Estudos e Planeamento - Instituto Superior Técnico.

Helland, P., Stallings, H. & Braxton, J. (2001). The fulfillment of expectations for college and student departure decisions. *Journal of College Student Retention*, 3 (4), 381-96.

Herr, E. L. & Cramer, S.H. (1992). *Carer guidance and counseling through the life-span. Systematic approaches (4th ed.)*. New York: Harpe Collins Publishers.

- Hill, A. & Hill, M. M. (2000). *Investigação por questionário*. Lisboa: Silabo.
- Hill, F. M. (1995). Managing service quality in higher education: The role of the consumer as primary consumer. *Quality Assurance in Higher Education*, 3, 10-21.
- Hinkle, S. E. (2004). *Making the transition: The adjustment experiences of first-year students attending a pre-college academic program*. Doctoral Dissertation, Disponível na base de dados de Teses e Dissertações ProQuest.
- Horstmanshof, L. & Zimitat, C. (2006). A matter of time: temporal influences on engagement of first years university students. Comunicação apresentada na First Year in Higher Education em 2006. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10072/11861>
- Howard, J. (2005). Why should we care about student expectations? In T. E. Miller, B. E. Bender, J. H. Schuch & Associates (Eds.), *Promoting Reasonable Expectations: Aligning student and institutional views of the college experience* (pp. 10-33). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Igue, E. A., Bariani, I. C. D. & Milanesi, P. V. B. (2008). Vivência acadêmica e expectativas de universitários ingressantes e concluintes. *Psico-USF*, 2 (13), 155-164.
- Imaginário, L. (1990). Desenvolvimento Vocacional. In B. P. Campos (Coord.), *Psicologia do Desenvolvimento e Educação de Jovens*, 187-212. Lisboa: Universidade Aberta.
- Jackson, L. M., Pancer, S. M., Pratt, M. W. & Hunsberger (2000). Great expectations: The relation between expectancies and adjustment during the transition to university. *Journal of Applied Social Psychology*, 30 (10), 2100-2025.
- Johnston, R., Merrill, B., Correia, A. M., Sarmiento, A., Kanervo, K., Lonnheden, C., Bron, A., Alheit, P., Henze, A., Greer, P. & CREA (2005). *Enriching higher education: Learning and teaching with non-traditional adult students*. LIHE Handbook.

Khachikian, C., Guillaume, D. & Pham, T. (2011). Changes in student effort and grade expectation in the course of a term. *European Journal of Engineering Education*, 36 (6), 595-605.

Kuh, G. (1999). Stting the bar high to promote student learning. In G. S. Blimling, E. J. Whitt & Associates (Eds.), *Good Practice in Student Affairs: Principles to foster student learning*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Kurtz, J. E., Puher, M. A. & Cross, N. A. (2012). Prospective prediction of college adjustment using self and informant-rated personality traits. *Journal of Personality Assessment*, 94, 630-637.

Laureano, R. M. S. & Botelho, M. C. (2010). *SPSS - O meu manual de consulta rápida*. Lisboa: Edições Sílabo.

Leitão, L. M. & Paixão, M. P. (1999). Contributos para um modelo integrado de orientação escolar e profissional no Ensino Superior. *Psicologia: Teoria, Investigação e Prática*, 4 (1), 191-210.

Lencastre, L., Guerra, M. P., Lemos, M. S. & Pereira, D. C. (2000). Adaptação dos alunos do primeiro ano das licenciaturas da Faculdade de Ciências da Universidade do Porto. In J. Tavares & R. Santiago, *Ensino Superior: (In) sucesso académico* (pp. 75-106). Porto: Porto Editora.

Lidy, K. M. & Kahn, J. H. (2006). Personality as a predictor of first semester adjustment to college: The meditational role of perceived social support. *Journal of College Counseling*, 9, 123-134.

Lobo, C. C. & Ferreira, A. T. (n.d.). *Educação para a carreira: Contributos para a tomada de decisão nas transições profissionais*.

Lourtie, P. (2007). Novos públicos e novas oportunidades de certificação: Ensino superior. In P. Santos & B. P. Campos (Coords.). *Aprendizagem ao longo da vida no debate nacional sobre a educação* (pp. 105-114). Lisboa: Conselho Nacional de Educação.

Lu, L. (1994). University transition: Major and minor life stressors, personality characteristics and mental health. *Psychological Medicine*, 24, 81-87.

Machado, C., Almeida, L. S., Gonçalves, M. & Ramalho, V. (2004). Avaliação Psicológica - Formas e Contextos. *X Conferência Internacional*. Braga: Psiquilíbrios.

Marôco, J. (2011). *Análise estatística com o SPSS statistics* (5ª ed.). Pero Pinheiro: ReportNumber.

Marsh, H. W. (1989). Age and sex effects in multiple dimensions of self-concept: Preadolescence to early adulthood. *Journal of Educational Psychology*, 81 (3), 417-430.

Marsh, H. W. (1984). Relations among dimensions of self-attribution, dimensions of self-concept and academic achievement. *Journal of Educational Psychology*, 76, 1291-1308.

Mazé, C. & Verliac, J. F. (2013). Stress et strategies de coping d'étudiants en première année universitaire: Rôles distinctifs de facteurs transactionnels et dispositionnels. *Psychologie Française*, 2, 89-105.

Mendes, F. (2007). O desempenho dos alunos no ensino superior politécnico perspectivado a partir da classificação no ensino secundário e na nota de candidatura. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 41 (2), 29-49.

Michavila, F. & Parejo, J. L. (2008). Políticas de participación estudiantil en el proceso de Bolonia. *Revista de Educación*, 85-118.

Mills, C., Heyworth, J., Rosenwax, L., Carr, S. & Rosenberg, M. (2009). Factors associated with the academic success of first year health science students. *Advances in Health Science Education, 14*, 205-217.

Ministerio de Trabajo e Inmigración (2009). Informe del mercado de Trabajo de los Jovenes. Consultado en 27 de agosto de 2012 en <https://www.redtrabaja.es/es/portalttrabaja/resources/pdf/observatorio/>.

Miranda, L. C. & Almeida, L. S. (2011). Motivação e rendimento académico: Validação do Inventário de Metas Académicas. *Psicologia, Educação e Cultura, XV* (2), 272-286.

Miranda, M. C. Q. C. L. (2011). *Abordagem sociocognitiva do ajustamento à carreira no ensino superior: O papel das atividades em grupo, da autoeficácia e dos interesses*. Tese de Doutoramento. Escola de Psicologia, Braga: Universidade do Minho.

Moneta, L. & Kuh, G. (2005). When expectations and realities collide. In T.E. Miller, B. E. Bender & J. H. Schuch (Eds.). *Promoting reasonable expectations: Aligning student and institutional views of college experience* (pp.65-83).

Monteiro, S. C., Almeida, L. D. S. & Vasconcelos, R. M. D. C. F. (2012). Abordagens à aprendizagem, autorregulação e motivação: Convergência no desempenho académico excelente. *Revista Brasileira de Orientação Profissional, 13* (2), 153-162.

Monteiro, S., Vasconcelos, R. M. & Almeida, L. S. (2005). Rendimento académico: Influência dos métodos de estudo. *Atas do VIII Congresso Galaico-Português de PsicoPedagogia*, (pp. 3505-3516). Braga: Universidade do Minho.

Neto, A. M. D. S. & Alves, J. D. S. (n.d.). *Decisão-Percursos e Contextos*. Edições: JSAMED. (S/Local): Medicina e Formação, Lda.

Neto, F. & Barros, J. (2000). Psychosocial concomitants of loneliness among students of Cape Verde and Portugal. *Journal of Psychology*, 134, 503-514.

Nico, J. B. (2000). O conforto académico do (a) caloiro (a). In A. P. Soares, A. Osório, J. V. Capela, L. S. Almeida, R. M. Vasconcelos & S. M. Caires (Eds.), *Transição para o ensino superior*. Braga: Universidade do Minho.

Nunes, I. M. L. (2012). *Resiliência: Valores de vida y vivências académicas en los estudiantes de enfermeira*. Tesis Doctoral. España: Universidad de Extremadura.

Nunes, S. M. & Garcia, A. R. (2010). Estudantes do ensino superior: As relações pessoais e interpessoais nas vivências académicas. *Gestin*, VIII (8), 195-203.

OCDE, (2011). *Education at a Glance 2011: Highlights*. OECD Publishing. Recuperado del sitio de internet de la OECD.

Pancer, S., Hunsberger, B., Pratt, M. & Alisat, S. (2000). Cognitive complexity of expectations and adjustment to university in first year. *Journal of Adolescent Research*, 15, 38-57.

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

Pascarella, E. & Terenzini, P. (1991). *How college affects students: Findings and insights from twenty years of research*. San Francisco: Jossey-Bass.

Pascueiro, L. (2009). Breve contextualização ao tema da democratização do acesso ao ensino superior: A presença de novos públicos em contexto universitário. *Educação, Sociedade e Culturas*, 28, 31-52.

Peixoto, L. M. (1999). *Autoestima, inteligência e sucesso escolar: Autoconceito académico, aspiração-expetação académica, atitude face ao estudo e à ocupação*. Braga: APPACDM.

Pereira, A. & Poupa, C. (2012). *Como escrever uma tese: Monografia ou livro científico usando word*. (5ª ed.). Lisboa: Edições Sílabo.

Pestana, M. H. & Gageiro, J. N. (2008). *Análise de dados para ciências sociais*. Lisboa: Edições Sílabo.

Pichardo, M. C., García Berbén, A. B., De la Fuente, J. & Justicia, F. (2007). El estudio de las expectativas en la universidad: análisis de trabajos empíricos y futuras líneas de investigación. *Revista Eletrónica de Investigación Educativa*, 9.

Pinheiro, M. A. (2003). *Uma época especial: Suporte social e vivências académicas na transição e adaptação ao ensino superior*. Tese de Doutoramento não publicada. Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Coimbra: Universidade de Coimbra.

Pinto, J. C. N. C. (2010). *Gestão pessoal da carreira: Estudo de um modelo de intervenção psicológica com bolseiros de investigação*. Tese de Doutoramento. Escola de Psicologia, Braga: Universidade do Minho.

Portugalense, U. (2013). Universidade Portugalense. Retirado de Universidade Portugalense <http://www.upt.pt/page.php?p=28>.

Pouzada, A. S., Almeida, L. S. & Vasconcelos, R. M. (2002). Adaptação e satisfação na universidade: Apresentação e validação do Questionário de Satisfação Académica (QSA). In A. S. Pouzada, L. S. Almeida & R. M. Vasconcelos (Eds.), *Contextos e Dinâmicas da Vida Académica* (pp. 153-165). Guimarães: Conselho Académico, Universidade do Minho.

Psicologia, A. P. (2010a). Livro de Resumos. In *VII Simpósio Nacional de Investigação em Psicologia*. (7ª ed.). Universidade do Minho, Portugal, 4-6 Feb. 2010 (3-389).

Psicologia, A. P. (2010b). Programa. In *VII Simpósio Nacional de Investigação em Psicologia*. (7ª ed.). Universidade do Minho, Portugal, 4-6 Feb. 2010 (3-84).

Puher, M. A. (2009). *The big five personality traits as predictors of adjustment to college* (Master's Thesis). Disponível na base de dados de Teses e Dissertações ProQuest.

Ramos, L. A., Paixão, M. P. & Silva, J. T. (n.d.). *O impacto da autoeficácia no desenvolvimento da identidade vocacional*.

Ramos, L. A., Paixão, M. P. & Simões, M. F. (2011). Os mecanismos sociocognitivos e o bem-estar psicológico: Proposta de um modelo integrativo. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 45 (2), 133-147.

Rego, A. & Sousa, L. (2000). Desempenho de estudantes universitários: Um contributo empírico. *Revista de Educação*, IX, (2), 93-98.

Rego, A. & Sousa, L. (1998). *Panoramas da Universidade de Aveiro - reflexões sobre os seus atores*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

Reis, P. R. & Camacho, G. (2009). A avaliação da concretização do Processo de Bolonha numa instituição de Ensino Superior Portuguesa. *Revista Española de Educación Comparada*, 15, 41-59.

Ribeiro, J. L. P. (1999). *Investigação e avaliação em psicologia e saúde*. Lisboa: Climepsi Editores.

Salgueiro, A. P. & Almeida, L. S. (2002). Vivências académicas e rendimento escolar em estudantes de Ensino Superior: estudo longitudinal na Universidade do Minho. In A. S. Pouzada, L. S. Almeida & R. M. Vasconcelos (Eds.), *Contextos e dinâmicas da vida académica*, 195-204. Braga: Universidade do Minho.

Santiago, R., Rosa, M. & Amaral, A. (2002). *O ensino superior aberto a novos públicos*. Matosinhos: CIPES - Fundação das Universidades Portuguesas.

Santos, L. & Almeida, L. S. (2002). Adaptação académica e rendimento escolar: estudo com alunos universitários do 1º ano. In C. Oliveira, J. P. Amaral & T. Sarmiento (Eds.), *Pedagogia em campus: contributos* (pp. 51-70). Braga: Apontamentos UM.

Santos, L. & Almeida, L. (2001). Vivências académicas e rendimento escolar: estudo com alunos universitários do primeiro ano. *Análise psicológica*, 2 (XIX), 205-217.

Santos, L. (2000). *Vivências académicas e rendimento escolar: estudo com alunos universitários do 1º ano*. (Tese de Doutoramento, Universidade do Minho).

Santos, L. T. M. (2001). *Adaptação académica e rendimento escolar: estudo com alunos universitários do 1º ano*. Instituto de Educação e Psicologia, Braga: Universidade do Minho,

Santos, S. M. (2001). As responsabilidades da universidade na formação de agentes para o desenvolvimento. In A. Gonçalves, L. S. Almeida, R. M. Vasconcelos & S. M. Caíres (Orgs.), *Da Universidade para o mundo do trabalho: Desafios para um diálogo*. Braga: Conselho Académico, Universidade do Minho.

Sax, L., Gilmartin, S., Keup, J., Bryant, A. & Plecha, M. (2002). *Findings from 2001 pilot administration of your first college year (YFCY): National norms*. Los Angeles, CA: Higher Education Research Institute, University of California.

Schleich, A., Polydora, S. & Santos, A. (2006). Escala de satisfação com a experiência académica de estudantes no ensino superior. *Avaliação Psicológica*, 5 (1), 11-20.

Seco, G. M., Casimiro, M. C., Pereira, M. I., Dias, M. I. & Custódio, S. (2005). *Para uma abordagem psicológica da transição do ensino secundário para o ensino superior: pontes e alçapões*. Leiria: Instituto Politécnico de Leiria.

Seixas, A. M. (2000). O ensino superior privado em Portugal: Políticas e discursos. *Revista Portuguesa de Educação*, 13, 53-79.

Silva, A. D. S. C. S. (2008). *A construção de carreira no ensino superior*. Tese de Doutoramento. Instituto de Educação e Psicologia, Braga: Universidade do Minho.

Siqueira, M. M. M. & Padovam, V. A. R. (2008). Bases teóricas de bem-estar subjetivo, bem-estar psicológico e bem-estar no trabalho. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 24 (2), 201-209.

Soares, A. & Almeida, L. (2002). *Expetativas académicas e adaptação à universidade: Um estudo com alunos do 1º ano da Universidade do Minho*.

Soares, A. & Almeida, L. S. (2001). Transição para a universidade: apresentação e validação do Questionário de Expetativas Académicas (QEA). In B. D. Silva & L. S. Almeida (Orgs.), *Atas do VI Congresso Galaico-Português de Psicopedagogia* (pp. 899-909). Braga: Universidade do Minho.

Soares, A. P. C. & Almeida, L. S. (2005). Questionário de Envolvimento Académico (QEA): Novos elementos para a sua validação. *Psicologia: Teoria, Investigação e Prática*, 10 (2), 139-158.

Soares, A. P. C. & Almeida, L. S. (2002). Trajetórias escolares e expetativas académicas dos candidatos ao ensino superior: Contributos para a definição dos alunos que entraram na Universidade do Minho. In C. C. Oliveira, J. P. Amaral & T. Sarmiento (Eds.), *Pedagogia em Campus: Contributos* (pp. 21-33). Braga: Apontamentos UM, Universidade do Minho.

Soares, A. P. & Almeida, L. S. (2011a). Questionário de Envolvimento Académico (QEA). In C. Machado, M. Gonçalves, L. Almeida & M. R. Simões (Eds.), *Instrumentos e Contextos de Avaliação Psicológica* (pp. 103-124). Coimbra: Almedina.

Soares, A. P. & Almeida, L. S. (2011b). Questionário de Satisfação Académica. In C. Machado, M. Gonçalves, L. Almeida & M. R. Simões (Eds.), *Instrumentos e Contextos de Avaliação Psicológica* (pp. 103-124). Coimbra: Almedina.

Soares, A. P., Almeida, L., Diniz, A. & Guisande, M. A. (2006). Modelo Multidimensional de ajustamento de jovens ao contexto universitário (MMAU): Estudo com estudantes de ciências e tecnologias versus ciências sociais e humanas. *Análise Psicológica, 1* (XXIV), 15-27.

Soares, D. L., Almeida, L. S. & Ferreira, J. A. G. (2010). Percursos vocacionais e vivências académicas: O caso dos alunos maiores de 23 anos. *Psicologia Educação e Cultura, XIV* (1), 203-214.

Soares, A. P., Guisande, M. A. & Almeida, L. S. (2007). Autonomia y ajuste académico: Un estudio com estudantes portugueses de primer año. *International Journal of Clinical and Health Psychology, 7*, 753-765.

Soares, A. P., Guisande, M. A., Almeida, L. S. & Páramo, M. F. (2009). Academic achievement in first year Portuguese college students: The role of academic preparation and learning strategies. *International Journal of Psychology, 44* (3), 204-212.

Soares, A. P. (2003). *Transição para o ensino superior: Construção e validação de um modelo multidimensional de ajustamento de jovens ao contexto universitário*. Tese de Doutoramento, Braga: Universidade do Minho.

Soares, A. P. C., Vasconcelos, R. M. & Almeida, L. S. (2002). Adaptação e satisfação na universidade: Apresentação e validação do Questionário da Satisfação Académica. In A. S. Pouzada, L. S., Almeida & R. M. Vasconcelos (Eds.). *Contextos e Dinâmicas da Vida Académica*, 153-165. Guimarães: Universidade do Minho.

Sousa, M. J. & Baptista, C. S. (n.d.). *Como fazer investigação, dissertações, teses e relatórios: Segundo Bolonha*. Lisboa: Edições de Ciências Sociais e Política Contemporânea.

Stern, G. (1996). Myth and reality in the American college. *AAUP Bulletin*, 52, 408-414.

Stocker, J. & Faria, L. (2009). Autoconceito e adaptação ao ensino superior: Estudo diferencial com alunos da Universidade do Porto. In *Atas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia* (pp. 4097-4109). Braga: Universidade do Minho.

Sullivan, C. J. (2010). *Academic self-regulation, academic performance, and college adjustment: What is the first-year experience for college students?* (Doctoral Dissertation). Disponível na base de dados de Teses e Dissertações ProQuest.

Tavares, C. (2014). *Adaptação ao ensino superior, personalidade e otimismo em estudantes universitários do 1º ciclo de estudos*. Dissertação de Mestrado em Psicologia Clínica e da Saúde. Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, Porto: Universidade Fernando Pessoa.

Tavares, J. & Huet, I. (2001). Sucesso académico no ensino superior: Um olhar sobre o professor universitário. In R. B. Sousa, E. Sousa, F. Lemos & C. Januário, *Pedagogia na Universidade* (pp. 149-160). Lisboa: Universidade Técnica de Lisboa.

Tavares, J., Santiago, R., Lencastre, L. & Gonçalves, F. (1999). Fatores de sucesso/insucesso no 1º ano das licenciaturas em Ciências e Engenharia. In J. Tavares, A., Pereira, A. P., Pedro & H. Araújo e Sá (Orgs.), *Investigar e Formar em Educação: Atas do IV Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação*, 2, 107-128. Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.

Tavares, J., Santiago, R., Taveira, M., Lencastre, L. & Gonçalves, F. (2000). Fatores de sucesso/insucesso no 1º ano dos cursos de licenciatura em Ciências e Engenharia do Ensino Superior. In A. P. Soares, A. Osório, J. V. Capela, L. S. Almeida, R. Vasconcelos & S. M. Caires (Eds.), *Transição para o Ensino Superior*. Braga: Universidade do Minho, Conselho Académico.

Taveira, M. C. (2012). *Estudos de Psicologia Vocacional*. Coimbra: Edições Almedina.

Taveira, M. C. (2000). Sucesso no ensino superior: Uma questão de adaptação e de desenvolvimento vocacional. In J. Tavares & R. Santiago, *Ensino Superior: (in) sucesso académico* (pp. 51-71). Porto: Porto Editora.

Taveira, M. C., Maia, A., Santos, L., Castro, S., Couto, S., Amorim, P., Rosário, P., Araújo, S., Soares, A., Oliveira, H., & Guimarães, C. (2000). Apoio psicossocial na transição para o ensino superior: Um modelo integrado de serviços. In A. P. Soares, A. Osório, J. V. Capela, L. S. Almeida, R. M. Vasconcelos & S. Caires (Eds.), *Transição para o ensino superior* (pp. 223-229). Braga: Universidade do Minho, Conselho Académico.

Teodoro, A. (2001). A construção política da educação: Estado, mudança social e políticas educativas no Portugal contemporâneo. Porto: Edições Afrontamento.

Tinto, V. (2012). *Completing college: Rethinking institutional action*. Chicago.

Tinto, V. (1993). *Leaving college: Rethinking the causes and cures of student attrition*. Chicago: University of Chicago Press.

Van den Bogaard, M. (2012). Explaining student success in engineering education at Delft University of Technology: A literature synthesis. *European Journal of Engineering Education*, 37 (1), 59-82.

Vasconcelos, R., Almeida, L. & Monteiro, S. (2009). O insucesso e abandono académico na universidade: Uma análise sobre os cursos de Engenharia. In C. Brito, M. Ciampi, M. Feldgen, O. Clúa & Ovide, B. (Coords.), *VI International Conference on Engineering and Computer Education* (457-461). Buenos Aires: International Conference on Engineering and Computer Education.

Vasconcelos, R. M., Almeida, L. S. & Monteiro, S. C. (2005). Métodos de estudo em alunos do 1º ano da universidade - Métodos de estudo na universidade. *Psicologia Escolar e Educacional*, 9 (2), 195-202.

Vieira, M. M. (1995). Transformação recente no campo do ensino superior. *Análise Social*, XXX, 131-132.

Wintre, M. G. & Sugar, L. A. (2000). Relationships with parents, personality, and the university transition. *Journal of College Student Development*, 41 (2), 202-214.

Zajacova, A., Lynch, S. M. & Espenshade, T. J. (2005). Self-efficacy, stress, and academic success in college. *Research in Higher Education*, 46 (6), 677-706.