

**MARIA AUGUSTA GOMES ALVES FERREIRA**

**DINÂMICAS DE DESENVOLVIMENTO  
DOS ESTUDANTES DE ENFERMAGEM**



Faculdade de Ciências Humanas e Sociais  
2016

**MARIA AUGUSTA GOMES ALVES FERREIRA**

**DINÂMICAS DE DESENVOLVIMENTO  
DOS ESTUDANTES DE ENFERMAGEM**

**Doutoramento em Psicologia**

**Trabalho efetuado sob orientação de:**

Professor Doutor Saul Neves de Jesus

Prof.<sup>a</sup> Doutora Sandra C. A. T. dos Santos Valadas



Faculdade de Ciências Humanas e Sociais  
2016

## Declaração de Autoria de Trabalho

Declaro ser a autora deste trabalho, que é original e inédito. Autores e trabalhos consultados estão devidamente citados no texto e constam da listagem de referência incluída.

A Autora

Copyright © 2016, Maria Augusta Gomes Alves Ferreira

A Universidade do Algarve reserve para si o direito, em conformidade com o disposto no Código do Direito de Autor e dos Direitos Conexos, de arquivar, reproduzir e publicar a obra, independentemente do meio utilizado, bem como de a divulgar através de repositórios científicos e de admitir a sua cópia e de distribuição para fins meramente educacionais ou de investigação e não comerciais, conquanto seja dado o devido crédito ao autor e editor respetivos.

## **AGRADECIMENTOS**

O desenvolvimento deste trabalho não teria sido possível sem a colaboração e incentivo de um conjunto de pessoas que, apesar das dúvidas e inseguranças que me foram surgindo, me apoiou ao longo deste percurso e contribuiu de forma decisiva para a concretização deste projeto. Deste modo, expresso aqui o meu profundo agradecimento aos que comigo partilharam esta experiência.

Um agradecimento especial...

Ao meu orientador, Professor Doutor Saul Neves de Jesus, por acreditar em mim e pela disponibilização de oportunidades que me permitiram concretizar este trabalho. Agradeço também todo o apoio e incentivo e por estar presente ao longo de toda esta caminhada.

À Sandra, minha orientadora, por ser um verdadeiro pilar nesta minha viagem e autêntico exemplo de rigor, agradeço a confiança, ensinamentos, disponibilidade, incentivo e amizade que revelou ao longo de todo o trabalho. Acima de tudo, agradeço o facto de me ter ensinado a acreditar em projetos e a lutar por eles.

Ao meu irmão Joaquim por todo o apoio, incentivo e ensinamentos sem os quais este trabalho não teria sido possível levar a bom porto. Ao seu lado, cresci e aprendi muito.

A todas as direções das escolas que permitiram a aplicação dos instrumentos e, em especial, às minhas colegas docentes pela preciosa colaboração na recolha de dados e pelo profissionalismo que demonstraram em todo o processo.

A todos os participantes deste estudo, pela disponibilidade demonstrada nos vários momentos da recolha de dados.

Aos meus colegas de Escola que contribuíram para a discussão de ideias, partilha de conhecimentos e ajuda nas várias fases deste trabalho, em especial à Adelaide, à Céu, à São e ao Filipe pela partilha, amizade, apoio emocional e rede de suporte em momentos de desânimo.

À Florinda pela ajuda na revisão do português em vários momentos deste projeto, e pela amizade.

Ao Zé pela ajuda na formatação do trabalho.

Aos meus pais, em especial à minha mãe, por todos os incentivos ao longo da minha vida e aos meus irmãos por todo o apoio, estímulo, confiança, presença e partilha constantes e pela paciência que demonstraram e que me fizeram esquecer todas as adversidades.

Finalmente, mas não por último, às minhas filhas, Micaela e Carolina, pelo carinho e compreensão pelos momentos de ausência e falta de tempo e pelas palavras de incentivo e conforto.

**O MEU MUITO OBRIGADA A TODOS!!!!**

## RESUMO

O contexto acadêmico é um fator particularmente importante no desenvolvimento pessoal dos estudantes, ao ser propiciador de interações e experiências que os capacitarão de competências acadêmicas, cognitivas e psicossociais. Este trabalho centra-se na compreensão das dinâmicas de desenvolvimento dos estudantes de Enfermagem a partir das suas percepções, tendo em conta as interações que desenvolvem nos vários contextos que frequentam. Participaram no estudo 1029 estudantes que frequentavam todos os anos do Curso de Licenciatura em Enfermagem em escolas não integradas, em escolas integradas em universidades e em escolas de saúde. Em termos metodológicos recorremos ao paradigma quantitativo, através de questionários, e a um desenho transversal e longitudinal, uma vez que foi nossa intenção estudar as mudanças operadas em estudantes do 1.º ano desde a sua entrada para o ensino superior até ao final do 1.º ano. Os resultados obtidos indicaram que, independentemente do sexo, da opção e ano de curso, da instituição frequentada e da saída de casa os estudantes apresentaram, em média, percepções muito positivas em todas as dimensões em estudo apesar de se verificarem algumas diferenças em algumas delas. Também permitiram encontrar relações entre os constructos e identificar as variáveis preditoras na explicação dos ganhos obtidos pelos estudantes ao nível das competências psicossociais, cognitivas e académicas durante a frequência do ensino superior. Permitiram, ainda, observar mudanças nos estudantes do 1.º ano ao nível do seu desenvolvimento cognitivo, académico e psicossocial desde a sua entrada para o ensino superior e o final do primeiro ano de frequência. São, ainda, apresentadas e discutidas implicações para a prática educativa, assim como as limitações e sugestões para investigações futuras.

Palavras-chave: Desenvolvimento, contextos, interações, envolvimento, ensino superior, estudantes, enfermagem

## **ABSTRACT**

The academic context is a particularly important factor in the students' personal development, as it will provide interactions and experiences that will give the students academic, cognitive and psychosocial skills. This thesis is focused on the comprehension of Nursing students' development dynamics based on their perceptions, considering the interactions that they develop in several contexts. 1029 students from all years participated in this study. Quantitative paradigm was used, using through questionnaires. The design was transversal and longitudinal, as we studied the changes that occurred in 1<sup>st</sup> year students, since the moment they entered college, until the end of the 1<sup>st</sup> year. The results showed that no matter the gender, choice of degree, year, institution attended and if they move out of their parents' home (or not), in average the students have very positive perceptions regarding almost all the dimensions analyzed. We also encountered relationships between the constructs, that contributed to identify the predictor variables in the explanation of the students' acquirements in terms of academic, cognitive and psychosocial skills acquired during college. We observed changes in the academic, cognitive and psychosocial development of 1<sup>st</sup> year students since they entered college until the end of the 1<sup>st</sup> year. Furthermore, implications for the educational practice are presented and discussed, as well as limitations and suggestions for further investigations.

Keywords: Development, contexts, interactions, involvement, college, students, nursing school

# ÍNDICE

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	14
<b>PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO</b> .....	19
<b>CAPÍTULO 1 – O ENSINO DE ENFERMAGEM EM PORTUGAL</b> .....	20
<b>PERSPETIVAS SÓCIO HISTÓRICAS DA PROFISSÃO DE ENFERMAGEM</b> .....	20
<b>Florence Nightingale e a enfermagem na atualidade</b> .....	22
<b>O ENSINO DE ENFERMAGEM: CONTEXTOS DE ATUAÇÃO E ESPECIFICIDADES</b> .....	25
<b>O ensino da enfermagem até ao 25 de abril de 1974</b> .....	25
<b>O ensino de enfermagem após o 25 de Abril de 1974</b> .....	28
<b>CAPÍTULO 2 - CONTRIBUTOS DOS MODELOS DE DESENVOLVIMENTO DO ESTUDANTE DO ENSINO SUPERIOR</b> .....	34
<b>O JOVEM ADULTO: CONTRIBUTOS PARA A REFLEXÃO SOBRE ESTE PERÍODO DE DESENVOLVIMENTO</b> .....	34
<b>O estudante do ensino superior: uma nova fase do desenvolvimento</b> .....	34
<b>A transição para o ensino superior: especificidades e condicionalismos</b> .....	40
<b>CONTRIBUTOS DAS TEORIAS E MODELOS DO DESENVOLVIMENTO PSICOSSOCIAL</b> .....	45
<b>Erikson e a Teoria do Desenvolvimento da Identidade</b> .....	46
<b>Sanford e a Teoria do Desenvolvimento da Estabilidade e da Autonomia</b> .....	50
<b>Arthur Chickering e a Teoria dos Vectores do Desenvolvimento Psicossocial</b> .....	52
<b>CONTRIBUTOS DAS TEORIAS E MODELOS DO DESENVOLVIMENTO COGNITIVO</b> .....	56
<b>O Modelo de Desenvolvimento Intelectual e Ético de William Perry</b> .....	57
<b>O Modelo de Reflexão Epistemológica de Baxter-Magolda</b> .....	59
<b>O Modelo de Julgamento Reflexivo de King e Kitchener</b> .....	61
<b>CONTRIBUTOS DAS TEORIAS E MODELOS CONTEXTUALISTAS</b> .....	63
<b>Modelo de Envolvimento de Astin</b> .....	64
<b>Modelo de Abandono Institucional de Vincent Tinto</b> .....	67
<b>Modelo Institucional de Pascarella</b> .....	68
<b>Modelo de Socialização de Weidman</b> .....	70

<b>CAPÍTULO 3 - A PROBLEMÁTICA DA MOTIVAÇÃO EM DIFERENTES</b>	
<b>CONTEXTOS DE APRENDIZAGEM</b> .....	73
ASPETOS CONCEPTUAIS DA MOTIVAÇÃO .....	73
<i>Teoria da Autodeterminação</i> .....	75
<i>Teoria da Avaliação Cognitiva</i> .....	76
<i>Teoria da Integração Organística</i> .....	78
<i>Teoria das Necessidades Psicológicas Básicas</i> .....	80
<i>Teoria da orientação de causalidade</i> .....	82
<b>PARTE 2 – ESTUDOS EMPÍRICOS</b> .....	85
<b>CAPÍTULO 4 – ESTUDO 1: ADAPTAÇÃO E VALIDAÇÃO DE MEDIDAS DOS</b>	
<b>CONSTRUCTOS</b> .....	86
OBJETIVOS .....	86
PARTICIPANTES .....	87
<b>Técnica de amostragem</b> .....	88
<b>Caracterização da amostra</b> .....	89
INSTRUMENTOS DE RECOLHA DE DADOS .....	91
<b>Questionário de Ambiente Institucional (QAI)</b> .....	92
<b>Questionário de Envolvimento (QE)</b> .....	92
<b>Questionário de Interação com os Pares (QIP)</b> .....	93
<b>Questionário de Interação Professor- Estudante (QIPE)</b> .....	93
<b>Questionário de Perceção de Ganhos em Autocontrolo (QPGA)</b> .....	94
<b>Questionário de Perceção de Ganhos em Autonomia e Autoconfiança (QPGAA)</b> .....	94
<b>Questionário de Perceção de Ganhos em Competências Cognitivas (QPGCC)</b> .....	94
<b>Questionário de Perceção de Ganhos em Competências Académicas (QPGCA)</b> .....	94
<b>Questionário de Perceção de Ganhos em Valores (QPGV)</b> .....	95
<b>Escala de Orientações Gerais de Causalidade (EOGC)</b> .....	95
PROCEDIMENTOS DE RECOLHA DE DADOS .....	95
ANÁLISE E TRATAMENTO DOS DADOS .....	96
APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS .....	99
<b>Estatísticas descritivas</b> .....	99
<b>Consistência interna dos instrumentos</b> .....	103
<b>Validade de constructo</b> .....	111
<i>Questionário de Ambiente Institucional (QAI)</i> .....	111

<i>Questionário de Envolvimento (QE)</i> .....	114
<i>Questionário de Interação com os Pares (QIP)</i> .....	116
<i>Questionário de Interação Professor-Estudante (QIPE)</i> .....	118
<i>Questionário de Percepção de Ganhos em Autocontrole (QPGA)</i> .....	120
<i>Questionário de Percepção de Ganhos em Autonomia e Autoconfiança (QPGAA)</i> ..	121
<i>Questionário de Percepção de Ganhos em Competências Cognitivas (QPGCC)</i> .....	123
<i>Questionário de Percepção de Ganhos em Competências Académicas (QPGCA)</i> ....	125
<i>Questionário de Percepção de Ganhos em Valores (QPGV)</i> .....	126
<i>Escala de Orientações Gerais de Causalidade (EOGC)</i> .....	127
<b>Análises correlacionais dos questionários</b> .....	130
<b>Resultados da estabilidade temporal</b> .....	133
<b>SINTESE DOS RESULTADOS</b> .....	134
<b>CAPÍTULO 5 – ESTUDO 2: OS ESTUDANTES DO CURSO DE LICENCIATURA EM ENFERMAGEM – PERCEÇÕES SOBRE O AMBIENTE ACADÉMICO</b> .....	
QUADRO CONCEPTUAL DA INVESTIGAÇÃO .....	136
OBJETIVOS E QUESTÕES DE INVESTIGAÇÃO.....	140
OPÇÕES METODOLÓGICAS .....	144
PARTICIPANTES .....	145
<b>Técnica de amostragem</b> .....	145
<b>Caracterização da amostra</b> .....	146
INSTRUMENTOS DE RECOLHA DE DADOS .....	148
PROCEDIMENTOS DE RECOLHA DE DADOS .....	148
ANÁLISE E TRATAMENTO DOS DADOS .....	149
APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS .....	151
<b>Percepção dos estudantes sobre as dinâmicas do contexto de aprendizagem</b> .....	151
<b>Análises diferenciais</b> .....	153
<i>Avaliar o papel das variáveis pessoais nas percepções dos estudantes</i> .....	153
<b>Relações entre contextos, envolvimento, interações, ganhos psicossociais, cognitivos, académicos, e orientações motivacionais</b> .....	161
<b>Contributo das variáveis pessoais, de interação e contextuais para a percepção de ganhos durante a frequência do ensino superior</b> .....	163
<i>Percepção de ganhos ao nível do Autocontrole</i> .....	164
<i>Percepção de ganhos ao nível da Autonomia e da Autoconfiança</i> .....	168

<i>Percepção de ganhos ao nível das Competências Cognitivas</i> .....	172
<i>Percepção de ganhos ao nível das Competências Académicas</i> .....	175
<i>Percepção de ganhos ao nível dos Valores</i> .....	179
<b>Mudanças operadas em estudantes do 1.º ano</b> .....	183
<b>DISCUSSÃO DE RESULTADOS</b> .....	184
<b>CONCLUSÃO</b> .....	210
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b> .....	219
<b>ANEXOS</b> .....	240
ANEXOS 1 - Carta aos estudantes do 1.º ano do Curso de Licenciatura de Enfermagem	
ANEXO 2 – carta aos estudantes do Curso de Licenciatura de Enfermagem	
ANEXO 3 – Questionário sócio-demográfico	
ANEXO 4 – Questionário ambiente institucional	
ANEXO 5 – Questionário envolvimento	
ANEXO 6 – Questionário interação com os pares	
ANEXO 7 – Questionário interação professores e estudantes	
ANEXO 8 – Questionário percepção de ganhos em autocontrolo	
ANEXO 9 – Questionário percepção de ganhos em autonomia e autoconfiança	
ANEXO 10 – questionário percepção de ganhos em competências cognitivas	
ANEXO 11 – Questionário percepção de ganhos em competências académicas	
ANEXO 12 – Questionário percepção de ganhos em valores	
ANEXO 13 – Escala de orientações gerais de causalidade	

## ÍNDICE DE TABELAS

TABELA 4.1 .....	99
TABELA 4.2 .....	100
TABELA 4.3 .....	100
TABELA 4.4 .....	101
TABELA 4.5 .....	102
TABELA 4.6 .....	103
TABELA 4.7 .....	104
TABELA 4.8 .....	105
TABELA 4.9 .....	106
TABELA 4.10 .....	107
TABELA 4.11 .....	107
TABELA 4.12 .....	108
TABELA 4.13 .....	108
TABELA 4.14 .....	109
TABELA 4.15 .....	110
TABELA 4.16 .....	113
TABELA 4.17 .....	115
TABELA 4.18 .....	116
TABELA 4.19 .....	118
TABELA 4.20 .....	120
TABELA 4.21 .....	122
TABELA 4.22 .....	124
TABELA 4.23 .....	126
TABELA 4.24 .....	126
TABELA 4.25 .....	128
TABELA 4.26 .....	132
TABELA 4.27 .....	133
TABELA 5.1 .....	151
TABELA 5.2 .....	154
TABELA 5.3 .....	155
TABELA 5.4 .....	157

TABELA 5.5 .....	158
TABELA 5.6 .....	160
TABELA 5.7 .....	162
TABELA 5.8 .....	165
TABELA 5.9 .....	167
TABELA 5.10 .....	168
TABELA 5.11 .....	171
TABELA 5.12 .....	172
TABELA 5.13 .....	174
TABELA 5.14 .....	176
TABELA 5.15 .....	178
TABELA 5.16 .....	179
TABELA 5.17 .....	182
TABELA 5.18 .....	183

## ÍNDICE DE GRÁFICOS

GRÁFICO 4.1.....	112
GRÁFICO 4.2.....	114
GRÁFICO 4.3.....	117
GRÁFICO 4.4.....	119
GRÁFICO 4.5.....	121
GRÁFICO 4.6.....	123
GRÁFICO 4.7.....	124
GRÁFICO 4.8.....	125
GRÁFICO 4.9.....	127
GRÁFICO 4.10.....	128

## **INTRODUÇÃO**

O ensino superior em Portugal tem sofrido várias modificações ao longo dos tempos como forma de responder aos novos desafios de uma sociedade dominada pela globalização.

Com efeito, a educação tenta abarcar um amplo conjunto de aspetos que influenciam não só o desenvolvimento pessoal e social do sujeito mas, também, o desenvolvimento global da sociedade (Ferreira & Ferreira, 2001). Para isso, pressupõe-se uma redefinição dos papéis desempenhados por todos os membros da academia e, conseqüentemente, um novo desenho das políticas e práticas institucionais, nomeadamente ao nível das interações que aí se estabelecem.

Na verdade, vários são os estudos que apontam para a importância dos contextos do ensino superior no desenvolvimento global do estudante, nomeadamente ao nível do desenvolvimento cognitivo (Basseches, 1984; Baxter-Magolda, 1992; King & Kitchener, 1994; Pascarella, 1985; Pascarella & Terenzini, 1991; Silva, 2012; Perry, 1970); psicossocial (Chickering, 1969; Chickering & Reisser, 1993; Erikson, 1968; Silva, 2012; Taub, 1995) e moral (Kohlberg, 1969, 1971, 1981, 1984; Gilligan, 1982; Lourenço, 2002).

Estas perspetivas parecem contrariar o que durante muito tempo se defendeu: que o estudante era só produto de si mesmo e que o seu desempenho académico assumia-se como único indicador de competência profissional futura. Hoje, a educação é mais do que isso. Está associada ao desenvolvimento das sociedades. Mas para que tal aconteça, terá que proporcionar oportunidades de aprendizagem aos seus membros de modo a que estes, se tornem agentes de transformação, já que é a escolarização que traduz o sentido da dinâmica sócio cultural empreendida pelas sociedades ocidentalizadas (Ferreira & Ferreira, 2001). É neste sentido, que as sociedades “têm vindo a valorizar o desenvolvimento do indivíduo enquanto ser autónomo e expressão particular de interações e vivências” (Ferreira & Ferreira, 2001, p.120).

Esta nova forma de pensar exige uma mudança no paradigma educativo: do ensinar para o aprender, colocando a tónica na aprendizagem dos estudantes e não apenas no ensino (Vaz-Rebelo, Pessoa, & Barreira, 2010). Tal desafio implica, forçosamente, a redefinição de alguns papéis na academia, nomeadamente, o papel do professor e do estudante. O professor deixa de ser um mero transmissor de informação para ser um organizador da aprendizagem e um aferidor da aquisição de competências. O estudante deixa de ser um mero recetor dessa informação para passar a ser um agente ativo e responsável pelo seu processo de aprendizagem e desenvolvimento (Guedes,

Lourenço, Filipe, Almeida, & Moreira, 2007; Ferreira & Ferreira, 2001; Kuh, Kinzie, Buckley, Bridges, & Hyek, 2006; Fernandes & Flores, 2009; Scott, Lisagor, & Marachi, 2009).

Este conjunto de mudanças é, aliás, definido no Processo de Bolonha já que compromete o ensino superior português em apostar num ensino de qualidade, competitivo e abrangente e, assim, permitir a mobilidade e a comparabilidade de estudantes e diplomados no espaço europeu (Decreto-Lei n.º 74/2006). Este processo vem reforçar a necessidade de o estudante ser agente pró-ativo face à sua aprendizagem, tendo em vista a aquisição de competências transferíveis para o mundo do trabalho numa sociedade cada vez mais globalizada.

Com efeito, a educação tenta abarcar um amplo conjunto de aspetos. Neste sentido, vê-se obrigada a responder e a enfrentar os novos desafios, num processo mutacional, que configura novos desenhos de organização e, conseqüentemente, novas concetualizações de aprendizagem no ensino superior.

O interesse por este estudo surge com o decorrer do percurso profissional enquanto docente do curso de Enfermagem e centra-se em compreender as dinâmicas de desenvolvimento dos estudantes de Enfermagem a partir das suas perceções, tendo em conta as interações que desenvolvem nos vários contextos que frequentam.

A presente investigação encontra-se estruturada em duas partes distintas. A primeira comporta três capítulos dedicados à fundamentação teórica, que suporta a linha de investigação, e a segunda é composta por dois capítulos referentes ao estudo empírico.

Assim, no primeiro capítulo, será retratado o ensino de enfermagem através de uma perspetiva sócio histórica. Este conhecimento permite não só perceber como o seu passado ainda hoje influencia a representação social do enfermeiro mas, também, como o “saber” em enfermagem tem vindo a evoluir ao longo dos tempos, constituindo, por isso, um passo decisivo para a construção e consolidação de um conhecimento científico próprio capaz de orientar a educação e a prática e contribuir para o desenvolvimento da enfermagem enquanto disciplina e profissão e, conseqüentemente, satisfazer as necessidades sociais e de saúde e responder a outros desafios societais (Lage, Vilaça, Araújo, Almendra, Novais, & Braga, 2016, p.303).

No segundo capítulo debruçar-nos-emos sobre um conjunto de modelos e perspectivas teóricas que contribuem para o desenvolvimento do estudante do ensino superior. A sua análise permitiu-nos reconhecer a importância dos contextos do ensino

superior no desenvolvimento global do estudante. Neste sentido, abordaremos o contributo das teorias e modelos do desenvolvimento psicossocial, nomeadamente os trabalhos de Erikson (1976), de Sanford (1962) e de Chickering (1969), do desenvolvimento cognitivo, através dos contributos de William Perry (1970, 1981), Baxter-Magolda (1992) e de King e Kitchener (1994) e, por fim, dos contextualistas, através dos trabalhos de Astin (1984, 1985, 1993, 1997), de Vicent Tinto (1993), Pascarella (1985) e Weidman (1989).

O terceiro capítulo abordará os aspetos conceituais da motivação, incidindo, preferencialmente, sobre a teoria da autodeterminação de Deci e Ryan (1985) e, mais especificamente, sobre as suas mini teorias: teoria da avaliação cognitiva, teoria da integração organísmica, teoria das necessidades psicológicas básicas e teoria das orientações causais.

Como já referido, a segunda parte será dedicada ao estudo empírico e dividida em dois capítulos onde começaremos por apresentar, a adaptação e validação das medidas dos constructos utilizados neste estudo e, num segundo momento, o estudo desenvolvido com estudantes de Enfermagem de várias escolas do país.

Assim, no capítulo quatro, através do estudo um, dedicamo-nos à descrição dos procedimentos que orientaram a validação dos vários instrumentos utilizados no presente estudo.

No capítulo cinco, a que designamos estudo dois, serão mostrados os resultados do estudo exploratório desenvolvidos com estudantes do curso de Enfermagem e cuja intenção era saber quais as suas perceções sobre o contexto académico, o envolvimento, as relações interpessoais, os ganhos cognitivos, académicos, psicossociais e orientações motivacionais. Assim, começaremos por apresentar o desenho de investigação e as suas várias etapas. Numa primeira abordagem, serão expostos o quadro conceptual da investigação, objetivos e questões de investigação, bem como as opções metodológicas. Posteriormente, caracterizaremos os participantes, agrupados em duas amostras, uma correspondente a 1029 estudantes de todos os anos de curso e a outra a 145 estudantes que só frequentavam o 1.º ano e que fizeram parte do nosso estudo longitudinal, correspondendo, neste estudo, aos momentos T1 e T2. Seguidamente serão apresentados os procedimentos de recolha, análise, tratamento dos dados bem como a apresentação, análise e discussão dos resultados.

Na conclusão final deste trabalho sistematizaremos os dados dos vários estudos, evidenciando as principais conclusões e a sua relevância científica para uma nova

reconceitualização dos contextos do ensino superior, em particular os contextos onde é ministrado o curso de Enfermagem, com vista ao desenvolvimento global do estudante. A conclusão é finalizada com a reflexão sobre os principais contributos e implicações deste estudo, referindo-se também as suas limitações e sugestões para futuras investigações.

## **PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO**

## **CAPÍTULO 1 – O ENSINO DE ENFERMAGEM EM PORTUGAL**

Enquanto profissão organizada, a Enfermagem remonta ao séc. XIX, mas o seu passado ainda hoje influencia o presente dos cuidados, na representação que dele fazemos e nas expectativas sociais (Vieira, 2007). Importa, assim, conhecer o longo caminho da profissionalização, que levou à organização de uma atividade hoje regulamentada e especializada. Neste sentido, abordaremos as perspetivas sócio-históricas da profissão e do ensino da Enfermagem ao longo dos tempos.

### **PERSPETIVAS SÓCIO HISTÓRICAS DA PROFISSÃO DE ENFERMAGEM**

A Enfermagem, ao longo dos tempos, e tal como qualquer outra profissão, sofreu alterações, sendo, por vezes, marcada por momentos de frustração, mas, também, por outros de triunfos, orientados sobretudo por valores humanitários. É um facto que a Enfermagem teve sempre um enfoque no promover de atitudes humanitárias, principalmente se tivermos em conta que, desde os seus primórdios como profissão, teve a preocupação de socorrer os inválidos e os oprimidos, a benevolência e a compaixão para com os desgraçados e os que sofrem, e ainda a tolerância com todas as religiões, raças ou cores (Donahue, 1985).

Cuidar dos enfermos, dos inválidos e dos mais necessitados, e promover a saúde, converteu-se num elemento fundamental da enfermagem enquanto conceito global que atravessou toda a história até à atualidade. É neste sentido que iniciamos a abordagem da profissão de Enfermagem ao longo dos tempos, dando especial enfoque a Florence Nightingale enquanto impulsionadora da formação em Enfermagem.

É certo que falar de Enfermagem nos tempos primitivos pressupõe um conceito diferente do atual, ainda que já possamos falar de uma preocupação constante com o bem-estar dos membros das suas comunidades e que, geralmente, está associada aos cuidados praticados pela mulher dentro e fora do lar (Collière, 1999).

A primeira abordagem científica aos cuidados médicos e à prática do que podemos chamar de Enfermagem deve-se ao grego Hipócrates que, nos seus registos, se referia à assistente, servidora e colaboradora do médico, a quem dava orientações específicas sobre cataplasmas, compressas frias, dietas líquidas e banhos. Contudo, não é específico de quem os praticava, se tivermos em conta que as “atividades da mulher

grega se limitavam ao lar, a menos que fosse sacerdotisa, escrava ou prostituta” (Donahue, 1985, pp.73-74).

Da civilização romana herdamos aspetos que ainda hoje são considerados fundamentais, como sejam os conceitos de higiene e saúde pública e, mais do que isso, que a prevenção da doença é fundamental para o bem-estar da pessoa. O exercício da Enfermagem, assim como da Medicina, era indigno dos cidadãos romanos sendo, por isso, profissões normalmente exercidas por estrangeiros ou escravos (Ellis & Hartley, 1998). Sabe-se que quem cuidava dos doentes eram os serventes e escravos e que as mulheres cuidavam das crianças e prestavam o serviço de parteiras (Donahue, 1985).

O aparecimento do Cristianismo, o amor ao próximo e, principalmente, aos mais vulneráveis, fizeram com que cuidar de doentes e incapacitados se tornasse um ato de misericórdia e de remissão de pecados. É nesta lógica que surgem as diaconisas, primeiras ordens de mulheres que, juntamente com as viúvas e, mais tarde, as virgens, desempenhavam responsabilidades semelhantes às das enfermeiras comunitárias de hoje (Ellis & Hartley, 1998).

A Idade Média, época marcada não só pela grande influência da Igreja sobre toda a sociedade, mas também pela fome, pestes e guerras, fez com que os cuidados aos doentes passassem a ser assegurados pelas ordens religiosas. A Enfermagem passa, assim, a ser uma forma de penitência, de amor ao próximo, um trabalho que exigia grande esforço sem se esperar qualquer recompensa terrena e, mais uma vez, era a mulher, através de obras de caridade ou pelas ordens religiosas, que prestava os cuidados de saúde, não lhe sendo exigido qualquer tipo de formação específica em Enfermagem (Donahue, 1985).

Com os Descobrimentos, a descoberta de novos mundos e o encontro com novas populações e com outras realidades civilizacionais, marcam o século XVI em Portugal. É a época em que o dogma cede lugar à observação e à experimentação, em que a vida terrena ganha valor em si mesma e em que se acredita que vale a pena tentar melhorá-la, mais do que esperar possíveis prémios no “Além” (Silva, 1989). Esta nova filosofia da sociedade e de vida impulsiona os diferentes domínios das ciências e das artes. São as descobertas, no final do século XIX, no domínio da física e da química que, aplicadas à medicina, permitem desenvolver tecnologias cada vez mais complexas de técnicas de diagnóstico e tratamento de doenças, e que, no entender de Collière (1999), obrigam a uma nova conceção dos cuidados.

É neste contexto que refletimos sobre o contributo de Florence Nightingale para a Enfermagem dos nossos dias.

### **Florence Nightingale e a enfermagem na atualidade**

A evolução técnico-científica da época e, mais precisamente, da Medicina, impulsionou a Enfermagem a acompanhar este desenvolvimento, a fim de responder às necessidades dos médicos. Neste sentido, os cuidados aos doentes e o desenvolvimento da profissão médica, fizeram com que a mulher passasse a assumir o papel de mulher-enfermeira, na vertente auxiliar do médico, e a quem “competia exatamente cumprir as ordens do médico, sendo este o único responsável do resultado” (Donahue, 1985, p. 236). A destreza manual era considerada de extrema importância.

Não obstante, foi só com Florence Nightingale (1820 – 1910) que a Enfermagem deu o salto qualitativo em termos de formação e profissionalização. Nightingale conseguiu que a Enfermagem passasse de um passado desprestigiado para uma carreira responsável e respeitável para mulheres, e Portugal não foi exceção. A Enfermagem transformou-se numa profissão, que ia além da vocação, alterando-se, deste modo, o paradigma de fazer Enfermagem e o olhar da sociedade sobre ela (Vieira, 1998). Nightingale deixou, não só um legado de persistência, capacidade, compaixão e dedicação ao próximo mas, principalmente, as diretrizes e o caminho para a Enfermagem moderna de todo o mundo.

Em 1860, é criada a primeira escola de Enfermagem, dirigida por uma enfermeira, a “Florence Nightingale Training School of Nurses”, no Saint Thomas Hospital. Esta escola foi preponderante na profissionalização da Enfermagem e, implicitamente, no seu ensino, lançando as bases para o Saber e o Saber Fazer próprios e específicos da Enfermagem (Donahue, 1985). O aparecimento desta escola influenciou de forma determinante a conceção de Enfermagem em muitos países, sendo a partir desta altura que se deu a viragem no pensar, ensinar e fazer Enfermagem (Valente, 1996).

Apesar desta nova conceção, a prática de Enfermagem em Portugal manteve-se dependente dos conhecimentos e prescrições médicas, adquirindo o(a) enfermeiro(a) o papel de auxiliar do médico. A(O) enfermeira(o) passa a ter acesso ao conhecimento médico e ao desenvolvimento das capacidades técnicas, o que marca, de forma decisiva, a sua formação (Collière, 1999; Kerouac, Pepin, Ducharme, Duquette, &

Major, 1996), apesar de continuar dependente do saber médico. Era-lhe exigido que fosse um técnico competente, que só devia preocupar-se com verdades e factos, atuar de forma distante sem se envolver com os utentes e instituições (Ribeiro, 1995), não lhe competindo tomar decisões e, portanto, não lhe eram pedidas responsabilidades.

Estes aspetos estão refletidos no próprio ensino de Enfermagem de então no nosso país. Até meados do século XX, para além de depender das administrações hospitalares como se de um serviço se tratasse, o ensino tinha como principal objetivo preparar enfermeiros com competência para realizarem procedimentos técnicos necessários ao cumprimento das prescrições médicas (Soares, 1997), sendo da competência dos médicos definir o plano curricular (Amendoeira, 2004).

É a partir da publicação dos decretos-lei n.º 38884 e n.º 38885 de 28 de agosto de 1952 que, no entender de alguns autores (e.g. Sousa, 1983; Bessa, 1987), o ensino de Enfermagem em Portugal dá o grande passo em frente, aproximando-se, ou mesmo igualando, o que estava implementado a nível internacional. Com estes diplomas começa-se a observar uma preocupação em formar enfermeiros de acordo com um determinado perfil. É também nesta altura que surge uma conceção de enfermagem em que o objeto dos cuidados passa a ser o indivíduo numa perspetiva mais holística, introduzindo, por isso, no seu plano curricular disciplinas ligadas às Ciências Sociais (Campos, 1994).

É a partir da valorização do ser humano que os enfermeiros tentam demarcar-se do ascendente médico, empenhando-se na clarificação específica da profissão de Enfermagem. A pessoa passa a ser vista como um ser único, maior do que a soma das suas partes, em que as múltiplas dimensões, bio-psico-socio-cultural-espiritual, formam uma unidade indissociável do seu universo. A saúde é concebida como um valor e uma experiência vivida segundo a perspetiva de cada um, englobando a unidade ser humano-ambiente e não um estado estável ou ausência de doença. Os cuidados de Enfermagem tendem, assim, a ser direcionados não para a doença, mas para a pessoa portadora de doença numa perspetiva multidimensional (Kerouac et al., 1996).

No entanto, no entender de Pedrosa (2004), essa reforma nunca veio a concretizar-se, só se materializando em 1965, com a publicação do decreto-lei n.º 46448/65 de 20 de julho. Segundo a autora, esta foi uma reforma bem preparada com a intervenção de entidades internacionais, nomeadamente a OMS e o Conselho Internacional dos Enfermeiros, entre outros, com o objetivo de promover o

reconhecimento, quer do ensino de enfermagem, quer dos enfermeiros portugueses a nível internacional.

É reconhecido, portanto, que as transformações existentes na sociedade Portuguesa de então, embora lentas, do ponto de vista de muitos de nós, dão indícios de que o grupo profissional dos enfermeiros caminhava para a maturidade.

Este caminho não tem sido fácil. A Enfermagem permanece muito identificada pela sociedade como auxiliar da Medicina, em que é o médico que determina e prescreve todas as ações do enfermeiro.

Foi com a publicação do Regulamento do Exercício Profissional (REPE) em 1996 (Decreto-Lei n.º 161/96 de 4 de setembro) e a criação da Ordem dos Enfermeiros em 1998 (Decreto-Lei n.º 104/98 de 21 de abril) que se deram passos importantes na definição das funções e na construção do saber dos enfermeiros.

A criação destes dois diplomas veio contribuir de forma decisiva para o desenvolvimento da Enfermagem como prática profissional cada vez mais complexa e diferenciada, no contexto dos cuidados de saúde e em ganhos de saúde para as pessoas.

A Enfermagem é, hoje, uma profissão autónoma, apesar das relações de interdependência com outros profissionais de saúde, possuindo um corpo de conhecimentos e saberes próprios. No entanto, e como refere Nunes (2003), uma das condições para se ser autónomo é ter consciência dessa autonomia. Não basta que um regulamento a defina, nem tão pouco um Modelo de Desenvolvimento Profissional para a Enfermagem. O enfermeiro terá de ser capaz de prestar cuidados aos utentes e às famílias e entender as novas dinâmicas sociais respondendo, por isso, às reais necessidades das pessoas que cuida. O número cada vez maior de doenças e o aumento da esperança média de vida fazem com que as populações estejam cada vez mais envelhecidas e isso, necessariamente, traduz uma alteração na dinâmica do Serviço Nacional de Saúde (SNS). Ao enfermeiro é-lhe exigido que trabalhe mais em equipa, em complementaridade com outros profissionais, e que esteja preparado para os cuidados de proximidade traduzidos nas unidades de saúde familiares e nas unidades de cuidados na comunidade.

## O ENSINO DE ENFERMAGEM: CONTEXTOS DE ATUAÇÃO E ESPECIFICIDADES

O avanço científico e tecnológico, juntamente com as transformações políticas e sociais que caracterizam os finais do século XIX, influenciaram toda a sociedade portuguesa e, em particular, o ensino da Enfermagem. É a partir daqui que o ensino da Enfermagem em Portugal sedimenta os seus alicerces de uma forma científica, partindo à procura de um corpo de conhecimentos próprio.

Saber do passado, para melhor compreender o presente e projetar o futuro, é o que se pretende através de uma perspetiva sócio-histórica do ensino da Enfermagem em Portugal. É nesta lógica que refletimos sobre a contextualização histórica do ensino da Enfermagem em Portugal: num primeiro momento, desde a criação da primeira escola de Enfermagem, até ao 25 de abril de 1974; num segundo momento, desde essa data até à atualidade.

### **O ensino da enfermagem até ao 25 de abril de 1974**

A primeira escola de Enfermagem em Portugal surgiu em 1881 nos Hospitais da Universidade de Coimbra (atualmente Centro Hospitalar e Universitário de Coimbra – CHUC).

Esta iniciativa deveu-se à necessidade sentida pelo médico e administrador dos então Hospitais da Universidade de Coimbra, Costa Simões (1819–1903), de formar melhor os enfermeiros, para responderem mais eficazmente à evolução da Medicina. O seu objetivo era dar melhor instrução e educação aos enfermeiros (Soares, 1997), a fim de responderem às solicitações médicas e às novas necessidades das organizações hospitalares.

Apenas em 1901, com a criação da Escola Profissional de Enfermagem pelo Enfermeiro-Mor José Curry Cabral, o ensino da Enfermagem começa a ter consistência e continuidade, apesar de depender do poder médico (Nogueira, 1990). O objetivo era “ministrar aos assistentes de doentes nos hospitais a instrução doutrinária técnica e os conhecimentos da prática que as exigências da ciência reclamavam; em que tinham de cumprir prescrições médicas ou cirúrgicas e de prestar cuidados de Enfermagem a doentes” (Nogueira, 1990, p.134). Todavia, esta preocupação não tinha a ver com a valorização da profissão de Enfermagem, nem com os doentes, mas sim com o

prestígio dos médicos, já que o êxito destes dependia da adequada continuidade das suas prescrições, prolongando-se esta filosofia no tempo (Ferreira, 2002).

No entender de Henriques (2012), este controlo do ensino da Enfermagem, na primeira metade do século XX, por parte das administrações hospitalares e dos médicos, sem qualquer intervenção do Estado, condicionou, ou mesmo impediu, a afirmação da Enfermagem portuguesa durante muito tempo.

A conceção de que o hospital era para os indigentes começava a ser colocada de lado. Pelo contrário, cada vez mais se apostava na sua modernidade, com novos equipamentos e tecnologias, fazendo aumentar a sua reputação e, naturalmente, uma maior procura dos seus serviços. Surge, assim, a partir da década de 40, uma maior preocupação com a formação dos profissionais de saúde por parte do Estado, nomeadamente dos enfermeiros, chamando a si o controlo da atividade de Enfermagem e a uniformização do seu ensino (Henriques, 2012).

Nesta lógica, foi publicado o decreto-lei n.º 32612 de 31 de dezembro de 1942 que procurou, pela primeira vez, uniformizar o ensino da Enfermagem em Portugal e, assim, promover a qualidade necessária, de modo a responder à crescente complexidade e exigência dos serviços de saúde (Ferreira, 2002). No seu preâmbulo é bem clara a preocupação com a falta de qualidade do ensino teórico e prático até então. Confirmava-se, assim, a carência de uma formação teórica e prática mais sólida dos enfermeiros, por forma a adquirirem competências técnicas capazes de acompanhar o desenvolvimento científico.

É a partir da publicação deste diploma que as administrações hospitalares deixam de ter qualquer papel na elaboração do Plano de Estudos do Curso de Enfermagem e que se proíbe o exercício público da profissão a quem não tivesse diploma de curso. A Enfermagem passa, assim, a ser reconhecida como área de conhecimento com formação especializada e obrigatória para quem desejasse exercer a profissão (decreto-lei n.º 32612/42).

É, também, a partir da publicação deste diploma que o Estado define, além dos aspetos pedagógicos, técnicos e administrativos, as dimensões pessoais da vida dos alunos, que irão perdurar e marcar a Enfermagem por muito tempo. No seu Artigo 4º são estipuladas como condições para a admissão ao Curso de Enfermagem “bom comportamento moral e teor de vida irrepreensível” e, no caso dos candidatos à enfermagem hospitalar, serem “do sexo feminino, ser solteira ou viúva sem filhos”.

Em 1947, com a publicação do decreto-lei n.º 36219 de 10 de abril, surge uma

nova reorganização do ensino da Enfermagem. Esta reforma, entre outros aspetos, tenta dar resposta à falta de enfermeiros sentida nas instituições de saúde. Contudo, esse aumento só é conseguido com a criação do Curso de Auxiliar de Enfermagem e não com o aumento de Enfermeiros habilitados com o Curso de Enfermagem Geral. De acordo com Henriques (2012), este novo curso acabou por desvalorizar o Curso de Enfermagem Geral. Segundo ele, esta nova formação, de menor duração e menor habilitação, de algum modo, substituiu os Enfermeiros, algo não benéfico para o reforço identitário da profissão, apesar de socialmente ter ajudado a resolver o problema da falta de enfermeiros.

No entanto, e segundo alguns autores (Sousa, 1983; Bessa, 1987), só em 1952, com a publicação dos decretos-lei n.º 38884 e n.º 38885 de 28 de agosto, é que o ensino da Enfermagem em Portugal deu o grande passo, aproximando-se, ou mesmo igualando, o que se estava a implementar a nível internacional.

O ensino passou a ser ministrado em Escolas de Enfermagem, públicas ou privadas, dirigidas por um enfermeiro e não por um médico, como até aqui, com autonomia técnica e administrativa, ainda que limitada, mas sem qualquer autonomia científico-pedagógica (Ferreira, 2002). Não obstante, o ensino irá manter a sua essência durante muitos mais anos, perdendo-se muitos dos objetivos previstos com a reforma de 1952 (Pedrosa, 2004). Os saberes da medicina continuavam a ser dominantes no curso e os conteúdos eram estruturados e ministrados por forma a responderem aos cuidados exigidos em meio hospitalar. Com isto, a formação em Enfermagem manteve a mesma orientação de sempre, limitando-se a dar aos estudantes conhecimentos básicos das diversas patologias, centrando os seus cuidados na doença, no órgão afetado e não no doente enquanto pessoa. O doente é tido como objeto dos cuidados e não objeto de cuidados, o que significa dizer que, apesar da tentativa de autonomizar e valorizar o ensino da Enfermagem e, conseqüentemente, a profissão, a formação dos enfermeiros continuava a depender do poder e do saber médicos, o que Amendoeira (2004) designa por um ensino orientado claramente pela racionalidade técnica; isto é, incapaz de lidar com situações imprevisíveis, limitando-se a cumprir normas e rotinas.

Esta orientação começa a ser questionada pelos próprios enfermeiros, que sentem necessidade de valorizar a relação interpessoal, os valores e a cultura dos doentes (Atkinson & Murray, 1989). Para isso, havia que modificar toda a estrutura curricular e a dinâmica das escolas, o que Sousa (1983) designou de “grande reforma do ensino da

enfermagem em Portugal” (p.92), concretizada pela publicação do decreto-lei n.º 46448, de 20 de julho de 1965.

O novo plano de estudos proposto pela tutela visava uma formação mais equilibrada e polivalente do enfermeiro, com menos peso da patologia e de outros conteúdos do domínio das ciências biomédicas. Pela primeira vez, a orientação do ensino não é apenas para a prestação de cuidados no hospital, mas também para o exercício de atividades no campo da saúde pública e dos cuidados ambulatoriais. Enfatizava-se a necessidade de uma pedagogia mais ativa e participativa e os conteúdos dos exames eram organizados tendo em conta os conteúdos da Enfermagem, em detrimento de outros de natureza médica (Graça & Henriques, 2000).

Verificou-se, também, com esta reforma, o aumento da exigência ao nível das habilitações académicas para ingressar no curso. De acordo com Henriques (2012), este foi um aspeto relevante que possibilitou a valorização académica e profissional da Enfermagem e um maior reconhecimento socioprofissional dos enfermeiros. Mais ainda, foi um marco importante na afirmação identitária do grupo, uma vez que o ensino transita definitivamente para a alçada dos enfermeiros, na “cientificidade do saber em Enfermagem” (Henriques, 2012, p.177).

Foi a partir desta nova visão do ensino que a profissão de Enfermagem começou a abrir-se às correntes internacionais, nomeadamente à Organização Mundial de Saúde (OMS) e ao Conselho Internacional de Enfermeiros. Esta integração tornou-se importante para os enfermeiros portugueses porque viram, assim, reconhecida a sua formação a nível internacional.

### **O ensino de enfermagem após o 25 de Abril de 1974**

A revolução democrática de 25 de abril de 1974 trouxe alterações profundas na sociedade portuguesa a nível político, económico e social que vieram a ser consagradas na Constituição de 1976.

A nova Constituição estabelecia um Serviço Nacional de Saúde (SNS) universal e gratuito de modo a que todos os portugueses tivessem direito aos cuidados de saúde.

Com isto, perspetivavam-se grandes alterações nos serviços de saúde e, concomitantemente, na Enfermagem. Pretendia-se que os enfermeiros fossem participantes ativos de um SNS universal e gratuito e que pudessem atuar nos três níveis de prevenção (Ferreira, 2002). Para isso, havia que introduzir alterações nos

currículos dos cursos de Enfermagem, o que veio a acontecer com a reforma do ensino de 1976.

É a partir desta reforma que passa a existir um único curso de base, designado por Curso de Enfermagem Geral, tendo sido extinto, em 1975, o Curso de Auxiliar de Enfermagem. Apesar de continuar a assistir-se à supremacia do modelo biomédico, há um maior realce no papel do enfermeiro em cada área de aprendizagem e um maior ênfase na saúde e nas ciências humanas, alargando quer os conhecimentos, quer a atuação do enfermeiro (Ferreira, 2002). Perspetivava-se, assim, uma procura da construção do saber em Enfermagem.

Em 1979, com a publicação do decreto-lei n.º 98/79, de 6 de setembro, passou a ser exigida como habilitação mínima para admissão ao curso de Enfermagem Geral, o 3.º ciclo ou curso complementar dos liceus (atual 11.º ano de escolaridade), mas raro era o estudante que não possuía o 12.º ano de escolaridade (condições idênticas às de acesso ao ensino superior).

Apesar de toda esta evolução, o ensino da Enfermagem manteve-se à margem do sistema educativo nacional. Foi com a publicação do decreto-lei n.º 480/88, de 23 de dezembro, que o ensino da Enfermagem foi integrado no sistema educativo ao nível do ensino superior politécnico, “garantindo o reconhecimento académico dos seus vários níveis de formação” (decreto-lei n.º 480/88, de 23 de dezembro), aspiração de todos os enfermeiros desde a década de 60.

Criam-se, neste diploma, o Curso Superior de Enfermagem, como formação inicial, e os Cursos Superiores Especializados em Enfermagem, como prosseguimento de estudos após dois anos de exercício profissional, habilitando os enfermeiros com uma especialização. Os primeiros, conferiam o grau de bacharel e os segundos, o grau de licenciado, sob a dupla tutela dos Ministérios da Educação e da Saúde.

A integração no ensino superior dota as Escolas Superiores de Enfermagem de personalidade jurídica, de autonomia administrativa, técnica, científica e pedagógica (decreto-lei n.º 480/88, de 23 de dezembro), pelo que o ensino de Enfermagem passa a ser, pela primeira vez, da responsabilidade de cada escola. Às escolas competia elaborar o plano de estudos, tendo por base o seu contexto local e regional; deixa, assim, de existir um plano de estudos único a nível nacional, apesar de os cursos terem de obedecer às linhas orientadoras emanadas pelo Departamento dos Recursos Humanos da Saúde (DRHS) e pela Portaria n.º 195/90, de 17 de março (Ferreira, 2002).

As escolas são reconvertidas em Escolas Superiores de Enfermagem pela Portaria n.º 821/89, de 15 de setembro (Ferreira, 2002).

Há que reconhecer que a integração do ensino de Enfermagem no ensino superior politécnico foi um passo importante para o reconhecimento e valorização social, política, e até mesmo académica da profissão, levando à sedimentação, consolidação e consciencialização da disciplina de Enfermagem (Henriques, 2012; Mendes, 2014).

Em 1991, surge o primeiro mestrado em Ciências de Enfermagem, na Universidade Católica Portuguesa e, em 2002, foi defendido o primeiro doutoramento em Ciências de Enfermagem, no Instituto de Ciências Biomédicas Abel Salazar.

Em 1997, é alterada a Lei de Bases do Sistema Educativo (L.B.S.E.) através da publicação da Lei n.º 115/97, de 19 de setembro, passando as escolas do ensino superior politécnico a poderem lecionar, para além dos cursos de bacharelato, cursos de licenciatura como formação inicial.

É com a publicação da Resolução de Conselho de Ministros n.º 140/98, de 4 de dezembro, que se assiste a uma reorganização no modelo de formação dos enfermeiros. Contudo, apenas com a publicação do decreto-lei n.º 99/2001, de 28 de março, se definem mais concretamente todas as medidas preconizadas naquela Resolução e que colocam as Escolas Superiores de Enfermagem sob a tutela exclusiva do Ministério da Educação. O curso passa a ter a duração de quatro anos, formado por um único ciclo, e cujo grau académico é a licenciatura, condição mínima de acesso à profissão.

A partir de 2001, algumas Escolas Superiores de Enfermagem foram convertidas em Escolas Superiores de Saúde, em defesa de uma rentabilização de recursos e aproximação da formação nos cursos da área da saúde; outras foram integradas nas universidades, apesar de o ensino continuar a pertencer ao subsistema politécnico; ainda outras, não integradas, resultaram da fusão de várias escolas de enfermagem existentes na mesma cidade (Decreto-Lei n.º 175/2004).

Toda esta dinâmica deveu-se a uma necessidade crescente de preparar enfermeiros com uma sólida formação científica, técnica e humana, capazes de acompanhar a evolução nos diferentes domínios da saúde e, com naturalidade, lidar com dilemas como a dor, a degradação física, o sofrimento psicológico, a morte e muitas outras situações de saúde, de forma a conseguir mobilizar estratégias que visassem uma melhor qualidade de vida do utente, da família e da comunidade. Pretendia-se, deste modo, um profissional mais pró-ativo e preparado para responder aos novos desafios sociais decorrentes deste mundo transcultural (Ferreira, 2002).

Atualmente, o curso de Enfermagem está adequado a Bolonha, integrado no 1º ciclo de estudos, com a duração de oito semestres e 240 ECTS. Apesar da mudança de paradigma educacional, a sua formação centra-se na abordagem multi e transdisciplinar, considerando que a Enfermagem inclui os cuidados independentes e de colaboração que são prestados às pessoas de todas as idades, famílias, grupos e comunidades, doentes ou saudáveis, em todos os contextos, e inclui a promoção da saúde, a prevenção da doença e os cuidados às pessoas doentes, incapacitadas ou moribundas, ou seja, expõe as competências do enfermeiro de cuidados gerais definidos pela Ordem dos Enfermeiros. Deve, por isso, visar um “conjunto de conhecimentos, capacidades e habilidades que mobiliza em contexto de prática clínica que lhe permitem ponderar as necessidades de saúde do grupo-alvo e atuar em todos os contextos de vida das pessoas, em todos os níveis de prevenção” (Ordem dos Enfermeiros, 2012, p.7).

Neste mundo cada vez mais dominado pelas mudanças tecnológicas, socioeconómicas e culturais impõe-se a necessidade de prolongar a formação inicial dos enfermeiros, de forma a responder a problemas de saúde cada vez mais complexos.

Neste sentido, os 2.º (mestrado) e 3.º (doutoramento) ciclos de estudos vêm responder às exigências dos enfermeiros e permitir “dar como certa a capacidade da enfermagem produzir reconhecimento social por aquilo que desenvolve junto e com os sujeitos da sua intervenção e não mais pela aproximação a outros grupos profissionais, através da harmonização com o estatuto social de que aparentemente usufrui” (Amendoeira, 2009, p.5).

Mais especificamente, o 2.º ciclo deve “permitir construir o caminho para a especialização do conhecimento, promovendo a qualificação para o desenvolvimento de competências especializadas, com visibilidade na qualidade dos cuidados e ao mesmo tempo como instrumento de produção de identidade social” (Amendoeira, 2009, p.9) e, conseqüentemente, com ganhos em saúde das populações.

Contudo, apesar dos esforços e da evolução referida, entendemos que não basta legislar para que o perfil do enfermeiro seja alterado. O que é necessário é (re)pensar modelos de formação, capazes de levar o estudante a “desenvolver e/ou adquirir os instrumentos conceptuais e competências que lhe permitam conceber/decidir os cuidados a prestar à pessoa em função de cada situação concreta e, simultaneamente, pensar e agir nos contextos de trabalho, promovendo alterações e/ou ruturas na sua forma de organização, que possibilitem o concretizar dos projetos de ação que a função

independente esboça” (Bento, 2001, p.34). Para isso, há que privilegiar um ambiente que contribua para o desenvolvimento do raciocínio, do pensamento reflexivo, da análise crítica, de aprender a aprender, de modo que permita aos estudantes detetar problemas de saúde, planear, executar e avaliar os cuidados de enfermagem prestados ao utente, família e comunidade. Como dizia Boavida (1994), “as informações factuais ensinadas aos alunos na escola de pouco lhes servirão, no futuro, enquanto profissionais e cidadãos” (p.18), pois o saber rapidamente se desatualiza neste mundo de constantes transformações. Nesta lógica, importa estar atento ao desenvolvimento do próprio estudante, na sua dimensão cognitiva e psicossocial e aos contextos onde está inserido durante a frequência do ensino superior.

O facto de sermos contemporâneos de um mundo em que as mudanças circulam velozmente, leva a pensar de que forma o ensino da Enfermagem irá responder à necessidade de formar profissionais capazes de intervir num mundo atravessado pela globalização da economia, pelo consumismo do “sucesso”, pela tendência economicista da gestão dos serviços de saúde, por referências que tendem a desvalorizar os grupos ditos “não rentáveis” como os idosos, deficientes, doentes crónicos, etc.

Neste sentido, o ensino da Enfermagem deve formar enfermeiros que consigam recontextualizar os seus saberes e conhecimentos de modo a terem um papel relevante nas políticas de saúde e nos ganhos em saúde das populações. Esse caminho passa, naturalmente, pela construção da Enfermagem como disciplina científica, mas não só. Vários são os modelos ou teorias que têm defendido que as mudanças desenvolvimentais dos estudantes não dependem só das suas características intrapessoais, mas também das interações que desenvolvem com o contexto institucional (Pascarella & Terenzini, 1991, 2005; Chickering & Reisser, 1993; Astin, 1997; Kuh, 2008).

É nesta fase da vida que se espera que sejam feitas determinadas aprendizagens, nomeadamente o gerir emoções, o desenvolver de novas competências e de autonomia no caminho da interdependência, o desenvolver de relações interpessoais maduras, o construir da sua identidade e o estabelecer de objetivos de vida (Chickering e Reisser, 1993). Competências essas necessárias à prestação de cuidados de qualidade, já que a enfermagem é uma construção interativa e contínua entre a pessoa e o meio (Serrano, Costa, & Costa, 2011) pressupondo tomadas de decisão em contexto da prática clínica.

Repensar em tudo isto, leva-nos a referir que não interessa apenas o perfil profissional dos estudantes retratado nos planos de estudo, mas também o impacto que

as vivências têm no seu desenvolvimento cognitivo e psicossocial durante a sua permanência no ensino superior e o que as instituições de ensino superior poderão fazer para estimular esse desenvolvimento. De acordo com Silva, Ferreira e Ferreira (2013) “quanto mais o estudante se envolve em atividades educativas enriquecedoras, mais se desenvolve” (p.6881)

Assim, para uma melhor compreensão da importância do desenvolvimento cognitivo e psicossocial do estudante em geral e do estudante de enfermagem em particular, serão abordados, no capítulo seguinte, os contributos dos vários modelos e teorias que retratam esse desenvolvimento e que nos pareceram mais relevantes para o nosso estudo.

## **CAPÍTULO 2 - CONTRIBUTOS DOS MODELOS DE DESENVOLVIMENTO DO ESTUDANTE DO ENSINO SUPERIOR**

Neste capítulo, apresentamos algumas perspectivas teóricas que procuram explicar o desenvolvimento do estudante do ensino superior. Para uma melhor compreensão, iniciaremos com uma breve reflexão sobre o período de desenvolvimento do Jovem Adulto, para depois explicarmos as teorias e os modelos que, nas últimas décadas, se têm centrado nesta fase do desenvolvimento. Neste sentido, abordaremos o contributo das teorias e modelos do desenvolvimento psicossocial, nomeadamente os trabalhos de Erikson, de Stanford e de Chickering, do desenvolvimento cognitivo, através dos contributos de William Perry, Baxter-Magolda e de King e Kitchener e, por fim, dos contextualistas, através dos trabalhos de Astin, Vicent Tinto, Pascarella e Weidman.

### **O JOVEM ADULTO: CONTRIBUTOS PARA A REFLEXÃO SOBRE ESTE PERÍODO DE DESENVOLVIMENTO**

O número cada vez maior de jovens a frequentar o Ensino Superior, tem vindo a despertar, progressivamente, o interesse por parte dos investigadores por esta fase do desenvolvimento. Trata-se de uma fase marcada por mudanças estruturais relevantes, quer a nível psicológico, quer a nível social, que não se enquadram nem na fase da adolescência nem na fase da idade adulta, o que tem conduzido muitos autores a identificarem um novo estágio de desenvolvimento.

#### **O estudante do ensino superior: uma nova fase do desenvolvimento**

A entrada para o ensino superior provoca no jovem estudante um conjunto de transformações e mudanças que resultam, não só no seu desenvolvimento cognitivo, como também no seu desenvolvimento pessoal e psicossocial. É, por isso, uma nova etapa de vida caracterizada por um aumento do nível de autonomia, da construção da identidade, do desenvolvimento das relações interpessoais e do sentido de vida (Erikson, 1976).

Na verdade, este período acontece, na maioria das vezes, com o início de uma nova etapa desenvolvimental em que o jovem se vê confrontado com novas realidades e contextos que podem influenciar a sua adaptação ao ensino superior. É-lhe exigido, por

isso, a mobilização de um conjunto de competências adaptativas pessoais e interpessoais capazes de o ajudar a ultrapassar desafios emocionais, académicos, sociais e institucionais (Freitas, Raposo & Almeida, 2007; Nunes & Garcia, 2010; Vieira & Grantham, 2011)

Se atendermos a que a idade do estudante que frequenta o ensino superior se situa entre os 18 e os 25 anos, e se levarmos em conta que “ser adolescente significa assumir a reforma do mundo, pelas muitas possibilidades do pensamento formal, confrontando-se, em simultâneo, com a impossibilidade de meios concretos para executar (...) projetos de reforma social, política e ou económica” (Bastos, 1998, citada por Valadas, 2007, pp. 6-7) e que ser-se adulto pressupõe o assumir de responsabilidades no trabalho e na intimidade, verificamos, hoje em dia, o adiar da entrada no mercado de trabalho, da constituição de família, do assumir da parentalidade (Valadas, 2001). Estes fatores acabam por reforçar a ideia de que esta é uma fase entre a adolescência e a adultez e é neste sentido que podemos caracterizar os estudantes do ensino superior ora como adultos, tendo em conta o que lhes é exigido em termos de raciocínio, ora como adolescentes, considerando as expectativas que têm e o tipo de responsabilidades que assumem nesta fase da sua vida (Valadas, 2001). Falamos, pois, de um período de desenvolvimento próprio e com características específicas que surgem da interceção de tarefas de desenvolvimento psicossocial mais identificadas com o final da adolescência, como por exemplo, o desenvolvimento da autonomia e identidade, e com o assumir de comportamentos e papéis mais relacionados com o início da vida adulta (Cabral, 2011; Cabral & Matos, 2010; Soares, Guisande & Almeida, 2007).

Na verdade, para muitos estudantes, a entrada no ensino superior representa uma das maiores alterações de vida e uma oportunidade única de se realizar experiências antes do surgimento de responsabilidades nos diferentes domínios da vida social e profissional, ou seja, antes de se tornar adulto.

Assim sendo, com o número crescente de adolescentes a frequentar o ensino superior e as mudanças estruturais na sociedade, fazendo com que a saída da casa dos pais e a inserção na vida ativa se faça cada vez mais tarde, assume especial importância uma reflexão sustentada sobre esta fase da vida.

Na medida em que esta etapa não é só caracterizada pelo aspeto cronológico, mas também, como já referido, pelos aspetos psicológicos, ao nível do desenvolvimento da autonomia, da construção da identidade, do desenvolvimento de relações interpessoais e do desenvolvimento de um sentido de vida torna-se cada vez mais relevante repensar

nas concetualizações do desenvolvimento humano e, de uma forma particular, no que se refere ao estudante de Enfermagem. Se pensarmos que este estudante, desde o 1.º ano de curso, contacta com o sofrimento do outro, acarretando uma elevada carga emocional, e se aliarmos a este facto o período de transição e adaptação em que se encontra, faz sentido uma análise detalhada das particularidades com que se defronta (e.g. ansiedade, stresse, entre outras).

Por se tratar de um período de transição entre o não ser-adolescente e o ser-adulto, vários são os autores que se têm debruçado sobre esta realidade, chamando a atenção para as mudanças produzidas neste processo. Na realidade, todos eles são unânimes em considerar que, a partir dos 18/20 anos, se inicia um período de desenvolvimento diferente da adolescência.

Um dos primeiros autores que estudou estas temáticas, Erikson (1976), propôs uma teoria do desenvolvimento em que considerava oito estádios ao longo do ciclo vital, numa ordem sequencial e interrelacionada, em que cada estádio era definido por dois polos que caracterizavam a crise de cada etapa de vida do indivíduo.

Erikson foi o primeiro investigador a propor a existência de dois períodos distintos na idade adulta (6.º e 7.º estádios), definindo a etapa do jovem adulto entre os 20 e os 35 anos (correspondendo ao 6º estádio). Este seria o período que, pela sua abrangência, envolveria a maioria dos estudantes que frequentavam o ensino superior.

Na opinião do autor (Erikson, 1976) esta etapa caracterizava-se pelo conflito entre intimidade e isolamento, em que intimidade seria a capacidade do indivíduo em estabelecer compromissos com os outros no trabalho, nas relações pessoais, no amor, na genitalidade, e o isolamento era a recusa da intimidade, o distanciamento em relação aos outros. De facto, o que se pretende é que o estudante estabeleça relações íntimas mais estáveis e duradouras sem, contudo, entender isso como perda da sua identidade. Aqui, o jovem adulto está preparado e disposto a unir a sua identidade a outras pessoas, mesmo que, para isso, tenha de fazer sacrifícios.

Um outro autor, Keniston (1971), também se debruçou sobre esta fase, situando-a entre o fim da adolescência e o início da idade adulta propriamente dita. Para este teórico os estudantes que frequentavam o ensino superior também não eram nem adolescentes nem adultos, pelo que passou a designá-los por “jovens”. Keniston argumentava que a permanência neste nível de ensino proporcionava, por um lado, vivências, desafios e exigências únicos e, por outro, adiava a sua entrada no mundo adulto. Por isso, Keniston (1971) defendia que, pelo facto de um grande número de

jovens frequentar o ensino superior, adiando a sua entrada no mundo do trabalho, surgia um novo conceito, um período de juventude, período esse de transição entre a adolescência e a vida adulta (Sprinthal & Collins, 2003). O autor reforça esta ideia, referindo que esta etapa não se trata de uma simples extensão da adolescência ou de um processo de moratória, mas sim um conjunto de transformações psicológicas e sociais que caracterizam o jovem que frequenta o ensino superior (Sprinthal & Collins, 2003).

Para o autor, o que diferenciava os jovens do ensino superior dos que se encontravam na adolescência propriamente dita seria a diminuição do contacto dos primeiros com os pais, o que gerava, por isso, um clima propício ao aparecimento de novas questões e tarefas a resolver (Keniston, 1971).

Para além desta, o autor propõe mais três características importantes, apontadas como específicas do jovem adulto ao nível do seu desenvolvimento, nomeadamente: (i) tensão e ambivalência entre o eu e a sociedade; (ii) indiferença e onipotencialidade; (iii) recusa da socialização e da aculturação.

Na área da tensão e ambivalência entre o eu e a sociedade, os jovens são confrontados com profundas questões de transformação. O foco de atenção dos jovens dirige-se para a sociedade, ocupando esta o lugar dos pais enquanto fonte de conflito. Neste sentido, assiste-se a uma tensão entre o indivíduo e a sociedade que provoca um conflito interno e o leva a questionar-se: “Como é que eu posso tornar-me um membro efetivo da sociedade adulta e honrar, ao mesmo tempo, o meu sentido de integridade pessoal?” (Sprinthal & Collins, 2003, p. 678).

A resposta a esta questão pode levar, em termos positivos, a compromissos, quer durante, quer após o ensino superior. No entanto, também pode levar à frustração e alienação e, conseqüentemente, a sentimentos de dissolução, irrealidade, incongruência e confusão relativamente ao mundo interpessoal e social e fenomenológico (Keniston, 1971). Como estes sentimentos são vividos de uma forma mais intensa nesta fase da vida, do que em qualquer outra (Keniston, 1971), revertem-se de especial importância e necessitam de uma atenção especial pois podem comprometer o processo de socialização e aculturação do jovem (Sprinthal & Collins, 2003).

Também Levinson (1978) se referia ao período da idade adulta, não como uma etapa única, mas um contínuo de fases, considerando que a sequência das várias estruturas não depende unicamente de um processo maturacional ou da influência socializante de um único sistema social, mas sim da confluência de todos os fatores bio-psico-sociais. Para o autor, os períodos de desenvolvimento eram vistos como

estações de vida do homem (pré-idade adulta, idade adulta jovem, meia idade e idade avançada), percorrendo, deste modo, todo o ciclo vital do Homem, designando-as por Eras.

A primeira Era, da Pré-Idade Adulta (*Preadulthood*), vai do nascimento até aos 22 anos e é caracterizada pelo mais rápido crescimento bio-psico-social. A segunda Era, a Idade Adulta Jovem (*Early Adulthood*), vai dos 17 aos 45 anos e é tida, por um lado, como a de maior energia, mas, por outro, a de maior contradição e stresse. A terceira Era, a Meia Idade (*Middle Adulthood*), decorre entre os 45 e os 65 anos e é caracterizada por uma maior tolerância e bondade e menos invadida por conflitos internos. A Idade Avançada (*Late Adulthood*) e última Era, inclui os indivíduos com mais de 65 anos.

Para Levinson (1978) existe sempre um período coincidente e de justaposição entre a Era anterior e a Era seguinte, o que ele designa por período de transição. Segundo o autor, existiam duas fases de transição de desenvolvimento no período de frequência do ensino superior: o período de transição da idade adulta jovem, desde os 17 aos 22 anos de idade, e a entrada no mundo adulto, compreendida entre os 22 e os 28 anos de idade. Na primeira, considerada de maior dinamismo, o estudante devia iniciar o seu caminho no mundo adulto, começando a definir o seu próprio projeto pessoal e profissional. Na segunda, o jovem devia, por um lado, continuar a explorar diversas possibilidades antes da tomada de decisão final; por outro, devia definir um estilo de vida mais estável, mais próprio e próximo da idade adulta, nomeadamente a construção de um novo lar.

Mais recentemente, também Arnett (2004), tendo por base os trabalhos de Erikson e Levinson e os fenómenos estruturais das sociedades industrializadas, se debruçou sobre esta fase de transição entre a adolescência e a idade adulta, propondo uma fase de desenvolvimento a que chamou de Adulto Emergente, compreendida entre os 18 e os 29 anos de idade. O autor designava-a por viver “*in-between*” em que o sujeito está entre etapas – já não é adolescente, mas também não possui ainda as características normativas da idade adulta.

Nesta fase, o jovem experienciava sentimentos contraditórios, na medida em que a entrada para o ensino superior pressupunha uma relativa independência face aos papéis sociais – era a primeira vez que o indivíduo saía de casa e se distanciava da família e, assim, ganhava uma maior liberdade como seria o seu desejo. Por outro lado,

seria também uma fase potencialmente geradora de incertezas, medos, frustrações e separações (Arnett, 2004) criando, assim, sentimentos ambivalentes.

Se é certo que este é um período inquestionável de potencial desenvolvimento pessoal e social, também é caracterizado por uma crescente vulnerabilidade face aos novos desafios, quer académicos quer sociais (Ferreira & Jorge 2008). Importa, assim, que o estudante seja capaz de desenvolver mecanismos adaptativos a esta nova fase da sua vida, enquanto ser humano que evolui e se transforma, pois de acordo com os autores, todas as experiências, mesmo as negativas, são tidas como oportunidades de aprendizagem.

Estamos, por isso, na presença de uma etapa definida pelo seu carácter mutável e dinâmico, em que o jovem explora diversas experiências antes de assumir compromissos duradouros na adultez. O prolongamento da dependência económica dos pais e dos tempos de experimentação, e as alterações sociais atuais, fizeram com que os pressupostos que caracterizam a entrada na idade adulta se alterassem e se repensassem num novo modelo de transição para a idade adulta que melhor defina este período (Mendonça, Andrade & Fontaine, 2009).

O desenvolvimento do estudante corresponde a um processo de estruturação e construção pessoal que acontece em vários domínios e para o qual contribuem também os contextos de vida, incluindo o meio académico (Ferreira, 2003). Para além disso, é nesta fase da vida que se espera que sejam feitas determinadas aprendizagens, nomeadamente o gerir emoções, o desenvolver de novas competências, o incrementar do processo de autonomia no caminho da interdependência, o desenvolver de relações interpessoais maduras, o construir da sua identidade e o estabelecer de objetivos de vida (Chickering e Reisser, 1993). Por isso, atualmente, a adultez é tida mais em termos de mudanças e de amadurecimento interior, do que com base em critérios outrora considerados fundamentais, como a idade e o facto de casar e ter filhos. De facto, os principais critérios que, segundo os jovens, definem uma pessoa como adulta são o assumir responsabilidades, ter autonomia na tomada de decisões e independência económica (Ferreira & Jorge, 2008). Segundo estes autores, a passagem para a adultez não é considerada como uma mudança radical que acontece de um momento para o outro, mas sim como um processo gradual e contínuo, dependendo de uma complexa interação de fatores, entre os quais se destacam as experiências e as circunstâncias de vida de cada um, a que os contextos académicos, como já referimos, não são alheios, sendo, por isso, uma construção pessoal e individual (Ferreira & Jorge, 2008).

## **A transição para o ensino superior: especificidades e condicionalismos**

A entrada para o ensino superior afigura-se para o estudante como um processo complexo e multidimensional que exige mudanças e adaptações a um novo contexto e a novas experiências. Estes factos podem, de alguma forma, interferir, não só no seu desenvolvimento cognitivo, mas também no seu desenvolvimento psicossocial (Chickering & Reisser, 1993; Pascarella & Terenzini, 2005; Tinto, 1997). Na opinião de Levinson (1978) e Rutter (1996) estes são marcos considerados indicadores de mecanismos de desenvolvimento, tornando-se momentos marcantes no desenvolvimento não só cognitivo, mas também pessoal e psicossocial do jovem estudante, pelo que tem sido objeto de interesse por parte de alguns investigadores.

Alguns autores consideram que a adaptação à Universidade é um momento de transição, de inúmeras mudanças, estando associado à saída de casa pela primeira vez, à separação da família e dos amigos, a deslocar-se para um meio desconhecido, a exigências sociais e académicas de maior autonomia (Chickering & Reisser, 1993; Ferreira & Hood, 1990). Neste sentido, pode dizer-se que este é um processo complexo e multidisciplinar que obriga o estudante a desenvolver competências adaptativas a um novo contexto (Freitas, Raposo & Almeida, 2007) para, assim, conseguir ultrapassar os novos desafios a nível emocional, académico, social e institucional (Soares, Almeida & Guisande, 2011).

A transição pressupõe, por isso, o confronto com outro espaço institucional, muitas vezes distante do meio familiar, com regras próprias e distintas, com tarefas cada vez mais complexas e diversificadas. Esta requer ao estudante o desenvolvimento de novas competências ao nível de organização, autonomia e responsabilidade e de mudanças significativas relativamente a estatutos e papéis (Seco, Casimiro, Pereira, Dias & Custódio, 2005).

Neste sentido, podemos afirmar que o ensino superior favorece e promove o desenvolvimento cognitivo e a capacidade para contactar com situações cada vez mais complexas e diversificadas, possibilitando aos estudantes vivenciarem novos papéis e relacionamentos interpessoais. Ferreira e Ferreira (2001) alertaram para a necessidade das instituições de ensino superior (IES) repensarem a sua forma de organização. Segundo os autores as IES deviam estar organizadas de modo a responder de forma eficaz, quer ao desenvolvimento cognitivo e psicossocial dos estudantes, quer a uma formação mais direcionada para as rápidas alterações científicas, tecnológicas e

culturais da sociedade atual. A educação, no seu sentido mais lato, apresenta-se, hoje, muito mais abrangente e ampla, pretendendo abordar um conjunto de aspetos que afetam, quer o desenvolvimento pessoal e social do estudante, quer o desenvolvimento global da sociedade (Ferreira & Ferreira, 2001). Nesta lógica, as instituições devem proporcionar dinâmicas de estímulos ambientais, olhando para a génese do (in)sucesso escolar como uma multiplicidade e interdependência de fatores e não só para a componente cognitiva.

De facto, as abordagens anteriores relativas à adaptação do estudante ao ensino superior tinham o seu enfoque no seu desempenho académico traduzido pelas notas obtidas. Atualmente, essa conceção sofreu alterações e são vários os estudos que apontam para uma assunção de fatores de ordem psicológica ou de nível pessoal, de ordem social ou nível interpessoal e ordem ambiental ou nível institucional que interferem nesse processo (Almeida, Soares & Ferreira, 1999; Almeida & Cruz, 2010, Almeida & Soares, 2004; Araújo, Almeida & Paúl, 2003; Cabral, 2011; Soares, Almeida, & Guisande, 2011, Silva, 2012). Nesta linha de pensamento, as instituições de ensino superior devem preocupar-se não só com os desempenhos escolares dos estudantes, mas também em prepará-los de uma forma global e sistémica “como sujeitos em transição nas diversas esferas da vida e para quem os recursos sociais se constituem como fator relevante em tal processo de adaptação” (Seco e cols. 2005, p.11).

Na realidade, a transição do ensino secundário para o ensino superior é, para o jovem, um momento crítico pois, para além de representar uma descontinuidade em relação à experiência educativa anterior, implica um conjunto de mudanças no seu crescimento, não só a nível intelectual, mas também a nível pessoal e psicossocial, resultando, também, num maior sentido de responsabilidade, de autonomia e de independência face à família. Por tudo isto, pode dizer-se que este é um processo complexo e multidimensional e que requer, por parte do estudante, um conjunto de competências facilitadoras da sua adaptação e integração no novo contexto educativo (Freitas e cols., 2007; Tomás, 2014; Tomás, Ferreira, Araújo & Almeida, 2014). Pressupõe-se, deste modo, que o estudante está sujeito a uma série de mudanças que resultam, à partida, no seu desenvolvimento como indivíduo enquanto ser autónomo e produto das suas interações e vivências sociais, que o acompanharão ao longo da sua vida.

A entrada no ensino superior acarreta sempre alguma angústia, mesmo para aqueles jovens que a desejam de uma forma veemente, pois confronta-os, como já referido, com novas responsabilidades académicas, pessoais, vocacionais e sociais (Ferreira, 1991).

Apesar deste sentimento, a maioria dos estudantes tem expectativas positivas em relação à nova experiência académica. De acordo com Silva (2012) são as expectativas que os estudantes constroem antes da entrada para o ensino superior que irão ser os seus referenciais a partir dos quais irão avaliar o ambiente institucional, os professores e os seus pares e, também, exercer influência nas suas escolhas e decisões em relação às atividades em que querem investir o seu tempo, energia e compromisso. Também os estudos de Soares, Francischetto, Dutra, Miranda, Nogueira e cols (2014) e de Tomás e colaboradores (2014) apontam nesse sentido, ao referirem que existe uma associação entre as vivências académicas e os níveis e tipos de expectativas ou objetivos dos estudantes.

Araújo, Almeida, Costa, Alfonso, Conde e Deaño (2015) no estudo que realizaram com estudantes portugueses e espanhóis do 1.º ano corroboram esta ideia, sugerindo que os estudantes, quando ingressam no ensino superior, apresentam expectativas elevadas em todas as dimensões avaliadas pelo *Questionário de Perceções Académicas – Expectativas*. Na opinião dos autores essas expectativas determinariam os diferentes níveis de envolvimento, permanência e sucesso escolar.

No ensino secundário os estudantes constroem imagens e expectativas positivas que, por vezes, condicionam a sua integração no ensino superior, pois ao contactarem com a realidade entram em conflito com a idealização, estando mais suscetíveis a desenvolver psicopatologia (Almeida & Nogueira 2002; Almeida & Soares, 2004; Almeida, Soares & Ferreira, 2000), elevados níveis de stresse e ansiedade (Silva, Marques, Lico & Barroso citado por Ribeiro, 2012; Stallman, 2010) e consequente desajustamento académico.

Neste sentido, podemos afirmar que as expectativas são tidas como uma variável importante na explicação das trajetórias de transição e adaptação dos estudantes às exigências e desafios do ensino superior (Almeida, Fernandes, Soares, Vasconcelos & Freitas, 2003; Araújo e cols., 2015).

O 1.º ano da universidade é, por isso, um ano crítico para um grande número de estudantes. Os que estão menos preparados para enfrentar os desafios e exigências do novo contexto educativo, têm maior probabilidade de ter mais dificuldades na

adaptação, o que pode mesmo potencializar crises desenvolvimentais. Assim, torna-se importante que as instituições de ensino superior invistam na realização de estudos sobre as vivências acadêmicas e conheçam as dimensões que poderão dificultar a integração e o ajustamento dos estudantes (Nunes & Garcia, 2010) no sentido de implementarem estratégias que promovam o seu envolvimento.

Segundo Almeida e cols. (2003), é no 1.º ano que as expectativas face à universidade tendem a diminuir, as dificuldades de adaptação aumentam e isso repercute-se no sucesso académico. Outras investigações (Almeida, 2007; Almeida, Ferreira & Soares, 1999; Bastos, 1993, 1998; Fernandes & Almeida, 2005; Pascarella & Terenzini, 1991) demonstram que mais de metade dos estudantes que ingressa no ensino superior apresenta dificuldades neste período de transição e que é este período que determina todo o seu percurso académico. Desta forma, torna-se importante perceber quais os processos de transição e adaptação académica dos estudantes, uma vez que é no 1.º ano da universidade que se verifica percentagens mais elevadas de insucesso e abandono escolar (Almeida, 2002; Almeida, Soares, Guisande & Paisana, 2007; Lencastre, Guerra, Lemos & Pereira, 2000; Almeida & Cruz, 2010), sendo considerado um período crítico na vida do jovem.

Também Azevedo e Faria (2006) estão de acordo quando referem que este período de transição é verdadeiramente marcante e importante. Para estes autores, se essas mudanças forem encaradas de forma negativa podem gerar inadaptações que, por sua vez, podem traduzir-se num baixo investimento e, conseqüentemente, em insucesso académico. Importa que o estudante desenvolva mecanismos adaptativos a esta nova fase da sua vida, enquanto ser humano que evolui e se transforma. Assim, se as novas vivências e contextos forem percecionados pelo estudante como significativos e estimulantes, poderão potenciar o seu desenvolvimento psicossocial. Pelo contrário, se forem sentidas e vividas de modo negativo, poderão constituir-se como fatores de inadaptação ou desajustamento (Seco e cols, 2005).

Na perspetiva de Almeida e Cruz (2010, p.429) existem vários fatores que podem justificar este período crítico. No contexto desta tese, destacamos apenas três:

- aumento da diversidade de alunos que têm acesso ao ensino superior para frequentarem as mesmas instituições e cursos;
- algumas das exigências ao nível da identidade própria da fase de desenvolvimento psicológico que estes jovens atravessam;

- alterações nas práticas de ensino e aprendizagem entre o ensino secundário e o ensino superior e hoje mais acentuadas tendo em conta a Declaração de Bolonha.

Ao refletirmos sobre todas as condicionantes, desafios e potenciais dificuldades, a transição e a adaptação ao contexto universitário são percebidos como processos complexos e vivenciados de forma diferente por cada estudante. Se, para alguns deles, esta transição é entendida como o perspetivar de um aumento de autonomia e liberdade e, por conseguinte, positiva, para outros, pelo contrário, o ensino superior e tudo o que lhe está associado representam alguma ansiedade e, de certo modo, uma ameaça à sua autoestima e bem-estar pessoal (Almeida, 2007; Diniz & Almeida, 2006; Ferreira, Almeida & Soares, 2001; Gonçalves & Cruz, 1988; Soares, 2003; Soares, Guisande & Almeida, 2007 cit. in Almeida & Cruz, 2010).

Nesta linha de pensamento, Almeida e Ferreira (1999, p.158) definiram o processo de desenvolvimento como sendo “de elaboração e construção individual singular (...)” o qual “constitui para muitos estudantes, uma oportunidade única para a ocorrência de mudanças desenvolvimentais profundas” (Chickering, 1969; Chickering e Reisser, 1993).

Todos estes desafios têm um grande impacto na vida do jovem estudante uma vez que requerem deste, contínuos ajustamentos às novas dinâmicas académicas e sociais.

O contexto do ensino superior surge, assim, como um ambiente facilitador do desenvolvimento pessoal do estudante, promovendo a sua integração e o ajustamento académico, pessoal, social e afetivo, edificando um apoio do desenvolvimento presente e mesmo do futuro, facilitando, deste modo, quer a transição do Ensino Secundário para o Superior quer do Superior para o mundo socioprofissional (Ferreira, Almeida & Soares, 2001; Silva, 2012; Silva, Ferreira & Ferreira, 2013).

Contudo, não basta esse meio apresentar planos de adaptação bem elaborados para ser um ambiente integrativo. Deve, antes, ser “percecionado pelo estudante como significativo, experiencialmente estimulante e com novos padrões de interação psicossocial” (Pascarella & Terenzini, 1991). Por vezes, são as perceções ou representações tidas nos primeiros contactos com o contexto do ensino superior que irão determinar a sua adaptação e, conseqüentemente, o ajustamento às novas dinâmicas académicas e sociais.

Segundo Araújo e Almeida (2010) e Diniz e Almeida (2006), para existir uma boa adaptação do estudante ao ensino superior são necessários diversos fatores,

nomeadamente: ajustamento psicossocial, sentimento de pertença à instituição, boa integração académica e social, bom desempenho e realização académica, estar comprometido com a sua escolha do curso e ter bom equilíbrio psicológico e emocional. Estes fatores, conjugados, irão proporcionar ao estudante níveis elevados de satisfação, quer em termos pessoais, quer académicos.

No entanto, devemos ter presente que o desenvolvimento dos indivíduos é um processo contínuo ao longo de todo o ciclo vital e que o processo de ajustamento e adaptação ao contexto do ensino superior é produto das interações constantes que o indivíduo estabelece com esse mesmo contexto. Uma transição adequada será um preditor importante no sucesso dos alunos ao longo do seu percurso académico (Santos, 2011), pelo que é importante o papel das IES no acompanhamento dos estudantes, principalmente os do 1.º ano.

Em síntese, as mudanças desenvolvimentais dos estudantes, ocorridas durante os anos que frequentam o ensino superior, não parecem ser determinadas apenas por características intrapessoais mas, também, e especialmente, pela natureza dos estímulos ambientais (Astin, 1985, 1997; Kuh, Kinzie, Schuh, Whitt & Associates, 2005; Kuh, Kinzie, Buckley, Bridges & Hayek, 2006; Kuh, Schuh, Whitt, Andreas, Lyon, Strange, Krehbiel & MacKay, 1991; Pascarella, 1985; Pascarella & Terenzini, 1991, 2005; Tinto, 1993). Neste pressuposto, ambientes que apoiam e se mostram próximos dos estudantes, práticas educativas baseadas na qualidade da relação entre estes e os professores e um clima institucional que favoreça a autonomia e o envolvimento dos estudantes, constituem-se como fatores positivos na construção do seu percurso de desenvolvimento e de aprendizagem.

Ao tomarmos como referência a fase de desenvolvimento em que o jovem adulto se encontra, torna-se relevante referir algumas perspetivas teóricas que procuram explicar o desenvolvimento psicossocial dos estudantes do ensino superior.

## CONTRIBUTOS DAS TEORIAS E MODELOS DO DESENVOLVIMENTO PSICOSSOCIAL

Sobretudo nas últimas três décadas, alguns investigadores (Sanford, 1962; Chickering, 1969; Chickering & Reisser, 1993) têm vindo a chamar a atenção para o desenvolvimento psicossocial do estudante do ensino superior e para a qualidade dos contextos académicos na promoção do desenvolvimento do estudante.

Neste quadro, surgiram vários modelos e teorias que tentaram compreender as mudanças operadas nos estudantes durante a frequência do ensino superior, bem como o modo como as características organizacionais dos contextos institucionais contribuíam, ou não, para o seu desenvolvimento (Sanford, 1966; Chickering, 1969). De acordo com Ferreira e Ferreira (2001) a intenção dos autores foi a de abarcar um amplo conjunto de aspetos que afetam o desenvolvimento pessoal e social do indivíduo, indo mais longe do que meros aspetos explícitos da ação pedagógica.

Começamos por fazer referência aos trabalhos de Erikson (1976), Sanford (1962) e Chickering (1969), para quem o desenvolvimento do indivíduo, enquanto ser autónomo, também é produto de interações e vivências com o contexto académico.

### **Erikson e a Teoria do Desenvolvimento da Identidade**

Erikson (1976), na sua teoria do desenvolvimento psicossocial, concebe o desenvolvimento humano em termos de estádios, destacando a interação do indivíduo com o meio que o rodeia, assim como as suas capacidades adaptativas ao longo do ciclo vital, numa ordem sequencial e interrelacionada, do nascimento à velhice. O desenvolvimento humano surge, assim, caracterizado como a progressiva transformação das relações entre o indivíduo e o mundo (afetivo, social, cultural e histórico) ao longo do seu percurso de vida (Sprinthal & Collins, 2003).

Na opinião do autor o desenvolvimento humano processa-se em oito estádios, sendo cada estádio definido por dois polos que caracterizam a crise de cada etapa de vida: 1 – Confiança *versus* Desconfiança; 2 – Autonomia *versus* Dúvida e Vergonha; 3 – Iniciativa *versus* Culpa; 4 - Indústria (Produtividade) *versus* Inferioridade; 5 – Identidade *versus* Confusão de identidade; 6 – Intimidade *versus* Isolamento; 7 – Generatividade *versus* Estagnação; 8 – Integridade *versus* Desespero.

Os quatro primeiros estádios decorrem desde o nascimento até à adolescência e os últimos quatro da adolescência até à velhice. Apesar de todos serem importantes na formação da personalidade, o autor dá especial ênfase ao período da adolescência, não só por fazer a ponte entre a infância e a idade adulta, mas também pelos acontecimentos que aí ocorrem, marcantes para a personalidade adulta.

Cada estádio é atravessado por uma crise psicossocial, da qual resulta a passagem de um estádio de desenvolvimento para outro, seguindo uma determinada sequência, e

que pressupõe uma tentativa de conciliação dos aspectos relativos à maturação cognitiva, crescimento físico e exigências sociais (Silva, 2001).

Segundo Erikson (1976) o desenvolvimento humano é o resultado de conflitos que, nos diferentes períodos do desenvolvimento, o indivíduo tem que enfrentar e superar. Esses conflitos surgem do confronto entre o Eu e as pressões pessoais e sociais. Desse confronto sairá um sujeito mais forte ou mais fragilizado, consoante o resultado da sua vivência e experiência seja positivo ou negativo, resultado esse que irá ter influência no seu desenvolvimento psicológico. É a resolução positiva da crise que determina o crescimento saudável (Sprinthal & Collins, 2003).

Nesta perspectiva, cada estágio é uma crise potencial, já que o sujeito enfrenta novos desafios aos quais terá que dar novas respostas capazes de superar o conflito. Crise, não significa uma “ameaça de catástrofe”, mas antes um sentido de desenvolvimento, um período de vulnerabilidade mas também de potencialidades (Erikson, 1976, p.96). Assim, cada estágio é considerado um potencial ponto de viragem, o qual determina um desenvolvimento saudável, por oposição a um desenvolvimento patológico (Sprinthal & Collins, 2003).

Um conflito não resolvido num determinado momento pode vir a resolver-se mais tarde, se existirem circunstâncias favoráveis que o propiciem, já que é possível, no entender de Erikson (1976), o regresso a um estágio anterior caso a crise psicossocial não tenha sido enfrentada adequadamente. Refira-se que a resolução de um estágio é independente da resolução do anterior, mas a qualidade da sua resolução está sempre dependente dos anteriores.

Neste sentido, o desenvolvimento psicossocial não é um processo meramente aditivo, no sentido em que não se resume ao somatório de aquisições isoladas, mas antes à sua diferenciação integradora. Isto é, o indivíduo é diferente do seu passado, mas é capaz de se reconhecer nele, porque o desenvolvimento é perspectivado como contínuo e não fragmentado – o total é maior do que a soma das partes.

Nesta linha de pensamento, o desenvolvimento do indivíduo resulta da sua capacidade em responder progressivamente aos desafios cada vez mais complexos e exigentes do seu contexto social. A cada crise, a personalidade reestrutura-se e reformula-se de acordo com as experiências vividas, enquanto o ego se adapta a sucessos e fracassos. O indivíduo cresce, deste modo, a partir das exigências internas de seu ego, mas também das exigências do meio em que vive.

Com efeito, a forma como o indivíduo ultrapassa cada crise psicossocial ao longo dos diferentes estádios influenciará a sua capacidade para resolver conflitos futuros.

Tendo em conta o contexto desta tese, iremos apenas abordar os estádios que estão relacionados com os participantes no nosso estudo (adolescentes e jovens adultos), o que corresponde ao 5.º estádio (identidade *versus* confusão da identidade) e ao 6º estádio (Intimidade *versus* Isolamento).

Segundo Erikson (1976) a adolescência, período situado entre os 13 e os 20 anos, é caracterizada pela crise psicossocial identidade *versus* confusão da identidade. Na sua opinião a adolescência é um período significativo porque é nesta fase que ocorrem transformações qualitativas importantes para o desenvolvimento humano, nomeadamente, é nesta altura que o indivíduo reorganiza e integra os elementos identitários da infância confrontando-os com o mundo social, aspetos essenciais para a formação da personalidade adulta (Sprinthal & Collins, 2003). Neste sentido, o principal desafio da adolescência é a luta psicológica constante, tendo como objetivo a formação da identidade.

Sendo difícil a sua limitação temporal, a adolescência é definida por alguns autores como um período que se situa entre a infância e a idade adulta (Bee, 2006; Erikson, 1976). Esta delimitação tem por base, para além da idade, as muitas modificações físicas, psicológicas e sociais que ocorrem nesta fase da vida (Bizarro, 1999).

Ao ter em conta que a independência económica e social faz-se cada vez mais tarde, a adolescência passou a ser caracterizada por um período cada vez mais alargado. Este fator veio originar um período mais alargado na transição entre a infância e a idade adulta, o que por si, constitui o adiar da formação da identidade.

Este compasso de espera que antecede a entrada do sujeito na vida adulta é designado por Erikson (1976) por moratória psicossocial. Esta moratória é um lapso de tempo para que os indivíduos em formação da sua identidade tenham possibilidade de procurar alternativas e experimentar novos papéis, escolher caminhos que lhes permitam um trabalho de elaboração interna e, assim, conhecer melhor o seu “eu”. É o conceito de “eu” e o modo como são vistos pelos outros que constituem a base da personalidade adulta (Sprinthal & Collins, 2003).

É neste estádio que se dá a construção da identidade, em que o adolescente tenta responder às questões “quem sou?” e o “que quero ser?”. Por isso, caso a pressão social seja grande e prematura para o assumir de compromissos de adulto, sem dar espaço a

um período de amadurecimento interior, pode levar o adolescente à confusão da identidade.

Seria a partir da definição e resolução destes papéis na sociedade, cada vez mais exigente, que o adolescente construiria a sua identidade e adquiriria capacidades que lhe permitiriam a transição para a etapa seguinte, ou seja, para a primeira “tarefa da vida adulta: o desenvolvimento de um sentido de verdadeira intimidade” (Sprinthal & Collins, 2003, p. 225).

A 6.<sup>a</sup> etapa, compreendida entre os 20 e os 35 anos de idade, constitui o período correspondente ao ensino superior, que o autor designou por crise de intimidade *versus* isolamento. O objetivo desta crise é o estabelecimento de laços íntimos de amor e amizade. O que identifica este estágio é o desafio que se coloca ao jovem adulto em desenvolver relações mútuas, quer físicas, quer psicológicas, com outra pessoa. Pressupõe a sua disponibilidade para partilhar os aspetos mais pessoais com os outros, para se comprometer, sem que essa entrega seja entendida como uma perda da sua identidade. Pelo contrário, está disposto a fazer sacrifícios para que essa relação e esse compromisso se estabeleçam.

Contudo, para que o indivíduo entenda isso como uma associação positiva sem se sentir ameaçado, é preciso que tenha resolvido a crise de identidade. A resolução deste conflito é, no entender de Erikson (1976), um pré-requisito para se chegar à intimidade.

Nesta perspectiva, este estágio caracteriza-se, por um lado, pelo facto de a identidade do sujeito se encontrar estabelecida através de um ego fortalecido e autónomo e, por outro, pelo facto de ser neste estágio que o indivíduo aprenderá a relacionar-se com outros egos diferentes do seu, através de relações estáveis e duradoiras.

Contudo, para que estas relações estáveis e duradoiras aconteçam, é essencial que existam sentimentos de afeto recíproco, confiança e coesão (Costa, 2005), sem que para isso o sujeito perca a sua individualidade (Schaie & Willis, 2002). Neste sentido, uma relação íntima saudável, entre duas pessoas, revela a capacidade de se ser independente ou de ter um adequado nível de diferenciação do self, confiança mútua e um nível adequado de autoestima (Narciso & Costa, 1996).

As relações de intimidade, para Erikson, vão para além das relações sexuais, podendo existir sob várias formas, incluindo as relações de amizade, capacidade de liderança e influência mútua (Sprinthal & Collins, 2003). Daqui depreende-se que a intimidade não está só relacionada com a relação conjugal, mas também com a

capacidade de estabelecer e manter relações de confiança em qualquer contexto, integrando, desta forma, variáveis pessoais, interacionais e temporais.

Quando o ego não é suficientemente seguro e forte, porque não está resolvido o conflito identitário, o jovem terá “facilidade em repudiar, isolar e, se necessário, destruir aquelas forças pessoais cuja essência parece perigosa para o indivíduo” (Erikson, 1976, p.136). Nesta lógica, não está preparado para assumir relações íntimas e, pelo contrário, tenderá a isolar-se, evitando compromissos estáveis e duradouros com medo da rejeição e do fracasso, numa atitude de preservar o seu ego frágil. Esta incapacidade do jovem em estabelecer este tipo de relações não o leva, obrigatoriamente, ao isolamento social, podendo até vir a ter uma vida social intensa (Veríssimo, 2002) que acaba por ser superficial.

Erikson (1976) defende, assim, que após o indivíduo ter alcançado a *identidade*, evita a *difusão* e atinge a resolução da *fidelidade*. *Fidelidade*, para ele, seria uma capacidade de nível superior, que permitiria confiar em si, confiar nos outros e dedicar-se a uma causa. Pressupõe um compromisso com os valores humanos universais, ou seja, o sentido moral de cuidar dos outros, de os respeitar e de os apreciar (Sprinthal & Collins, 2003).

Podemos, assim, afirmar que o desenvolvimento adequado do jovem adulto é, segundo Erikson, caracterizado, essencialmente, por um ego fortalecido e autónomo e a capacidade de assumir responsabilidades, quer no trabalho, quer na intimidade.

### **Sanford e a Teoria do Desenvolvimento da Estabilidade e da Autonomia**

Influenciado pelos estudos de Erikson e Freud, Sanford foi dos primeiros investigadores a explicar o desenvolvimento psicossocial dos estudantes do ensino superior.

Na sua opinião, o desenvolvimento do jovem universitário processa-se segundo três aspetos diferentes, ainda que relacionados: a libertação dos impulsos, o esclarecimento da consciência e a diferenciação e integração do *Ego*, dando especial atenção aos estudantes do 1.º ano. Para o autor os estudantes que chegam pela primeira vez ao ensino superior apresentam fortes impulsos, assumindo dificuldade em dominá-los, uma vez que são alvo de uma oposição direta de uma consciência atenta, rígida, punitiva e moralmente restrita (Chickering, 1969), traduzida numa inibição desses mesmos impulsos.

À medida que os anos de frequência do ensino superior decorriam, os estudantes iriam, progressivamente, passar de um período de inibição para um período mais aberto, em que os seus impulsos se expressavam de uma forma mais aceitável, satisfatória e variada. Verificava-se, ao mesmo tempo, um aumento do grau de complexidade e integridade da sua personalidade (Ferreira & Hood, 1990).

É também, nesta altura, que se assiste a um confronto entre os valores transmitidos pela família e pela comunidade a que o estudante pertencia anteriormente, e os novos valores veiculados no seio da comunidade académica. Este confronto seria passível de desenvolver sentimentos de culpa, na medida em que o estudante revelava, por vezes, o sentimento de estar a trair valores anteriormente inquestionáveis. No entanto, o estudante conseguiria, de uma forma gradual, deixar de desenvolver esses sentimentos de culpabilidade e adotar valores morais mais conscientes e refletidos, e menos influenciados por condicionalismos infantis, processo este que Sanford (1962) designou de questionamento e reflexão pessoais.

De facto, para Sanford (1962), o esclarecimento da consciência não implicava, necessariamente, uma mudança significativa no conteúdo dos valores, mas sim uma alteração no modo como chegava a esses valores e os integrava na sua personalidade.

À medida que os impulsos encontravam novas formas de expressão mais ajustadas e socialmente aceites, o ego ficaria menos pressionado, podendo dirigir as suas energias para outros assuntos. É neste período que a autoestima do estudante se encontrava mais estabilizada, mais confiante e, por isso, mais tolerante à diversidade e com maior capacidade para desenvolver experiências cada vez mais desafiadoras (Ferreira & Hood, 1990). Por outro lado esse desenvolvimento seria facilitado (ou não) pela presença ou ausência de três condições: *readiness* (maturação), *challenge* (desafio) e *support* (apoio ou suporte) (Ferreira & Hood, 1990).

A vantagem desta conceitualização é a de permitir compreender o que acontece ao estudante quando chega à universidade. Se o desafio da universidade for maior que o apoio dado pelo conjunto do contexto que o envolve (família, amigos, instituição, professores, etc.), pode acontecer que o indivíduo se afaste, acabando por abandonar o curso. Por outro lado, também é importante para as instituições pesarem os desafios por vezes desmedidos que colocam ao indivíduo, principalmente em termos curriculares. À luz desta teoria, o equilíbrio entre desafio e apoio deve ser uma preocupação constante de qualquer agente ou contexto educativo, o que não exclui a universidade.

No nosso entender, só assim se poderá promover o desenvolvimento de forma progressiva e harmoniosa, no sentido de uma maior estabilidade e autonomia do estudante.

### **Arthur Chickering e a Teoria dos Vectores do Desenvolvimento Psicossocial**

Um outro modelo teórico que enfatiza o desenvolvimento psicossocial do jovem adulto que frequenta o ensino superior é o de Chickering (1969). Este autor define o momento de frequência do ensino superior como um período próprio, fundamental para o desenvolvimento da identidade e intimidade do estudante. Na sua opinião o impacto do ensino superior no desenvolvimento do jovem estudante iria para além da sua dimensão cognitiva, incorporando também as dimensões afetivas e sociais.

Nesta lógica, Chickering, considerava que o desenvolvimento não resultava só de um processo de maturação interno, mas também dos desafios e oportunidades que as instituições de ensino superior proporcionavam aos seus estudantes. Por conseguinte, seria essencial a qualidade dos contextos académicos, para que este desenvolvimento se processasse de forma positiva.

De facto, um ambiente estimulante, diversificado e promotor de interações pode contribuir para o desenvolvimento psicossocial do estudante (Chickering, 1969; Chickering & Reisser, 1993). No entanto, para que o desenvolvimento ocorra, é necessário o equilíbrio entre as motivações internas do indivíduo e as solicitações sociais, culturais e institucionais por ele experienciadas (Seco e cols. 2005). A universidade surge, assim, como um contexto facilitador do desenvolvimento pessoal dos jovens, ao assumir um papel responsivo e ativo na integração e no ajustamento académico, pessoal, social e afetivo do estudante (Ferreira, Almeida & Soares, 2001) no sentido de uma maior autonomia e responsabilidade.

Chickering (1969) desenvolveu um modelo de desenvolvimento psicossocial do jovem estudante do ensino superior numa sequência gradativa de sete vetores de desenvolvimento, que ocorreria através de ciclos de diferenciação e integração cada vez mais complexos. Neste sentido, a resolução das tarefas de desenvolvimento próprias de um vetor, preparavam o jovem para as tarefas seguintes, inerentes a outro vetor (Ferreira & Ferreira, 2001), tornando-o mais apto e ágil a apreender e integrar a complexidade de estímulos e experiências. No seu entender não era possível atingir os quatro últimos vetores sem que se tivesse ultrapassado os três primeiros. Os primeiros

três vetores tendiam, assim, “a ascender simultaneamente e previamente aos quatro últimos” (Ferreira & Ferreira, 2001, p.131).

Chickering (1969) utilizava o termo vetor para designar mudança, em detrimento de fase ou estágio, pelo dinamismo implícito que a imagem de vetor sugere (direção e magnitude). Nesta lógica, existia uma sequência específica nos vetores, traduzida nas diferenças entre os estudantes que frequentam os dois primeiros anos e os que frequentam os dois últimos. Segundo o autor, os que frequentam os dois primeiros anos têm uma maior preocupação com as tarefas de desenvolvimento relativas aos três primeiros vetores, enquanto as tarefas relativas aos últimos quatro vetores seriam mais frequentes nos estudantes que frequentam os últimos dois anos.

Analisemos com mais detalhe os aspetos mais relevantes de cada um dos sete vetores de desenvolvimento propostos por Chickering (1969):

1 - *Desenvolver o sentido de competência*. Este vetor é formado por três tipos de competências importantes e interligadas, necessárias para o desenvolvimento dos jovens estudantes, nomeadamente a competência cognitiva, a destreza física e manual e a competência interpessoal. Estas três áreas de competências organizam-se de forma dinâmica, de modo a contribuir para um crescente sentido de competência, que resulta da confiança que o indivíduo tem na sua capacidade para enfrentar os acontecimentos e de atingir eficazmente aquilo que se propõe realizar. Representa, pois, a capacidade de adaptação e habilidade para lidar com as transações ambientais que resultam na sua própria manutenção e progresso (White, 1963, citado por Chickering, 1969).

2 - *Integrar e gerir as emoções*. Este segundo vetor de desenvolvimento é caracterizado pela capacidade do estudante em aprender a controlar emoções, tais como a raiva, a ansiedade, o amor, e a reconhecê-las e a integrá-las de forma adequada, o que deverá resultar num equilíbrio entre o autocontrolo e a expressão das emoções. Neste sentido, há que dar a possibilidade ao indivíduo de se confrontar com situações desafiantes, permitindo-lhe tornar-se mais flexível na gestão das suas emoções e, assim, adquirir uma maior maturidade emocional (Ferreira & Ferreira, 2001). Este período de experimentação é essencial para testar novos padrões emocionais, identificar novas emoções e perceber a sua instrumentalidade. Se esse período não ocorrer, podem surgir vários problemas de gestão emocional associados ao facto de as emoções e sentimentos expressos poderem não ser reconhecidos, terem uma intensidade inesperada ou provocarem danos imprevistos (Chickering, 1969; Chickering & Reisser, 1993).

3 - *Desenvolver a autonomia em direção à independência.* Este vetor engloba a independência emocional, a independência instrumental e o reconhecimento da interdependência.

Ser independente emocionalmente significa ser livre de necessidades contínuas e urgentes de segurança, afeto e aprovação por parte dos adultos. É um processo que se inicia com a separação dos pais e com a consequente transferência da confiança para o grupo de pares, o que leva a uma mudança nas relações familiares e com amigos. Numa fase posterior, e de uma forma gradual, o indivíduo continua a ter necessidade de um suporte, construído já com base nos seus próprios pensamentos, percepções e valores que orientam o seu estilo de vida (Chickering, 1969; Chickering & Reisser, 1993; White & Hood, 1989), e não sustentado nas percepções dos pares, o que reduz, assim, a sua dependência, caminhando para a autonomia.

A independência instrumental está relacionada com a capacidade de os indivíduos implementarem atividades de acordo com as suas próprias necessidades e desejos, e de enfrentarem e resolverem problemas sem ser necessário recorrer, constantemente, à ajuda dos outros (Ferreira & Ferreira, 2001). Pressupõe, por isso, um fortalecimento da autoconfiança na capacidade de planear, modificar e aplicar planos, bem como na capacidade de resolução dos problemas.

O reconhecimento da interdependência significa que o indivíduo atingiu a autonomia. Desenvolver a autonomia culmina no reconhecimento, pelo indivíduo, das suas responsabilidades de uma forma mais consistente e coerente em relação à sua própria vida. O indivíduo percebe que, apesar da sua autonomia, não pode agir sozinho, necessitando dos outros, e que as relações são baseadas na igualdade e na reciprocidade (Chickering & Reisser, 1993). Esta necessidade de independência parece ser confrontada por dois sentimentos antagónicos: por um lado, o desejo de inclusão; por outro, queremos ser independentes. Contudo, é o equilíbrio entre estas duas forças que, segundo Chickering e Reisser (1993), leva o indivíduo à autonomia; isto é, quando o indivíduo consegue reconhecer que deve pedir ajuda ou pode caminhar sozinho.

4 - *Desenvolver as relações interpessoais.* Este vetor perspetiva o desenvolvimento das relações interpessoais no contexto académico. Esta interação significa a capacidade de o indivíduo respeitar diferenças, interagir com os outros, ser empático e tolerante. Significa, também, a capacidade de estabelecer relações íntimas, saudáveis e duradouras (Ferreira & Ferreira, 2001). Chickering e Reisser (1993) enfatizam o papel da tolerância na capacidade de se estabelecer relações de intimidade.

Desenvolver relações maduras significa, para os autores, não só libertar-se do narcisismo, mas também a habilidade para escolher relações saudáveis e fazer compromissos baseados na honestidade, na empatia e na aceitação incondicional do outro. O desenvolvimento neste vetor culmina com a aceitação das diferenças e discordâncias individuais, sobrevivendo às crises, à distância e à separação.

5 - *Desenvolver a identidade*. Este vetor constitui-se como um aspeto central na teoria de Chickering, para quem a construção da identidade é a tarefa psicossocial mais importante do estudante universitário. Está dependente da integração dos vetores anteriores, já que implica a autoaceitação, autoestima, sentido de si próprio como resposta ao *feedback* dos outros, estabilidade pessoal e integração (Ferreira & Ferreira, 2001). Representa, pois, aquilo que a pessoa sente que é. Para Chickering (1969) existem três condições básicas que impulsionam e estimulam o desenvolvimento da identidade: menor ansiedade, maior diversidade de experiências e papéis e maior número de realizações significativas.

6 - *Desenvolver um sentido de vida*. Desenvolver um sentido de vida significa saber qual a direção a tomar de uma forma clara e convicta em termos de interesses não vocacionais e recreativos, de projetos e aspirações vocacionais e de estilos e objetivos de vida. Implica, por isso, ser intencional, avaliar interesses e opções, planejar, estabelecer prioridades e ser persistente mesmo quando se depara com obstáculos (Ferreira & Ferreira, 2001).

7 - *Desenvolver a integridade*. Desenvolver a integridade significa optar por valores que resultam de escolhas pessoais, procurando-se a congruência entre eles e o comportamento manifestado, na condição de que se trata de opções pelas quais o indivíduo é socialmente responsável (Seco e cols., 2005). Implica, assim, a humanização e personalização dos valores e o desenvolvimento da congruência entre valores, crenças e comportamentos (Chickering, 1969). Observa-se uma maior flexibilidade e relativismo, em detrimento de convicções absolutas e intransigentes de outrora, e o comportamento é pautado por um código flexível de valores, tendo em conta a avaliação das circunstâncias e contextos. Esta dinâmica pressupõe o desenvolvimento da congruência, porque o comportamento tende a ser coerente com os valores pessoais. Contudo, este processo nem sempre acontece porque, como referem Ferreira e Ferreira (2001), os estudantes, apesar de saberem como “devem fazer”, perante situações de maior pressão social optam, frequentemente, por um

comportamento cómodo e auto-protetor, nem sempre em harmonia com os seus valores e princípios morais.

A título de síntese, podemos afirmar que o desenvolvimento psicossocial do estudante do ensino superior é uma assunção do intra e interpessoal, pois está dependente não só das características do indivíduo sujeito à experiência, mas também da qualidade dos contextos onde se move. O sentimento de pertença, o sentir que alguém se preocupa com ele, que é estimado e valorizado, parece ter impacto na sua autoestima e pode contribuir, de forma decisiva, para o lidar de uma forma eficaz com as pressões e desafios colocados pelo novo contexto (Seco e cols., 2005). Perceber isto, leva-nos a uma melhor compreensão do processo de adaptação e permanência do estudante, nomeadamente no contexto académico.

## CONTRIBUTOS DAS TEORIAS E MODELOS DO DESENVOLVIMENTO COGNITIVO

As teorias cognitivas têm a sua origem nos trabalhos de Piaget, para quem o desenvolvimento é explicado através de uma complexa estrutura hierárquica, integradora e irreversível ao longo de estádios, por processos de assimilação e acomodação, à procura de equilíbrios dinâmicos (Sprinthall & Collins, 2003).

Para Ferreira e Ferreira (2001), se tivermos em consideração a perspetiva piagetiana, o desenvolvimento cognitivo está completamente desenvolvido na adolescência, quando este atinge o pensamento formal, e que não é modificável ao longo da vida de um indivíduo. Para os autores esta conceção parece ter impedido, o surgimento de modelos explicativos do desenvolvimento cognitivo do adulto, e é só a partir da década de 70 que começam a surgir estudos relativos ao período da adultez e da 3ª idade. A razão para este interesse baseia-se na perspetiva de que os jovens de hoje estão sujeitos a uma grande diversidade de experiências potenciadoras de mudanças cognitivas (Ferreira & Ferreira (2001).

No âmbito desta tese optámos por fazer referência aos trabalhos de William Perry (1970, 1981), Baxter-Magolda (1992) e King e Kitchener (1994), cujas investigações mais contribuíram para a compreensão do desenvolvimento cognitivo do jovem adulto que frequenta instituições do ensino superior.

## **O Modelo de Desenvolvimento Intelectual e Ético de William Perry**

Durante as décadas de 50 e 60 do século passado, Perry e a sua equipa de colaboradores realizaram um conjunto de estudos longitudinais a partir de entrevistas a estudantes da Universidade de Harvard, com o propósito de identificar de que forma os estudantes do ensino superior percecionavam o processo de ensino-aprendizagem (Perry, 1970, 1981). O autor estava especialmente interessado no modo como os estudantes compreendiam o que lhes era solicitado, a partir da sua perspectiva, e não com base na perspectiva dos docentes ou outros agentes educativos.

O modelo de Perry teve como base os estudos de Piaget (1974, 1977) e de Kohlberg (1969, 1971), que enfatizavam o desenvolvimento na adolescência, ignorando o jovem adulto e o adulto. Para Perry (1970) o desenvolvimento cognitivo dos estudantes determinava a forma de construir e viver as suas experiências académicas, independentes das classificações e aptidões escolares. Neste contexto, o autor desenvolveu um modelo de desenvolvimento intelectual e ético próprio para os estudantes do ensino superior, fundamentando-se na presunção de que o estudante exercia um papel predominantemente ativo no seu próprio desenvolvimento psicológico.

No seu modelo Perry (1970) descreveu o desenvolvimento do estudante do ensino superior com base em nove posições desenvolvimentais, associadas em três níveis de pensamento: *dualismo*, *relativismo* e *compromisso no relativismo* (Ferreira & Ferreira, 2001; Hood & Ferreira, 1983; Lourenço, 1997; Perry, 1970, 1981). Estes níveis caracterizavam a evolução do pensamento do estudante relativamente ao conhecimento, à verdade e aos valores (Perry, 1970). Seriam estas posições que caracterizavam aquilo que o estudante pensava sobre o mundo do conhecimento, da verdade e dos valores, demonstrando, desta forma, a natureza e o desenvolvimento das suas crenças e opções pessoais (Ferreira & Ferreira, 2001).

O dualismo integra as três posições iniciais (1, 2 e 3). Na posição 1 (dualismo básico), o estudante considera que existem respostas certas para todas as questões; que o conhecimento dessas respostas está nos professores; e que o meio envolvente é perspectivado em termos de polaridade (nós/certo/bom vs outros/errado/mau. Na posição 2 (multiplicidade pré-legítima), o estudante percebe que existem vários pontos de vista, mas que para ele é algo confuso. Na posição 3 (multiplicidade subordinada temporária), o estudante aceita a diversidade e a incerteza como legítimas, mas de uma forma

temporária, nas áreas em que aqueles que ensinam ainda não encontraram respostas certas (Ferreira & Ferreira, 2001).

Neste primeiro nível de pensamento os estudantes percecionavam o conhecimento como sendo constituído por factos verdadeiros ou falsos, não existindo áreas indefinidas. Para eles, as respostas ou estavam certas ou erradas, o que traduzia um pensamento absolutista. A transmissão do conhecimento, percebido como imutável, seria da responsabilidade das figuras de autoridade e era inquestionável. Os estudantes comportavam-se como agentes passivos, como meros recetores da informação e o estudo assentava sobretudo na memorização de natureza mecânica. Nas aulas, tendiam a transcrever tudo o que o professor transmitia, sendo incapazes de fazer a distinção entre o essencial e o acessório. Apresentavam, também, dificuldades nas tarefas académicas que exigiam o reconhecimento de pontos de vista diferentes ou quando solicitavam a sua opinião sobre pontos de vista contraditórios (Ferreira & Ferreira, 2001).

O relativismo é formado pelas três posições intermédias (4, 5 e 6). Este nível de desenvolvimento apresenta uma mudança do pensamento do estudante, que passa a manifestar um grau de elaboração e complexidade mais elevado. Na posição 4 (relativismo subordinado), o estudante encarava como legítima a incerteza, extensível a todos os seres humanos. Na posição 5 (difuso), o estudante percebia o conhecimento e os valores como contextuais e relativistas, considerando a polaridade que caracterizava o dualismo como uma situação especial. Na posição 6 (previsão do compromisso), o estudante percebia a importância e a necessidade de se orientar num mundo relativista através de alguma forma de compromisso e envolvimento pessoal (Ferreira & Ferreira, 2001).

Este nível de desenvolvimento é mais complexo e os estudantes que se encontram neste estágio encaram o conhecimento como um conjunto de abstrações e de conceitos. Em vez de aceitarem a informação recebida como a única verdade, os estudantes já conseguem ponderar e comparar pontos de vista diferentes. A verdade, que até aqui era tida como certa, é, agora relegada para o campo da incerteza e aprender implica ter em conta factos, teorias e a reflexão sobre qual a teoria que melhor explica determinado fenómeno. Os estudantes já conseguem compreender com mais clareza quais as tarefas reais do ensino superior e distinguir o essencial do acessório. Vão tomando, ao longo destas três posições, consciência de que muito do que é a verdade tem na base a experiência e o julgamento pessoais anteriores (Ferreira & Ferreira,

2001). Os estudantes perspetivam o conhecimento, principalmente nas posições 5 e 6, como contextualizado e reconhecem que as teorias não são necessariamente verdadeiras, mas sim metáforas que devem ser interpretadas (King & Kitchener, 1994). Também são capazes de estabelecer prioridades, de aprender a fazer generalizações significativas e evitar confundir a sua mente com informações irrelevantes (Sprinthall & Collins, 2003).

Por fim, o terceiro nível, designado por compromisso no relativismo engloba as posições 7, 8 e 9. Na posição 7 (realização de um primeiro compromisso), o estudante compromete-se numa determinada área. Na posição 8 (implicações do compromisso), o estudante começa a experienciar a implicação no compromisso. Na posição 9 (multiplicidade no desenvolvimento dos compromissos), as responsabilidades são agora múltiplas, pelo que o estudante passa a encarar de forma contínua os compromissos que assume. Neste último nível de desenvolvimento, o estudante tem uma afirmação de si próprio e das suas responsabilidades, o que o leva à construção da sua identidade. É capaz, não só de pensar em termos abstratos e generalizar, mas também de assumir e comprometer-se com uma posição em particular, nomeadamente de índole moral. Sintetiza e analisa cuidadosamente as várias alternativas para chegar a uma conclusão e a um julgamento moral tendo, no entanto, consciência dos seus limites. Está aberto a informações, teorias e ideias novas que o dota de uma boa capacidade de resolução de problemas e de investigação. É neste nível que o estudante se confronta com a necessidade de tomar decisões importantes na sua vida, tais como, o casamento, o trajeto profissional, entre outros (Ferreira & Ferreira, 2001).

Ao refletirmos sobre os três níveis de desenvolvimento segundo o modelo de Perry, percebemos que o estudante vai, progressivamente, deixando de ver o mundo de uma forma dualista/absolutista, para passar a reconhecer as várias perspetivas sobre o conhecimento e a realidade, e agir no sentido de estabelecer compromissos que permitam a definição e a afirmação da sua identidade (Ferreira & Ferreira, 2001).

### **O Modelo de Reflexão Epistemológica de Baxter-Magolda**

Baxter-Magolda (1992) defende uma abordagem do pensamento cognitivo numa perspetiva de análise do pensamento pós-formal, dando, desta forma, continuidade ao trabalho de Piaget. Interessou-se pelo desenvolvimento intelectual do estudante do ensino superior e deu especial ênfase às diferenças de género.

Da investigação que realizou resultaram diferentes padrões de conhecimento que terão levado à construção do Modelo de Reflexão Epistemológica, baseado em seis pressupostos: (1) as formas de raciocínio são apresentadas em padrões (*patterns*); (2) os padrões de raciocínio são socialmente construídos; (3) os padrões podem ser percebidos através de metodologias de investigação naturalista; (4) os estudantes utilizam padrões de raciocínio de forma fluida; (5) os padrões de raciocínio dependem, mas não são determinados, do gênero; (6) as histórias dos estudantes são contextualizadas (Baxter-Magola, 1992).

A partir destes pressupostos, a autora procurou estudar a perspectiva dos estudantes face ao conhecimento em função de cinco domínios, realizando uma série de estudos longitudinais: (1) o papel do estudante; (2) o papel dos colegas; (3) o papel dos professores; (4) o papel da avaliação; e (5) a natureza do conhecimento. Estes domínios apresentam-se como padrões ou modos de conhecimento específicos e distintos: conhecimento absoluto, conhecimento de transição, conhecimento independente e conhecimento contextualizado (Baxter-Magolda, 1992).

O modo de conhecimento absoluto é predominante nos estudantes que frequentam o 1.º ano, vai diminuindo no 2.º ano e praticamente não existe no 3.º e 4.º anos, sendo inexistente nos anos seguintes. Os estudantes vão, deste modo, adotando um modo de conhecimento de transição. O modo de conhecimento independente parece caracterizar os estudantes que frequentam os últimos anos dos cursos de licenciatura e, mais ainda, os que frequentam cursos de pós-graduação. O conhecimento contextualizado surge a partir do 3.º ano, aumentando progressivamente ao longo dos anos seguintes, sendo mais expressivo nos últimos anos de licenciatura e nas pós-graduações. Também é a partir desta altura que os estudantes se percecionam como construtores de conhecimento (Baxter-Magolda, 1992).

É nesta linha de pensamento que Baxter-Magolda defende que, à medida que os estudantes vão progredindo nos estudos, vão construindo formas de pensamento cada vez mais elaboradas e complexas, e que para isso poderão estar presentes variáveis como a experiência, os contextos, a observação dos colegas e professores e outros agentes significativos (Ferreira & Ferreira, 2001). Esta dinâmica significa que a componente relacional, quer com professores, quer com os colegas, desempenha um papel importante na construção do conhecimento, independentemente dos níveis de desenvolvimento. Neste sentido, há que criar ambientes de aprendizagem que proporcionem interações positivas entre todos os elementos da academia, pois só assim

serão capazes de levar o estudante a assumir compromissos fundamentados e contextualizados.

Na verdade, é importante perceber que os estudantes se modificam e se desenvolvem ao longo da sua permanência no ensino superior em vários domínios e que os contextos não são alheios a esse desenvolvimento. Importa, por isso, não descurar o contexto ambiental e, como tal, o modo como a instituição se organiza e o tipo de relações que nela se desenvolve (Silva, Ferreira & Ferreira, 2003; Silva, 2012), pois só assim, é que se poderá atuar para facilitar o desenvolvimento.

Em síntese, o *Modelo de Reflexão Epistemológica* proposto por Baxter-Magolda mostra-nos, como outras teorias centradas nos aspetos cognitivos, um processo sequencial, em que formas mais complexas ou elaboradas substituem abordagens mais simples face ao mundo do conhecimento.

### **O Modelo de Julgamento Reflexivo de King e Kitchener**

O Modelo de Julgamento Reflexivo desenvolvido por King e Kitchener (1994) teve por base os trabalhos de Dewey (1933, 1938), Perry (1970), Piaget (1974), Kohlberg (1984), entre outros. Surgiu na sequência de uma questão levantada por King e Kitchener (1994), relacionada com a forma como as pessoas decidem acerca daquilo em que acreditam quando se trata de problemas preocupantes para elas. A intenção das autoras era encontrar respostas para os problemas das crenças individuais que estavam na base da resolução de problemas preocupantes para as pessoas, em geral, e para os estudantes, em particular.

King e Kitchener (1994) fazem a distinção entre pensamento reflexivo e pensamento crítico. Para as autoras é o pensamento reflexivo que permite responder aos postulados epistemológicos e aos problemas mal estruturados. Segundo eles, os problemas bem estruturados têm só uma resposta correta, enquanto os mal estruturados não podem ser descritos com alto grau de certeza.

As autoras descreveram o modelo como a “progressão desenvolvimentista que decorre entre a infância e a vida adulta, no sentido em que as pessoas conhecem o processo de conhecimento e, em moldes equivalentes, justificam as suas crenças relativamente aos problemas mal estruturados” (King & Kitchener, 1994, p. 13). Para tal, organizaram o modelo de uma forma sequencial em sete estádios revestidos de uma complexidade crescente. Cada estágio corresponde a um conjunto de postulados lógicos

e coerentes relativos à realidade e conhecimentos utilizados pelo indivíduo para perceber, organizar e avaliar a informação que recebe e, assim, fazer juízos acerca dos problemas. Este processo torna-se cada vez mais complexo e sofisticado à medida que o indivíduo se desenvolve, iniciando-se nos estádios inferiores e progredindo para estádios superiores (King & Kitchener, 1994).

Segundo King e Kitchener (1994) os sete estádios estão organizados em três categorias de pensamento, refletindo a complexidade, sofisticação e compreensão crescentes: *pensamento pré-reflexivo*, que inclui os estádios 1, 2 e 3, *pensamento quase-reflexivo*, incluiu os estádios 4 e 5, e *pensamento reflexivo*, que integra os estádios 6 e 7.

No 1.º estádio, o conhecimento é tido como absoluto e pode ser apreendido através da observação. Neste sentido, as crenças dos indivíduos não necessitam de justificação pois a verdade e aquilo em que acreditam estão em sintonia (King & Kitchener, 1994, p.14). No 2.º estádio, o conhecimento é certo, mas não pode ser acedido imediatamente. Pode ser obtido diretamente através dos sentidos, da observação direta, ou de figuras de autoridade, como por exemplo os professores. Assim, as crenças encontram justificação, ou não, na defesa das mesmas crenças por uma figura de autoridade (King & Kitchener, 1994). No 3.º estádio, o conhecimento é certo, quando provém de autoridades como por exemplo de especialistas na matéria, ou temporariamente incerto, em que as crenças pessoais são legítimas e servem como justificação (King & Kitchener, 1994).

No 4.º estádio, o conhecimento é algo de incerto, devido à ambiguidade de certas variáveis situacionais. As crenças são justificadas com base na razão e nos dados objetivos, apesar da existência de tendências idiossincráticas nas alegações de conhecimento (King & Kitchener, 1994). No 5.º estádio, o conhecimento é contextual e subjetivo, podendo, apenas, ser conhecidas as interpretações dos dados ou dos acontecimentos. As justificações abrangem a interpretação dos factos num contexto específico (King & Kitchener, 1994).

O 6.º estádio indica o início do pensamento reflexivo. Neste estádio, o conhecimento é construído através de conclusões individuais sobre problemas mal estruturados, com base na avaliação da informação de vários contextos e na opinião de especialistas na matéria. Aqui, as crenças encontram justificação na comparação de dados e de opiniões em diferentes contextos (King & Kitchener, 1994). No 7.º estádio, o conhecimento é percebido como o resultado de um processo de pesquisa e que inclui

a conceção de soluções para problemas mal estruturados. Essas soluções são avaliadas tendo em conta o que é razoável ou provável com base nos conhecimentos existentes no momento, podendo, no entanto, ser reavaliadas, caso surjam novos dados. As crenças justificam-se, de um modo probabilístico, pelo peso das evidências, pelo poder explicativo das interpretações, pelo risco de conclusões erradas e pelas consequências de julgamentos alternativos (King & Kitchener, 1994).

Em termos gerais, as autoras demonstraram que existe um aumento significativo do pensamento reflexivo ao longo da permanência no ensino superior, sendo essa mudança mais notória entre os 2.º e 5.º estádios. No entanto, também constataram a dificuldade dos estudantes em atingir os últimos estádios (6.º e 7.º), ou seja em adquirir o pensamento reflexivo.

Pensar de forma reflexiva pressupõe, assim, uma sequência de complexidade e sofisticação crescentes, existindo uma interdependência entre os estádios iniciais e os seguintes. À medida que se vão desenvolvendo, os indivíduos conseguem mais facilmente avaliar os seus objetivos e o que está na base do conhecimento, bem como explicar e defender os seus pontos de vista, no sentido de realizar julgamentos reflexivos (King & Kitchener, 1994).

## CONTRIBUTOS DAS TEORIAS E MODELOS CONTEXTUALISTAS

As teorias e modelos contextualistas procuram explicar de que modo os fatores ambientais interferem no desenvolvimento do estudante durante o tempo que frequenta o ensino superior. Enquanto as teorias desenvolvimentalistas se preocupam mais com as mudanças internas no estudante, os modelos contextualistas dão um maior destaque ao contexto académico no ajustamento e desenvolvimento do indivíduo, sendo este ajustamento um constructo eminentemente interacionista, que reflete a qualidade da relação entre o estudante e o contexto universitário (Soares, 2003).

Neste sentido, os modelos de impacto chamam a atenção para a interação das características dos estudantes com as características ambientais num contexto organizacional, procurando avaliar de que modo os contextos de ensino superior afetam a qualidade do desenvolvimento experienciado pelos estudantes.

Para uma melhor compreensão da importância dos contextos do ensino superior no desenvolvimento dos estudantes, optámos por abordar os trabalhos de Astin, Tinto, Pascarella e Weidman.

## Modelo de Envolvimento de Astin

Alexander Astin foi dos primeiros investigadores a estudar o impacto do contexto institucional na adaptação e desenvolvimento do estudante do ensino superior. Para Astin, as variáveis contextuais exerciam um forte impacto na dinâmica de desenvolvimento do estudante, estando este dependente das interações que desenvolvia com o meio (Astin, 1985, 1993, 1997).

O autor, com base nas investigações de desenho maioritariamente longitudinal, defendia que os estudantes aprendiam através do envolvimento, tendo desenvolvido, a partir desta conceção, o modelo do impacto institucional, *input-environment-output model* (I-E-O), que mais tarde evolui para a teoria do envolvimento (Astin, 1985). Com ela, tentou explicar a dinâmica e os mecanismos através dos quais os estudantes se adaptam e se desenvolvem em contexto académico, tendo em conta as experiências vivenciadas nesse mesmo ambiente. Segundo esta perspetiva, a mudança ou o desenvolvimento no estudante é determinada pela comparação entre o seu *background* de entrada (*Input*) e os resultados das suas experiências académicas (*Output*), influenciado pelas experiências e envolvimento ativo em atividades curriculares e extracurriculares proporcionadas pelo contexto académico (*Environment*).

Astin (1985, 1993) referia-se ao envolvimento como a quantidade de energia física e psicológica que os estudantes dedicam à experiência académica. Por conseguinte, um estudante envolvido é aquele que investe muita da sua energia nas diversas atividades do *campus* ou em atividades com ele relacionadas. Ou seja, que despende muita energia a estudar, passa muito do seu tempo na universidade, participa ativamente na organização, nomeadamente através das associações estudantis e em atividades extracurriculares, e interage frequentemente com colegas, professores e outros membros da comunidade académica (Silva, Ferreira & Ferreira, 2003). Deste modo, o envolvimento engloba todas as atividades realizadas pelo estudante dentro e fora da sala de aula (Astin, 1993) e quanto mais envolvido o estudante estiver, melhor será a sua aprendizagem, rendimento académico e desenvolvimento cognitivo (Astin, 1993, Kuh e cols., 1991).

Astin (1985) não dirigia a sua abordagem necessariamente para o desenvolvimento, centrando-se, sobretudo, nos fatores que o promovem. Para tal, apresentava cinco postulados principais que explicam o envolvimento e, conseqüente, a integração e adaptação do estudante ao contexto académico. Assim, o envolvimento: (i)

requer investimento de energia física e psicológica nos vários objetos (tarefas, pessoas, atividades); (ii) acontece num *continuum*, ou seja, os estudantes podem apresentar diversos níveis de envolvimento em relação a diferentes objetos e, perante um mesmo objeto, esse envolvimento pode variar ao longo do tempo; (iii) pode ser medido em termos quantitativos e qualitativos; (iv) o grau de aprendizagem e o desenvolvimento pessoal do estudante é diretamente proporcional à qualidade e quantidade do seu envolvimento; (v) a eficácia de qualquer política ou programa educativo está dependente da sua capacidade para promover o envolvimento do estudante.

É de referir que os dois últimos postulados são, para o autor, os principais constituintes da sua teoria, pois são eles que dão orientações para a conceção de contextos educativos potenciadores da aprendizagem e do desenvolvimento dos estudantes. Por isso, a teoria do envolvimento representa uma ferramenta importante na construção de ambientes de aprendizagem capazes de promover o envolvimento académico e social dos estudantes, na medida em que a decisão de permanecer ou abandonar o ensino superior pode estar dependente deste envolvimento (Astin, 1993; Braxton, Sullivan & Johnson, 1997). Esta perspetiva acaba por sugerir que a permanência escolar está fortemente relacionada com as relações estabelecidas entre estudantes e entre estes e a instituição.

De facto, nos seus estudos, Astin (1993) refere que a aprendizagem, o desenvolvimento e a integração no ensino superior estão diretamente relacionados com o envolvimento académico, interação com os professores, gestores da instituição e com o grupo de pares. Neste sentido, há que valorizar quer os espaços formais e informais e, assim, criar condições e oportunidades de envolvimento. O autor vai mais longe ao classificar o conteúdo curricular como uma pequena parcela do “valor da educação” e valorizar o “currículo implícito”, classificado como o “processo de organização dos *curricula* de um curso, os métodos de ensino usados, o modo como se avaliam os estudantes, o modo como se desenvolvem as atividades na instituição, a interação entre os colegas” (Astin, 1991, p.136). Nesta lógica, mais do que investir nos conteúdos, o autor entendia que importa investir no processo de aprendizagem.

Num estudo longitudinal realizado entre 1985 e 1989, Astin (1993, 1997) avaliou o impacto do ambiente institucional do ensino superior no desenvolvimento dos estudantes, controlando algumas variáveis, nomeadamente aquelas cujos resultados podiam ser atribuídos às experiências institucionais e aquelas que poderiam resultar de fatores maturacionais ou de mudança social. Os resultados obtidos demonstraram que

as mudanças ocorridas nos estudantes, após a entrada no ensino superior, se deviam à influência do ambiente experienciado, nomeadamente do grupo de pares, envolvimento e interação com os professores e órgão de gestão.

Ora, estas interações extravasam os contextos formais de sala de aula e alguns estudos têm vindo a demonstrar que muita da aprendizagem realizada pelos estudantes é socialmente construída. Além deste aspeto, o envolvimento social e extracurricular apresenta implicações importantes, não só para a sua adaptação e satisfação académicas, mas também para o seu desenvolvimento psicossocial, cognitivo (Almeida, Lobo & Zamith, 2009; Almeida & Nogueira, 2002; Astin, 1985, 1993; Graham & Gisi, 2000; Kuh et al. 1991; Pascarella & Terenzini, 1991, 2005; Silva, 2012; Silva, Ferreira & Ferreira, 2014; Tinto, 1993).

Neste sentido, é importante que os estudantes integrem grupos onde desenvolvam esse sentimento de aceitação e de pertença. Estudantes que se envolvam menos, em termos emocionais, com a faculdade/escola e com o curso, mais facilmente colocam a possibilidade de os abandonarem, o que nos remete para a importância do sentimento de pertença e da identificação com o contexto escolar no esforço e na persistência dos estudantes (Appleton, Christenson & Furlong 2008; Costa, Araújo & Almeida, 2014).

Esta teoria torna-se, assim, importante porque nos ajuda a compreender que as experiências vivenciadas pelos estudantes dependem, não só do que os ambientes institucionais lhes proporcionam durante a sua permanência na universidade mas, também, da sua capacidade em explorar as oportunidades facultadas por esse ambiente (Astin, 1984, 1985). Na verdade, assume especial importância que as instituições tenham a capacidade de envolver os seus estudantes e que estes sintam que é necessário o seu próprio esforço individual (Pascarella & Terenzini, 1991, 2005; Silva, 2012), o que faz depender o processo também das suas características intrapessoais.

Neste sentido, o impacto que uma instituição tem sobre o desenvolvimento do estudante é diretamente proporcional à quantidade e qualidade do envolvimento que essa instituição proporciona (Astin, 1993).

## **Modelo de Abandono Institucional de Vincent Tinto**

Tinto (1975) estuda o impacto das IES no estudante, procurando explicar a interação entre variáveis individuais e variáveis de contexto, nas suas relações com o abandono escolar.

O seu Modelo de Abandono Institucional procura explicar o que conduz o estudante a abandonar precocemente o ensino superior. Segundo este autor (Tinto, 1993), o abandono, para além do peso dos atributos individuais, também tem que ser compreendido tendo em conta os contextos sociais que o estudante frequenta. De acordo com este modelo, o estudante, ao ingressar no ensino superior, está munido de um conjunto de características pessoais, familiares e experienciais que têm influência nos níveis iniciais do compromisso com a instituição e nos objetivos que se propõe atingir. Por sua vez, estas características e compromisso, em interação com as variáveis institucionais, vão interferir na integração social e académica.

Na verdade, o compromisso aumenta ou diminui consoante as interações que o estudante estabelece com os sistemas académicos e sociais da sua instituição (Tinto, 1993). Neste sentido, quando a interação entre o estudante e os sistemas académicos e sociais da instituição é positiva, o estudante sente-se integrado e maior será o seu compromisso com a instituição. Pelo contrário, se a interação é negativa, o estudante afasta-se do contexto educativo e social, predispondo-se a um fraco compromisso com a instituição, o que o leva a abandonar o ensino superior. Com efeito, é a qualidade das interações do estudante com outros membros da instituição, juntamente com as suas perceções e vivências, que determinarão a sua permanência no ensino superior (Tinto, 1993). Na verdade, quando mais o indivíduo estiver integrado nos sistemas académico e social da instituição, menor é a probabilidade de abandonar o ensino superior (Inman & Pascarella, 1998). Pelo contrário, se as experiências e interações forem negativas, tendem a reduzir os níveis de integração e a afastar o estudante da comunidade académica (Tinto, 1993).

Estar integrado significa, de acordo com este modelo, que o estudante se identifica e partilha valores e atitudes com os seus pares e com a instituição onde está inserido e, ainda, que está apto a assumir compromissos face aos objetivos pessoais e institucionais.

Tinto (1993) destaca o papel dos professores em todo este processo de integração, defendendo que as interações com os estudantes dentro e fora da sala de

aula constituem um fator determinante na forma como estes últimos avaliam a instituição a nível intelectual. Mais ainda, é o comportamento dos professores na sala de aula que vai promover ou condicionar as interações fora dela e, assim, estimular um maior ou menor envolvimento dos estudantes na vida intelectual da instituição e, por conseguinte, uma melhor aprendizagem.

De facto, é a forma como os estudantes percecionam a natureza das interações (formais e informais) com todos os membros do contexto institucional, nos sistemas académicos e sociais, que determina a decisão de permanência ou de abandono (Tinto, 1993).

Contudo, o autor lembra que as políticas e medidas institucionais não se devem centrar em diminuir a taxa de abandono mas sim em investir no desenvolvimento cognitivo e social dos estudantes. É que, ao fazer-se isso, estar-se-á a promover a integração e, conseqüentemente, a prevenir o abandono. Ou seja, Tinto define a integração académica em função dos resultados académicos, mas inclui, também, o envolvimento do estudante com as atividades intelectuais e a avaliação dos serviços proporcionados pela instituição.

A compreensão deste modelo pode ser, assim, um contributo significativo para a reestruturação de ambientes de aprendizagem conducentes ao sucesso académico.

### **Modelo Institucional de Pascarella**

Pascarella (1980) construiu um modelo explicativo baseado, não só nas suas investigações, mas também no trabalho de outros investigadores (e.g. Lacy, 1978; Pace, 1979; Weidman, 1989). O objetivo foi o de compreender o impacto dos diferentes ambientes académicos no processo de adaptação do estudante ao ensino superior. Através do seu Modelo Institucional, o autor pretendeu estudar os efeitos dos diferentes contextos académicos na aprendizagem e desenvolvimento do estudante. Na sua opinião, os estudantes que estão melhor integrados na vida académica e social de uma instituição, apresentam maior desenvolvimento cognitivo e académico ao longo do seu percurso escolar.

No entender de Pascarella (1985), a aprendizagem e o desenvolvimento do estudante dependiam, de uma forma direta ou indireta, de cinco conjuntos complexos de variáveis: características socioeconómicas, culturais e pessoais dos estudantes à entrada para o ensino superior; características estruturais e organizacionais das

instituições de ensino superior; ambiente institucional, formado pelos dois conjuntos de variáveis anteriores. Todas estas variáveis, por sua vez, determinavam um quarto grupo, que envolvia interações com os agentes de socialização existentes na instituição universitária. O quinto grupo de variáveis indicava a qualidade do esforço despendido pelo estudante, também influenciado, quer pelo ambiente institucional, quer pelas características socioeconômicas e culturais do estudante, assim como pelas interações que este estabelece com os agentes de socialização. Podemos, assim, afirmar que dos cinco conjuntos de variáveis apresentados, a qualidade do esforço, as características do estudante, bem como as interações que estabelece com os agentes de socialização, têm uma influência direta na aprendizagem e no desenvolvimento cognitivo. As características estruturais e organizacionais e o ambiente institucional apenas influenciam, indiretamente, a qualidade do desenvolvimento dos estudantes.

Assim, e partindo-se do pressuposto de que o desenvolvimento é um processo contínuo ao longo do ciclo vital, e que os processos de ajustamento e adaptação ao contexto universitário dependem das interações permanentes que se criam entre o estudante e esse contexto, torna-se importante perceber quais os contextos percebidos pelos estudantes como significativos e estimulantes para o seu desenvolvimento.

Foi nesta linha de pensamento que Pascarella e Terenzini (1991) sugeriram algumas medidas que visavam promover o bem-estar e desenvolvimento dos estudantes. Para tal, propunham ações relacionadas, quer com o contexto institucional, quer com a interação com os agentes de socialização, dando especial relevo à integração dos estudantes que ingressam pela primeira vez no ensino superior, já que este seria um período crítico na vida do jovem. O modo como se processa integração no novo contexto parece ter efeitos profundos nos níveis subsequentes de envolvimento e de desenvolvimento cognitivo dos estudantes (Silva, Ferreira & Ferreira, 2003, Silva, 2012).

Será, então, essa maior ou menor envolvimento do estudante com o meio institucional que irá determinar o seu grau de integração, quer a nível social e pessoal, mas, sobretudo, a nível académico. Neste sentido, mais importante do que aquilo que é disponibilizado ao estudante pelas instituições, é o modo como ele vive as experiências e as oportunidades que a frequência do ensino superior lhe proporciona. É aqui que entra o papel desempenhado pelo grupo de pares e professores no processo de adaptação e de ajustamento dos estudantes aos contextos do ensino superior. Nesta

lógica, a qualidade do ajustamento está fortemente associada aos suportes sociais e aos recursos disponibilizados por parte da família, dos pares, dos professores e dos serviços académicos (Terenzini & Wight, 1987).

De facto, os jovens estudantes que demonstram uma melhor perceção da sua rede de suporte social, tendem a apresentar um maior bem-estar psicológico, autoconfiança e autonomia, uma perceção pessoal mais elevada das suas capacidades cognitivas, nomeadamente competências ao nível de resolução de problemas, e uma maior adaptação ao nível das relações interpessoais, quer com as figuras mais significativas e íntimas quer com colegas e amigos (Seco e cols, 2005). Este efeito de grupo é tanto maior, quanto maior for a frequência e intensidade das interações com os pares (Pascarella & Terenzini, 1991), influenciadas pela qualidade das redes formadas em contexto universitário.

Apesar das vantagens e potencialidades assinaladas, o modelo não é isento de críticas, nomeadamente pelo próprio Pascarella (2005). O investigador veio a reconhecer a dificuldade em avaliar as mudanças operadas nos estudantes resultantes do impacto dos ambientes institucionais do ensino superior. Na verdade, não conseguiu, através dos seus estudos, definir de uma forma clara quais as mudanças que resultavam dos contextos do ensino superior e aquelas que se deviam a fatores maturacionais ou a fatores sociais e culturais externos a esses contextos.

### **Modelo de Socialização de Weidman**

O modelo de socialização do estudante do ensino superior foi desenvolvido por Weidman (1989), que entendia as instituições académicas como ambientes de socialização. Com este modelo, o autor pretendeu explicar, recorrendo aos contributos da Sociologia, o processo de socialização do estudante do ensino superior. Para tal, propôs a interação entre sete grupos de elementos que, ao interagirem entre si, produziam um determinado resultado ou produto de socialização, nomeadamente a escolha da carreira, as preferências por um determinado estilo de vida, as aspirações e os valores dos estudantes.

Segundo esta perspetiva, e ao contrário de outros modelos interacionistas, este modelo dá especial relevo às mudanças de natureza não cognitiva ocorridas durante a frequência do ensino superior. Não obstante, Weidman (1989) não ignorava o processo de socialização anterior; pelo contrário, defendia que os estudantes, quando

ingressavam no ensino superior, eram portadores de um conjunto de atributos pessoais, nomeadamente valores, estatuto socioeconómico, aspirações, entre outros, mas também de um conjunto de pressões normativas exercidas pelos pais, familiares, colegas e outros grupos exteriores à instituição académica. Estas características, que o autor designava de *pressão normativa pré-universitária*, já que provêm de *background* anterior ao ingresso do estudante no ensino superior, influenciavam as suas escolhas nos contextos institucionais e persistiam ao longo da frequência do ensino superior.

Quanto aos contextos normativos académicos e sociais (formais e informais), aos processos de socialização, nomeadamente os processos de interação interpessoal e intrapessoais de mudança, e aos processos de integração social e académica, constituíam os instrumentos reguladores fundamentais da experiência universitária. Estes, juntamente com os grupos de socialização (parental e grupos de referência fora do contexto universitário), designavam-se *pressão normativa universitária*.

São, portanto, estes dois tipos de pressão normativa, pré-universitária e universitária, que, no entender de Weidman (1989), determinavam muitas das oportunidades e limitações do processo de socialização dos estudantes. Ou seja, teriam influência na escolha da carreira, na preferência por um certo estilo de vida, nas aspirações e nos valores com os quais os estudantes se identificam. Por isso, e de acordo com o autor, é o equilíbrio entre as várias pressões normativas que direciona o estudante no sentido de atingir os seus objetivos pessoais, o que requer uma avaliação de todas as influências internas e externas que pode levar a decisões no sentido de manter ou alterar valores, atitudes ou aspirações presentes no momento da entrada no ensino superior.

Este modelo preconiza os estudantes do ensino superior como portadores de atributos pessoais e de pressões normativas exercidas por grupos de referência exteriores ao meio académico, numa tentativa de compreender como isso afeta a sua adaptação ao ensino superior (Silva, Ferreira & Ferreira, 2003). É nesta lógica que podemos afirmar que se trata de um importante contributo para a compreensão das dinâmicas complexas da socialização no contexto do ensino superior, trazendo para a investigação novos elementos externos a estes contextos e que, de alguma forma, contribuem para as mudanças operadas no estudante durante a frequência do ensino superior.

Neste capítulo tentámos refletir sobre o impacto dos modelos e teorias do desenvolvimento psicossocial, cognitivo e contextualistas, tendo em conta que o

desenvolvimento do estudante é produto das interações constantes entre o indivíduo e o meio (Astin, 1993; Pascarella & Terenzini, 1991; Tinto, 1993; Silva, 2012). Neste pressuposto, iremos trabalhar um conjunto de variáveis, para além das sociodemográficas, que, no nosso entender, são marcantes desse processo, nomeadamente o ambiente institucional, as interações professor-estudante, o papel do grupo de pares e a dinâmica das atividades extracurriculares.

Porque também nos centrámos no estudo dos fatores motivacionais no contexto da aprendizagem dos estudantes do ensino superior, é sobre essa temática que trataremos no capítulo que se segue.

### **CAPÍTULO 3 - A PROBLEMÁTICA DA MOTIVAÇÃO EM DIFERENTES CONTEXTOS DE APRENDIZAGEM**

Neste capítulo iremos abordar os aspetos conceituais da motivação, incidindo, preferencialmente, sobre a teoria da autodeterminação e, mais especificamente, sobre as suas mini teorias: teoria da avaliação cognitiva, teoria da integração organísmica, teoria das necessidades psicológicas básicas e teoria das orientações causais.

#### **ASPETOS CONCEITUAIS DA MOTIVAÇÃO**

Estudar o que leva os estudantes a interessarem-se por uma determinada tarefa, parece-nos um aspeto importante nos contextos educacionais atuais já que terá implicações diretas na qualidade do envolvimento do estudante no processo de ensino e aprendizagem (Guimarães & Boruchovitch, 2004; Guimarães, Bzuneck & Sanches, 2002; Lourenço & Paiva, 2010). Como afirmava Lemos (2005), “o desejo e a vontade de aprender são os mais importantes alicerces da aprendizagem e do desenvolvimento humano” (p.193).

Estamos, portanto, a falar de motivação, conceito que não é fácil de explicar e definir, considerando a dificuldade em descrever tudo o que existe associado a um comportamento – usualmente, dizemos que uma pessoa está motivada com base em determinados comportamentos manifestos.

Um dos maiores desafios que se coloca à sociedade atual, dominada por um contexto competitivo e altamente mutável, é fazer com que os indivíduos se sintam confiantes e seguros para ultrapassar obstáculos e alcançar objetivos. Para isso, há que levá-los a agirem em prol desses objetivos pois são os motivos que ativam e despertam o organismo, dirigem-no para um alvo em particular, mantendo-o em ação (Pfromm, 1987; Pintrich & Schunk, 2002). Deste modo, tudo o que fazemos é feito com base num motivo que nos desperta, dirige e condiciona a conduta (Balancho & Coelho, 2001).

Olhando ao significado etimológico, a palavra motivação deriva do latim, da palavra *movere*, que significa movimento. Motivo é aquilo que nos move, que nos leva a agir, a realizar qualquer atividade (Balancho & Coelho, 2001; Bzuneck, 2009). É um constructo criado para explicar a origem dos comportamentos dirigidos para algum objetivo; é um estado interior que estimula, dirige um determinado comportamento,

levando o sujeito a agir. Pelo contrário, a passividade, o desinteresse e a apatia são comportamentos que refletem a falta de motivação (Lemos, 2005).

Nesta perspectiva, motivação é um processo e, como tal, é dinâmico, não um resultado, que conduz e integra, mantendo o indivíduo em ação. Trata-se, portanto, de um processo que inicia, dirige e condiciona o comportamento humano (Boruchovitch, 2008).

Diz-se que uma pessoa está motivada quando sente vontade e força para atingir um objetivo e que não o está quando não se sente estimulada para a ação. Neste sentido, a motivação é vista como um processo próprio e individual, neural, psicológico e não observável, mas detetável através das ações dos indivíduos (Reeve, 2014). Na realidade, o que se vê é o produto final através das ações observadas dos indivíduos, como o iniciar de uma tarefa e o empenhar-se na sua execução de forma resiliente (Stipek, 2002) e não o processo em si mesmo. Deste modo, podemos dizer que a motivação é um fenómeno complexo, multifatorial e que apenas pode ser inferido através da observação do comportamento, seja em situações reais de desempenho ou de autorrelato (Guimarães & Bzuneck, 2008).

Nesta mesma linha de pensamento, Lieury e Fenouillet, (1997) referem que o comportamento é determinado por um conjunto de mecanismos biológicos, psicológicos e sociais ou seja, de fatores internos e externos, que possibilitam o desencadear da ação, da orientação para uma meta ou, pelo contrário, para se afastar dela. Assim, e em termos gerais, todo o comportamento humano é motivado e quanto mais motivada a pessoa está, mais persistente se torna e maior é a sua atividade. Deste modo, os indivíduos motivados estão dispostos a despende mais tempo (persistência) e mais esforço (intensidade) decidindo por concentrar energia e atenção em atividades importantes para a realização da tarefa, ignorando as atividades irrelevantes (direção) (Deci & Ryan, 2000; Lemos, 2005; Ryan & Deci, 2007). São estes mecanismos motivacionais que, no entender de Lemos (2005), contribuem diretamente para a aprendizagem e para o nível de desempenho dos estudantes.

É frequente associarmos o envolvimento académico à motivação. Dizemos que um aluno tem um bom desempenho escolar porque está motivado e quando não apresenta bons resultados escolares dizemos que não está, e tentamos definir estratégias que o motivem. Isto é, tenta-se iniciar um processo que faça emergir um conjunto de ações dirigidas a um determinado objetivo (Lieury e Fenouillet, 1997), pressupondo, com isso, um maior envolvimento do estudante no processo de ensino e aprendizagem.

Vários são os estudos realizados nas últimas décadas que reconhecem que a motivação interfere significativamente na aprendizagem e no desempenho escolar dos estudantes (e.g. Bzuneck, 2001; Lemos, 2005; Lepper, Corpus & Iyengar, 2005; Pintrich, 2003; Schunk, 1991) e que muitas das motivações e envolvimento são sustentadas e impulsionadas pelas emoções. São elas que definem o modo como o sujeito pensa e age nos vários contextos pessoais e sociais (Clore, Schwarz & Conway, 1994; Goleman, 1997), representando, por isso, o estado interno do indivíduo.

No entanto, não é só a aprendizagem e o desempenho que são determinados pela motivação. Também a motivação é influenciada pela aprendizagem. Assim, o que existe é uma relação recíproca entre todos estes elementos onde todos se influenciam mutuamente (Schunk, 1991). Nesta perspetiva, a motivação surge como um determinante criticado por pais, professores e outros agentes educativos, para descrever a qualidade da aprendizagem, explicar o baixo rendimento escolar e os comportamentos desajustados dos estudantes no contexto escolar.

Falar hoje em dia de motivação pressupõe que se aborde o problema de uma forma multidimensional. Vários são os autores que referem que, para além dos fatores cognitivos, a motivação e a emoção interferem significativamente nos objetivos educacionais (Bean, 1980; Bean & Metzner, 1985; Pascarella, 1980; Tinto, 1975, 1987) e que a motivação é utilizada pelos sujeitos como forma de explicarem os seus êxitos e fracassos (Weiner, 1986; Bzuneck, 2001; Cavenaghi, 2009), pois só 25% desses êxitos e fracassos são atribuídos a fatores cognitivos; os restantes 75% estariam associados a fatores motivacionais e afetivos (Fontaine, 1990; González-Pienda, 2003).

Apesar de existirem inúmeras teorias que explicam a motivação humana, apenas nos iremos focar na teoria da Autodeterminação de Deci e Ryan e nos seus postulados, pois é aquela que melhor fundamenta e enquadra o que pretendemos estudar.

### ***Teoria da Autodeterminação***

A Teoria da Autodeterminação (TAD) surgiu na década de 80 e foi baseada nos trabalhos de DeCharms (1984) sobre o locus de causalidade, de Rogers (2009) sobre a liberdade psicológica, e no dos próprios autores, Deci e Ryan (1985), relativo à perceção de escolha.

O locus de causalidade refere-se a atribuições de tipo interno e externo. O interno pressupõe perceber que o comportamento intencional teve origem e regulação interna, ao contrário do locus externo, em que o indivíduo atua face às exigências

externas (Weiner, 1986). A liberdade psicológica assenta no pressuposto de que a pessoa age de acordo com a sua vontade, realiza a ação com base nessa vontade e acontece quando o comportamento é coerente e ajustado aos interesses e necessidades pessoais e não quando a pessoa é forçada a agir (Rogers, 2009). A percepção de escolha pressupõe a maleabilidade nas tomadas de decisão sobre o que fazer ou não, e o como fazer (Deci & Ryan, 1985; Lenesque, Stanek, Zuehlke & Ryan, 2004; Reeve & Jang, 2006).

Estes conceitos têm um denominador comum, pressupondo que todo o comportamento do indivíduo é mediado, quer por forças internas, quer por forças externas. Por este motivo foram integrados como qualidades da autodeterminação por Deci e Ryan representando um quadro teórico alargado para o estudo da motivação humana.

Assim, e a fim de explicar os diferentes mecanismos existentes na motivação, nomeadamente os mecanismos de automotivação e de autorregulação e que formam um todo coerente e explicativo da Teoria da Autodeterminação, Deci e Ryan (1985, 2000) e Ryan e Deci (2002) conceberam quatro mini teorias sobre as quais nos iremos debruçar: teoria da avaliação cognitiva, teoria da integração organísmica, teoria das necessidades psicológicas básicas e teoria das orientações causais. Esta última representa o referencial teórico para o nosso estudo.

### *Teoria da Avaliação Cognitiva*

A teoria da avaliação cognitiva tem com objetivo analisar os diferentes fenómenos que explicam de que forma os fatores contextuais atuam nos comportamentos intrinsecamente motivados, isto é, como esses fatores sócio-ambientais podem facilitar ou dificultar a motivação intrínseca (Deci & Ryan, 2000).

Como já referido, Deci e Ryan (1985, 2000, 2008) diferenciam dois tipos de motivação, dependendo do nível de interiorização que o indivíduo faz das suas experiências, sendo elas a motivação intrínseca e a motivação extrínseca.

Na motivação intrínseca o envolvimento da pessoa na atividade é impulsionado pela curiosidade, pelo interesse da atividade em si, pelo prazer que essa ação lhe proporciona e não por qualquer tipo de recompensa. Atividades intrinsecamente motivadas seriam aquelas que os sujeitos consideram interessantes em si mesmas e não precisam de reforço. Um comportamento intrinsecamente motivado funcionaria por si, pelo prazer, pelo sentimento de satisfação da tarefa em si (Deci e Ryan (1985, 2000,

2008). Se pensarmos no contexto escolar, a motivação intrínseca surge como uma tendência inata do estudante em procurar novos desafios e, assim, expandir novos conhecimentos e competências. A própria realização de atividades de aprendizagem é motivadora. Sentem que quanto mais aprendem, mais vontade têm em aprender, gerando, cada vez mais, comportamentos motivadores. Neste sentido, a motivação vai aumentando à medida que o estudante realiza as atividades de aprendizagem e aumenta os seus conhecimentos e competências. É o envolvimento em determinada atividade que, por sua vez, gera satisfação, funcionando como o motor energético e facilitador da aprendizagem (Guimarães, 2003, 2006). O ato de aprender estaria associado à satisfação pessoal de compreender e de agir na prossecução de um objetivo (Ryan & Deci, 2002). Assim, a motivação intrínseca surge espontaneamente a partir de tendências internas e necessidades psicológicas que motivam o comportamento dos sujeitos, sem quaisquer recompensas externas. O indivíduo preocupa-se em adquirir conhecimentos e competências, não deixando que as pressões externas interfiram na sua realização (Deci & Ryan, 1985).

A motivação extrínseca, por seu lado, é impulsionada pelos incentivos, pela competição, pela recompensa, levando a que as atividades sejam realizadas com o único objetivo de atingir um fim externo e não pelo prazer de realizar a tarefa em si mesma (Deci & Ryan, 1985, 2000, 2008; Fontaine, 1990, 2005). A conduta é totalmente influenciada pelo meio exterior, não sendo os fatores motivacionais inerentes ao sujeito nem à tarefa; é a interação entre os dois que determina a ação. O sujeito, ao desempenhar a tarefa, está somente interessado em recompensas externas ou sociais, por pressões externas ou, simplesmente, em evitar uma punição ou castigo. Assim sendo, um estudante motivado extrinsecamente encarará as atividades escolares como um meio para alcançar o fim e acreditará que envolver-se nessas atividades dará origem aos resultados desejados (Deci & Ryan, 1985, 2000, 2008). Também Fontaine (1990, 2005) e Arias (2004) são de opinião que os estudantes, movidos por motivação intrínseca, realizam as suas atividades com o objetivo de desenvolver as suas competências, enquanto para aqueles que têm por base a motivação extrínseca, o objetivo é apenas obter avaliações positivas.

No entanto, para que os indivíduos se sintam intrinsecamente motivados, devem ver satisfeitas duas necessidades básicas: a de competência e a de autodeterminação. A necessidade de competência faz com que os indivíduos procurem novos desafios que rentabilizem e melhorem as suas competências. A autodeterminação está relacionada

com a autonomia, em que os sujeitos se percebem como responsáveis pelas escolhas, pela ação. Portanto, a percepção de competência pelo indivíduo só será real se acompanhada por uma sensação de autonomia ou locus de causalidade interna (Ryan & Deci, 2002).

Assim, o comportamento intrínseco é aquele que é escolhido pela pessoa de forma a sentir-se competente e autodeterminada, na sua relação com o contexto, levando-a a procurar e a escolher as situações que lhe permitam fazer uso das suas capacidades, mesmo que isso exija um esforço suplementar. Pelo contrário, na motivação extrínseca, as ações dos indivíduos são orientadas por contingências e controlos externos e que levam a consequências específicas como, por exemplo, a uma recompensa ou a evitar uma punição (Ryan & Deci, 2008).

O objetivo dos estudos de Ryan e Deci (2002) foi o de perceber de que forma as recompensas externas podiam interferir na motivação intrínseca. Nesta lógica, havia que diferenciar o que se entendia por reforço ou recompensa. Se for entendido como uma mensagem de competência impulsionando o sentimento de autonomia, como por exemplo o *feedback* informativo, pode ser catalisador de comportamentos intrinsecamente motivados; pelo contrário, se desempenhar uma função de controle, pode levar à diminuição da percepção de competência e eficácia e, assim, à diminuição da motivação intrínseca.

Segundo esta perspetiva, e tendo em conta a opinião de Lemos (1993, 1999), um indivíduo pode adotar, para a mesma tarefa, diferentes combinações de objetivos intrínsecos e extrínsecos, tendo em conta os contextos em que está inserido. Contextos que exerçam mais pressão e controlo, tendem a diminuir a motivação intrínseca, enquanto que aqueles que se revelam de maior suporte e informacionais, a promovem (Deci, Koestner & Ryan, 1999; Vansteenkiste, Simons, Lens, Sheldon & Deci, 2004). Nesta lógica, importaria investir em contextos capazes de propiciar comportamentos autodeterminados e, conseqüentemente, uma sensação de bem-estar psicológico.

### ***Teoria da Integração Organística***

A teoria da integração organísmica surgiu da necessidade de compreender porque é que certos comportamentos, apesar de associados à motivação extrínseca, se revestem de autonomia na sua ação. A ideia dos autores era a de complementar a visão dicotómica proporcionada pela teoria cognitiva (considerada redutora e simplista), mostrando uma nova conceção da motivação extrínseca.

Para isso, Ryan e Deci (2002) partiram do pressuposto de que os indivíduos tendiam, naturalmente, a integrar as suas experiências de vida através da internalização e que seria a internalização, juntamente com o contexto, que fariam com que comportamentos extrinsecamente motivados se tornassem mais autodeterminados.

A teoria propunha um *continuum* no processo de internalização, que ia desde a forma menos autodeterminada, até à forma mais autodeterminada de um dado comportamento.

Os autores, em primeiro lugar, concetualizaram os três níveis de motivação: amotivação, motivação extrínseca e motivação intrínseca. Em seguida, situaram os quatro tipos de regulação motivacional que podiam ser aplicados à motivação extrínseca, diferenciando-os consoante o seu nível de internalização.

De referir que um comportamento extrinsecamente motivado pode também ser um comportamento autodeterminado e isso só poderá ser explicado através do nível de autonomia do indivíduo em relação aos níveis de regulação, regulações essas que podem ser internalizadas no *self*, transformando-se em internas (Ryan & Deci 2002). Portanto, só as regulações de comportamento que são integradas no *self* poderão caminhar para ações autodeterminadas. As regulações que não foram integradas pelo *self*, terão, pelo contrário, um efeito controlador do comportamento (Lemos, 2005; Ryan & Deci 2002) e, assim, comportamentos hétero determinados, ou seja, a serem executados apenas quando existir a regulação externa (Ryan & Deci 2002).

Os autores Ryan e Deci (2002), distinguem vários graus de autonomia, ao identificar quatro níveis de regulação da motivação extrínseca dentro de um *continuum*: externa, introjetada, identificada e integrada. A regulação externa é aquela que é menos autónoma, menos autodeterminada, uma vez que se baseia em ações que são dirigidas com o objetivo de obter uma recompensa ou evitar punições, logo em comportamentos regulados externamente e um *locus* de causalidade externo. Na regulação introjetada dá-se o início da internalização, refletindo um ligeiro grau de autonomia. No entanto, ainda é uma regulação do tipo externo, pois o comportamento do indivíduo ainda é controlado por contingentes externos. O indivíduo age para evitar sentimentos de culpa, ansiedade, por dever ou por obrigação, evitando, assim, punições internas. O *locus* de causalidade é externo pois o comportamento não é totalmente concordante com o *self*. A regulação identificada é caracterizada por um comportamento mais internalizado e, portanto, regulado mais internamente. O comportamento é escolhido e valorizado pelo próprio, identificando-se com ele e com as razões para a sua realização, aceitando a

regulação como sendo sua. A atividade é desenvolvida enquanto o indivíduo lhe atribuir valor. Por fim, a regulação integrada é a forma mais autônoma de comportamento extrinsecamente motivado, é a forma mais autodeterminada da motivação extrínseca, apresentando algumas características da motivação intrínseca. O indivíduo realiza uma determinada ação para atingir um resultado que, para ele, é importante, integrando-a na totalidade no *self*. Embora apresente alguns aspectos da motivação intrínseca, ainda é considerada extrínseca pois a ação ainda é realizada para obter resultados pessoais e não pelo prazer e satisfação que lhe possa dar, apesar de ser realizada voluntariamente pelo sujeito (Deci & Ryan, 2000; Ryan & Deci, 2002).

### ***Teoria das Necessidades Psicológicas Básicas***

São três as necessidades psicológicas que fazem parte da teoria da Autodeterminação e que se relacionam entre si: a autonomia, a competência e a pertença ou o estabelecer vínculos. A satisfação destas necessidades é considerada essencial para um ótimo desenvolvimento, saúde psicológica e bem-estar (Deci & Ryan, 2000), na medida em que só assim surgirão a motivação intrínseca e as formas autodeterminadas de motivação extrínseca (Guimarães & Boruchovitch, 2004).

Estas três necessidades psicológicas são inatas; no entanto, vão sendo, ao longo da sua existência, integradas e aperfeiçoadas no seu *self*. O que as diferencia é o seu grau de satisfação em cada indivíduo, influenciado pelo contexto social, que não é estático. Nesta perspectiva, o comportamento do indivíduo está dependente do seu envolvimento na tarefa e da sua interação com o ambiente, pelo que, em contextos facilitadores de motivação em que o sujeito experiencie a sensação de autonomia, competência e pertença, a motivação intrínseca será mais elevada (Deci & Ryan, 1985, 2000, 2008). Perceber esta relação torna-se necessário para se compreender a importância das relações em contexto escolar na motivação intrínseca e na motivação extrínseca, por forma a delinear estratégias para a prossecução de objetivos educacionais.

Apesar de independentes, as necessidades interligam-se, uma vez que a satisfação de uma delas reforça as outras. Pelo contrário, a possibilidade de ameaça ou negligência de uma delas, irá produzir consequências negativas no processo evolutivo adaptativo (Deci & Ryan, 2000) e, assim, pôr em causa o contínuo crescimento psicológico, a saúde mental e o bem-estar.

A necessidade de autonomia é definida como os esforços do indivíduo para ser agente do seu próprio comportamento. Neste sentido, e considerando a autonomia como uma necessidade inata à pessoa, esta estaria naturalmente inclinada a realizar uma atividade por acreditar que o faz por vontade própria, porque é o que deseja e não por ser obrigada devido a fatores externos. Com efeito, é o desejo de um *locus* interno em que o sujeito se percebe como a origem do comportamento, atribuindo só a si o resultado do seu comportamento (Guimarães & Buruchovitch, 2004).

Pelo contrário, o *locus* de causalidade externa pressupõe o comprometer-se com uma atividade, não pelo prazer que ela possa proporcionar, mas sim para obter uma recompensa ou evitar uma punição (Deci & Ryan, 2000). Aqui, o sujeito atribui o seu comportamento a fatores externos. No entanto, o *locus* de causalidade não é estático ao longo da vida da pessoa. Ele pode mudar em função das atividades e dos contextos onde os indivíduos estão inseridos.

Alguns autores (Carver & Scheier, 2000; Markus, Kitayama & Heiman, 1996) colocam em causa se a autonomia é uma necessidade psicológica básica universal, alegando que é um referencial teórico da cultura ocidental. Deci e Ryan (2000) refutam essa ideia dizendo que esses investigadores relacionam a autonomia com individualismo, independência ou desapego e não como determinantes centrais da vontade e da autorregulação integradora.

A competência é a necessidade psicológica de sentir eficácia pessoal. Bandura (1986) definiu autoeficácia como um dos mecanismos psicológicos da motivação, mas foi Schunk (1991), tendo por base os seus trabalhos, quem mais aplicou o conceito no contexto escolar, focando as suas influências na motivação e na aprendizagem do aluno (Bzuneck, 2001). Segundo Schunk (1991), alunos com crenças mais fortes de autoeficácia obtêm melhores resultados porque, para além de definirem estratégias mais adequadas, mantêm-se na tarefa, independentemente dos obstáculos e até de possíveis fracassos, mostrando maiores níveis de esforço e paciência.

A necessidade de competência define-se, assim, pela vontade que as pessoas têm em querer demonstrar as suas capacidades e conseguir ultrapassar desafios. Significa, ainda, a capacidade do indivíduo em estabelecer uma interação bem sucedida com o seu meio, existindo, assim, um *feedback* positivo desse meio. No entanto, para que esse sentimento de competência seja percebido por ele, as atividades a desenvolver devem apresentar um grau de dificuldade de acordo com as suas competências pessoais. Isto é, o sucesso obtido em atividades demasiado fáceis ou o

sentimento de fracasso em atividades demasiado difíceis não são promotoras da percepção de competência (Deci & Ryan, 1985, 2000, 2008; Niemiec & Ryan, 2009).

Assim, os estudantes que realizam atividades que estão dentro das suas capacidades, experienciam sentimentos de eficácia, conduzindo a melhores resultados e, por conseguinte, à percepção de competência. Uma forma de evitarem o fracasso é não se envolverem em atividades que sabem não serem capazes de concretizar (Deci & Ryan, 2000), ultrapassando, assim, esse sentimento de incompetência.

A necessidade de pertença é a necessidade de relacionamento, de estabelecer laços, quer com as pessoas, quer com a comunidade. Subentende a existência de uma preocupação com o outro e a satisfação com o mundo social. As pessoas precisam de ser amadas para se sentirem seguras. Mas, para que tal aconteça, essas relações têm de ser estáveis, duradouras e significativas (Baumeister & Leary, 1995). Também Deci e Ryan (1985, 2000, 2008) são de opinião que o bem-estar psicológico e o equilíbrio emocional do indivíduo resultam da sua capacidade em estabelecer um vínculo entre o seu *self* e as pessoas significativas. Pelo contrário, quando essa necessidade é fracassada os seus efeitos destabilizam esse equilíbrio emocional e bem-estar do indivíduo.

Nesta lógica, a saúde psicológica passa por satisfazer essas três necessidades e não apenas uma ou duas, já que, em conjunto, se constituem como nutrientes essenciais que orientam o organismo no sentido do desenvolvimento, integridade e bem-estar psicológicos (Deci & Ryan, 2000). Existe, portanto, uma relação direta entre o desenvolvimento saudável e a satisfação dessas necessidades, bem como entre a satisfação e o bem-estar; reforçam-se e fortalecem-se mutuamente (Deci & Ryan, 2000).

### ***Teoria da orientação de causalidade***

A teoria da orientação de causalidade tem como propósito analisar a forma como os comportamentos são regulados em interação com o contexto. Ela explica como os indivíduos podem ter um comportamento mais autónomo ou mais controlado, dependendo do tipo de internalização e integração das experiências vividas (Deci & Ryan, 2000). Neste sentido, as orientações causais referem-se à forma como as pessoas se mobilizam no meio ambiente, relativamente à iniciação e regulação do comportamento.

Segundo os autores, são três as formas de orientação de causalidade que determinam se um comportamento é mais ou menos autodeterminado: orientação para a autonomia, para o controle e orientação impessoal. Para Deci e Ryan (2000) a orientação de causalidade decorre ao longo de um continuum motivacional que difere em termos do grau de autonomia, indo para além do comportamento intrinsecamente motivado ou extrinsecamente motivado.

Na orientação para a autonomia, os sujeitos regulam as suas ações conforme as suas necessidades, interesses e valores pessoais, o que pressupõe o comportamento intrinsecamente motivado, bem como os que são extrinsecamente motivados por regulação identificada e integrada, já que são estes os tipos mais autónomos da motivação extrínseca (Ryan & Deci, 2004). Quando as pessoas são orientadas para a autonomia apresentam comportamentos autodeterminados e um *locus* de causalidade interno (Deci & Ryan, 1985), maior espírito de iniciativa, procurando atividades que lhes parecem mais interessantes e desafiadoras, tentam concretizar os seus objetivos pessoais e sentem uma maior responsabilidade com a própria ação (Kasser & Ryan, 1996). Todos estes fatores assumem-se como indicadores positivos de saúde mental e de bem-estar psicológico (Sheldon & Elliot, 1999).

A orientação controlada envolve controlos externos que dirigem o comportamento do indivíduo, quer através de recompensas e incentivos sociais, quer por pressão do meio ambiente. A ação é, assim, conduzida para adquirir benefícios, ou até mesmo para fugir de consequências tidas como adversas. Esta orientação está associada a comportamentos com um nível mais baixo de autodeterminação, isto é, à motivação extrínseca, e ligada às regulações externa e introjetada, pois os comportamentos são regulados por contingentes externos (Ryan & Deci 2002). São as recompensas extrínsecas que desempenham um papel determinante no comportamento orientado para o controle, sendo o locus de causalidade externo.

Diz-se, assim, que a motivação autónoma envolve a experiência de escolha e a volição face a um comportamento, enquanto a motivação controlada envolve a experiência de ser pressionado ou forçado a adotar um comportamento (Vansteenkiste, Lens & Deci, 2006), pelo que é importante a compreensão das razões de determinada ação.

A orientação impessoal está relacionada com a amotivação, entendida como desmotivação, em que há ausência de comportamentos intencionais, ou seja, não existem ações por vontade própria. Esta orientação está ligada a comportamentos

depressivos e a uma baixa autoestima (Ryan & Deci, 2002). As pessoas percecionam-se como incompetentes e, assim, incapazes de orientar o seu comportamento para atingirem os resultados esperados, não acreditando que possam mudar o contexto (Deci & Ryan, 1985).

A título de síntese, a TAD vai para além da divisão dicotómica da motivação em motivação intrínseca e motivação extrínseca. Para Deci e Ryan (1985, 2000) conceber os constructos como dicotómicos é algo simplista e redutor, uma vez que se complementam. Por isso, não é possível afirmar que a motivação intrínseca é mais importante do que a motivação extrínseca. O que se defende é que a motivação se assume como um processo dinâmico e contínuo de autodeterminação e que, no entender de Deci e Ryan (1985), um comportamento seria mais ou menos autodeterminado consoante o modo como o sujeito internaliza os objetivos.

## **PARTE 2 – ESTUDOS EMPÍRICOS**

## **CAPÍTULO 4 – ESTUDO 1: ADAPTAÇÃO E VALIDAÇÃO DE MEDIDAS DOS CONSTRUCTOS**

Neste capítulo procedemos ao estudo das propriedades psicométricas dos instrumentos que avaliam o envolvimento, o desenvolvimento e a orientação motivacional de estudantes do ensino superior. De acordo com Almeida e Freire (2007) a informação relativa às características psicométricas de um instrumento é requerida quando se deseja transpor a utilização deste para uma amostra com características diferentes daquela para a qual foi originalmente construído. Tratando-se, pois, de instrumentos construídos originalmente no contexto de outros estudos (Deci & Ryan, 1985; Silva, Ferreira e Ferreira, 2011) decidimos, num primeiro momento, avaliar essas características, o que contempla o estudo da fidelidade e da validade das medidas.

A análise da fidelidade dos instrumentos informa-nos sobre o grau de confiança que podemos ter na informação por eles obtida. Almeida e Freire (2007) referem duas significações mais habituais do conceito de fidelidade: a consistência interna ou homogeneidade dos itens (se os itens que compõem o teste se apresentam como um todo homogêneo) e a estabilidade ou constância dos resultados (se o teste avalia o mesmo quando aplicado em dois momentos diferentes).

Para aferir a validade de constructo recorreremos à análise fatorial. Com este procedimento pretendeu-se verificar se os instrumentos estavam a medir aquilo que realmente se pretendia e se existia consonância entre os resultados obtidos, a teoria e a prática (Almeida & Freire, 2007).

Antes do estudo psicométrico propriamente dito, iniciamos com a explicitação dos procedimentos de adaptação e validação das medidas, considerando os objetivos deste estudo. Segue-se a seleção da amostra e sua caracterização, a descrição dos vários instrumentos por nós utilizados e de todos os procedimentos de recolha e análise de dados.

### **OBJETIVOS**

Num primeiro momento, foi nosso objetivo avaliar a qualidade psicométrica dos questionários a utilizar neste estudo, para assim aferir a sua validade e fidelidade, uma vez que todos eles foram construídos tendo por base uma população com características eventualmente diferentes (Deci & Ryan, 1985; Silva, Ferreira e Ferreira, 2011).

Segundo Almeida e Freire (2007) um determinado instrumento pode ser adequado a uma determinada população e não servir para outra. Também Field (2005) assume que um questionário deve obedecer a critérios de fidelidade e discriminação. Ora, tratando-se de uma aplicação a uma população com características e particularidades eventualmente distintas daquela para a qual as medidas foram construídas, deverão ser considerados os critérios de validade e fidelidade dos instrumentos na amostra utilizada neste estudo.

Neste sentido, foi também nossa intenção contribuir para a validação das medidas, avaliando se mediam, à partida, aquilo que se propunham teoricamente medir. Recorremos, pois, à análise da fidelidade dos diferentes questionários, a fim de podermos ter confiança na informação por eles obtida, bem como à análise fatorial exploratória, uma vez que a sua assunção nos oferece uma melhor avaliação dos instrumentos utilizados.

A análise da validade de constructo permitiu-nos perceber se a estrutura factorial resultante das análises efetuadas corresponde à estrutura originalmente encontrada pelos autores dos inventários.

Na medida em que a avaliação da validade é necessária, mas não suficiente para que um instrumento seja considerado de qualidade, apreciámos também a precisão das medidas por ele fornecidas, nomeadamente a consistência interna ou homogeneidade dos itens (indicador de fidelidade) e a estabilidade temporal.

## PARTICIPANTES

A representatividade da amostra é, para nós, uma preocupação uma vez que ela pode pôr em causa a capacidade explicativa dos fenómenos. Ainda que os conceitos de representatividade e significância apareçam, muitas vezes, como coincidentes, não o são. Nem sempre uma amostra de grandes dimensões se pode considerar representativa da população; terá que ser representativa para ter significância (Almeida & Freire, 2007). Alguns autores (Floyd & Widaman, 1995; Moreira, 2004) defendem que quantos mais participantes melhor; outros apontam um mínimo de 200 (Guilford, 1956, citado por Kline, 2000) a 300 sujeitos (Tabachnick & Fidell, 2013) para se proceder a uma análise factorial; outros ainda sugerem um rácio variável-sujeito – Nunnally (1978) e Nunnally e Bernstein (1994), por exemplo, recomendam 10 sujeitos por variável e Gorsuch (1983) aponta para um mínimo de cinco sujeitos por variável e uma

amostra não inferior a 200 sujeitos; já Kline (2000) recomenda um mínimo de 100 sujeitos, num rácio de, pelo menos, dois sujeitos por cada variável.

A amostra considerada neste estudo aproxima-se mais do preconizado por Nunnally (1978) e Tabachnick e Fidell (2013), já que é constituída por 340 sujeitos, no 1.º momento de aplicação das medidas, e 75, no 2.º momento, o que pode constituir, desde já, uma limitação ao estudo. O critério que presidiu à seleção da amostra foi a frequência do Curso de Licenciatura em Enfermagem.

### **Técnica de amostragem**

Tal como referimos, a amostra deste primeiro estudo foi constituída por um total de 340 estudantes. Refira-se que este estudo de validação incluiu dois momentos distintos, considerando os nossos propósitos de avaliação da estabilidade temporal – num 2.º momento foram inquiridos 75 estudantes, que frequentam o Curso de Licenciatura em Enfermagem de quatro Escolas Superiores que ministram o Curso de Licenciatura em Enfermagem (Norte, Centro e Sul).

As escolas e as turmas foram selecionadas através do uso de técnicas de amostragem não probabilística, uma vez que se tratou de uma amostra de conveniência por motivos que se prendem com a facilidade de acesso e com a disponibilidade demonstrada por parte de todos os intervenientes. Os questionários foram aplicados aos estudantes das turmas selecionadas, tendo estes, na sua totalidade, participado voluntariamente. De destacar que as turmas em causa foram selecionadas e identificadas de modo a salvaguardar que os mesmos estudantes não respondessem ao estudo definitivo.

Não obstante, foi nossa intenção considerar Escolas que pudessem ser, de alguma forma, representativas em termos de distribuição geográfica, tendo sido nessa lógica que seleccionámos, para o 1.º momento, uma escola do Norte, uma do Centro, uma do Alentejo e outra do Algarve.

Para o estudo da estabilidade temporal, foram considerados, por conveniência e acessibilidade da investigadora, apenas os estudantes das Escolas do Norte e do Sul que responderam no 1.º momento, num total de 75, como referido. Tratou-se de uma amostra de dimensão reduzida (inicialmente de 89 sujeitos, tendo sido consideradas válidas 75 respostas), não-probabilística, de conveniência, escolhida também em função de critérios de ordem prática (facilidade de contacto, disponibilidade e interesse de

estudantes e docentes) – o que pode constituir, desde já, uma limitação. De destacar a garantia de confidencialidade das respostas e o carácter voluntário da participação de todos os estudantes. Uma vez que estamos na presença, neste estudo, de duas análises distintas: a da validade de constructo (N = 340) e o teste-reteste (N = 75), solicitámos a identificação dos participantes no 1.º momento para contacto posterior.

Refira-se, ainda, que, no sentido de salvaguardar que a amostra fosse o mais heterogénea possível, foram considerados estudantes que frequentassem todos os anos do curso.

### **Caracterização da amostra**

Na caracterização da amostra considerámos as variáveis que na revisão teórica se afiguram como importantes na adaptação e desenvolvimento dos estudantes do ensino superior. Foram elas, sexo, idade, opção do curso e da instituição, média de ingresso no curso, ano de curso, funções académicas/associativas, razões da frequência do ensino superior, expectativas com a frequência do curso, residência durante a frequência do curso e nível de escolaridade dos pais. Estes dados foram obtidos através do questionário sociodemográfico.

Tal como referido, este 1.º momento do estudo incluiu as respostas de 340 estudantes dos vários anos do Curso de Licenciatura em Enfermagem, distribuídos pelas quatro escolas seleccionadas: 40.3% dos alunos frequentam uma escola do Norte, 24.4% do Centro, 20% do Alentejo e 15.3% do Algarve. Destes estudantes, 17.6% frequentam o 1.º ano, 30% o 2.º ano do curso, 22.4% o 3.º ano e 30% o 4.º ano.

Relativamente à variável sexo, a maioria dos estudantes (82.4%), era do sexo feminino e 17.6% do sexo masculino. Esta representação mais elevada do sexo feminino está associada ao facto de a profissão de Enfermagem ser conotada como sendo uma profissão maioritariamente feminina. A média etária era de 20.54 anos (DP=2.25), tendo os estudantes idades compreendidas entre os 18 e os 32 anos.

Quanto à opção do curso, 83.2% (n=283) dos participantes entraram na 1.ª opção, 10.9% (n=37) na 2.ª opção, 2.4% (n=8) na 3.ª e 3.5% (n=12) em outra opção. Relativamente à opção da escolha da instituição a frequentar, verificámos que 80.3% (n=273) dos estudantes entraram na 1.ª opção, 13.8% (n=47) na 2.ª, 2.1% (n=7) na 3.ª opção e 3.8% (n=13) em outra opção. A média de acesso ao ensino superior foi de 15.30 valores, situando-se entre os 11 e os 19 valores (DP=1.27).

Quando inquiridos sobre as razões que os levaram a frequentar uma instituição de ensino superior, as respostas mais frequentes foram: preparar-se para exercer uma profissão (89.1%), aprender mais numa área de que gosta (68.5%), ter uma habilitação superior (60.8%), uma oportunidade de obter trabalho (55.9%), por incentivo dos pais (19.7%) e conhecer-se melhor (19.1%).

Com o curso, uma grande parte dos estudantes inquiridos (42.6%) esperava vir a ser um(a) profissional competente, seguido de adquirir conhecimentos e competências profissionais (28.8%) e encontrar um emprego na área de formação (12.9%).

A entrada para o ensino superior fez com que 163 estudantes (47.9%) saíssem da casa dos pais. Destes, 31.2% partilhava apartamento com outros estudantes, segue-se o viver na residência universitária (7.6%), num quarto alugado (5.3%), em casa de familiares (2.4%) e, por último, sozinho(a) num apartamento (1.5%).

Quanto à participação em atividades associativas, 10.3% (n=35) dos estudantes inquiridos pertencia a Núcleos de Estudantes, 8.2% (n=28) participava em grupos sociais, recreativos e culturais da Escola, 6.2% (n=21) era representante da Associação Académica, 4.1% (n=14) delegado de ano e 2.1% (n=7) como representante nos Órgãos Colegiais (Conselho Pedagógico).

Relativamente ao nível de escolaridade dos pais, verificou-se que 23.2% (n=79) dos pais possuem o 12.º ano de escolaridade e 9.2% (n=31) tem formação superior. Quanto às mães, 95 (27.9%) concluíram o 12.º ano de escolaridade e 50 (14.8%) o ensino superior.

De seguida, caracterizámos os estudantes que participaram no 2º momento deste estudo, relativo à análise da estabilidade temporal, sendo consideradas as mesmas variáveis referidas anteriormente.

Como já referido anteriormente, nesta fase do estudo participaram duas das quatro escolas: uma do Norte, com 54 sujeitos (72%) e uma do Sul, com 21 (28%), num total de 75 inquiridos. Destes estudantes, 17.3% frequentam o 1.º ano, 18.7% o 2.º ano, 21.3% o 3.º ano e 42.7% o 4.º ano.

Como seria expectável, manteve-se uma maior representatividade do sexo feminino (94.7%) em relação ao sexo masculino (5.3%). As idades variaram entre os 18 e os 29 anos, com uma média de idades idêntica aos participantes que responderam no 1.º momento (M=20.79).

Quanto à opção do curso, 82.7% (n=62) dos participantes entraram na 1.ª opção, 12% (n=9) na 2.ª opção, 1.3% (n=1) na 3.ª e 4% (n=3) em outra opção. Relativamente à

escolha da instituição a frequentar, verificámos que a maioria dos estudantes (n=67) entrou na 1.<sup>a</sup> opção, 4% (n=3) na 2.<sup>a</sup>, 1.3% (n=1) na 3.<sup>a</sup> opção e 5.3% (n=4) em outra opção. A média de acesso ao ensino superior foi de 15.9 valores, situando-se entre os 13 e os 18.9 valores (DP=1.16).

Quando questionados sobre as razões que os levaram a frequentar uma instituição de ensino superior, as respostas mais frequentes foram: preparar-se para exercer uma profissão (69%); aprender mais numa área de que gosto e ter uma habilitação superior com 54%; ter mais oportunidade para encontrar trabalho (48%) e 20% por incentivo dos pais.

Com o curso, 48% dos estudantes inquiridos esperava vir a ser um(a) profissional competente, 29.3% adquirir conhecimentos e competências profissionais, 6.7% aplicar os conhecimentos que adquirir no exercício de uma profissão, 5.3% encontrar emprego na área de formação, 4% tornar-se mais autónomo(a) e independente (com a mesma percentagem, explorar diferentes temáticas na área de formação) e 1.3% crescer como pessoa e ficar mais esclarecido(a) em relação à área de formação que escolheu.

É de referir que a entrada para o ensino superior implicou que 38.7% dos estudantes inquiridos tivesse que sair de casa. Destes, 21.3% viviam num apartamento com outros colegas, 9.3% em quarto alugado e, com a mesma percentagem (2.7%), em residência de estudantes, na casa de familiares ou num apartamento sozinho(a).

Verificou-se, também, que a grande maioria dos pais apresentava um nível de escolaridade baixo: 67.9% dos pais e 60% das mães tinham a escolaridade básica (nove anos ou menos) e apenas 9.3% dos pais e 12% das mães possuíam formação superior.

## INSTRUMENTOS DE RECOLHA DE DADOS

Os instrumentos utilizados neste trabalho foram desenvolvidos por Silva, Ferreira e Ferreira (2011) e por Deci e Ryan (1985).

Silva, Ferreira e Ferreira (2011), através dos questionários que construíram e validaram, procuraram, tendo por base os trabalhos de Astin, Kuh, Pascarella, Terenzini e Tinto, compreender as dinâmicas, quer institucionais quer pessoais, de envolvimento e desenvolvimento de estudantes do ensino superior, desenvolvimento esse que, segundo a autora, resulta das dinâmicas permanentes que ocorrem entre os estudantes e os contextos onde estes se inserem. Neste sentido, Silva, Ferreira e Ferreira (2011) construíram um conjunto de instrumentos de medida das várias dimensões do

envolvimento, assim como variáveis associadas ao desenvolvimento do jovem estudante universitário: ambiente institucional, interação professor-estudante, interação com os pares, envolvimento e medidas de percepção de ganhos no domínio cognitivo, psicossocial e académico.

Um outro instrumento utilizado neste estudo diz respeito à Escala de Orientação Geral de Causalidade, originalmente construída e validada por Deci e Ryan (1985) e adaptada para a população portuguesa por Ferreira (2013). Com esta escala, os autores, pretenderam avaliar a forma como os comportamentos eram regulados em interação com o contexto, já que os indivíduos podem ter um comportamento mais autónomo ou mais controlado dependendo do tipo de internalização e integração das experiências vividas (Deci & Ryan, 2000). Segundo os autores são três as formas de orientação de causalidade que determinam se um comportamento é mais ou menos autodeterminado: orientação para a autonomia, para o controle e orientação impessoal.

Descrevemos, de seguida, cada um dos instrumentos de autorresposta utilizados no contexto desta investigação.

### **Questionário de Ambiente Institucional (QAI)**

O QAI (Silva, Ferreira e Ferreira, 2011a) é formado por 20 itens e mede a percepção dos estudantes em relação ao clima institucional em duas dimensões: sentimento de comunidade, que avalia o sentimento de pertença à instituição (itens 1, 3, 5, 7, 9, 11, 13, 15, 17, 19) e estímulo intelectual, que avalia a percepção de estímulo institucional para o desenvolvimento intelectual, académico e pessoal do estudante (itens 2, 4, 6, 8, 10, 12, 14, 16, 18, 20). As respostas aos itens são feitas numa escala de *likert* de cinco pontos em que 1 significa totalmente em desacordo, 2 bastante em desacordo, 3 algumas vezes de acordo e outras em desacordo, 4 bastante em acordo, 5 totalmente em acordo.

### **Questionário de Envolvimento (QE)**

O QE (Silva, Ferreira e Ferreira, 2011b) inclui um total de 20 itens que medem os comportamentos de envolvimento académico do estudante dentro e fora da sala de aula em duas dimensões: envolvimento académico, relativo ao envolvimento do estudante dentro e fora dos contextos da sala de aula, assim como o seu investimento nas tarefas de aprendizagem (itens 1, 3, 5, 7, 9, 11, 13, 15, 17, 19, 20) e envolvimento em

atividades extracurriculares, que remete para a participação do estudante em iniciativas de carácter extracurricular (itens 2, 4, 6, 8, 10, 12, 14, 16, 18). As respostas são dadas numa escala de *likert* de cinco pontos em que 1 significa nunca se verifica, 2 pouca vezes se verifica, 3 algumas vezes verifica-se e outras não, 4 verifica-se bastantes vezes, 5 verifica-se sempre.

### **Questionário de Interação com os Pares (QIP)**

O QIP (Silva, Ferreira, Ferreira, 2011c) integra um total de 15 itens e avalia a percepção da qualidade do relacionamento (proximidade e suporte) e o tipo de atividades partilhadas pelos pares, em duas dimensões: percepção de suporte (itens 1, 2, 4, 5, 7, 8, 10, 11, 13, 14, 15), cujos avaliam a percepção de qualidade do relacionamento com os pares ou seja, a existência de relacionamentos de proximidade e de apoio em termos sociais e académicos; e a participação em atividades recreativas, que mede a participação do estudante, com os pares, em atividades de natureza recreativa (itens 3, 6, 9, 12). Estas dimensões são avaliadas numa escala de *likert* de cinco pontos, em que 1 nunca se verifica, 2 poucas vezes se verifica, 3 algumas vezes verifica-se e outras não, 4 verifica-se bastantes vezes, 5 verifica-se sempre.

### **Questionário de Interação Professor- Estudante (QIPE)**

O QIPE (Silva, Ferreira e Ferreira, 2011d) avalia a percepção dos estudantes relativamente à qualidade da relação professor-estudante em três dimensões, incluindo um total de 26 itens: gestão da relação pedagógica (itens 3, 6, 9, 12, 15, 18, 20, 22, 24, 26), que avalia a percepção dos estudantes relativamente a comportamentos do professor ao nível da relação pedagógica; contacto com os professores (itens 2, 5, 8, 11, 14, 17, 19, 21, 23, 25), que avalia os comportamentos de contacto académico que os estudantes estabelecem com os professores; e percepção de suporte (itens 1, 4, 7, 10, 13, 16), que avalia a percepção de um relacionamento de proximidade e suporte com os professores. Todas as respostas são dadas numa escala de *likert* de cinco pontos em que 1 nunca se verifica, 2 poucas vezes se verifica, 3 algumas vezes verifica-se e outras não, 4 verifica-se bastantes vezes e 5 verifica-se sempre.

### **Questionário de Percepção de Ganhos em Autocontrole (QPGA)**

O QPGA (Silva, Ferreira e Ferreira, 2011e) inclui um total de quatro itens que avaliam a percepção de controlo pessoal de emoções como a ansiedade, o stresse e a irritação. A escala de medida é de *likert* de cinco pontos, em que 1 significa nada característico de mim, 2 pouco característico de mim, 3 algumas vezes característico de mim, 4 bastante característico de mim e 5 sempre característico de mim.

### **Questionário de Percepção de Ganhos em Autonomia e Autoconfiança (QPGAA)**

Segundo Silva, Ferreira e Ferreira (2011f) o QPGAA integra nove itens que medem a percepção de independência emocional, de independência instrumental e a autoconfiança nas suas capacidades, através de uma escala de *likert* de cinco pontos, em que 1 significa nada característico de mim, 2 pouco característico de mim, 3 algumas vezes característico de mim, 4 bastante característico de mim e 5 sempre característico de mim.

### **Questionário de Percepção de Ganhos em Competências Cognitivas (QPGCC)**

O QPGCC (Silva, Ferreira, Ferreira, 2011g) inclui um total de nove itens de avaliação da percepção de ganhos ao nível da competência intelectual de nível superior, traduzida por níveis de pensamento reflexivo de maior complexidade, através de uma escala de *likert* de cinco pontos, em que 1 significa nada característico de mim, 2 pouco característico de mim, 3 algumas vezes característico de mim, 4 bastante característico de mim e 5 sempre característico de mim.

### **Questionário de Percepção de Ganhos em Competências Académicas (QPGCA)**

Este questionário é constituído por 13 itens que avaliam a percepção de ganhos ao nível de um conjunto de competências académicas fundamentais e de conhecimentos e competências profissionais (Silva, Ferreira, Ferreira, 2011h). A escala de medida é de *likert* de cinco pontos, em que 1 significa não se aplica, 2 aplica-se pouco, 3 aplica-se moderadamente, 4 aplica-se muito e 5 aplica-se totalmente.

## **Questionário de Percepção de Ganhos em Valores (QPGV)**

O QPGV (Silva, Ferreira, Ferreira, 2011i) inclui um total de seis itens de avaliação da percepção de personalização dos valores e o sentido da responsabilidade, através de uma escala de *likert* de cinco pontos, em que 1 é nada característico de mim, 2 pouco característico de mim, 3 algumas vezes característico de mim, 4 bastante característico de mim e 5 sempre característico de mim.

## **Escala de Orientações Gerais de Causalidade (EOGC)**

A EOGC foi desenvolvida por Deci e Ryan (1985) e apresenta, na sua versão original, 12 vinhetas que descrevem diferentes situações, seguidas de três respostas possíveis a cada uma dessas situações, que representam um tipo de orientação: Autónoma (A), Controlada (C) e Impessoal (I). As respostas são cotadas individualmente numa escala de sete pontos (1 e 2 – muito pouco provável; 3 a 5 moderadamente provável; 6 e 7 muito provável), o que permite avaliar se o comportamento, pensamento ou sentimento é, ou não, característico da forma habitual de agir e responder dos indivíduos (Deci & Ryan, 1985). Em cada uma das vinhetas é cotada a autonomia, o controlo e a impessoalidade. No total são 12 vinhetas, cada uma com três respostas, ou seja 36 itens no total: 12 itens que avaliam a orientação autónoma (1c, 2a, 3c, 4a, 5a, 6b, 7b, 8c, 9c, 10b, 11b, 12a), 12 que avaliam a orientação controlada (1b, 2c, 3a, 4b, 5c, 6c, 7a, 8a, 9b, 10c, 11a, 12b) e 12 que avaliam a orientação impessoal (1a, 2b, 3b, 4c, 5b, 6a, 7c, 8b, 9a, 10a, 11c, 12c). A cotação é feita através do somatório dos resultados de cada uma das respostas em determinado item. Em cada subescala pode ser obtido o valor mínimo de 12 pontos e o valor máximo de 84 pontos. Os resultados mais elevados em qualquer uma das subescalas indicam que a pessoa tem mais comportamentos característicos daquela orientação particular.

## **PROCEDIMENTOS DE RECOLHA DE DADOS**

Antes de iniciar todo o processo de aplicação dos questionários, foi solicitada autorização aos autores dos mesmos para a sua utilização no contexto deste estudo.

Para a recolha de dados pediu-se, em primeiro lugar, autorização aos presidentes/diretores das diferentes escolas onde decorreu o estudo, onde foram explicitados os objetivos da investigação, bem como assegurada a confidencialidade e o

anonimato da informação obtida. Foi também solicitada a colaboração dos docentes, uma vez que os instrumentos foram aplicados em sala de aula.

A recolha de dados foi efetuada no 1.º semestre do ano letivo de 2012/2013, em contexto de sala de aula, e no momento de responderem aos questionários os estudantes foram informados oralmente, e com base num texto introdutório, dos objetivos do estudo, do carácter voluntário da sua participação nos dois momentos da recolha de dados e da confidencialidade das respostas. A resposta aos questionários decorreu sem constrangimentos, tendo o tempo de resposta oscilado entre os 40 e os 60 minutos.

Decorrido um mês, realizou-se a segunda recolha de dados junto dos 89 participantes que se disponibilizaram no 1.º momento do estudo, pertencentes às duas escolas selecionadas. Como não há consenso na definição de um tempo ideal entre os dois momentos da aplicação dos instrumentos para a análise da estabilidade temporal, e tendo em conta este não deve ser nem demasiado curto, que permita uma transferência de conhecimentos, nem demasiado longo, por causa das experiências e aprendizagens que possam ocorrer nos sujeitos entre os dois momentos (Almeida & Freire, 2007), optámos por um intervalo de um mês, seguindo as indicações de Hill e Hill (2008). Para estes autores, o intervalo de tempo entre as duas aplicações dos instrumentos não é fixo mas deve ser, pelo menos, de uma semana e, se possível, um mês.

Nessa altura, apenas obtivemos resposta de 75 sujeitos, tendo ocorrido 15.7% de mortalidade experimental na amostra. Esta mortalidade deveu-se ao facto de os estudantes terem faltado à aula no momento da aplicação dos instrumentos, já que a recolha de dados foi efetuada em contexto de sala de aula.

## ANÁLISE E TRATAMENTO DOS DADOS

Com o objetivo de testar a validade e a fidelidade dos instrumentos, foram selecionados e adotados alguns procedimentos. Inicialmente, foram utilizadas algumas medidas de estatística descritiva tais como a média, o desvio-padrão, a amplitude e os coeficientes de assimetria e curtose, bem como o teste de Kolmogorov-Smirnov para avaliar a normalidade das distribuições.

Segundo Maroco (2014) a amplitude é representada pela diferença entre os valores mínimos e máximos da variável e as medidas de simetria e de curtose caracterizam a forma da distribuição da amostra em torno da média. Diz-se que a distribuição é simétrica quando os valores apresentados estão compreendidos entre -

1.96 e 1.96 para um nível de significância de .05. Quando estamos perante valores inferiores ou iguais a -1.96 e superiores ou iguais a 1.96 dizemos que a distribuição, no primeiro caso, é assimétrica negativa ou enviesada à direita e, no segundo caso, simétrica positiva ou enviesada à esquerda (Pestana & Gageiro, 2014). A distribuição da variável também pode, segundo Maroco (2014), ser representada pela sua forma mais ou menos achatada, denominada de coeficiente de achatamento ou de curtose (*kurtosis*). A distribuição é considerada mesocúrtica, para valores compreendidos entre -1.96 e 1.96, platicúrtica para valores menores ou iguais a -1.96, assumindo-se como mais achatada do que uma distribuição normal, e leptocúrtica para valores maiores ou iguais a 1.96, menos achatada do que a distribuição normal (Pestana & Gageiro, 2014).

Posteriormente, recorreremos à análise fatorial exploratória, ao estudo da consistência interna através do coeficiente alfa de Cronbach, bem como aos coeficientes de correlação item-total para avaliar a homogeneidade dos itens. Todos estes procedimentos tiveram o propósito de validar se o modelo encontrado era sobreponível ao verificado nos estudos originais.

Assim, a análise fatorial teve como objetivo explicar a correlação entre as variáveis observadas, através da identificação de um número menor de variáveis não observáveis, subjacentes aos dados (os fatores) (Pestana & Gageiro, 2014). Serviu, também, para identificar grupos de itens idênticos associados a cada fator (Mcdermeit, Funk, Foss, & Dennis, 2000) e explicar a variância comum neles encontrada (Almeida & Freire, 2007). Foi conduzida uma análise fatorial exploratória segundo o método de extração das componentes principais (*principal component analysis*) e sua posterior rotação ortogonal pelo método *Varimax*. Este método permite transformar um conjunto de variáveis quantitativas iniciais correlacionadas entre si, num conjunto menor de variáveis designadas por fatores (Pestana & Gageiro, 2014) e, assim, apresentar uma separação mais clara desses componentes. Para determinar o número de componentes a extrair, utilizámos o critério do valor próprio, retendo apenas fatores com valores próprios superiores a 1 (Hair, Black, Babin, Anderson, & Tatham, 2009). Outro recurso que utilizámos, e que contribuiu para a definição do número de componentes a reter, foi a análise do *scree plot* ao ter em conta a inflexão da curva.

No presente estudo, para que um item possa fazer parte de um fator, adotámos como critérios de inclusão os mesmos que os autores dos nossos instrumentos, ou seja, incluímos itens com saturação igual ou superior a .30, valor esse recomendado por

Kline (2000), Loewenthal (2001), Nunnally e Bernstein (1994) e Almeida e Freire (2007), frequentemente utilizado nos estudos em Ciências Sociais (Kline, 2000).

Foram, também, analisados os valores das comunalidades. Relativamente aos resultados das comunalidades Hair e colaboradores (2006) aconselham os investigadores à sua análise numa perspetiva de verificar se os itens atingem ou não níveis aceitáveis. Para estes autores, os itens devem apresentar valores acima de .50, indicando que uma boa parte da variância dos resultados de cada item é explicada pela solução fatorial encontrada. Não obstante, segundo Worthington e Whittaker (2006), a hipótese de eliminação dos itens só deve ser considerada com valores abaixo de .40. De realçar que o valor das comunalidades não deve ser tido em conta de uma forma isolada, mas funcionar principalmente como mais um indicador para a tomada de decisão na retenção dos itens (Worthington & Whittaker, 2006).

Tendo como pressuposto o número mínimo de sujeitos e a análise dos valores dos testes de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) e de esfericidade de Bartlett, prosseguimos com a análise fatorial. Estes testes constituem procedimentos que permitem aferir a qualidade das correlações entre as variáveis, de forma a prosseguir com a análise fatorial (Pestana & Gageiro, 2014). Valores de KMO abaixo de .50, são considerados inaceitáveis, quando estão entre .50 e .60 são ainda aceitáveis, medíocres quando situados entre .60 e .70, médios entre .70 e .80, bons entre .80 e .90 e excelentes quando se encontram entre .90 e 1.0. O teste de esfericidade de Bartlett com valores associados a um  $p < .05$ , determina a adequação da amostra (Maroco, 2014).

Como referido anteriormente, também foram analisados os índices de consistência interna através do cálculo do alfa de Cronbach. A sua determinação é, para Maroco e Garcia-Marques (2006), o procedimento universalmente aceite para o estudo métrico de uma escala, qualquer que sejam as suas características. Cortina (1993) refere mesmo que é a forma mais utilizada para avaliar a fidelidade das escalas tipo *likert*. De salientar que o valor de fiabilidade estimado pelo alfa de Cronbach não é uma característica do instrumento, mas sim uma estimativa da fiabilidade dos dados obtidos que nos pode informar sobre a precisão do instrumento, estando essa estimativa sujeita a várias influências que devem ser consideradas na sua interpretação (Maroco & Garcia-Marques, 2006).

Neste sentido, para estudar a fidelidade das dimensões dos instrumentos utilizados no nosso estudo, calculámos o coeficiente de alfa de Cronbach ( $\alpha$ ) para cada

dimensão e, para cada item, calculámos a média, o desvio-padrão e as correlações entre cada item e o total da dimensão correspondente.

Por fim, recorreremos ao cálculo dos coeficientes de correlação de *Pearson* para analisar as associações entre as diferentes dimensões dos vários instrumentos e a estabilidade temporal.

Apresentam-se, de seguida, os resultados obtidos para cada um dos instrumentos utilizados. O tratamento dos dados baseou-se na análise estatística com recurso ao programa informático Statistical Package for the Social Sciences (SPSS), versão 22.

## APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Num primeiro momento, apresentamos os resultados das estatísticas descritivas. Segue-se a análise da validade de constructo dos vários instrumentos utilizados.

### **Estatísticas descritivas**

Nas tabelas que se seguem apresentamos as estatísticas dos instrumentos utilizados neste estudo, nomeadamente a média (M), o desvio-padrão (DP), a amplitude de variação (AV), o coeficiente de assimetria e de curtose e o valor de *p* (teste Kolmogorov-Smirnov).

Tabela 4.1

*Estatísticas descritivas das dimensões do Questionário de Ambiente Institucional (n=340)*

Dimensões	M	DP	Amplitude	Assimetria	Curtose	<i>p</i>
Sentimento de comunidade	33.68	5.09	16 - 50	-.130	.337	.007*
Estímulo intelectual	36.94	4.46	22 - 50	-.233	.813	.001*

\**p*<.05

Pela análise da Tabela 4.1 verificamos que os inquiridos responderam mais à subescala *Estímulo intelectual* do que à subescala *Sentimento de comunidade*. Os resultados do teste Kolmogorov-Smirnov (K-S) parecem indicar uma distribuição que não obedece à normalidade para as duas dimensões que fazem parte do QAI. A análise dos coeficientes de assimetria, revela uma distribuição simétrica para as duas

dimensões. Quanto aos coeficientes de curtose, os valores obtidos indicam uma distribuição mesocúrtica para a primeira dimensão e leptocúrtica para a segunda.

Tabela 4.2

*Estatísticas descritivas das dimensões do Questionário de Envolvimento (n=340)*

Dimensões	M	DP	Amplitude	Assimetria	Curtose	<i>p</i>
Envolvimento académico	41.69	5.48	24 - 55	-.118	.146	.011*
Envolvimento em atividades extracurriculares	24.44	7.28	9 - 45	-.010	-.375	.024*

\**p*<.05

A Tabela 4.2 revela que os sujeitos responderam mais à subescala *Envolvimento académico* do que à subescala *Envolvimento em atividades extracurriculares*.

Os resultados obtidos no teste de K-S (*p*<.05) mostram que as duas dimensões não apresentam uma distribuição normal.

Quanto ao coeficiente de assimetria, os valores indicam que as duas dimensões apresentam distribuições simétricas, já que ambos os valores se situam entre -1.96 e 1.96. Relativamente ao coeficiente de curtose, os valores parecem indicar um achatamento mesocúrtico quer para a dimensão *Envolvimento académico* quer para a dimensão *Envolvimento em atividades extracurriculares*.

Tabela 4.3

*Estatísticas descritivas das dimensões do Questionário de Interação com os Pares (n=340)*

Dimensões	M	DP	Amplitude	Assimetria	Curtose	<i>p</i>
Perceção de suporte pelos pares	44.26	7.16	17 - 55	-.720	.538	.000*
Participação em atividades recreativas	12.93	3.57	4 - 20	-.450	-.392	.000*

\**p*<.05

Através da análise da Tabela 4.3 podemos verificar que a dimensão *Perceção de suporte pelos pares* apresenta valores médios mais elevados do que a dimensão *Participação em atividades recreativas*. Os resultados do teste K-S indicam a não normalidade das distribuições em ambas as dimensões do questionário (*p*<.05). É uma

distribuição não simétrica e os valores do coeficiente de curtose parecem indicar um achatamento leptocúrtico para a dimensão *Percepção de suporte pelos pares* e mesocúrtico para a dimensão *Participação em atividades recreativas*.

Tabela 4.4

*Estatísticas descritivas das dimensões do Questionário de Interação Professor-Estudante (n=340)*

Dimensões	M	DP	Amplitude	Assimetria	Curtose	p
Gestão da relação pedagógica	35.20	4.83	23 - 50	-.164	-.224	.003*
Contacto com os professores	28.95	6.70	12 - 50	.099	-.341	.058*
Percepção de apoio	18.85	3.65	9 - 30	.041	-.052	.026*

\* $p < .05$

A Tabela 4.4 indica que os inquiridos responderam mais à dimensão *Gestão da relação pedagógica* e que a dimensão *Percepção de apoio* foi a que apresentou um número mais baixo de respostas. O teste de K-S revela não se observar a normalidade das distribuições para as dimensões *Gestão da relação pedagógica* e *Percepção de apoio* ( $p < .05$ ). A dimensão *Contacto com os professores* apresenta valores que indicam uma distribuição normal ( $p > .05$ ); contudo, os resultados relativos aos coeficientes de simetria e de curtose indicam que a distribuição é simétrica e de configuração mesocúrtica.

A dimensão *Autocontrolo* do Questionário de Percepção de Ganhos de Autocontrolo apresentou um valor médio de 14.47, desvio padrão de 2.49 e amplitude 16. O resultado do K-S indica que estamos perante uma distribuição que não é normal ( $p = .000$ ) nem simétrica (Simetria/Erro Padrão = -4.08) e de configuração leptocúrtica (Curtose/Erro Padrão = 5.09).

Quanto à dimensão *Autonomia e autoconfiança* do Questionário Percepção de Ganhos em Autonomia e Autoconfiança, a média das respostas foi de 36.23, desvio padrão 4.76 e amplitude 25. O resultado do K-S ( $p = .000$ ) indica que estamos perante uma distribuição que não é normal, embora os coeficientes de simetria (Simetria/Erro Padrão = -1.43) e de curtose (Curtose/Erro Padrão = 1.73) mostrem que ela é simétrica e de configuração mesocúrtica, com valores a situarem-se no intervalo de ]-1.96; 1.96[.

Relativamente à dimensão *Competências cognitivas* do Questionário de Percepção de Ganhos em Competências Cognitivas, verificou-se que a média foi de 34.95, o desvio padrão de 4.01 e que a amplitude oscilou entre 23 e 45. O teste de K-S ( $p=.000$ ) revela a rejeição da normalidade da distribuição e os coeficientes de simetria mostram que a distribuição pode ser considerada simétrica (Simetria/Erro Padrão=1.32) e o quociente de curtose mostre uma configuração mesocúrtica (Curtose/Erro Padrão=1.77).

Analisando os resultados da dimensão *Competências académicas* do Questionário de Percepção de Ganhos em Competências Académicas, verifica-se que a média foi de 53.54, o desvio padrão de 5.71 e a amplitude de 32. O resultado obtido através do teste K-S ( $p=.004$ ) conduziu-nos à rejeição da normalidade da distribuição da dimensão. Pelo contrário, a análise dos coeficientes de simetria demonstra a existência de uma distribuição simétrica (Simetria/Erro Padrão=-1.18). A observação dos valores dos coeficientes de curtose mostra estarmos perante uma distribuição de configuração mesocúrtica (Curtose/Erro Padrão=1.84).

Quanto aos valores da dimensão *Valores* do Questionário Percepção de Ganhos Valores, verificou-se que a média foi de 26.04, o desvio padrão foi de 2.85 e que a amplitude variou entre 17 e 36. O teste de K-S indica que não existe uma distribuição normal ( $p=.000$ ). O valor do coeficiente de simetria revela uma distribuição simétrica (Simetria/Erro Padrão=-.52); o valor do quociente de curtose (Curtose/Erro Padrão=-1.13) indica a não rejeição da hipótese do achatamento mesocúrtico (valor situado no intervalo ]-1.96;1.96[).

Tabela 4.5

*Estatísticas descritivas das dimensões da Escala de Orientações Gerais de Causalidade (n=340)*

Dimensões	M	DP	Amplitude	Assimetria	Curtose	<i>p</i>
Autonomia	66.26	7.58	47 - 83	-.275	-.263	.001*
Controlo	47.27	8.60	17 - 68	-.564	.719	.000*
Impessoal	38.93	8.73	14 - 66	.188	-.144	.067*

\* $p<.05$

A análise da Tabela 4.5 mostra que os inquiridos responderam mais à dimensão *Autonomia*, seguindo-se a dimensão *Controlo* e, por último, a dimensão *Impessoal*. Os

resultados de K-S indiciam uma distribuição normal para a dimensão *Impessoal* ( $p > .05$ ) e a não normalidade para as dimensões *Autonomia* e *Controlo* ( $p < .05$ ). Os valores dos coeficientes de simetria demonstram uma distribuição simétrica para a dimensão *Impessoal* (Simetria/Erro Padrão=1.41), quase simétrica para a *Autonomia* (Simetria/Erro Padrão=-2.07) e assimétrica para a dimensão *Controlo* (Simetria/Erro Padrão=-4.24). Relativamente aos coeficientes de curtose, verifica-se um achatamento mesocúrtico nas dimensões *Autonomia* e *Impessoal* e ligeiramente leptocúrtico na dimensão *Controlo* (Curtose/Erro Padrão=2.71).

### Consistência interna dos instrumentos

Apresentamos, de seguida, os dados da consistência interna dos instrumentos utilizados, comparando-os com os dos estudos originais. De referir que alguns dos questionários são unidimensionais e outros são multidimensionais e, neste caso, os valores são apresentados analisando as subescalas que os integram.

Na Tabela 4.6 apresentamos a média, o desvio-padrão e as correlações entre cada item e o total da dimensão.

Tabela 4.6

*Médias, desvios-padrão e correlações item-total do QAI (n=340)*

Dimensões	M	DP	Correlação item-total	$\alpha$ com exclusão do item
<b>Sentimento de comunidade</b>				
QAI1	3.33	.76	.44	.87
QAI3	3.20	.83	.65	.86
QAI5	3.28	.74	.57	.86
QAI7	3.30	.68	.67	.86
QAI9	3.42	.75	.53	.87
QAI11	3.37	.79	.60	.86
QAI13	3.56	.68	.60	.86
QAI5	3.25	.73	.62	.86
QAI17	3.51	.76	.67	.86
QAI19	3,44	.70	.62	.86
	$\alpha = .88$			
<b>Estímulo intelectual</b>				
QAI2	3.32	.78	.40	.83
QAI4	3.66	.72	.45	.82
QAI6	3.89	.67	.61	.81
QAI8	3.88	.72	.60	.81
QAI10	3.98	.71	.62	.81
QAI12	3.85	.70	.56	.81

QAI14	3.56	.70	.51	.82
QAI16	3.30	.65	.54	.81
QAI18	3.63	.68	.49	.82
QAI20	3.84	.72	.46	.82
$\alpha = .83$				

Observando a Tabela 4.6, constatamos que as correlações dos itens com o total das subescalas mostram todos os valores superiores a .30 (valor mínimo a reter de acordo com Cronbach (1984) e Almeida e Freire (2007)). Assim, a primeira dimensão, relativa ao *Sentimento de comunidade* apresenta um valor de alfa de Cronbach de .88 e a segunda, *Estímulo Intelectual*, um valor de .83, apresentando uma consistência interna bastante aceitável (Hill & Hill, 2008; Pestana & Gageiro, 2014). Também no estudo original, Silva (2012) obteve bons índices de consistência interna com valores de alfa de .88 e .90, respetivamente, nas dimensões *Sentimento de comunidade* e *Estímulo intelectual*.

Tabela 4.7

*Médias, desvios-padrão e correlações item-total do QE (n=340)*

Dimensões	M	DP	Correlação item-total	$\alpha$ com exclusão do item
<b>Envolvimento académico</b>				
QE1	3.18	.80	.43	.84
QE3	3.89	.69	.64	.82
QE5	4.09	.72	.58	.83
QE7	4.31	.73	.54	.83
QE9	3.79	.82	.41	.84
QE11	3.11	.92	.38	.85
QE13	3.99	.85	.54	.83
QE15	3.41	.86	.60	.82
QE17	3.97	.83	.56	.83
QE19	4.07	.70	.51	.83
QE20	3.87	.79	.65	.82
$\alpha = .84$				
<b>Envolvimento em atividades extracurriculares</b>				
QE2	2.66	.98	.54	.84
QE4	2.29	1.52	.54	.84
QE6	2.91	1.05	.66	.83
QE8	2.77	1.17	.67	.83
QE10	2.35	1.18	.51	.84
QE12	2.66	1.17	.49	.85
QE14	2.44	1.23	.53	.84
QE16	3.62	1.23	.57	.84

QE18	2.71	1.14	.68	.83
$\alpha = .85$				

Na Tabela 4.7 os valores obtidos nos índices de consistência interna para as duas dimensões do questionário foram satisfatórios de acordo com Hill e Hill (2008) e Pestana e Gageiro (2014), sendo ligeiramente superiores aos encontrados por Silva (2012):  $\alpha=.81$  e  $\alpha=.78$ , para a dimensão *Envolvimento acadêmico* e *Envolvimento em atividades extracurriculares*, respetivamente. As correlações dos itens com o total das subescalas revelam valores superiores ao valor de referência (.30) em todos os itens (Cronbach, 1984; Almeida & Freire, 2007).

Tabela 4.8

*Médias, desvios-padrão, correlações item-total do QIP (n=340)*

Dimensões	M	DP	Correlação item-total	$\alpha$ com exclusão do item
<i>Percepção de suporte</i>				
QIP1	4.10	.83	.71	.91
QIP2	4.18	.72	.66	.92
QIP4	4.22	.91	.68	.92
QIP5	4.14	.98	.73	.91
QIP7	4.02	.83	.70	.91
QIP8	3.95	.70	.58	.92
QIP10	4.04	1.00	.78	.91
QIP11	3.83	.88	.69	.92
QIP13	3.88	.93	.79	.91
QIP14	3.83	.87	.60	.92
QIP15	4.05	.82	.64	.92
$\alpha = .92$				
<i>Participação em atividades recreativas</i>				
QIP3	3.71	1.03	.71	.69
QIP6	3.12	1.10	.56	.76
QIP9	2.40	1.18	.48	.80
QIP12	3.69	1.22	.67	.70
$\alpha = .79$				

No que se refere aos índices de consistência interna apresentados na Tabela 4.8 para as dimensões *Percepção de suporte* ( $\alpha=.92$ ) e *Participação em atividades recreativas* ( $\alpha=.79$ ), os valores obtidos foram muito bons (Hill & Hill, 2008; Pestana & Gageiro, 2014). Estes resultados aproximam-se dos resultados do estudo original (Silva, 2012), cujo valores de alfa se situaram entre .92 e .73, respetivamente, para a

primeira e segunda dimensões. As correlações dos itens com o total das subescalas, revelam valores superiores a .30 em todos os itens das subescalas (Cronbach, 1984; Almeida & Freire, 2007).

Tabela 4.9

*Médias, desvios-padrão e correlações item-total do QIPE (n=340)*

Dimensões	M	DP	Correlação item-total	$\alpha$ com exclusão do item
<i>Gestão da relação pedagógica</i>				
QIPE3	3.68	.77	.44	.87
QIPE6	3.54	.73	.52	.86
QIPE9	3.39	.73	.56	.86
QIPE12	3.53	.67	.60	.86
QIPE15	3.18	.71	.63	.85
QIPE18	3.49	.67	.63	.85
QIPE20	3.44	.63	.66	.85
QIPE22	3.80	.73	.61	.86
QIPE24	3.53	.74	.65	.85
QIPE26	3.61	.82	.60	.86
	$\alpha = .87$			
<i>Contacto com os professores</i>				
QIPE2	2.73	.93	.62	.89
QIPE5	3.08	.92	.71	.88
QIPE8	3.24	.88	.68	.88
QIPE11	2.90	.90	.74	.88
QIPE14	2.71	.95	.70	.88
QIPE17	3.15	.87	.60	.89
QIPE19	2.23	.99	.67	.89
QIPE21	2.66	1.02	.57	.89
QIPE23	2.82	.96	.65	.89
QIPE25	3.45	.82	.49	.90
	$\alpha = .90$			
<i>Perceção de apoio</i>				
QIPE1	2.42	1.00	.50	.78
QIPE4	3.69	.74	.46	.78
QIPE7	2.75	.86	.58	.76
QIPE10	3.18	.89	.66	.74
QIPE13	3.38	.80	.55	.77
QIPE16	3.44	.87	.57	.76
	$\alpha = .80$			

Observando a Tabela 4.9, verificamos que as dimensões *Gestão da relação pedagógica* e *Contacto com os professores* do Questionário Interação Professor-Estudante apresentam bons índices de consistência interna ( $\alpha=.87$  e  $.90$ , respetivamente) enquanto que a dimensão *Perceção de apoio* apresenta valores

satisfatórios ( $\alpha=.80$ ) (Hill & Hill, 2008; Pestana & Gageiro, 2014). Estes valores de alfa aproximam-se dos valores encontrados no estudo original de Silva (2012):  $\alpha=.90$ ,  $\alpha=.87$  e  $\alpha=.84$  respetivamente para a primeira, segunda e terceira dimensões. As correlações dos itens com o total das subescalas revelam valores superiores a .30 (Cronbach, 1984; Almeida & Freire, 2007) nas três subescalas que compõem o instrumento que avalia a perceção dos estudantes sobre a interação existente entre eles e os professores.

Tabela 4.10

*Médias, desvios-padrão e correlações item-total do QPGA (n=340)*

Dimensão Autocontrolo	M	DP	Correlação item-total	$\alpha$ com exclusão do item
QPGA1	3.53	.80	.58	.70
QPGA2	3.43	.78	.57	.71
QPGA2	3.84	.85	.55	.72
QPGA4	3.67	.82	.57	.71
$\alpha = .77$				

As correlações dos itens com o total da subescala verificados na Tabela 4.10 assumem valores superiores a .30, valor mínimo a reter de acordo com Cronbach (1984) e Almeida e Freire (2007). Quanto ao índice de consistência interna, o valor é aceitável ( $\alpha=.77$ ) e próximo do estudo original ( $\alpha=.67$ ) (Silva, 2012), ainda que este último se situe abaixo do valor de referência (Hill & Hill, 2008; Pestana & Gageiro, 2014).

Tabela 4.11

*Médias, desvios-padrão e correlações item-total do QPGAA (n=340)*

Dimensão Autonomia e autoconfiança	M	DP	Correlação item-total	$\alpha$ com exclusão do item
QPGAA1	4.10	.63	.67	.89
QPGAA2	3.88	.75	.57	.90
QPGAA3	4.24	.65	.66	.89
QPGAA4	4.13	.64	.76	.88
QPGAA5	4.11	.67	.76	.88
QPGAA6	4.24	.67	.68	.89

QPGAA7	3.74	.86	.64	.89
QPGAA8	3.79	.75	.70	.89
QPGAA9	3.95	.74	.64	.89
$\alpha = .90$				

Como se pode observar através da análise da Tabela 4.11, as correlações item total apresentam valores superiores a .30 (Cronbach, 1984; Almeida & Freire, 2007). Relativamente ao índice de consistência interna para esta dimensão, podemos afirmar que é muito bom ( $\alpha=.90$ ) (Hill & Hill, 2008; Pestana & Gageiro, 2014), próximo do obtido por Silva (2012):  $\alpha=.85$ .

Tabela 4.12

*Médias, desvios-padrão e correlações item-total no QPGCC (n=340)*

Dimensão Competência cognitiva	M	DP	Correlação item-total	$\alpha$ com exclusão do item
QPGCC1	3.72	.65	.54	.87
QPGCC2	3.79	.61	.64	.86
QPGCC3	4.02	.62	.63	.86
QPGCC4	4.07	.58	.63	.86
QPGCC5	3.85	.68	.66	.86
QPGCC6	3.77	.63	.64	.86
QPGCC7	4.09	.57	.59	.86
QPGCC8	3.76	.65	.59	.86
QPGCC9	3.87	.66	.63	.86
$\alpha = .88$				

A Tabela 4.12 mostra-nos um índice de consistência interna bastante satisfatório ( $\alpha=.88$ ) de acordo com Hill e Hill (2008) e Pestana e Gageiro (2014), e muito próximo do valor obtido no estudo original (Silva, 2012):  $\alpha=.87$ . As correlações dos itens com o total da subescala apresentam valores acima de .30 em todos os itens.

Tabela 4.13

*Médias, desvios-padrão e correlações item-total do QPGCA (n=340)*

Dimensão Competências académicas	M	DP	Correlação item-total	$\alpha$ com exclusão do item
QPGCA1	4.09	.64	.60	.90
QPGCA2	4.21	.67	.60	.90
QPGCA3	3.89	.75	.53	.90
QPGCA4	4.28	.59	.70	.90
QPGCA5	3.84	.83	.51	.91
QPGCA6	4.29	.61	.65	.90

QPGCA7	4.15	.63	.62	.90
QPGCA8	4.07	.63	.67	.90
QPGCA9	4.14	.62	.69	.90
QPGCA10	4.16	.60	.64	.90
QPGCA11	4.29	.62	.70	.90
QPGCA12	4.29	.55	.64	.90
QPGCA13	3.82	.81	.34	.92
$\alpha = .89$				

Da análise da Tabela 4.13 verificamos que as correlações dos itens com o total da subescala revelam valores superiores a .30, em todos os itens (Cronbach, 1984; Almeida & Freire, 2007). O valor de alfa é de .89, revelando uma boa consistência interna (Hill & Hill, 2008; Pestana & Gageiro, 2014) e coincidindo com o valor encontrado pela autora do instrumento (Silva, 2012).

Tabela 4.14

*Médias, desvios-padrão e correlações item-total do QPGV (n=340)*

Dimensão Valores	M	DP	Correlação item-total	$\alpha$ com exclusão do item
QPGV1	4.35	.61	.63	.83
QPGV2	4.43	.58	.72	.82
QPGV3	4.45	.62	.62	.84
QPGV4	4.33	.67	.67	.83
QPGV5	4.21	.66	.57	.85
QPGV6	4.26	.58	.67	.83
$\alpha = .86$				

A Tabela 4.14 revela que a dimensão *Valores* apresenta um bom índice de consistência interna ( $\alpha=.86$ ) (Hill & Hill, 2008; Pestana & Gageiro, 2014), superior ao obtido no estudo original de Silva (2012) ( $\alpha=.73$ ) e as correlações dos itens com o total da dimensão revelam valores superiores a .30 (Cronbach, 1984; Almeida & Freire, 2007).

Tabela 4.15

*Médias, desvios-padrão e correlações item-total da EOGC (n=340)*

Escalas	M	DP	Correlação item-total	$\alpha$ com exclusão do item
<b>Autonomia</b>				
EOGC1c	5.68	1.06	.47	.74
EOGC2a	6.49	.84	.37	.75
EOGC3c	4.77	1.33	.29	.77
EOGC4a	6.04	1.13	.52	.74
EOGC5a	5.90	1.05	.48	.75
EOGC6b	5.21	1.37	.32	.77
EOGC7b	5.20	1.21	.38	.75
EOGC8c	5.84	1.05	.52	.75
EOGC9c	5.46	1.11	.60	.73
EOGC10b	4.82	1.44	.31	.76
EOGC11b	5.82	1.12	.50	.75
EOGC12b	5.01	1.44	.30	.77
		$\alpha = .76$		
<b>Controlo</b>				
EOGC1b	4.73	1.35	.31	.72
EOGC2c	5.42	1.32	.27	.72
EOGC3a	3.09	1.45	.36	.71
EOGC4b	2.86	1.40	.35	.72
EOGC5c	3.45	1.51	.39	.71
EOGC6c	2.50	1.36	.34	.72
EOGC7a	4.63	1.44	.39	.71
EOGC8a	3.48	1.59	.37	.71
EOGC9b	3.82	1.37	.39	.71
EOGC10c	4.41	1.37	.42	.71
EOGC11a	4.20	1.47	.38	.71
EOGC12b	4.66	1.44	.39	.71
		$\alpha = .73$		
<b>Impessoal</b>				
EOGC1a	3.70	1.43	.29	.73
EOGC2b	2.65	1.19	.42	.72
EOGC3b	3.64	1.47	.37	.72
EOGC4c	3.46	1.63	.26	.74
EOGC5b	2.16	1.19	.38	.72
EOGC6a	3.76	1.64	.33	.73
EOGC7c	3.34	1.52	.43	.72
EOGC8b	2.84	1.40	.46	.71
EOGC9a	2.70	1.34	.55	.70
EOGC10a	2.31	1.51	.43	.72
EOGC11c	2.45	1.31	.54	.70
EOGC12c	4.86	1.41	.11	.75
		$\alpha = .74$		

Quanto aos índices de consistência interna obtidos na Tabela 4.15 os valores revelam-se razoáveis para as três dimensões da escala, situando-se entre .70 e .80 (Hill & Hill, 2008; Pestana & Gageiro, 2014). Os coeficientes obtidos vão ao encontro dos valores obtidos no estudo original de Deci e Ryan (1985). As correlações dos itens com o total das subescalas evidenciaram, na sua grande maioria, valores superiores a .30, valor mínimo preconizado por Cronbach (1984) e Almeida e Freire (2007) para a não exclusão do item.

### **Validade de constructo**

A seguir apresentamos os resultados da análise fatorial para cada medida utilizada no estudo. Recordamos que, antes de se prosseguir com a análise fatorial, foi calculado o valor do índice de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) e do teste de esfericidade de Bartlett's.

#### ***Questionário de Ambiente Institucional (QAI)***

Para o QAI, os resultados obtidos no teste de esfericidade de Bartlett's [ $\chi^2(190)=2707.503, p<.000$ ] e no índice de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO=.921), cujo valor pode ser considerado bom, permitem aferir a qualidade das correlações entre as variáveis, de forma a prosseguir com a análise fatorial (Pestana & Gageiro, 2014), sendo esta considerada ajustada.

Procedemos, então, à análise fatorial exploratória dos 20 itens recorrendo ao método de análise componentes principais, seguida de rotação ortogonal *varimax*. Numa primeira abordagem, obtivemos três fatores com valores próprios superiores a 1 mas de difícil interpretação, valores esses saturados em fatores diversos e inesperados.

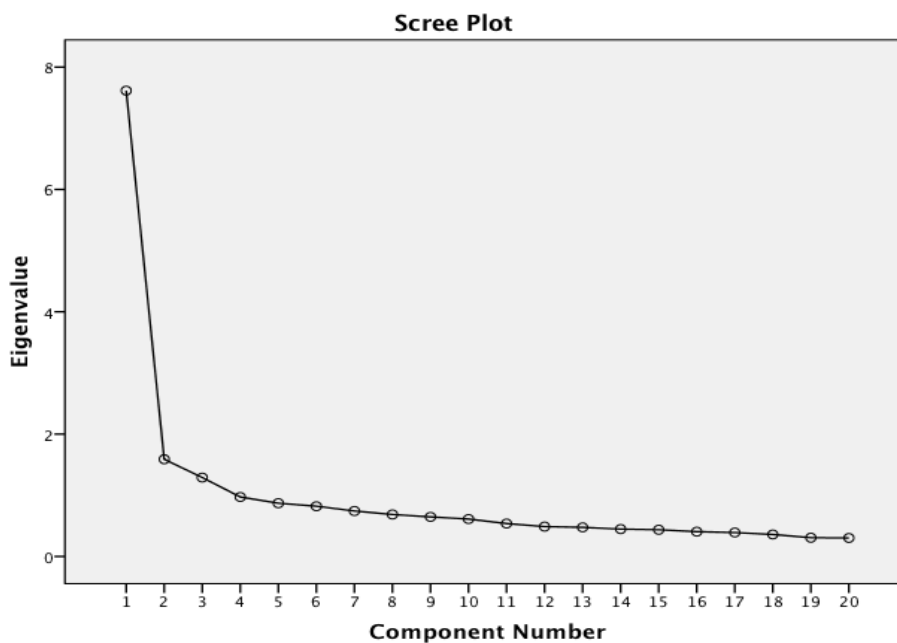


Gráfico 4.1

*Scree plot do Questionário de Ambiente Institucional (QAI) (n=340)*

Através da leitura do *scree plot* (Gráfico 4.1) podemos constatar a presença de, pelo menos, dois fatores. Ao forçar os três fatores, verificamos que o terceiro componente é constituído apenas por dois itens e que, quando analisado o seu conteúdo, se verifica que podem ser agrupados nos outros componentes, pelo que se forçou a solução a dois fatores, seguindo as indicações da autora do instrumento. Ao forçar os dois fatores, estes explicam 46.03% da variância cumulativa. Isoladamente, o fator 1 explica 38.08%, com um valor próprio de 7.62, e o fator 2 explica 7.95%, com um valor próprio de 1.59 da variância observada. Os valores das comunalidades ( $h^2$ ) registadas nos 20 itens variaram entre  $.28 < h^2 < .59$ . Aceitámos, por isso, esta solução, à semelhança da autora do instrumento original (Silva, 2012).

Tabela 4.16

*Análise fatorial do Questionário de Ambiente Institucional (QAI) (n=340)*

Itens	Fatores		Comunalidades
	1	2	
QAI 1	<b>.63</b>	.02	.40
QAI 2	.70	<b>.13</b>	.51
QAI 3	<b>.62</b>	.34	.50
QAI 4	.43	<b>.30</b>	.28
QAI 5	<b>.68</b>	.16	.49
QAI 6	.32	<b>.61</b>	.48
QAI 7	<b>.74</b>	.19	.59
QAI 8	.27	<b>.60</b>	.43
QAI 9	<b>.47</b>	.32	.33
QAI 10	.17	<b>.75</b>	.58
QAI 11	<b>.64</b>	.26	.49
QAI 12	.09	<b>.72</b>	.53
QAI 13	<b>.50</b>	.45	.45
QAI 14	.24	<b>.57</b>	.39
QAI 15	<b>.66</b>	.25	.50
QAI 16	.41	<b>.53</b>	.46
QAI 17	<b>.54</b>	.51	.56
QAI 18	.30	<b>.46</b>	.31
QAI 19	<b>.58</b>	.38	.48
QAI 20	.05	<b>.68</b>	.46
Valor próprio	7.62	1.59	
Variância explicada	38.08	7.95	

Pela análise da Tabela 4.16 podemos verificar que ambos os fatores são constituídos por 10 itens, estrutura idêntica ao instrumento original (Silva, 2012). O fator 1 integra itens da subescala *Sentimento de comunidade*, que avaliam o sentimento de pertença, sentimento de influência, satisfação e integração de necessidades e laços afetivos; o fator 2 engloba itens maioritariamente da subescala *Estímulo intelectual* que avaliam a perceção de estímulo institucional para o desenvolvimento intelectual, académico e pessoal do estudante (Silva, 2012).

Relativamente aos itens com uma dupla saturação, optámos, primeiro, por considerá-los no fator que tem maior valor e, numa segunda abordagem, naquele que melhor define o conteúdo dos itens. Por exemplo: o QAI2 “Aqui somos estimulados a estabelecer contactos com outras pessoas dentro e fora da instituição” e o QAI4 “Na minha instituição tenho acesso aos materiais e recursos necessários ao meu curso” apesar de apresentarem uma saturação superior no fator 1, optámos por considerá-lo no

fator 2, seguindo as indicações da autora dos instrumentos, uma vez que a análise do seu conteúdo parece melhor traduzir *Estímulo intelectual*.

### ***Questionário de Envolvimento (QE)***

Os valores obtidos no teste de adequação da amostra de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO=.860) e no teste de Esfericidade Bartlett [ $\chi^2(190)=2498.473, p<.000$ ] para os itens do Questionário de Envolvimento confirmam a fatoriabilidade dos dados.

Após a verificação dos pressupostos para a realização de uma análise fatorial, os 20 itens da escala de Envolvimento foram submetidos à extração através do método de componentes principais. Num primeiro momento, e utilizando o critério de Kaiser, analisámos o número de fatores a reter com valores próprios superiores ou iguais a um. Foram identificados três componentes que explicam 51.91% da variância, mas não muito fácil de interpretação. Para contornar tal dificuldade, e reduzir os fatores para uma melhor leitura e agrupamento dos itens, recorreremos ao *scree plot*.

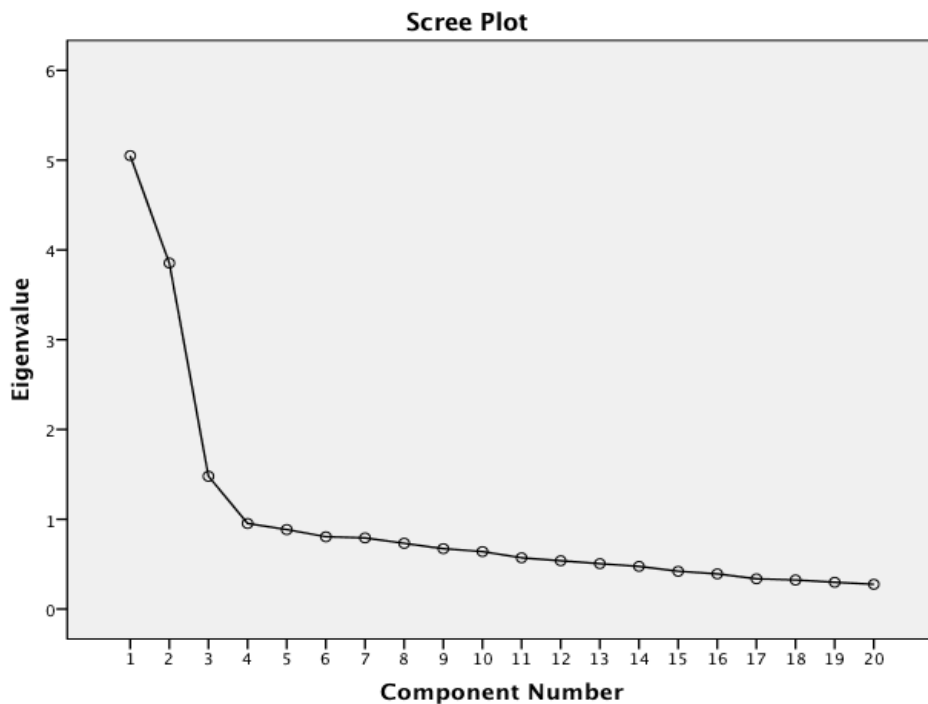


Gráfico 4.2

*Scree plot do Questionário de Envolvimento (QE) (n=340)*

A interpretação do *scree plot* (Gráfico 4.2) parece sugerir a extração de três

fatores. Contudo, se tivermos em conta o conteúdo dos itens do terceiro componente (“Costumo fazer todas as leituras recomendadas pelos professores”, “Preparo-me para as aulas lendo os textos ou pesquisando sobre os conteúdos que vão ser abordados” e “Passo muito tempo a estudar”) e o número reduzido de itens que integra cada subescala, podemos integrá-los na subescala *Envolvimento académico*, o que vai ao encontro da estrutura original do questionário. Optámos por forçar a dois fatores seguindo as indicações da autora e que explicam 44.52% da variância acumulada.

Tabela 4.17

*Análise fatorial do Questionário de Envolvimento (QE) (n=340)*

Itens	Fatores		Comunalidades
	1	2	
QE 1	<b>.50</b>	.11	.26
QE 2	.10	<b>.68</b>	.47
QE 3	<b>.74</b>	-.03	.54
QE 4	-.09	<b>.64</b>	.42
QE 5	<b>.72</b>	-.13	.53
QE 6	.25	<b>.74</b>	.60
QE 7	<b>.67</b>	-.13	.47
QE 8	-.01	<b>.75</b>	.56
QE 9	<b>.50</b>	.05	.26
QE 10	-.14	<b>.64</b>	.42
QE 11	<b>.42</b>	.24	.23
QE 12	.15	<b>.59</b>	.37
QE 13	<b>.64</b>	.10	.42
QE 14	-.04	<b>.65</b>	.42
QE 15	<b>.68</b>	.13	.48
QE 16	.22	<b>.65</b>	.46
QE 17	<b>.64</b>	.05	.41
QE 18	.05	<b>.79</b>	.62
QE 19	<b>.64</b>	.04	.40
QE 20	<b>.74</b>	.07	.55
Valor próprio	5.05	3.85	
Variância explicada	25.25	19.27	

Na Tabela 4.17 a matriz de componentes rodada permitiu identificar a distribuição dos itens pelos dois fatores extraídos. O fator 1, designado *Envolvimento académico*, é composto por 11 itens, à semelhança do instrumento original (Silva, 2012), com um valor próprio de 5.05 e que explica 25.25% da variância. O fator 2, designado por *Envolvimento em atividades extracurriculares*, é composto por nove itens, com um valor próprio de 3.85 e explica 19.27% da variância. Estes resultados vão ao encontro dos obtidos no estudo original (Silva, 2012). Os valores das comunalidades

( $h^2$ ) registados nos 20 itens variam entre  $.23 < h^2 < .62$ .

Como se pode constatar pela análise da Tabela 4.17 as saturações do componente 1 variam entre  $.42$  e  $.74$  e as do componente 2 entre  $.59$  e  $.79$ . No fator 1 temos itens que avaliam comportamentos de envolvimento académico do estudante nos contextos dentro e fora da sala de aula, bem como o investimento nas tarefas de aprendizagem. O fator 2 integra itens que avaliam a participação do estudante em atividades extracurriculares, sociais, recreativas/culturais ou de natureza associativa (Silva, 2012).

### ***Questionário de Interação com os Pares (QIP)***

Os valores nos testes de Kaiser-Meyer-Olkin ( $KMO=.922$ ) e de esfericidade Bartlett [ $\chi^2(105)=2980.304$ ,  $p<.000$ ] para os 15 itens do Questionário de Interação com os Pares sugerem uma correlação aceitável entre os resultados, pelo que prosseguimos com a análise fatorial.

Tabela 4.18

*Análise fatorial do Questionário de Interação com os Pares (QIP) (n=340)*

Itens	Fatores		Comunalidades
	1	2	
QIP 1	<b>.66</b>	.39	.58
QIP 2	<b>.70</b>	.25	.55
QIP 3	.38	<b>.76</b>	.73
QIP 4	<b>.58</b>	.49	.57
QIP 5	<b>.62</b>	.49	.63
QIP 6	.31	<b>.66</b>	.53
QIP 7	<b>.76</b>	.18	.61
QIP 8	<b>.69</b>	.07	.49
QIP 9	-.08	<b>.75</b>	.57
QIP 10	<b>.69</b>	.45	.68
QIP 11	<b>.71</b>	.25	.57
QIP 12	.25	<b>.76</b>	.65
QIP 13	<b>.71</b>	.43	.70
QIP 14	<b>.72</b>	.13	.53
QIP 15	<b>.75</b>	.07	.57
Valor próprio	7.45	1.48	
Variância explicada	49.65	9.89	

Tendo em conta os resultados do KMO e o teste de esfericidade de Bartlett, submetemos os 15 itens à análise fatorial que apontou para a existência de dois fatores, à semelhança do que Silva (2012) obteve no estudo original. Estes fatores explicam 59.54% da variância total. A observação do *scree plot* (Gráfico 4.3) também parece

indicar a existência de dois componentes principais.

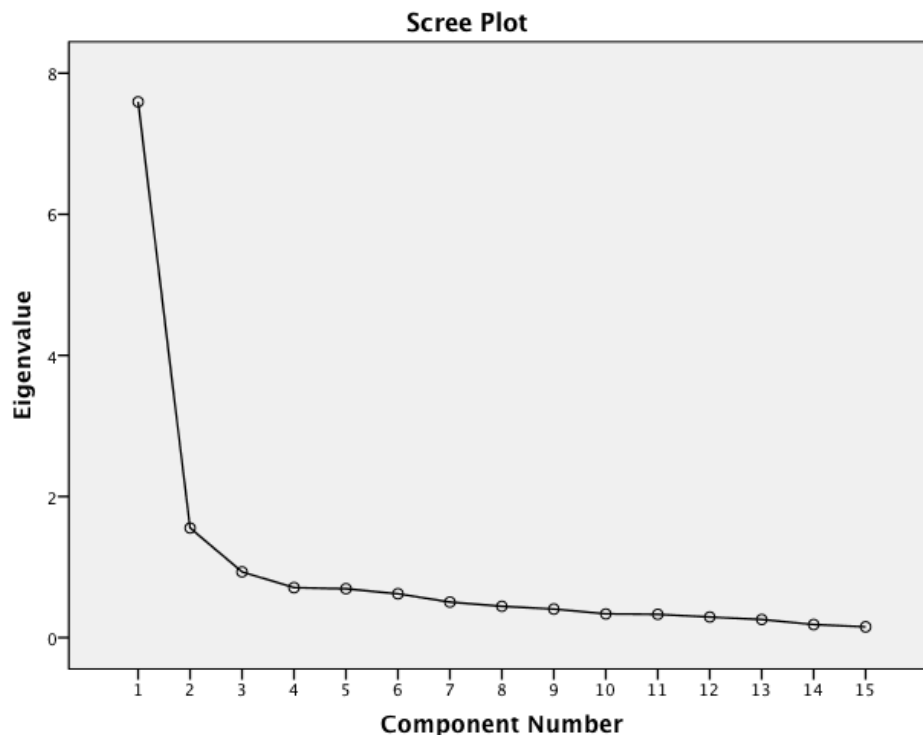


Gráfico 4.3

*Scree plot do Questionário de Interação com os Pares (QIP) (n=340)*

A análise da Tabela 4.18 permite-nos afirmar que o fator 1 apresenta um valor próprio de 7.45 e explica 49.65% da variância e o fator 2 tem um valor próprio de 1.48 e explica 9.89% da variância. Os valores das comunalidades ( $h^2$ ) situam-se entre  $.49 < h^2 < .73$ .

Considerando que existem itens que saturam simultaneamente em dois fatores acima do limite estabelecido, facto que contribuiu certamente para a sua ambiguidade em termos de indicação conceptual, optámos por integrá-los no componente cujo valor de saturação é mais elevado.

Assim, o fator 1, designado por *Percepção de suporte*, é formado por 11 itens e apresenta saturações que variam entre .58 e .75 e avaliam a percepção de qualidade do relacionamento com os pares, traduzida pela existência de relacionamentos de proximidade e de apoio em termos sociais e académicos (Silva, 2012). O segundo fator,

denominado *Participação em atividades recreativas*, é formado por quatro itens e apresenta saturações que oscilam entre .66 e .76 e avaliam a participação do estudante em atividades de natureza recreativa com os seus pares.

***Questionário de Interação Professor-Estudante (QIPE)***

Foi realizado o teste KMO (.927) e o de esfericidade de Bartlett [ $\chi^2(325)=4244.990, p<.000$ ] aos 26 itens que integram o *Questionário Interação Professor-Estudante*, sugerindo uma correlação satisfatória entre os resultados e confirmando, por isso, a fatoriabilidade dos dados.

Tabela 4.19

*Análise fatorial do Questionário de Interação Professor-Estudante (n=340)*

Itens	Fatores			Comunalidades
	1	2	3	
QIPE1	.46	.23	<b>.62</b>	.46
QIPE2	.10	<b>.65</b>	.25	.50
QIPE3	<b>.69</b>	.08	-.17	.52
QIPE4	.19	.15	<b>-.16</b>	.38
QIPE5	.15	<b>.70</b>	.09	.52
QIPE6	<b>.53</b>	.21	-.35	.45
QIPE7	.34	.46	<b>.31</b>	.43
QIPE8	.09	<b>.75</b>	.27	.64
QIPE9	<b>.59</b>	.03	.19	.38
QIPE10	.63	.26	<b>.22</b>	.51
QIPE11	.22	<b>.83</b>	-.03	.73
QIPE12	<b>.59</b>	.41	-.18	.55
QIPE13	.47	.51	<b>-.12</b>	.50
QIPE14	.12	<b>.62</b>	.28	.47
QIPE15	<b>.71</b>	.17	.24	.59
QIPE16	.67	.26	<b>-.03</b>	.52
QIPE17	.22	<b>.65</b>	-.04	.47
QIPE18	<b>.66</b>	.06	.15	.45
QIPE19	.06	<b>.73</b>	.04	.54
QIPE20	<b>.67</b>	.14	.12	.49
QIPE21	-.06	<b>.67</b>	-.03	.45
QIPE22	<b>.74</b>	-.09	.15	.57
QIPE23	.18	<b>.61</b>	.07	.41
QIPE24	<b>.69</b>	.18	.24	.56
QIPE25	.36	<b>.35</b>	.45	.46
QIPE26	<b>.68</b>	.12	.32	.57
Valor próprio	9.46	2.95	1.18	
Variância explicada	36.37	11.35	4.52	

Após a verificação dos pressupostos para a realização de uma análise fatorial, os 26 itens da escala foram submetidos à extração através do método de componentes principais, sem forçar. Num primeiro momento, e utilizando o critério de Kaiser, analisámos o número de fatores a reter com valores próprios superiores ou iguais a um. De acordo com este critério foram identificados cinco componentes que explicam 60.47% da variância acumulada, mas de difícil interpretação. Para contornar tal dificuldade e reduzir os fatores para uma melhor leitura e agrupamento dos itens, recorremos ao *scree plot*.

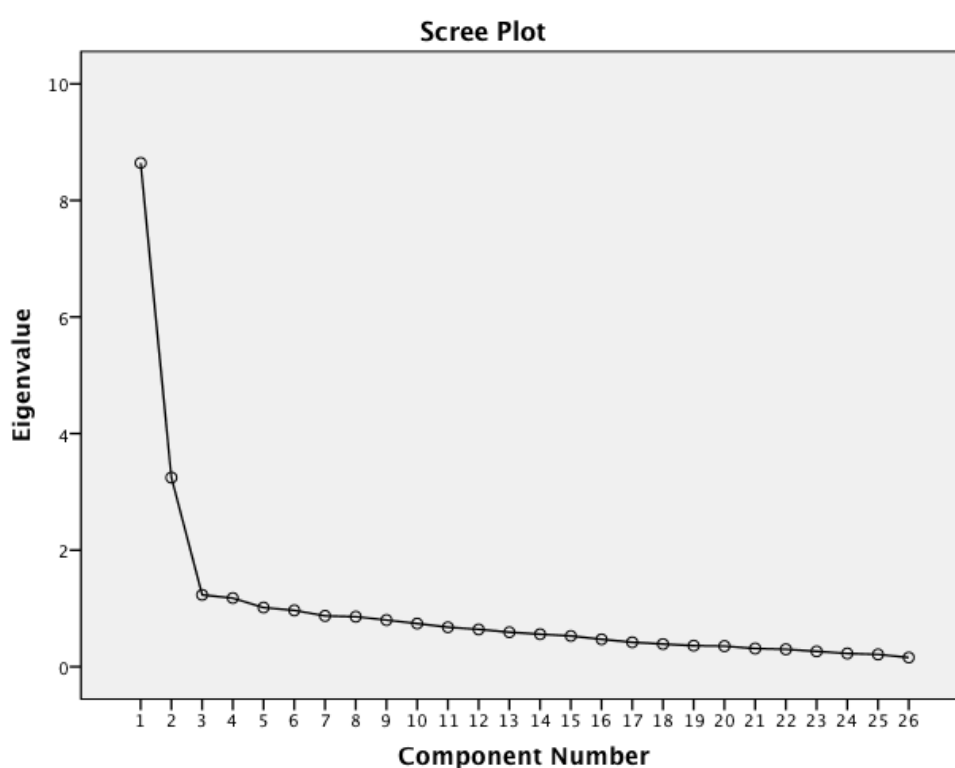


Gráfico 4.4

*Scree plot do Questionário de Interação Professor-Estudante (n=340)*

A sua interpretação (Gráfico 4.4) parece sugerir três fatores, pelo que realizámos nova análise fatorial de componentes principais, forçando a extração de três fatores, à semelhança do estudo de Silva (2012), e para os valores próprios superiores a 1. A solução encontrada integrou três fatores que explicam 52.24% da variância total: o componente 1, composto por 10 itens, apresenta um valor próprio de 9.46 e explica

36.37% da variância; o componente 2, formado por 10 itens, apresenta um valor próprio de 2.95 e explica 11.35% da variância; e o componente 3, apresenta um valor próprio de 1.18 e explica 4.52% da variância e é composto por seis itens. Os valores das comunalidades nos 26 itens oscilaram entre  $.38 < h^2 < .73$ .

Analisando a Tabela 4.19 observámos que a maioria dos itens satura num só componente com valores acima do valor critério. Identificámos, ainda, itens a saturar simultaneamente em dois componentes. Ao analisarmos os itens conceptualmente, optámos por aceitar a versão original de Silva (2012). Assim, o primeiro fator, designado por *Gestão da relação pedagógica*, engloba 10 itens que avaliam a perceção dos estudantes relativamente a comportamentos do professor ao nível da relação pedagógica. Os itens retratam aspetos como a comunicação de expectativas em relação ao desempenho do estudante, apresentação de tarefas significativas, competência científico-pedagógica, feedback e interesse pela aprendizagem do estudante. O segundo fator, denominado *Contacto com os professores*, é composto por 10 itens que avaliam comportamentos de contacto de natureza académica que os estudantes têm com os professores. O terceiro fator, designado *Perceção de suporte*, engloba seis itens que avaliam a perceção de um contacto mais próximo com o professor, com o intuito de ajuda e apoio (Silva, 2012).

#### ***Questionário de Perceção de Ganhos em Autocontrolo (QPGA)***

Aos quatro itens que integram o QPGA foi realizado o teste KMO ( $=.580$ ) e o de esfericidade de Bartlett [ $\chi^2(6)=170.123, p<.000$ ]. Apesar de os valores serem baixos, são aceitáveis para se prosseguir com a análise fatorial (Pestana & Gageiro, 2014).

Tabela 4.20

*Análise fatorial do Questionário de Perceção de Ganhos em Autocontrolo (n=340)*

Itens	Fator 1	Comunalidades
QPGA1	<b>.79</b>	.63
QPGA2	<b>.78</b>	.60
QPGA3	<b>.75</b>	.56
QPGA4	<b>.76</b>	.57
Valor próprio	2.36	
Variância explicada	59	

Após a verificação destes pressupostos, os itens da escala foram submetidos à extração de fatores através do método de componentes principais, sem forçar. A solução encontrada revelou dois fatores com valores próprios superiores a 1, explicando 85.99% da variância acumulada. Apesar de o Gráfico 4.5 de progressão dos valores próprios (*scree plot*) sugerir dois fatores, optámos por seguir a indicação de Silva (2012), forçando a um fator após a análise do conteúdo dos itens.

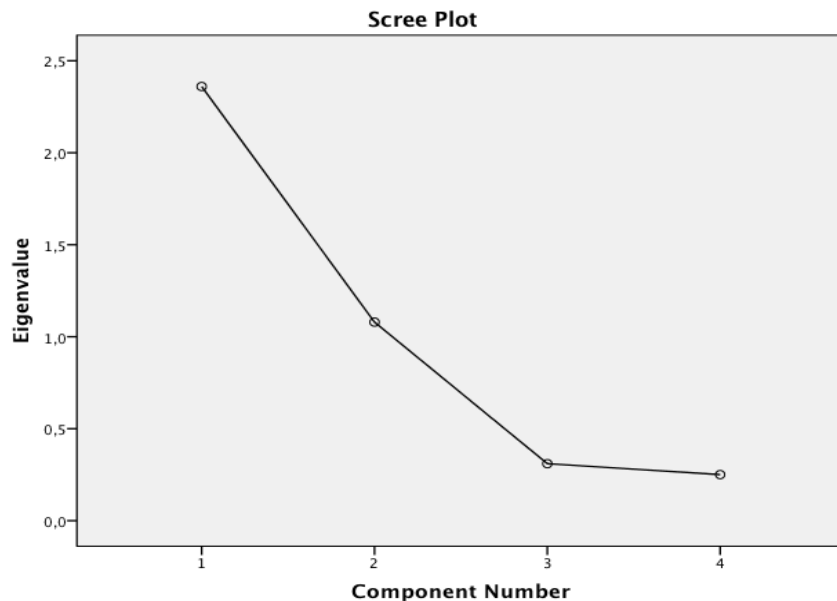


Gráfico 4.5

*Scree plot do Questionário de Perceção de Ganhos em Autocontrolo (n=340)*

Verificamos, através da análise da Tabela 4.20 que o único fator explica 59% da variância total, com um valor próprio de 2.36 e os valores de saturação oscilam entre .75 e .79. Os valores das comunalidades ( $h^2$ ) variam entre  $.56 < h^2 < .63$ .

Este fator inclui quatro itens que pretendem avaliar a perceção do estudante acerca do seu controlo pessoal de emoções, nomeadamente a ansiedade, o stresse e a irritação (Silva, 2012).

#### *Questionário de Perceção de Ganhos em Autonomia e Autoconfiança (QPGAA)*

Para o QPGAA, os testes de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO=.911) e o teste de esfericidade Bartlett [ $\chi^2(36)=1589.260, p<.000$ ] evidenciaram a viabilidade do uso da

análise fatorial, efetuada com os nove itens, sem forçar.

Tabela 4.21

*Análise fatorial do Questionário de Percepção de Ganhos em Autonomia e Autoconfiança (n=340)*

Itens	Fatores 1	Comunalidades
QPGAA1	<b>.75</b>	.56
QPGAA2	<b>.65</b>	.42
QPGAA3	<b>.75</b>	.56
QPGAA4	<b>.83</b>	.69
QPGAA5	<b>.84</b>	.70
QPGAA6	<b>.77</b>	.59
QPGAA7	<b>.72</b>	.51
QPGAA8	<b>.76</b>	.58
QPGAA9	<b>.71</b>	.51
Valor próprio	5.12	
Variância explicada	56.88	

A solução encontrada produziu um estrutura fatorial organizada em um fator, semelhante à do estudo original (Silva, 2012), com um valor próprio de 5.12, que explica 56.88% da variância total. Também a análise ao *scree plot* (Gráfico 4.6) evidenciou um único fator com valor superior a 1, sendo visível a inflexão após o primeiro fator. Este fator, designado *Autonomia e autoconfiança*, avalia a independência emocional e instrumental do estudante, bem como a autoconfiança nas suas capacidades (Silva, 2012). Os valores das comunalidades ( $h^2$ ) variam entre  $.42 < h^2 < .70$  e os valores das saturações entre .65 e .84.

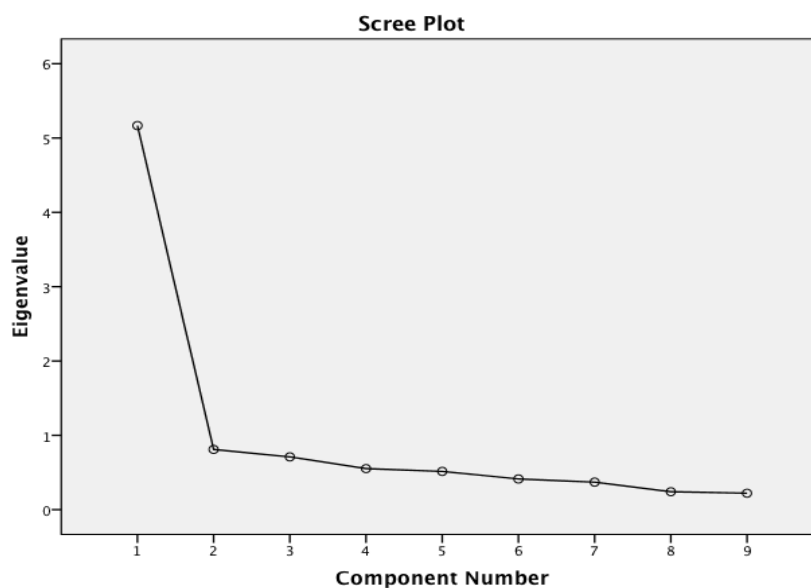


Gráfico 4.6

*Scree plot do Questionário de Percepção de Ganhos em Autonomia e Autoconfiança (n=340)*

#### ***Questionário de Percepção de Ganhos em Competências Cognitivas (QPGCC)***

Foi realizado o teste KMO (.900) e o de esfericidade de Bartlett [ $\chi^2$  (36)=1151.458,  $p<.000$ ] aos nove itens que integram o *Questionário de Percepção de Ganhos de Competências Cognitivas*, tendo-se obtido valores adequados à realização da análise fatorial.

A solução encontrada revelou uma estrutura fatorial organizada em um componente que explica 50.23% da variância total e com um valor próprio de 4.22, confirmado pelo Gráfico 4.7 de *scree plot*, indo ao encontro do obtido no estudo de Silva (2012).

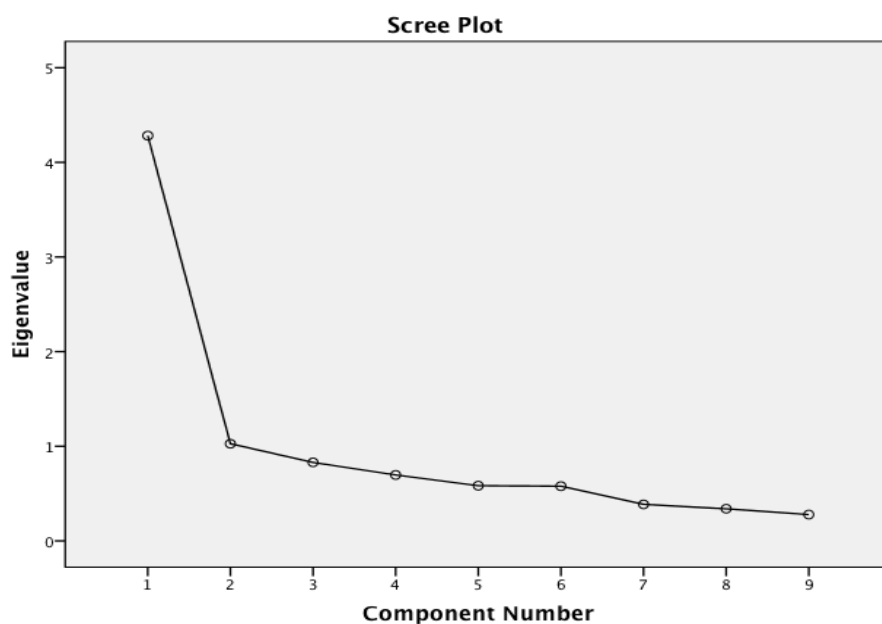


Gráfico 4.7

*Scree plot do Questionário de Percepção de Ganhos em Competências Cognitivas (n=340)*

Tabela 4.22

*Análise fatorial do Questionário de Percepção de Ganhos em Competências Cognitivas (n=340)*

Itens	Fator 1	Comunalidades
QPGCC1	<b>.64</b>	.41
QPGCC2	<b>.72</b>	.52
QPGCC3	<b>.72</b>	.52
QPGCC4	<b>.72</b>	.52
QPGCC5	<b>.75</b>	.56
QPGCC6	<b>.73</b>	.53
QPGCC7	<b>.69</b>	.47
QPGCC8	<b>.69</b>	.48
QPGCC9	<b>.72</b>	.52
Valor próprio	4.52	
Variância explicada	50.23	

A solução de nove itens, forçada a um componente, apresenta um valor próprio de 4.52, explicando 50.23% da variância total. Os valores das comunalidades ( $h^2$ ) variam entre  $.41 < h^2 < .56$  e os valores das saturações oscilam entre .64 e .75. Este fator,

designado *Percepção de Ganhos em Competências Cognitivas*, avalia competências cognitivas de nível superior que traduzem níveis de pensamento de maior complexidade (Silva, 2012).

### ***Questionário de Percepção de Ganhos em Competências Acadêmicas (QPGCA)***

Para o QPGCA, os testes de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO=.904) e o teste de esfericidade Bartlett [ $\chi^2(78)=2035.725, p<.000$ ] evidenciaram a viabilidade do uso da análise fatorial. A solução encontrada revelou uma estrutura fatorial organizada em dois componentes que explica 56.24% da variância total.

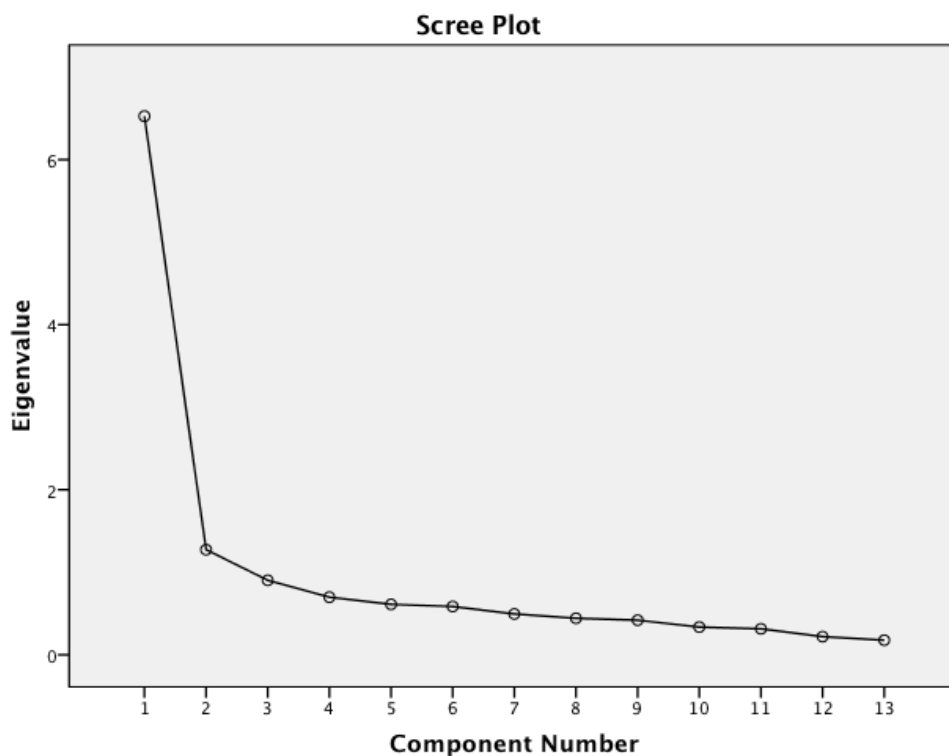


Gráfico 4.8

*Scree plot do Questionário de Percepção de Ganhos em Competências Acadêmicas (n=340)*

Apesar de o Gráfico 4.8 de progressão dos valores próprios (*scree plot*) sugerir dois fatores, e mesmo a análise do conteúdo dos itens também parecer indicar esta solução, optámos por seguir a indicação de Silva (2012), forçando a um fator já que

esse fator explica 46.86% da variância, com um valor próprio de 6.09.

Tabela 4.23

*Análise fatorial do Questionário de Percepção de Ganhos em Competências Acadêmicas (n=340)*

Itens	Fator 1	Comunalidades
QPGCA1	<b>.67</b>	.45
QPGCA2	<b>.66</b>	.44
QPGCA3	<b>.57</b>	.32
QPGCA4	<b>.77</b>	.59
QPGCA5	<b>.56</b>	.31
QPGCA6	<b>.73</b>	.54
QPGCA7	<b>.69</b>	.47
QPGCA8	<b>.75</b>	.56
QPGCA9	<b>.76</b>	.57
QPGCA10	<b>.72</b>	.52
QPGCA11	<b>.79</b>	.62
QPGCA12	<b>.73</b>	.54
QPGCA13	<b>.40</b>	.15
Valor próprio	6.09	
Variância explicada	46.86	

#### ***Questionário de Percepção de Ganhos em Valores (QPGV)***

Os testes de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO)=.832 e o teste de esfericidade Bartlett [ $\chi^2(15)=851.118, p<.000$ ] para os seis itens do *Questionário Percepção de Ganhos em Valores* sugerem a prossecução da análise fatorial.

Tabela 4.24

*Análise fatorial do Questionário de Percepção de Ganhos em Valores (n=340)*

Itens	Fator 1	Comunalidades
QPGV1	<b>.76</b>	.57
QPGV2	<b>.83</b>	.68
QPGV3	<b>.75</b>	.56
QPGV4	<b>.78</b>	.61
QPGV5	<b>.70</b>	.49
QPGV6	<b>.78</b>	.61
Valor próprio	3.52	
Variância explicada	58.59	

A solução encontrada produziu um só um fator, que explica 58.59.% da variância acumulada, com um valor próprio de 3.52 e coincidindo com o estudo original (Silva, 2012). Esse fator apresenta valores de saturação que variam entre .70 e .83 e valores das comunalidades ( $h^2$ ) entre .49 e .68. Também a análise do gráfico de progressão dos valores próprios (Gráfico 4.9) sugere um fator, já que é possível verificar uma inflexão após o primeiro fator. Com este componente pretende-se avaliar o sentido de responsabilidade e os valores pessoais do estudante (Silva, 2012).

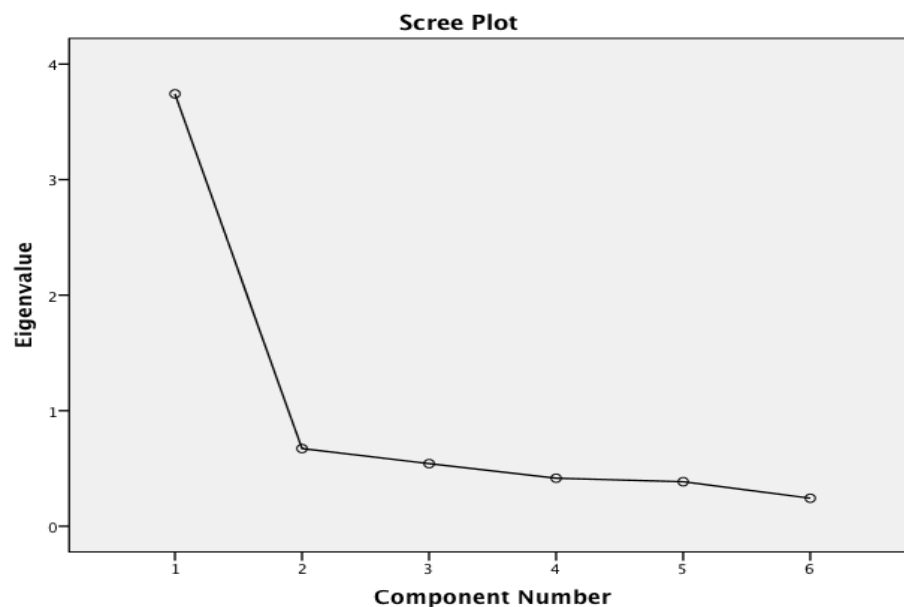


Gráfico 4.9

*Scree plot do Questionário de Percepção de Ganhos em Valores (n=340)*

#### ***Escala de Orientações Gerais de Causalidade (EOGC)***

Foi realizado o teste KMO (.789) e o de esfericidade de Bartlett [ $\chi^2(630)=3526.937, p<.000$ ] aos 36 itens que integram a Escala de Orientações Gerais de Causalidade e que sugere uma boa correlação entre os resultados, confirmando a fatoriabilidade dos dados.

Após a verificação dos pressupostos para a realização da análise fatorial, os itens da escala foram submetidos à extração, sem forçar. Num primeiro momento, e utilizando o critério de Kaiser, analisou-se o número de fatores a reter com valores

próprios superiores ou iguais a 1, tendo sido identificados 11 componentes, que explicam 61.35% da variância acumulada, mas de difícil leitura e interpretação, optando-se por forçar a três fatores, como sugerido pelos autores do instrumento (Deci & Ryan, 1985).

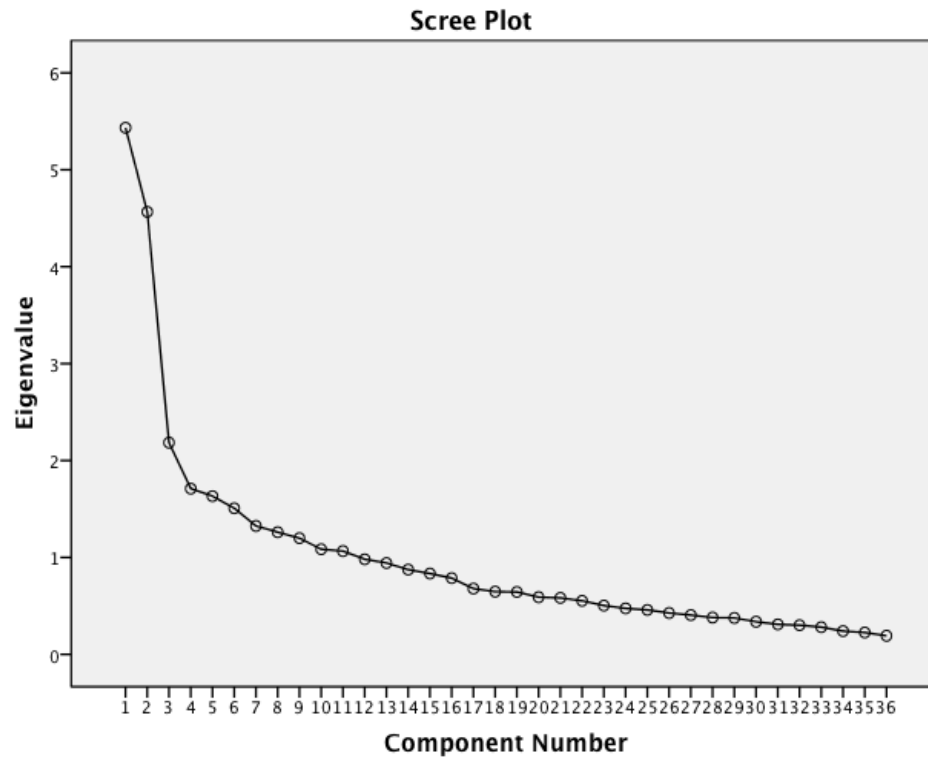


Gráfico 4.10

*Scree plot da Escala de Orientações Gerais de Causalidade (n=340)*

Tabela 4.25

*Análise fatorial da Escala de Orientações Gerais de Causalidade (n=340)*

Itens	Fatores			Comunalidades
	1	2	3	
EOGC1a	.21	.02	<b>.53</b>	.32
EOGC1b	.39	<b>.37</b>	-.04	.29
EOGC1c	<b>.58</b>	.02	.02	.34
EOGC2a	<b>.49</b>	-.18	-.02	.27
EOGC2b	.04	.49	<b>.49</b>	.32
EOGC2c	.46	<b>.30</b>	.05	.31
EOGC3a	-.08	<b>.49</b>	-.05	.25
EOGC3b	.13	.02	<b>.67</b>	.46
EOGC3c	<b>.36</b>	-.05	.11	.14
EOGC4a	<b>.62</b>	-.14	-.06	.41

EOGC4b	-.28	<b>.54</b>	.02	.36
EOGC4c	.00	.44	<b>.10</b>	.20
EOGC5a	<b>.56</b>	-.17	-.20	.38
EOGC5b	-.41	.46	<b>.23</b>	.43
EOGC5c	.02	<b>.52</b>	.18	.30
EOGC6a	.02	.18	<b>.50</b>	.28
EOGC6b	<b>.50</b>	.05	.18	.29
EOGC6c	-.25	<b>.55</b>	.05	.36
EOGC7a	.25	<b>.53</b>	-.21	.39
EOGC7b	<b>.46</b>	.16	-.37	.37
EOGC7c	-.11	.13	<b>.66</b>	.47
EOGC8a	-.14	<b>.50</b>	.10	.28
EOGC8b	-.29	.49	<b>.52</b>	.39
EOGC8c	<b>.60</b>	-.14	-.01	.38
EOGC9a	-.26	.37	<b>.53</b>	.49
EOGC9b	.03	<b>.52</b>	.11	.28
EOGC9c	<b>.67</b>	-.10	.05	.46
EOGC10a	-.07	.43	<b>.53</b>	.29
EOGC10b	<b>.41</b>	.08	-.09	.17
EOGC10c	.25	<b>.48</b>	-.22	.34
EOGC11a	.16	<b>.46</b>	.04	.24
EOGC11b	<b>.63</b>	-.20	.02	.44
EOGC11c	-.41	.65	<b>.25</b>	.65
EOGC12a	<b>.30</b>	.09	-.16	.25
EOGC12b	.32	<b>.44</b>	-.29	.38
EOGC12c	.35	.11	<b>.28</b>	.21
Valor próprio	5.79	4.09	2.20	
Variância explicada	16.08	11.35	6.10	

Como se pode observar na Tabela 4.25, a estrutura fatorial organizada em três fatores explica 33.53% da variância acumulada. Após a rotação, o fator 1 apresenta um valor próprio de 5.79 e explica 16.08% da variância; o fator 2 tem um valor próprio de 4.09 e explica 11.35% da variância; e, por último, o fator 3 tem um valor próprio de 2.20 e explica 6.10% da variância. Os valores das comunalidades ( $h^2$ ) registadas nos 36 itens variaram entre .09 e .61.

Ao analisar a Tabela 4.25 verificamos que a maioria dos itens satura num só componente, com valores acima do valor critério (.30) e que a maioria dos itens satura no componente correspondente à escala original (Deci & Ryan, 1985), com exceção do fator 3, que apresenta três itens com valores abaixo do valor critério. Ainda assim, optámos por adotar a estrutura da escala original.

### **Análises correlacionais dos questionários**

Na Tabela 4.26 apresentamos a matriz de correlações de *Pearson* entre as subescalas relativas às medidas utilizadas no nosso estudo (QAI, QE, QIP, QIPE, QPGA, QPGAA, QPGCC, QPGCA, QPGV e EOGC).

Tabela 4.26

Matriz de correlações entre as subescalas do QAI, QE, QIP, QIPE, QPGA, QPGAA, QPGCC, QPGCA, QPGV, EOGC (n=340)

Dimensões	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17
1.QAI_SC	1	.74**	.32**	.23**	.29**	.18**	.55**	.35**	.44**	.12*	.26**	.23**	.24**	.12*	.15**	.01	-.09
2.QAI_EI		1	.49**	.10	.23**	.09	.61**	.35**	.46**	.14	.31**	.39**	.40**	.27**	.29**	-.06	-.14**
3.QE_EA			1	.15**	.24**	.12*	.43**	.37**	.37**	.09	.40**	.42**	.47**	.38**	.30**	-.13*	-.13*
4.QE_EAE				1	.27**	.65**	.10	.44**	.22	.10	.19**	.11*	.11	-.05	-.12*	.22**	-.04
5.QIP_PS					1	.60**	.16**	.16**	.18**	.11*	.32**	.21**	.28**	.20**	.20**	.17**	-.02
6.QIP_PAR						1	.05	.35**	.17**	.07	.22**	.14**	.10	.00	.02	.28**	.03
7.QIPE_GRP							1	.42**	.67**	.08	.23**	.29**	.30**	.15**	.23**	-.16**	-.21**
8.QIPE_CP								1	.66**	.05	.21**	.29**	.27**	.05	.02	.04	-.12*
9.QIPE_PA									1	.09	.23**	.26**	.24**	.07	.20**	-.09	-.18**
10.QPGA										1	.41**	.31**	.18**	.22**	.19**	.02	-.13*
11. QPGAA											1	.59**	.53**	.53**	.39**	.10	-.23**
12.QPGCC												1	.60**	.47**	.38**	.01	-.22**
13.QPGCA													1	.62**	.37**	.05	-.23**
14.QPGV														1	.39**	.03	-.30**
15.EOGC_AUT															1	.07	-.19**
16.EOGC_CONT																1	.48**
17.EOGC_IMP																	1

\*\*p<.01; \*p<.05

Legenda: 1 - Questionário de Ambiente Institucional – Sentimento de Comunidade; 2 - Questionário de Ambiente Institucional – Estímulo Intelectual; 3 – Questionário Envolvimento – Envolvimento Académico; 4 - Questionário Envolvimento – Envolvimento em Atividades Extracurriculares; 5 – Questionário Interação com os Pares – Perceção de Suporte; 6 - Questionário Interação com os Pares – Participação em atividades Recreativas; 7 – Questionário Interação Professor-Estudante – Gestão da Relação Pedagógica; 8 - Questionário Interação Professor-Estudante – Contacto com os Professores; 9 - Questionário Interação Professor-Estudante – Perceção de Apoio; 10 – Questionário Perceção de Ganhos Autocontrolo; 11 – Questionário de Perceção de Ganhos Autonomia e Autoconfiança; 12- Questionário Perceção de Ganhos Competências Cognitivas; 13 - Questionário Perceção de Ganhos Competências Académicas; 14 - Questionário Perceção de Ganhos Valores; 15 - Escala de Orientações de Causalidade – Autonomia; 16 - Escala de Orientações de Causalidade – Controlo; 17 - Escala de Orientações de Causalidade – Impessoal.

Ao analisarmos a matriz de correlações, constatamos que a quase totalidade dos coeficientes de correlação apresenta valores positivos entre as várias dimensões dos instrumentos e quase todos são estatisticamente significativos. A exceção são as dimensões de orientação causal, nomeadamente as de controlo e impessoal, que revelam coeficientes de correlação negativos entre muitas das subescalas, ainda que se comportem no sentido teoricamente esperado. Também é de salientar que, apesar de verificar-se uma associação significativa, seria de esperar uma correlação mais forte entre a autonomia e autoconfiança e um comportamento mais autodeterminado e entre as orientações motivacionais autonomia e impessoal. E isto tendo em conta que estas últimas retratam comportamentos antagónicos.

## Resultados da estabilidade temporal

Com o propósito de avaliar a estabilidade temporal dos instrumentos utilizados neste estudo, foram analisadas as respostas dadas pelos estudantes que responderam nos dois momentos. A Tabela 4.27 mostra as médias, os desvios-padrão e os coeficientes de correlação.

Tabela 4.27

*Médias, desvios-padrão e coeficientes de correlação*

Dimensões	Teste (n=340)		Reteste (n=75)		<i>r</i>
	M	DP	M	DP	
QAI					
Sentimento de comunidade	33.68	5.09	32.54	4.75	.63**
Estímulo intelectual	36.94	4.46	36.34	4.17	.57**
QE					
Envolvimento académico	41.69	5.48	42.32	5.19	.73**
Envolvimento em atividades extracurriculares	24.44	7.28	21.76	6.66	.701**
QIP					
Perceção de suporte	44.26	7.16	41.01	7.34	.79**
Participação em atividades recreativas	12.93	3.57	11.60	3.25	.74**
QIPE					
Gestão da relação pedagógica	35.20	4.83	34.34	4.50	.60**
Contacto com os professores	28.95	6.70	28.67	5.39	.64**
Perceção de apoio	18.85	3.65	18.27	2.79	.55**
QPGA	14.47	2.49	14.49	2.95	.74**
QPGAA	36.23	4.76	35.96	4.96	.71**
QPGCC	34.95	4.01	35.32	3.96	.53**
QPGCA	53.54	5.71	53.36	7.83	.47**
QPGV	26.04	2.25	21.97	2.58	.61**
EOGC					
Autonomia	66.26	7.58	65.59	8.02	.59**
Controlo	47.27	8.60	44.78	7.67	.77**
Impessoal	38.93	8.73	36.45	9.29	.73**

\*\*p < .01

Após a análise dos resultados obtidos com a aplicação do método do teste-reteste, verificámos que todas as escalas utilizadas obtiveram valores correlacionais positivos estatisticamente significativos. Estes resultados demonstram uma boa resistência das

escalas à repetição de medida, atestando a estabilidade temporal, confirmando a coerência e dando confiança para prosseguir com o estudo.

## SINTESE DOS RESULTADOS

Com este estudo, pretendemos avaliar a validade e fidelidade dos vários instrumentos a utilizar, considerando um conjunto de particularidades, nomeadamente o facto de nenhum deles ter sido antes utilizado numa população com características idênticas à deste estudo, ou seja, em estudantes de Enfermagem.

Como primeiro aspeto a considerar, e que, de alguma forma, pode limitar o nosso estudo, importa fazer referência aos participantes, uma vez que tivemos como único critério a disponibilidade dos estudantes em colaborar. Também o tamanho da amostra, no segundo momento ( $n=75$ ), pode constituir uma limitação, já que não obedece aos critérios estabelecidos para determinar a dimensão da amostra ( $n$ ) em função do  $N$  da população (Krejcie & Morgan, 1970, citados por Almeida & Freire, 2007).

Relativamente aos instrumentos, podemos referir que os resultados encontrados parecem refletir os constructos que pretendem medir. Se olharmos para as análises fatoriais, verificamos que, de uma forma geral, se aproximam dos estudos originais (Deci & Ryan, 1985; Silva, 2012), tendo a maioria dos itens saturado nos fatores devidos. Quando tal não acontecia, tendo em conta a estrutura original, procedemos à análise de conteúdo do item para o reposicionar.

Analisando as associações entre as subescalas dos vários instrumento, observámos, em termos globais, correlações moderadas e estatisticamente significativas.

Quanto aos índices de consistência interna, os resultados são bastante satisfatórios para a maioria das dimensões, aproximando-se dos resultados encontrados nos estudos originais de Deci & Ryan (1985) e Silva (2012). O instrumento que apresenta valores de consistência interna mais baixos, mas ainda assim satisfatórios e idênticos aos verificados pelos autores (Deci & Ryan, 1985), é a Escala de Orientação Geral de Causalidade. A análise das correlações item-total mostra que a grande maioria dos valores obtidos se situam acima do valor de referência (Cronbach, 1984; Almeida & Freire, 2007), assumindo-se como correlações fortes e aceitáveis para constructos desta natureza. De referir que optámos por não excluir os itens que apresentavam valores inferiores, porque a sua omissão pouco interferiria com o valor do coeficiente de alfa e

alteraria os pressupostos do instrumento original. Perante os resultados, os valores dos coeficientes de consistência interna obtidos satisfazem os limiares de aceitação propostos por vários investigadores (Hill & Hill, 2008; Kline, 2000, Pestana & Gageiro, 2014).

Os resultados da estabilidade temporal confirmaram, após a análise dos resultados obtidos com a aplicação do teste-reteste, a coerência dos instrumentos e deram confiança para prosseguir com o estudo, corroborando a ideia de Anastasis (1990) para quem este procedimento é útil para percebermos em que medida os resultados obtidos num instrumento podem ser generalizados para diferentes situações. Contudo, há que ter em atenção as limitações apontadas por Almeida e Freire (2007) neste tipo de procedimento, ou seja, o seu custo, a justificação dada aos sujeitos, a manutenção das mesmas condições e a definição do intervalo de tempo entre os dois momentos da aplicação dos instrumentos. De seguida abordamos os objetivos e questões de investigação que nortearam este estudo.

## **CAPÍTULO 5 – ESTUDO 2: OS ESTUDANTES DO CURSO DE LICENCIATURA EM ENFERMAGEM – PERCEÇÕES SOBRE O AMBIENTE ACADÊMICO**

Neste capítulo procedemos ao estudo das percepções dos estudantes de Enfermagem durante a sua permanência no ensino superior relativamente ao contexto académico e ao seu envolvimento, às relações interpessoais que aí estabelecem bem como aos ganhos obtidos ao nível cognitivo, académico, psicossocial e as suas orientações motivacionais.

Numa primeira abordagem apresentamos o quadro concetual da investigação onde justificamos a razão da nossa investigação tendo em conta o conhecimento dos contextos quer de formação quer do desempenho profissional da Enfermagem. Em seguida, descrevemos as opções metodológicas utilizadas, quais os estudantes que participaram no estudo, os instrumentos e procedimentos de recolha de dados. Por último, apresentamos os resultados obtidos, a sua análise, interpretação e discussão.

### **QUADRO CONCETUAL DA INVESTIGAÇÃO**

O ensino superior tem-se modificado ao longo dos tempos tentando responder aos novos desafios da sociedade contemporânea. Esses desafios pressupõem não só alterações de natureza curricular, mas, e sobretudo, de natureza institucional, pessoal e social. A redefinição dos papéis desempenhados pelas instituições e pelas pessoas que dela fazem parte conduz, necessariamente, a um novo desenho das políticas e práticas institucionais capazes de contribuir de forma pró-ativa para o desenvolvimento global da sociedade. Neste sentido, é importante o modo como as instituições do ensino superior (IES) se organizam e o tipo de relações que aí se estabelecem.

Com efeito, nas últimas décadas muitas investigações apontam para a importância dos contextos universitários no desenvolvimento global do estudante, nomeadamente ao nível do desenvolvimento cognitivo (Perry, 1970; Piaget, 1966, 1977; Basseches, 1984; Pascarella, 1985; Parker & Hood, 1997; Pascarella & Terenzini, 1991; Baxter-Magolda, 1992; King & Kitchener, 1994), moral (Kohlberg, 1969, 1971, 1981, 1984); Gilligan, 1982; Lourenço, 1997) e psicossocial (Erikson, 1968, 1969; Chickering, 1969; Heath, 1968, 1977; Chickering & Reisser, 1993; Taub, 1995).

Estas perspectivas parecem contrariar o que durante muitos anos se defendeu: o estudante era tido somente pelo seu desempenho académico, que se assumia como indicador de competência profissional futura. Este ponto de vista, produto de uma sociedade estática e centrado na memorização e na reprodução dos saberes do professor, mostra-se desadequado num tempo de acelerado desenvolvimento científico-tecnológico. Hoje em dia as exigências colocam-se essencialmente ao nível da capacidade de aprender, de acompanhar a inovação, de analisar e resolver problemas nos mais variados contextos e de agir. É neste sentido que as políticas de formação se devem centrar nos sujeitos (Silva, Ferreira & Ferreira, 2003), olhando para as dinâmicas sociais e científicas que envolvem as instituições de ensino superior.

Tal desafio implica, necessariamente, a redefinição de alguns papéis, nomeadamente do professor e do estudante. O professor deixa de ser um mero transmissor de conteúdos e conhecimentos para ser um organizador da aprendizagem. O estudante deixa de ser um simples recetor da informação, para passar a ser aquele que contribui ativamente para a construção do seu processo de aprendizagem e desenvolvimento (Ferreira & Ferreira, 2001; Kuh et al., 2006; Fernandes & Flores, 2009; Scott, Lisagor, & Marachi, 2009).

Num mundo cada vez mais global, dinâmico e complexo, a mudança para uma nova academia é um imperativo dos tempos de hoje. Muitos são os investigadores a direcionarem os seus estudos para a compreensão do impacto que as instituições têm no desenvolvimento do estudante do ensino superior (Pascarella & Terenzini, 1991, 2005; Chickering & Reisser, 1993; Astin, 1997; Kuh, 2008). Segundo estes investigadores, o processo de construção de conhecimento e de desenvolvimento de competências depende, não só das características do próprio estudante mas, também, das possibilidades que o meio ambiente institucional proporciona para promover o seu envolvimento e desenvolvimento.

As mutações operadas na sociedade atual, dominadas pela crise económica, financeira e social, levam a uma maior racionalização de todos os recursos e a um reinventar de meios capazes de responder às necessidades das pessoas. Na verdade, há uma mudança de paradigma a nível económico e social que forçosamente tem reflexo a nível educacional.

Nesta lógica, os estudantes devem ser capazes de responder aos desafios atuais e se nos centramos nos futuros profissionais de Enfermagem percebemos que esta mudança se opera não só a nível dos cuidados de saúde à população, mas também na

intervenção da definição das políticas de saúde. Para tal, há que preparar os estudantes do Curso de Licenciatura em Enfermagem (CLE) para o seu envolvimento na sociedade, para serem elementos pró-ativos na sua formação ao longo da vida, no sentido de serem capazes de responder às novas necessidades das populações (envelhecimento da população, aumento e prolongamento das doenças crónicas, entre outros) e à globalização do mercado de trabalho.

Contudo, e como nos referem Kuh e colaboradores (2005), mais importante do que as instituições providenciarem atividades aos estudantes, é que estes se envolvam nelas, pois só assim podem beneficiar das mesmas. Analisando esta perspetiva, e tendo como objetivo o novo paradigma formativo preconizado por Bolonha, parece-nos importante debruçarmo-nos sobre as implicações que o envolvimento do estudante nas instituições tem no seu desenvolvimento global. Sendo o Enfermeiro “gente que cuida de gente” (Horta, 1979) devemos estar atentos a todos os fatores que interferem no desenvolvimento cognitivo e psicossocial do indivíduo.

Não nos interessa apenas o perfil profissional dos estudantes que formamos, mas também o impacto que as vivências têm no seu desenvolvimento pessoal e social; por isso é tão importante o seu ajustamento ao contexto académico. Vários são os autores que referem que a transição e adaptação dos estudantes ao ensino superior é um período crítico pois confronta-os não só com um contexto de aprendizagem diferente, mas também com novos desafios sociais e emocionais (Araújo, 2005, Araújo, Almeida & Paúl, 2003, Tomás, Ferreira, Araújo & Almeida, 2014). Ora, se associarmos a tudo isto o facto da prática clínica poder começar no 1.º ano do curso de Enfermagem, confrontando-os com situações reais de vulnerabilidade dos utentes, podemos estar a desencadear experiências stressantes e, assim, comprometer a sua saúde física e psicológica (Costa & Leal, 2006).

É neste sentido que importa estudar o impacto do contexto académico na adaptação e desenvolvimento do estudante do ensino superior e, assim, organizar ambientes de aprendizagem conducentes ao sucesso académico de forma a responder aos desafios de um mundo globalizado em constante transformação.

Assim, e partindo do pressuposto de que o desenvolvimento que se processa durante a frequência do ensino superior decorre das interações entre os estudantes e os contextos que frequentam, centramos o nosso estudo em compreender as dinâmicas de desenvolvimento a partir das perceções dos estudantes de enfermagem.

A escolha do problema de investigação prende-se, sobretudo, com questões profissionais. Profissionais porque é nosso propósito conhecer melhor os nossos estudantes e perceber quais as suas perceções relativamente às oportunidades que o contexto educativo e de formação lhes oferece. Como demonstra a literatura referida anteriormente, vários são os estudos que apontam um conjunto de características institucionais promotoras de comportamentos de envolvimento que proporcionam um desenvolvimento psicossocial e académico positivo dos estudantes (Astin, 1985, 1993; Chickering & Reisser, 1993, Kuh, 2001a, 2008; Kuh et al., 2005, Pascarella & Terenzini, 1991, 2005, Tinto, 1993).

O mundo atual, com os novos desafios e caminhando para um novo paradigma social, exige um envolvimento e uma extraordinária capacidade de adaptação. A velocidade a que as transformações acontecem redobra a importância dos contextos académicos, não só enquanto promotores do conhecimento científico, mas também de valores, de oportunidades de desenvolvimento da cidadania, de experienciar vivências que propiciem aos estudantes o seu desenvolvimento global.

Para isso, e como já referido no estudo 1, recorreremos a um conjunto de instrumentos construídos por Silva (2012) e por e por Deci e Ryan (1985): o Questionário de Ambiente Institucional (QAI), que mede a perceção dos estudantes em relação ao sentimento de pertença à instituição e ao estímulo institucional para o seu desenvolvimento intelectual, académico e pessoal; o Questionário de Envolvimento (QE), que mede os comportamentos de envolvimento académico do estudante dentro e fora da sala de aula; o Questionário de Interação com os Pares (QIP), que avalia a perceção da qualidade do relacionamento, quer de proximidade, quer de suporte por parte dos pares, bem como o tipo de atividades partilhadas com os colegas; o Questionário Interação Professor-Estudante (QIPE), que avalia a perceção dos estudantes relativamente à qualidade da relação professor-estudante, nomeadamente comportamentos de proximidade e suporte por parte dos professores; o Questionário de Perceção de Ganhos em Autocontrolo (QPGA), que avalia a perceção dos estudantes relativamente ao controlo pessoal de emoções como a ansiedade, o stresse e a irritação; o Questionário de Perceção de Ganhos em Autonomia e Autoconfiança (QPGAA), que mede a perceção dos estudantes quanto à independência emocional, e instrumental e a autoconfiança nas suas capacidades; o Questionário de Perceção de Ganhos em Competências Cognitivas (QPGCC), que avalia a perceção de ganhos ao nível da competência intelectual de nível superior, traduzida por níveis de pensamento reflexivo

de maior complexidade; o Questionário de Percepção de Ganhos em Competências Académicas (QPGCA), que avalia a percepção de ganhos ao nível de um conjunto de competências académicas fundamentais e de conhecimentos e competências profissionais; e o Questionário de Percepção de Ganhos em Valores (QPGV), que avalia a percepção de personalização dos valores e o sentido da responsabilidade. O instrumento de Deci e Ryan (1985) que utilizámos foi a Escala de Orientações Gerais de Causalidade (EOGC), que avalia a orientação motivacional das ações dos estudantes, permitindo identificar comportamentos autónomos, controlados ou impessoais.

Com o primeiro conjunto de medidas, procurámos conhecer as percepções de estudantes do ensino superior da área da Enfermagem relativamente ao ambiente institucional, ao envolvimento, às várias interações sociais estabelecidas entre pares e entre estudantes e professores e aos ganhos obtidos durante a frequência do ensino superior, nomeadamente ao nível do autocontrolo, autonomia e autoconfiança, competências cognitivas e académicas e valores. Com a EOGC foi nossa intenção identificar quais as orientações motivacionais dos estudantes, tendo em conta os comportamentos mais ou menos autodeterminados. Esta opção teve como pressupostos o nosso conhecimento do contexto de ensino e de trabalho no âmbito da Enfermagem.

## OBJETIVOS E QUESTÕES DE INVESTIGAÇÃO

No que diz respeito aos objetivos que nortearam a presente investigação, pretendemos, num primeiro nível, de âmbito mais descritivo, inventariar as características do grupo estudado em termos de dinâmicas de envolvimento e desenvolvimento de estudantes do Curso de Licenciatura em Enfermagem (CLE). Foi também nossa intenção, a um nível mais avançado, descrever eventuais relações entre constructos, com vista a identificar os seus componentes descritivos, as suas características, o seu nível ou intensidade e o grau de variação conjunto que podem apresentar (Almeida & Freire, 2007).

Nesta lógica, definimos objetivos gerais e específicos e levantámos questões de investigação, no sentido de estabelecer uma ligação empírica com o estudo e em função dos instrumentos utilizados na investigação.

Enunciamos, de seguida, os objetivos gerais e específicos que orientaram este estudo:

- 1) Conhecer e caracterizar as perceções de estudantes do CLE relativamente ao ambiente institucional, envolvimento, interação com os pares, interação professor-estudante, perceção de ganhos nos domínios cognitivo, académico e psicossocial e orientações motivacionais.
- 2) Avaliar qual o papel das variáveis sexo e ano frequentado, opção do curso e da instituição e saída de casa dos pais de estudantes do CLE para a explicação das diferenças encontradas ao nível das perceções nas diferentes dimensões do ambiente institucional, envolvimento, interação com os pares, interação professor-estudante e ganhos nos domínios cognitivo, académico e psicossocial e orientações motivacionais.
  - a. Perceber se são diferentes as perceções de estudantes do CLE sobre o contexto institucional em função do sexo e do ano, opção do curso e da instituição e, ainda, saída de casa dos pais.
  - b. Analisar as perceções dos estudantes relativamente ao envolvimento em atividades académicas e extracurriculares em função do sexo, ano frequentado, opção do curso e da instituição e saída de casa dos pais.
  - c. Avaliar de que forma as variáveis sexo, ano, opção do curso e da instituição e saída de casa dos pais permitem (ou não) diferenciar as perceções dos estudantes relativamente ao apoio e contacto com os professores e à gestão da relação pedagógica.
  - d. Perceber se a perceção de suporte por parte dos colegas e a participação em atividades de natureza recreativa são diferentes consoante o sexo, o ano frequentado, a opção do curso e da instituição e saída de casa dos pais.
  - e. Verificar se existem diferenças na perceção que os estudantes têm relativamente aos ganhos adquiridos no ensino superior ao nível das competências cognitivas, académicas, autocontrolo, autoconfiança e autonomia e valores em função das variáveis sexo, ano frequentado, opção do curso e da instituição e saída de casa dos pais.
  - f. Verificar se as orientações motivacionais diferem em função do sexo, do ano frequentado, opção do curso e da instituição e saída de casa dos pais.

- 3) Explorar relações entre as variáveis contextuais, de envolvimento, motivacionais e de interação (relação entre os pares e relação entre estudantes e professores) e as de percepção de ganhos (nos domínios cognitivo, académico, de autocontrolo, autonomia e autoconfiança e valores) em estudantes do CLE.
  - a. Perceber se existe relação entre um contexto intelectualmente estimulante e inclusivo e um maior envolvimento académico e extracurricular por parte dos estudantes.
  - b. Avaliar se as orientações motivacionais (autonomia, controlo e impessoal) se relacionam com os contextos e com o grau de envolvimento do estudante em atividades académicas e extracurriculares.
  - c. Perceber se o contacto e a percepção de suporte por parte dos professores e a gestão da relação pedagógica se relacionam com as orientações motivacionais (autonomia, controlo e impessoal) dos estudantes.
  - d. Compreender se as percepções dos estudantes relativamente aos ganhos obtidos no ensino superior se relacionam com o grau de envolvimento nas atividades académicas e extracurriculares.
  - e. Perceber se as percepções dos estudantes relativamente aos ganhos obtidos no ensino superior têm relação com as orientações motivacionais.
- 4) Determinar o contributo das variáveis pessoais (motivacionais e envolvimento), de interação (relação entre os pares e relação entre estudantes e professores) e contextuais (ambiente institucional) na percepção de ganhos (cognitivo, académico, de autocontrolo, autonomia e autoconfiança e valores) durante a frequência do ensino superior.
- 5) Avaliar as mudanças operadas nos estudantes, entre o momento de entrada na Instituição de Ensino Superior (IES) e o final do 1.º ano de frequência do curso, nas dimensões relativas ao ambiente institucional, envolvimento, interação com os pares e com os professores, percepção de ganhos e variáveis motivacionais.
  - a. Identificar as mudanças operadas nos estudantes relativamente ao sentimento de pertença à instituição, estímulo intelectual, envolvimento académico e extracurricular entre o início da frequência de uma IES e o final do 1º ano.

- b. Observar quais as mudanças operadas nas percepções dos estudantes relativamente ao nível da relação pedagógica, apoio e contacto pedagógico por parte dos professores.
- c. Analisar as mudanças operadas nas percepções dos estudantes relativamente ao apoio por parte dos colegas quer em termos académicos quer em termos sociais.
- d. Avaliar se entre o início e o final do 1.º ano se observaram mudanças nas percepções dos estudantes relativamente aos ganhos nos domínios cognitivo, académico, autocontrolo, autonomia e autoconfiança e valores.
- e. Perceber quais as mudanças realizadas nos estudantes ao nível da orientação motivacional no período de tempo que decorreu entre o início e o final do 1.º ano de frequência da IES.

Em função dos objetivos enunciados, formulámos um conjunto de questões de investigação, com base nas quais iremos reportar os resultados obtidos.

- 1) Como se caracterizam os estudantes do CLE relativamente às percepções sobre as variáveis contextuais, de envolvimento, interação professor-estudante, interação com os pares, percepção de ganhos e motivacionais?
- 2) Qual o contributo das variáveis sexo, ano frequentado, opção do curso e da instituição e saída da casa dos pais para a explicação das diferenças encontradas?
- 3) Quais as relações entre as variáveis contextuais, de envolvimento, motivacionais e de interação e as de percepção de ganhos (nos domínios cognitivo, académico, de autocontrolo, autonomia e autoconfiança e valores) nos estudantes do CLE?
- 4) Qual o contributo das variáveis pessoais (sociodemográficas, motivação e envolvimento), de interação (relação estudante-estudante e relação professor-estudante) e contextuais na percepção de ganhos (autocontrolo, autonomia e autoconfiança, competências cognitivas e académicas e valores) obtidos no ensino superior pelos estudantes do CLE?
- 5) Quais as mudanças operadas nos estudantes relativamente ao sentimento de pertença à instituição, estímulo intelectual, envolvimento académico e extracurricular, suporte e participação em atividades recreativas com os colegas,

suporte e contacto académico com os professores, percepção de ganhos obtidos durante a frequência do ensino superior (cognitivo, académico, autocontrolo, autonomia e autoconfiança e valores) e um comportamento mais ou menos autodeterminado entre a entrada para a IES e o fim do 1.º ano?

## OPÇÕES METODOLÓGICAS

As opções metodológicas pressupõem uma tomada de decisão tendo em conta a natureza dos fenómenos e das variáveis em estudo. Exigem, portanto, um trabalho sistemático e metódico na elaboração do caminho a percorrer, conjugando um conjunto de ações que nos ajudam a descrever, a explicar e a prever os fenómenos. Assim, e tendo em conta a natureza dos fenómenos e das variáveis em estudo, e pela impossibilidade da utilização dos procedimentos específicos de um plano experimental, recorreremos ao paradigma quantitativo e a um desenho não experimental, do tipo correlacional. Este método situa-se entre os métodos descritivos (estudos qualitativos) e os estudos experimentais; ou seja, vai para além da simples descrição, centrando-se na compreensão e predição dos fenómenos através da formulação de hipóteses sobre as relações entre variáveis e permite, assim, ao investigador estabelecer relações entre as variáveis, podendo mesmo quantificá-las sem, contudo, estabelecer uma relação de causalidade entre elas (Almeida & Freire, 2007).

Segundo Almeida e Freire (2007), nos estudos correlacionais é possível considerar, em simultâneo, diversas variáveis independentes e as respetivas correlações com a variável dependente. Falamos, deste modo, em correlações múltiplas e em análises de regressão, cujo objetivo é obter equações de predição do critério a partir de um conjunto de variáveis independentes (preditoras). Trata-se, segundo Maroco (2014), de um conjunto de técnicas estatísticas usadas para modelar relações entre variáveis e prever o valor de uma ou mais variáveis dependentes (ou de resposta) a partir de um conjunto de variáveis independentes (ou preditoras), o que corresponde aos objetivos do nosso estudo.

Podemos, ainda, caracterizar o estudo como obedecendo, por um lado, a um desenho transversal (Montero & León, 2005), na medida em que são analisadas relações entre variáveis avaliadas num único momento temporal; e também a um desenho longitudinal, já que foi nossa intenção estudar as mudanças operadas nos estudantes do 1º ano desde a sua entrada para o ensino superior e o final do 1.º ano de

frequência da IES. Neste sentido, todas as medidas foram aplicadas em diferentes momentos temporais aos estudantes do 1.º ano que participaram neste estudo, correspondendo o primeiro momento (T1) ao início do 1º semestre e o segundo (T2) ao final do 2.º semestre.

## **PARTICIPANTES**

Tratando-se de um estudo realizado em dois momentos distintos, podemos falar de duas amostras resultantes de um mesmo conjunto de sujeitos. Na totalidade, foram inquiridos 1029 estudantes que frequentavam os vários anos do Curso de Licenciatura em Enfermagem de seis Escolas Superiores nacionais. Num segundo momento participaram 145 estudantes do 1.º ano, pertencentes a quatro escolas. Explicitam-se de seguida os procedimentos e particularidades relativos a cada amostra.

### **Técnica de amostragem**

As escolas e as turmas foram selecionadas através do uso de técnicas de amostragem não probabilística. Trata-se, assim, de uma amostra de conveniência, já que a sua seleção se prende com a facilidade de acesso e com a disponibilidade demonstrada por todos os intervenientes. De salientar que a seleção das turmas teve como pressuposto que os estudantes não tivessem participado no estudo 1, relativo à validação e adaptação das medidas (Capítulo 4).

Foi nossa intenção considerar Escolas que pudessem ser, de algum modo, representativas em termos de distribuição geográfica. Nesse sentido, selecionámos para este estudo duas escolas do Norte, duas do Centro e duas do Sul do país. Para melhor compreendermos as diferentes dinâmicas das várias instituições onde o curso de Enfermagem é ministrado, já que ele é ministrado em vários contextos jurídicos apesar de integrados no subsistema politécnico, decidimos agrupar as escolas tendo por base esses pressupostos. Ou seja, associámos as escolas em: Escolas Superiores de Enfermagem não integradas, já que não pertencem a nenhuma estrutura politécnica ou universitária; Escolas Superiores de Enfermagem integradas nas Universidades que ministram o curso de Enfermagem e que estão dentro da estrutura da universidade apesar do ensino, como já referido, pertencer ao subsistema politécnico; e, por fim, Escolas Superiores de Saúde (Decreto-Lei n.º 175/2004).

Para o segundo momento do estudo, relativo à avaliação das mudanças operadas, foram considerados apenas os estudantes do 1.º ano de quatro das seis escolas, num total de 145 alunos. Trata-se, mais uma vez, de uma amostra não probabilística, de conveniência, escolhida também em função de critérios de ordem prática (facilidade de contacto, disponibilidade e interesse de estudantes e docentes) – o que pode constituir, desde já, uma limitação.

### **Caracterização da amostra**

Na caracterização das amostras considerámos as variáveis que melhor traduzem e ajudam à compreensão dos resultados tendo em vista os nossos objetivos e a revisão teórica. Assim, foi nossa intenção conhecer os estudantes do Curso de Licenciatura de Enfermagem relativamente a algumas variáveis sociodemográficas, às suas expectativas sobre o curso e ao seu envolvimento em atividades associativas/recreativas na instituição onde estudam. Neste sentido, tivemos em conta as variáveis sexo, idade, opção de curso, média de acesso ao ensino superior, ano, funções académicas/associativas, razões da frequência do ensino superior, expectativas com a frequência do curso, residência em tempo de aulas e nível de escolaridade dos pais. Estes dados foram obtidos através do questionário sociodemográfico elaborado para o efeito (ao qual nos referimos no capítulo relativo ao Estudo 1 – Capítulo 5) e assumem-se não só como imprescindíveis para caracterizar a nossa amostra, mas também para a análise das variáveis em estudo.

Como já referimos, este estudo inclui dois momentos distintos. No que se refere às respostas dos 1029 estudantes que frequentavam, à data da recolha de dados, os quatro anos do Curso de Licenciatura de Enfermagem, distribuídos pelas seis escolas seleccionadas e agrupadas como já referido: 34.2% (N=343) dos alunos frequentavam escolas não integradas, 34.9% (N=341) escolas integradas nas universidades e 31.1% (N=345) escolas superiores de saúde. Destes estudantes, 30% (N=309) frequentavam o 1.º ano, 30.8% (N=317) o 2.º ano, 18.6% (N=191) o 3.º ano e 20.6% (N=212) o 4.º ano do curso.

Quanto à variável sexo, a maioria dos estudantes (85.5%) era do sexo feminino e 14.7% do sexo masculino. Esta representação, idêntica ao estudo relatado no capítulo anterior, tem a ver com o facto de a profissão de Enfermagem ser uma profissão

maioritariamente feminina. A média de idades foi de 20.8 anos (DP=3.34), tendo os estudantes idades compreendidas entre os 17 e os 44 anos.

Quanto à opção do curso, 82.2% dos participantes entraram na 1.<sup>a</sup> opção, 11.2% na 2.<sup>a</sup>, 2.3% na 3.<sup>a</sup> e 4.3% em outra opção. A média de acesso ao ensino superior foi de 15.1 valores, situando-se entre os 11 e os 19 valores (DP=1.37).

As principais razões que levaram os inquiridos a frequentar uma instituição de ensino superior foram: preparação para exercer uma profissão (88.4%), aprender mais numa área que mais gosta (68.5%), ter uma habilitação superior (64.4%) e oportunidade de obter trabalho (50.6%).

Com o curso, 33.2% dos estudantes inquiridos esperavam vir a ser um(a) profissional competente, seguido de adquirir conhecimentos e competências profissionais (29%) e encontrar um emprego na área de formação (20.8%).

Relativamente à participação em funções académicas/associativas verificou-se que 12.4% fazia parte do Núcleo de Estudantes, 7.6% de grupos sociais/recreativo-culturais, 3.9% era representante da Associação Académica, 3% era delegado(a) de ano ou curso, 1.9% representava os colegas nos Órgãos Colegiais.

A entrada no ensino superior fez com que 44.3% (n=456) dos estudantes saíssem de casa dos pais. Destes, 26.3% partilhava apartamento com outros estudantes, 8.9% vivia na residência universitária, 4.5% num quarto alugado, 3.1% vivia com familiares e 1.7% vivia num apartamento sozinho(a).

No que se refere ao nível de escolaridade dos pais, verificou-se que a maioria dos pais (63.6%) possuía até ao 3.<sup>o</sup> Ciclo do Ensino Básico (CEB), 24.1% o ensino secundário e 10.7% o ensino superior. Quanto às mães, 58.5% possuía até ao 3.<sup>o</sup> CEB, 24.5% o ensino secundário e 16.8% o ensino superior.

Num segundo momento, inquirimos 145 estudantes que frequentavam o 1.<sup>o</sup> ano de quatro escolas seleccionadas e agrupadas segundo os critérios referidos. De destacar que estes participantes aceitaram, no primeiro momento de aplicação, fazer parte do segundo momento, tendo sido posteriormente contactados. Destes 145 estudantes, 61 (42%) frequentavam Escolas Superiores de Saúde, 58 (20%) Escolas integradas nas Universidades e 26 (17.9%) frequentavam Escolas não integradas.

A maioria dos estudantes, 84.1% (N=122) era, como expectável, do sexo feminino e 15.9% (N=23) do sexo masculino. A média de idades foi de 18.59 anos (DP=1.70), tendo os estudantes idades compreendidas entre os 17 e os 29 anos. Quanto à opção do curso, verificou-se que 80.7% entrou na 1.<sup>a</sup> opção, 14.5% na 2.<sup>a</sup>, 3.4% na 3.<sup>a</sup>

e 1.4% em outra opção. A média de acesso ao ensino superior foi de 14.75 valores (DP=1.37), situando-se entre os 11 e os 18 valores, aproximadamente.

O principal motivo que levou os estudantes a frequentarem o ensino superior foi a preparação para exercer uma profissão (91%), seguindo-se o adquirir uma habilitação de nível superior (71%), aprendizagem na área de que gosta (68.3%) e uma oportunidade para encontrar trabalho (54.5%).

Com o curso, 29% dos estudantes do 1º ano esperava vir a ser um profissional competente, 26.2% adquirir conhecimentos e competências profissionais e 20.7% encontrar um emprego na área de formação.

Relativamente à participação em funções académicas/associativas, verificou-se uma baixa participação na cultura organizativa das escolas, sendo a participação nos núcleos de estudantes aquela que obteve uma maior percentagem (13.8%), seguindo-se a participação em grupos de teatro, tunas e desporto (6.2%), a de delegado(a) de turma (4.1%) e participação na associação académica (1.4%).

A entrada para o ensino superior implicou que 36.6% (N=53) dos estudantes inquiridos saíssem de casa dos pais. Destes, 20.7% (N=30) partilhavam apartamento com outros colegas, 6.9% (N=10) viviam na residência para estudantes, 4.1% (N=6) viviam com familiares, 2.8% (N=4) em quarto alugado e 2.1% (N=3) viviam num apartamento sozinho(a)s.

No que se refere ao nível de escolaridade dos pais, apenas 7.6% dos pais possuía formação de nível superior. A grande maioria (72.4%) tinha nove anos ou menos de escolaridade. Quanto às mães, apresentavam mais habilitações académicas do que os pais em todos os níveis: 18% de nível superior e 53.8% com nove anos ou menos de escolaridade.

## INSTRUMENTOS DE RECOLHA DE DADOS

Em virtude dos instrumentos utilizados neste estudo serem os mesmos que foram aplicados e já descritos exaustivamente no estudo anterior (Estudo 1), não os iremos aqui descrever.

## PROCEDIMENTOS DE RECOLHA DE DADOS

Neste ponto, iremos debruçar-nos sobre alguns aspetos mais particulares relativos a este estudo, já que todo o processo relativo ao pedido de autorização aos

presidentes/diretores das diferentes escolas, bem como a colaboração dos docentes, foi explicitado no capítulo anterior.

A recolha de dados foi efetuada no 1.º semestre, um mês após o início do ano letivo de 2013/2014, em contexto de sala de aula.

No momento de responderem aos questionários os estudantes foram informados, quer verbalmente quer através de um texto introdutório, dos objetivos do estudo, do carácter voluntário da sua participação e da confidencialidade das respostas. Aos estudantes do 1º ano que participaram nos dois momentos do estudo era também solicitada, através de um texto introdutório, a sua colaboração num segundo momento. Para tal, pedia-se que se identificassem através do seu número de telefone ou correio electrónico para posterior contacto. Os questionários foram aplicados aos estudantes dentro das turmas dos vários anos de curso tendo estes participado, na sua totalidade, voluntariamente.

Todo o processo de recolha de dados decorreu sem constrangimentos e o tempo de resposta oscilou entre os 40 e os 60 minutos.

## ANÁLISE E TRATAMENTO DOS DADOS

Num primeiro momento, são apresentadas as estatísticas descritivas para todas as variáveis em estudo, seguindo-se as análises em função do sexo, ano de curso, opção de curso e de instituição e saída de casa dos pais. Para esta análise procedemos à comparação de grupos através do teste *t* de *student* e da análise da variância (ANOVA), seguindo-se um *post hoc test* (teste *Tukey* – método de comparação múltipla) para identificar em que dimensões se observaram diferenças significativas.

As relações entre as diferentes dimensões e subescalas dos instrumentos utilizados foram medidas através de correlações (*r* de Pearson).

Foi ainda nossa intenção ir além das análises diferenciais e correlacionais e estudar qual o valor preditivo das variáveis em estudo para a explicação dos ganhos obtidos no ensino superior ao nível das competências psicossociais, cognitivas e académicas. Para o efeito, recorreremos ao modelo de regressão linear múltipla (MRLM) para analisar o impacto das diferentes variáveis independentes selecionadas (motivacionais, de envolvimento, de interação e contextuais) na perceção de ganhos (variáveis dependentes).

O procedimento utilizado foi o método *enter*. O método *enter* obriga as variáveis

preditoras a entrarem, por blocos hierárquicos, no modelo da regressão. As variáveis independentes foram organizadas em blocos, que correspondem à natureza das variáveis consideradas como relevantes para a predição da variável dependente, respeitando o referencial teórico. O primeiro bloco é constituído pelas variáveis sociodemográficas (*idade, sexo, opção de curso, saída da casa dos pais, ano de curso e tipo de instituição*), o segundo pelas variáveis da EOGC (*Autonomia, Controlo, Impessoal*), o terceiro pelas variáveis do QE (*Envolvimento académico e Envolvimento em atividades extracurriculares*), o quarto pelas variáveis do QIPE (*Gestão da relação pedagógica, Contacto com os professores e Perceção de apoio*) e do QIP (*Perceção de suporte e Participação em atividades recreativas*) e o quinto pelas variáveis do QAI (*Sentimento de comunidade e Estímulo intelectual*).

As regressões conduzidas pertencem todas a relações lineares entre variáveis dependentes e independentes, tendo os pesos Beta sido calculados para estabelecer a relação entre variáveis independentes ou preditoras, com a variável dependente. Estes pesos representam, assim, relações que não podem ser atribuídas a outros preditores. O nível de significância associado a cada modelo ( $p=.000$ ) mostra que a contribuição das variáveis incluídas em cada bloco é significativa<sup>1</sup>, contribuindo assim para a predição dos valores de perceção de ganhos revelados pelos estudantes. A análise a que procedemos em seguida baseou-se no valor das estatísticas de mudança, nos coeficientes  $\beta$ , bem como no efeito combinado das variáveis. Cada  $\beta$  é um coeficiente de regressão parcial, indicando a variação esperada na variável ganhos por cada unidade de variação nas variáveis independentes, mantidas constantes ou com os seus efeitos controlados.

Com o intuito de estudar as mudanças operadas nos estudantes entre o início (T1) e o fim do 1.º ano (T2) recorreremos à análise de medidas repetidas. Esta análise aplica-se a situações onde a mesma medição se faz mais do que uma vez sobre os mesmos sujeitos. Segundo Maroco (2014) as medições da variável dependente são repetidas no mesmo sujeito experimental, o que não é o mesmo que medir a mesma variável dependente em sujeitos diferentes. Assim, para a comparação das duas médias populacionais, recorreremos à ANOVA de medições repetidas, porque, e segundo o

---

<sup>1</sup> Todos os testes F têm associado um nível de significância inferior a 0.05, o que leva à rejeição da nulidade do(s) coeficiente(s) do parâmetro da(s) variável(s) independente(s) considerada(s) em cada modelo (Pestana & Gageiro, 2014).

mesmo autor, à semelhança da ANOVA para mostras independentes, a ANOVA de medições repetidas testa também a existência de diferenças entre médias.

O *software* usado para o tratamento estatístico dos dados o *Statistical Program for Social Sciences* (SPSS) para o Windows, versão 22.0.

## APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

Neste ponto são apresentados os resultados reportados aos objetivos gerais e específicos formulados anteriormente. Iniciamos com as estatísticas descritivas das dimensões que integram as medidas utilizadas, seguindo-se as análises diferenciais e correlacionais em função das variáveis consideradas (sexo, ano, opção do curso e da instituição, saída de casa dos pais), bem como a análise do impacto das variáveis contextuais no envolvimento, motivação e nas relações interpessoais. Foi também nossa intenção perceber qual o contributo das variáveis pessoais e de interação na percepção de ganhos pelos estudantes. Terminamos esta secção com a apresentação dos resultados relativos às mudanças operadas nos estudantes ao nível das dimensões em análise.

### Perceção dos estudantes sobre as dinâmicas do contexto de aprendizagem

Num primeiro momento, apresentamos as estatísticas descritivas para todas as dimensões dos vários instrumentos (QAI, QE, QIPE, QIP, QPGA, QPGAA, QPGCC, QPGCA, QPGV e EOGC) utilizados no estudo, nomeadamente a média (M), o desvio-padrão (DP), a amplitude de variação (AV), o coeficiente de assimetria e de curtose.

Tabela 5.1

*Média, desvio-padrão, amplitude, coeficientes de assimetria e curtose das dimensões das medidas (N=1029)*

Dimensões	M	DP	Amplitude	Assimetria	Curtose
<b>QAI</b>					
Sentimento de comunidade	33.4	6.42	10 - 50	-6.28	4.17
Estímulo intelectual	36.6	5.15	18 - 50	-3.92	1.39
<b>QE</b>					
Envolvimento académico	41.4	5.59	21 - 55	-3.76	-.25
Envolvimento em atividades extracurriculares	23.5	7.11	9 - 45	2.79	-2.40
<b>QIP</b>					
Perceção de suporte	44.1	7.18	17 - 55	-10.46	4.73
Participação em atividades recreativas	12.3	3.55	4 - 20	-4.03	-2.16

QIPE					
Gestão da relação pedagógica	34.2	5.25	14 - 50	-1.90	1.98
Contacto com os professores	26.3	6.86	10 - 50	1.14	-.91
Perceção de apoio	17.9	3.92	7 - 20	.01	-.86
QPGA	14.1	2.78	4 - 20	-3.14	1.27
QPGAA	35.8	4.92	20 - 45	-1.61	-2.21
QPGCC	34.8	4.48	21 - 45	2.18	.25
QPGCA	52.5	6.61	25 - 65	-2.96	1.90
QPGV	26.1	2.96	15 - 30	-6.39	-.98
EOGC					
Autonomia	66.2	7.76	23 - 84	-7.92	3.54
Controlo	47.5	8.34	18 - 77	-2.63	2.34
Impessoal	39.8	9.54	14 - 68	1.00	-1.83

Pela análise da Tabela 5.1, verificamos pontuações elevadas em todas as dimensões estudadas. Mais concretamente, no que se refere às variáveis contextuais, os estudantes parecem revelar um sentimento de pertença à comunidade, estímulo intelectual resultante das influências institucionais, envolvimento académico dentro e fora dos contextos de sala de aula e em atividades extracurriculares. Relativamente às variáveis interpessoais, os inquiridos parecem ter uma perceção bastante positiva do suporte exercido pelos pares, através da existência de relacionamentos de proximidade e de apoio em termos sociais e académicos, participando, também, em atividades recreativas com os colegas. Na relação com os professores, os resultados parecem indicar que os estudantes têm uma perceção positiva da relação pedagógica, do apoio e do contacto com os professores. Em termos dos ganhos obtidos durante a frequência do ensino superior, a perceção dos estudantes parece também ser bastante positiva. Por fim, os estudantes pontuam no sentido esperado nas dimensões relativas à autonomia, controlo e impessoal.

A análise dos coeficientes de assimetria (Simetria/Erro padrão) e de curtose (Curtose/Erro padrão) revelou distribuições distintas e configurações também elas diferentes, como se percebe pela leitura da Tabela. Verificámos, assim, que, na maioria dos casos, assumem distribuições assimétricas negativas, o que traduz uma concentração de respostas nos níveis mais elevados das escalas e menos dispersão nos níveis mais baixos. Quanto aos coeficientes de curtose assumem, na sua maioria, uma distribuição mesocúrtica ( $[-2;2]$ ), verificando-se, no entanto, uma distribuição platicúrtica em três dimensões e leptocúrtica em quatro.

Através do teste Kolmogorov-Smirnov os resultados parecem indicar que nenhuma das dimensões apresenta uma distribuição normal ( $p=.000$ ). Estamos, assim, perante distribuições que se afastam da normalidade, facto que não constitui uma grande surpresa, pois em Ciências Sociais raramente o são (Chou & Bentler, 1995; West et al. 1995). Apesar da não normalidade das distribuições, optámos pela utilização dos testes paramétricos para a interpretação e análise dos dados, porque, e segundo Hill e Hill (2008), a maior parte desses testes não são muito influenciados por pequenos desvios da normalidade. Por isso, e segundo a opinião de vários autores (Hill & Hill, 2008; Maroco, 2014; Pestana & Gageiro, 2014), a não normalidade das distribuições não acarreta consequências graves na interpretação e análise dos dados. Acresce, ainda, o facto de a nossa amostra ser de grande dimensão ( $n>30$ ), o que faz com que a distribuição da média amostral seja satisfatoriamente aproximada à normal (Maroco, 2014).

### **Análises diferenciais**

Para uma melhor percepção, os resultados das análises diferenciais estão organizados em função dos objetivos e das questões de investigação.

#### ***Avaliar o papel das variáveis pessoais nas percepções dos estudantes***

Neste ponto reportamo-nos às análises em função do sexo, ano, opção do curso e da instituição frequentada e saída de casa dos pais relativamente às dimensões analisadas (ambiente institucional, envolvimento, interação, ganhos pessoais e orientações motivacionais).

#### ***Análise em função do sexo***

Para observar as percepções dos estudantes relativamente ao ambiente institucional, envolvimento, interação com os pares, interação professor-estudante e ganhos pessoais (cognitivos, académicos, psicossociais) e orientações motivacionais em função do sexo recorreremos ao teste paramétrico para comparação de médias (*t* de *student*).

Tabela 5.2

*Média, desvio-padrão e valor de teste nas dimensões em análise em função da variável sexo (N=1029)*

Dimensões	Sexo				Valor de teste	
	M (N=150)		F (N=878)		t	p
	Média	DP	Média	DP		
<b>QAI</b>						
sentimento de comunidade	33.7	7.47	33.3	6.23	.673	.501
Estímulo intelectual	36.0	5.64	36.7	5.06	-1.504	.133
<b>QE</b>						
Envolvimento académico	38.9	5.66	41.9	5.46	-6.232	.000
Envolvimento em atividades extracurriculares	24.9	7.54	23.2	7.01	2.694	.007
<b>QIP</b>						
Perceção de suporte	43.7	7.12	44.2	7.19	-.694	.488
Participação em atividades recreativas	13.0	3.66	12.2	3.51	2.707	.007
<b>QIPE</b>						
Gestão da relação pedagógica	34.5	5.56	34.2	5.20	.764	.445
Contacto com os professores	27.2	7.44	26.2	6.75	1.623	.105
Perceção de apoio	18.4	4.36	17.9	3.84	1.488	.137
QPGA	15.0	2.77	13.9	2.75	4.657	.000
QPGAA	35.9	4.72	35.8	4.96	.364	.716
QPGCC	35.0	4.41	34.7	4.49	.839	.402
QPGCA	51.8	6.98	52.7	6.54	-1.467	.143
QPGV	25.5	3.07	26.2	2.93	-2.616	.009
<b>EOGC</b>						
Autonomia	64.6	7.72	66.5	7.74	-2.759	.006
Controlo	50.6	7.54	46.9	8.36	5.001	.000
Impessoal	39.9	10.66	39.7	9.34	.189	.850

A análise da Tabela 5.2 permite-nos afirmar que os estudantes inquiridos, independentemente do sexo, apresentam, em média, perceções muito positivas em todas as dimensões estudadas, já que o valor encontrado em todas elas se situa acima do valor intermédio das escalas. A exceção vai para a dimensão impessoal da Escala de Orientações Gerais de Causalidade cujo valor se situa abaixo do valor intermédio da escala, que neste caso é de 42, mas que é expectável tendo em conta o referencial teórico. Apesar da diferença observada nos valores médios nas várias dimensões, essas diferenças só são estatisticamente significativas nas dimensões envolvimento

académico ( $t=-6.232$ ;  $p=.000$ ), envolvimento em atividades extracurriculares ( $t=2.694$ ;  $p=.007$ ), participação em atividades recreativas ( $t=2.707$ ;  $p=.007$ ), percepção de ganhos em autocontrolo ( $t=4.657$ ;  $p=.000$ ), percepção de ganhos em valores ( $t=-2.616$ ;  $p=.009$ ), orientação motivacional autonomia ( $t=-2.759$ ;  $p=.006$ ) e controlo ( $t=5.001$ ;  $p=.000$ ). Os estudantes do sexo masculino revelaram valores estatisticamente significativos mais elevados nas dimensões participação em atividades recreativas, percepção de ganhos ao nível do autocontrolo e na orientação motivacional controlo e as raparigas nas dimensões envolvimento académico, percepção de ganhos em valores e na orientação motivacional autonomia.

#### *Análise em função do ano*

Para avaliar a existência, ou não, de diferenças entre os estudantes inquiridos em função do ano foram calculadas as médias e os desvios-padrão para cada dimensão e efetuadas análises da variância.

Tabela 5.3

*Média, desvio-padrão e valor de teste nas dimensões em análise em função da variável ano de curso (N=1029)*

Dimensões	1.º Ano (N=309)		2.º Ano (N=317)		3.º Ano (N=191)		4.º Ano (N=212)		Valor de teste (N=1029)	
	M	DP	M	DP	M	DP	M	DP	F	p
<b>QAI</b>										
Sentimento de comunidade	35.8	5.71	31.5	7.04	32.9	5.97	33.0	5.79	24.575	.000
Estímulo intelectual	37.7	5.13	36.0	5.22	36.0	5.07	36.3	4.89	7.601	.000
<b>QE</b>										
Envolvimento académico	40.9	5.53	41.7	5.74	41.3	5.20	42.0	5.77	1.801	.145
Envolvimento em atividades extracurriculares	23.1	6.73	22.2	7.11	24.6	6.83	25.0	7.51	8.747	.000
<b>QIP</b>										
Percepção de suporte	43.4	7.20	44.3	7.44	44.0	6.84	44.8	7.00	1.656	.175
Participação em atividades recreativas	11.8	3.49	11.9	3.63	12.7	3.47	13.1	3.42	7.498	.000
<b>QIPE</b>										
Gestão da relação pedagógica	35.5	5.38	33.8	5.04	33.1	5.38	34.3	4.94	9.872	.000
Contacto com os	24.8	6.61	24.9	6.80	27.6	6.49	29.7	6.23	32.062	.000

professores										
Percepção de										
apoio	18.3	3.90	17.1	3.99	17.8	3.88	18.8	3.67	9.290	.000
QPGA	14.0	2.70	13.9	3.02	14.2	2.43	14.6	2.73	3.670	.012
QPGAA	35.1	4.98	35.7	4.65	35.8	4.78	37.0	6.07	4.755	.003
QPGCC	34.4	4.46	34.5	4.61	35.0	4.10	35.4	4.60	2.362	.070
QPGCA	50.4	7.24	53.3	5.91	52.8	5.66	54.3	6.66	18.109	.000
QPGV	25.8	2.93	26.2	2.81	26.5	2.92	26.2	3.22	1.956	.119
EOGC										
Autonomia	67.1	7.19	66.7	8.37	65.6	7.18	64.8	7,94	4.466	.004
Controlo	47.8	8.42	47.4	8.22	46.9	7.88	47.6	8.82	.490	.689
Impessoal	40.1	9.50	40.6	9.44	39.4	8.86	38.3	10.18	2.891	.034

Da leitura da Tabela 5.3 podemos afirmar que os estudantes inquiridos, de uma forma geral, independentemente do ano frequentado, apresentam valores médios elevados, exceto em três dimensões: envolvimento em atividades curriculares, contacto com os professores e orientação motivacional impessoal. Esta última, no sentido esperado, indica que são os estudantes do 4.º ano que apresentam orientações motivacionais menos impessoais.

Percebemos também que são os estudantes do 4.º ano que parecem apresentar os valores médios mais elevados em mais de metade das dimensões estudadas, principalmente nas dimensões que avaliam os ganhos obtidos durante a frequência do ensino superior. Não obstante, são os estudantes do 1.º ano que parecem possuir uma percepção mais positiva em relação ao clima institucional, quer relativamente ao estímulo intelectual, quer relativamente ao sentimento de pertença à instituição, e em relação à orientação motivacional, nomeadamente na orientação para a autonomia. Este facto, de alguma forma, é corroborado pela literatura já que são as expectativas que os estudantes formam antes da entrada para o ensino superior que irão ser os seus referenciais a partir dos quais irão avaliar o ambiente institucional (Silva, 2012) e o assumir de novas responsabilidades percecionado por uma maior autonomia.

As análises de variância permitem-nos afirmar a existência de diferenças estatisticamente significativas na maioria das dimensões, tendo em conta o ano frequentado pelos estudantes inquiridos. A percepção dos estudantes relativamente ao sentimento de pertença ( $F=24.575$ ;  $p=.000$ ), ao estímulo intelectual para o desenvolvimento intelectual, académico e pessoal ( $F=7.601$ ;  $p=.000$ ), envolvimento em atividades recreativas com os pares ( $F=7.498$ ;  $p=.000$ ), gestão da relação pedagógica ( $F=9.872$ ;  $p=.000$ ), contacto ( $F=32.062$ ;  $p=.000$ ) e percepção de apoio por parte dos professores ( $F=9.290$ ;  $p=.000$ ), percepção de ganhos em autocontrolo ( $F=3.670$ ;  $p=.012$ ),

autonomia e autoconfiança ( $F=4.755$ ;  $p=.003$ ), competências académicas ( $F=18.109$ ;  $p=.000$ ) e orientação motivacional para a autonomia ( $F=4.466$ ;  $p=.004$ ) e impessoal ( $F=2.891$ ;  $p=.034$ ) parece, de facto, variar consoante o ano frequentado. Através da análise do teste T-Turkey verificámos que essas diferenças são mais expressivas entre o 1.º e o 4.º ano e entre o 2.º e o 4.º ano. Estas diferenças são coincidentes nos dois grupos relativamente ao sentimento de comunidade, estímulo intelectual, envolvimento em atividades extracurriculares, participação em atividades recreativas com os colegas, contacto pedagógico e apoio por parte dos professores, perceção de ganhos obtidos durante a frequência do ensino superior ao nível do autocontrolo, autonomia e autoconfiança e competências académicas e orientação motivacional para a autonomia. A exceção vai para a orientação motivacional impessoal cuja diferença só é significativa entre o 2.º e o 4.º ano, sendo os estudantes do 2.º ano a terem orientações motivacionais mais impessoais do que os seus colegas do 4.º ano, o que vai no sentido esperado.

Foram analisados os efeitos de interação sexo x ano de curso (2x4) através da análise da variância bifatorial, não se revelando, em nenhuma das variáveis dependentes (ganhos em autocontrolo, em autonomia e autoconfiança, em competências cognitivas e académicas e em valores), efeitos de interação significativos ( $F=.789$ ;  $p=.500$ ;  $F=.993$ ;  $p=.395$ ;  $F=.353$ ,  $p=.787$ ;  $F=1.176$ ,  $p=.318$ ;  $F=.648$ ,  $p=.584$ ).

#### *Análise em função da opção do curso*

De seguida apresentamos as médias, desvios-padrão e análise da variância de todas as dimensões estudadas em função da opção da escolha do curso.

Tabela 5.4

*Média, desvio-padrão e valor de teste nas dimensões em análise em função da opção do curso (N=1029)*

Dimensões/Subescalas	1º Opção (N=846)		2º Opção (N=115)		3º Opção (N=24)		Outra opção (N=44)		Valor de teste (N=1029)	
	M	DP	M	DP	M	DP	M	DP	F	p
<b>QAI</b>										
Sentimento de comunidade	33.5	6.44	32.6	6.27	34.9	7.36	34.9	7.36	2.588	.052
Estímulo intelectual	34.9	7.36	36.1	5.05	37.0	5.13	35.5	4.70	1.270	.283
<b>QE</b>										
Envolvimento académico	41.5	5.55	41.1	5.29	41.3	7.51	41.0	6.12	.336	.799
Envolvimento em atividades	23.4	7.10	23.8	6.79	24.2	8.98	23.1	7.20	.205	.893

extracurriculares											
QIP											
Percepção de suporte	44.1	7.13	44.4	7.29	42.9	7.86	43.9	7.57	.315	.814	
Participação em atividades recreativas	12.2	3.52	12.9	3.74	12.1	3.88	12.5	3.35	1.379	.248	
QIPE											
Gestão da relação pedagógica	34.3	5.25	34.2	5.28	37.0	5.71	32.7	4.55	3.511	.015	
Contacto com os professores	26.3	6.84	26.0	6.87	29.9	6.19	25.7	7.18	2.371	.069	
Percepção de apoio	17.9	3.94	18.1	3.80	19.1	3.92	17.5	3.99	.935	.423	
QPGA	14.1	2.72	14.2	3.06	13.5	3.05	13.5	2.99	1.078	.358	
QPGAA	35.8	4.93	36.0	4.77	36.0	6.45	35.2	4.40	.308	.819	
QPGCC	34.8	4.45	34.7	4.22	34.8	5.42	34.6	5.35	.022	.995	
QPGCA	52.7	6.58	51.9	6.59	50.2	8.10	51.7	5.97	1.789	.148	
QPGV	26.2	3.00	25.8	2.70	25.9	3.69	26.4	2.50	.613	.607	
EOGC											
Autonomia	66.2	7.73	66.6	7.84	67.6	7.93	65.1	8.15	.647	.585	
Controlo	47.4	8.13	48.0	9.47	47.2	8.25	46.5	9.30	.378	.769	
Impessoal	39.7	9.42	39.3	1.33	39.5	1.06	41.6	9.46	.681	.564	

No que se refere aos resultados em função da opção do curso, é de realçar que as diferenças nas médias são marginais, não traduzindo relevância significativa, nem do ponto de vista estatístico, nem prático, sendo de salientar apenas a diferença estatisticamente significativa na dimensão que avalia a gestão da relação pedagógica ( $F=3.511$ ;  $p=.015$ ), com os estudantes que entraram no curso na 3.<sup>a</sup> opção a apresentarem valores superiores aos estudantes que entraram nas outras opções. Essas diferenças apenas se revelaram estatisticamente significativas entre os estudantes que escolheram o curso em 3.<sup>a</sup> opção e os que entraram em Outra opção (Teste T – Turkey).

#### *Análise em função do tipo de instituição de ensino frequentada*

Para avaliar a existência, ou não, de diferenças entre os estudantes inquiridos em função da instituição de ensino frequentada, foram calculadas as médias e os desvios-padrão para cada dimensão e análises da variância de todos os instrumentos de medida.

Tabela 5.5

*Média, desvio-padrão e valor de teste nas dimensões em análise em função do tipo de instituição de ensino frequentada (N=1029)*

Dimensões	Escolas não integradas (N=343)		Escolas nas Universidades (N=341)		Escolas Superiores de Saúde (N=345)		Valor de teste (N=1029)	
	M	DP	M	DP	M	DP	F	p
QAI								

Sentimento de comunidade	34.2	5.60	34.9	5.45	31,1	7.40	35.627	.000
Estímulo intelectual	36.9	4.97	37.5	4.71	35.3	5.50	17.315	.000
QE								
Envolvimento académico	35.3	5.50	41.8	5.13	41.0	5.98	1.757	.173
Envolvimento em atividades extracurriculares	23.5	7.75	23.3	6.22	23.7	7.28	.243	.784
QIP								
Perceção de suporte	44.2	7.35	43.9	7.23	44.2	6.96	.138	.871
Participação em atividades recreativas	12.3	3.83	12.3	3.83	12.3	3.43	.133	.876
QIPE								
Gestão da relação pedagógica	34.5	5.20	34.5	4.90	33.8	5.63	1.792	.167
Contacto com os professores	27.8	6.93	26.0	6.21	25.2	7.16	13.022	.000
Perceção de apoio	17.7	3.93	18.1	3.69	18.1	3.69	.828	.437
QPGA	14.2	2.88	14.1	2.64	14.0	2.80	.898	.408
QPGAA	36.6	5.04	34.9	4.61	35.8	4.96	11.248	.000
QPGCC	35.1	4.60	34.2	4.15	35.0	4.64	4.248	.015
QPGCA	53.2	6.47	52.1	6.18	52.3	7.09	2,630	.073
QPGV	26.3	3.07	25.9	2.81	26.2	2.99	1,541	.215
EOGC								
Autonomia	66.4	7.66	66.4	7.31	65.9	8.30	.423	.655
Controlo	47.5	9.24	47.2	8.00	47.7	7.70	.418	.658
Impessoal	39.7	9.75	40.6	9.53	39.0	9.30	2.297	.101

A análise da Tabela 5.5 permite-nos afirmar que os estudantes inquiridos, independentemente dos contextos que frequentam, parecem ter uma perceção muito positiva do seu ambiente institucional, do seu envolvimento quer académico quer em atividades extracurriculares, da interação com os colegas e com os professores, dos ganhos obtidos ao nível do autocontrolo, da autonomia e autoconfiança, das competências cognitivas e académicas e dos valores. Relativamente à orientação motivacional, parece-nos que os estudantes apresentam uma orientação mais autónoma e controlada e menos impessoal, o que é expectável.

Os resultados das ANOVAS indicam a existência de diferenças significativas em função do tipo de instituição frequentada apenas em cinco das dimensões estudadas: sentimento de comunidade ( $F=35.627$ ;  $p=.000$ ), estímulo intelectual ( $F=17.315$ ;  $p=.000$ ), contacto com os professores ( $F=13.022$ ;  $p=.000$ ), perceção de ganhos em autonomia e autoconfiança ( $F=11.248$ ;  $p=.000$ ) e competências cognitivas ( $F=4.248$ ;  $p=0.15$ ). O teste T-Turkey permite observar que essas diferenças só são significativas

entre as Escolas de Enfermagem Não Integradas com as Escolas de Saúde, relativamente ao sentimento de comunidade, estímulo intelectual, contacto com os professores, e com as Escolas de Enfermagem Integradas na Universidade nas dimensões que avaliam o contacto com os professores, a percepção de ganhos em autonomia e autoconfiança e em competências cognitivas; e entre as Escolas Integradas na Universidade com as Escolas de Saúde, nas duas dimensões que avaliam o ambiente institucional e a percepção de ganhos em autonomia e autoconfiança.

*Análise em função da saída da casa dos pais*

Considerando os objetivos propostos inicialmente, ou seja, perceber se existem diferenças nas percepções dos estudantes relativamente ao ambiente institucional, envolvimento, interação com os pares, interação professor-estudante e ganhos pessoais (cognitivos, académicos, psicossociais) e níveis motivacionais em função da saída da casa dos pais recorreremos ao teste paramétrico t de *student* para comparação de médias.

Tabela 5.6

*Média, desvio-padrão e valor de teste nas dimensões em análise em função da saída da casa dos pais (N=1029)*

Dimensões/Subescalas	Saída da casa dos pais				Valor de teste	
	Não (N=569)		Sim (N=456)		t	p
	Média	DP	Média	DP		
QAI						
Sentimento de comunidade	32.8	6.66	34.0	6.06	-2.862	.004
Estímulo intelectual	36.2	5.02	37.0	5.28	-2.423	.016
QE						
Envolvimento académico	41.4	5.57	41.5	5.65	-.225	.822
Envolvimento em atividades extracurriculares	22.3	7.11	24.9	6.80	-6.080	.000
QIP						
Percepção de suporte	43.5	7.30	44.8	6.95	-3.064	.002
Participação em atividades recreativas	11.4	3.65	13.3	3.09	-8.874	.000
QIPE						
Gestão da relação pedagógica	34.2	5.24	34.4	5.29	-.601	.548
Contacto com os professores	25.9	6.81	26.9	6.89	-2.510	.012
Percepção de apoio	17.9	3.91	18.0	3.95	-.395	.693
QPGA	14.2	2.80	14.0	2.76	.739	.460
QPGAA	35.8	4.95	35.7	4.90	.297	.767

QPGCC	34.8	4.41	34.7	4,59	.410	.682
QPGCA	52.3	6.81	52.8	6.36	-1.312	.190
QPGV	26.2	2.94	26.1	2.98	.747	.456
EOGC						
Autonomia	66.0	7.75	66.5	7.76	-.943	.346
Controlo	47.0	8.27	48.0	8.39	-1.870	.062
Impessoal	39.4	9.33	40.1	9.77	-1.161	.246

A leitura da Tabela 5.6 permite-nos dizer que, independentemente dos estudantes inquiridos terem ou não saído de casa dos pais para frequentar o ensino superior, parecem ter uma perceção muito positiva do contexto onde estão inseridos, das interações que aí estabelecem quer com os colegas quer com os professores, dos ganhos ao nível do autocontrolo, autonomia e autoconfiança, competências cognitivas e académicas, valores e orientações motivacionais (autonomia, controlo e impessoal).

As análises do teste t de *student* só revelaram efeitos estatisticamente significativos entre os estudantes que saíram de casa dos pais e os que não saíram em seis dimensões, nomeadamente nas dimensões sentimento de comunidade ( $t=-2.862$ ;  $p=.004$ ), estímulo intelectual ( $t=-2.423$ ;  $p=.016$ ), envolvimento em atividades extracurriculares ( $t=-6.080$ ;  $p=.000$ ), perceção de suporte ( $t=-3.064$ ;  $p=.002$ ), participação em atividades recreativas ( $t=-8.874$ ;  $p=.000$ ) e contacto com o professores ( $t=-2.510$ ;  $p=.012$ ), sendo os estudantes que saíram de casa dos pais os que obtêm valores médios significativamente mais elevados nestas dimensões.

### **Relações entre contextos, envolvimento, interações, ganhos psicossociais, cognitivos, académicos, e orientações motivacionais**

Apresentamos de seguida as análises correlacionais para as dimensões estudadas.

A análise da matriz de correlações (Tabela 5.7) permite-nos afirmar que a quase totalidade das correlações apresenta valores positivos, apesar de algumas delas não serem muito fortes, e todas vão no sentido esperado. Mesmo as correlações que apresentam coeficientes de correlação negativos vão no sentido esperado tendo em conta o referencial teórico. A grande maioria dos coeficientes de correlação apresenta significado estatístico.

Tabela 5.7

*Matriz de correlações entre as subescalas do QAI, QE, QIP, QIPE, QPGA, QPGAA, QPGCC, QPGCA, QPGV, EOGC (N=1029)*

Subescalas	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17
1.QAI_SC	1	.78**	.31**	.27**	.28**	.18**	.60**	.40**	.49**	.21**	.22**	.25**	.13**	.15**	-.01	-.05	.17**
2.QAI_EI		1	.45**	.15**	.29**	.12**	.63**	.31**	.44**	.24**	.34**	.40**	.26**	.25**	-.02	-.09**	.25**
3.QE_EA			1	.13**	.19**	.02	.33**	.29**	.23**	.09**	.44**	.41**	.40**	.30**	-.01	-.05	.33**
4.QE_EAE				1	.26**	.63**	.15**	.40**	.22**	.13**	.21**	.15**	.02	.02	.12**	-.05	.18**
5.QIP_PS					1	.55**	.26**	.19**	.20**	.20**	.24**	.30**	.21**	.18**	.09**	-.05	.24**
6.QIP_PAR						1	.12**	.30**	.15**	.10**	.11**	.16**	.03	.03	.15**	-.04	.14**
7.QIPE_GRP							1	.47**	.66**	.22**	.26**	.27**	.19**	.19**	-.04	-.06	.19**
8.QIPE_CP								1	.63**	.17**	.24**	.27**	.08*	.04	.04	-.11**	.23**
9.QIPE_PA									1	.19**	.22**	.23**	.10**	.11**	-.03	-.09**	.17**
10.QPGA										1	.32**	.28**	.25**	.10**	.01	-.25**	.41**
11.QPGCC											1	.58**	.52**	.34**	.08*	-.23**	.62**
12.QPGCA												1	.60**	.30**	.10**	-.24**	.54**
13.QPGV													1	.31**	.04	-.23**	.53**
14.EOGC_AUT														1	.15**	-.12**	.26**
15.EOGC_CONT															1	.37**	.15**
16.EOGC_IMP																1	-.32**
17.QPGAA																	1

\*\*p<.01; \*p<.05

Legenda:

1- Questionário de Ambiente Institucional – Sentimento de Comunidade; 2 - Questionário de Ambiente Institucional – Estímulo Intelectual; 3 – Questionário Envolvimento – Envolvimento Acadêmico; 4 - Questionário Envolvimento – Envolvimento em Atividades Extracurriculares; 5 – Questionário Interação com os Pares – Percepção de Suporte; 6 - Questionário Interação com os Pares – Participação em atividades Recreativas; 7 – Questionário Interação Professor-Estudante – Gestão da Relação Pedagógica; 8 - Questionário Interação Professor-Estudante – Contacto com os Professores; 9 - Questionário Interação Professor-Estudante – Percepção de Apoio; 10 – Questionário Percepção de Ganhos Autocontrolo; 11- Questionário Percepção de Ganhos Competências Cognitivas; 12 - Questionário Percepção de Ganhos Competências Académicas; 13 - Questionário Percepção de Ganhos Valores; 14 - Escala de Orientações de Causalidade – Autonomia; 15 - Escala de Orientações de Causalidade – Controlo; 16 - Escala de Orientações de Causalidade – Impessoal; 17 – Questionário de Percepção de Ganhos Autonomia e Autoconfiança.

É de notar, no entanto, que apesar de se verificar uma relação com significado estatístico entre as dimensões que avaliam a orientação motivacional para a autonomia e a orientação motivacional impessoal ( $r=-.12$ ;  $p<.01$ ) e esta ir no sentido esperado, era suposto, mediante o seu constructo, que essa associação se revelasse mais forte.

O mesmo acontece com as dimensões que avaliam as perceções dos estudantes relativamente aos ganhos em autonomia e autoconfiança e a orientação motivacional impessoal. É que, apesar desta associação se revelar estatisticamente significativa e ir no sentido esperado ( $r=-.32$ ;  $p<.01$ ), esperava-se, também, que essa relação fosse mais forte tendo em conta o seu referencial teórico.

### **Contributo das variáveis pessoais, de interação e contextuais para a perceção de ganhos durante a frequência do ensino superior**

Apresentamos, de seguida, os resultados da análise de regressão, considerando as variáveis relativas à perceção de ganhos (de autocontrolo, autonomia e autoconfiança, competências cognitivas, académicas e valores), como variáveis dependentes e as variáveis sociodemográficas (*idade, sexo, opção de curso, saída da casa dos pais, ano de curso e tipo de instituição*), as variáveis pessoais (*orientação motivacional e de envolvimento*), as variáveis de interação (*relação entre pares e relação entre professores e estudantes*) e as variáveis contextuais (*ambiente institucional*), como independentes. O objetivo destas análises foi o de compreender os resultados na sua globalidade, indo para além das análises diferenciais e correlacionais já efetuadas anteriormente. Pretendemos, assim, estudar o valor preditivo das variáveis independentes selecionadas na explicação dos ganhos obtidos pelos estudantes ao nível das competências psicossociais, cognitivas e académicas durante a frequência do ensino superior. De referir que as variáveis sociodemográficas, que se expressavam por uma variável policotómica (ano, opção de curso e tipo de instituição frequentada), só foram incluídas no modelo, após transformadas num conjunto de variáveis auxiliares indicadoras, também conhecidas por variáveis *dummy*<sup>2</sup> (Maroco, 2014).

---

<sup>2</sup> Segundo Allison (1999), o problema da utilização de variáveis categoriais (nominais ou ordinais) em modelos de regressão pode ser ultrapassado recorrendo à transformação em variáveis *dummy*. O número de variáveis *dummy* a utilizar deve ser igual a  $k-1$ , em que  $k$  é o número de categorias da

As variáveis independentes, como já foi referido, foram organizadas em cinco blocos considerados como relevantes para a predição da variável dependente e respeitando o referencial teórico. Relembramos que o primeiro modelo é constituído pelas variáveis sociodemográficas (*idade, sexo, opção de curso, saída da casa dos pais, ano de curso e tipo de instituição*), o segundo pelas variáveis da escala EOGC (*Autonomia, Controlo, Impessoal*), o terceiro pelas variáveis do QE (*Envolvimento académico e Envolvimento em atividades extracurriculares*), o quarto pelas variáveis do QIPE (*Gestão da relação pedagógica, Contacto com os professores e Perceção de apoio*) e do QIP (*Perceção de suporte e Participação em atividades recreativas*) e o quinto pelas variáveis do QAI (*Sentimento de comunidade e Estímulo intelectual*).

### ***Perceção de ganhos ao nível do Autocontrolo***

A Tabela 5.8 apresenta o sumário dos modelos de regressão linear após a entrada de cada um dos blocos de variáveis predictoras considerados. O nível de significância associado a cada modelo ( $p=.000$ ) mostra que a contribuição das variáveis inseridas em cada modelo é significativa, contribuindo, deste modo, para a predição dos ganhos na dimensão *Autocontrolo*.

---

variável original. Assim, para cada uma das variáveis deste estudo – “ano de curso”, “opção de curso” e “tipo de instituição” – criou-se um conjunto de categorias indicadoras e definiu-se uma categoria de referência, que será omitida e que servirá de termo de comparação com as restantes categorias indicadoras. Relativamente às variáveis “ano de curso”, “opção de curso” e “tipo de instituição”, as categorias de referência foram, respetivamente, o 4º ano, a outra opção e escolas de saúde.

Tabela 5.8

*Sumário da regressão hierárquica para a variável dependente Percepção de Ganhos em Autocontrolo – QPGA (N=1029)*

Modelo	R <sup>2</sup>	R <sup>2</sup> ajustado <sup>3</sup>	F	p	Estatísticas de mudança		
					Δ R <sup>2</sup>	Δ F	Δ p
1 <sup>a</sup>	.038	.028	3.630	.000	.038	3.630	.000
2 <sup>b</sup>	.107	.094	8.568	.000	.068	25.700	.000
3 <sup>c</sup>	.119	.105	8.481	.000	.013	7.137	.001
4 <sup>d</sup>	.172	.155	9.887	.000	.053	12.793	.000
5 <sup>e</sup>	.181	.162	9.554	.000	.009	5.189	.006

Variável Dependente: QPGA

a. Preditores: (Constante), Instituição\_tipo=2.0, Sexo, Idade , Opção\_curso=3.0, Opção\_curso=2.0, Ano\_curso=2.0, Implicação da saída de casa com a entrada no ensino superior, Ano\_curso=3.0, Instituição\_tipo=1.0, Ano\_curso=1.0, Opção\_curso=1.0

b. Preditores: (Constante), Instituição\_tipo=2.0, Sexo, Idade , Opção\_curso=3.0, Opção\_curso=2.0, Ano\_curso=2.0, Implicação da saída de casa com a entrada no ensino superior, Ano\_curso=3.0, Instituição\_tipo=1.0, Ano\_curso=1.0, Opção\_curso=1.0, EOGC\_IMP, EOGC\_AUT, EOGC\_CONT

c. Preditores: (Constante), Instituição\_tipo=2.0, Sexo, Idade , Opção\_curso=3.0, Opção\_curso=2.0, Ano\_curso=2.0, Implicação da saída de casa com a entrada no ensino superior, Ano\_curso=3.0, Instituição\_tipo=1.0, Ano\_curso=1.0, Opção\_curso=1.0, EOGC\_IMP, EOGC\_AUT, EOGC\_CONT, QE\_EAE, QE\_EA

d. Preditores: (Constante), Instituição\_tipo=2.0, Sexo, Idade , Opção\_curso=3.0, Opção\_curso=2.0, Ano\_curso=2.0, Implicação da saída de casa com a entrada no ensino superior, Ano\_curso=3.0, Instituição\_tipo=1.0, Ano\_curso=1.0, Opção\_curso=1.0, EOGC\_IMP, EOGC\_AUT, EOGC\_CONT, QE\_EAE, QE\_EA, QIPE\_PA, QIP\_PS, QIPE\_GRP, QIPE\_CP, QIP\_PAR

e. Preditores: (Constante), Instituição\_tipo=2.0, Sexo, Idade , Opção\_curso=3.0, Opção\_curso=2.0, Ano\_curso=2.0, Implicação da saída de casa com a entrada no ensino superior, Ano\_curso=3.0, Instituição\_tipo=1.0, Ano\_curso=1.0, Opção\_curso=1.0, EOGC\_IMP, EOGC\_AUT, EOGC\_CONT, QE\_EAE, QE\_EA, QIPE\_PA, QIP\_PS, QIPE\_GRP, QIPE\_CP, QIP\_PAR, QAI\_SC, QAI\_EI

O primeiro modelo de variáveis (relativo às variáveis sociodemográficas - idade, sexo, opção de curso, saída da casa dos pais, ano de curso e tipo de instituição) explica aproximadamente 4% da variação na Percepção de Autocontrolo. A análise dos coeficientes de regressão indica um contributo negativo, mas estatisticamente significativo, para as variáveis sexo ( $\beta = -.140$ ;  $p = .000$ ) e ano de curso, tendo o 1.º, o

<sup>3</sup> Este será o valor tomado como referência para a percentagem de variância explicada.

2.º e o 3.º anos um valor de  $\beta = -.101$  ( $p = .026$ ), de  $\beta = -.115$ ; ( $p = .008$ ) e de  $\beta = -.079$  ( $p = .048$ ), respetivamente.

O segundo modelo (relativo à escala de orientações gerais de causalidade – *autonomia, controlo e impessoal*) explica aproximadamente 7% da variação na Perceção de Autocontrolo. A análise dos coeficientes beta indica um contributo estatisticamente significativo de todas as dimensões que integram a Escala de Orientações Gerais de Causalidade na predição dos ganhos ao nível do Autocontrolo.

O terceiro bloco de variáveis que entrou no modelo diz respeito ao Envolvimento, nomeadamente ao envolvimento académico e ao envolvimento em atividades extracurriculares, cujo poder explicativo é de aproximadamente 1%. Apesar de reduzido, trata-se, uma vez mais, de um contributo estatisticamente significativo ( $p = .000$ ). A análise dos coeficientes de regressão indica um contributo com significância estatística, quer do envolvimento académico ( $\beta = .065$ ;  $p = .042$ ), quer do envolvimento em atividades extracurriculares ( $\beta = .090$ ;  $p = .005$ ) nos ganhos em Autocontrolo.

O quarto bloco traz um contributo significativo ( $p = .000$ ) de aproximadamente 5% no valor explicativo do Autocontrolo e refere-se a variáveis relativas à interação com os professores (gestão da relação pedagógica, contacto com os professores e perceção de apoio) e à interação com os pares (perceção de suporte e participação em atividades recreativas). Os coeficientes de regressão relativos a estas variáveis são quase todos significativos, à exceção das dimensões relativas ao contacto com os professores ( $\beta = -.009$ ;  $p = .838$ ) e perceção de apoio por parte destes ( $\beta = .01$ ;  $p = .805$ ).

O bloco cinco contribui com 1% e refere-se às variáveis relativas ao ambiente institucional. Apesar de baixo, apresenta significância estatística ( $p = .006$ ). Apenas o coeficiente de regressão relativo ao estímulo intelectual revelou ser significativo ( $\beta = .133$ ;  $p = .013$ ).

No seu conjunto, o modelo de regressão integrando as variáveis dos blocos considerados explica aproximadamente 18% da variância total da amostra ( $F = 14.970$ ;  $p = .000$ ) relativamente à perceção dos ganhos obtidos pelos estudantes durante a frequência do ensino superior ao nível do Autocontrolo.

A Tabela que se segue apresenta os coeficientes de regressão após a entrada de todos os preditores considerados no modelo 5 que, pelo seu poder explicativo, assume particular importância.

Tabela 5.9

*Coefficientes de regressão na variável dependente Percepção de Ganhos em Autocontrolo – QPGA (N=1029)*

Modelo 5	$\beta$	Beta	t	p
Idade	.036	.044	1.322	.187
Sexo	-1.029	-.131	-4.340	.000
Opção_curso=1.0	.393	.054	.976	.329
Opção_curso=2.0	.479	.054	1.043	.297
Opção_curso=3.0	-.293	-.016	-.444	.657
Saída de casa	-.205	-.037	-1.206	.228
Ano_curso=1.0	-.662	-.109	-2.383	.017
Ano_curso=2.0	-.482	-.080	-1.914	.056
Ano_curso=3.0	-.364	-.051	-1.366	.172
Tipo de Instituição= 1.0	.038	.006	.175	.861
Tipo de Instituição=2.0	.176	.030	.830	.407
EOGC_AUT	.007	.019	.597	.551
EOGC_CONT	.026	.077	2.313	.021
EOGC_IMP	-.069	-.236	-7.234	.000
QE_EA	-.022	-.045	-1.267	.205
QE_EAE	.033	.084	2.089	.037
QIP_PS	.062	.160	4.304	.000
QIP_PAR	-.074	-.094	-2.059	.040
QIPE_GRP	.056	.106	2.297	.022
QIPE_CP	.001	.002	.039	.969
QIPE_PA	.001	.001	.019	.985
QAI_SC	-.001	-.001	-.026	.979
QAI_EI	.072	.133	2.495	.013

Como podemos verificar pela análise dos coeficientes de regressão relativamente a todos os preditores (Tabela 5.9), as variáveis com valor explicativo significativo, ordenadas por ordem de grandeza do seu valor Beta, são: orientação motivacional impessoal ( $\beta=-.236$ ;  $p=.000$ ), percepção de suporte pelos colegas ( $\beta=.160$ ;  $p=.000$ ), estímulo intelectual ( $\beta=.133$ ;  $p=.013$ ), sexo ( $\beta=-.131$ ;  $p=.000$ ), 1.º ano de curso ( $\beta=-.109$ ;  $p=.017$ ), gestão da relação pedagógica ( $\beta=.106$ ;  $p=.022$ ), participação em atividades recreativas com os colegas ( $\beta=-.094$ ;  $p=.040$ ), envolvimento em atividades extracurriculares ( $\beta=.084$ ;  $p=.037$ ), e a orientação motivacional mais controlada ( $\beta=.077$ ;  $p=.021$ ). A análise destes dados permite-nos afirmar que os estudantes que mais suporte percebem por parte dos colegas, que mais se sentem estimulados intelectualmente, que mais identificam qualidade na relação com os professores, que se envolvem mais em atividades extracurriculares e

que apresentam uma orientação motivacional mais controlada, são aqueles que mais pontuam na dimensão percepção de ganhos ao nível do autocontrolo.

A variável participação em atividades recreativas assume valores negativos, o que parece indicar uma menor percepção de autocontrolo por parte dos estudantes que mais pontuam nesta dimensão. Quanto à variável orientação motivacional impessoal, apesar de assumir um valor negativo, indica uma maior percepção de autocontrolo por parte dos estudantes, tendo em conta o referencial teórico. As variáveis sexo e ano de curso também se evidenciam como preditores significativos, parecendo indicar que são os rapazes a apresentarem uma maior percepção e os estudantes do 1.º ano a apresentarem uma menor percepção dos ganhos ao nível do autocontrolo.

### ***Perceção de ganhos ao nível da Autonomia e da Autoconfiança***

A Tabela 5.10 apresenta o sumário dos modelos de regressão linear após a entrada de cada um dos blocos de variáveis predictoras considerados. O nível de significância associado a cada modelo ( $p < .05$ ) mostra que a contribuição das variáveis inseridas em cada modelo é significativa, contribuindo, deste modo, para a predição dos ganhos em Autonomia e Autocontrolo.

Tabela 5.10

*Sumário da regressão hierárquica para a variável dependente Perceção de Ganhos em Autonomia e Autoconfiança - QPGAA (N= 1029)*

Modelo	R <sup>2</sup>	R <sup>2</sup> ajustado <sup>4</sup>	F	p	Estatísticas de mudança		
					Δ R <sup>2</sup>	Δ F	Δ p
1 <sup>a</sup>	.028	.018	2.688	.002	.028	2.688	.002
2 <sup>b</sup>	.238	.227	22.412	.000	.209	92.063	.000
3 <sup>c</sup>	.315	.304	28.783	.000	.077	56.159	.000
4 <sup>d</sup>	.333	.319	23.698	.000	.018	5.405	.000
5 <sup>e</sup>	.337	.322	22.057	.000	.005	3.551	.029

Variável Dependente: QPGAA

a. Preditores: (Constante), Instituição\_tipo=2.0, Sexo, Opção\_curso=3.0, Idade , Opção\_curso=2.0, Ano\_curso=2.0, Implicação da saída de casa com a entrada no ensino superior, Ano\_curso=3.0, Instituição\_tipo=1.0, Ano\_curso=1.0, Opção\_curso=1.0

<sup>4</sup> Este será o valor tomado como referência para a percentagem de variância explicada.

b. Preditores: (Constante), Instituição\_tipo=2.0, Sexo, Opção\_curso=3.0, Idade , Opção\_curso=2.0, Ano\_curso=2.0, Implicação da saída de casa com a entrada no ensino superior, Ano\_curso=3.0, Instituição\_tipo=1.0, Ano\_curso=1.0, Opção\_curso=1.0, EOGC\_IMP, EOGC\_AUT, EOGC\_CONT

c. Preditores: (Constante), Instituição\_tipo=2.0, Sexo, Opção\_curso=3.0, Idade , Opção\_curso=2.0, Ano\_curso=2.0, Implicação da saída de casa com a entrada no ensino superior, Ano\_curso=3.0, Instituição\_tipo=1.0, Ano\_curso=1.0, Opção\_curso=1.0, EOGC\_IMP, EOGC\_AUT, EOGC\_CONT, QE\_EAE, QE\_EA

d. Preditores: (Constante), Instituição\_tipo=2.0, Sexo, Opção\_curso=3.0, Idade , Opção\_curso=2.0, Ano\_curso=2.0, Implicação da saída de casa com a entrada no ensino superior, Ano\_curso=3.0, Instituição\_tipo=1.0, Ano\_curso=1.0, Opção\_curso=1.0, EOGC\_IMP, EOGC\_AUT, EOGC\_CONT, QE\_EAE, QE\_EA, QIPE\_PA, QIP\_PS, QIPE\_GRP, QIPE\_CP, QIP\_PAR

e. Preditores: (Constante), Instituição\_tipo=2.0, Sexo, Opção\_curso=3.0, Idade , Opção\_curso=2.0, Ano\_curso=2.0, Implicação da saída de casa com a entrada no ensino superior, Ano\_curso=3.0, Instituição\_tipo=1.0, Ano\_curso=1.0, Opção\_curso=1.0, EOGC\_IMP, EOGC\_AUT, EOGC\_CONT, QE\_EAE, QE\_EA, QIPE\_PA, QIP\_PS, QIPE\_GRP, QIPE\_CP, QIP\_PAR, QAI\_SC, QAI\_EI

Pela análise da Tabela 5.10, verificamos que o primeiro bloco de variáveis (idade, sexo, ano e opção de curso, saída de casa dos pais e tipo de instituição) explica 3% da variância ao nível da percepção de ganhos em termos de autonomia e autoconfiança, com um contributo estatisticamente significativo ( $F=2.688$ ;  $p=.002$ ). A análise dos coeficientes de regressão das variáveis que dizem respeito a este bloco indica que a maioria delas não apresenta significado estatístico, exceto as variáveis ano de curso, em que o 1.º ano se diferencia significativamente do grupo de referência ( $\beta=-.107$ ;  $p=.019$ ) e o tipo de Instituição, nomeadamente as escolas integradas nas universidades que apresenta um valor estatisticamente significativo de  $\beta=-.084$  ( $p=.024$ ).

O segundo modelo relativo à escala de orientações gerais de causalidade – autonomia, controlo e impessoal – explica 21% da variação da percepção de ganhos ao nível da autonomia e autoconfiança, com um contributo estatisticamente significativo ( $F=22.412$ ;  $p=.000$ ). A análise dos coeficientes de regressão das variáveis que compõem a EOGC indica que todas as suas dimensões parecem contribuir de forma significativa para a percepção dos estudantes ao nível dos ganhos em autonomia e autocontrolo.

O terceiro bloco de variáveis que entrou no modelo tem um poder explicativo de aproximadamente 8%, com um contributo significativo ( $F=28.783$ ;  $p=.000$ ) e refere-se às variáveis que refletem o envolvimento dos estudantes, nomeadamente no

envolvimento académico e em atividades extracurriculares. A análise dos coeficientes de regressão referentes a este bloco indica que, quer a dimensão Envolvimento Académico ( $\beta=.269$ ;  $p=.000$ ), quer a dimensão Envolvimento em Atividades Extracurriculares ( $\beta=.091$ ;  $p=.001$ ), parecem contribuir de forma positiva e significativa para a perceção dos estudantes ao nível dos ganhos em autonomia e autocontrolo.

O quarto bloco explica aproximadamente 2% da variância da perceção de ganhos ao nível da autonomia e da autoconfiança. Apesar de reduzido, trata-se de um contributo com valor explicativo significativo ( $F= 23.698$ ;  $p=.000$ ). Este conjunto de variáveis diz respeito à interação com os professores (gestão da relação pedagógica, contacto com os professores e perceção de apoio) e à interação com os pares (perceção de suporte e participação em atividades recreativas). Os coeficientes de regressão relativamente às variáveis que dizem respeito a este bloco indicam que a maioria, com exceção da variável Perceção de Suporte por parte dos pares ( $\beta=.143$ ;  $p=.000$ ), não apresenta significado estatístico para a perceção dos estudantes relativamente aos ganhos obtidos ao nível da autonomia e do autocontrolo.

O quinto bloco de variáveis que entrou no modelo tem um poder explicativo de aproximadamente 1% e refere-se às variáveis de Ambiente Institucional (Sentimento de Comunidade e Estímulo Intelectual). Apesar de reduzido, trata-se de um contributo estatisticamente significativo ( $F=22.057$ ;  $p=.029$ ). A análise dos coeficientes de regressão referentes às dimensões que avaliam o Ambiente Institucional, parece indicar que apenas a dimensão Estímulo Intelectual apresenta significado estatístico ( $\beta=.128$ ;  $p=.008$ ).

No seu conjunto, o modelo de regressão, integrando as variáveis dos blocos considerados, explica aproximadamente 34% da variância total da amostra ( $F=22.057$ ;  $p=.000$ ) relativamente à perceção dos estudantes ao nível dos ganhos em autonomia e autocontrolo.

A tabela que se segue apresenta os coeficientes de regressão após a entrada de todos os preditores considerados que contribuem para a predição dos ganhos em Autonomia e Autoconfiança.

Tabela 5.11

*Coefficientes de regressão na variável dependente Percepção de Ganhos em Autonomia e Autoconfiança – QPGAA (N=1029)*

Modelo 5	$\beta$	Beta	t	p
Idade	-.009	-.006	-.215	.830
Sexo	-.325	-.023	-.856	.392
Opção_curso=1.0	.093	.007	.145	.885
Opção_curso=2.0	.117	.007	.159	.873
Opção_curso=3.0	.162	.005	.154	.878
Saída de casa	-.203	-.020	-.746	.456
Ano_curso=1.0	-.467	-.043	-1.054	.292
Ano_curso=2.0	-.064	-.006	-.159	.874
Ano_curso=3.0	.034	.003	.079	.937
Tipo de Instituição= 1.0	.745	.071	2.185	.029
Tipo de Instituição=2.0	-.658	-.063	-1.941	.052
EOGC_AUT	.042	.066	2.252	.025
EOGC_CONT	.156	.264	8.801	.000
EOGC_IMP	-.194	-.375	-12.760	.000
QE_EA	.186	.211	6.687	.000
QE_EAE	.064	.092	2.549	.011
QIP_PS	.096	.139	4.156	.000
QIP_PAR	-.096	-.069	-1.664	.096
QIPE_GRP	-.008	-.008	-.203	.839
QIPE_CP	.025	.035	.893	.372
QIPE_PA	.037	.029	.718	.473
QAI_SC	-.067	-.087	-1.822	.069
QAI_EI	.123	.128	2.660	.008

Quando considerados todos os preditores (Tabela 5.11), observamos que as variáveis que apresentam coeficientes beta mais elevados em valores absolutos e com valor significativo por ordem decrescente são: orientação motivacional impessoal e controlo, envolvimento académico, percepção de suporte pelos pares, estímulo intelectual, envolvimento em atividades extracurriculares, tipo de instituição, nomeadamente as escolas não integradas, e a orientação motivacional autónoma.

Estes resultados indicam que os estudantes que mais pontuam nestas dimensões parecem revelar uma maior percepção de ganhos obtidos durante a frequência do ensino superior ao nível da autonomia e autoconfiança, juntamente com a dimensão impessoal que, apesar de apresentar um valor negativo do coeficiente de regressão Beta, parece também evidenciar-se como um preditor significativo tendo em conta a sua concetualização.

### *Percepção de ganhos ao nível das Competências Cognitivas*

A Tabela 5.12 apresenta o sumário dos modelos de regressão linear após a entrada de cada um dos blocos de variáveis predictoras. O nível de significância mostra que a contribuição das variáveis incluídas em cada bloco é significativa ( $p=.000$ ) para a predição de ganhos ao nível das competências cognitivas, exceto as variáveis sociodemográficas, que integraram o primeiro bloco ( $p=.162$ ).

Tabela 5.12

*Sumário da regressão hierárquica para a variável dependente Percepção de Ganhos em Competências Cognitivas – QPGCC (N=1029)*

Modelo	R <sup>2</sup>	Estatísticas de mudança					
		R <sup>2</sup> ajustado <sup>5</sup>	F	p	Δ R <sup>2</sup>	Δ F	Δ p
1 <sup>a</sup>	.015	.004	1.411	.162	.015	1.411	.162
2 <sup>b</sup>	.186	.175	16.429	.000	.171	70.428	.000
3 <sup>c</sup>	.334	.323	31.481	.000	.148	111.571	.000
4 <sup>d</sup>	.352	.338	25.796	.000	.018	5.395	.000
5 <sup>e</sup>	.362	.347	24.617	.000	.011	8.287	.000

Variável Dependente: QPGCC

a. Preditores: (Constante), Instituição\_tipo=2.0, Sexo, Idade , Opção\_curso=3.0, Opção\_curso=2.0, Ano\_curso=2.0, Implicação da saída de casa com a entrada no ensino superior, Ano\_curso=3.0, Instituição\_tipo=1.0, Ano\_curso=1.0, Opção\_curso=1.0

b. Preditores: (Constante), Instituição\_tipo=2.0, Sexo, Idade , Opção\_curso=3.0, Opção\_curso=2.0, Ano\_curso=2.0, Implicação da saída de casa com a entrada no ensino superior, Ano\_curso=3.0, Instituição\_tipo=1.0, Ano\_curso=1.0, Opção\_curso=1.0, EOGC\_IMP, EOGC\_AUT, EOGC\_CONT

c. Preditores: (Constante), Instituição\_tipo=2.0, Sexo, Idade , Opção\_curso=3.0, Opção\_curso=2.0, Ano\_curso=2.0, Implicação da saída de casa com a entrada no ensino superior, Ano\_curso=3.0, Instituição\_tipo=1.0, Ano\_curso=1.0, Opção\_curso=1.0, EOGC\_IMP, EOGC\_AUT, EOGC\_CONT, QE\_EAE, QE\_EA

d. Preditores: (Constante), Instituição\_tipo=2.0, Sexo, Idade , Opção\_curso=3.0, Opção\_curso=2.0, Ano\_curso=2.0, Implicação da saída de casa com a entrada no ensino superior, Ano\_curso=3.0, Instituição\_tipo=1.0, Ano\_curso=1.0, Opção\_curso=1.0, EOGC\_IMP, EOGC\_AUT, EOGC\_CONT, QE\_EAE, QE\_EA, QIPE\_PA, QIP\_PS, QIPE\_GRP, QIPE\_CP, QIP\_PAR

e. Preditores: (Constante), Instituição\_tipo=2.0, Sexo, Idade , Opção\_curso=3.0, Opção\_curso=2.0, Ano\_curso=2.0, Implicação da saída de casa com a entrada no ensino superior, Ano\_curso=3.0, Instituição\_tipo=1.0, Ano\_curso=1.0, Opção\_curso=1.0, EOGC\_IMP, EOGC\_AUT, EOGC\_CONT, QE\_EAE, QE\_EA, QIPE\_PA, QIP\_PS, QIPE\_GRP, QIPE\_CP, QIP\_PAR, QAI\_SC, QAI\_EI

<sup>5</sup> Este será o valor tomado como referência para a percentagem de variância explicada.

O primeiro bloco de fatores, constituído pelas variáveis sociodemográficas idade, sexo, opção e ano de curso, saída de casa dos pais e tipo de instituição explica, aproximadamente, 2% da variação da percepção de ganhos em competências cognitivas, mas sem significado estatístico ( $F=1.411$ ;  $p=.162$ ). Se olharmos para a análise do coeficiente de regressão verificamos que apenas a variável instituição, nomeadamente as escolas integradas nas universidades, revela um contributo estatisticamente significativo ( $\beta=-.091$ ;  $p=.016$ ).

O segundo bloco de variáveis que entrou no modelo, relativo à escala de orientações gerais de causalidade – autonomia, controlo e impessoal – assume um valor explicativo de 17% ( $F=16.429$ ;  $p=.000$ ). A análise dos coeficientes de regressão das três variáveis que fazem parte deste bloco indica um contributo positivo e estatisticamente significativo das dimensões Autonomia ( $\beta=.315$ ;  $p=.000$ ) e Controlo ( $\beta=.114$ ;  $p=.000$ ), mas um contributo negativo, com significância estatística, da dimensão Impessoal ( $\beta=-.227$ ;  $p=.000$ ) para a explicação da percepção dos estudantes relativamente aos ganhos obtidos ao nível das competências cognitivas.

O terceiro bloco, formado pelas variáveis Envolvimento Académico e Envolvimento em Atividades Extracurriculares, traz um contributo de aproximadamente 15%, estatisticamente significativo ( $p=.000$ ), face à explicação das variáveis consideradas na percepção de ganhos ao nível das competências cognitivas. A análise dos coeficientes B e beta revela um contributo positivo com significância estatística de todas as dimensões que fazem parte deste bloco (envolvimento académico, com valor de  $\beta=.376$ ;  $p=.000$ ; envolvimento em atividades extracurriculares, com valor de  $\beta=.121$ ;  $p=.000$ ) para a explicação dos ganhos obtidos durante a frequência do ensino superior relativamente às competências cognitivas.

O poder explicativo do quarto bloco também é reduzido, explicando aproximadamente 2% da variância, mas estatisticamente significativo ( $p=.000$ ). Este conjunto de variáveis diz respeito à interação com os professores (gestão da relação pedagógica, contacto com os professores e percepção de apoio) e à interação com os pares (percepção de suporte e participação em atividades recreativas). A análise dos coeficientes de regressão revela um contributo positivo com significância estatística da dimensão Percepção de Suporte por parte dos colegas ( $\beta=.122$ ;  $p=.000$ ) e um contributo negativo, mas com significado estatístico, da variável Participação em

Atividades Recreativas com os seus pares ( $\beta=-.104$ ;  $p=.011$ ). As restantes variáveis não apresentam significado estatístico na explicação dos ganhos em competências cognitivas.

O quinto bloco, constituído pelas variáveis referentes ao Ambiente Institucional, também revela um poder explicativo baixo, de 1%, mas com um contributo estatisticamente significativo ( $F=24.617$ ;  $p=.000$ ). Os coeficientes de regressão relativos às variáveis que constituem este bloco são estatisticamente significativos. A dimensão Sentimento de Comunidade apresenta um contributo negativo ( $\beta=-.130$ ;  $p=.006$ ) e a dimensão Estímulo Intelectual um contributo positivo ( $\beta=.192$ ;  $p=.000$ ) para a perceção de ganhos ao nível das competências cognitivas por parte dos estudantes.

No seu conjunto, o modelo de regressão integrando as variáveis dos blocos considerados, explica aproximadamente 36% da variância total da amostra ( $F=24.617$ ;  $p=.000$ ).

A Tabela que se segue apresenta os coeficientes de regressão na variável perceção de ganhos em competências cognitivas.

Tabela 5.13

*Coefficientes de regressão na variável dependente Perceção de Ganhos em Competências Cognitivas – QPGCC (N=1029)*

Modelo 5	$\beta$	Beta	t	p
Idade	-.006	-.004	-.154	.878
Sexo	-1.132	-.089	-3.356	.001
Opção_curso=1.0	-.398	-.034	-.695	.487
Opção_curso=2.0	-.513	-.036	-.785	.433
Opção_curso=3.0	-.544	-.018	-.580	.562
Saída de casa	-.233	-.026	-.963	.336
Ano_curso=1.0	-.362	-.037	-.915	.360
Ano_curso=2.0	-.447	-.046	-1.248	.212
Ano_curso=3.0	.323	.028	.852	.395
Tipo de Instituição= 1.0	-.152	-.016	-.498	.618
Tipo de Instituição=2.0	-.959	-.100	-3.169	.002
EOGC_AUT	.098	.168	5.893	.000
EOGC_CONT	.060	.112	3.820	.000
EOGC_IMP	-.097	-.205	-7.123	.000
QE_EA	.242	.302	9.751	.000
QE_EAE	.100	.158	4.466	.000
QIP_PS	.073	.117	3.555	.000
QIP_PAR	-.135	-.107	-2.636	.009
QIPE_GRP	.015	.017	.419	.675

QIPE_CP	.006	.009	.223	.824
QIPE_PA	.036	.032	.794	.428
QAI_SC	-.091	-.130	-2.759	.006
QAI_EI	.168	.192	4.066	.000

Quando considerados todos os preditores (modelo 5), observamos que 11 dos 23 preditores contribuem de forma significativa para a percepção de ganhos ao nível das competências cognitivas.

Podemos, assim, afirmar que os estudantes que obtêm resultados mais elevados nestas dimensões parecem revelar uma melhor percepção de ganhos ao nível das competências cognitivas durante a frequência do ensino superior. A exceção vai para a orientação impessoal que, apesar de apresentar um valor negativo, parece também indicar uma percepção positiva por parte dos estudantes dos ganhos obtidos ao nível das competências cognitivas.

As dimensões que avaliam o sentimento de comunidade e a participação em atividades recreativas, por apresentarem valores negativos ao nível dos coeficientes de regressão, indicam que os estudantes que mais pontuam nestas dimensões têm uma percepção mais baixa dos ganhos obtidos ao nível das competências cognitivas durante a frequência do ensino superior.

Os dados evidenciam, ainda, o sexo e o tipo de instituição como preditores significativos na percepção dos ganhos em competências cognitivas por parte dos estudantes, sendo os rapazes que apresentam uma maior percepção de ganhos e os estudantes que frequentam as escolas integradas nas universidades a terem uma menor percepção desses ganhos.

### ***Percepção de ganhos ao nível das Competências Académicas***

A Tabela 5.14 apresenta o sumário dos modelos de regressão linear após a entrada de cada um dos blocos de variáveis predictoras. A análise dos dados permite afirmar que a contribuição das variáveis incluídas em cada bloco é significativa ( $p=.000$ ) para a predição de ganhos em competências académicas.

Tabela 5.14

*Sumário da regressão hierárquica para a variável dependente Percepção de Ganhos em Competências Acadêmicas – QPGCA (N=1029)*

Modelo	R <sup>2</sup>	R <sup>2</sup> ajustado <sup>6</sup>	F	p	Estatísticas de mudança		
					$\Delta R^2$	$\Delta F$	$\Delta p$
1 <sup>a</sup>	.060	.050	5.826	.000	.060	5.826	.000
2 <sup>b</sup>	.221	.211	20.412	.000	.162	69.540	.000
3 <sup>c</sup>	.324	.313	30.004	.000	.102	75.861	.000
4 <sup>d</sup>	.370	.356	27.856	.000	.046	14.513	.000
5 <sup>e</sup>	.401	.387	29.006	.000	.032	26.271	.000

Variável Dependente: QPGCA

a. Preditores: (Constante), Instituição\_tipo=2.0, Sexo, Idade , Opção\_curso=3.0, Opção\_curso=2.0, Ano\_curso=2.0, Implicação da saída de casa com a entrada no ensino superior, Ano\_curso=3.0, Instituição\_tipo=1.0, Ano\_curso=1.0, Opção\_curso=1.0

b. Preditores: (Constante), Instituição\_tipo=2.0, Sexo, Idade , Opção\_curso=3.0, Opção\_curso=2.0, Ano\_curso=2.0, Implicação da saída de casa com a entrada no ensino superior, Ano\_curso=3.0, Instituição\_tipo=1.0, Ano\_curso=1.0, Opção\_curso=1.0, EOGC\_IMP, EOGC\_AUT, EOGC\_CONT

c. Preditores: (Constante), Instituição\_tipo=2.0, Sexo, Idade , Opção\_curso=3.0, Opção\_curso=2.0, Ano\_curso=2.0, Implicação da saída de casa com a entrada no ensino superior, Ano\_curso=3.0, Instituição\_tipo=1.0, Ano\_curso=1.0, Opção\_curso=1.0, EOGC\_IMP, EOGC\_AUT, EOGC\_CONT, QE\_EAE, QE\_EA

d. Preditores: (Constante), Instituição\_tipo=2.0, Sexo, Idade , Opção\_curso=3.0, Opção\_curso=2.0, Ano\_curso=2.0, Implicação da saída de casa com a entrada no ensino superior, Ano\_curso=3.0, Instituição\_tipo=1.0, Ano\_curso=1.0, Opção\_curso=1.0, EOGC\_IMP, EOGC\_AUT, EOGC\_CONT, QE\_EAE, QE\_EA, QIPE\_PA, QIP\_PS, QIPE\_GRP, QIPE\_CP, QIP\_PAR

e. Preditores: (Constante), Instituição\_tipo=2.0, Sexo, Idade , Opção\_curso=3.0, Opção\_curso=2.0, Ano\_curso=2.0, Implicação da saída de casa com a entrada no ensino superior, Ano\_curso=3.0, Instituição\_tipo=1.0, Ano\_curso=1.0, Opção\_curso=1.0, EOGC\_IMP, EOGC\_AUT, EOGC\_CONT, QE\_EAE, QE\_EA, QIPE\_PA, QIP\_PS, QIPE\_GRP, QIPE\_CP, QIP\_PAR, QAI\_SC, QAI\_EI

Pela observação da Tabela 5.14, percebemos que o primeiro modelo de variáveis (relativo às variáveis sociodemográficas) explica 6% da variação na percepção de ganhos em competências acadêmicas. A análise dos coeficientes de regressão indica um contributo negativo e estatisticamente significativo do 1.º ano ( $\beta=-.250$ ;  $p=.000$ ) e do 3.º ano ( $\beta=-.084$ ;  $p=.033$ ) de curso.

<sup>6</sup> Este será o valor tomado como referência para a percentagem de variância explicada.

O segundo bloco de variáveis (referente às variáveis da Escala de Orientações Gerais de Causalidade – Autonomia, Controlo e Impessoal) apresenta um valor explicativo com significado estatístico de 16% ( $F=20.412$ ;  $p=.000$ ) para a percepção de ganhos em competências académicas por parte dos estudantes. A análise dos coeficientes Beta indica um contributo positivo, e com significado estatístico, do comportamento mais autónomo ( $\beta=.260$ ;  $p=.000$ ) e controlado ( $\beta=.171$ ;  $p=.000$ ). A variável impessoal ( $\beta=-.265$ ;  $p=.000$ ), apesar de apresentar um valor negativo, parece contribuir de forma positiva para a explicação da percepção dos ganhos obtidos pelos estudantes durante a frequência do ensino superior.

O terceiro bloco de variáveis que entrou no modelo diz respeito ao Envolvimento, cujo poder explicativo é de aproximadamente 10%, assumindo um contributo estatisticamente significativo ( $p=.000$ ). Os coeficientes de regressão indicam um valor explicativo significativo e positivo das duas variáveis que avaliam a percepção dos estudantes relativamente ao seu envolvimento na academia.

No bloco 4 foram incluídas as variáveis de interação com os pares (percepção de suporte e participação em atividades recreativas) e com os professores (gestão da relação pedagógica, contacto e percepção de apoio). Este grupo de variáveis traz um contributo de aproximadamente 5% face à explicação das variáveis descritas. Apenas os coeficientes de regressão relativos à Percepção de Suporte por parte dos colegas ( $\beta=.154$ ;  $p=.000$ ) e a Gestão da Relação Pedagógica ( $\beta=.126$ ;  $p=.002$ ) revelaram ser significativos.

O bloco 5 contribui com aproximadamente 3% e refere-se às variáveis relativas ao ambiente institucional (Sentimento de Comunidade e Estímulo Intelectual), revelando um contributo estatisticamente significativo ( $p=.000$ ). A análise dos coeficientes de regressão permite afirmar que, quer o Sentimento de Comunidade, quer o Estímulo Intelectual apresentaram significância estatística.

No seu conjunto, o modelo de regressão, integrando as variáveis dos blocos considerados, explica aproximadamente 40% da variância total da amostra ( $F=29.006$ ;  $p=.000$ ).

A tabela que se segue apresenta os coeficientes de regressão do modelo 4 na variável percepção de ganhos em competências académicas.

Tabela 5.15

*Coeficientes de regressão na variável dependente Percepção de Ganhos em Competências Acadêmicas – QPGCA (N=1029)*

Modelo 5	$\beta$	Beta	t	p
Idade	.084	.042	1.500	.134
Sexo	.104	.006	.216	.829
Opção_curso=1.0	.494	.029	.604	.546
Opção_curso=2.0	-.353	-.017	-.379	.705
Opção_curso=3.0	-2.201	-.050	-1.645	.100
Saída de casa	.079	.006	.229	.819
Ano_curso=1.0	-3.158	-.219	-5.597	.000
Ano_curso=2.0	-.229	-.016	-.447	.655
Ano_curso=3.0	-.677	-.040	-1.249	.212
Tipo de Instituição= 1.0	-.026	-.002	-.060	.952
Tipo de Instituição=2.0	-.375	-.027	-.869	.385
EOGC_AUT	.095	.112	4.027	.000
EOGC_CONT	.134	.169	5.952	.000
EOGC_IMP	-.163	-.235	-8.404	.000
QE_EA	.238	.202	6.715	.000
QE_EAE	.016	.017	.499	.618
QIP_PS	.120	.130	4.091	.000
QIP_PAR	-.005	-.003	-.075	.940
QIPE_GRP	.018	.014	.366	.714
QIPE_CP	.033	.034	.917	.360
QIPE_PA	.034	.020	.520	.603
QAI_SC	-.108	-.105	-2.301	.022
QAI_EI	.397	.309	6.757	.000

Quando considerados todos os preditores (Tabela 5.15), observamos que a variável que apresentou o coeficiente  $\beta$  com um valor significativo mais elevado foi o estímulo intelectual, seguindo-se, por ordem decrescente, e em valores absolutos, a orientação impessoal, o 1.º ano de curso, o envolvimento acadêmico, a orientação motivacional mais controlada, a percepção de suporte por parte dos colegas, a orientação para a autonomia e, por último, o sentimento de comunidade. A leitura dos resultados revela que são os estudantes do 1.º ano (quando comparados com os seus colegas do 4.º ano) que parecem apresentar uma menor percepção dos ganhos obtidos ao nível das competências académicas durante a frequência do ensino superior. Revela, ainda, através da análise do coeficiente negativo, que os estudantes que mais pontuam na dimensão Sentimento de Comunidade têm uma menor percepção dos ganhos ao nível das competências académicas durante a permanência no ensino superior. Por outro lado, permite afirmar, através dos coeficientes observados

(positivos), que são os estudantes que obtêm pontuações mais altas nas dimensões orientação motivacional Autonomia e Controle, Envolvimento Acadêmico, Estímulo Intelectual e Percepção de Suporte pelos pares que parecem ter uma maior percepção dos ganhos ao nível das competências acadêmicas. Apesar de o coeficiente de regressão apresentar um valor negativo para a dimensão orientação motivacional impessoal, este resultado parece significar, tendo em conta a sua análise concetual, que os estudantes têm uma percepção positiva dos ganhos obtidos ao nível das competências acadêmicas durante a sua permanência no ensino superior.

### *Percepção de ganhos ao nível dos Valores*

A Tabela 5.16 apresenta o sumário dos modelos de regressão linear após a entrada de cada um dos blocos de variáveis preditoras selecionados. A maioria das variáveis incluídas em cada bloco parece contribuir de forma significativa para a predição de ganhos em valores.

Tabela 5.16

*Sumário da regressão hierárquica para a variável dependente Percepção de Ganhos em Valores – QPGV (N=1029)*

Modelo	Estatísticas de mudança						
	R <sup>2</sup>	R <sup>2</sup> ajustado <sup>7</sup>	F	p	Δ R <sup>2</sup>	Δ F	Δ p
1 <sup>a</sup>	.019	.008	1.755	.057	.019	1.755	.057
2 <sup>b</sup>	.158	.147	13.509	.000	.139	55.564	.000
3 <sup>c</sup>	.256	.244	21.537	.000	.097	65.589	.000
4 <sup>d</sup>	.279	.264	18.429	.000	.024	6.570	.000
5 <sup>e</sup>	.282	.266	17.056	.000	.003	2.183	.113

Variável Dependente: QPGV

a. Preditores: (Constante), Instituição\_tipo=2.0, Sexo, Idade , Opção\_curso=3.0, Opção\_curso=2.0, Ano\_curso=2.0, Implicação da saída de casa com a entrada no ensino superior, Ano\_curso=3.0, Instituição\_tipo=1.0, Ano\_curso=1.0, Opção\_curso=1.0

b. Preditores: (Constante), Instituição\_tipo=2.0, Sexo, Idade , Opção\_curso=3.0, Opção\_curso=2.0, Ano\_curso=2.0, Implicação da saída de casa com a entrada no ensino superior, Ano\_curso=3.0, Instituição\_tipo=1.0, Ano\_curso=1.0, Opção\_curso=1.0, EOGC\_IMP, EOGC\_AUT, EOGC\_CONT

<sup>7</sup> Este será o valor tomado como referência para a percentagem de variância explicada.

c. Preditores: (Constante), Instituição\_tipo=2.0, Sexo, Idade , Opção\_curso=3.0, Opção\_curso=2.0, Ano\_curso=2.0, Implicação da saída de casa com a entrada no ensino superior, Ano\_curso=3.0, Instituição\_tipo=1.0, Ano\_curso=1.0, Opção\_curso=1.0, EOGC\_IMP, EOGC\_AUT, EOGC\_CONT, QE\_EAE, QE\_EA

d. Preditores: (Constante), Instituição\_tipo=2.0, Sexo, Idade , Opção\_curso=3.0, Opção\_curso=2.0, Ano\_curso=2.0, Implicação da saída de casa com a entrada no ensino superior, Ano\_curso=3.0, Instituição\_tipo=1.0, Ano\_curso=1.0, Opção\_curso=1.0, EOGC\_IMP, EOGC\_AUT, EOGC\_CONT, QE\_EAE, QE\_EA, QIPE\_PA, QIP\_PS, QIPE\_GRP, QIPE\_CP, QIP\_PAR

e. Preditores: (Constante), Instituição\_tipo=2.0, Sexo, Idade , Opção\_curso=3.0, Opção\_curso=2.0, Ano\_curso=2.0, Implicação da saída de casa com a entrada no ensino superior, Ano\_curso=3.0, Instituição\_tipo=1.0, Ano\_curso=1.0, Opção\_curso=1.0, EOGC\_IMP, EOGC\_AUT, EOGC\_CONT, QE\_EAE, QE\_EA, QIPE\_PA, QIP\_PS, QIPE\_GRP, QIPE\_CP, QIP\_PAR, QAI\_SC, QAI\_EI

Ao analisarmos os resultados gerais do modelo de regressão proposto, resumido na Tabela 5.16, verificamos que o primeiro bloco de fatores (variáveis sociodemográficas) explica aproximadamente 2% da variação da percepção de ganhos em valores, mas sem significado estatístico ( $F=1.755$ ;  $p=.057$ ). A análise dos coeficientes de regressão das variáveis que fazem parte deste bloco indica que apenas a variável sexo assume um contributo positivo e estatisticamente significativo ( $\beta=.086$ ;  $p=.006$ ).

O segundo bloco de variáveis que entrou no modelo (Orientação motivacional autonomia, controlo e impessoal) tem um valor explicativo de 14% da variância ( $F=13.509$ ;  $p=.000$ ). A análise dos coeficientes beta revela um contributo positivo, com significância estatística, para as dimensões que avaliam um comportamento mais autónomo ( $\beta=.278$ ;  $p=.000$ ) e um mais controlado ( $\beta=.095$ ;  $p=.004$ ) e um contributo negativo para a orientação menos autodeterminada do comportamento (impessoal) ( $\beta=-.218$ ;  $p=.000$ ).

No terceiro bloco foram incluídas as variáveis relativas ao Envolvimento (Envolvimento Académico e Envolvimento em Atividades Extracurriculares). Este grupo de variáveis traz um contributo com significância estatística de aproximadamente 1%, face à explicação das variáveis consideradas na percepção de ganhos ao nível dos valores. Apesar de ser um contributo baixo é estatisticamente significativo ( $F=21.537$ ;  $p=.000$ ). A análise dos coeficientes de regressão revela que só a variável Envolvimento Académico apresenta um contributo com significância estatística ( $\beta=.339$ ;  $p=.000$ ).

O bloco quatro contribui com aproximadamente 2% da variância, sendo

estatisticamente significativo ( $p=.000$ ), e refere-se às variáveis relativas à interação com os pares (percepção de suporte e participação em atividades recreativas) e com os professores (gestão da relação pedagógica, contacto e percepção de apoio) Os coeficientes de regressão indicam um contributo positivo e estatisticamente significativo das variáveis Percepção de Suporte pelos Pares ( $\beta=.120$ ;  $p=.000$ ) e Gestão da Relação Pedagógica ( $\beta=.104$ ;  $p=.000$ ) e um contributo negativo, mas igualmente significativo, da variável Contacto com os Professores ( $\beta=-.112$ ;  $p=.006$ ) para o valor explicativo da percepção de ganhos ao nível dos valores.

O bloco 5 refere-se às variáveis relativas ao Ambiente Institucional (Sentimento de Comunidade e Estímulo Intelectual) e traz um contributo adicional inferior a 1%. Apenas o coeficiente de regressão relativo à variável Estímulo Intelectual revelou ser significativo ( $\beta=.105$ ;  $p=.037$ ) para o valor explicativo dos ganhos em valores.

No seu conjunto, o modelo de regressão integrando as variáveis dos blocos considerados, explica aproximadamente 28% da variância total da amostra.

A Tabela 5.17 apresenta os coeficientes de regressão após a entrada de todos os blocos de variáveis preditoras considerados.

Tabela 5.17

*Coefficientes de regressão na variável dependente Percepção de Ganhos em Valores – QPGV (N=1029)*

Modelo 5	$\beta$	Beta	t	p
Idade	.048	.055	1.767	.078
Sexo	.127	.015	.537	.591
Opção_curso=1.0	-.519	-.067	-1.294	.196
Opção_curso=2.0	-.858	-.092	-1.876	.061
Opção_curso=3.0	-.791	-.040	-1.205	.228
Saída de casa	-.050	-.008	-.293	.769
Ano_curso=1.0	-.136	-.021	-.490	.624
Ano_curso=2.0	.000	.000	-.001	1.000
Ano_curso=3.0	.640	.084	2.409	.016
Tipo de Instituição= 1.0	-.088	-.014	-.412	.681
Tipo de Instituição=2.0	-.483	-.077	-2.282	.023
EOGC_AUT	.055	.142	4.699	.000
EOGC_CONT	.041	.115	3.681	.000
EOGC_IMP	-.069	-.222	-7.244	.000
QE_EA	.161	.305	9.276	.000
QE_EAE	-.014	-.035	-.923	.356
QIP_PS	.048	.117	3.352	.001
QIP_PAR	-.015	-.018	-.409	.682
QIPE_GRP	.044	.078	1.806	.071
QIPE_CP	-.044	-.101	-2.463	.014
QIPE_PA	-.005	-.006	-.151	.880
QAI_SC	-.031	-.068	-1.369	.171
QAI_EI	.060	.105	2.089	.037

Quando considerados todos os preditores (modelo 5), observamos que nove dos 22 preditores contribuem de forma significativa para a percepção de ganhos ao nível dos valores obtidos durante a frequência do ensino superior. Este resultado parece evidenciar que o ano de curso e o tipo de instituição são preditores significativos nessa percepção de ganhos, sendo os estudantes do 3.º ano e os que frequentam as escolas integradas nas universidades a apresentar uma menor percepção desses ganhos. Quanto às variáveis que avaliam um comportamento mais autónomo ou mais controlado, o envolvimento académico, a percepção de suporte dos colegas e estímulo intelectual, por assumirem coeficientes positivos, parecem indicar que os estudantes que mais pontuam nestas dimensões têm uma maior percepção dos ganhos. Realçamos, mais uma vez, que, apesar da variável orientação motivacional impessoal apresentar um valor de Beta negativo, representa uma maior percepção dos ganhos ao nível dos

valores por parte dos estudantes. Por outro lado, a variável Contacto com os Professores, ao revelar o valor de  $\beta$  negativo, parece indicar que os estudantes que mais pontuam nesta dimensão têm uma menor perceção de ganhos ao nível dos valores obtidos durante a frequência do ensino superior.

### Mudanças operadas em estudantes do 1.º ano

Considerando os objetivos propostos inicialmente, quisemos também avaliar a existência, ou não, de mudanças relativamente às perceções sobre o contexto institucional, relações interpessoais, ganhos (psicossociais, cognitivos e académicos) e orientações motivacionais dos estudantes no início e no fim do 1.º ano de curso. Para tal, recorreremos à análise das medidas repetidas.

Tabela 5.18

*Médias, desvios-padrão e t de student nos dois momentos (T1 e T2)*

Dimensões/escalas	T1 (N=145)		T2 (N=145)		t	p
	M	DP	M	DP		
QAI_SC	35.5	5.78	36.9	5.47	-3.462	.001
QAI_EI	37.8	5.27	38.8	4.93	-2.838	.005
QE_EA	40.4	5.60	42.5	5.66	-5.021	.000
QE_EAE	23.3	6.84	24.5	7.66	-2.650	.009
QIP_PS	44.2	7.11	45.1	7.85	-1.749	.082
QIP_PAR	12.2	3.57	12.6	3.40	-1.733	.085
QIPE_GRP	36.0	5.22	37.5	5.16	-3.560	.001
QIPE_CP	25.0	6.18	29.6	5.87	-8.484	.000
QIPE_PA	18.6	3.56	20.6	3.61	-6.485	.000
QPGA	14.3	2.74	14.9	2.75	-2.871	.005
QPGAA	36.1	4.61	36.27	4.63	-.599	.550
QPGCC	35.0	4.62	35.8	4.71	-2.256	.026
QPGCA	50.8	7.35	53.0	5.91	-3.968	.000
QPGV	26.0	2.85	26.4	2.83	-1.797	.074
EOGC_AUT	67.1	7.32	67.5	7.46	-.829	.408
EOGC_CONT	48.7	7.73	47.7	7.89	1.809	.073
EOGC_IMP	39.3	9.82	39.7	9.23	-.764	.446

Pela análise da Tabela 5.18 podemos afirmar que todas as pontuações médias aumentam no segundo momento de aplicação dos instrumentos (T2), exceto no que se refere à dimensão controlo da Escala de Orientações Gerais de Causalidade, cujo valor médio é mais elevado no primeiro momento (T1). Não obstante, os dados do teste *t* de *student* revelaram que essas mudanças só assumem significado estatístico

em algumas das dimensões das medidas utilizadas. Com efeito, os estudantes inquiridos chegam ao fim do 1.º ano de curso com um sentimento de pertença à instituição mais elevado ( $t=-3.462$ ;  $p=.001$ ) e com uma melhor perceção de estímulo intelectual por parte da instituição ( $t=-2.838$ ;  $p=.005$ ); revelam mais comportamentos de envolvimento académico ( $t=-5.021$ ;  $p=.000$ ) e de envolvimento em atividades extracurriculares ( $t=-2.650$ ;  $p=.009$ ); parecem perceber de uma forma mais positiva a gestão da relação pedagógica ( $t=-3.560$ ;  $p=.001$ ), o contacto pedagógico ( $t=-8.484$ ;  $p=.000$ ) e o apoio por parte dos professores ( $t=-6.485$ ;  $p=.000$ ); e parecem ainda perceber mais ganhos em termos de autocontrolo ( $t=-2.871$ ;  $p=.005$ ), competências cognitivas ( $t=-2.256$ ;  $p=.026$ ) e competências académicas ( $t=-3.968$ ;  $p=.000$ ).

## DISCUSSÃO DE RESULTADOS

Nas últimas décadas vários foram os estudos que mostraram a importância dos contextos universitários no desenvolvimento do estudante (Almeida, Araújo & Ferreira, 2014; Astin, 1993, 1997, Chickering & Reisser, 1993, Ferreira, 1991; Ferreira & Hood, 1990; Kuh et al, 2005, Pascarella & Terenzini, 1991, 2005, Pinheiro, 2003; Pinheiro & Ferreira, 2002; Silva, 2012, Silva, Ferreira & Ferreira, 2013, 2014). Para estes investigadores, esse desenvolvimento não depende só das características do próprio estudante, mas também de variáveis contextuais e das interações que aí ocorram. Neste sentido, torna-se necessário a construção de ambientes de qualidade que proporcionem e potencializem o desenvolvimento dos jovens durante a frequência do ensino superior.

Assim, e tendo em conta os pressupostos anteriores, discutidos na parte teórica desta tese, procurámos, ao longo deste trabalho, compreender as dinâmicas de desenvolvimento a partir das perceções dos estudantes do Curso de Licenciatura em Enfermagem, reportando-nos sempre que possível aos resultados encontrados por outros investigadores.

Para uma melhor compreensão, optámos por apresentar os resultados seguindo a nossa orientação investigativa, respondendo às questões formuladas.

Num primeiro momento, e antes de discutirmos os resultados das análises diferenciais, importa refletir de forma global sobre a caracterização dos estudantes relativamente às perceções sobre as várias variáveis em estudo. Na nossa amostra

verificámos, à semelhança de Silva (2012), que os estudantes inquiridos parecem revelar uma perceção positiva, quer em termos das variáveis contextuais, quer em termos das variáveis interpessoais e ganhos obtidos durante a frequência do ensino superior.

Relativamente às variáveis contextuais, os estudantes parecem revelar um sentimento de pertença e integração na instituição, bem como percecionam o ambiente institucional como estimulante e desafiante para aprender. Observámos, também, comportamentos de envolvimento essencialmente direcionados para as atividades mais interligadas com os deveres académicos e não tanto para atividades extracurriculares.

Este facto tem, de alguma forma, que ver com os motivos que levaram os estudantes a optarem pelo curso de Enfermagem. Na verdade, a grande maioria dos inquiridos refere que a principal razão que os levou a frequentar uma instituição de ensino superior foi a preparação para exercer uma profissão e aprender mais numa área de que mais gosta, não se desviando de atividades que ponham em causa o investimento no curso. Este clima de interajuda e o acentuado envolvimento em atividades mais académicas poderá estar relacionado com as características do próprio curso de Enfermagem. O elevado número de horas do curso e em sala de aula, as metodologias de ensino ativas mais direcionadas para a resolução de problemas, as muitas precedências para os ensinamentos clínicos e, inclusivamente, os próprios ensinamentos clínicos poderão estar na origem da participação mais intensa em atividades académicas do que extracurriculares (Araújo, Almeida & Paúl, 2003). Apesar disso, este resultado reflete o que Astin (1985, 1993) defende quando se refere ao envolvimento como a quantidade de energia física e psicológica que os estudantes dedicam à experiência académica. Um estudante envolvido é aquele que dedica muita da sua energia nas várias atividades relacionadas com o contexto académico. Apesar de vários estudos inferirem que as atividades extracurriculares têm um efeito positivo na adaptação, desenvolvimento psicossocial e sucesso académico do estudante do ensino superior (Almeida & Nogueira, 2002; Almeida, Guisande, & Paisana, 2012; Astin, 1993, Pascarella & Terenzini, 1991, 2005; Seco e cols., 2005), outros indicam que o seu envolvimento nessas atividades extracurriculares poderá pôr em causa o investimento nas atividades curriculares e, por conseguinte, comprometer o sucesso escolar (Almeida & Nogueira, 2002; Fernandes & Almeida, 2005; Vasconcelos, Almeida, & Soares, 2002).

Quanto às variáveis interpessoais, percebemos que os inquiridos parecem ter uma percepção muito positiva do suporte exercido pelos pares, através da existência de relacionamentos de proximidade e de apoio em termos sociais e académicos, participando, também, em atividades recreativas com os colegas. Os estudantes reconhecem os seus colegas como um fator importante para o seu crescimento pessoal e como suporte para resolver problemas pessoais (Nunes & Garcia, 2010).

Os dados deste estudo parecem também indicar a existência de um contacto próximo e de apoio por parte dos professores. Esta proximidade dos professores com os estudantes, advém não só pelas metodologias de ensino mais ativas, preconizadas pela filosofia do Processo de Bolonha, mas também pela especificidade da formação em Enfermagem, nomeadamente, durante os ensinamentos clínicos em que o docente orientador tem um papel muito presente nos contextos da prática. Estes últimos, pelas suas características, são contextos de aprendizagem e desenvolvimento passíveis de induzirem stress nos estudantes (Oliveira, 1998; Omigbodun, Onibokun, Yusuf, Odukogbe, & Omigbodun, 2004; Tully, 2004), pelo que se torna importante o apoio emocional. Talvez pela sua ligação, as figuras a quem os estudantes recorrem, quando algo corre mal, são o enfermeiro orientador ou o professor responsável pelo ensino clínico, também ele enfermeiro. Neste sentido, quer um quer outro, parecem desempenhar um papel crucial no suporte que fornecem aos estudantes em termos de apoio emocional e de suporte na resolução das situações com as quais os mesmos se deparam no decurso do ensino clínico (Custódio, 2010).

Na verdade, a relação pedagógica vai para além do modelo transmissor-recetor de informação, devendo ser baseada no desenvolvimento de relações interpessoais (Chickering, 1969; Chickering & Reisser, 1993; Jesus, 1996, 2000). A literatura mostra-nos que o novo paradigma do ensino superior alterou o papel do professor e que ensinar envolve muito mais do que dominar competências técnicas. Os professores que privilegiam o contacto com os estudantes, dentro ou fora da sala de aula, conseguem que estes sejam mais motivados e envolvidos e, por conseguinte, promovem o seu desenvolvimento cognitivo e psicossocial (Chickering & Gamson, 1987), melhorando a aprendizagem (Bryson & Hand, 2007; Cid, Fialho, Borralho, Fernandes, Rodrigues, & Melo, 2014). Também os estudos de Astin (1993) vão nesse sentido quando referem que a aprendizagem, o desenvolvimento e a integração no ensino superior estão diretamente relacionados com o envolvimento académico, a interação com os professores e com os pares. Quanto mais os professores valorizam

uma atividade e a consideram importante para o desenvolvimento do estudante, maior a probabilidade deste se envolver e participar nela (Kuh, 2008, 2009).

Mesmo quando se fala em definir as características de um “bom professor”, os estudos apontam para as competências sócio-afetivas. Exemplo disso é o estudo efetuado por Albuquerque (2010) quando refere que as características mais referenciadas pelos estudantes para definir um “bom professor” são a sua capacidade de compreender as necessidades dos alunos, ser empático, promover interações no grupo, amizade, disponibilidade para receber e não discriminar.

Quanto aos ganhos obtidos durante a frequência do ensino superior ao nível do autocontrolo, autonomia e autoconfiança, competências cognitivas e académicas e valores, a perceção dos estudantes inquiridos é bastante positiva.

Os resultados evidenciam que os estudantes gerem e lidam de uma forma positiva as suas emoções, nomeadamente o stresse, a ansiedade e a irritação, um sentimento de independência emocional e instrumental, autoconfiança nas suas capacidades, níveis de pensamento mais complexos, competências académicas necessárias ao exercício profissional e um código de valores. Estes dados, de alguma forma, estão interligados com os resultados de investigações anteriores. Estudantes melhor integrados na vida académica e social da instituição, apresentam maior desenvolvimento cognitivo e académico (Pascarella, 1985). De acordo com Silva, o modo como se processa a integração no novo contexto parece ter efeitos profundos nos níveis subsequentes de envolvimento e de desenvolvimento cognitivo. Também para Tomás, Ferreira, Araújo e Almeida (2014) a personalidade e o suporte social têm valor preditivo sobre a adaptação pessoal e emocional dos estudantes à universidade. Os nossos resultados corroboram os de Silva (2012), quando pensamos no envolvimento e desenvolvimento e os de Tomás e colaboradores (2014), quando abordamos o suporte social. Quanto mais elevada for a perceção da sua rede de suporte social, mais os estudantes tendem a apresentar um maior bem-estar psicológico, autoconfiança e autonomia e uma perceção pessoal mais elevada das competências cognitivas, bem como uma maior adaptação ao nível das relações interpessoais (Kuh e colaboradores, 1991; Pinheiro, 2003; Pinheiro & Ferreira, 2002; Seco e colaboradores, 2005).

Na verdade, o compromisso aumenta ou diminui consoante as interações que o estudante estabelece com os sistemas académico e social da instituição que frequenta (Tinto, 1993). No entanto, e de acordo com Weidman (1989), não devemos ignorar o

processo de socialização no desenvolvimento do jovem estudante anterior à entrada na universidade. Segundo o autor, as decisões e escolhas que o estudante faz durante a sua trajetória no ensino superior, dependem não só do contexto universitário (pressão normativa universitária), mas também de um conjunto de atributos pessoais que já possuem à entrada para o ensino superior (pressão normativa pré-universitária).

Relativamente às orientações motivacionais, os resultados encontrados indicam que, de uma forma geral, os estudantes inquiridos apresentam índices mais elevados de orientação autónoma e mais baixos de orientação impessoal. Isto pressupõe formas de comportamentos mais autodeterminados e, assim, uma maior internalização no *self*, o que, por sua vez, levará a uma maior persistência e envolvimento nas tarefas a realizar (Ryan & Deci, 2000). Como na área da Enfermagem os estudos relativamente às orientações motivacionais são ainda escassos, sugerimos que esta seja uma área do saber que carece de investigação.

Outra das questões para a qual pretendíamos obter resposta era saber se as perceções dos estudantes sobre o contexto institucional, o envolvimento, a interação professor-estudante, a interação com os pares, os ganhos nos domínios cognitivo, académico, autocontrolo, autonomia e autoconfiança e os valores e orientações motivacionais diferiam consoante o sexo, ano frequentado, opção do curso e da instituição e saída da casa dos pais.

Relativamente aos efeitos da variável sexo parece importante referir, numa primeira abordagem, que a amostra é maioritariamente feminina (85.5%), o que, de alguma forma, pode comprometer a análise dos resultados. Outro aspeto a referenciar é que, independentemente do sexo, os estudantes inquiridos apresentam, em média, perceções muito positivas em todas as dimensões em estudo.

Assim, e tendo em conta os resultados encontrados, verificou-se que os estudantes do sexo masculino apresentaram valores médios mais elevados e estatisticamente significativos nas dimensões “participação em atividades recreativas com os colegas”, “perceção de ganhos ao nível do autocontrolo” e uma “orientação motivacional mais controlada”. Já as raparigas apresentaram valores estatisticamente significativos nas dimensões “envolvimento académico”, “perceção de ganhos ao nível dos valores” e uma orientação motivacional mais autónoma.

Estes resultados evidenciam que os rapazes estão mais direcionados para as atividades de índole mais social e que o seu comportamento é dirigido por um *locus* de causalidade externo. Contrariamente, as raparigas envolvem-se mais em atividades

acadêmicas e os comportamentos são mais orientados para a autonomia, procurando, deste modo, atividades que lhes parecem mais estimulantes e desafiadoras e que lhes dão prazer (Deci & Ryan, 1985). Em parte, os resultados obtidos pelos estudantes, quer do sexo masculino, quer do sexo feminino, são consistentes com os resultados obtidos por Silva (2012). No seu estudo, os resultados indicam que os rapazes se envolvem mais em atividades extracurriculares e recreativas com os colegas, enquanto as raparigas investem mais em atividades académicas, percebem o ambiente institucional como intelectualmente mais estimulante, o grupo de pares como mais apoiante e sentem-se mais como membro da comunidade. Também os estudos de Valadas (2007, 2016), Vasconcelos, Almeida e Monteiro (2005) e Porta-Nova (2009) vão nesse sentido, ao considerar que são os estudantes do sexo feminino que apresentam níveis superiores de envolvimento no estudo, assim como uma melhor organização do tempo e das atividades escolares.

Quanto aos efeitos da variável sexo na percepção de ganhos, observamos diferenças significativas apenas na dimensão valores, em que os estudantes do sexo feminino reconheceram ter obtido mais competências do que os estudantes do sexo masculino. São, na verdade, escassos os estudos que abordam esta competência como uma característica de género. Ainda assim, importa uma referência a Gilligan (1982), para quem o desenvolvimento psicológico das raparigas é diferente dos rapazes. As mulheres atuam mais através da comunicação e da relação, enquanto os homens atuam através de sistemas de lógica e lei. Neste sentido, possuem diferentes modos de resolver um conflito: a mulher age tendo como princípio a ética do cuidado, cuja resolução do conflito passa por uma situação não violenta; o homem age tendo como enfoque a justiça, estando mais dirigido para a legalidade, no sentido de cumprimento de leis e normas, para o objetivo a atingir. Também Rodrigues (1993), no seu estudo com estudantes de Enfermagem, constatou diferenças ao nível dos valores entre os dois sexos, sendo a solidariedade um valor mais visível no sexo feminino, enquanto no masculino o destaque vai para uma componente mais instrumental. A sensibilidade, a emotividade, a gentileza, a empatia e a tendência para o estabelecimento de relações continuam a estar associadas às mulheres (Pinto, Nogueira & Tavares, 2009). No entanto, as autoras salientam que essas diferenças observadas se desenvolvem em sintonia com uma multiplicidade de influências que são inerentes ao processo de socialização e que começam logo a partir do momento

em que se toma conhecimento do sexo da criança, ou seja, mesmo antes do nascimento.

Já em 1974 Maccoby e Jacklin, ao analisarem 1.400 estudos sobre diferenças de género, concluíram que, apesar de algumas diferenças, “nomeadamente a superioridade feminina em relação às capacidades verbais, e a superioridade masculina relativamente ao desempenho da matemática, era difícil de determinar a influência de estereótipos na perceção e comportamento dos indivíduos em relação a eventos e objetos, e também avaliar se, e em que medida, os comportamentos inatos ou adquiridos sustentavam o desenvolvimento das diferenças comportamentais ou cognitivas entre sexos” (Eurydice, 2011, p. 22). Estes resultados vieram a ser confirmados por Gipps e Murphy (1994) ao observarem que, à semelhança de Maccoby e Jacklin (1974), o conjunto de diferenças era mais pequeno do que o conjunto de semelhanças entre sexos (Eurydice, 2011). Também os estudos de Boruchovitch (2008), Guimarães, Bzuneck e Sanches (2002), Sobral (2003) e Zenorine e Santos (2004) vão nesse sentido ao confirmarem que os estudantes do sexo feminino obtiveram médias significativamente mais altas na motivação intrínseca, quando comparadas com estudantes do sexo masculino.

No que diz respeito ao efeito da variável ano frequentado os dados mostraram existir diferenças, em quase todas as dimensões estudadas, consoante o ano de curso, sendo mais expressivas entre o 1.º e o 4.º ano e entre o 2.º e o 4.º ano. Estas diferenças, coincidentes nos dois grupos, situaram-se ao nível do ambiente institucional (sentimento de comunidade e estímulo intelectual), envolvimento em atividades extracurriculares, participação em atividades recreativas com os colegas, contacto pedagógico e apoio por parte dos professores, ganhos obtidos durante a frequência do ensino superior ao nível do autocontrolo, autonomia, autoconfiança e competências académicas, e orientação motivacional para a autonomia. Os dados revelaram que, na quase totalidade das dimensões, são os estudantes do 4.º ano a revelar perceções mais positivas, por comparação com os seus colegas do 1.º e 2.º anos nas dimensões acima referidas. A exceção verificou-se na orientação motivacional impessoal, cuja diferença significativa se fez notar entre o 2.º e o 4.º anos, sendo os estudantes do 2.º ano a terem comportamentos menos autodeterminados do que os colegas do 4.º ano. Estes resultados podem estar relacionados com o facto de os estudantes do 4.º ano terem já uma perceção global das competências adquiridas e necessárias ao desempenho profissional. Isto deve-se,

provavelmente, à organização e estrutura do curso de Enfermagem em que os estudantes, desde muito cedo, contactam com os contextos reais da prática interiorizando, ao longo de todo o seu percurso académico, o que é ser Enfermeiro. Também Valadas (2016) refere que à medida que os estudantes avançam no seu percurso académico melhoram os seus conhecimentos, atitudes e condutas.

Um dado interessante, mas algo inesperado, apesar de corroborado pelo estudo de Silva (2012), é o facto de serem os estudantes do 1.º ano que mais positivamente percecionam o ambiente institucional. No nosso entender, este sentimento de pertença à instituição e o percecionar de um ambiente propício ao desenvolvimento intelectual e académico pode estar relacionado com as expectativas positivas que os estudantes constroem antes de entrarem para o ensino superior (Araújo & Ponte, 2011; Araújo e cols., 2015), traduzido talvez no facto de uma grande percentagem de alunos (82.2%) ter entrado na 1.ª opção do curso. São estas expectativas iniciais que, no entender de Silva (2012), constituem os referenciais a partir dos quais os estudantes avaliarão o contexto académico e, conseqüentemente, as escolhas das atividades em que querem investir o seu tempo, energia e compromisso.

Uma vez que a recolha dos dados se processou um mês após o início do ano letivo, podemos pensar que os caloiros (estudantes do 1.º ano) perceberam o acolhimento e o suporte social como positivo, o que, de alguma forma, pode estar relacionado com o período das praxes. Apesar de alguns estudos se referirem às praxes académicas como um elemento negativo na integração dos caloiros (Dias & Sá, 2013; Silva, 2013), outros caracterizam-nas, desde que não recorram a ações de humilhação, como um meio de acolhimento e suporte social, visando o estabelecimento de novas dinâmicas relacionais e a promoção do sentimento de pertença na transição do ensino secundário para o superior (Caetano & Couto, 2008; Dias & Sá, 2013; Vieira, 2013).

Estes dados levam-nos a inferir que a maior preocupação dos estudantes do 1.º ano, principalmente no 1.º semestre, se centra no investimento nas relações interpessoais, criando uma rede de suporte social e, assim, um sentimento de pertença à academia.

Não obstante, importa não esquecer que as expectativas face à universidade tendem a diminuir ao longo da frequência do 1.º ano, o que pode traduzir dificuldades de adaptação e, conseqüentemente, percentagens mais elevadas de insucesso e abandono escolar (Almeida, 2002; Almeida, Soares, Guisande & Paisana, 2007;

Lencastre, Guerra, Lemos & Pereira, 2000; Almeida & Cruz, 2010), bem como um maior risco para problemas que afetam o bem-estar psicológico (Diniz & Almeida, 2006; Waddell, et al., 2004), sendo, por isso, considerado um período crítico na vida do jovem, principalmente o 1.º semestre (Trigo, 2012).

Os nossos dados acabam por confirmar os resultados obtidos por Silva (2012) e Silva, Ferreira e Ferreira (2013), nos quais os estudantes mais envolvidos apresentavam perceções mais positivas do ambiente institucional. No nosso estudo foram os estudantes do 1.º ano que perceberam de forma mais positiva o ambiente institucional mas, em contrapartida, foram os estudantes do último ano a sentirem-se mais envolvidos. É certo que esta leitura é muito linear e superficial. Podemos talvez interpretá-los à luz da desejabilidade social manifestada pelos alunos do 1.º ano porque todos os outros resultados são mais consentâneos com os encontrados na literatura. De facto, os estudantes do 1.º ano, principalmente no início do 1.º semestre, estão mais preocupados com a sua integração social do que propriamente com as atividades académicas (Astin, 1993; Pascarella & Terenzini, 2005). Também o estudo de Diniz e Almeida (2006) vai nesse sentido ao referir que a maior preocupação dos estudantes no 1.º semestre do 1.º ano era a de investir no relacionamento interpessoal e que essa dimensão traduzia um maior equilíbrio emocional e bem-estar pessoal.

É nesta fase inicial, do seu percurso no ensino superior, que estes estudantes canalizam as suas energias no estabelecer de relações interpessoais com os seus pares e só mais tarde, é que a sua atenção se focaliza nas exigências académicas (Silva, 2012). Foram também estes estudantes a revelar uma orientação motivacional mais autónoma. A literatura confirma estes resultados ao apontar um declínio da motivação intrínseca com o avançar da idade e da escolaridade (Harter, 1981; Lepper, Corpus & Yengar, 2005; Otis, Grouzet, & Pelletier, 2005).

Tomando os resultados obtidos pelos estudantes do 4.º ano, se pensarmos que o curso de Enfermagem tem uma componente muito expressiva de ensino em contexto da prática profissional, através dos ensinamentos clínicos (50% do total de horas do curso), não será de estranhar o desenvolvimento de competências em várias áreas, nomeadamente ao nível do autocontrolo, autonomia, autoconfiança e mesmo académicas. De facto, é durante o ensino clínico que o estudante se vê confrontado com múltiplas e variadas situações que põem à prova o seu desempenho e a sua capacidade de gerir e ultrapassar sentimentos, muitas vezes contraditórios, contribuindo deste modo para o seu desenvolvimento psicossocial. São todas estas

experiências vivenciadas que contribuem para a adaptação e o desenvolvimento do estudante (Astin, 1985). Também o apoio dos professores é crucial nesta fase de aprendizagem. Os estudos mostram-nos a importância da disponibilidade e das relações de proximidade dos professores na adaptação, sucesso e desenvolvimento pessoal dos estudantes (Sousa, Lopes & Ferreira, 2013), nomeadamente, uma maior percepção de ganhos ao nível das competências cognitivas e interpessoais, autonomia e autoconfiança, e desenvolvimento de valores pessoais (Silva, 2012; Silva, Ferreira & Ferreira, 2014), o que pressupõe uma maior capacidade em responder aos desafios cada vez mais complexos e exigentes do contexto social (Erikson, 1976). O estudo de Porta-Nova (2009) também vai nesse sentido, ao mostrar que são os estudantes que frequentam o 4.º ano de curso que estão melhor adaptados ao contexto académico, ao apresentarem uma percepção mais positiva das suas competências, revelando-se mais seguros de si. Percecionam-se como pessoas que utilizam a criatividade, são competentes académica e intelectualmente, estão satisfeitos com a sua imagem física e possuem autoestima.

Assim, e tendo em conta os dados da literatura, podemos dizer que quanto mais o estudante investe no seu processo de aprendizagem, nomeadamente através do seu envolvimento, quer em atividades educativas e extracurriculares, maiores serão os ganhos a nível intelectual, psicossocial e académico (Cabrera, Nora, Terenzini, Pascarella, & Hagedorn, 1999; Carini & Kuh, 2003; Kuh, 2009; Kuh, Kinzie, Buckley, Bridges, & Hayek, 2006; Silva, 2012).

Ao ter em conta a variável opção do curso, verificamos que todos os estudantes inquiridos, independentemente de o curso de Enfermagem ser a sua primeira escolha, apresentaram pontuações elevadas em todas as dimensões estudadas. As diferenças encontradas só são significativas entre os estudantes que escolheram o curso de Enfermagem como 3.ª opção e os que entraram em quarta ou mais opções e situam-se ao nível da gestão pedagógica. Na literatura não encontramos estudos que confirmem estes resultados. Pelo contrário, são os estudantes que entraram na sua primeira opção de curso que apresentaram níveis superiores de adaptação académica comparativamente aos que entraram numa segunda ou terceira opção (Araújo & Almeida, 2010; Freitas, Raposo, & Almeida, 2007; Oliveira, 2006; Seco e cols., 2005; Tavares, 2014). São estes estudantes, ao estarem comprometidos com a sua escolha do curso, demonstram ter uma maior capacidade para gerir projetos de vida e tomar iniciativas, uma melhor percepção das suas competências e, ainda, uma maior

autoconfiança e bem-estar psicológico (Seco e cols. 2005). Neste sentido, parecem também ter uma percepção mais positiva de si e um melhor ajustamento ao contexto académico.

A escolha da instituição foi outra das variáveis em estudo, sendo nossa intenção perceber se a percepção dos estudantes relativamente às dimensões estudadas diferia consoante o tipo de instituição de ensino superior que frequentavam. A opção centrou-se em dividir as instituições públicas de ensino, onde é ministrado o Curso de Licenciatura tendo em conta o Decreto-Lei n.º 175/2004. A escolha desta variável prendeu-se, por um lado, com a nossa percepção das dinâmicas científico-pedagógicas e, por outro, da população estudantil nos diferentes contextos académicos. Assim, as escolas foram divididas em três grupos: Escolas Não Integradas, Escolas Integradas na Universidade e Escolas Superiores de Saúde. Recorde-se que, independentemente do tipo de instituição onde é ministrado o curso de Enfermagem, pertence sempre ao subsistema politécnico. Os dados revelaram que, independentemente dos contextos, os estudantes têm uma percepção muito positiva em todas as dimensões em estudo, apesar de serem os estudantes que frequentam as Escolas Não Integradas a apresentar valores médios superiores num maior número de dimensões. Parece interessante verificar que são os estudantes inquiridos (1.º Ciclo) destas Escolas, cuja população estudantil é apenas constituída por estudantes de Enfermagem (1.º e 2.º Ciclos e Pós Graduações), que apresentam uma percepção mais positiva do que os seus colegas das outras Escolas. Contudo, esses resultados só são significativos nas dimensões que avaliam o sentimento de comunidade, estímulo intelectual, contacto com os professores, percepção de ganhos em autonomia e autoconfiança e competências cognitivas.

Assim, quando comparados os resultados, verificamos que são os estudantes que frequentam as Escolas Não Integradas que apresentam valores significativos superiores aos dos estudantes que frequentam as Escolas de Saúde, relativamente às dimensões que avaliam o ambiente institucional, nomeadamente ao sentimento de comunidade e ao estímulo intelectual, bem como o contacto com os professores e, também, aos dos colegas das Escolas Integradas na Universidade nas dimensões que avaliam o contacto com os professores, percepção de ganhos em autonomia e autoconfiança e competências cognitivas.

Outro resultado significativo surgiu entre as Escolas Integradas na Universidade e as Escolas de Saúde, relativamente ao ambiente institucional e à autonomia e

autoconfiança. Quando comparados os resultados nas duas instituições, vemos: por um lado, que são os estudantes que frequentam as Escolas Integradas na Universidade a obterem resultados superiores nas dimensões que avaliam o ambiente institucional, percecionando-o, de uma forma mais positiva, como um ambiente intelectualmente estimulante e integrador; por outro lado, são os estudantes que frequentam as Escolas de Saúde a percecionarem maiores ganhos ao nível da autonomia e autoconfiança.

Na literatura não foram encontrados estudos que abordassem estas variáveis relativamente aos diferentes contextos onde são ministrados os cursos de Enfermagem, o que não permitiu comparar resultados. No entanto, os dados do estudo poderão ser analisados à luz do clima institucional e das possibilidades que esse clima pode proporcionar para promover o envolvimento e o desenvolvimento psicossocial dos estudantes (Astin, 1997; Chickering; Reisser, 1993; Kuh, 2008; Kuh; Schuh; Whitt et al., 1991; Kuh; Kinzie; Schuh et al., 2005; Kuh; Kinzie; Buckley et al., 2006; Pascarella; Terenzini, 1991, 2005) e, conseqüentemente, a adaptação e o sucesso académico (Almeida, 2007). Assim, se as práticas e situações educativas promovidas pelas instituições forem efetivamente mobilizadoras de energia e investimento por parte do estudante, podem fazer a diferença no seu desenvolvimento (Silva, 2015). Neste caso, pode dizer-se que são as Escolas Não Integradas que, de uma forma geral, mais desenvolveram um conjunto de sinergias integradoras capazes de promover o desenvolvimento do estudante. Mais uma vez se levanta a questão: será que este resultado poderá estar relacionado com o facto de estas Escolas terem como população estudantil apenas estudantes de Enfermagem, independentemente do ciclo de estudos que estão a frequentar, condicionando a missão e a filosofia da instituição?

Também foi intenção deste estudo perceber se a saída da casa dos pais contribuía para alterar a perceção dos estudantes relativamente ao contexto académico, envolvimento, interação com os pares e professores, ganhos ao nível do autocontrolo, autonomia e autoconfiança, académico, cognitivo, valores e estilos motivacionais. Os dados revelaram que os estudantes deslocados obtêm pontuações significativas mais elevadas do que aqueles que não saíram da residência dos pais nas dimensões “sentimento de comunidade”, “estímulo intelectual”, “envolvimento em atividades extracurriculares”, “participação em atividades recreativas com os colegas” e “contacto com os professores”. Nesta lógica, podemos afirmar que são os estudantes que saíram da casa dos pais que mais investem nas competências interpessoais (à

semelhança dos resultados do estudo de Seco e colaboradores (2005), o que se traduz na procura de um novo espaço social através de novos relacionamentos, sobretudo com os seus pares, no sentido de minimizar o sentimento de isolamento e perda do suporte social proporcionado pela família e amigos.

De facto, a entrada para o ensino superior faz com que muitos dos estudantes tenham, pela primeira vez, de sair de casa dos pais, levando-os a ficar longe da família e de outras figuras significativas, o que no nosso estudo representa 44.3% dos estudantes inquiridos. Esta nova realidade traz um conjunto de novas tarefas e exigências sociais de maior autonomia, o que requer do jovem um conjunto de competências desenvolvimentais, por forma a ultrapassar todos os desafios inerentes ao seu processo de ajustamento (Almeida & Soares, 2004; Almeida & Vasconcelos, 2008; Pinheiro, 2003; Seco e cols., 2005).

Assim sendo, parece-nos expectável que os estudantes deslocados da “residência-mãe”, passem mais horas no *campus* e, por isso, se sintam mais envolvidos no contexto académico e estejam mais disponíveis para estabelecer relações de proximidade com colegas nas mesmas circunstâncias, participando em atividades extracurriculares e recreativas com os pares. É de admitir que essas atividades constituem um espaço privilegiado de novos contactos e de formação de novas amizades, substituindo, de alguma forma, os suportes emocionais e psicológicos deixados para trás. Vários são os estudos que apontam nesse sentido, ao referirem que são os estudantes que vivem no *campus*, comparativamente com os que vivem fora, que apresentam um maior envolvimento académico fora da sala de aula, uma melhor interação com os colegas, bem como a um maior grau de satisfação e de compromisso (Astin, 1977, 1993, Pascarella, 1984). No entanto, o estudo de Araújo (2005) com estudantes de Enfermagem, refere que são os estudantes não deslocados a apresentarem valores médios mais elevados na dimensão “satisfação-sócio-relacional”.

Resultado semelhante também se observa ao nível do contacto com os professores, sendo razoável afirmar que os estudantes deslocados vejam a figura do professor como alguém adulto a quem recorrer quando algo não está bem. Mais uma vez, importa uma referência aos Ensinos Clínicos, já que são, pelas suas características, os responsáveis mais significativos por gerar stresse nos estudantes de Enfermagem (Oliveira, 1998; Omigbodun, Onibokun, Yusuf, Odukogbe, & Omigbodun, 2004; Tully, 2004). Torna-se, por isso, determinante o apoio emocional

dados pelos docentes, que também são enfermeiros e que, por essa razão, não só estão em melhores condições de compreender os estudantes como tenderão a ser percebidos como aqueles que melhor saberão atender às dificuldades específicas dos futuros enfermeiros.

Respondendo à questão “Quais as relações entre as variáveis contextuais, de envolvimento, motivacionais e de interação e as de percepção de ganhos (nos domínios cognitivo, académico, de autocontrolo, autonomia e autoconfiança e valores) nos estudantes do CLE?” verificou-se que a grande maioria das associações são estatisticamente significativas e positivas. Os resultados que indicaram correlações negativas corresponderam à expectativa inicial, tendo em conta o referencial teórico. De uma forma geral, as correlações observadas revelaram-se baixas a moderadas, o que está de acordo com o observado no estudo de Silva (2012). As associações mais fortes verificaram-se ao nível do “sentimento de comunidade” com o “estímulo intelectual e com a “interação dos professores” nomeadamente ao nível da “gestão da “relação “pedagógica; entre o “estímulo “intelectual e a “gestão da “relação “pedagógica; o “envolvimento em “atividades “recreativas apresenta uma correlação forte com “participação em atividades recreativas” com os seus colegas; a “percepção de “suporte por parte dos colegas” tem uma ligação forte com “participação em “atividades recreativas com os colegas”; a “gestão da relação pedagógica” com a “percepção de apoio” por parte dos professores; as “competências cognitivas” apresenta uma associação forte com as “competências académicas”; e as “competências académicas” com os “valores”. Apesar da maioria das relações serem significativas, há a referir que não foram encontradas associações fortes entre as variáveis contextuais, de envolvimento, motivacionais e de interação e as de percepção de ganhos (nos domínios cognitivo, académico, de autocontrolo, autonomia e autoconfiança e valores).

No entanto, ao analisar todos os resultados encontrados, verifica-se que existe, de uma forma geral, uma relação entre as variáveis, o que se assume como consentâneo com outros estudos. Na verdade, muitas das investigações apontam para a importância dos contextos e das interações que aí ocorrem no desenvolvimento do estudante (Astin, 1993; Chichering & Reisser, 1993; Kuh, 2008; Pascarella & Terenzini, 1991, 2005, Silva, 2012; Tinto, 1993), traduzida por maiores ganhos ao nível académico, cognitivo e psicossocial (Astin, 1993; Kuh, 2008; Pascarella & Terenzini, 2005; Silva, 2012; Silva, Ferreira, & Ferreira, 2013; Tinto, 1993).

Também foi nosso propósito estudar o contributo das variáveis pessoais (sociodemográficas, motivação e envolvimento), de interação (relação estudante-estudante e relação professor-estudante) e contextuais na percepção de ganhos (autocontrolo, autonomia e autoconfiança, competências cognitivas e académicas e valores) obtidos no ensino superior pelos estudantes do CLE. Para este efeito, optámos pelo modelo de regressão linear múltipla (MRLM), por nos permitir avaliar o peso de todas as variáveis independentes e, assim, predizer o valor das variáveis de resultado estudadas. Foi nossa intenção compreender os resultados na sua globalidade, ultrapassando os aspetos, até certo ponto limitados, das análises diferenciais.

Em relação à variável dependente *autocontrolo* verificamos um contributo significativo das variáveis sociodemográficas, sexo e ano de curso, motivacionais (controlo e impessoal), envolvimento (atividades extracurriculares), de interação com os colegas (percepção de suporte e participação em atividades recreativas) e com os professores, nomeadamente a gestão da relação pedagógica, e ambiente institucional através de práticas de estímulo intelectual. De facto, foram os rapazes que mais evidenciaram ganhos a este nível, nomeadamente no controlo pessoal de emoções, como a ansiedade, o stresse e a irritação o que, de alguma forma, vai ao encontro do estudo de Seco e cols. (2005), quando afirmavam que eram os estudantes do género masculino que pareciam sentir-se mais bem adaptados relativamente à percepção das suas competências cognitivas e emocionais, à gestão da ansiedade nas avaliações, revelando uma maior autoconfiança, autonomia, otimismo e bem-estar psicológico. No que se refere ao ano de curso verificamos que foram os estudantes do 1.º ano que tiveram uma menor percepção desses ganhos. Estes resultados não nos surpreenderam, na medida em que era expectável que esses estudantes se mostrassem mais ansiosos e receosos no seu novo contexto social e académico. Na verdade, o 1º ano pode assumir-se como um período stressante e ansiogénico para o jovem, tendo em conta vários e novos desafios que tem de enfrentar para se adaptar ao ensino superior (Almeida, Fernandes, Soares, Vasconcelos, & Freitas, 2003; Mazé & Verliac, 2013). Na verdade, estamos a falar de um ambiente de ensino e aprendizagem menos estruturado, com mais trabalho autónomo por parte do estudante e em que este terá que ser mais pró-ativo na sua aprendizagem e na aquisição de competências. Contudo, são estas situações desafiantes que irão permitir ao jovem tornar-se mais flexível na

gestão das suas emoções e, assim, adquirir uma maior maturidade emocional (Ferreira & Hood, 1991; Ferreira & Ferreira, 2001).

Um resultado talvez surpreendente foi o facto de os estudantes, apesar de participarem em atividades recreativas com os colegas, apresentarem uma menor perceção de ganhos ao nível do autocontrolo. Sendo o autocontrolo essencial nas relações interpessoais e sinal de maturação psicológica, seria expectável que os estudantes envolvidos em atividades recreativas com os colegas, obtivessem outro resultado, apesar de não encontrarmos na literatura dados que esclareçam os nossos resultados. Por outro lado, verificámos que são os estudantes envolvidos em atividades extracurriculares que têm uma maior perceção de ganhos ao nível do autocontrolo. Este resultado vai ao encontro dos resultados encontrados por Silva (2012).

Outro resultado que se revelou como preditor do autocontrolo foi a interação que os estudantes estabelecem com os professores ao nível da relação pedagógica. De facto, ao longo dos anos alguns autores (Astin, 1993, 1997; Tinto, 1993) têm refletido sobre a importância das interações entre professores e estudantes no desenvolvimento global destes últimos, facto a que o autocontrolo não é alheio. A disponibilidade, a relação de proximidade, o *feedback* e interesse pela aprendizagem por parte dos professores são percebidos pelo estudante como elementos facilitadores, não só do processo de adaptação, como também do sucesso académico e do desenvolvimento pessoal (Noddings, 2003; Sousa, Lopes, & Ferreira, 2013, Valadas, 2007). Tendo em conta as metodologias ativas de ensino e avaliação e os vários contextos de aprendizagem, nomeadamente em contexto de prática clínica, durante a formação do estudante de Enfermagem esta interação é real, próxima e permanente, em particular o *feedback*, levando a que os estudantes desenvolvam mecanismos de  *coping*  centrados nas emoções e na interação social (Pacheco, 2008). É expectável que o estudante aprenda estratégias de autorregulação para, assim, conseguir um equilíbrio entre a expressão do que sente e o autocontrolo (Chickering & Reisser, 1993). Pacheco (2008) refere-se a estas vivências de autocontrolo testemunhadas por três estudantes durante o ensino clínico como: “(...) tento manter a calma possível como forma de superar os meus próprios medos (...)”; “(...) tento dominar os sentimentos, penso na responsabilidade (...)”; “Tento acalmar-me e consciencializar-me de que a morte é uma etapa da vida (...)” (p. 94). Estas expressões explicitam, de alguma forma, o que

entendem por autocontrolo e o que entendem como expectável da parte dos outros, pelo menos dos que os rodeiam.

Estes resultados relacionam-se, de alguma forma, com os resultados que evidenciam o ambiente institucional, nomeadamente a nível de estímulo intelectual, percebido como preditor significativo nos ganhos em autocontrolo. Na verdade, são as interações que o estudante vai construindo e estabelecendo com os diversos atores durante a sua permanência no ensino superior que irão potenciar o seu desenvolvimento psicossocial (Chickering, 1969, Chickering & Reisser, 1993).

Neste contexto, é previsível, também, que indivíduos cujos comportamentos são mais controlados e mais impessoais, isto é, menos autodeterminados, tenham uma maior perceção de autocontrolo. A orientação controlada envolve controlos externos que dirigem o comportamento do indivíduo, quer este resulte do ambiente (através de recompensas), quer de si próprio (porque deve ser assim), o que exige um maior autocontrolo por parte do estudante no desempenho da tarefa. Significa, por isso, que o comportamento do indivíduo é impulsionado pelas recompensas extrínsecas e não pelo gosto da tarefa em si mesma (Deci & Ryan, 1985).

Relativamente à variável dependente *autonomia e autoconfiança* e, tendo em conta as variáveis sociodemográficas, a pertença a escolas não integradas revelou maior valor preditivo. Este resultado, alinhado, naturalmente, com as análises diferenciais, reforça a ideia de que são os estudantes das escolas onde só são ministrados cursos de Enfermagem (independentemente de se tratarem de 1.º e 2.º ciclos ou pós graduações), que maior perceção têm de autonomia e autoconfiança. No nosso entender, e na lógica de Ferreira e Ferreira (2001), estes contextos poderão estar melhor organizados e haver maior sensibilidade para dar resposta de uma forma mais eficaz aos desafios e angústias da população estudantil. Os resultados encontrados permitem destacar o papel dos contextos nos processos desenvolvimentais do estudante, mas mais importante do que o tamanho das instituições, é o que elas são capazes de fazer ao nível das políticas internas, valores e clima institucional, para promover o desenvolvimento e crescimento dos estudantes (Pascarella & Terenzini, 2005).

Quanto às variáveis motivacionais e de envolvimento, todas evidenciaram valor preditivo positivo, à semelhança dos resultados encontrados nos estudos de Silva (2012) e Silva, Ferreira e Ferreira (2014).

No que se refere às variáveis de interação, apenas a percepção de suporte por parte dos colegas se revelou como preditora, resultado na linha de outros estudos anteriores (Astin, 1993; Bariani & Pavani, 2008; Cotten & Wilson, 2006; Pinheiro, 2003; Pinheiro & Ferreira, 2002, 2005; Silva, 2012; Silva, Ferreira, & Ferreira, 2014). Os estudantes parecem, de facto, reconhecer os seus colegas como um fator importante para o seu crescimento pessoal e como ajuda na resolução de problemas (Nunes & Garcia, 2010), contribuindo, desta forma, para o desenvolvimento da autonomia e autoconfiança.

Na dimensão ambiente institucional, apenas a variável estímulo intelectual apresentou um valor preditivo significativo e, também, positivo na percepção de ganhos em *autonomia e autoconfiança*. Grande parte da literatura vai no sentido de apontar os efeitos dos contextos do ensino superior mais no desenvolvimento académico e cognitivo do que propriamente no desenvolvimento psicossocial do estudante. No entanto, há estudos que mostram que a qualidade dos ambientes institucionais afeta não só o desenvolvimento cognitivo dos estudantes, mas também o seu desenvolvimento psicossocial (Almeida, Araújo, & Ferreira, 2014; Kuh e cols., 2006), pelo que as instituições têm que criar atividades educativas capazes de envolver toda a academia por forma a promover o desenvolvimento global do estudante (Silva, Ferreira, & Ferreira, 2014).

Na análise dos resultados relativos à percepção de ganhos ao nível das *competências cognitivas*, pudemos observar que o sexo, o tipo de instituição, as variáveis motivacionais, de envolvimento, as de interação com os pares e as de contexto assumiram-se como preditores significativos.

Quando partimos para uma análise mais pormenorizada das variáveis, percebemos que são os rapazes que têm uma maior percepção dos ganhos ao nível das competências cognitivas. Em relação ao tipo de instituição verificamos que são os estudantes que frequentam o curso de Enfermagem integrado nas universidades que menor percepção têm dessas mesmas competências.

Também observamos que são os estudantes motivados, quer de uma forma mais autónoma ou mais controlada, os mais envolvidos, quer em atividades académicas, quer em atividades extracurriculares, os que mais suporte têm dos colegas e os que sentem o ambiente institucional como intelectualmente estimulante que percecionam ter adquirido mais competências a nível cognitivo. De uma forma global, estes resultados vão ao encontro dos estudos que afirmam que quanto mais o estudante se

envolver e investir pessoalmente a sua energia física e psicológica no contexto académico, seja em atividades curriculares ou extracurriculares, maior será o seu desenvolvimento e aprendizagem (Almeida, Lobo, & Zamith, 2009; Astin, 1993, 1999; Carini, Kuh, & Klein, 2006, Kuh & cols., 1991; Pike & Kuh, 2006; Silva, 2012; Silva, Ferreira & Ferreira, 2014; Vasconcelos, Almeida, & Soares, 2002).

Um outro resultado que transparece no nosso estudo é o facto de serem os estudantes com um menor sentimento de pertença à instituição aqueles que apresentam uma maior perceção dos ganhos ao nível das competências cognitivas. O que seria de esperar era que os resultados fossem num outro sentido, ou seja, que uma maior perceção dos ganhos ao nível das competências cognitivas por parte dos estudantes estivesse ligado a um maior sentimento de pertença à instituição que frequenta. Contudo, e apesar dos nossos resultados serem corroborados pelos estudos de Silva (2012) e Silva, Ferreira e Ferreira (2014), consideramos que o sentimento de pertença está associado a um melhor ajustamento académico e, assim, a uma adaptação mais eficaz ao contexto do ensino superior (Araújo & Almeida, 2010; Diniz & Almeida, 2006). Neste sentido, facilmente perspetivamos a influência do sentimento de pertença no desenvolvimento cognitivo do estudante. A leitura destes dados deverá ser feita com cuidado pelo facto de não existirem muitos estudos nesta área o que limita a comparabilidade dos resultados. Outros estudos no futuro poderão confirmarem ou infirmarem os nossos resultados.

No que diz respeito à perceção de ganhos ao nível das *competências académicas*, o ano de curso (frequência do 1.º ano), as variáveis motivacionais, o envolvimento do estudante em atividades académicas, a perceção de suporte por parte dos colegas e o estímulo intelectual por parte das instituições de ensino superior revelaram valor preditivo no sentido positivo. Por outro lado, parece indicar que os ganhos ao nível deste *outcome* serão menores quanto maior for o sentimento de comunidade por parte dos estudantes.

Na verdade, são os estudantes do 1.º ano que apresentam uma menor perceção de ganhos em competências académicas, quando comparados com os seus colegas do 4º ano. Pascarella & Terenzini (1991) também encontraram resultados semelhantes, ao justificarem as mudanças no desenvolvimento do estudante pelo facto de frequentarem o ensino superior. Estas mudanças processavam-se numa determinada direção, entre o 1.º e o último ano do curso. Também Diniz e Almeida (2006) defendiam que a prioridade dos estudantes do 1.º ano, principalmente no 1º semestre,

seria a adaptação ao novo contexto e, por isso, estavam mais preocupados em investir nas relações interpessoais de modo a promover um maior equilíbrio emocional e bem-estar pessoal. Nesta lógica, o desenvolvimento das outras competências, nomeadamente as académicas, seria talvez relegado para segundo plano.

No que respeita às variáveis motivacionais, os resultados encontrados refletem comportamentos dos estudantes orientados para a autonomia e controlo como preditores da aquisição de competências académicas. A primeira orientação corresponde a comportamentos em que o estudante se percebe como a origem do seu comportamento, sendo regulado por uma motivação autónoma; a segunda, a comportamentos externos ao *self*, ou seja, regulados por uma motivação controlada (Deci & Ryan, 2008, Reeve, 2004; Reeve, Deci, & Ryan, 2004). Não obstante, e tendo em conta a sua concetualização, quer os estudantes impulsionados por uma motivação mais autónoma, quer os motivados por uma orientação mais controlada, podem apresentar níveis idênticos de competências académicas.

Quanto aos efeitos da perceção de suporte por parte dos colegas são vários os estudos que referem este fator como potenciador, não só do desenvolvimento psicossocial, mas também do académico (Astin, 1997; Fior, Mercuri, & Almeida, 2011; Kuh; Kinzie; Buckley et al., 2006; Pascarella & Terenzini, 1991, 2005; Pinheiro, 2003; Pinheiro & Ferreira, 2002, 2003; Silva, 2012; Silva, Ferreira, & Ferreira, 2013, 2014; Tinto, 1993). Se refletirmos sobre as metodologias de ensino e aprendizagem utilizadas no curso de Enfermagem, em que o trabalho em equipa é essencial, torna-se imprescindível o apoio dos colegas, sendo expectável que todos beneficiem do contributo de cada um. O estudo de Fior, Mercuri e Almeida (2011) vai neste sentido ao referir o papel determinante das interações que os colegas desenvolvem com os pares, na medida em que permitem que estudantes com maiores habilidades e conhecimentos os transmitam aos colegas que deles necessitem.

Relativamente ao envolvimento académico como preditor na aquisição de competências académicas, vários são os estudos que corroboram os nossos resultados. De facto, o envolvimento do estudante tem sido referido como uma dimensão determinante na qualidade da aprendizagem e do desenvolvimento dos estudantes do ensino superior (Kuh, 2001b; Pascarella & Terenzini, 2005; Reason Terenzini, & Domingo, 2006). Mais recentemente, também Trigo (2012) e Silva (2012); partilham dessa ideia ao afirmar que quanto mais o estudante estiver envolvido, maiores serão

os ganhos, já que o envolvimento académico influencia positivamente o rendimento académico dos estudantes.

Tal como verificado na perceção dos ganhos em competências cognitivas, também aqui observa-se que um menor sentimento de pertença à instituição está associado a um maior desenvolvimento de competências académicas. Apesar dos nossos resultados irem no sentido dos encontrados por Silva (2012) e Silva, Ferreira e Ferreira (2014), outros investigadores (Sherblom & Marshall, 2006) referem que o sentimento de pertença é um fator determinante no desempenho académico do estudante pelo que os nossos resultados carecem de confirmação em investigações futuras. Ora, se pensarmos que o sentimento de pertença está associado a um maior envolvimento por parte dos estudantes, os nossos resultados não são coincidentes entre si já que mostram que envolvimento e sentimento de pertença não vão no mesmo sentido da perceção de ganhos ao nível das competências académicas por parte dos estudantes. Assim sendo, isto requer uma maior problematização da relação e, portanto, novos estudos que atendam a uma complexidade que não tem sido bem ponderada.

Quanto à perceção de ganhos em *valores* por parte dos estudantes durante a sua permanência no ensino superior, os preditores que se revelaram significativos foram o ano de curso, tipo de instituição, orientações motivacionais, envolvimento académico, perceção de suporte pelos pares, contacto com os professores e estímulo intelectual. Os resultados obtidos permitem-nos afirmar que foram os estudantes do 3º ano a apresentar uma maior perceção desses ganhos em valores, o que pode ser explicado quer por processos desenvolvimentais quer por processos inerentes à socialização. O contacto mais próximo com a prática clínica pressupõe um maior envolvimento com os utentes bem como uma maior consciencialização do que é ser Enfermeiro. No que se refere às perceções no sentido negativo, os estudantes que frequentam as escolas integradas nas universidades revelaram ter uma menor perceção de ganhos e o contacto com os professores também se revelou negativo na perceção de ganhos ao nível desta variável de resultado. De uma forma geral, estes resultados vão no sentido dos encontrados por Silva (2012) e Silva, Ferreira e Ferreira (2014). Todavia, temos de ter muito cuidado com as conclusões sobre este aspeto. Por um lado, ele não está suficientemente estudado; sendo ainda escassa a investigação sobre o assunto e a que existe não tendo consistência e uniformidade desejada, sai prejudicado qualquer exercício de comparabilidade dos resultados dos estudos. No entanto, podemos tecer

algumas considerações, tendo por base alguns constructos teóricos relativos ao desenvolvimento do estudante durante a sua permanência no ensino superior e ao conhecimento que possuímos sobre os contextos dos estudantes do curso de Enfermagem. Assim, e tendo em conta os dilemas com que estes estudantes de vêm confrontados, quer em situações ficcionadas quer em contexto real da prática clínica, é previsível o seu desenvolvimento no que se refere ao conhecimento, à verdade e aos valores (Perry, 1970). O facto de os estudantes de Enfermagem, mais do que outros estudantes, serem responsáveis pela vida e pela saúde do outro e estarem permanentemente sujeitos a um processo de avaliação, assumidas como situações fortemente geradoras de stress (Pacheco, 2008), pode aumentar o seu sentido de responsabilização e de interajuda.

Como era de esperar, foram observadas alterações estatisticamente significativas na maioria das dimensões estudadas nos estudantes entre a entrada para o ensino superior e o fim do 1.º ano do curso. Os resultados revelaram que os estudantes inquiridos terminaram o 1.º ano do curso com um sentimento de pertença à instituição mais elevado, com uma perceção do ambiente académico mais estimulante a nível intelectual, mais envolvidos, quer em atividades académicas, quer extracurriculares, revelando interações mais positivas com os professores ao nível da relação pedagógica, contacto e apoio. Estes estudantes demonstraram, também, uma maior perceção dos ganhos ao nível do autocontrolo, competências cognitivas e académicas. Na verdade, todos estes fatores estão interligados entre si, o que faz com que, de alguma forma, contribuam para uma perceção mais positiva dos ganhos a nível cognitivo, académico e de autocontrolo. Contudo, para que tal seja mais efetivo, o estudante deverá estar envolvido nas atividades que ocorram no contexto académico, na medida em que é a qualidade deste envolvimento que irá proporcionar o desenvolvimento e a adaptação do estudante ao novo contexto académico (Astin, 1993, 1999; Graham & Gisi, 2000). Na verdade, não se pode esquecer que é pelo estudante que passa o seu próprio desenvolvimento e que isso implica uma atitude pró-ativa e um contexto favorável.

Como já dissemos anteriormente, não é surpreendente que, no final do 1.º ano, os estudantes tivessem um sentimento de pertença mais forte relativamente à instituição de ensino do que aquando da sua entrada para o ensino superior. Apesar de o 1.º ano estar associado a inúmeras mudanças, quer sociais e familiares, quer

académicas, globalmente é entendido como um período único na vida do estudante e que requer uma adaptação e um ajustamento, nem sempre fáceis, a um novo contexto académico (Almeida, 2007; Fernandes & Almeida, 2005; Ferreira & Lourenço, 2005; Pascarella & Terenzini, 1991). Este processo exige do estudante uma nova reconfiguração de papéis e uma nova rede social, nomeadamente com os pares, professores e outros agentes educativos, o que tem condições para potenciar um maior sentimento de pertença à comunidade académica. A investigação tem demonstrado que é a relação que o estudante estabelece com a academia e a forma como se envolve nas diferentes dinâmicas académicas e sociais que mais impacto tem na adaptação e no ajustamento académicos (Almeida, 2007; Almeida, Guisande, Soares & Saavedra, 2006; Araújo, Almeida & Paúl, 2003; Granada, Santos, Almeida, Soares & Guisande, 2005; Ferreira, & Ferreira, 2001; Nadelson, Semmelroth, Martinez, Feather-Stone, Fuhrman, & Sell, 2013; Silva, Ferreira & Ferreira, 2003; Soares, Almeida, & Guisande, 2011).

Todos estes fatores podem ser analisados devidamente enquadrados na perceção de um ambiente intelectualmente estimulante, sendo previsível o aumento do envolvimento académico do 1.º para o 2.º momento de avaliação. O facto de os estudantes serem confrontados com uma organização curricular diferente do ensino secundário, com metodologias de ensino e de avaliação diversificadas, em que é privilegiado o trabalho autónomo do estudante e com um elevado número de aulas por semana de diferentes tipologias, podem constituir-se, por si só, como fatores passíveis de maior envolvimento académico. Como refere Astin (1985, 1993, 1997), os estudantes aprendem envolvendo-se. Neste sentido, quanto mais o estudante estiver envolvido, maiores serão os ganhos, uma vez que o envolvimento académico influencia positivamente o rendimento académico dos estudantes (Trigo, 2012), bem como o seu desenvolvimento cognitivo e psicossocial (Astin, 1993; Kuh, 2008; Pascarella & Terenzini, 2005; Silva, 2012; Silva, Ferreira & Ferreira, 2013; Tinto, 1993), sendo mesmo considerado como um dos melhores preditores da aprendizagem e do desenvolvimento pessoal (Carini, Kuh, & Klein, 2006),

Mais do que os comportamentos e atividades dos estudantes, importa considerar o que os contextos podem fazer para potenciar esse envolvimento (Kuh, Cruce, Shoup, & Kinzie, 2008) e é neste âmbito que os professores podem assumir um papel ativo. O estudo que desenvolvemos acompanha essa orientação. No final do ano, comparativamente com o início, os estudantes perceberam de uma forma mais

positiva a interação com os seus professores, nomeadamente ao nível da gestão da relação pedagógica, contacto e apoio proporcionados por estes. A literatura vai nesse sentido, ao apontar para a importância das relações interpessoais dos professores com os estudantes (Albuquerque, 2010; Jesus, 1993, 2000; Noddings, 2003; Quadros et al., 2010; Silva, 2012; Silva, Ferreira, & Ferreira, 2014; Sousa, Lopes, & Ferreira, 2013). Na verdade, os professores afetam a vida dos estudantes, não apenas através do que ensinam em termos de conteúdos mas, também, da forma como se identificam e se relacionam com eles como pessoas (Ferreira & Ferreira, 2001; Noddings, 2003). Também nesta linha de pensamento estão os estudos de Silva (2012) e de Silva, Ferreira e Ferreira (2014) ao afirmarem que, quanto maior for a perceção dos estudantes relativamente ao suporte dado pelos professores, maior é a sua perceção quanto aos ganhos obtidos ao nível da autonomia e autoconfiança, desenvolvimento de valores pessoais, competências cognitivas e interpessoais. Neste sentido, os professores poderão mapear as perceções dos estudantes relativamente à sua experiência de aprendizagem, percebendo, assim, como é que eles estarão a responder às exigências percebidas do contexto de ensino-aprendizagem (Trigo, 2012).

Relativamente à maior perceção de ganhos verificada ao nível das competências cognitivas e académicas no fim do 1.º ano, importa referir que estamos a falar de um curso de cariz profissionalizante, com uma carga significativa de aulas teórico-práticas e práticas em termos de tipologia. Num certo sentido, os nossos dados confirmam os resultados de outras investigações. Pascarella e Terenzini (1991, 2005), por exemplo, constataram que os estudantes com apenas um ano de frequência de Ensino Superior apresentavam um nível superior de pensamento crítico relativamente à sua entrada na Universidade. Faria (2008), num estudo longitudinal, constatou que os estudantes, à medida que avançam na sua formação académica, progridem para níveis mais complexos do conhecimento. Ora, quer o conhecimento, quer o pensamento crítico terão um papel preponderante enquanto contributo para a otimização do julgamento clínico e dos processos de tomada de decisão em Enfermagem (Lisko & O'dells, 2010; Standing, 2007; Horan, 2009; Guhde, 2010), reduzindo, assim, os erros na tomada de decisão clínica. É neste âmbito que, uma vez mais, destacamos a especificidade da formação em Enfermagem, nomeadamente a formação em contexto clínico. É durante o ensino clínico que o estudante se vê confrontado com múltiplas e variadas situações que põem à prova o seu desempenho e a sua capacidade de decidir, gerir e ultrapassar sentimentos, muitas vezes

contraditórios. O contexto da prática, as exigências dos serviços e da orientação, o receio de falhar perante a vida, a necessidade de estudo bibliográfico que sustente a prática clínica após cada turno, a exigência de lidar com a morte e a doença são alguns dos aspetos que se impõem ao estudante de Enfermagem. De facto, todos estes fatores pressupõem a necessidade de um pensamento de maior complexidade e um nível mais elevado de autocontrolo como forma de gerir emoções, nomeadamente a ansiedade e o stress. É neste sentido que podemos dizer que estamos na presença do caminhar para a autonomia em direção à interdependência (Chickering & Reisser, 1993).

Tendo em conta a análise global dos nossos resultados podemos referir que os contextos são determinantes no desenvolvimento dos estudantes de Enfermagem, nomeadamente ao nível do seu desenvolvimento cognitivo, académico e psicossocial. Por isso, as instituições de ensino superior onde é ministrado o curso de Enfermagem deverão adotar políticas consentâneas com as novas realidades sociais, de modo a dar resposta aos novos desafios que os jovens e futuros enfermeiros terão de enfrentar num mundo globalizado.

É importante que as IES tenham uma orientação estratégica baseada em objetivos bem definidos de forma a promover ambientes de aprendizagem que potenciem o desenvolvimento de competências transversais essenciais à construção de uma trajetória de sucesso (Castro & Almeida, 2016). Devem, por isso, criar instrumentos de monitorização para avaliar o percurso dos seus estudantes com o objetivo de implementar e reajustar políticas educativas promotoras da qualidade do ensino e da aprendizagem e da vida académica. Devem, também, criar serviços e grupos de apoio aos estudantes, tendo em conta as suas características e necessidades específicas (Castro & Almeida, 2016), pois só assim formarão cidadãos e profissionais capazes de responder aos rápidos desafios científicos, tecnológicos e sociais do mundo contemporâneo.

O ensino superior nos dias de hoje, pelo menos ao nível da licenciatura e do mestrado, não pode ser mais considerado como o fim de um percurso de aprendizagem e uma instância para uns poucos que conseguiram singrar num sistema escolar elitista. Por outro lado, a massificação do ensino superior colocou novos desafios como o da diversificação da população estudantil e a problemática da adaptação estudantes e da empregabilidade dos diplomados. Tudo isto convoca a que se olhe os estudantes como jovens em desenvolvimento e se procure compreender

como este se dá e de que modo ele pode ser potenciado pelas instituições de ensino superior. Aqui se deixa um pequeno contributo na esperança que outras achegas permitam uma compreensão mais fundamentada e robusta.

## **CONCLUSÃO**

Estando há longos anos integrada profissionalmente num estabelecimento de ensino superior de enfermagem tive a oportunidade de conviver com estudantes muito diversificados e com qualidades muito diferentes. Enquanto docente, senti que muitos deles se relacionavam com desigual intensidade e que tinham evoluções diferentes ao longo do curso. Diante do desafio da investigação no âmbito do doutoramento, colocou-se de uma forma natural o desejo de procurar esclarecer alguns aspetos relacionados com o percurso dos estudantes que frequentavam cursos de enfermagem. Seduziu-me especialmente a ideia de que a passagem pelo ensino superior poderia ser especialmente favorável ao desenvolvimento pessoal e social do estudante. Da ideia avançou-se para a concretização da investigação, cujo processo já foi devidamente descrito.

Assim, este estudo centrou a sua análise em perceber as dinâmicas de desenvolvimento dos estudantes de Enfermagem ao longo da sua permanência no ensino superior. Agora, importa apresentar as principais conclusões deste trabalho decorrentes, sobretudo, dos resultados apurados, ainda que convenientemente integrados na fundamentação teórica que permitiu dar consistência à compreensão da problemática do desenvolvimento dos jovens estudantes.

Esta perspetiva de desenvolvimento ao longo da permanência no ensino superior parece contrariar o que durante muito tempo se defendeu: que o desenvolvimento do indivíduo, nomeadamente o cognitivo, terminaria com o pensamento formal, ou seja na adolescência, e que não mais se modificaria ao longo da vida o que de alguma forma impediu que se investisse no estudo do desenvolvimento para lá da fase da adolescência (Ferreira & Ferreira, 2001).

Assim, da revisão da literatura retira-se como ideia central que o estudante do ensino superior é possuidor de características individuais muito particulares capazes de definir e potenciar esta fase do seu desenvolvimento. No entanto, há que ter em conta outras variáveis, nomeadamente as variáveis de contexto. Na verdade, vários são os estudiosos para quem o desenvolvimento do indivíduo, enquanto ser autónomo, depende, não só das características do próprio estudante mas, também, das interações e vivências proporcionadas pelo contexto académico (Astin, 1997; Chickering & Reisser, 1993; Erikson, 1976; Kuh, 2008; Pascarella & Terenzini, 1991, 2005; Sanford, 1962). Por isso, torna-se imperativo que as instituições de ensino superior repensem as suas políticas de organização, de modo a capacitar os seus estudantes de

competências transversais, tornando-os capazes de serem agentes interventivos e de mudança numa sociedade em permanente transformação.

Na verdade, a heterogeneidade do público estudantil que vem frequentando o ensino superior neste século e o Processo de Bolonha contribuíram para, de algum modo, problematizar a forma como as IES em Portugal encaravam a formação dos jovens que recebiam. Ainda que raramente com as consequências desejadas, os aspetos mencionados conjuntamente com a contaminação pedagógica decorrente do crescente contacto com universidades mundiais por parte dos docentes portugueses possibilitou que algumas instituições do ensino superior em Portugal procurassem encontrar configurações pedagógicas de forma a torná-las mais inclusivas e, assim, serem um elemento importante na formação de cidadãos críticos e reflexivos, dotados de flexibilidade, competências e capacidade de aprender ao longo da vida numa simbiose entre o interesse individual e o coletivo.

A frequência do ensino superior é marcada por experiências desafiantes e, simultaneamente, de oportunidades que acontecem num contexto onde se conjuga o quadro normativo com as características individuais. A articulação tida, em geral, como óbvia, é, por muitos, considerada apenas como decorrente da vontade do estudante e mede-se unicamente pelo resultado académico. Contudo, se as novas experiências conduzem, por um lado, a marcos de mudança e desenvolvimento, por outro lado, podem constituir-se como ocasiões suscetíveis de provocar crises desenvolvimentais.

O facto de vivermos neste mundo de rápidas transformações, em que o “saber” de hoje pode não ser o de amanhã, leva-nos a pensar como é que os futuros profissionais de Enfermagem deverão ser formados para responder não só às exigências das inovações científicas e tecnológicas como para intervir numa sociedade cada vez mais dominada por aspetos económico-financeiros onde se evidencia uma tendência economicista da gestão dos serviços de saúde e com todas as consequências que daí podem advir. Nesse sentido, torna-se importante que os estudantes de Enfermagem sejam dotados de competências pessoais transversais de forma a conseguirem reavaliar os seus conhecimentos durante o seu futuro percurso profissional e recontextualizar os seus saberes de modo a que saibam agir eticamente e em função da saúde das pessoas e do bem-estar das populações. Partilhamos da convicção de que há que estar atento aos processos desenvolvimentais dos alunos tendo em conta que o seu desenvolvimento não depende apenas das suas

características intrapessoais mas, também, das interações que desenvolvem com o contexto institucional (Astin, 1993; Chickering & Reisser, 1993; Pascarella & Terenzini, 1991, 2005; Kuh, 2008; Kuh e cols., 2006).

O ensino superior é mais do que o conjunto de instituições de mera reprodução científica e técnica. Nas últimas décadas vem se constituindo como um tempo-espaço de grande importância para uma boa parte da juventude, porque nele desenvolvem relações diversificadas com outras pessoas, multiplicando as experiências, gerindo novas e, tantas vezes, contraditórias informações e emoções. Os estudos tem vindo exatamente a dizer, que estes contextos são percebidos pelos alunos como um marco importante no seu desenvolvimento pessoal e psicossocial pela diversidade de experiências mas, também, como sendo um período de certa novidade e instabilidade já que acarreta desafios quer sociais quer académicos (Jorge & Ferreira, 2008), que, por vezes, levam à necessidade de redefinição de projetos de vida. Deste modo, importa ter em consideração as vivências experienciadas pelos estudantes durante o seu percurso académico, enquadrando-as e procurando que sejam contempladas em políticas de integração e ajustamento por parte das instituições de ensino superior (Seco e cols., 2005).

De facto, ao longo da revisão da literatura foi-se reforçando a pertinência pela investigação de que aqui damos conta, ou seja, em procurar perceber quais as dinâmicas de desenvolvimento dos estudantes de Enfermagem durante o seu percurso no ensino superior através das suas perceções e, assim, possibilitar a fundamentação de propostas de intervenção promotoras desse mesmo desenvolvimento.

Como é evidente, há que partir do princípio de que integrando, como docente, uma instituição de ensino superior de Enfermagem, partilhamos de um conhecimento de contexto que está sempre presente ao longo do estudo. Deste modo, a objetividade na análise dos resultados é acompanhada pelo conhecimento da investigadora sobre a atual situação do ensino da enfermagem e de aspetos relacionados com o contexto institucional onde o mesmo acontece.

Atendendo aos resultados obtidos, podemos dizer que, de uma forma global, o nosso objetivo foi atingido conseguindo, através de várias opções metodológicas, mapear o desenvolvimento do estudante de Enfermagem durante o seu percurso académico. Os estudantes parecem revelar uma perceção positiva, quer em termos das variáveis contextuais, quer em termos das variáveis interpessoais, quer mesmo em termos de ganhos, nomeadamente ao nível do autocontrolo, da autonomia e

autoconfiança, a nível cognitivo, académico e de valores obtidos durante o seu percurso no ensino superior. Revelaram, também, um sentimento de pertença e integração na instituição, bem como a perceção de um ambiente estimulante e desafiante para aprender. Observámos, também, comportamentos de envolvimento essencialmente direccionados para atividades mais de índole académica e não tanto para atividades extracurriculares, salientando-se as relações de proximidade e de apoio quer entre estudantes e professores, quer entre pares. A relação de proximidade e empatia entre professores e alunos é tida como relevante na motivação para o envolvimento e a participação dos estudantes. Também é certo que o suporte social entre os estudantes é um fator determinante no seu processo de adaptação bem como para o seu crescimento pessoal (Nunes & Garcia, 2010). Por isso, não nos surpreendeu que os estudantes tivessem perceção de ganhos em vários domínios. É que quanto mais elevada for a perceção da sua rede de suporte social, mais os estudantes tendem a apresentar um maior bem-estar psicológico, autoconfiança e autonomia e uma perceção pessoal mais elevada das competências cognitivas, bem como uma maior adaptação ao nível das relações interpessoais (Seco e cols., 2005; Pascarella e cols, 1991). Neste sentido, não podemos negligenciar a qualidade das relações desenvolvidas com os pares e/ou professores quando se fala de ajustamento social e desenvolvimento dos estudantes.

Se continuarmos a reportar-nos ao nosso estudo, verificamos que existe uma correlação significativa entre as variáveis, apesar dessa relação ser baixa a moderada, o que vai ao encontro do exposto anteriormente e também consentâneo com outros estudos. Na verdade, muitas das investigações apontam para a importância dos contextos e das interações que aí ocorrem no desenvolvimento do estudante (Astin, 1993; Chichering & Reisser, 1993; Kuh, 2008; Pascarella & Terenzini, 1991, 2005, Silva, 2012; Tinto, 1993), traduzido por maiores ganhos ao nível académico, cognitivo e psicossocial (Astin, 1993; Kuh, 2008; Pascarella & Terenzini, 2005, Silva, 2012; Silva, Ferreira & Ferreira, 2013; Tinto, 1993).

Outros dados evidenciaram, ainda, o poder preditivo de algumas variáveis na perceção de ganhos ao nível do autocontrolo, autonomia e autoconfiança, competências académicas, cognitivas e dos valores. Realçamos como preditores de todas as dimensões estudadas os comportamentos menos autodeterminados, o suporte proporcionado pelos colegas e o estímulo intelectual. Mais uma vez é refletida a importância das interações, nomeadamente o papel dos colegas no apoio quer

académico quer social, e do contexto no desenvolvimento dos estudantes. Relativamente à perceção de ganhos ao nível do autocontrolo destacamos como preditores significativos, para além dos referidos anteriormente, o sexo e o ano de curso cujos resultados parecem indicar que são os rapazes, os estudantes do 1.º ano de curso e os que participam em atividades recreativas que apresentam uma menor perceção desses ganhos. Ao nível da autonomia e autoconfiança evidenciamos, ainda, como preditores significativos o tipo de instituição frequentada e o envolvimento quer em atividades académicas quer em atividades extracurriculares. Quanto aos ganhos em competências cognitivas acrescentamos o sexo, o tipo de instituição frequentada, o envolvimento académico e em atividades recreativas, a participação em atividades recreativas com os colegas e o sentimento de comunidade. Evidenciamos, também, como preditores para a perceção de ganhos em competências académicas as variáveis ano de curso, envolvimento académico e sentimento de comunidade. Acrescentámos ainda que o ano de curso, o tipo de instituição, o envolvimento académico e o contacto com os professores também contribuem de forma significativa para a predição dos ganhos em valores por parte dos estudantes.

Outro dos aspetos que nos parece importante realçar deste trabalho é o estudo longitudinal efetuado com os estudantes do 1.º ano, pois permite perceber de uma forma mais consistente que o envolvimento, as interações, a motivação e os ganhos ao nível cognitivo, académico e psicossocial vão mudando ao longo do percurso escolar. Constata-se, ainda que sem surpresa, que os estudantes à medida que avançam no seu percurso académico vão adquirindo mais competências intra e interpessoais e cognitivas. Claro, é preciso alargar e aprofundar o estudo de modo a poder-se compreender melhor as razões da aquisição das referidas competências, nomeadamente onde mais intervém as condições oferecidas pela instituição.

Do que se retira do estudo e da literatura, tem de se ter em conta a relevância do 1º ano, dado ser um período crítico de adaptação e integração do estudante à vida académica e, assim, poder ser decisivo não só na sua opção de permanecer ou abandonar o contexto de ensino superior como ter consequências no modo de se ver e sentir e ser. Apesar de estarmos a falar de jovens-adultos, os estudantes que chegam ao ensino superior nem sempre têm as ferramentas e competências necessárias para enfrentarem as novas exigências e os desafios que são colocados pela mudança de ambiente, podendo prejudicar, nomeadamente, o sucesso académico e uma equilibrada evolução psicossocial. Uma perspetiva desenvolvimentista não pode

deixar de atender às relações intra e interpessoais e às peculiaridades dessas relações com os ambientes organizacionais. Nesse sentido, também não pode descurar as transições, designadamente a que resulta da passagem do ambiente à volta do ensino secundário para o do ensino superior. A importância dada a esta passagem pelos primeiros meses do ensino superior tem de fugir de ser conotada com uma atitude facilitista e de pouca exigência mas antes suscitar interesse pelos estudos que possam justificar a criação de condições e oportunidades para que os estudantes experienciem vivências educacionais de qualidade e, assim, serem capazes de promover o seu desenvolvimento. Um ambiente exigente, pressupõe, no entender de Chickering & Reisser (1993) um impacto positivo a diversos níveis, nomeadamente a nível intelectual, emocional, da autonomia e interdependência na relação com os pares e família, no desenvolvimento de relações interpessoais, formação da sua identidade e desenvolvimento de projeto de vida, que resulta em escolhas pessoais pressupondo uma congruência entre valores, crenças e comportamentos.

Nesta fase do trabalho não há como não reconhecer que o desejo de alcançar a compreensão do desenvolvimento do estudante de enfermagem acabou nos limites deixados pelos constrangimentos materiais e temporais. O investimento pessoal na investigação foi-se adequando às possibilidades e constrangimentos de uma realidade. O tempo é o que é, os recursos são o que o corpo permite, as instituições não são laboratórios e os estudantes ratinhos disponíveis para a investigação. O mundo do ensino superior é complexo, mesmo que se limite ao contexto de o país e ao ensino da enfermagem. As dificuldades da investigação foram sendo contornadas e obteve-se resultados que apresentamos e discutimos tendo consciência de que eles devem ser equacionados à luz de outros trabalhos anteriores do mesmo âmbito e das possibilidades de investigações futuras. Agora, ao terminar, importa, refletir sobre as limitações do presente estudo que, porventura, podem ser consideradas em futuras investigações.

Em primeiro lugar, convém não esquecer que os instrumentos utilizados nunca antes foram validados com estudantes de Enfermagem, pelo que a comparabilidade e a análise dos resultados poderão constituir uma dificuldade acrescida quando confrontados com os dos grupos da origem das escalas. Apesar de, num primeiro momento, termos procedido ao estudo das suas propriedades psicométricas para aferir a sua validade e fidelidade e concluirmos que podiam ser utilizados na nossa

população, seria interessante que as medidas utilizadas atendessem mais à especificidade dos contextos onde se insere o curso de Enfermagem.

Outra das limitações relacionada com os instrumentos de medida é o facto de serem questionários de percepção de experiências e de competências adquiridas. Embora tal seja frequente neste tipo de estudos, há que salientar que não se está perante dados que registem a efetiva mudança ou sejam indicados por fonte independente. Na verdade, os estudantes tendem a responder de acordo com a sua percepção no momento. Todavia a percepção recolhida num contexto desinteressado pode ser tida como interessante para uma compressão das vivências e das competências adquiridas em contexto de formação.

Também a generalização dos resultados alcançados é discutível pelo facto da recolha de dados se cingir aos estudantes disponíveis nas salas de aula de professores que se voluntariaram para colaborar neste estudo. Com efeito, esta forma de proceder à recolha de dados, através de uma amostra de conveniência tem, por si só, limitações. Os estudantes, provavelmente, possuem características próprias que poderão não estar presentes na população em geral e podem, no extremo, ajustar as suas respostas à desejabilidade social e aos interesses da investigação.

Uma outra limitação decorre do número relativamente reduzido de participantes no estudo longitudinal, nomeadamente no segundo momento da recolha de dados, o que poderá condicionar a interpretação dos resultados.

Apesar das limitações apontadas, o estudo poderá abrir para a conveniência de se olhar para o ensino da enfermagem de uma nova forma, considerando os estudantes de enfermagem como pessoas em desenvolvimento e as instituições de ensino da especialidade como responsáveis pela formação de futuros profissionais mais responsáveis, ativos, críticos e éticos.

Por outro lado, talvez a utilização de uma combinação das metodologias qualitativa e quantitativa pudesse ter permitido uma maior riqueza e profundidade de análise na compreensão do processo desenvolvimental e, assim, minimizar as fragilidades de interpretação. Com efeito, as entrevistas permitiriam obter do estudante respostas mais próximas e integradoras a propósito da sua percepção acerca das dinâmicas de desenvolvimento quer pessoal quer dos contextos e, assim, potenciar o seu contributo para a edificação do conhecimento nesta área de investigação.

Ao percebermos as dinâmicas de desenvolvimento dos estudantes de Enfermagem e a importância que os contextos desempenham nesse mesmo

desenvolvimento torna-se necessário que as instituições de ensino superior compreendam as percepções dos seus alunos por forma a implementarem políticas para promover o envolvimento do estudante e, assim, o desenvolvimento académico e psicossocial. Para isso, há que conhecer os seus estudantes, as suas características e os seus percursos prévios à entrada no ensino superior e, simultaneamente, criarem oportunidades que promovam uma interação e um envolvimento de qualidade (Zimitat, 2006). Mais importante do que as instituições criarem estruturas físicas, é que providenciem políticas de envolvimento que potenciem experiências educativas enriquecedoras, pois só assim é que todos os estudantes terão oportunidade de concretizar os seus objetivos pessoais e académicos.

## **REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

- Albuquerque, C. (2010). Processo Ensino-Aprendizagem: Características do Professor Eficaz. *Millenium*, 39, 55-71.
- Almeida, L. S. (2002). Fatores de sucesso/insucesso no ensino superior. In *Atas do Seminário "Sucesso e insucesso no ensino superior português"*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação, 103-119.
- Almeida, L. S. (2007). Transição, adaptação académica e êxito escolar no ensino superior. *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación*, 15(2), ano 11, 203-215.
- Almeida, L. S.; Araújo, A. M., & Ferreira, J. A. (2014). Editorial [Adaptação e Sucesso Académico no Ensino Superior], *Revista E-PSI*, 4(1), 1-4.
- Almeida, L. S. & Cruz, J. F. A. (2010). Transição e adaptação académica: reflexões em torno dos alunos do 1.º ano da Universidade do Minho. *Atas do Congresso Ibérico Ensino Superior em Mudança: Tensões e Possibilidades*, Braga: Universidade do Minho.
- 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., Fernandes, E. M., Soares, A. P., Vasconcelos, R., & Freitas, A. (2003). Envolvimento académico: Confronto de expectativas e comportamentos em universitários do 1.º ano. *Psicologia e Educação*, 2, 57-70.
- Almeida, L. & Freire, T. (2007). *Metodologia da Investigação em Psicologia e Educação* (5ª Ed.). Braga: Psiquilíbrios.
- Almeida, L., Lobo, F., & Zamith, J. (2009). Contexto académico no ensino superior: construção e validação de uma "escala de clima académico". *Atas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia*. Braga: Universidade do Minho.
- Almeida, L. S. & Nogueira, C. I. F. (2002). Investimento extracurricular e seu impacto diferencial na adaptação e rendimento académico em alunos do ensino superior. *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación*, 6(8), 321-328.
- Almeida, L. S. & Soares, A. P. (2004). Os estudantes universitários: Sucesso escolar e desenvolvimento psicossocial. In E. Mercuri & S. J. Polydoro (orgs.), *Estudante universitário: Características e experiências de formação* (pp.15-40). Taubaté: Cabral Editora e Livraria Universitária.
- Almeida, L. S., Soares, A. P., & Ferreira, J. A. (1999). *Adaptação, rendimento e desenvolvimento dos estudantes no Ensino Superior: Construção/validação do Questionário de Vivências Académicas*. Braga: Universidade do Minho, Centro de Estudos em Educação e Psicologia.
- Almeida, L., Soares, A., & Ferreira, J. (2000). Transição e adaptação à universidade: Apresentação de um Questionário de Vivências Académicas. *Psicológica*, 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 1.º ano. *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación*, 14(1), ano 11, 207-220.

- Almeida, L. S. & Vasconcelos, R. (2008). Ensino Superior em Portugal: Décadas de profundas exigências e transformações. *Innovación Educativa*, 18, 23-34.
- 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, 507-514.
- Amendoeira, J. (2004). Enfermagem em Portugal: Contextos, atores e saberes. *Enfermagem*, 35/36, 2.<sup>a</sup> série, 13-22.
- Amendoeira, J. (2009). Ensino de enfermagem: Perspectivas de desenvolvimento. *Pensar Enfermagem*, 13(1), 2-12.
- Anastasi, A. (1990). *Psychological Testing*. New York: Macmillan.
- Appleton, J., Christenson, S., & Furlong, M. (2008). Student engagement with school: Critical conceptual and methodological issues of the construct. *Psychology in the Schools*, 45(5), 369- 386.
- Araújo, B., R. (2005). *Vivências, satisfação e rendimento académicos em estudantes de enfermagem* (tese de doutoramento não publicada). Universidade do Porto, Porto.
- Araújo, B. R. & Almeida, L. S. (2010). Interferência dos fatores psicossociais e curriculares no rendimento académico: um estudo com estudantes de enfermagem. *Atas do I Seminário Internacional “ Contributos da psicologia em Contextos Educativos ”*. Braga: Universidade do Minho.
- Araújo, A. M., Almeida, L. S., Costa, A. R., Alfonso, S., Conde, Á. & Deaño, M. (2015). Variáveis pessoais e socioculturais de diferenciação das expectativas académicas: Estudo com alunos do Ensino Superior do Norte de Portugal e Galiza. *Revista Portuguesa de Educação*, 28(1), 201-220.
- Araújo, B. R., Almeida, L. S., & Paúl, M. C. (2003). Transição e adaptação académica dos estudantes à escola de enfermagem. *Revista Portuguesa de Psicossomática*, 5(1), 56-64.
- Araújo, B. R. & Ponte, M. F. E. (2011). Transições na vida académica dos estudantes da licenciatura em enfermagem. *Libro de Actas do XI Congreso Internacional Galego-Portugués de Psicopedagogía*, 2, 3991-4002.
- Arias, J. F. (2004). Recent perspectives in the study of motivation: Goal orientation theory. Electronic. *Journal of Research in Educational Psychology*, 2, 35-62.
- Arnett, J. (2004). *Emerging Adulthood: The Winding Road From the Late Teens Through the Twenties*. Oxford: Oxford University Press.
- Astin, A. (1984). Student involvement: A developmental theory for higher education. *Journal of College Student Personnel*, 25, 297-308.
- Astin, A. (1985). *Achieving educational excellence: A critical assessment of priorities and practices in higher education*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Astin, A. (1991). *Assessment for Excellence*. New York: New York: Collier Macmillan.
- Astin, A. (1993). *What matters in college? Four critical years revisited*. San Francisco: Jossey Bass.

- Astin, A. (1997). *What matters in college? Four critical years revisited*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Atkinson, L. & Murray, M. E. (1989). *Fundamentos de Enfermagem. Introdução ao Processo de Enfermagem*. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan.
- Azevedo, A. S. & Faria, L. (2006). Motivação, sucesso e transição para o Ensino Superior. *Psicologia*, 20(2), 69-93.
- Balancho, M. & Coelho, F. (2001). *Motivar os alunos – Criatividade na relação pedagógica: Conceitos e práticas*. Lisboa: Texto Editora.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Bariani, I. C. D. & Pavani, R. (2008). Sala de aula na universidade: Espaço de relações interpessoais e participação acadêmica. *Estudos de Psicologia*, 25, 67-75.
- Basseches, M. (1984). *Dialectical thinking and adult development*. Norwood, NJ: Ablex.
- Bastos, A. (1993). *Desenvolvimento humano e intervenção psicológica em contexto educativo: estudo exploratório de um programa de desenvolvimento pessoal para estudantes do ensino superior* (tese de mestrado não publicada). Universidade do Minho, Braga.
- Bastos, A. (1998). *Desenvolvimento pessoal e mudança em estudantes do ensino superior: contributos da teoria, investigação e intervenção* (tese de doutoramento não publicada). Universidade do Minho, Braga.
- Baumeister, R. & Leary, M. (1995). The need to belong: Desire for interpersonal attachments as a fundamental human motivation. *Psychological Bulletin*, 117(3), 497-529.
- Baxter-Magolda, M. (1992). *Knowing and reasoning in college: Gender related patterns in students' intellectual development*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Bean, J. (1980). Dropouts and turnover: The synthesis and test of a causal model of student attrition. *Research In Higher Education*, 12(2), 155-187.
- Bean, J. & Metzner, B. (1985). A conceptual model of nontraditional undergraduate student attrition. *Review Of Educational Research*, 55(4), 485-540.
- Bee, H. (2006). *O ciclo vital*. Porto Alegre: Editora Artes Médicas.
- Bento, M. C. (2001). Aprender a ser Enfermeiro: Que modelos de formação? *Revista Sinais Vitais*, 34(1), 25-29.
- Bessa, M.A. (1987). A integração do ensino de Enfermagem no Sistema Educativo Nacional. Sua importância no desenvolvimento sanitário português. *Servir*, 35, 7-15
- Bizarro, L. (1999). *O bem-estar psicológico durante a adolescência* (tese de doutoramento não publicada). Universidade de Lisboa, Lisboa.
- Boruchovitch, E. (2008). A motivação para aprender de estudantes em cursos de formação de professores. *Educação*, Porto Alegre, 31(1), 30-38.

- Braxton, J. M., Sullivan, A. S., & Johnson, R. (1997). Appraising Tinto's theory of college student departure. In J. Smart (Ed.), *Higher Education: Handbook of Theory and Research*. Vol. 12 (pp.107-164). New York, NY: Agathon.
- Bryson, C. & Hand, L. (2007). The role of engagement in inspiring teaching and learning. *Innovations in Education and Teaching International*, 44(4), 349-362.
- Bzuneck, J. A. (2001). O esforço nas aprendizagens escolares: Mais do que um problema motivacional do aluno. *Revista Educação e Ensino*, 6, 7-18.
- Bzuneck, J. A. (2009). A motivação do aluno: Aspectos introdutórios. In E. Boruchovitch & A. Bzuneck (Orgs.). *A motivação do aluno: Contribuições da psicologia contemporânea* (pp.9-36). Petrópolis: Vozes.
- Cabral, J. (2011). Vinculação, desenvolvimento psicossocial e adaptação à universidade: Dinâmicas cognitivas-emocionais (tese de doutoramento). Universidade do Porto, Porto.
- Cabral, J. & Matos, P. M. (2010). Preditores da adaptação à universidade: O papel da vinculação, desenvolvimento psicossocial e coping. *Psicologica*, 52, 55-77.
- Cabrera, A. & Nora, A., Terenzini, P, Pascarella, E. & Hagedorn, L. (1999). Campus racial climate and adjustment of students to college: a comparison between white students and african-american students. *Journal Higher Education*, 70, 134-160.
- Caetano, A. & Couto, A.I. (2008). Análise Institucional: Fatores favoráveis e desfavoráveis ao sucesso do ponto de vista dos estudantes. In A. F. Costa & J. T. Lopes (Coords.). *Os estudantes e os seus trajetos no ensino superior: Sucesso e insucesso, fatores e processos, promoção de boas práticas* (pp.327-366). Lisboa: Instituto de Sociologia do ISCTE.
- Campos, J. (1994). *A avaliação curricular como contributo para o aperfeiçoamento da formação básica do Enfermeiro: Um estudo de caso* (tese de mestrado não publicada). Universidade de Lisboa, Lisboa.
- Carini, R. M., Kuh, G. D. & Klein, S. P. (2006). Student engagement and student learning: Testing the linkages. *Research in Higher Education*, 47(1), 1-32.
- Carini, R. & Kuh, G. (2003). Tomorrow's teachers: Do they engage in the 'wrigt things' during college. *Phi Delta Kappa*, 84(5), 391-398.
- Carver, C. & Scheier, M. (2000). Autonomy and Self-Regulation. *Psychological Inquiry*, 11(4), 284-291.
- Castro, R. V. & Almeida, L. S. (2016). Ser estudante no ensino superior: observatório dos percursos académicos dos estudantes da Universidade do Minho. In R. V. Castro & L. S. Almeida (Orgs.). *Ser estudante no ensino superior: O caso dos estudantes do 1.º ano*. Braga: Centro de Investigação em Educação (CIEd), Instituto de Educação, Universidade do Minho.
- Cavenaghi, A. R. (2009). Uma perspectiva autodeterminada da motivação para aprender língua estrangeira no contexto escolar. *Ciências & Cognição*, 14(2), 248-261.
- Chickering, A. (1969). *Education and Identity*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Chickering, A. & Gamson, Z. (1987). Seven principles for good practice in undergraduate education. *AAHE Bulletin*, 40(7), 3-7.

- Chickering, A. & Reisser, L. (1993). *Education and Identity*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Chou, C-P & Bentler, P. M. (1995). Estimates and tests in structural equation modelling. In R. H. Hoyle (Ed.) *Structural equation modelling: Issues and application* (pp.37-55). Newbury Park, CA: SAGE publications.
- Cid, M., Fialho, I., Borralho, A., Fernandes, D., Rodrigues, P. & Melo, B. (2014). A avaliação nas práticas curriculares em quatro universidades portuguesas. In D. Fernandes, A. Borralho, C. Barreira, A. Monteiro, D. Catani, E. Cunha & M. P. Alves (Orgs). *Avaliação, ensino e aprendizagem no ensino superior em Portugal e no Brasil: Realidades e perspectivas. Vol. 2* (pp. 615-648). Lisboa: Educa.
- Clore, G. L., Schwarz, N. & Conway, M. (1994). *Handbook of social cognition*. New York, NY: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Collière, M. F. (1999). *Promover a Vida*. Lisboa: Lidel.
- Cortina, J. M. (1993). What is coefficient alpha? An examination of theory and applications. *Journal of Applied Psychology*, 78, 98-104.
- Costa, M. (2005). *À procura da intimidade*. Porto: Asa.
- Costa, A. R., Araújo, A. M. & Almeida, L. (2014). Envolvimento académico de estudantes de engenharia: Contributos para a validação interna e externa de uma escala de avaliação. *Revista E-Psi: Revista Eletrónica de Psicologia, Educação e Saúde*, 4(1), 142-155.
- Costa, E. S. & Leal, I. P. (2006). Estratégias de coping em estudantes do ensino superior. *Análise Psicológica*, 24 (2), 189-199.
- Cotten, S. & Wilson, B. (2006). Student-faculty interactions: Dynamics and determinants. *Higher Education*, 51(4), 487-519.
- Cronbach, L. J. (1984). *Essentials of Psychological Testing* (4<sup>a</sup> Ed.). New York, NY: Harper & Row.
- Custódio, S. M. R. (2010). Stress, suporte social, optimismo e saúde em estudantes de Enfermagem em ensino clínico (tese de doutoramento não publicada). Universidade de Aveiro, Aveiro
- DeCharm, R. (1984). Motivation enhancement in educational settings. In R. Ames & C. Ames (Eds.), *Research on motivation in education: Student motivation. Vol. 1* (pp. 275-310). Orlando, FL: Academic Press.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1985). The general causality orientations scale: Self-determination in personality. *Journal of Research in Personality*, 19(2), 109-134.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2000). The “what and why” of Goal Pursuits: Human Needs and the Self-Determination of Behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227-268.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2002). *The handbook of self-determination research*. Rochester, NY: University of Rochester Press.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2008). Facilitating optimal motivation and psychological well-being across life's domains. *Canadian Psychology*, 49(1), 14-23.

- Deci, E. L., Koestner, R. & Ryan, R. M. (1999). A Meta-Analytic Review of Experiments Examining the Effects of Extrinsic Rewards on Intrinsic Motivation. *Psychology Bulletin*, 125(6), 627-668.
- Decreto-lei n.º 32612/42 de 31 de dezembro do Ministério do Interior. *Diário do Governo*: I série, n.º 302 (1942).
- Decreto-lei n.º 36219/47 de 10 de abril, do Ministério do Interior. *Diário do Governo*: I série, n.º 81(1947).
- Decreto-Lei n.º 38884/52 de 28 de agosto, do Ministério do Interior. *Diário do Governo*: I série, n.º 190 (1952).
- Decreto-lei n.º 38885/52 de 28 de agosto, do Ministério do Interior. *Diário do Governo*: I série, n.º 190 (1952).
- Decreto-lei n.º 46448/65, de 20 de julho, do Ministério da Saúde e da Assistência. *Diário do Governo*: I série, n.º 160 (1965).
- Decreto-lei n.º 98/79, de 6 de setembro, do Ministério dos Assuntos Sociais. *Diário da República*: I série, n.º 206 (1979).
- Decreto-lei n.º 480/88, de 23 de dezembro, do Ministério da Saúde. *Diário da República*: I série, n.º 295 (1988).
- Decreto-Lei n.º 161/96 de 4 de setembro do Ministério da Saúde. *Diário da República*: I série, n.º 205 (1996).
- Decreto-Lei n.º 104/98 de 21 de abril do Ministério da Saúde. *Diário da República*: I série, n.º 93 (1998).
- Decreto-lei n.º 99/2001, de 28 de março, do Ministério da Educação. *Diário da República*: I série, n.º 74 (2001).
- Decreto-Lei nº175/2004 de 21 de julho do Ministério da Ciência e do Ensino Superior. *Diário da República*: I série, n.º 170 (2004).
- Decreto-Lei no 74/2006, de 24 de março, do Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior. *Diário da República*: I série A, n.º 60 (2006).
- Dias, D. & Sá, M. J. (2013). Rituais de transição no ensino superior português: A praxe enquanto processo de reconfiguração identitária. *Revista Galeco-Portuguesa de Psicologia e Educación*, 21(1), 21-34.
- Diniz, A. M. & Almeida, L. S. (2006). Adaptação à universidade em estudantes do primeiro ano: Estudo diacrónico da interação entre o relacionamento com pares, o bem-estar pessoal e o equilíbrio emocional. *Análise Psicológica*, 1(24), 29-38.
- Donahue, M. P. (1985). *História de la Enfermaria*. Barcelona: Doyma.
- Ellis, J. R. & Hartley, C. L. (1998). *Enfermagem Contemporânea. Desafios, Questões e Tendências*. Porto Alegre: ArtMed.
- Erikson, E. H. (1968). *Identity: Youth and crisis*. New York, NY: Norton.
- Erikson, E. H. (1976). *Identidade, juventude e crise*. Rio de Janeiro: Zahar Editores.
- Eurydice (2011). *Diferenças de Género nos Resultados Escolares: Estudo sobre as medidas tomadas e a situação atual na europa*. Lisboa: Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação, Ministério da Educação.

- Faria, C., M., G., M. (2008). *Vinculação e desenvolvimento Epistemológico em Jovens Adultos. Universidade do Minho* (tese de Doutoramento não publicada). Universidade do Minho, Braga.
- Fernandes, E. P. & Almeida, L. (2005). Expectativas e vivências académicas: impacto no rendimento dos alunos do 1º ano. *Psychologica*, 40, 267-278
- Fernandes, S. & Flores, M. A. (2009). Aprendizagem baseada em projetos na Engenharia: Experiências e desafios no trabalho docente. In B. Silva & A. B. Lozano (orgs.), *Atas do X Congresso Galego-Português de Psico-Pedagogia* (pp.4980-4995). Braga.
- Ferreira, M. A. (2002). *O olhar dos enfermeiros sobre a profissão: Um estudo de representações sociais* (tese de mestrado não publicada). Universidade Católica Portuguesa, Lisboa.
- Ferreira, I. S. (2003). *Adaptação e desenvolvimento psicossocial dos estudantes do ensino superior. Fatores familiares e sociodemográficos* (tese de doutoramento não publicada). Universidade de Coimbra, Coimbra.
- Ferreira, J. A. (1991). As teorias integracionistas e o desenvolvimento psicossocial do estudante universitário. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 25, 91-105.
- Ferreira, J. A. (2013). *Escala de Orientações Gerais de Causalidade*. Coimbra: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra (trabalho não publicado).
- Ferreira, I., S., Lourenço, M. E. (2005). Níveis de adaptação dos estudantes do 1º ano do Instituto Politécnico de Portalegre – Estudo 2. *Aprender*, 30, 88-93.
- Ferreira, J. A., Almeida, L.S. & Soares, A. P. (2001). Adaptação académica em estudantes do 1.º ano: Diferenças de género, situação de estudante e curso. *Psico-USF*, 6(1), 1-10.
- Ferreira, J. A. & Ferreira, A. G. (2001). Desenvolvimento psicológico e social do jovem adulto e implicações pedagógicas no âmbito do ensino superior. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 35(3), 119-159.
- Ferreira, J. A. & Hood, A. B. (1990). Para a compreensão do desenvolvimento psicossocial do estudante universitário. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 24, 391-406.
- Ferreira, J. A. & Jorge, A. (2008). Para a compreensão da adultez emergente em Portugal. *Psychologica*, 48, 159-173.
- Field, A. (2005). *Discovering Statistics Using SPSS* (2ª Ed.). London: Sage Publications.
- Fior, C. A., Mercuri E. & Almeida, L. S. (2011). Escala de interação com os pares: Construção e evidências de validade para estudantes do ensino superior. *Psico-USF*, 16(1), 11-21.
- Floyd, F. J. & Widaman, K. F. (1995). Factor analysis in the development and refinement of clinical assessment instruments. *Psychological Assessment*, 7(3), 286-299.

- Fontaine, A. M. (1990). Motivação e realização escolar. In B. P. Campos (Coord.), *Psicologia do desenvolvimento e educação de jovens* (pp.93-132). Lisboa: Universidade Aberta.
- Fontaine, A. M. (2005). *Motivação em contexto escolar*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Freitas, H. C. N. M., Raposo, N. A. V. & 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), 179-188.
- Gilligan, C. (1982). *Uma voz diferente*. Rio de Janeiro: Editora Rosa dos Tempos.
- Gipps, C. & Murphy, P. (1994). *A fair test? Assessment, achievement and equity*. Buckingham: Open University Press.
- Goleman, D. (1997). *Inteligência Emocional*. Lisboa: Círculo de Leitores.
- Gonçalves, O. F. & Cruz, J. F. A. (1988). A organização e implementação de serviços universitários de consulta psicológica e desenvolvimento humano. *Revista Portuguesa de Educação*, 1(1), 127-145.
- González-Pienda, J. A. (2003). El rendimiento escolar: Una análise de las variables que lo condicionan. *Revista Galego-Portuguesa de Psicología e Educación*, 7(9), 247-258.
- Gorsuch, R. L. (1983). *Factor analysis* (2a ed.). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Graça, L. & Henriques, A. (2000). *Evolução da Prática e do Ensino da Enfermagem em Portugal*. Consultado em <http://www.ensp.unl.pt/luis.graca/textos62.html>.
- Graham, S. W. & Gisi, S. L. (2000). The effects of instructional climate and student affairs services on college outcomes and satisfaction. *Journal of College Student Development*, 41, 279-291.
- Granado, J., I., Santos, A. A., Almeida, L. S., Soares, A. P., & Guisande, M. A. (2005). Integração académica de estudantes universitários: contributos para a adaptação e validação do QVA-r no Brasil. *Psicologia e Educação*, 4(1), 33-43.
- Guedes, M. G., Lourenço, J. M., Filipe, A. I., Almeida, L. & Moreira, M. A. (2007). *Bolonha: ensino e aprendizagem por projeto*. Lisboa: Centro Atlântico.
- Guhde, J. (2010). Using online exercises and patient simulation to improve students' clinical decision-making. *Nursing Education Perspectives*, 31(6), 387-389.
- Guimarães, S. É. R. (2003). Avaliação do estilo motivacional do professor: Adaptação e validação de um instrumento (tese de doutoramento não publicada). Universidade Estadual de Campinas, Campinas.
- Guimarães, S. É. R. (2006). A motivação de estudantes universitários: Elaboração de um instrumento de avaliação. *Anais do Congresso Nacional de Educação (EDUCERE)*. Curitiba: PUCPR.
- Guimarães, S. É. R. & Boruchovitch, E. (2004). O estilo motivacional do professor e a motivação intrínseca dos estudantes: Uma perspectiva da Teoria da Autodeterminação. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 17(2), 143-150.

- Guimarães, S. É. R. & Bzuneck, J. A. (2008). Propriedades psicométricas de um instrumento para avaliação da motivação em universitários. *Ciências e Cognição*, 13(1), 101-113.
- Guimarães, S. É. R., Bzuneck, J. A. & Sanches, S. F. (2002). Psicologia educacional dos cursos de licenciatura: A motivação dos estudantes. *Psicologia Escolar e Educacional*, 6(1), 11-19.
- Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., Anderson, R. E. & Tatham, R. L. (2009). *Análise multivariada dos dados* (6ª Ed.). Porto Alegre: Bookman.
- Harter, S. A. (1981). A model of mastery motivation in children: Individual differences and developmental change. In W. Collins (Ed.). *Minnesota Symposium on Child Psychology* (Vol. 14, p. 215-255). Hillsdale, MI: Erlbaum.
- Heath, D. H. (1968). *Growing up in college*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Heath, D. H. (1977). *Maturity and competence: A transcultural view*. New York, NY: Cardner Press.
- Henriques, H. M. G. (2012). *Formação, sociedade e identidade profissional dos enfermeiros: A Escola de Enfermagem de Castelo Branco (1948-1988)* (tese de doutoramento não publicada). Universidade de Coimbra, Coimbra.
- Hill, M. M. & Hill, A. (2008). *Investigação por questionário* (2ª Ed.). Lisboa: Silabo.
- Hood, A.B. & Ferreira, J. A. (1983). Stages in cognitive development of university students. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 17, 79-90.
- Horan, K. M. (2009). Using the human patient simulator to foster critical thinking in critical situations. *Nursing Education Perspectives*, 30(1), 28-30.
- Horta, W. A. (1979). *Processo de Enfermagem*. São Paulo: EPU.
- Inman, P. & Pascarella, E. (1998). The impact of college residence on the development of critical thinking skills in college freshmen. *Journal of College Student Development*, 39, 557-568.
- Jesus, S. (1996). *A influência dos professores sobre os alunos*. Porto: Edições Asa.
- Jesus, S. (2000). *Motivação e formação de professores*. Coimbra: Quarteto Editora.
- Jorge, A. & Ferreira, J. A. (2008). Para a compreensão da adultez emergente em Portugal. *Psychologica*, 48, p. 159-173.
- Kasser, T. & Ryan, R. M. (1996). Further examining the American dream: Differential correlates of intrinsic and extinsic goals. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 22(3), 280-287.
- Keniston, K. (1971). *Youth and dissent*. New York, NY: Harcourt, Brace & Jovanovich.
- Kerouac, S., Pepin, J., Ducharme, F., Duquette, A. & Major, F. (1996). *El Pensamiento Enfermero*. Barcelona: Masson.
- King, P. & Kitchener, K. (1994). *Developing reflective judgment*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Kline, P. (2000). *Handbook of psychological testing*. New York, NY: Routledge.

- Kohlberg, L. (1969). Stage and sequence: The cognitive developmental approach to socialization. In D.A. Goslin (Ed.), *Handbook of socialization theory and research*. Chicago, IL: Rand McNally.
- Kohlberg, L. (1971). Stages of moral development. In C. M. Beck, D. S. Crittenden & E. B. Sullivan (Eds.), *Moral education: Interdisciplinary Approaches* (p. 23-92). Toronto: University of Toronto Press.
- Kohlberg, L. (1981). *The philosophy of moral development: Moral stages and the idea of justice*. San Francisco, CA: Harper & Row.
- Kohlberg, L. (1984). *The psychology of moral development: The nature and validity of moral stages*. San Francisco, CA: Harper & Row.
- Kuh, G. (2001a). Assessing what really matters to student learning: Inside the National Survey of Student Engagement. *Change*, 33(1), 10-17.
- Kuh, G. (2001b). *The National Survey of Student Engagement: Conceptual framework and overview of psychometric properties*. Bloomington, IN: Indiana University Center for Postsecondary Research and Planning.
- Kuh, G. (2008). *High impact educational practices: What they are, who has access to them, and why they matter*. Washington, D.C.: Association of American Colleges and Universities.
- Kuh, G. (2009). What students affairs professionals need to know about student engagement. *Journal of College Student Development*, 50(6), 683-706.
- Kuh, G. D., Cruce, T. M., Shoup, R., & Kinzie, J. (2008). Unmasking the effects of student engagement on first-year college grades and persistence. *The Journal of Higher Education*, 79(5), 540-563.
- Kuh, G., Kinzie, J., Buckley, J., Bridges, B. & Hayek, J. (2006). *What matters to student success: a review of the literature. Comissioned report for the national symposium on postsecondary student success: Spearheading a dialogue on student success*. Symposium conducted at the meeting of National Postsecondary Education Cooperative, Washington, DC.
- Kuh, G., Kinzie, J., Schuh, J., Whitt E., & Associates (2005). *Student success in college: Creating conditions that matter*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Kuh, G.D., Schuh, J.H., Whitt, E.J. & Associates (1991). *Involving colleges: Successful approaches to fostering student learning and development outside the classroom*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Lacy, W. (1978). Interpersonal Relationships as Mediators of Structural Effects: College Student Socialization in a Traditional and an Experimental University Environment. *Sociology of Education*, 51(3), 201-211.
- Lage, I., Vilaça, S., Araújo, O., Almendra, M., Novais, R., & Braga, F. (2016). O ensino de enfermagem em Portugal: uma revisão sistemática. In P. Membiela, N. Casado & M. I. Cebreiros (Eds.), *Nuevos escenarios en la docencia universitaria* (pp.303-307). Ourense: Educación Editora.
- Lei n.º 115/97, de 19 de setembro, da Assembleia da República. Diário da República: I série, No 217 (1997).
- Lemos, M. S. (1993). *A motivação no processo de ensino/aprendizagem em situação de aula* (tese de doutoramento não publicada). Universidade do Porto, Porto.

- Lemos, M. S. (1999). Motivação, aprendizagem e desenvolvimento. In A. Bretão, M. Ferreira, & M. Santos (Eds.), *Pensar a escola sob os olhares da psicologia* (pp.69-86). Porto: Afrontamento.
- Lemos, M. S. (2005). Motivação e aprendizagem. In G. L. Miranda & S. Bahia (Orgs.), *Psicologia da educação: Temas de desenvolvimento, aprendizagem e ensino* (pp.193-231). Lisboa: Relógio d'Água.
- Lencastre, L., Guerra, M., Lemos, M. & Pereira, D. (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.
- Lenesque, C., Stanek, L. R., Zuehlke, A. N. & Ryan, R. M. (2004). Autonomy and competence in german and american university students: A comparative study based on Self-Determination Theory. *Journal of Educational Psychology*, 96(1), 68-84.
- Lens, W., & Vansteenkiste, M. (2008). Promoting self-regulated learning: A motivational analysis. In D. H. Schunk & B. J. Zimmerman (Eds.), *Motivational and self-regulated learning: Theory, research, and applications* (pp. 141-168). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Lepper, M. R., Corpus, J. H. & Iyengar, S. S. (2005). Intrinsic and extrinsic motivational orientations in the classroom: Age differences and academic correlates. *Journal of Educational Psychology*, 97(2), 184-196.
- Levinson, D. J. (1978). *The Seasons of a man's life*. New York, NY: Knopf.
- Lieury, A. & Fenouillet, F. (1997). *Motivação e sucesso escolar*. Lisboa: Editorial Presença.
- Lisko, S. & O'dell, V. (2010). Integration of theory and practice: experiential learning theory and nursing education. *Nursing Education Perspectives*, 31, 106-108.
- Loewenthal, K. M. (2001). *An introduction to psychological tests and scales*. Hove: Psychology Press Ltd.
- Lourenço, O. (1997). *Psicologia do desenvolvimento cognitivo: Teoria, dados e implicações*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Lourenço, O. (2002). *Psicologia de desenvolvimento moral: Teoria, dados e implicações* (3ª Ed.). Coimbra: Livraria Almedina.
- Lourenço, A. B. & Paiva, M. O. A. (2010). A motivação escolar e o processo de aprendizagem, *Ciências & Cognição*, 15(2), 132-141.
- Markus, H. R., Kitayama, S. & Heiman, R. J. (1996). Culture and basic psychological processes. In E. E. Higgins & A. Kruglanski (Eds.), *Social psychology: Handbook of basic principles* (pp. 857-913). New York, NY: Guilford Press.
- Maroco, J. (2014). *Análise estatística com utilização do SPSS* (6ª Ed.). Lisboa: Edições Silabo.
- Maroco, J. & Garcia-Marques, T. (2006). Qual a fiabilidade do Alfa de Cronbach? Questões antigas e soluções modernas. *Laboratório de Psicologia*, 4(1), 65-90.

- Mazé, C. & Verlhac, J. F. (2013). Stress et stratégies de coping d'étudiants en première année universitaire: Rôles distinctifs de facteurs transactionnels et dispositionnels. *Psychologie Française*, 2, 89-105.
- McDermeit, M., Funk, R., Foss, M. & Dennis, M. (2000). *Exploratory factor analysis with alpha method and varimax rotation. LI Analysis Training Series*. Bloomington: Chestnut Health Systems.
- Mendes, M. M. (2014). Escola Superior de Enfermagem de S. Vicente de Paulo (1937-2006): Que modelo de formação? (tese de doutoramento não publicada). Universidade Católica Portuguesa, Lisboa.
- Mendonça, M., Andrade, C., Fontaine, A. M. (2009). Transição para a Idade Adulta e Adulterez Emergente: Adaptação do Questionário de Marcadores da Adulterez junto de jovens Portugueses. *Psychologica*, 51, 147-168.
- Montero, I. & León, O. G. (2005). Sistema de clasificación del método en los informes de investigación en Psicología. *Internacional Journal of Clinical and Health Psychology*, 5, 115-127.
- Moreira, J. M. (2004). *Questionários: Teoria e prática*. Coimbra: Almedina.
- Nadelson, L. S., Semmelroth, C., Martinez, G., Feather-Stone, M., Fuhriman, C. A., & Sell, A. (2013). Why did they come here? The influences and expectations of first-year students' college experience. *Higher Education Studies*, 3(1), 50-62.
- Narciso, I. & Costa, E. (1996). Amores satisfeitos, mas não perfeitos. *Cadernos de Consulta Psicológica*. 12, 115-130.
- Niemiec, C. P. & Ryan, R. M. (2009). Autonomy, competence and relatedness in the classroom: Applying self determination theory to educational practice. *Theory and research in education*, 7(2), 133-144.
- Noddings, N. (2003). *Happiness and Education*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nogueira, M. (1990). *História da Enfermagem*. Porto: Edições Salesianas.
- Nunes, L. R. M. (2003). *Um olhar sobre o ombro: Enfermagem em Portugal (1881-1998)*. Loures: Lusociência.
- Nunes, S. M. & Garcia, A. R. (2010). Estudantes do ensino superior: As relações pessoais e interpessoais nas vivências académicas. *Gestin*, 8(8), 195-203.
- Nunnally, J. (1978). *Psychometric Theory* (2ª Ed.). New York, NY: McGraw Hill.
- Nunnally, J. & Bernstein, I. (1994). *Psychometric theory*. New York, NY: McGraw-Hill.
- Oliveira, C. (1998). *O stress e o coping nos estágios. A experiência dos alunos e a relação com o cliente* (tese de mestrado não publicada). Universidade Católica Portuguesa, Lisboa.
- Oliveira, J. B. (2006). *Aprendizagem auto-regulada, envolvimento e ganhos académicos em estudantes do ensino superior* (tese de doutoramento não publicada). Universidade de Aveiro, Aveiro.
- Omigbodun, O. O., Onibokun, A. C., Yusuf, B. O., Odukogbe, A. A. & Omigbodun, A. O. (2004). Stressors and counseling needs of undergraduate nursing students in Ibadan, Nigeria. *Journal of Nursing Education*, 43(9), 412-415.

- Ordem dos Enfermeiros (2012). Regulamento do perfil de competências do enfermeiro de cuidados gerais. Lisboa: Ordem dos Enfermeiros.
- Otis, N., Grouzet, M. E. & Pelletier, L. G. (2005). Latent motivacional change in an academic setting: A 3-year longitudinal study. *Journal of Educational Psychology*, 97(2), 170-183.
- Pace, C. (1979). *Measuring outcomes of college*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Pacheco, S. (2008). Stress e mecanismos de coping em estudantes de enfermagem. *Revista de Enfermagem Referência*, 2(7), 89-95.
- Parker, J.C. & Hood, A.B. (1997). The Parker Cognitive Inventory. In A.B. Hood (Ed.), *The Iowa Student Development Inventories* (2ª Ed.). Iowa City, IA: Hi Tech Press.
- Pascarella, E. T. (1980). Student-faculty informal contact and college outcomes. *Review of Educational Research*, 50(4), 545-575.
- Pascarella, E. T. (1985). College environmental influences on learning and cognitive development: A critical review and synthesis. In J. Smart (Ed.), *Higher Education: Handbook of Theory and Research* (Vol. 1, pp. 1-61). New York, NY: Agathon.
- Pascarella, E. & Terenzini, P. (1991). *How college affects students: Findings and insights from twenty years of research*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Pascarella, E. & Terenzini, P. (2005). *How college affects students: A third decade of research*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Pedrosa, A. (2004). A Enfermagem portuguesa – referências históricas, *Revista de Enfermagem Referência*, 1(11), 69-78.
- Perry, W.G. (1970). *Forms of intellectual and ethical development in the college years: A scheme*. New York, NY: Holt, Rinehart & Winston.
- Perry, W.G. (1981). Cognitive and ethical growth: The making of meaning. In A. W. Chickering and Associates (Eds.), *The Modern American College. Responding to the new realities of diverse students and a changing society* (pp. 76-116). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Pestana, M. H; Gageiro, J. N. (2014). *Análise de dados para Ciências Sociais* (6ª Ed.). Lisboa: Edições Sílabo
- Pfromm, S. N. (1987). *Psicologia da aprendizagem e do ensino*. São Paulo: EPU.
- Piaget, J. (1966). *La naissance de l'intelligence chez l'enfant*. Neuchâtel: Delachaux et Nestlé.
- Piaget, J. (1974). *Seis estudos de psicologia*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Piaget, J. (1977). *Psicologia e epistemologia*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Pike, G. R., & Kuh, G. D. (2006). Relationships among structural diversity, informal peer interactions, and perceptions of the campus environment. *Review of Higher Education*, 29(4), 425–250.
- Pinheiro, M. (2003). *Uma época especial: Suporte social e vivências académicas na transição e adaptação ao ensino superior* (tese de doutoramento não publicada). Universidade de Coimbra, Coimbra.

- Pinheiro, M. R. & Ferreira, J. A. (2002). Suporte social e adaptação ao ensino superior. In A. Pouzada, L. Almeida & R. Vasconcelos (Eds.), *Contextos e dinâmicas da vida académica* (pp. 137-146). Guimarães: Universidade do Minho.
- Pinheiro, M. R. & Ferreira, J. A. (2003). Transition from high school to college: Is the perception of social support associated to college student adaptation? *Comunicação apresentada na Society for Vocational Psychology 6th Biennial Conference*. Coimbra: Universidade de Coimbra.
- Pinheiro, M. R. & Ferreira, J. A. (2005). A percepção do suporte social da família e dos amigos como elementos facilitadores da transição para o ensino superior. *Atas do Congresso Galaico-Português de Psicopedagogia*. Braga: Universidade do Minho.
- Pinto, T., Nogueira, C. & Tavares, T. C. (2009). Género e Cidadania. In T. Pinto (Coord.), *Guião de educação, género e cidadania: 3º ciclo do ensino básico* (pp.19-60). Lisboa: Comissão para a Cidadania e a Igualdade de Género.
- Pintrich, R. (2003). A motivational science perspective on the role of student motivation in learning and teaching contexts. *Journal of Educational Psychology*, 95, 667-686.
- Pintrich, P. R. & Schunk, D. H. (2002). *Motivation in education: Theory, research, and applications*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Porta-Nova, R. M. (2009). *Adaptabilidade, competências pessoais e bem-estar psicológico de jovens do ensino superior na área das Ciências da Saúde* (tese de doutoramento não publicada). Universidade do Porto, Porto.
- Portaria n.º 821/89, de 15 de setembro, do Ministério da Educação & do Ministério da Saúde. Diário da República: I série, No 213 (1989).
- Portaria n.º 195/90, de 17 de março, do Ministério da Educação & do Ministério da Saúde. Diário da República: I série, No 64 (1990).
- Quadros, A.L., Lopes, C.M., Silva, F.A.B., Correa, J.M.M., Pio, J.M., Torres, N.O., Pinto, P.L. & Nogueira, R.K. (2010). A percepção de professores e estudantes sobre a sala de aula de ensino superior: expectativas e construção de relações no curso de química da UFMG. *Ciência & Educação*, 16(1), 103-114.
- Reason, R. D., Terenzini, P. T., & Domingo, R. J. (2006). First things first: Developing academic competence in the first year of college. *Research in Higher Education*, 47(2), 149-175.
- Reeve, J. (2004) Self-determination theory applied to educational settings. Em E. L. Deci & R. M. Ryan (Orgs.). *Handbook of self-determination research*. (pp. 183-203). New York: University of Rochester Press.
- Reeve, J. (2014). *Understanding motivation and emotion*. New York, NY: John Wiley & Sons.
- Reeve, J., Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2004). Self-Determination Theory: A dialectical framework for understanding sociocultural influences on student motivation. In D. M. McInerney & S. Van Etten (Eds.), *Big theories revisited: Research on sociocultural influences on motivation and learning* (Vol. 4, pp. 31-60). Greenwich, CT: Information Age Publishing.
- Reeve, J. & Jang, H. (2006). What teachers say and do to support students' autonomy

- during a learning activity. *Journal of Educational Psychology*, 98, 209-218.
- Resolução de Conselho de Ministros n.º 140/98, de 4 de dezembro, do Conselho de Ministros. Diário da República: I série, No 280 (1998).
- Ribeiro, L. F. (1995). *Cuidar e tratar: Formação em Enfermagem e desenvolvimento socio-moral*. Lisboa: Educa.
- Ribeiro, L. N. S. (2012). *Estudo da ansiedade em alunos do Ensino Superior utilizando o biofeedback* (tese de doutoramento não publicada). Universidade de Aveiro, Aveiro.
- Rodrigues, M. J. (1993). *Valores ao longo do curso de bacharelato em Enfermagem* (tese de mestrado não publicada). Universidade de Aveiro, Aveiro.
- Rogers, C. (2009). *Tornar-se pessoa*. Lisboa: Padrões Culturais Editora.
- Rutter, M. (1996). Transitions and turning points in developmental psychopathology: As applied to the age span between childhood and mid-adulthood. *Journal of Behavioural Development*, 19(3), 603-626.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2002). *Handbook of Self-determination Research*. Rochester, NY: University Rochester Press.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2004). Autonomy is no illusion: Self-determination theory and the empirical study of authenticity, awareness, and will. In J. Greenberg, S. L. Koole, & T. Pyszczynski (Eds.), *Handbook of experimental existential psychology* (pp. 449-479). New York, NY: Guilford Press.
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2007). Active Human Nature. Self-Determination Theory and the Promotion and Maintenance of Sport, Exercise and Health. In M. Hagger & N. L. Chatzisarantis (Eds.), *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Exercise and Sport* (pp. 1-9). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2008). A Self-Determination Theory approach to psychotherapy: The motivacional basis for effective change. *Canadian Psychology*, 49(3), 186-193.
- Sanford, N. (1962). *The American College*. New York, NY: John Wiley & Sons.
- Santos, M. (2011). *Saúde mental e comportamentos de risco em estudantes universitários* (tese de doutoramento não publicada). Universidade de Aveiro, Aveiro.
- Schaie, K. W. & Willis, S. L. (2002). *Adult development and aging*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Schunk, D. H. (1991). Self-efficacy and academic motivation. *Educational Psychologist*, 26, 207-231.
- Scott, W., Lisagor, T. & Marachi, R. (2009). Learning centered universities: The changing face of higher education. *Journal of Faculty Development*, 23(1), 14-23.
- Seco, G., Casimiro, M., 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.

- Serrano, M. T., Costa, A. S. & Costa, N. M. (2011). Cuidar em Enfermagem: Como desenvolver a(s) competência(s). *Revista de Enfermagem Referência*, 3(3), 15-23.
- Sheldon, K. M. & Elliot, A. J. (1999). Goal striving, need satisfaction, and longitudinal well-being: The self-concordance model. *Journal of Personality and Social Psychology*, 76(3), 482-497
- Sherblom, S. A., Marshall, J. C., & Sherblom, J. C. (2006). The relationship between school climate and math and reading achievement. *Journal of Research in Character Education*, 4(1 & 2), 19-31.
- Silva, G. B. (1989). *Enfermagem Profissional. Análise crítica*. São Paulo: Cortez Editora.
- Silva, I. (2001). O desenvolvimento psicossocial dos estudantes do ensino superior. O modelo de Erikson e Marcia a propósito da construção da identidade. *Aprender*, 25, 121-126.
- Silva, A. C. (2013). *Bullying no ensino superior. Caso da Universidade do Minho: o contributo do marketing social* (tese de mestrado não publicada). Universidade do Minho, Braga.
- Silva, I., Ferreira, A. G. & Ferreira, J. A. (2003). Os “Modelos de Impacto” como leitura da influência dos contextos no desenvolvimento, adaptação e sucesso académico dos estudantes do ensino superior. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 37(2), 203-223.
- Silva, S. L. R. (2012). *Dinâmicas de envolvimento e de desenvolvimento do estudante do ensino superior*. Dissertação de doutoramento apresentada à Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.
- Silva, S. L. R. (2015). Para a compreensão das práticas institucionais, o envolvimento e as perceções de desenvolvimento dos estudantes em contexto de ensino superior: A complementaridade de diferentes designs de investigação. *DEDiCA. Revista de Educação e Humanidades*, 8, 97-116.
- Silva, S. L. R., Ferreira, J. A. G. & Ferreira, A. G. (2011a). *Questionário de Ambiente Institucional (QAI)*. Coimbra: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra (trabalho não publicado).
- Silva, S. L. R., Ferreira, J. A. G. & Ferreira, A. G. (2011b). *Questionário de Envolvimento (QE)*. Coimbra: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra (trabalho não publicado).
- Silva, S. L. R., Ferreira, J. A. G. & Ferreira, A. G. (2011c). *Questionário de Interação com os Pares (QIP)*. Coimbra: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra (trabalho não publicado).
- Silva, S. L. R., Ferreira, J. A. G. & Ferreira, A. G. (2011d). *Questionário de Interação com os Professores e Estudantes (QIPE)*. Coimbra: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra (trabalho não publicado).
- Silva, S. L. R., Ferreira, J. A. G. & Ferreira, A. G. (2011e). *Questionário da Perceção de Ganhos em Autocontrolo (QPGA)*. Coimbra: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra (trabalho não publicado).
- Silva, S. L. R., Ferreira, J. A. G. & Ferreira, A. G. (2011f). *Questionário da Perceção de Ganhos em Autonomia e Autocontrolo (QPGAA)*. Coimbra: Faculdade de

- Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra (trabalho não publicado).
- Silva, S. L. R., Ferreira, J. A. G. & Ferreira, A. G. (2011g). *Questionário da Perceção de Ganhos em Competências Cognitivas (QPGCC)*. Coimbra: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra (trabalho não publicado).
- Silva, S. L. R., Ferreira, J. A. G. & Ferreira, A. G. (2011h). *Questionário da Perceção de Ganhos em Competências Académicas (QPGCA)*. Coimbra: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra (trabalho não publicado).
- Silva, S. L. R., Ferreira, J. A. G. & Ferreira, A. G. (2011i). *Questionário Perceção de Ganhos em Valores (QPGV)*. Coimbra: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra (trabalho não publicado).
- Silva, S. L. R., Ferreira, J. A. G. & Ferreira, A. G. (2013). Envolvimento e desenvolvimento do estudante no ensino superior. *Atas do XII Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia*. Braga: Universidade do Minho.
- Silva, S., Ferreira, J. A. & Ferreira, A. G. (2014). Vivências no ensino superior e percepções de desenvolvimento: Dados de um estudo com estudantes do Ensino Superior Politécnico. *Revista E-Psi - Revista Eletrónica de Psicologia, Educação e Saúde*, Ano 4, vol. 1, 5-27. Disponível em <http://www.revistaepsi.com>.
- Soares, M. I. (1997). *Da blusa de brim à touca branca*. Lisboa: Educa
- Soares, A. B., Francischetto, V., Dutra, B. M., Miranda, J. M., Nogueira, C. e cols. (2014). O impacto das expectativas na adaptação académica dos estudantes no Ensino Superior. *Psico-USF*, 19(1), 49-60.
- Soares, A. P. C. (2003). *Transição e adaptação ao Ensino Superior: construção e validação de um modelo multidimensional de ajustamento de jovens ao contexto universitário* (tese de doutoramento não publicada). Universidade do Minho, Braga.
- Soares, A. P., Almeida, L. S. & Guisande, M. A. (2011). Ambiente académico y adaptación a la Universidad: Un estudio con estudiantes de 1º año de la Universidad do Minho. *Revista Iberoamericana de Psicología y Salud*, 2, 99-121.
- Soares, A. P., Guisande, M. A. & Almeida, L. S. (2007). Autonomía y ajuste académico: Un estudio con estudiantes portugueses de primer año. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 7, 753-765.
- Sobral, D. T. (2003). Motivação do aprendiz de medicina: Uso da escala de motivação académica. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 19(1), 25-31.
- Sousa, M. D. (1983). Evolução do ensino de Enfermagem em Portugal nos últimos 25 anos. *Revista Servir*, 31(2), 89-103.
- Sousa, R., Lopes, A. & Ferreira, E. (2013). La transición y el proceso de adaptación en la Educación Superior: Un estudio con estudiantes de una escuela de enfermería y de una escuela de educación. *Revista de Docencia Universitaria*, 11(3), 403-422.

- Sprinthall, N. A. & Collins, W. A. (2003). *Psicologia do adolescente: Uma abordagem desenvolvimentalista*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Stallman, H. M. (2010). Psychological distress in university students: A comparison with general population data. *Australian Psychologist*, 45, 249-257.
- Standing, M. (2007). Clinical decision-making skills on the developmental journey from student to registered nurse: A longitudinal inquiry. *Journal of Advanced Nursing*, 60(3), 257-269.
- Stipek, D. (2002). *Motivation to learn: integrating theory and practice* (4<sup>a</sup> Ed.). Boston, MA: Allyn & Bacon.
- Tabachnick, B. G. & Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics* (6<sup>a</sup> Ed.). Boston, MA: Pearson.
- Taub, D. J. (1995). Relationship of selected factors to traditional-age undergraduate women's development of autonomy. *Journal of College Student Development*, 36, 141-151.
- Tavares, C. F. V. (2014). Adaptação ao ensino superior, personalidade e otimismo em estudantes universitários do 1.º ciclo de estudos (tese de mestrado não publicada). Universidade Fernando Pessoa, Porto.
- Terenzini, P. T. & Wight, T. M. (1987). Influences on students' academic growth during four years of college. *Research in Higher Education*, 37(1), 1-22.
- Tinto, V. (1975). Dropout from higher education: A theoretical synthesis of recent research. *Review of Educational Research*, 45(1), 89-125.
- Tinto, V. (1993). *Leaving college: Rethinking causes and cures of student attrition* (2<sup>a</sup> Ed.). Chicago, IL: The University of Chicago Press.
- Tinto, V. (1997) Classrooms as communities: Exploring the educational character of student persistence. *Journal of Higher Education*, 68(6), 599-623.
- Tomás, R. A. (2014). Adaptação ao ensino superior: O efeito preditor dos fatores de personalidade, do suporte social e da inteligência emocional (tese de mestrado não publicada). Universidade de Coimbra, Coimbra.
- Tomás, R. A., Ferreira, J. A., Araújo, A. M. & Almeida, L. S. (2014). Adaptação pessoal e emocional em contexto universitário: O contributo da personalidade, suporte social e inteligência emocional, *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 48(2), 87-107
- Trigo, M. L (2012). *Preparação académica estatuto sociocultural, abordagens à aprendizagem e envolvimento académico: Fatores de um modelo explicativo do rendimento académico no primeiro ano da universidade* (tese de doutoramento não publicada). Universidade do Minho, Braga.
- Tully, A. (2004). Stress, sources of stress and ways of coping among psychiatric nursing students. *Journal of Psychiatric and Mental Health Nursing*, 11, 43-47.
- Valadas, S. (2001). *As abordagens à aprendizagem e o rendimento académico de estudantes da Universidade do Algarve* (tese de mestrado não publicada). Universidade de Coimbra, Coimbra.

- Valadas, S. (2007). *Sucesso académico e desenvolvimento cognitivo em estudantes universitários: Estudo das abordagens e concepções de aprendizagem* (tese de doutoramento não publicada). Universidade do Algarve, Faro.
- Valadas, S. (2016). Como aprendem os estudantes do ensino superior: contributos da investigação nacional e internacional. In R. V. Castro & L. S. Almeida (Orgs.). *Ser estudante no ensino superior: O caso dos estudantes do 1.º ano*. Braga: Centro de Investigação em Educação (CIEd), Instituto de Educação, Universidade do Minho.
- Vansteenkiste, M., Lens, W. & Deci, E. L. (2006). Intrinsic versus extrinsic goal contents in Self-Determination Theory: Another look at the quality of academics motivation, *Educational Psychologist*, 41, 19-31.
- Vansteenkiste, M., Simons, J., Lens, W., Sheldon, K. M. & Deci, E., L. (2004). Motivating learning, performance and persistence: The synergistic effects of intrinsic goal contents and autonomy-supportive context. *Journal of Personality and Social Psychology*, 87(2), 246-260.
- 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*, 2(9), 195-202.
- Vasconcelos, R. M., Almeida, L. & Soares, A. P. (2002). Envolvimento extracurricular e ajustamento académico: Um estudo com estudantes de engenharia da Universidade do Minho. *Atas da VII International Conference on Engineering and Technology Education (INTERTECH)*. São Paulo: Faculdade SENAC de Ciências Exatas e Tecnologia.
- Vaz-Rebelo, Pessoa, & Barreira, (2010). Ser professor universitário: um estudo exploratório em torno de concepções e de práticas, *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 44(1), 63-82.
- Vieira, M. (1998). Sobre a justiça no cuidado de Enfermagem. *Revista Servir*, 46(6), 284-287.
- Vieira, M. (2007). *Ser enfermeiro: Compaixão à proficiência*. Lisboa: Universidade Católica.
- Vieira, P. (2013). *Vivências da praxe académica: Percepção de integração e ansiedade na transição para o ensino superior* (tese de mestrado não publicada). Universidade de Coimbra, Coimbra.
- Vieira, E. T. & Grantham, S. (2011). University students setting goals in the context of autonomy, self-efficacy and important goal-related task engagement. *Educational Psychology*, 31, 141-156.
- Waddell, A. E. et. al (2004). Sex differences in first-year students at Canadian medical schools. *Journal of the American Medical Women's Association*, 59(1), 25-29.
- Weidman, J. (1989). Undergraduate socialization: A conceptual approach. In J. Smart (Ed.), *Higher Education: Handbook of Theory and Research* (Vol. 5, pp. 289-322). New York, NY: Agathon.
- Weiner, B. (1986). *An attributional theory of motivation and emotion*. New York, NY: Springer.

- White, D.B. & Hood, A.B. (1989). An assessment of Chickering's theory of student development. *Journal of College Student Development*, 30, 354-361.
- Worthington, R. & Whittaker, T. (2006). Scale Development Research. A content analysis and recommendations for best practices. *The Counseling Psychologist*, 34(6), 806-838.
- Zenorine, R. da P. C., & Santos, A. A. A. (2004). A motivação e a utilização de estratégias de aprendizagem em universitários. Em Mercuri E., & Polydoro, A. J. (Orgs), *Estudantes universitários: características e experiências de formação* (pp. 67-86). Taubaté, SP: Cabral Editora e Livraria Universitária.
- Zimitat, C. (2006). Improving quality of teaching is part of improving retention: A study of first year students in an Australian university. *Atas da 9th Pacific Rim First Year in Higher Education Conference*. Queensland: Griffith University.

## **ANEXOS**

**ANEXOS 1 - Carta aos estudantes do 1.º ano do Curso de Licenciatura de  
Enfermagem**

Caro Estudante do 1.º ano do Curso da Licenciatura em Enfermagem

Chamo-me Augusta Ferreira, sou docente do Curso de Enfermagem na Escola Superior de Saúde da Universidade do Algarve.

Estou a realizar o doutoramento na mesma Universidade na área da Psicologia, desenvolvendo uma investigação sobre as “Dinâmicas de desenvolvimento dos estudantes do Curso de Licenciatura em Enfermagem”. Com este estudo pretendo:

- Compreender a influência dos contextos e dos padrões motivacionais no sucesso académico dos estudantes da Licenciatura em Enfermagem;
- Conhecer as oportunidades de envolvimento académico que as instituições facultam aos estudantes de enfermagem.

Sei que o seu tempo é precioso e agradeço a sua participação, mas para que este estudo se concretize preciso da sua colaboração. Com os resultados que obtiver espero contribuir para a alteração do ambiente académico tendo em conta não só a sua opinião, mas também a de outros colegas seus pois as suas respostas vão por certo ajudar a promover o sucesso pessoal e profissional que todos desejamos.

Sendo um estudo que pretende saber a influência do contexto académico nos estudantes ao longo do curso, este questionário terá que ser aplicado novamente no decorrer do ano letivo pelo que peço o seu compromisso em responder novamente ao questionário num 2º momento. Caso não responda no segundo momento, a sua resposta não terá qualquer validade para o estudo, pois não consigo saber as oportunidades de desenvolvimento que a sua escola oferece aos estudantes.

Agradeço muito que responda com a máxima liberdade e autenticidade em cada uma das perguntas, selecionando apenas a opção que mais se adequa. Lembro que não existem respostas corretas ou erradas, mas somente o seu ponto de vista me importa conhecer.

Todas as respostas são totalmente **confidenciais** e o **anonimato** está assegurado.

Agradeço imenso a sua colaboração, e o tempo que gastou a responder ao questionário.

Desejo muito sucesso no curso que escolheu.

Saudações académicas,

Augusta Ferreira

**ANEXO 2** – Carta aos estudantes do Curso de Licenciatura de Enfermagem

Caro Estudante do Curso da Licenciatura em Enfermagem

Chamo-me Augusta Ferreira, sou docente do Curso de Enfermagem na Escola Superior de Saúde da Universidade do Algarve.

Estou a realizar o doutoramento na mesma Universidade na área da Psicologia, desenvolvendo uma investigação sobre as “Dinâmicas de desenvolvimento dos estudantes do Curso de Licenciatura em Enfermagem”. Com este estudo pretendo:

- Compreender a influência dos contextos e dos padrões motivacionais no sucesso académico dos estudantes da Licenciatura em Enfermagem;
- Conhecer as oportunidades de envolvimento académico que as instituições facultam aos estudantes de enfermagem.

Sei que o seu tempo é precioso e agradeço a sua participação, mas para que este estudo se concretize preciso da sua colaboração. Com os resultados que obtiver espero contribuir para a alteração do ambiente académico tendo em conta não só a sua opinião, mas também a de outros colegas seus pois as suas respostas vão por certo ajudar a promover o sucesso pessoal e profissional que todos desejamos.

Agradeço muito que responda com a máxima liberdade e autenticidade em cada uma das perguntas, selecionando apenas a opção que mais se adequa. Lembro que não existem respostas corretas ou erradas, mas somente o seu ponto de vista me importa conhecer.

Todas as respostas são totalmente **confidenciais** e o **anonimato** está assegurado.

Agradeço imenso a sua colaboração, e o tempo que gastou a responder ao questionário.

Desejo muito sucesso no curso que escolheu.

Saudações académicas,

Augusta Ferreira

**ANEXO 3 – Questionário sóciodemográfico**

## QUESTIONÁRIO SOCIODEMOGRÁFICO

Este questionário pretende conhecê-lo(a) na qualidade de estudante, no que diz respeito a um conjunto de aspetos que o(a) caracterizam e em relação a um conjunto de experiências que fazem parte do seu quotidiano.

Assegurando-lhe, desde já, a **confidencialidade das respostas**, solicitamos que preencha o questionário de acordo com o seu percurso escolar e atual momento académico. Agradecemos a sua colaboração e a honestidade das suas respostas.

**Nome (pode pôr só as iniciais):** \_\_\_\_\_

**Telemóvel:** \_\_\_\_\_ **E-mail:** \_\_\_\_\_

**Sexo:** M  F

**Idade:** \_\_\_\_\_ (anos)

**Instituição de ensino que frequento:** \_\_\_\_\_

**Ano de curso:** \_\_\_\_\_

**O curso em que entrei correspondia à minha:** 1.ª opção  2.ª opção  3.ª opção  Outra opção

**A instituição de ensino em que entrei correspondia à minha:**

1.ª opção  2.ª opção  3.ª opção  Outra opção

**A minha média de entrada no curso atual foi de:** \_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_ (0-20 valores)

	Aplica-se
<b>Na minha Escola desempenho algum tipo de funções académicas/ associativas:</b>	
Delegado/a de ano ou curso ou similar	
Representante na Assembleia de Representantes ou similar	
Representante da Associação Académica	
Responsável de Grupos recreativo-culturais da Universidade (tunas, clube de teatro, desporto...)	
Representante dos estudantes nos Órgãos Colegiais (Conselho Pedagógico)	
Núcleo de estudantes ou similar	

	Aplica-se
<b>Vim para o ensino superior para/porque:</b>	
Preparar-me para exercer uma profissão	
Aprender mais numa área de que gosto	
Ter uma habilitação de nível superior	
Ter mais oportunidades para arranjar trabalho	
Os meus pais incentivaram-me a vir	
Conhecer-me melhor	

<p>Para as seguintes afirmações, escolha a <u>opção que mais se aplica</u> ao seu caso.</p> <p>Com o curso que estou a frequentar espero:</p>	<p>A que mais se aplica</p>
Explorar as diferentes temáticas da minha área de formação	
Adquirir conhecimentos e competências profissionais	
Ficar mais esclarecido(a) em relação à área de formação que escolhi	
Arranjar um emprego na minha área de formação	
Conseguir criar o meu próprio emprego	
Aplicar os conhecimentos que adquirir no exercício de uma profissão	
Vir a ser um(a) profissional competente	
Tornar-me mais autónomo(a) e independente	
Crescer enquanto pessoa	

A entrada no ensino superior implicou a minha saída de casa: Não  Sim

Se sim, estou a viver:

- Numa Residência de estudantes .....
- Num Apartamento com outros estudantes.....
- Num Apartamento sozinho(a).....
- Na casa/ apartamento com familiares.....
- Num quarto alugado.....

Nível de escolaridade dos pais:

	Pai	Mãe
Não sabe ler nem escrever.....	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Sabe ler e escrever mas não concluiu a antiga 4.ª Classe.....	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Tem o 1.º Ciclo do Ensino Básico (antiga 4.ª Classe).....	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Tem o 2.º Ciclo do Ensino Básico (antigo Ciclo Preparatório).....	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Tem o 3.º Ciclo do Ensino Básico (escolaridade obrigatória).....	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Tem o 12.º Ano de Escolaridade.....	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Tem Bacharelato.....	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Tem Licenciatura.....	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Tem Mestrado.....	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Tem Doutoramento.....	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Outro (pós-doutoramento, pós-graduação).....	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

**ANEXO 4 – Questionário Ambiente Institucional**

## Questionário do Ambiente Institucional (QAI)

Autores: Silva, Ferreira e Ferreira (2011)

Este questionário pretende conhecer, na qualidade de estudante, as suas opiniões e sentimentos em relação a um conjunto de experiências académicas e sociais que fazem parte do seu quotidiano.

Assegurando-lhe a **confidencialidade das respostas**, solicitamos que preencha o questionário de acordo com o seu percurso e atual momento académico. Agradecemos a sua colaboração e a honestidade das suas respostas.

Responda a todas as questões. Antes de começar a responder, certifique-se de que compreendeu o que se pretende e a forma de responder. Não existe um tempo limite, no entanto, procure não despende demasiado tempo nas suas respostas.

**Instruções:** De acordo com a sua opinião ou sentimento, assinale a sua resposta, de acordo com a escala que se apresenta a seguir a cada afirmação.

<p style="text-align: center;"><b>AMBIENTE INSTITUCIONAL</b></p> <p>De acordo com a sua opinião ou sentimento, assinale a sua resposta.</p>	Totalmente em desacordo	Bastante em desacordo	Algumas vezes de acordo e outras em desacordo	Bastante em acordo	Totalmente de acordo
1. Sinto que quando os estudantes têm uma iniciativa, há apoio por parte da instituição	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2. Aqui somos estimulados a estabelecer contactos com outras pessoas dentro e fora da instituição	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3. Nesta instituição sinto-me em casa	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4. Na minha instituição tenho acesso aos materiais e recursos necessários ao meu curso	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5. Nesta instituição sinto que posso dar o meu contributo para melhorar o seu funcionamento	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6. Sinto que tenho realizado aprendizagens a nível pessoal e social	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7. A instituição apoia-me naquilo que preciso	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
8. Nesta instituição sempre exigiram o meu melhor	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
9. Nesta instituição sente-se que há um relacionamento de proximidade e apoio entre os estudantes	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
10. O meu curso tem-me proporcionado uma visão alargada da minha área de formação	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
11. Nesta instituição, os diferentes órgãos estão abertos à discussão dos problemas que nos afetam	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
12. O curso leva-me a procurar novas ideias e conhecimentos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
13. Nesta instituição sinto que posso contar com as outras pessoas (professores, estudantes, funcionários)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
14. Considero as disciplinas do meu curso intelectualmente estimulantes	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
15. Sinto que, nesta instituição, as opiniões e sugestões dos estudantes são tidas em conta	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
16. O modo como são dadas as aulas estimula-me a aprender	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
17. Estou satisfeito(a) com o ambiente vivido nesta instituição	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
18. Os materiais de apoio que me são disponibilizados são relevantes e atualizados	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
19. Dentro da instituição, se eu o desejar, são-me dadas oportunidades para dar o meu contributo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
20. As aulas são muito importantes para a minha aprendizagem	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

**ANEXO 5 – Questionário Envolvimento**

## Questionário do Envolvimento (QE)

Autores: Silva, Ferreira e Ferreira (2011)

Este questionário pretende conhecer, na qualidade de estudante, as suas opiniões e sentimentos em relação a um conjunto de experiências académicas e sociais que fazem parte do seu quotidiano.

Assegurando-lhe a **confidencialidade das respostas**, solicitamos que preencha o questionário de acordo com o seu percurso e atual momento académico. Agradecemos a sua colaboração e a honestidade das suas respostas.

Responda a todas as questões. Antes de começar a responder, certifique-se de que compreendeu o que se pretende e a forma de responder. Não existe um tempo limite, no entanto, procure não despender demasiado tempo nas suas respostas.

**Instruções:** De acordo com a sua opinião ou sentimento, assinale a sua resposta, de acordo com a escala que se apresenta a seguir a cada afirmação.

<p style="text-align: center;"><b>ENVOLVIMENTO</b></p> <p>De acordo com a sua opinião ou sentimento, assinale a sua resposta.</p>	Nunca se verifica	Poucas vezes se verifica	Algumas vezes verifica-se e outras não	Verifica-se bastantes vezes	Verifica-se sempre
1. Costumo fazer todas as leituras recomendadas pelos professores	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2. Participo nas ações de voluntariado promovidas dentro da instituição	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3. Dedico muito tempo a realizar/ fazer os trabalhos académicos que me são dados	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4. Estou envolvido(a) na associação de estudantes ou outros grupos estudantis (por ex. tunas, clubes, tertúlias, etc.)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5. Tenho trabalhos académicos que exigem da minha parte pesquisa e análise de informação	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6. Participo nas iniciativas educativas promovidas pelos estudantes (conferências, workshops, etc.)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7. Procuo fazer trabalhos de qualidade	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
8. Estou envolvido(a) na organização de iniciativas promovidas por estudantes	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
9. Costumo fazer pesquisas para trabalhos académicos nas bases de dados da biblioteca	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
10. Estou interessado(a) em representar os estudantes desta instituição nos órgãos colegiais (pedagógico, assembleia de representantes, etc.)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
11. Preparo-me para as aulas lendo os textos ou pesquisando sobre os conteúdos que vão ser abordados	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
12. Participo em atividades culturais (cinema, teatro, exposições)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
13. Costumo preparar apresentações de trabalhos para a aula	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
14. Faço atividade física com outros estudantes/ colegas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
15. Passo muito tempo a estudar	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
16. Participo nas atividades ligadas às tradições académicas (praxe, festas académicas, jantares de curso)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
17. Costumo tirar notas e apontamentos nas aulas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
18. Participo em atividades extracurriculares oferecidas pela instituição que frequento	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
19. Fora da sala de aula, tenho de fazer trabalhos académicos em grupo com os meus colegas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
20. Dedico muito tempo a preparar-me para os exames e testes	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

**ANEXO 6 – Questionário Interação com os Pares**

## Questionário da Interação com os Pares (QIP)

Autores: Silva, Ferreira e Ferreira (2011)

Este questionário pretende conhecer, na qualidade de estudante, as suas opiniões e sentimentos em relação a um conjunto de experiências académicas e sociais que fazem parte do seu quotidiano.

Assegurando-lhe a **confidencialidade das respostas**, solicitamos que preencha o questionário de acordo com o seu percurso e atual momento académico. Agradecemos a sua colaboração e a honestidade das suas respostas.

Responda a todas as questões. Antes de começar a responder, certifique-se de que compreendeu o que se pretende e a forma de responder. Não existe um tempo limite, no entanto, procure não despende demasiado tempo nas suas respostas.

**Instruções:** De acordo com a sua opinião ou sentimento, assinale a sua resposta, de acordo com a escala que se apresenta a seguir a cada afirmação.

<p style="text-align: center;"><b>INTERAÇÃO COM OS PARES</b></p> <p>De acordo com a sua opinião ou sentimento, assinale a sua resposta.</p>	Nunca se verifica	Poucas vezes se verifica	Algumas vezes verifica-se e outras não	Verifica-se bastantes vezes	Verifica-se sempre
1. Tenho uma relação de muita proximidade com alguns dos meus colegas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2. Entre os meus colegas costuma haver partilha de conhecimentos e experiências	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3. Costumo ir a convívios com os meus colegas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4. Nesta instituição tenho o meu círculo de amigos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5. Tenho colegas/amigos com quem posso desabafar sobre um problema pessoal	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6. Costumo ir ao cinema/ teatro/ exposições com os meus colegas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7. Se eu precisar, os meus colegas estão disponíveis para me apoiarem nos trabalhos académicos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
8. Costumo ter conversas com os meus colegas sobre os conteúdos das aulas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
9. Costumo praticar algum tipo de atividade física com os meus colegas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
10. Tenho colegas em quem posso realmente confiar	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
11. Existe uma relação de solidariedade e de ajuda mútua entre os meus colegas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
12. Participo nos rituais académicos com os meus colegas (festas académicas, praxes, etc.)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
13. Tenho colegas que me ajudam a ultrapassar as minhas dificuldades	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
14. Na minha turma/curso é normal partilharmos materiais e recursos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
15. Nos grupos de trabalho de que faço parte, auxiliámo-nos uns aos outros	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

**ANEXO 7 – Questionário Interação Professores e Estudantes**

## Questionário da Interação Professor-estudante (QIPE)

Autores: Silva, Ferreira e Ferreira (2011)

Este questionário pretende conhecer, na qualidade de estudante, as suas opiniões e sentimentos em relação a um conjunto de experiências académicas e sociais que fazem parte do seu quotidiano.

Assegurando-lhe a **confidencialidade das respostas**, solicitamos que preencha o questionário de acordo com o seu percurso e atual momento académico. Agradecemos a sua colaboração e a honestidade das suas respostas.

Responda a todas as questões. Antes de começar a responder, certifique-se de que compreendeu o que se pretende e a forma de responder. Não existe um tempo limite, no entanto, procure não despende demasiado tempo nas suas respostas.

**Instruções:** De acordo com a sua opinião ou sentimento, assinale a sua resposta, de acordo com a escala que se apresenta a seguir a cada afirmação.

<p style="text-align: center;"><b>INTERAÇÃO PROFESSOR-ALUNO</b></p> <p>De acordo com a sua opinião ou sentimento, assinale a sua resposta.</p>	Nunca se verifica	Poucas vezes se verifica	Algumas vezes verifica-se e outras	Verifica-se bastantes vezes	Verifica-se sempre
1. Tenho professores com quem posso falar sobre assuntos pessoais	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2. Costumo contactar os professores, fora da sala de aula, para pedir feedback sobre trabalhos académicos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3. Os professores informam-nos daquilo que temos de fazer, como fazê-lo e quando fazê-lo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4. A maioria dos meus professores disponibiliza-se para apoiar	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5. Procuo os professores para pedir sugestões de leitura/pesquisa em relação a um trabalho académico	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6. Os professores respondem-nos rapidamente quando temos dúvidas ou questões	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7. Sinto-me à vontade para partilhar aquilo que penso e sinto com um professor	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
8. Procuo os professores para me darem uma opinião sobre a qualidade do meu trabalho	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
9. Os trabalhos que os professores nos propõem são úteis e pertinentes	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
10. Tenho professores que sempre me apoiaram naquilo que precisei	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
11. Procuo os professores, fora da sala de aula, para esclarecer dúvidas sobre os conteúdos da disciplina	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
12. Os meus professores dão-me orientações úteis sobre como melhorar os meus trabalhos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
13. Consigo ter um diálogo sobre assuntos académicos com a maioria dos professores	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
14. Costumo discutir, com os professores, ideias resultantes das minhas leituras	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
15. Estou satisfeito com os trabalhos académicos que me são propostos pelos professores	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
16. Sinto que há professores que se interessam por nós enquanto pessoas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
17. Procuo os professores para esclarecer dúvidas relativamente às regras e critérios de avaliação	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
18. Os meus professores preparam bem as aulas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
19. Fora da sala de aula, procuro os professores para falar sobre o meu futuro profissional ou sobre a carreira	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
20. Os professores explicam bem as matérias	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
21. Tenho professores a quem peço opiniões sobre projetos ou trabalhos que não estão relacionados com as suas disciplinas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
22. Os meus professores são científica e tecnicamente competentes	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
23. Procuo os meus professores nos horários de atendimento	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
24. Os professores estão interessados na minha aprendizagem	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
25. Aproveito as aulas para esclarecer, junto do professor, dúvidas que tenha	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
26. Os meus professores incentivam-nos a participar nas aulas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

**ANEXO 8 – Questionário Percepção de Ganhos em Autocontrole**

## Questionário de Perceção de Ganhos - Autocontrolo (QPGA)

Autores: Silva, Ferreira e Ferreira (2011)

Este questionário pretende conhecer, na qualidade de estudante, as suas opiniões e sentimentos em relação a um conjunto de experiências académicas e sociais que fazem parte do seu quotidiano.

Assegurando-lhe a **confidencialidade das respostas**, solicitamos que preencha o questionário de acordo com o seu percurso e atual momento académico. Agradecemos a sua colaboração e a honestidade das suas respostas.

Responda a todas as questões. Antes de começar a responder, certifique-se de que compreendeu o que se pretende e a forma de responder. Não existe um tempo limite, no entanto, procure não desperdiçar demasiado tempo nas suas respostas.

**Instruções:** De acordo com a sua opinião ou sentimento, assinale a sua resposta, de acordo com a escala que se apresenta a seguir a cada afirmação.

<p style="text-align: center;"><b>AUTOCONTROLO</b></p> <p>De acordo com a sua opinião ou sentimento, assinale a sua resposta.</p>	Nada característico de mim	Pouco característico de mim	Algumas vezes característico de mim	Bastante característico de mim	Sempre característico de mim
1- Sei lidar com o stresse que certas situações me provocam	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2- Consigo controlar a minha ansiedade	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3- Sou uma pessoa paciente com os outros	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4- Mesmo quando estou irritado(a) com alguém, consigo controlar-me	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

**ANEXO 9 – Questionário Percepção de Ganhos em Autonomia e Autoconfiança**

## Questionário de Perceção de Ganhos na Autonomia e Autoconfiança (QPGAA)

Autores: Silva, Ferreira e Ferreira (2011)

Este questionário pretende conhecer, na qualidade de estudante, as suas opiniões e sentimentos em relação a um conjunto de experiências académicas e sociais que fazem parte do seu quotidiano.

Assegurando-lhe a **confidencialidade das respostas**, solicitamos que preencha o questionário de acordo com o seu percurso e atual momento académico. Agradecemos a sua colaboração e a honestidade das suas respostas.

Responda a todas as questões. Antes de começar a responder, certifique-se de que compreendeu o que se pretende e a forma de responder. Não existe um tempo limite, no entanto, procure não despende demasiado tempo nas suas respostas.

**Instruções:** De acordo com a sua opinião ou sentimento, assinale a sua resposta, de acordo com a escala que se apresenta a seguir a cada afirmação.

<b>AUTONOMIA E AUTOCONFIANÇA</b> De acordo com a sua opinião ou sentimento, assinale a sua resposta.	Nada característico de mim	Pouco característico de mim	Algumas vezes característico de mim	Bastante característico de mim	Sempre característico de mim
1- Sou capaz de pensar, planear e executar um trabalho académico	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2- Consigo gerir o meu tempo em função daquilo que tenho de fazer	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3- Aprendi a desenrascar-me sozinho quando é preciso	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4- Sinto que sou capaz de desenvolver um trabalho autónomo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5- Acredito que tenho competências para desenvolver um trabalho de qualidade	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6- Sou capaz de tomar as minhas decisões	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7- Não tenho qualquer problema em apresentar e expor um trabalho	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
8- Sinto-me confiante em relação às minhas capacidades	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
9- Não estou à espera que os outros me digam o que fazer	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

**ANEXO 10** – Questionário Percepção de Ganhos em Competências Cognitivas

## Questionário de Percepção de Ganhos na Competência Cognitiva (QPGCC)

Autores: Silva, Ferreira e Ferreira (2011)

Este questionário pretende conhecer, na qualidade de estudante, as suas opiniões e sentimentos em relação a um conjunto de experiências académicas e sociais que fazem parte do seu quotidiano.

Assegurando-lhe a **confidencialidade das respostas**, solicitamos que preencha o questionário de acordo com o seu percurso e atual momento académico. Agradecemos a sua colaboração e a honestidade das suas respostas.

Responda a todas as questões. Antes de começar a responder, certifique-se de que compreendeu o que se pretende e a forma de responder. Não existe um tempo limite, no entanto, procure não desperdar demasiado tempo nas suas respostas.

**Instruções:** De acordo com a sua opinião ou sentimento, assinale a sua resposta, de acordo com a escala que se apresenta a seguir a cada afirmação.

<b>COMPETÊNCIA COGNITIVA</b> De acordo com a sua opinião ou sentimento, assinale a sua resposta.	Nada característico de mim	Pouco característico de mim	Algumas vezes característico de mim	Bastante característico de mim	Sempre característico de mim
1- Consigo fundamentar e argumentar as minhas opiniões e formas de pensar	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2- Procuo relacionar o material que estou a estudar a casos e situações concretas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3- Procuo estar aberto a novas ideias e teorias	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4- Na leitura de um texto procuro compreender as ideias transmitidas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5- Adquiri o hábito de refletir criticamente sobre as minhas aprendizagens	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6- Na análise de um assunto, procuro pensar sobre as alternativas, avaliar cada uma delas e tirar as minhas conclusões	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7- Esforço-me sempre por compreender bem tudo aquilo que leio	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
8- Procuo analisar os elementos básicos de teorias, casos, experiências ou ideias	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
9- Procuo examinar os prós e os contras dos meus próprios pontos de vista em relação a um assunto ou problema	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

**ANEXO 11 – Questionário Percepção de Ganhos em Competências Acadêmicas**

## Questionário de Perceção de Ganhos em Competências Académicas (QPGCA)

Autores: Silva, Ferreira e Ferreira (2011)

Este questionário pretende conhecer, na qualidade de estudante, as suas opiniões e sentimentos em relação a um conjunto de experiências académicas e sociais que fazem parte do seu quotidiano.

Assegurando-lhe a **confidencialidade das respostas**, solicitamos que preencha o questionário de acordo com o seu percurso e atual momento académico. Agradecemos a sua colaboração e a honestidade das suas respostas.

Responda a todas as questões. Antes de começar a responder, certifique-se de que compreendeu o que se pretende e a forma de responder. Não existe um tempo limite, no entanto, procure não despende demasiado tempo nas suas respostas.

**Instruções:** De acordo com a sua opinião ou sentimento, assinale a sua resposta, de acordo com a escala que se apresenta a seguir a cada afirmação.

<b>COMPETÊNCIAS ACADÉMICAS</b>	Não se aplica	Aplica-se pouco	Aplica-se moderadamente	Aplica-se muito	Aplica-se totalmente
Desde que entrei para o ensino superior:					
1- Sinto-me capaz de fazer coisas que aprendi no curso	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2- Sei fazer uma pesquisa na biblioteca ou na internet	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3- Noto que escrevo melhor	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4- Acredito que as aprendizagens que fiz, me permitirão ser um profissional competente	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5- Sinto que falo melhor a minha língua	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6- Alarguei os meus horizontes em relação à minha área de formação	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7- Aprendi a distinguir um bom trabalho de um mau	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
8- Consegui esclarecer o que é a minha área de formação e explorar alternativas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
9- Sinto que tenho crescido ao nível da qualidade dos meus trabalhos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
10- Aprendi a ver a ligação entre a teoria e a prática profissional	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
11- Aprendi técnicas e ferramentas importantes para a minha profissão	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
12- Adquiri e aprofundei conhecimentos profissionais	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
13- Sinto-me preparado para encarar alternativas profissionais que não exclusivamente da área do curso	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

**ANEXO 12 – Questionário Percepção de Ganhos em Valores**

## Questionário de Perceção de Ganhos - Valores (QPGV)

Autores: Silva, Ferreira e Ferreira (2011)

Este questionário pretende conhecer, na qualidade de estudante, as suas opiniões e sentimentos em relação a um conjunto de experiências académicas e sociais que fazem parte do seu quotidiano.

Assegurando-lhe a **confidencialidade das respostas**, solicitamos que preencha o questionário de acordo com o seu percurso e atual momento académico. Agradecemos a sua colaboração e a honestidade das suas respostas.

Responda a todas as questões. Antes de começar a responder, certifique-se de que compreendeu o que se pretende e a forma de responder. Não existe um tempo limite, no entanto, procure não despende demasiado tempo nas suas respostas.

**Instruções:** De acordo com a sua opinião ou sentimento, assinale a sua resposta, de acordo com a escala que se apresenta a seguir a cada afirmação.

<p style="text-align: center;"><b>GANHOS-VALORES</b></p> <p>De acordo com a sua opinião ou sentimento, assinale a sua resposta.</p>	Nada característico de mim	Pouco característico de mim	Algumas vezes característico de mim	Bastante característico de mim	Sempre característico de mim
1- Procuo agir de acordo com os valores que defendo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2- Sinto-me responsável	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3- Procuo sempre cumprir os prazos e as regras	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4- Não tenho medo de assumir a responsabilidade das coisas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5- Sinto que encaro a vida de uma forma mais séria	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6- Desenvolvi um conjunto coerente de valores ético-morais	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

**ANEXO 13 – Escala de Orientações Gerais de Causalidade**

### Escala de Orientações Gerais de Causalidade

Autores: Deci e Ryan (1985)

Tradução e adaptação: Ferreira, J. A. (2013)

Os seguintes itens referem-se a situações hipotéticas. Cada situação descreve um acontecimento e enumera três formas de responder a esse acontecimento. Lê cada uma das situações, imagina-te nelas e em seguida considera cada uma das respostas. Pensa em cada possibilidade de resposta, no sentido de avaliá-las a probabilidade de a manifestar.

Se é  muito improvável  responder daquela forma, deves colocar um círculo no 1 ou 2.

Se é  moderadamente provável  responder daquela forma, deves colocar um círculo no 3 ou 4 ou 5.

Se é  muito provável  responder daquela forma, deves colocar um círculo no 6 ou 7.

**1. Oferecem-te um novo cargo na empresa em que trabalhas já há algum tempo. A primeira questão que te colocas é:**

a) E se eu não conseguir lidar com essa responsabilidade.

1	2	3	4	5	6	7
Muito improvável		Moderadamente provável			Muito provável	

b) Vou ganhar mais nesse cargo?

1	2	3	4	5	6	7
Muito improvável		Moderadamente provável			Muito provável	

c) Será que o novo trabalho vai ser interessante?

1	2	3	4	5	6	7
Muito improvável		Moderadamente provável			Muito provável	

**2. Tens uma filha em idade escolar. O professor diz que a tua filha não vai bem na escola e que não se envolve no trabalho. O mais provável é que:**

a) Fales com ela para perceber o problema.

1	2	3	4	5	6	7
Muito improvável		Moderadamente provável			Muito provável	

b) Ralhes com ela esperando que ela faça melhor.

1	2	3	4	5	6	7
Muito improvável		Moderadamente provável			Muito provável	

c) Vejas se ela faz os trabalhos de casa porque tem de se empenhar mais.

1	2	3	4	5	6	7
Muito improvável		Moderadamente provável			Muito provável	

**3. Foste a uma entrevista de emprego há umas semanas atrás. Por e-mail recibes uma carta a informar que não foste selecionado(a). É muito provável que penses:**

a) O importante não é o conhecimento, mas quem tu conheces.

1	2	3	4	5	6	7
Muito improvável		Moderadamente provável			Muito provável	

b) Provavelmente não sou suficientemente bom para o emprego.

1	2	3	4	5	6	7
<b>Muito improvável</b>		<b>Moderadamente provável</b>			<b>Muito provável</b>	

c) De alguma forma consideraram que as minhas qualificações não correspondiam às suas necessidades.

1	2	3	4	5	6	7
<b>Muito improvável</b>		<b>Moderadamente provável</b>			<b>Muito provável</b>	

**4. Na qualidade de supervisor foste encarregado de atribuir intervalo para o café a três trabalhadores que não podem ser ao mesmo tempo. Provavelmente lidarias com esta situação:**

a) Falando com os três trabalhadores sobre a situação e combinava com eles o horário do intervalo para cada um.

1	2	3	4	5	6	7
<b>Muito improvável</b>		<b>Moderadamente provável</b>			<b>Muito provável</b>	

b) Simplesmente atribuindo a cada um o horário para o intervalo.

1	2	3	4	5	6	7
<b>Muito improvável</b>		<b>Moderadamente provável</b>			<b>Muito provável</b>	

c) Perguntando a alguém com autoridade sobre o que fazer ou fazer como se tem feito no passado.

1	2	3	4	5	6	7
<b>Muito improvável</b>		<b>Moderadamente provável</b>			<b>Muito provável</b>	

**5. Um amigo próximo do mesmo sexo tem andado ultimamente mal-humorado, e por vezes mostrou-se muito zangado contigo. Poderás:**

a) Partilhar as tuas observações com ele/ela e tentar compreender o que se está a passar com ele/ela.

1	2	3	4	5	6	7
<b>Muito improvável</b>		<b>Moderadamente provável</b>			<b>Muito provável</b>	

b) Ignorar porque não há muito que possas fazer em relação a isso.

1	2	3	4	5	6	7
<b>Muito improvável</b>		<b>Moderadamente provável</b>			<b>Muito provável</b>	

c) Dizer-lhe que tens vontade de estar com ele/ela, mas se e só se ele/ela fizer um esforço maior para se controlar.

1	2	3	4	5	6	7
<b>Muito improvável</b>		<b>Moderadamente provável</b>			<b>Muito provável</b>	

**6. Acabaste de receber um resultado de um teste e viste que o resultado foi muito mau. A tua primeira reação é:**

a) “Não faço nada de jeito” e sinto-me triste.

1	2	3	4	5	6	7
<b>Muito improvável</b>		<b>Moderadamente provável</b>			<b>Muito provável</b>	

b) “Questiono-me como foi possível ter um resultado tão baixo” e sinto-me desapontado.

1	2	3	4	5	6	7
<b>Muito improvável</b>		<b>Moderadamente provável</b>			<b>Muito provável</b>	

c) “Este estúpido teste não mostra nada” e sinto-me revoltado.

1	2	3	4	5	6	7
Muito improvável		Moderadamente provável			Muito provável	

**7. Foste convidado(a) para uma festa onde conheces pouca gente. Ao perspetivares a situação a tua expectativa será:**

a) Tentarei integrar-me no ambiente para passar um bom momento e não ficar mal visto(a).

1	2	3	4	5	6	7
Muito improvável		Moderadamente provável			Muito provável	

b) Encontrarei pessoas com quem possa interagir.

1	2	3	4	5	6	7
Muito improvável		Moderadamente provável			Muito provável	

c) Provavelmente irei sentir-me, de alguma forma, sozinho(a) e ignorado(a).

1	2	3	4	5	6	7
Muito improvável		Moderadamente provável			Muito provável	

**8. Pediram-te para organizar um piquenique com os teus colegas de trabalho. O teu estilo de abordagem a este projeto poderá ser caracterizado como:**

a) Assumes o controlo: tomando a maioria das decisões sozinho(a).

1	2	3	4	5	6	7
Muito improvável		Moderadamente provável			Muito provável	

b) Fazes o habitual: Como na realidade não estás à altura da tarefa fazes como tem sido feito anteriormente.

1	2	3	4	5	6	7
Muito improvável		Moderadamente provável			Muito provável	

c) Procuras participação. Recebes o contributo dos participantes que queriam colaborar, antes de fazer o plano definitivo.

1	2	3	4	5	6	7
Muito improvável		Moderadamente provável			Muito provável	

**9. Recentemente abriu um lugar no teu local de trabalho que poderá significar para ti uma promoção. No entanto, foi escolhido para esse lugar uma pessoa que trabalha contigo. Ao avaliares a situação é provável que penses:**

a) Realmente não esperaria conseguir o lugar; é frequente passarem-me à frente.

1	2	3	4	5	6	7
Muito improvável		Moderadamente provável			Muito provável	

b) A outra pessoa provavelmente “fez as coisas politicamente certas” para conseguir o emprego.

1	2	3	4	5	6	7
Muito improvável		Moderadamente provável			Muito provável	

c) Provavelmente refletiria sobre os aspetos do meu desempenho profissional que levaram a que não fosse escolhido para o cargo.

1	2	3	4	5	6	7
Muito improvável		Moderadamente provável			Muito provável	

**10. Estás a começar uma nova carreira. Provavelmente a tua maior preocupação será:**

a) Se é possível fazer o trabalho sem ser demasiado para a minha cabeça.

1	2	3	4	5	6	7
<b>Muito improvável</b>		<b>Moderadamente provável</b>			<b>Muito provável</b>	

b) Até que ponto estás interessado(a) nesse tipo de trabalho.

1	2	3	4	5	6	7
<b>Muito improvável</b>		<b>Moderadamente provável</b>			<b>Muito provável</b>	

c) Se há boas possibilidades de promoção.

1	2	3	4	5	6	7
<b>Muito improvável</b>		<b>Moderadamente provável</b>			<b>Muito provável</b>	

**11. Uma mulher que trabalha para ti e na generalidade tem feito um trabalho adequado. No entanto, nas duas últimas semanas o seu trabalho não tem sido da mesma qualidade e ela parece estar menos interessada no seu trabalho. Provavelmente a tua reação será:**

a) Dizer-lhe que o seu trabalho não está a corresponder às expetativas e que deverá esforçar-se mais.

1	2	3	4	5	6	7
<b>Muito improvável</b>		<b>Moderadamente provável</b>			<b>Muito provável</b>	

b) Questioná-la sobre o problema e demonstrar-lhe que está disponível para a ajudar a resolvê-lo.

1	2	3	4	5	6	7
<b>Muito improvável</b>		<b>Moderadamente provável</b>			<b>Muito provável</b>	

c) É difícil saber o que fazer para a pôr na linha.

1	2	3	4	5	6	7
<b>Muito improvável</b>		<b>Moderadamente provável</b>			<b>Muito provável</b>	

**12. A tua empresa promoveu-te para um cargo numa cidade longe da tua residência atual. Ao pensar nessa mudança tu provavelmente:**

a) Sentes-te interessado(a) no novo desafio e um pouco nervoso(a) ao mesmo tempo.

1	2	3	4	5	6	7
<b>Muito improvável</b>		<b>Moderadamente provável</b>			<b>Muito provável</b>	

b) Sentes-te entusiasmado(a) com o maior estatuto e salário que está implicado

1	2	3	4	5	6	7
<b>Muito improvável</b>		<b>Moderadamente provável</b>			<b>Muito provável</b>	

c) Sentes-te stressado e ansioso(a) acerca das mudanças que se avizinham

1	2	3	4	5	6	7
<b>Muito improvável</b>		<b>Moderadamente provável</b>			<b>Muito provável</b>	

AGRADECEMOS QUE VERIFIQUE SE RESPONDEU A TODAS AS QUESTÕES  
MUITO OBRIGADA PELA SUA COLABORAÇÃO