

CATARINA MENESES MENDES

**INTERESSES VOCACIONAIS, AUTOEFICÁCIA ACADÉMICA, ADAPTAÇÃO
AO ENSINO SUPERIOR E BEM-ESTAR EM ESTUDANTES DE CURSOS TÉCNICOS
SUPERIORES PROFISSIONAIS (CTeSP).**



2024

CATARINA MENESES MENDES

**INTERESSES VOCACIONAIS, AUTOEFICÁCIA ACADÉMICA, ADAPTAÇÃO
AO ENSINO SUPERIOR E BEM-ESTAR EM ESTUDANTES DE CURSOS TÉCNICOS
SUPERIORES PROFISSIONAIS (CTeSP).**

Mestrado em Psicologia da Educação

Trabalho efetuado sob orientação de: Professor Doutor Luís Sérgio Gonçalves Vieira



2024

INTERESSES VOCACIONAIS, AUTOEFICÁCIA ACADÊMICA, ADAPTAÇÃO AO
ENSINO SUPERIOR E BEM-ESTAR EM ESTUDANTES DE CURSOS TÉCNICOS
SUPERIORES PROFISSIONAIS (CTeSP)

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 na listagem de referências incluída.

Catarina Meneses Mendes

Copyright © por Catarina Meneses Mendes. Universidade do Algarve. Faculdade de Ciências Humanas e Sociais.

A Universidade do Algarve tem o direito, perpétuo e sem limites geográficos, de arquivar e publicar este trabalho através de exemplares impressos reproduzidos em papel ou de forma digital, ou por qualquer outro meio conhecido ou que venha a ser inventado, de o divulgar através de repositórios científicos e de admitir a sua cópia e distribuição com objetivos educacionais ou de investigação, não comerciais, desde que seja dado crédito ao autor e editor.

Para a minha mãe, que sempre acreditou em mim, mesmo quando eu duvidei.

Agradecimentos

A conclusão desta dissertação marca o término de uma etapa significativa do meu percurso acadêmico, bem como o início de um novo ciclo. Este trabalho só foi possível graças ao apoio e à colaboração de diversas pessoas, às quais gostaria de expressar os meus sinceros agradecimentos.

Em primeiro lugar, expresso a minha gratidão a Nossa Senhora, pela saúde, força e perseverança concedidas ao longo deste percurso.

Ao meu orientador, Professor Doutor Sérgio Vieira, deixo o meu profundo agradecimento pela orientação, paciência e pelos valiosos ensinamentos partilhados. A sua vasta experiência e conhecimento foram essenciais para a concretização deste trabalho.

À minha família, em especial à minha mãe, agradeço pelo amor, compreensão e apoio incondicional em todos os momentos. Foram o meu alicerce e inspiração para seguir em frente, mesmo nas fases mais desafiantes.

Ao meu namorado, Paulo, que esteve ao meu lado durante toda esta jornada, oferecendo não só amor, mas também paciência, apoio emocional e um incentivo inabalável, o meu mais sincero agradecimento. A tua compreensão nos momentos de stress e a tua presença constante foram essenciais para que eu pudesse superar os desafios e alcançar esta conquista.

Por fim, agradeço às instituições e às pessoas que, direta ou indiretamente, contribuíram para a realização desta pesquisa, seja por meio de recursos, informações ou apoio técnico.

A todos, expresso o meu mais sincero reconhecimento e gratidão.

Resumo

O presente estudo tem como objetivo analisar a relação entre os interesses vocacionais, a autoeficácia acadêmica, o processo de adaptação ao ensino superior e o bem-estar emocional dos estudantes dos cursos técnicos superiores profissionais (CTeSP) na Universidade dos Açores. A investigação, de caráter quantitativo, comparativo, descritivo-correlacional e inferencial, utiliza uma amostra de 126 estudantes da Universidade do Açores, dos polos universitários em Angra do Heroísmo e em Ponta Delgada. A recolha de dados foi realizada através de um questionário *online*, que abrange informações sociodemográficas, a avaliação de interesses vocacionais, de autoeficácia, de adaptação ao ensino superior e bem-estar emocional.

O estudo revela que um maior foco na carreira pode estar associado a uma menor valorização de atividades criativas, menos preferência por ambientes estruturados e uma tendência a experimentar menos emoções negativas. Os estudantes com um forte foco na carreira tendem a ter uma perceção emocional mais equilibrada e interessam-se por atividades práticas, alinhadas com a natureza realista dos cursos técnicos. Estudantes que se percebem como capazes e bem-adaptados ao aspeto da carreira no ensino superior tendem a experimentar mais afetos positivos. A consistência dos interesses académicos é um preditor significativo da adaptação à dimensão da carreira. Estes resultados são consistentes com a literatura existente e revelam características e tendências específicas entre estes alunos. Compreender estes fatores é essencial para desenvolver estratégias eficazes que promovam a motivação e a adaptação, impactando positivamente o desempenho e a continuidade dos estudos.

Palavras-chave: interesses vocacionais; autoeficácia; adaptação ao ensino superior; bem-estar; CTeSP

Abstract

The present study aims to analyze the relationship between vocational interests, academic self-efficacy, the process of adaptation to higher education, and the emotional well-being of students in professional higher technical courses (CTeSP) at the University of the Azores. The research, which is quantitative, comparative, and descriptive-correlational in nature, utilizes a sample of approximately 372 students from the Angra do Heroísmo and Ponta Delgada university campuses. Data collection was conducted through an online questionnaire that covered sociodemographic information, vocational interest inventories, self-efficacy scales, adaptation to higher education, and emotional well-being.

The study reveals that a greater focus on career may be associated with a lower appreciation for creative activities, less preference for structured environments, and a tendency to experience fewer negative emotions. Students with a strong career focus tend to have a more balanced emotional perception and are interested in practical activities, aligned with the realistic nature of technical courses. Students who perceive themselves as capable and well-adapted to the career aspect of higher education tend to experience more positive affect. The consistency of academic interests is a significant predictor of adaptation to the career dimension. These results are consistent with existing literature and reveal specific characteristics and trends among these students. Understanding these factors is essential for developing effective strategies that promote motivation and adaptation, positively impacting performance and the continuation of studies.

Keywords: vocational interests; self-efficacy; adaptation to higher education; well-being; TeSP courses

Índice geral

INTRODUÇÃO	1
PARTE I: ENQUADRAMENTO TEÓRICO	3
CAPÍTULO 1: CURSOS TÉCNICO SUPERIORES PROFISSIONAIS (CTeSP).....	4
1.1 - Conceção e Objetivos dos CTeSP.....	4
<i>CTeSP</i>	4
<i>Os CTeSP em Portugal</i>	5
<i>Satisfação Académica, Expectativas dos Estudantes, Escolha de Cursos e Desafios: Perspetivas e Análises</i>	7
CAPÍTULO 2: INTERESSES VOCACIONAIS, AUTOEFICÁCIA ACADÉMICA, ADAPTAÇÃO AO ENSINO SUPERIOR E BEM-ESTAR	10
2.1 Definição de conceitos	10
<i>Interesses Vocacionais</i>	10
<i>Autoeficácia Académica</i>	14
<i>Adaptação ao Ensino Superior</i>	21
<i>Bem-estar</i>	27
PARTE II: ESTUDO EMPÍRICO.....	31
CAPÍTULO 3 – DEFINIÇÃO DA PROBLEMÁTICA, QUESTÕES DE INVESTIGAÇÃO E OBJETIVOS.....	32
3.1 – Definição da Problemática e Questões de Investigação.....	32
3.2 – Objetivos e Hipóteses do estudo	32
<i>Objetivo Geral</i>	32
<i>Objetivos Específicos</i>	32
<i>Hipóteses</i>	33
3.3 – Tipo de estudo e variáveis de Investigação	34
CAPÍTULO 4 – METODOLOGIA	35

4.1 – Participantes	35
4.3 – Instrumentos	35
<i>Questionário Sociodemográfico</i>	35
<i>Inventário de Interesses Vocacionais</i>	35
<i>A General Self-Efficacy Scale (GSE)</i>	36
<i>Questionário de Vivências Acadêmicas (QVA-r)</i>	37
<i>Escala de Afetos Positivos e Negativos (PANAS-VRP)</i>	37
4.4 – Procedimento de recolha e tratamento de dados	38
CAPÍTULO 5 – RESULTADOS	40
5 – Resultados	40
5.1 Análise descritiva	40
5.2 – Análise de Variância.....	44
5.2 – Análise Correlacional	45
5.2 – Análise Inferencial.....	48
CAPÍTULO 6 – DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	58
Referências Bibliográficas	72
APÊNDICES.....	82
ANEXOS	87

Índice de Tabelas

Tabela 5.1 Estatística descritiva das variáveis sociodemográficas	41
Tabela 2. Estatística descritiva para as dimensões dos interesses vocacionais (N=126)	42
Tabela 5.3. Estatística descritiva para as dimensões da (Escala de Autoeficácia Geral – GSE) (N=126).....	42
Tabela 5.4. Estatística descritiva para as dimensões da Escala de Questionário de Vivências Académias (QV-R) – dimensão estudo e carreira	43
Tabela 5.5.	44
Tabela 5.6. Análise da variância de resultados das variáveis em estudo, em função do género. 44	
Tabela 5.7. Correlações entre variáveis em estudo (Coeficiente de correlação de Spearman)...	47
Tabela 5.8. Influência da Autoeficácia, dos Interesses e da Adaptação ao Ensino Superior nos Afetos Positivos: Uma Análise de Regressão Linear.....	49
Tabela 5.9. Influência da Autoeficácia, dos Interesses e da Adaptação ao Ensino Superior nos Afetos Negativos: Uma Análise de Regressão Linear	51
Tabela 5.10. Influência da Autoeficácia, dos Interesses e da Adaptação ao Ensino Superior no Balanço Emocional: Uma Análise de Regressão Linear.....	53
Tabela 5.11. Influência da Consistência e dos Interesses na Adaptação ao Ensino Superior dimensão Estudo: Uma Análise de Regressão Linear.....	55
Tabela 5.12. Influência da Consistência e dos Interesses na Adaptação ao Ensino Superior dimensão Careira: Uma Análise de Regressão Linear	57

Índice de Apêndices

Apêndice 1. Consentimento Informado.....	83
Apêndice 2. Questionário Sociodemográfico.....	85

Índice de Anexos

Anexo 1. Inventário de Interesses Vocacionais.....	88
Anexo 2. General Self-Efficacy Scale (GSE).....	89
Anexo 3. Questionário de Vivências Académicas (QVA-r).....	90
Anexo 4. Positive and Negative Affect Schedule (PANAS).....	91
Anexo 5. Declaração do Encarregado de Proteção de Dados da UAAlg (EPD-UAAlg).....	92
Anexo 6. Parecer da Comissão de Ética da UAAlg.....	93

INTRODUÇÃO

A entrada no ensino superior representa uma fase crucial na vida dos estudantes, caracterizada por desafios que exigem uma série de adaptações e reestruturações pessoais. Para os estudantes dos Cursos Técnicos Superiores Profissionais (CTeSP), que muitas vezes têm trajetórias acadêmicas e expectativas profissionais bastante diversas dos estudantes dos cursos de ensino superior tradicionais, esses desafios podem ser ainda mais acentuados. Neste contexto, o bem-estar emocional, a autoeficácia acadêmica e a adaptação ao ambiente universitário tornam-se elementos fundamentais para o sucesso acadêmico e pessoal.

A autoeficácia acadêmica, entendida como a crença que o indivíduo tem na sua própria capacidade de desempenhar e completar com sucesso as tarefas acadêmicas, surge como um elemento central no processo de adaptação ao ensino superior. Esta confiança nas próprias competências não só influencia o desempenho acadêmico, mas também afeta a forma como os estudantes enfrentam os desafios e superam as dificuldades típicas desta fase educativa (Oliveira et al., 2014). Ao mesmo tempo, os interesses vocacionais desempenham um papel igualmente vital, servindo como guias motivacionais que orientam as escolhas educacionais e profissionais dos estudantes. Esses interesses não apenas determinam a seleção do curso, mas também impactam a persistência dos estudantes e o seu nível de envolvimento ao longo de todo o percurso acadêmico (Brown et al., 2015). A interseção entre a autoeficácia e os interesses vocacionais cria um cenário onde o estudante, sentindo-se capaz e motivado, é mais propenso a alcançar sucesso, demonstrando resiliência e comprometimento com os seus objetivos a longo prazo (Albuquerque et al., 2008). Desta forma, ambos os fatores se revelam fundamentais para a compreensão do sucesso acadêmico e da realização pessoal no contexto do ensino superior (Brown et al., 2015).

No entanto, apesar da importância desses fatores, há uma escassez de estudos que abordem de forma integrada a relação entre os interesses vocacionais, a autoeficácia acadêmica, o processo de adaptação ao ensino superior e o bem-estar emocional dos estudantes dos CTeSP. Esta lacuna na literatura científica aponta para a necessidade de uma investigação aprofundada que explore como esses elementos interagem e influenciam a experiência acadêmica dos estudantes destes cursos.

Portanto, o presente estudo tem como objetivo principal analisar a relação entre os interesses vocacionais, a autoeficácia acadêmica, o processo de adaptação ao ensino superior e o bem-estar emocional dos estudantes dos CTeSP na Universidade dos Açores. Especificamente, pretende-se compreender como esses fatores se inter-relacionam e como influenciam a adaptação e o sucesso dos estudantes no contexto dos CTeSP. Através desta análise, espera-se contribuir para o desenvolvimento de estratégias e intervenções que promovam uma experiência acadêmica mais satisfatória e eficaz, reforçando o sucesso e o bem-estar dos estudantes no ensino superior (ES).

PARTE I: ENQUADRAMENTO TEÓRICO

CAPÍTULO 1: CURSOS TÉCNICO SUPERIORES PROFISSIONAIS (CTeSP)

1.1 - Conceção e Objetivos dos CTeSP

CTeSP

O CTeSP, ou Curso Técnico Superior Profissional, é um tipo de qualificação de Nível 5 no Quadro Nacional de Qualificações que leva ao diploma de técnico superior profissional. Estes cursos foram implementados para aumentar e diversificar a oferta do ES e, ao mesmo tempo, aumentar o número de pessoas com educação superior para aumentar a competitividade nacional.

Este tipo de ES destina-se a pessoas com curso de ensino secundário ou uma habilitação equivalente, titulares de provas especiais para a frequência do ES dos maiores de 23 anos ou titulares de diplomas de especialização tecnológica técnico superior profissional ou de grau de ES (artigo 9.º do Decreto-Lei n.º 43/2014, de 18 de março).

De acordo com o Decreto-Lei n.º 43/2014, o Diploma de CTeSP é caracterizado por: “a) Assegurar ao diplomado conhecimentos abrangentes, especializados, factuais e teóricos, numa determinada área de estudo ou de trabalho, e consciência dos limites desses conhecimentos; b) Dotar o diplomado de uma gama abrangente de aptidões cognitivas e práticas necessárias para conceber soluções criativas para problemas abstratos; c) Desenvolver no diplomado a capacidade de gestão e supervisão, em contextos de estudo ou de trabalho sujeitos a alterações imprevisíveis, e de revisão e desenvolvimento do seu desempenho e do de terceiros.”

As condições de ingresso variam de acordo com o estabelecimento e a área de estudos em causa. Os CTeSP compõem-se em 120 ECTS e corresponde a uma duração de quatro semestres letivos com um conjunto de unidades curriculares abrangendo a formação geral e científica, formação técnica e formação em contexto de trabalho.

De acordo com a Recomendação do Conselho de 24 de novembro de 2020 do Parlamento Europeu e cujos objetivos integram a Estratégia 2020, os CTeSP surgem, em avisos datados de 2016, enquadrados na prioridade de investimento “Melhoria da qualidade, da eficiência e do acesso ao ES e equivalente, com vista a aumentar os níveis de participação e de habilitações” com financiamento do Fundo Social Europeu (FSE), através dos Programas Operacionais Capital Humano (POCH) e Regionais, consoante o alinhamento dos cursos com a Estratégia Nacional ou Regional de Especialização Inteligente (ENEI, EREI), respetivamente.

Os CTeSP em Portugal

A implementação destes cursos em Portugal teve como principal objetivo capacitar os participantes para desempenharem um papel relevante no sistema educativo nacional, elevando a qualificação terciária da população. Esta iniciativa visa apoiar o país no cumprimento das metas estabelecidas pela Estratégia Europa 2020, em consonância com a Recomendação n.º 2/2014 do Conselho Nacional de Educação, que sublinha a importância de aumentar a taxa de acesso ao ES.

No entanto, a taxa de acesso ao ES em Portugal por parte de alunos com cursos profissionais equivalentes ao 12.º ano permanece preocupantemente baixa. Apenas 1 em cada 20 alunos de cursos profissionais segue para o ES através do regime geral de acesso (OCDE, 2018). A principal razão para este fenómeno reside no facto de que o ensino profissional não prepara adequadamente os estudantes para os exames nacionais, que são um requisito essencial para o ingresso no ES. Além disso, a ausência de mecanismos que permitam a transição entre o ensino profissional e o ensino geral agrava esta situação, como destacado no Despacho Normativo n.º 4/2024.

Embora a frequência no ES em Portugal tenha aumentado nos últimos anos, ainda se encontra abaixo da média da União Europeia (UE). O número de estudantes que ingressam no ES pela via tradicional tem vindo a diminuir, de acordo com dados da OCDE (2018). Esta tendência é atribuída a uma combinação de fatores demográficos, que indicam uma redução do número de estudantes no futuro, e à crescente preferência pela via profissional no ensino secundário. Em 2017, 45% dos estudantes do ensino secundário em Portugal optaram pela via profissional (OCDE, 2017), evidenciando uma mudança no perfil educacional dos jovens portugueses.

Neste contexto, a Recomendação n.º 2/2014 do Conselho Nacional de Educação sublinha que uma das principais vantagens dos cursos profissionais reside no seu alinhamento estratégico com as necessidades das empresas e na sua estruturação baseada numa lógica regional. Isto significa que a criação desses cursos e a definição das vagas disponíveis devem ser orientadas pelas especificidades e exigências locais, promovendo uma maior adequação às realidades económicas e sociais de cada região. Este enfoque regional facilita a integração dos formandos no mercado de trabalho local e promove um desenvolvimento mais equilibrado e sustentável, ao apoiar diretamente as empresas na sua procura por mão-de-obra qualificada e alinhada com as necessidades regionais.

Assim, esses cursos desempenham um papel crucial não apenas na qualificação dos indivíduos, mas também na dinamização da economia local. Eles promovem oportunidades de emprego e contribuem para o fortalecimento das comunidades onde são implementados, integrando-se de forma estratégica ao desenvolvimento regional e ao cumprimento das metas nacionais e europeias de qualificação e empregabilidade. Desta forma, a implementação destes cursos emerge como uma resposta eficaz aos desafios educacionais e socioeconómicos enfrentados

por Portugal, enquanto reforça o compromisso do país com a educação inclusiva e adaptada às necessidades do século XXI.

Satisfação Académica, Expectativas dos Estudantes, Escolha de Cursos e Desafios:

Perspetivas e Análises

No contexto português, o mercado de trabalho é altamente competitivo, exigindo dos estudantes uma preparação rigorosa para garantir uma transição bem-sucedida para a vida profissional. Este cenário impõe elevadas expectativas sobre os estudantes, que investem significativamente na sua educação com o intuito de assegurar um futuro promissor (Hurst et al., 2009; Wood, 2004). Nesse sentido, a satisfação académica tem emergido como um tema central nas investigações educacionais, pois influencia tanto o bem-estar dos estudantes quanto o sucesso e a retenção académica.

A satisfação académica abrange múltiplas dimensões, incluindo a qualidade do ensino, as condições físicas da instituição e as interações sociais dentro do ambiente académico. Estudos indicam que os estudantes procuram instituições que não só ofereçam uma formação técnica sólida, mas que também proporcionem experiências educacionais que contribuam para o seu desenvolvimento pessoal e profissional (Sudharani et al., 2012). Fatores como a qualidade do corpo docente, a infraestrutura disponível e o apoio administrativo desempenham um papel crucial na perceção que os estudantes têm da qualidade do ambiente educativo, impactando diretamente a sua satisfação e, conseqüentemente, a sua decisão de continuar os estudos na instituição (Letcher et al., 2010).

Compreender os fatores que promovem a satisfação acadêmica é essencial, pois influenciam não só a adaptação dos estudantes ao ensino superior, mas também o seu nível de autoeficácia e bem-estar geral. A falta de satisfação pode resultar no abandono acadêmico, o que sublinha a importância de instituições educativas focadas em atender e superar as expectativas dos estudantes, assegurando, assim, uma transição mais fluida para o mercado de trabalho (Bogdan Sokin et al., 2012).

Para além disso, as percepções e expectativas dos estudantes ao ingressar no ES são determinantes para a sua adaptação e desempenho académico. Pesquisas mostram que estudantes de primeiro ano possuem expectativas elevadas quanto à sua experiência académica, influenciadas por fatores como idade, género e contexto socioprofissional (Bucuto et al., 2014; Soares et al., 2018). No entanto, a correlação entre essas expectativas iniciais e o desempenho académico não é significativa, sugerindo que competências prévias, como as notas de exames de ingresso, têm maior influência no sucesso académico inicial.

As escolhas académicas, por sua vez, são frequentemente moldadas por contextos socioculturais. Estudos demonstram que estudantes do género feminino e de famílias com menor nível sociocultural tendem a optar por cursos nas ciências sociais, enquanto os do género masculino preferem áreas como as de engenharia (Almeida et al., 2006).

Especificamente em relação aos cursos técnicos superiores, os principais fatores que motivam a escolha incluem o interesse na área científica, a qualidade da formação, o prestígio do curso e as perspetivas de empregabilidade (Padrão et al., 2020). Estes aspetos estão intimamente ligados ao nível de autoeficácia e ao envolvimento académico, fatores que são essenciais para o sucesso e o bem-estar dos estudantes ao longo do seu percurso académico (Valle et al., 2015).

Contudo, estudantes de CTeSP frequentemente enfrentam sentimentos complexos e desafiadores devido ao estigma e ao preconceito que rodeiam estas formações. Estes estudantes muitas vezes relatam sentir-se menosprezados ou desvalorizados em comparação com colegas que seguem percursos universitários tradicionais. Isto pode levar a sentimentos de inferioridade, diminuição da autoestima e até dúvidas sobre as suas escolhas académicas e profissionais (Meisel et al., 2022).

Além disso, muitos estudantes expressam frustração e desmotivação por serem percebidos como menos capacitados ou menos ambiciosos, quando na realidade escolheram um caminho que melhor se alinha com as suas habilidades e objetivos profissionais. Alguns relatam que o preconceito social pode resultar num ambiente educacional ou de trabalho menos inclusivo, onde as suas competências e contribuições são subestimadas. Este ambiente pode criar barreiras adicionais, dificultando o acesso a oportunidades de desenvolvimento e crescimento profissional (Meisel et al., 2022).

A mesma investigação (Meisel et al., 2022) sugere que estes sentimentos são exacerbados pela falta de reconhecimento social e pela perceção generalizada de que a educação técnica é uma "segunda opção" ou um "plano B", o que não só impacta a motivação dos estudantes, mas também pode influenciar as suas perspetivas de carreira e bem-estar emocional a longo prazo.

CAPÍTULO 2: INTERESSES VOCACIONAIS, AUTOEFICÁCIA ACADÊMICA, ADAPTAÇÃO AO ENSINO SUPERIOR E BEM-ESTAR

2.1 Definição de conceitos

Interesses Vocacionais

O autor Savickas (1999) define interesse, como um sentido de traço, ou seja, uma tendência relativa à disposição de resposta consistente, persistente e estável que aumenta a prontidão para prestar atenção e agir a estímulos ambientais, definindo ainda o estado de estar interessado, como a posição do indivíduo relativamente a um interesse específico.

De acordo o modelo sociocognitivo de Lent et al. (1994), é bastante provável que as pessoas desenvolvam interesses consistentes sobretudo em atividades nas quais se percebem como eficazes e capazes, mas, ainda nas quais podem antecipar resultados positivos. Os interesses produzem intenções ou objetivos que tendem a uma maior exposição à atividade, o que faz aumentar a probabilidade de o sujeito vir a escolher e a praticar tarefas nessa área (Lent et al., 1994).

Tendo como ponto de partida o modelo RIASEC de Holland (1997, citado por Vieira, 2007), este possui quatro pressupostos fundamentais na nossa cultura, a maior parte das pessoas podem ser classificadas num dos seguintes tipos de personalidade: realista, investigador, artístico, social, empreendedor e convencional (RIASEC). As pessoas procuram ambientes que lhes permitam pôr em prática as suas capacidades e aptidões, expressar as atitudes e os valores, mas também ambientes que lhes possibilitem a oportunidade de assumirem estatutos e papéis

agradáveis, sendo que assim o comportamento é determinado pela interação entre a pessoa e o ambiente (Leitão & Miguel, 2001, Vieira, 2007).

Relativamente ao estudo dos interesses vocacionais, torna-se relevante abordar os seis Conceitos Fundamentais da Teoria de Holland: (a) A escolha de uma profissão é uma manifestação da personalidade; (b) Os inventários de interesses podem ser considerados como inventários de personalidade; (c) Os estereótipos profissionais têm atribuições psicológicas e sociológicas essenciais e de confiança; (d) Os elementos de uma determinada profissão têm personalidades similares e também histórias de desenvolvimento pessoal parecidas; (e) Como as pessoas de um grupo profissional geralmente têm personalidades semelhantes, têm tendência a responderem de maneira idêntica a muitas situações e problemas, acabando por criar ambientes interpessoais característicos; (f) A satisfação, a estabilidade e a realização profissionais encontram-se dependentes da congruência entre a personalidade do indivíduo e o meio no qual trabalha (Lamas, 2017).

No sentido de conhecer os interesses dos indivíduos e perceber se existe congruência entre os seus interesses e as áreas de estudo escolhidas, considera-se relevante aprofundar a análise sobre os tipos de personalidade vocacional segundo Holland (1997 citado por Vieira, 2007). Segundo a descrição do autor, a pessoa com interesses dominantes de tipo Realista, manifesta uma preferência por atividades relacionadas com a manipulação explícita, ordenada ou sistemática de objetos, ferramentas e máquinas. Uma pessoa que possua interesses dominantes de tipo Investigador, geralmente prefere atividades relacionadas com a habilidade para matemática e área científica, caracterizando-se pela escolha de atividades que implicam a investigação, a abstração. Indivíduos que apresentem interesses dominantes de tipo Artístico, preferem atividades que implicam a criação de formas de arte (pintura, música e teatro) e trabalhos artísticos. Sujeitos que demonstrem

uma preferência para interesses de tipo Social, têm tendência a escolher atividades que implicam a relação com outros e trabalhos que exigem relações sociais, tendem a ser indivíduos que estabelecem facilmente relações com os outros. Pessoas com interesses dominantes de tipo Empreendedor geralmente preferem funções e atividades que implicam a manipulação dos outros para atingir determinados objetivos organizacionais ou até ganhos económicos (vendas e gestão) e uma das principais características é a competência para a persuasão. Por fim, no que se refere a pessoas de demonstrem interesses sobretudo de tipo Convencional preferem atividades que implicam a manipulação e ordenação sistemática de dados (fazer registos ou arquivar papéis) e trabalhos mais convencionais (analista financeiro e bancário), geralmente possuem aptidão para a escrita e aritmética (Holland, 1997, citado por Vieira, 2007).

Ainda sobre os interesses vocacionais, é também importante ter em consideração as diferenças individuais e de género, já que para alguns investigadores surgem associadas às escolhas vocacionais (Armstrong et al., 2008; Carvalho et tal., 2012). Segundo Faria et al. (2008), estes processos de exploração são particularmente essenciais em situações de transição, como na transição para o mercado de trabalho. É possível verificar a existência de diferenças na exploração vocacional, manifestando diferenças individuais no desenvolvimento dos interesses, mas também na formação dos valores de carreira e na exploração vocacional (Ribeiro, 2003; Faria et al., 2008; Lubinski et al., 2006).

Assim, no que se refere às diferenças de género, existe ainda uma tendência para encontrar sobretudo mulheres nos cursos relativos à educação e saúde, ou seja, nas áreas de Ciências Humanas, Sociais e da Biologia, enquanto nas áreas das Ciências exatas, Matemática e Física e Química, ainda existe uma persistência para encontrar sobretudo um maior número de homens (Lima et al., 2017).

Segundo Saavedra (2009), o género destaca-se como umas das principais barreiras mais limitadora das escolhas vocacionais. É derivado desta influência que o género feminino continua a evitar certos domínios como, as Ciências exatas, a Informática e as Engenharias e a orientar-se, sobretudo, para as áreas associadas às Letras, Psicologia, Serviço Social, Enfermagem ou Medicina. É por esta mesma questão que não é usual encontrar elementos do género masculino nos domínios frequentes entre o sexo feminino. Contudo é, possível encontrar semelhanças entre mulheres e homens, relativamente às aprendizagens em áreas de estudo como a matemática, as ciências e a física e química, embora apontando que os homens tendem a possuir interesses mais fortes, por estas, que as mulheres. Indicando ainda que, dentro destas tendências, as mulheres propendem a escolher carreiras que incluam a Matemática e ou Ciências, preferindo por exemplo, Medicina ou Psicologia, optando assim por carreira dirigidas para atividades e profissões que envolvam o trabalho com pessoas (Faria et al. 2008; Lubinski et al., 2006). Ainda sobre as diferenças de género, segundo as investigações de Pocinho et al. (2010), existem diferenças significativas entre rapazes e raparigas, relativamente à confiança em relação às escolhas vocacionais, sendo que os rapazes apresentam valores mais elevados, comparativamente às raparigas. Os investigadores encontraram ainda diferenças entre raparigas e rapazes no que diz respeito ao processo de tomada de decisão, sendo as raparigas apresentam mais falta de informação e maiores níveis de insegurança. Os rapazes revelam sobretudo baixos índices de prontidão e aparentam possuir informação inconsistente e influenciada por terceiros.

Autoeficácia Acadêmica

Bandura (1977) definiu a percepção de autoeficácia “como um julgamento pessoal da capacidade para organizar e executar cursos de ação para alcançar metas designadas”. Por outras palavras, a autoeficácia pode ser entendida como o julgamento pessoal a respeito da própria capacidade em cumprir tarefas específicas, bem como aceder aos processos cognitivos e controlar as situações contextuais (Costa & Boruchovitch, 2006). Na sua teoria social cognitiva, Bandura (1986) descreveu a crença de autoeficácia como uma variável-chave do modelo, destacou a sua função reguladora sobre o comportamento e conferiu-lhe um papel mediador entre cognição, emoção e motivação. Neste sentido, a investigação demonstra que, quanto mais robustas forem as crenças de autoeficácia, maior é a motivação, o investimento de esforço e a persistência quando as dificuldades emergirem (Casanova et al., 2018).

Bandura considera que os efeitos das crenças de autoeficácia nos processos cognitivos assumem diferentes formas. Estas crenças são responsáveis pela ativação dos processos que controlam a forma como as pessoas utilizam os seus conhecimentos e capacidades. Deste modo, o sucesso numa tarefa não depende apenas de se possuir as capacidades necessárias, mas também uma autoeficácia resiliente quanto à capacidade para exercer controlo sobre os acontecimentos essenciais, de modo a atingirem-se os objetivos pretendidos (Samssudin, 2009).

As realizações e o bem-estar da pessoa requerem, então, um sentido otimista da autoeficácia pessoal, uma vez que estas crenças ajudam o indivíduo a lidar com uma realidade social que implica um confronto constante com dificuldades, obstáculos e impedimentos (Ribeiro, 1995).

De acordo com Bandura (1997), as crenças de autoeficácia são obtidas e consolidadas a partir de quatro fontes de informação ou tipos de experiências de

aprendizagem: desempenho pessoal; aprendizagem vicariante; persuasão social; reações fisiológicas ou emocionais. As *experiências pessoais*, isto é, as experiências de sucesso no desempenho de uma tarefa assumem-se como fonte de grande influência na formulação de crenças de autoeficácia, uma vez que as experiências pessoais de sucesso tendem a aumentar as crenças de autoeficácia, enquanto os insucessos conduzem à elaboração de concepções de menor eficácia, sobretudo se ocorrem antes do sentido de autoeficácia estar firmemente formulado (Bandura, 1997; Samssudin, 2009). Já as *experiências vicariantes* prendem-se com a aprendizagem por observação de modelos. De facto, em diversas atividades os indivíduos devem avaliar as suas capacidades tendo como termo de comparação o desempenho de outros com os quais se identificam, sendo que quanto maior o grau de identificação assumido, maior a influência desse modelo (Bandura, 1997; Samssudin, 2009).

Outro modo de consolidar as crenças de autoeficácia é através da *persuasão social*, isto é, pode manter-se um sentido de autoeficácia se as pessoas que nos são significativas acreditarem nas nossas capacidades. No entanto, os efeitos desta fonte de informação são limitados se a experiência direta os contestar (Bandura, 1997; Samssudin, 2009).

Na avaliação das suas capacidades, os indivíduos baseiam-se ainda, pelo menos em parte, em informação somática relacionada com *reações emocionais ou fisiológicas*, sendo que tais indicadores assumem particular relevância em domínios que incluem, por exemplo, lidar com aspetos “*stressantes*”. Em geral, os indivíduos percecionam esses estados como indícios de um desempenho com menor possibilidade de ser bem-sucedido

(Bandura, 1997; Samssudin, 2009).

Na conceptualização de Bandura (1997), a autoeficácia varia ao longo de três dimensões, designadamente, o nível, a generalidade e a magnitude. O nível refere-se ao número de passos comportamentais que o indivíduo acredita ser capaz de realizar com sucesso, ou ao grau de dificuldade das tarefas que o indivíduo sente que é capaz de desempenhar. A generalidade reporta-se à extensão ou ao conjunto de situações em que o indivíduo se considera eficaz, sendo que tal aspeto pode variar em função das características qualitativas das situações, da semelhança das atividades, das modalidades em que as capacidades são expressas (cognitiva, afetiva, comportamental), ou ainda, das características dos indivíduos a quem é dirigido o comportamento. Por fim, as crenças de autoeficácia variam, também, em função da *magnitude*. Esta refere-se à firmeza das convicções relativas às capacidades para realizar uma determinada tarefa e relaciona-se com a resistência das expectativas de autoeficácia perante experiências não confirmatórias (Bandura, 1997).

De acordo com a literatura, a percepção que os indivíduos têm das suas capacidades afeta o seu comportamento, o seu nível de motivação, o seu padrão de pensamento e a sua reação emocional. Por conseguinte, os indivíduos com crenças de autoeficácia fracas num determinado domínio tendem a afastar-se das tarefas complexas nesse mesmo domínio, pelo facto de as considerarem como ameaças pessoais. Já os indivíduos com elevada percepção de eficácia tendem a encarar as tarefas complexas como desafios e não como ameaças, insistindo nos seus interesses e evidenciando um elevado envolvimento nas tarefas. Em termos gerais, estes indivíduos definem para si objetivos difíceis e mantêm

o seu compromisso com estes, aumentando e sustentando os seus esforços perante o fracasso (Bandura, 1993; Samssudin, 2009). No entanto, é importante realçar que esta característica não atua de um modo linear, verificando-se um limite a partir do qual um aumento do nível de exigência não corresponderá a um comportamento diferente (Ribeiro, 1995; Samssudin, 2009).

Podemos, então, verificar que a autoeficácia varia em função das tarefas envolvidas e dos níveis de exigência das diferentes circunstâncias ambientais em que o desempenho é concretizado, pelo que o sistema de crenças de autoeficácia se assume, não como um traço global, mas sim como um conjunto diferenciado de crenças auto-referentes (*self-beliefs*), associadas a domínios distintos de funcionamento (Ribeiro, 1995; Samssudin, 2009).

A literatura distingue, ainda, expectativa de eficácia de expectativa de resultado. A expectativa de resultado pode ser definida como a avaliação que o indivíduo faz de que determinado comportamento leva a um determinado resultado. Já a expectativa de eficácia consiste na convicção de que o próprio sujeito consegue realizar, com sucesso, o comportamento necessário para produzir esses mesmos resultados (Meneses et al., 2009; Ribeiro, 1995). Por conseguinte, a expectativa de resultado e de eficácia distinguem-se porque os sujeitos podem confiar que uma dada ação conduz a um determinado resultado, porém, se tiverem dúvidas acerca da sua competência para executar essa ação, a crença inicial não vai influenciar o seu comportamento (Ribeiro, 1995).

Nos estudantes do ES, a autoeficácia assume uma especial relevância, sendo importante distinguir-se autoeficácia de autoconceito, pelo facto destes construtos serem

frequentemente confundidos a nível empírico. No entanto, as diferenças entre estes construtos começam a um nível conceptual. Enquanto o auto-conceito remete para uma avaliação mais concreta das capacidades e competências pessoais, a autoeficácia centra-se na avaliação daquilo que os indivíduos acreditam ser capazes de fazer com as capacidades e competências que possuem. Como tal, o autoconceito representa a perceção dos sujeitos das suas competências em certos domínios de realização e a autoeficácia representa a confiança na competência percebida para realizar uma dada tarefa (Bardagi, et al., 2010; Faria et al., 2006; Neves et al., 2009).

De facto, a autoeficácia desempenha um papel central na motivação do estudante, e deste modo, no contexto académico. Um aluno sente-se motivado a envolver-se no processo de aprendizagem se acreditar que os seus conhecimentos, aptidões e capacidades vão permitir-lhe adquirir novos conhecimentos, dominar melhor um determinado conteúdo e aperfeiçoar as suas competências (Meneses et al., 2009). Assim, este aluno seleccionará atividades e estratégias de ação que, segundo prevê, poderão ser realizadas por ele. Por outro lado, abandonará outros objetivos que não lhe representem incentivo, uma vez que sabe que não os conseguirá implementar (Bzuneck, 2001).

No contexto educativo, quando os alunos acreditam que são capazes acabam por ter mais possibilidades de se envolverem em comportamentos conducentes ao sucesso. O contrário pode ser verdadeiro também, ou seja, crenças de ineficácia associam-se a maiores probabilidades de fracasso. Assim, as crenças de autoeficácia exercem influência nas escolhas, no grau de investimento, no esforço a ser despendido e, também, no uso de estratégias de aprendizagem. As estratégias de aprendizagem são sequências de

procedimentos ou atividades que se escolhem com o propósito de facilitar a aquisição, o armazenamento e/ou a utilização da informação. Neste sentido, elas apoiam os principais momentos do processamento da informação, ajudando os estudantes a aprender mais e melhor (Bandura, 1989; Pajares et al., 2001).

Na fase de grandes transformações e desafios, vividas tanto pelos alunos do primeiro ano (gestão da mudança para um novo contexto acadêmico mais exigente), como pelos finalistas (procura de uma atividade profissional adequada à formação adquirida e às expectativas pessoais ou familiares), as componentes acadêmicas são determinantes na construção de uma imagem de si próprio enquanto sujeito competente e autoeficaz, capaz de enfrentar novas aprendizagens acadêmicas, de aprender a lidar com o fracasso, de persistir e de procurar a mestria pessoal (Faria et al., 2006).

Com efeito, o ingresso no ES poderá alterar substancialmente o sentido de autoeficácia dos estudantes, particularmente quando surgem algumas discrepâncias entre autoeficácia e desempenho acadêmico, podendo estas relacionar-se com fatores situacionais e a ambiguidade das tarefas (Meneses et al., 2009). No entanto, os efeitos do insucesso sobre a autoeficácia dependem parcialmente da circunstância e do padrão global de experiências em que o fracasso ocorre (Meneses et al., 2009).

Ainda, a autoeficácia correlaciona-se positivamente com as expectativas profissionais, relativas às percepções que os estudantes têm acerca das suas capacidades, o bem-estar e as realizações profissionais. Desta forma, estudantes do ES com crenças de autoeficácia positivas podem comprometer-se de modo mais ativo com o seu futuro profissional, através de comportamentos exploratórios vocacionais, ainda durante o

período de formação acadêmica (Bardagi & Boff, 2010).

Durante as fases finais da trajetória acadêmica dos estudantes, a proximidade da entrada no mundo do trabalho propicia a reflexão acerca da capacidade para conseguirem um emprego e/ou para assumirem de forma positiva e competente o desempenho profissional. Deste modo, ao considerar-se a influência da autoeficácia na autorregulação comportamental e, em especial, na persistência na tarefa perante o confronto com dificuldades, é possível adiantar que se um jovem tiver confiança na sua capacidade para lidar com esta transição para o trabalho, tenderá a ser mais proactivo, decidido e persistente nas suas estratégias de procura de emprego (Samssudin, 2009).

Assim, assume-se que os jovens adultos que acreditam possuir os meios para alcançar os seus objetivos profissionais e a competência para o fazer, enquanto frequentam o sistema educativo, evidenciam maior probabilidade de, no futuro, ter sucesso na transição para o trabalho. Por outro lado, os jovens que não acreditam nas suas capacidades e nos seus recursos pessoais para atingir os seus objetivos profissionais tendem a apresentar uma maior probabilidade de demonstrar problemas nesta transição (Samssudin, 2009).

O estudo da autoeficácia, no contexto académico, assume uma particular relevância, devido aos inúmeros desafios pessoais e externos com que o estudante é confrontado, que põem à prova os seus recursos internos e a capacidade para lidar com a competição, ambiguidade e a incerteza. A universidade assume-se com um contexto de aprendizagem e desenvolvimento psicossocial global, menos estruturado, exigindo aos estudantes um elevado grau de autorregulação, logo potenciando a manifestação de

diferenças na motivação e na autoeficácia (Faria et al., 2006).

Adaptação ao Ensino Superior

A transição para o ES tem vindo a assumir-se como uma etapa marcante no desenvolvimento psicossocial dos jovens estudantes. Estes são confrontados com uma nova realidade repleta de múltiplos desafios a diferentes níveis, e ainda com a possibilidade de desenvolverem novos projetos de vida, de reorganizarem as suas redes sociais individuais e de assumirem novas responsabilidades e oportunidades de exploração, experimentação e compromisso em várias dimensões (Almeida et.al., 2007)

Um dos modelos de desenvolvimento proposto, foi o de Chickering e Reisser nos anos 90 do século XX. De acordo com este modelo o desenvolvimento não resulta apenas de um processo de maturação interna, mas envolve também os desafios e as oportunidades proporcionados pelo ambiente de aprendizagem (Seco et al., 2005; Silva, 2008).

Esta teoria assume o desenvolvimento psicossocial do jovem adulto, como um processo de mudança em espiral, que compreende um conjunto de sete vetores ou dimensões de desenvolvimento (Silva, 2008). O conceito de vetores, além de determinar o nível de desenvolvimento no qual os estudantes se encontram, indica também o sentido deste mesmo desenvolvimento, sendo que este ocorre sempre que se verifica uma congruência e ajustamento entre as motivações internas do indivíduo e as solicitações sociais, culturais e institucionais por ele experienciadas (Silva, 2008).

O primeiro vetor, designado “tornar-se mais competente”, inclui as competências: intelectual (aquisição de conhecimento e a capacidade para análise, síntese e criação de ideias); física e manual (realização atlética ou artística); e interpessoal/social

(compreensão das preocupações e motivações dos outros e saber cooperar e comunicar com os outros) (Silva, 2008).

O segundo vetor, intitulado “dominar as emoções e canalizá-las de forma apropriada”, envolve principalmente a consciencialização das emoções (identificação e expressão das emoções) e a integração das mesmas (autocontrolo ou libertação das emoções, diferenciação e complexificação dos estados emocionais) (Silva, 2008).

Já o terceiro vetor, designado “desenvolver a autonomia”, trata da autonomia emocional (ausência da necessidade constante de segurança, afeto ou aprovação) e instrumental (capacidade para executar atividades por iniciativa própria e ser autossuficiente na resolução de problemas) e do reconhecimento da interdependência (reconhecimento do acréscimo de responsabilidade relativamente a si, aos outros e às coisas) (Silva, 2008).

O quarto vetor, designado “estabelecer a identidade” é considerado como um marco por depender dos três vetores anteriores e, ao mesmo tempo, definir a ocorrência dos três próximos. Este vetor relaciona-se com: o estabelecimento de relações interpessoais mais empáticas e sinceras; o aumento da tolerância, da aceitação e do respeito pelas diferenças individuais e culturais; o desenvolvimento de relações de intimidade significativas e comprometidas (Silva, 2008).

O quinto vetor, por seu lado, é designado de “desenvolver a identidade”, e envolve: a capacidade para integrar as diversas facetas da experiência individual (libertação da ansiedade e da pressão); a negociação de uma autoimagem estável e realista (aparência e características pessoais, orientação sexual, articulação do autoconceito com os papéis sociais); a realização de experiências diversas e experimentação de papéis em domínios

relevantes ao nível da tomada de decisão; o reconhecimento das preferências e das realizações mais significativas (Silva, 2008).

O sexto vetor, denominado “desenvolver ideais”, refere-se ao desenvolvimento dos interesses e de planos de ação; à hierarquização de objetivos de vida (nos planos familiar e vocacional/profissional) e ao reconhecimento do estilo pessoal de vida. Por último, o sétimo vetor, “denominado desenvolver a integridade”, envolve o aumento da capacidade para lidar com a relatividade dos valores; a congruência entre os valores, as crenças e o comportamento pessoa (Seco et al., 2005; Silva, 2008).

De acordo com a literatura, estes vetores fazem parte do processo de desenvolvimento psicossocial de qualquer indivíduo (independentemente da faixa etária ou do nível de escolaridade), contudo, é, sobretudo, nos indivíduos que frequentam o ES que as tarefas de desenvolvimento, inerentes a cada um dos vetores, assumem o seu expoente máximo (Seco et al., 2005).

Esta teoria permite concluir que o desenvolvimento da estabilidade, da autonomia, do sentido de competência, da identidade e da interdependência na esfera interpessoal do estudante, são elementos fundamentais para uma compreensão do processo de adaptação ao novo contexto académico repleto de desafios e de possíveis oportunidades (Seco et al., 2005).

Atendendo a tais considerações, parece importante diferenciar-se transição de adaptação académica. A transição, segundo Seco et al. (2005), ocorre quando eventos ou mudanças no contexto produzem transformações a vários níveis, como rotinas e relacionamentos, o que afeta a conceção de si próprio. Para os estudantes do Ensino Superior, a transição inclui a adaptação a novas rotinas e papéis, dependendo da natureza

do evento (previsível ou não).

Segundo Pinheiro (2003), é possível mencionar-se que não só o estudante que ingressa pela primeira vez no ES que vive situações de mudança, pois ao longo do percurso acadêmico as situações que envolvam mudança são muitas, podendo-se considerar em transição todo o estudante que repete o primeiro ano do seu curso ou que muda de curso, o estudante que não mudou de curso mas mudou de instituição universitária, ou que aguarda a transferência de curso ou instituição, o que teve que parar de trabalhar para se dedicar ao curso, entre outras.

Já no que se refere ao conceito de adaptação, a primeira definição de adaptação em estudantes do ES foi apresentada por Arkoff nos anos 60 do século XX, sendo descrita como um processo que envolve não só o desempenho acadêmico, mas também o crescimento pessoal do estudante (Abdullah et al., 2009).

A adaptação ao ES inclui duas dimensões principais: acadêmica (relacionada ao desempenho escolar) e social (envolvendo relações interpessoais no ambiente universitário). Ambas são essenciais para o desenvolvimento e sucesso dos estudantes (Diniz & Almeida, 2006).

Além disso, é possível identificar outras dimensões de análise que influenciam a adaptação acadêmica, o percurso e o desempenho escolar dos estudantes, sendo estas as dimensões relacionadas ao estudo e à carreira.

Sendo assim, a adaptação ao novo contexto acadêmico exige dos estudantes o desenvolvimento de novas competências de estudo, que diferem significativamente das práticas adotadas no ensino secundário. De acordo com Almeida et al. (1999), o sucesso no ensino superior está diretamente relacionado com a capacidade do estudante para

adotar métodos de estudo mais autorregulados e eficientes, baseados numa maior autonomia. Estudantes que conseguem estabelecer rotinas de estudo e são capazes de monitorizar o seu próprio progresso tendem a obter melhores resultados académicos. Neste contexto, a gestão do tempo e a organização são fatores chave. No ensino superior, a carga de leitura, os prazos de entrega de trabalhos e o estudo para exames exigem um planeamento mais rigoroso.

Como destacam Tinto e Goodsell (1993), a capacidade de lidar com as exigências académicas é um forte preditor de adaptação ao ensino superior. O desenvolvimento de competências de aprendizagem, como a leitura crítica, a síntese de informações e a aplicação prática do conhecimento, torna-se essencial para o sucesso académico.

Para além das exigências académicas, a preocupação com o percurso profissional assume também um papel central na vida dos estudantes universitários. O ensino superior, ao proporcionar uma formação especializada, deve preparar os estudantes para enfrentar os desafios do mercado de trabalho. Segundo Super (1990), o desenvolvimento de uma identidade de carreira inicia-se ainda no período universitário, à medida que os estudantes se envolvem em atividades extracurriculares, estágios e projetos, que contribuem para a construção das suas competências profissionais.

Os estudantes universitários enfrentam uma necessidade crescente de alinhar os conhecimentos adquiridos na universidade com as expectativas e exigências do mercado de trabalho. Como afirmam Soares e Almeida (2001), a capacidade de traçar um plano de carreira, que inclua a identificação de oportunidades de *networking* e a aquisição de experiências práticas, é um fator determinante para o sucesso na transição para o mundo do trabalho.

Assim, a interação entre a formação académica e a preparação para a carreira é uma das principais preocupações dos estudantes. Neste sentido, a adaptação ao ensino superior não se restringe apenas ao desempenho académico, mas também ao desenvolvimento de um projeto de vida que inclua a construção de uma carreira sólida e satisfatória.

Na revisão da literatura realizada por Cunha et al. (2005), é possível concluir que as interações que ocorrem durante este período de acesso ao ES, entre os estudantes e o contexto académico, servem de referência para uma melhor compreensão da adaptação académica e da realização dos estudantes do ES. Mais especificamente, se as interações estabelecidas entre o estudante e o contexto forem percebidas como satisfatórias e recompensadoras, ocorre uma maior adaptação deste ao sistema, por outro lado, se estas experiências assumirem um carácter negativo, poderá evidenciar-se uma redução dos níveis de integração e haverá maior probabilidade de afastamento do estudante da comunidade académica (Santos,2000).

Portanto, para que consigam enfrentar as exigências e desafios do novo contexto, é necessário que os estudantes possuam alguns recursos essenciais, destacando-se, assim, aspetos como: competências individuais a nível cognitivo, emocional e social; a importância do grupo de pares, associado ao envolvimento em tarefas extracurriculares (e.g., desporto ou atividades culturais), nas quais o estudante tem oportunidade de desenvolver aptidões interpessoais e estabelecer apoios sociais indispensáveis para o seu bem-estar; contacto próximo com a família, assumindo-se esta como uma importante fonte de suporte em situações menos positivas; uma relação amorosa privilegiada, a descoberta de um talento especial e um bom ambiente de trabalho são

também fatores de suporte que não podem ser negligenciados (Seco et al., 2005)

Os estudos sobre autorregulação da aprendizagem realizados por Pintrich (2004) destacam a importância das competências de planejamento, monitorização e avaliação para o sucesso académico dos estudantes. Estas competências ajudam na implementação de estratégias de estudo eficazes, como a organização do tempo e a revisão ativa do conteúdo. No entanto, para maximizar estas competências e garantir uma experiência académica bem-sucedida, é crucial que os estudantes também desenvolvam uma rede de apoio social. O estudo de Thomas e Galambos (2004) aponta que o isolamento social pode levar ao abandono dos estudos, enfatizando a necessidade de programas de orientação e atividades extracurriculares que promovam a interação social e a formação de redes de apoio. Além disso, a pesquisa de Duffy e Sedlacek (2007) complementa esta visão ao demonstrar que experiências práticas, como estágios, podem facilitar a transição para o mercado de trabalho e aumentar a satisfação profissional. Portanto, uma abordagem integrada que combine competências de autorregulação, apoio social e experiências práticas pode contribuir significativamente para o sucesso académico e profissional dos estudantes.

Bem-estar

Segundo Deci e Ryan (2008), as conceções literárias e científicas mais relevantes sobre a definição de bem-estar psicológico podem ser estruturadas em duas perspetivas: uma que se refere a um estado subjetivo de felicidade (bem-estar hedónico), ou seja, o bem-estar subjetivo; e outra que investiga o potencial humano (bem-estar eudemónico) ou bem-estar psicológico (BEP). A primeira perspetiva adota uma visão do bem-estar, na vertente do próprio indivíduo, considerando sobretudo o nível de satisfação ou felicidade; e a segunda apoia-se na conceção de que bem-estar

consiste no pleno funcionamento das competências de uma pessoa, ou seja, na sua capacidade de pensar, usar o raciocínio e o bom senso (Gaspar, 2013).

Bem-estar psicológico pode assim caracterizar o nível de satisfação e felicidade de um indivíduo, mas também os recursos psicológicos que este possui na relação consigo, nas relações deste com os outros e com o meio, mas ainda na sua capacidade de adaptação às diversas situações (Novo, 2003).

O conceito de bem-estar subjetivo (BES) tem sido amplamente estudado na psicologia positiva, com o objetivo de compreender como os indivíduos percebem e avaliam as suas vidas. Uma das principais abordagens neste campo é a perspectiva hedonista, proposta por Ed Diener, um dos maiores investigadores nesta área. O modelo de Diener sugere que o bem-estar subjetivo é composto por três principais dimensões: satisfação com a vida, afetos positivos e afetos negativos. De acordo com Diener, as pessoas procuram maximizar os sentimentos de prazer e minimizar o desconforto, o que reflete uma visão hedonista da felicidade. O bem-estar subjetivo refere-se, assim, à forma como as pessoas experienciam e avaliam as suas vidas em termos de emoções (afetos) e julgamentos cognitivos (Diener, 1984). O BES divide-se, desta forma, em duas componentes principais: a cognitiva, que diz respeito à avaliação da satisfação com a vida, e a afetiva, que envolve a presença de emoções positivas (como alegria e entusiasmo) e a ausência de emoções negativas (como tristeza e ansiedade) (Diener et al., 1999).

A perspectiva hedonista do bem-estar subjetivo centra-se, fundamentalmente, na maximização das experiências prazerosas e na minimização das experiências desagradáveis. De acordo com Diener (1994), o que leva ao bem-estar é a quantidade de emoções positivas que um indivíduo sente, comparada com a quantidade de emoções negativas. Para uma pessoa sentir-se

bem, não basta estar satisfeita com a vida; é necessário que haja uma predominância de afetos positivos.

No contexto dos estudantes do ensino superior, a componente afetiva do BES adquire uma importância especial. A transição para o ensino superior está frequentemente associada a altos níveis de stress, que podem aumentar os afetos negativos. No entanto, estudantes que conseguem manter uma elevada frequência de afetos positivos, mesmo em períodos de maior pressão académica, tendem a reportar um maior bem-estar (Suh & Diener, 1996). Estudos realizados com universitários têm demonstrado que a predominância de emoções positivas está diretamente relacionada com níveis mais elevados de bem-estar geral, independentemente do stress experienciado. Por exemplo, numa investigação de Suh e Diener (1996) com estudantes universitários, concluiu-se que a predominância de emoções positivas estava fortemente associada ao bem-estar geral.

Outros estudos, como os de Duffy e Lent (2009), reforçam a ideia de que fatores como o apoio social influenciam significativamente o BES. Estudantes com redes de apoio social mais robustas reportam maiores níveis de afetos positivos, o que, por sua vez, se traduz num maior bem-estar. Além disso, a gestão emocional revela-se um fator determinante na componente afetiva do BES. Pritchard e Wilson (2003) demonstraram que estudantes que recorrem a estratégias de *coping* focadas nas emoções, como o relaxamento ou a prática de *mindfulness*, apresentam maiores níveis de afetos positivos e, por conseguinte, melhor bem-estar subjetivo. Em contrapartida, estudantes que utilizam estratégias menos adaptativas, como o evitamento, manifestam maiores níveis de emoções negativas, comprometendo o seu bem-estar.

Por fim, a resiliência e a autoeficácia, segundo Diener e Biswas-Diener (2008), são fatores que também se correlacionam positivamente com o BES dos estudantes. Aqueles que se

percecionam como mais resilientes conseguem lidar melhor com as adversidades, mantendo níveis mais elevados de afetos positivos, mesmo em contextos de elevado stress académico.

PARTE II: ESTUDO EMPÍRICO

CAPÍTULO 3 – DEFINIÇÃO DA PROBLEMÁTICA, QUESTÕES DE INVESTIGAÇÃO E OBJETIVOS

3.1 – Definição da Problemática e Questões de Investigação

Seguindo a linha de pensamento, os CTeSP tem ganho importância nos últimos anos podemos assumir que é relevante estudar os interesses vocacionais, a autoeficácia académica, o processo de adaptação ao ES e o bem-estar deste grupo de estudantes do ES.

3.2 – Objetivos e Hipóteses do estudo

Objetivo Geral

A concretização deste estudo tem como propósito analisar a ligação entre os interesses académicos, os níveis de autoeficácia académica, os níveis de adaptação ao ES e o bem-estar de estudantes que frequentam cursos técnico superiores na Universidade dos Açores.

Objetivos Específicos

Os objetivos específicos deste estudo são:

- a) Descrever os níveis interesses vocacionais, de autoeficácia, a adaptação ao ensino superior nas dimensões carreira e estudo e o bem-estar emocional dos participantes;
- b) Analisar as relações entre os interesses vocacionais, autoeficácia, adaptação e bem-estar;
- c) Estudar o poder preditivo dos interesses e da autoeficácia na adaptação ao ensino superior, nomeadamente nas dimensões de estudo e de carreira;

- d) Estudar o poder preditivo dos interesses, da autoeficácia e da adaptação no bem-estar dos alunos que frequentam CTeSP.

Hipóteses

H1 – Alunos com níveis mais elevados de autoeficácia acadêmica apresentam valores mais elevados de balanço emocional.

H2 – Estudantes que demonstraram ter uma melhor adaptação ao ensino superior, dimensão carreira, tendem a ter níveis de bem-estar mais elevados.

H3 – Alunos que experienciam mais emoções positivas tendem a demonstrar níveis mais elevados de consistência no seu perfil de interesses

H4 - Autoeficácia, interesses acadêmicos e adaptação ao ensino superior são preditores significativos dos afetos positivos em estudantes que frequentam cursos técnico superiores na Universidade dos Açores. Espera-se que níveis mais elevados de autoeficácia, um maior alinhamento entre os interesses acadêmicos e o curso escolhido, e uma melhor adaptação ao ambiente do ensino superior estejam positivamente associados a níveis mais elevados de afetos positivos.

H5 - Autoeficácia, interesses acadêmicos e adaptação ao ensino superior são preditores significativos dos afetos negativos em estudantes que frequentam cursos técnico superiores na Universidade dos Açores. Espera-se que níveis mais baixos de autoeficácia, um menor alinhamento entre os interesses acadêmicos e o curso escolhido, e uma adaptação inadequada ao ambiente do ensino superior estejam associados a níveis mais elevados de afetos negativos.

H6 - Autoeficácia, interesses acadêmicos e adaptação ao ensino superior são preditores significativos do balanço emocional em estudantes que frequentam cursos técnico superiores na Universidade dos Açores. Espera-se que níveis mais elevados de autoeficácia, um maior alinhamento entre os interesses acadêmicos e o curso escolhido, e uma adaptação bem-sucedida

ao ensino superior estejam positivamente associados a um balanço emocional mais favorável, caracterizado por uma maior proporção de afetos positivos em relação aos afetos negativos.

H7 - A consistência dos interesses académicos dos estudantes e o alinhamento desses interesses com o curso escolhido são preditores significativos da adaptação ao ensino superior na dimensão estudo. Espera-se que uma maior consistência e alinhamento dos interesses académicos estejam associados a uma menor adaptação ao ensino superior na dimensão estudo.

H8 - A consistência dos interesses académicos dos estudantes e o alinhamento desses interesses com o curso escolhido são preditores significativos da adaptação ao ensino superior na dimensão carreira. Espera-se que uma maior consistência e alinhamento dos interesses académicos estejam associados a uma melhor adaptação ao ensino superior na dimensão carreira.

3.3 – Tipo de estudo e variáveis de Investigação

O estudo segue uma abordagem quantitativa, comparativa, com um desenho transversal, de carácter exploratório, descritivo, correlacional e inferencial.

CAPÍTULO 4 – METODOLOGIA

4.1 – Participantes

A amostra foi constituída por 126 estudantes que frequentam cursos técnico superiores na Universidade dos Açores, dos dois polos universitários, Angra do Heroísmo e Ponta Delgada.

Segundo a Direção Geral do Ensino Superior (DGES, 2023) os cursos técnicos superiores existentes atualmente nos Açores são, no polo de Angra do Heroísmo: Agroindústrias Agropecuária e Viticultura e Enoturismo. No polo de Ponta Delgada: Desenvolvimento de Aplicações Web, Hortofruticultura e Recursos e Atividades Marítimas.

4.3 – Instrumentos

Questionário Sociodemográfico

A aplicação deste instrumento tem como objetivo a recolha de informações necessárias para o conhecimento e caracterização da amostra, sendo constituído por itens construídos por nós que proporcionam a recolha de dados pessoais que sejam relevantes para o estudo. Neste caso foram recolhidos aspetos relacionados com a idade da amostra, o género, a nacionalidade, o local de nascimento, as habilitações literárias e a situação profissional.

Inventário de Interesses Vocacionais

Os interesses foram avaliados através do Inventário de Interesses Vocacionais (Ferreira & Hood, 1995) na sua versão reduzida (Vieira & Ferreira, 2006), composta por 60 itens distribuídos equitativamente por cada uma das escalas: realista (R), investigador (I), artístico (A), social (S), empreendedor (E) e convencional (C). Os diferentes itens descrevem uma lista de atividades

profissionais, e é solicitado ao sujeito que determine os seus sentimentos em relação a cada uma, mesmo que não esteja familiarizado com algumas, deve assinalar as que gosta, as que lhe são indiferentes e as que não gosta, procurando perspetivar qual seria o seu interesse/desinteresse se experimentasse essa atividade. Em relação ao índice de consistência interna (alfa de *Cronbach*), a versão reduzida que utilizámos apresenta valores bastante satisfatórios em todas as escalas: realista .89; investigador .87; artístico .87; social .86; empreendedor .89; convencional .87 e no total da escala .91 (Ferreira & Hood, 1995). No presente estudo os valores de consistência interna foram igualmente elevados: realista .76; investigador .80; artístico .90; social .78; empreendedor .79; convencional .87 e; para a escala total .96.

A General Self-Efficacy Scale (GSE)

Segundo Araújo et al., (2011) a Escala de Autoeficácia Geral foi desenvolvida por Ralf Schwarzer e Matthias Jerusalem, trata-se de um instrumento de autorrelato e visa medir o sentimento geral do nível de competência pessoal para fazer frente de forma eficiente frente a uma série de situações stressantes. A GSE é composta por 10 itens do estilo *likert* que vai de 1 (de maneira nenhuma é verdade) ao 4 (muito verdade). Todos os itens são formulados no sentido positivo sendo que os valores elevados na escala GSE indicam a presença da autoeficácia geral alta. Trata-se de uma escala unidimensional, onde os 10 itens convergem na avaliação do constructo global de autoeficácia. A versão portuguesa da GSE apresentou um alfa de *Cronbach* de .76 para a autoeficácia geral (Araújo et al., 2011).

No presente estudo obteve-se um valor de alfa de *Cronbach* de .90 para a autoeficácia geral.

Questionário de Vivências Acadêmicas (QVA-r)

Segundo Almeida et al. (2002) o Questionário de Vivências Acadêmicas – versão reduzida é utilizado para avaliar as experiências acadêmicas na instituição do ES frequentada. O QVA-r é um instrumento de autorrelato constituído por 60 itens com cinco respostas possíveis estilo *likert* (1-Nada em consonância comigo, totalmente em desacordo, nunca se verifica; até 5 - sempre em consonância comigo, totalmente de acordo, verifica-se sempre) nas quais os inquiridos selecionam aquela com que registam maior concordância. Os dados provenientes das análises estatísticas confirmaram a adequação de utilização para descrição dos comportamentos de adaptação ao ES em cinco dimensões distintas: pessoal, interpessoal, carreira, estudo e institucional (Soares et al., 2006). Neste estudo foram utilizadas apenas as dimensões estudo (13 itens) que refere-se a hábitos de estudo e à gestão de tempo; inclui as rotinas de estudo, o planeamento do tempo, a utilização de recursos de aprendizagem e a preparação para os testes; e a dimensão carreira (13 itens) que refere-se a sentimentos relacionados com o curso frequentado e perspetivas de carreira; inclui a satisfação com o curso e perceção de competências para o curso. A dimensão estudo segundo Almeida et al. (2002), apresentou um alfa de *Cronbach* de .82, já a dimensão carreira apresentou um alfa de *Cronbach* de .91.

No presente estudo, a dimensão estudo apresentou um alfa *Cronbach* de .72 e a dimensão carreira apresenta um alfa de *Cronbach* de .82.

Escala de Afetos Positivos e Negativos (PANAS-VRP)

Segundo Galinha et al. (2014) a Escala dos Afetos Positivos e Negativos foi desenvolvida por Watson et al. (1988) para medir o Afeto Positivo e o Afeto Negativo, definidos como dimensões

globais que descrevem a experiência afetiva dos indivíduos. De referir que o Afeto Positivo remete para o prazer e o bem-estar subjetivo e o Afeto Negativo para o desprazer e mal-estar (Galinha et al., 2014). Existem diversas versões de adaptação à população portuguesa (e.g.; Galinha & Ribeiro, 2005; Simões, 1993). Para reduzirmos o risco de cansaço na resposta ao questionário, optou-se pela versão mais reduzida validada para a população portuguesa de Galinha et al. (2014) composta por 10 itens, 5 itens referentes aos afetos positivos e outros cinco itens aos afetos negativos. A subtração do total obtido na escala relativa aos Afetos Negativos do total da escala dos Afetos Positivos fornece a indicação do Balanço Emocional dos indivíduos. A PANAS é uma escala do tipo *Likert*, onde os participantes respondem numa escala de 1 (nada) a 5 (extremamente) para indicar o grau em que sentiram determinadas emoções num período específico. A versão portuguesa reduzida da PANAS apresentou um alfa de *Cronbach* de .80 para o afeto positivo e .87 para o afeto negativo, demonstrando uma boa consistência interna e validade psicométrica (Galinha et al., 2014). No presente estudo obteve-se um valor de alfa de *Cronbach* de .87 para a escala de afetos positivos e de .71 para a escala de afetos negativos.

4.4 – Procedimento de recolha e tratamento de dados

O estudo foi submetido à Comissão de Ética da Universidade do Algarve e encaminhado ao responsável pela proteção de dados da instituição, com o objetivo de assegurar a proteção da dignidade e integridade humana, bem como garantir o exercício do consentimento informado, respeitando a autonomia dos participantes. O questionário, acompanhado da declaração de consentimento informado, foi divulgado eletronicamente pela Universidade dos Açores, com o propósito de assegurar aos participantes que as informações recolhidas seriam utilizadas

exclusivamente para fins de investigação, preservando o anonimato e a confidencialidade. Além disso, os participantes foram informados sobre o direito de desistir da participação a qualquer momento, sem qualquer tipo de penalização. A análise estatística dos dados foi realizada utilizando o *software Statistical Package for Social Sciences (SPSS)*, através do qual foram conduzidas estatísticas descritivas, análises de variância, correlações e regressões.

CAPÍTULO 5 – RESULTADOS

5 – Resultados

Depois do enquadramento teórico, passamos à fase de exploração e exposição dos resultados obtidos. No que respeita ao principal objetivo desta investigação, que é analisar o papel dos interesses, da autoeficácia académica, da adaptação ao ensino superior e do bem-estar em estudantes de cursos técnicos superiores profissionais nos Açores, os mesmos são apresentados em três fases. Numa primeira fase é apresentada a estatística descritiva das variáveis estudadas (médias, desvios-padrão, valores mínimos, valores máximos e variâncias). A segunda fase é referente aos resultados das correlações bivariadas entre as variáveis estudadas e, na última, expõem-se as sínteses dos resultados das análises de regressão (estatística inferencial).

5.1 Análise descritiva

Segundo os resultados apresentados na Tabela 5.1., a distribuição etária dos participantes revela que a maioria se situa na faixa etária entre os 18 a 25 anos, representando 84.1% ($N=106$) do grupo, enquanto 15.9% ($N=20$) localiza-se na faixa etária dos 26 e 35 anos. A distribuição por género revela uma predominância de participantes do género masculino, que representam 60.3% ($N=76$), em contraste com 39.7% ($N=50$) do género feminino. Todos os participantes são de nacionalidade portuguesa. Em termos de local de nascimento, 72.2% ($N=91$) nasceram na Ilha de São Miguel 4.8% ($N=6$) na Ilha Terceira e 23.0% ($N=29$) indicam ser dos Açores, mas sem especificação da ilha. No que diz respeito às habilitações literárias, quase todos ($N=124$; 98.4%) os participantes apenas completaram o ensino secundário, com unicamente um participante (0.8%) referindo ter um grau de licenciatura e outro (0.8%) referindo ser detentor de uma pós-graduação.

A situação profissional dos participantes indica que a maioria ($N=117$; 92.9%) é composta por participantes que só estudam, enquanto 7.1% ($N=9$) são trabalhadores-estudantes.

Tabela 5.1
Estatística descritiva das variáveis sociodemográficas

Variáveis	<i>f</i>	%
Idade		
Entre os 18-25 anos	106	84,1%
Entre os 26-35 anos	20	15,9%
Género		
Masculino	76	60,3%
Feminino	50	39,7%
Nacionalidade		
Portuguesa	126	100%
Local de Nascimento		
Ilha de São Miguel	91	72,2%
Ilha Terceira	6	4,8%
Açores (não específico)	29	23,0%
Habilitações literárias completas		
Ensino Secundário (10º, 11º e 12º ano)	124	98,4%
Licenciatura	1	0,8%
Pós-Graduação	1	0,8%
Situação Profissional		
Estudante	117	92,9%
Trabalhador-estudante	9	7,1%

A análise descritiva dos resultados do Inventário dos Interesses Vocacionais, apresentados na Tabela 5.2, mostram que a média mais alta foi observada no tipo de interesse Realista ($M=1.91$; $DP=.42$). O tipo Social ($M=1.74$; $DP=.42$), posiciona-se como o segundo maior interesse entre os

participantes. O tipo de interesse Artístico registou a média mais baixa ($M=1.48$; $DP=.42$). As posições intermédias são ocupadas, por ordem decrescente, pelos resultados registados nos tipos de interesse Investigador ($M=1.62$; $DP=.38$), Empreendedor ($M=1.61$; $DP=.37$) e Convencional ($M=1.54$; $DP=.41$).

Tabela 5. 2.

Estatística descritiva para as dimensões dos interesses vocacionais (N=126)

Interesse Vocacional	Mín	Máx	<i>M</i>	<i>DP</i>
Realista (R)	1.00	3.00	1.91	.42
Investigador (I)	1.00	3.00	1.62	.38
Artístico (A)	1.00	3.00	1.48	.42
Social (S)	1.00	3.00	1.74	.42
Empreendedor (E)	1.00	3.00	1.61	.37
Convencional (C)	1.00	3.00	1.54	.41

A Tabela 5.3 apresenta as estatísticas descritivas referentes à dimensão da Autoeficácia, medida pela Escala de Autoeficácia Geral (GSE), e indica uma média de 2.81 ($DP=.34$). Considerando que a medida utilizada é constituída por 10 itens com resposta de 1 a 4 pontos, o resultado médio encontra-se na metade superior da variabilidade teórica.

Tabela 5.3.

Estatística descritiva para as dimensões da (Escala de Autoeficácia Geral – GSE) (N=126)

	Mín.	Máx.	<i>M</i>	<i>DP</i>
Autoeficácia	1.60	3.40	2.81	.34

A Tabela 5.4 apresenta os dados descritivos para duas dimensões de adaptação ao ensino superior estudadas a partir da Escala de Questionário de Vivências Acadêmicas (QVA-R): Estudo e Carreira. Para a dimensão Estudo, os valores são: mínimo de 2.00, máximo de 4.00 e uma média de 3.04 ($DP=.25$). Para a dimensão Carreira, os valores são: mínimo de 2.23, máximo de 5.00 e uma média de 3.67 ($DP=.55$). Observa-se que a pontuação máxima para dimensão de adaptação ao ensino superior, carreira é maior do que para dimensão estudo e que a média de adaptação à carreira é maior do que a média de adaptação ao estudo. O desvio padrão é ligeiramente maior para a Carreira, indicando maior variabilidade nas respostas relacionadas à carreira.

Tabela 5.4.

Estatística descritiva para as dimensões da Escala de Questionário de Vivências Acadêmicas (QV-R) – dimensão estudo e carreira

Dimensões de Adaptação ao Ensino Superior				
	Mín	Máx	<i>M</i>	<i>DP</i>
Estudo	2.00	4.00	3.04	.35
Carreira	2.23	5.00	3.67	.55

A análise da Tabela 5.5 indica-nos que a pontuação média mais elevada refere se aos afetos positivos ($M=3.34$; $DP=.60$), enquanto os afetos negativos apresentam níveis médios inferiores ($M=2.0$; $DP=.60$). Em consequência, o valor médio do balanço emocional é positivo ($M=2.69$; $DP=.39$).

Tabela 5.5.*Estatística descritiva para as dimensões da PANAS (N=126)*

Bem-estar	Mín	Máx	<i>M</i>	<i>DP</i>
Balanço Emocional	1.60	3.60	2.69	.39
Afetos Positivos (PA)	2.00	4.80	3.34	.60
Afetos Negativos (NA)	1.20	3.60	2.04	.60

5.2 – Análise de Variância

A Tabela 5.6 apresenta uma análise da variância dos resultados das variáveis em estudo em função do género, com comparações entre os grupos masculino (N=76) e feminino (N=50).

Tabela 5.6.

Análise da variância de resultados das variáveis em estudo, em função do género

Variável	Masculino (n=76)		Feminino (n=50)		<i>t</i> -test	<i>p</i>
	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>		
R	1.91	.39	1.91	.47	-.028	.978
I	1.55	.33	1.72	.43	-2.582	.011
A	1.40	.37	1.60	.46	-2.739	.007
S	1.65	.37	1.87	.46	-2.960	.004
E	1.54	.32	1.70	.43	-2.357	.020
C	1.46	.36	1.65	.46	-2.489	.014
Autoeficácia	2.84	.32	2.75	.36	1.544	.125
Estudo	3.06	.35	3.02	.35	.643	.521
Carreira	3.72	.49	3.58	.63	1.317	.191
AP	3.45	.61	3.16	.55	2.750	.007
AN	1.97	.55	2.14	.67	-1.487	.141
BE	2.71	.39	2.65	.41	.859	.392

Legenda: R – Realista, I – Investigador, A – Artístico, S – Social; E – Empreendedor; C – Convenciona; AP – Afetos Positivos; AN – Afetos Negativos; BE – Balanço Emocional.

Os participantes do sexo feminino apresentam valores médios superiores aos estudantes do género masculino em quase todos os interesses vocacionais, a saber nos interesses Investigador ($t=-2.582$; $p=.11$); Artístico ($t=-2.74$; $p=.204$); Social ($t=-2.960$; $p=.004$); Empreendedor ($t=-2.357$; $p=.020$) e Convencional ($t=-2.489$; $p=.014$).

Por último, observa-se uma variância estatisticamente significativa e favorável aos participantes do género masculino nos valores dos Afetos Positivos, com uma média de 3.45 ($DP=.61$) para o género masculino e uma média de 3.16 ($DP=.55$) para o género feminino, com valores de *t-Student* de 2.750 ($p=.007$).

5.2 – Análise Correlacional

Com base nos resultados obtidos nos testes de normalidade aplicados às variáveis do presente estudo, verificou-se que todas as variáveis apresentaram valores p inferiores a 0,05 no teste de *Shapiro-Wilk*. Este resultado indica que não podemos assumir a normalidade na distribuição das variáveis analisadas, o que implica que as suposições necessárias para a aplicação de técnicas paramétricas, como a correlação de *Pearson*, não são cumpridas. Dado este cenário, optou-se pela utilização da correlação de *Spearman*, uma técnica não paramétrica adequada para analisar associações entre variáveis que não seguem uma distribuição normal.

A Tabela 5.7 apresenta as correlações entre várias variáveis estudadas, utilizando o coeficiente de correlação de *Spearman*. Verifica-se que a Autoeficácia se associa, em sentido inverso, com o interesse convencional ($r=-.19$) e com os Afetos Negativos ($r=-.2$). Por outro lado, correlaciona-se positivamente com a dimensão carreira ($r=.25$).

Relativamente às correlações entre a dimensão Estudo e as outras variáveis verifica-se que com o interesse Artístico ($r=-.19$) apresenta uma associação significativa inversa. Já com o

Balanço Emocional ($r=.29$), com os Afetos Negativos ($r=.20$) e com a dimensão carreira ($r=.34$) apresenta uma associação positiva significativa.

A dimensão Carreira associa-se em sentido inverso com os interesses Artístico ($r=-.22$), Convencional ($r=-.20$), com os Afetos Negativos ($r=.09$, $p=$), e com a consistência ($r=-.19$). Por outro lado, apresenta uma associação positiva significativa com o Balanço Emocional ($r=.33$), com o interesse Realista ($r=.25$).

O Balanço Emocional, o interesse realista ($r=.30$), os Afetos Positivos ($r=.55$) e os Afetos Negativos ($r=.69$) associam-se positivamente e significativamente. Porém, a mesma variável indica associações negativas e significativas com o variável interesse investigador ($r=-.29$), social ($r=-.24$) e Empreendedor ($r=-.25$).

A variável dos Afetos Positivos apresenta associações negativas com as variáveis do interesse investigador ($r=-.36$); Artístico ($r=-.37$); Social ($r=-.32$); Empreendedor ($r=-.32$), Convencional ($r=-.33$) e uma associação positiva significativa com a variável consistência ($r=.17$). Os Afetos Negativos, para além do acima mencionado, apresentam uma correlação negativa significativa com os interesses realista ($r=-.23$) e com a consistência ($r=-.18$).

O que diz respeito às associações entre as dimensões do inventário dos interesses vocacionais entre si, observa-se associações fortes e positivas entre as mesmas, o que vai de encontro às relações teóricas esperadas.

Tabela 5.7.*Correlações entre variáveis em estudo (Coeficiente de correlação de Spearman)*

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
1. R													
2. I	.38**												
3. A	.36**	.76**											
4. S	.57**	.69**	.71**										
5. E	.53**	.71**	.81**	.80**									
6. C	.39**	.74**	.85**	.70**	.80**								
7. AE	-.08	-.10	-.14	-.08	-.09	-.19*							
8. EST	.14	-.05	-.19**	-.10	-.10	-.24	-.15						
9. CAR	.25**	-.04	-.22**	.04	-.05	-.20*	.25**	.34**					
10. BE	.30**	-.29**	-.14	-.24**	-.25**	-.17	-.05	.29**	.33**				
11. PA	-0.11	-.36**	-.37**	-.32**	-.32**	-.33**	.16	-.02	-.38	.55**			
12. NA	-.23**	-.05	.15	-.02	-.02	.07	-.20*	.20*	-.09*	.69**	-.14		
13. CONS	-.08	-.06	-.21*	-.24**	-.17	-.14	.06	.12	.19*	-.01	.17*	-.18*	

** . A correlação é significativa no nível 0.01 (2 extremidades)

* . A correlação é significativa ao nível 0.05 (2 extremidades)

Legenda: R – Realista, I – Investigador, A – Artístico, S – Social; E – Empreendedor; C – Convenciona; AE – Autoeficácia; EST – Dimensão Estudo; CAR – Dimensão Carreira; PA – Afetos Positivos; AN – Afetos Negativos; BE – Balanço Emocional; CONS – Consistência;

5.2 – Análise Inferencial

Na Tabela 5.8 resumimos os resultados da regressão múltipla hierárquica para a variável dependente dos afetos positivos em relação à autoeficácia (modelo 1), aos interesses (modelo 2) e adaptação ao ensino superior (dimensão estudo e carreira) (modelo 3).

A autoeficácia tem uma influência positiva e estatisticamente significativa sobre os afetos positivos ($\beta=.191$, $t=2.171$, $p=.032$). Isso sugere que a autoeficácia é um preditor relevante para afetos positivos, com um impacto positivo explicando 3,7% da variação da variável dependentes ($F=4.712$; $p=032$).

Ao introduzir os interesses no modelo, nota-se que nenhum dos coeficientes para esses interesses é estatisticamente significativo. Já no modelo 3 A variável da Adaptação à Carreira tem um coeficiente positivo e estatisticamente significativo ($\beta=.339$, $t=3.481$, $p<.001$).

O modelo final explica 28,2% da variação nos afetos positivos, um aumento significativo em relação ao primeiro modelo ($F=9.927$; $p=<.001$). Ao verificar o aumento do R^2 e da Mudança no R^2 os valores sugerem que cada conjunto das variáveis adicionadas contribui significativamente para a explicação dos afetos positivos.

Tabela 5.8.

Influência da Autoeficácia, dos Interesses e da Adaptação ao Ensino Superior nos Afetos Positivos: Uma Análise de Regressão Linear

VD	Afetos Positivos								
	1			2			3		
Modelo	β	t	p	β	t	p	β	t	p
(Constante)		5.409	<.001		6.140	<.001		2.096	.038
Autoeficácia	.191	2.171	.032	.116	1.315	.191	.058	.689	.492
Realista				.118	1.078	.283	.028	.249	.804
Investigador				-.147	-.915	.362	-.272	-1.771	.079
Artístico				-.155	-.749	.455	.082	.411	.682
Social				-.123	-.778	.438	-.212	-1.423	.157
Empreendedor				.016	.082	.935	-.029	-.152	.889
Convencional				-.034	-.176	.861	.082	.438	.662
Ad. Estudo							.143	1.593	.114
Ad. Carreira							.339	3.481	<.001
R ²	.037			.159			.282		
R ² Ajustado	.029			.110			.227		
Z	4.712			3.197			5.069		
p	.032			.004			<.001		
R ² Mudança	.037			.123			.123		
F	4.712			2.874			9.927		
p	.032			.012			<.001		

Na Tabela 5.9 resumimos os resultados da regressão múltipla hierárquica para a variável dependente dos afetos negativos em relação à autoeficácia (modelo 1), aos interesses (modelo 2) e adaptação ao ensino superior (dimensão estudo e carreira) (modelo 3).

No modelo 1, A autoeficácia tem uma influência negativa significativa nos afetos negativos ($\beta=-.231$; $t=-2.638$; $p=.009$) que explica 5.3% da variação na variável dependente ($F=6.962$, $p=.009$).

Ao adicionar o modelo 2, dos interesses, verifica-se que o interesse realista tem uma influência negativa estatisticamente significativa sobre os afetos negativos ($\beta=-.327$; $t=-3.410$; $p=.001$) bem como o interesse investigador ($\beta=-.292$; $t=-2.578$; $p=.011$). Por outro lado, o interesse artístico apresenta uma influência positiva e significativa neste modelo ($\beta=.649$; $t=3.109$; $p=.002$). Este modelo, da influência da autoeficácia e dos interesses sobre a variável dependente explica certa de 24,2% ($F=4.897$; $<.001$).

No modelo 3, a adaptação ao estudo tem uma influência positiva significativa ($\beta=.205$; $t=2.331$; $p=.021$) e adaptação à carreira, mostra uma influência negativa significativa ($\beta=-.295$; $t=-3.088$; $p=.003$). Portanto, os 3 modelos em conjunto explicam certa de 31,1% da influência da autoeficácia, dos interesses e da adaptação ao ensino superior (dimensão estudo e carreira) ($F=3.026$; $p=.004$).

Tabela 5.9.

Influência da Autoeficácia, dos Interesses e da Adaptação ao Ensino Superior nos Afetos Negativos: Uma Análise de Regressão Linear

VD	Afetos Negativos								
	1			2			3		
Modelo	β	t	p	β	t	p	β	t	p
(Constante)		7.264	<.001		7.390	<.001		5.220	<.001
Autoeficácia	-.231	-2.638	.009	-.236	-2.812	.006	-.186	-2.256	.026
Realista				-.327	-3.140	.002	-.171	-1.554	.123
Investigador				-.393	-2.578	.011	-.409	-2.724	.007
Artístico				.649	3.309	.001	.569	2.911	.004
Social				.146	.971	.333	.212	1.453	.149
Empreendedor				-.245	-1.299	.196	-.370	-1.974	.051
Convencional				.005	.027	.978	.066	.362	.718
Ad. Estudo							.205	2.331	.021
Ad. Carreira							-.295	-3.088	.003
R ²	.053			.242			.311		
R ² Ajustado	.046			.197			.258		
Z	6.962			5.380			5.825		
p	.009			<.001			<.001		
R ² Mudança	6.962			4.897			5.838		
F	6.962			4.897			3.026		
p	.009			<.001			.004		

Na Tabela 5.10 resumimos os resultados da regressão múltipla hierárquica para a variável dependente do balanço emocional em relação à autoeficácia (modelo 1), aos interesses (modelo 2) e adaptação ao ensino superior (dimensão estudo e carreira) (modelo 3).

No modelo 1 verificou-se que a autoeficácia não é estatisticamente significativa em nenhum dos modelos apresentados.

No modelo 2, observou-se a influencia negativa significativa do interesse investigador ($\beta=-.411$; $p=.012$).

O mesmo se observa no modelo 3 com a mesma variável (interesse investigador) ($\beta=-.518$; $p=.002$). No modelo 3, a variável interesse artístico mostra-se positiva e significativa ($\beta=.496$; $p=.019$) e o mesmo acontece com a variável da adaptação ao estudo ($\beta=.265$; $p=.006$). No final dos modelos verificou-se que este modelo explica 21.2% da variação sobre a variável dependente, balanço emocional ($F=3.463$; $<.001$).

Tabela 5.10.

Influência da Autoeficácia, dos Interesses e da Adaptação ao Ensino Superior no Balanço Emocional: Uma Análise de Regressão Linear

VD	Balanço Emocional								
	1			2			3		
Modelo	β	t	p	β	t	p	β	t	p
(Constante)		9.423	<.001		9.941	<.001		5.569	<.001
Autoeficácia	-.030	-.339	.735	-.092	-1.029	.306	-.097	-1.107	.270
Realista				-.159	-1.444	.151	-.109	-.926	.356
Investigador				-.411	-2.543	.012	-.518	-3.224	.002
Artístico				.377	1.814	.072	.496	2.372	.019
Social				.018	0.111	.911	-.001	.004	.997
Empreendedor				-.175	-.872	.385	-.304	-1.516	.132
Convencional				-.022	.113	-.910	.112	.575	.566
Ad. Estudo							.265	2.815	.006
Ad. Carreira							.033	.322	.748
R ²	.001			.148			.212		
R ² Ajustado	-.007			.097			.151		
Z	.155			2.918			3.577		
p	.735			.007			<.001		
R ² Mudança	.001			.147			.064		
F	.115			2.918			3.463		
p	.735			.007			<.001		

Na Tabela 5.11 resumimos os resultados da regressão múltipla hierárquica para a variável dependente da adaptação ao ensino superior dimensão estudo em relação à consistência (modelo 1) e aos interesses (modelo 2).

No primeiro modelo os valores de p indicam que a consistência, sozinha, não é uma variável significativa para prever a adaptação ao estudo. No modelo 2, verifica-se uma influência negativa significativa do interesse realista ($\beta=-.237$; $t=-2.175$; $p=.032$) e do interesse convencional ($\beta=-.499$; $t=-2.575$; $p=.011$), e por último uma influência positiva significativa do interesse empreendedor ($\beta=.491$; $t=2.464$; $p=.015$).

Tabela 5.11.

*Influência da Consistência e dos Interesses na Adaptação ao Ensino Superior dimensão Estudo:
Uma Análise de Regressão Linear*

VD		Adaptação ao Estudo				
Modelo		1			2	
VI	β	t	<i>p</i>	β	t	<i>p</i>
(Constante)		36.885	<.001		16.905	<.001
Consistência	.110	1.127	.222	.063	.694	.489
Realista				-.237	-2.175	.032
Investigador				.357	2.185	.031
Artístico				-.355	-1.685	.095
Social				.057	.353	.725
Empreendedor				.491	2.464	.015
Convencional				-.499	-2.575	.011
R ²	.012			.158		
R ² Ajustado	.004			.108		
Z	1.507			3.164		
<i>p</i>	.222			.004		
R ² Mudança	.012			.146		
F	1.507			3.411		
<i>p</i>	.222			.004		

Na Tabela 5.12 resumimos os resultados da regressão múltipla hierárquica para a variável dependente da adaptação ao ensino superior dimensão carreira em relação à consistência (modelo 1) e aos interesses (modelo 2).

No modelo 1, a consistência tem um efeito positivo e estatisticamente significativo ($\beta=.183$; $t=2.074$; $p=.040$) sobre a adaptação à carreira e explica certa de 3,4% da variação da consistência sobre a variável dependente ($F=4.303$; $p=.040$).

No modelo 2, o interesse artístico apresenta uma relação negativa e estatisticamente significativa ($\beta=-.479$; $t=-2.460$); $p=.015$) com a adaptação de carreira. Por outro lado, o interesse realista ($\beta=.340$; $t=3.361$; $p=.001$) e o interesse social ($\beta=.326$; $t=2.180$; $p=.031$) apresenta um efeito positivo e significativo sobre a adaptação à carreira.

O modelo 2 explica 27,9% da variação destas variáveis sobre a adaptação à carreira, desta forma é perceptível que o modelo 2 aumenta substancialmente o poder explicativo em relação ao Modelo 1 ($R^2=.279$ contra $R^2=.034$), o que é confirmado pelo $p<.001$ para a mudança no R^2 , indicando que a adição dos interesses ao modelo é estatisticamente significativa.

Tabela 5.12.

*Influência da Consistência e dos Interesses na Adaptação ao Ensino Superior dimensão Carreira:
Uma Análise de Regressão Linear*

Modelo	VD	Adaptação Carreira				
		1			2	
VI	β	t	p	β	t	p
(Constante)		27.280	<.001		11.309	<.001
Consistência	.183	2.074	.040	.162	1.945	.054
Realista				.340	3.361	.001
Investigador				.160	1.061	.291
Artístico				-.479	-2.460	.015
Social				.326	2.180	.031
Empreendedor				-.086	-.465	.643
Convencional				-.202	-1.127	.262
	R ²	.034		.279		
	R ² Ajustado	.026		.236		
	Z	4.303		6.522		
	p	.040		<.001		
	R ² Mudança	.034		.245		
	F	4.303		6.694		
	p	.040		<.001		

CAPÍTULO 6 – DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Em conformidade com os objetivos estabelecidos no início deste estudo, este capítulo visa descrever e justificar os resultados previamente apresentados.

Este estudo teve como objetivo analisar a relação entre os interesses vocacionais, os níveis de autoeficácia acadêmica, a adaptação ao ensino superior e o bem-estar dos estudantes que frequentam cursos técnicos superiores na Universidade dos Açores. Para tal, foram definidos os seguintes objetivos específicos: caracterizar o perfil sociodemográfico da amostra, considerando variáveis como a idade, o sexo, a nacionalidade e as habilitações literárias; descrever os níveis da amostra em relação aos interesses vocacionais, autoeficácia, adaptação e bem-estar; analisar as correlações entre os diversos construtos; e, por fim, estudar o poder preditivo dos interesses, da autoeficácia e da adaptação no bem-estar dos alunos matriculados nos cursos TeSP.

Em relação ao perfil sociodemográfico da amostra, é importante sublinhar que os dados obtidos estão em consonância com o esperado para a população em estudo. Trata-se de um grupo-alvo predominantemente jovem, uma vez que os cursos técnicos superiores tendem a atrair jovens que concluíram recentemente o ensino secundário. E, o género masculino é predominante, o que pode estar relacionado com a natureza dos cursos disponíveis pela universidade.

Nos valores obtidos nos interesses vocacionais, nesta amostra, o interesse Realista destaca-se com a média mais elevada, sugerindo que os participantes têm uma forte inclinação para atividades que envolvem o pensamento prático e o apelo a atividades físicas e ao trabalho prático. Na outra extremidade, surge o interesse Artístico que apresentou a média mais baixa, indicando que, entre os participantes, existe uma menor atração por atividades que envolvam a expressão criativa e estética. Em geral, as médias dos interesses vocacionais alinham-se com os cursos estudados nesta amostra, uma vez que, a forte inclinação para o tipo Realista é particularmente

pertinente para a maioria dos cursos TeSP da Universidade dos Açores dado que a maioria envolve atividades práticas e técnicas e menos criativas e expressivas.

A interpretação dos resultados da autoeficácia indica que os participantes têm uma percepção relativamente positiva das suas capacidades de autoeficácia. Isto significa que, em geral, os indivíduos sentem-se capazes de lidar com as exigências e desafios que enfrentam.

Em relação à adaptação ao ensino superior, a média na dimensão Carreira é significativamente maior do que na dimensão Estudo, indicando que os estudantes se sentem mais confiantes nas suas perspetivas de carreira do que nos desafios académicos. Este resultado reflete uma visão mais clara e positiva sobre as oportunidades futuras, enquanto as exigências académicas atuais são percebidas como mais difíceis ou incertas. Isto está de acordo com a natureza prática dos cursos técnicos superiores, que são orientados para o mercado de trabalho, o que faz com que os estudantes se sintam mais alinhados com as exigências profissionais. A menor média na dimensão Estudo sugere que os estudantes consideram os desafios académicos menos relevantes em comparação com as práticas profissionais, uma vez que estes cursos enfatizam mais as práticas laboratoriais e de campo do que os conteúdos teóricos.

Os resultados sugerem diferenças significativas entre os géneros nas várias áreas analisadas. As mulheres tendem a apresentar médias superiores nas dimensões relacionadas com Investigador, Artístico, Social, Empreendedor e Convencional, indicando uma maior identificação ou aptidão nestas áreas. Por outro lado, os homens apresentam uma média superior nos Afetos Positivos, sugerindo uma maior tendência para experimentar ou expressar emoções positivas, quando comparados com as suas colegas do género feminino. Estes resultados refletem parcialmente as normas e expectativas culturais, mas também apontam para nuances e desafios às generalizações baseadas no género. É importante considerar que tais diferenças podem ser

influenciadas não apenas por predisposições biológicas, mas também por processos de socialização e contextos culturais que moldam as experiências e oportunidades disponíveis para os homens e as mulheres. A evolução das expectativas sociais e a crescente ênfase na igualdade de gênero podem estar a começar a impactar essas tendências de maneira mais visível.

Na análise das correlações entre as diversas variáveis, a autoeficácia apresenta uma correlação negativa com o interesse convencional e com os afetos negativos. Este resultado sugere que os estudantes deste grupo que se percebem como menos capazes de realizar as tarefas com sucesso tendem a ter uma maior inclinação para interesses que envolvem tarefas rotineiras e organizadas (interesse convencional) e também tendem a experimentar mais emoções negativas. Isto é consistente com a hipótese H1, uma vez que uma menor presença de afetos negativos contribui para um balanço emocional mais positivo. Por outras palavras, a autoeficácia pode estar associada a uma maior estabilidade emocional, o que reforça a ideia de que estes estudantes têm um balanço emocional mais equilibrado e positivo. Por outro lado, a correlação positiva da autoeficácia com a dimensão carreira indica que a percepção de capacidade pessoal está associada a um maior foco e investimento na carreira profissional, o que pode refletir uma maior motivação para alcançar objetivos a longo prazo.

A dimensão estudo, mostra uma correlação negativa significativa com o interesse artístico, sugerindo que os estudantes mais focados nas suas atividades académicas têm menor inclinação para interesses artísticos. Esta dimensão também se correlaciona positivamente com o balanço emocional, com os afetos negativos e com a dimensão carreira. Estes dados sugerem que os estudantes que se dedicam aos estudos tendem a ter uma percepção mais equilibrada das suas emoções e experimentam tanto emoções positivas como negativas em relação ao seu progresso académico, além de manterem o foco nos objetivos de carreira. Porém, quanto maior a adaptação

ao estudo mais a tendência a experienciarem afetos negativos, o que está conectado com a natureza dos CTeSP, que normalmente são direcionados para uma vertente mais prática e menos teórica.

A dimensão carreira apresenta uma complexa rede de correlações. As correlações negativas com os interesses artístico e convencional, bem como com os afetos negativos e a consistência, indicam que estudantes com preferências por interesses artístico, convencional tendem a demonstrar uma menor adaptação à dimensão carreira. Para além disso, uma maior adaptação à carreira e está associada a uma menor consistência e à experimentação de menos afetos negativos. Em contrapartida, as correlações positivas significativas com o balanço emocional e o interesse realista sugerem que estudantes com um forte foco na dimensão carreira tendem a ter uma perceção emocional mais equilibrada e interessam-se por atividades práticas e concretas, que estão alinhadas com a natureza realista dos cursos técnicos.

Para além disso, a correlação positiva com o balanço emocional associa-se à H2 confirmando que os estudantes que estão mais adaptados ao ensino superior em termos de desenvolvimento e orientação para a carreira tendem a ter uma perceção emocional mais equilibrada. Esses estudantes, ao terem clareza sobre os seus objetivos de carreira e a sentirem-se competentes em alcançá-los, provavelmente experienciam um maior sentido de realização e satisfação, contribuindo para o seu bem-estar geral.

O balanço emocional está fortemente associado ao interesse realista, aos afetos positivos e aos afetos negativos, demonstrando que os estudantes deste grupo que conseguem equilibrar as suas emoções tendem a interessar-se mais por atividades realistas e a experimentar uma ampla gama de emoções. No entanto, há também correlações negativas significativas com o interesse investigador, social e empreendedor, o que pode indicar que os estudantes deste grupo com um

bom equilíbrio emocional tendem a afastar-se de atividades que envolvam pesquisa, interação social intensa ou inovação.

Os afetos positivos apresentam correlações negativas com vários interesses, incluindo investigador, artístico, social, empreendedor e convencional, o que sugere que os estudantes que se sentem mais positivos têm menos inclinação para esses interesses. Por outro lado, os afetos negativos, além das correlações mencionadas anteriormente, apresentam associações negativas com o interesse realista e com a consistência, o que indica que os estudantes que experimentam mais emoções negativas tendem a ter menos interesse em atividades práticas e maior inconsistência nas suas escolhas, o que vai de acordo com o que foi mencionado anteriormente e com o que preconiza a H3, que os alunos que experienciam mais emoções positivas ou, neste caso, menos emoções negativas tendem a demonstrar níveis mais elevados de consistência no seu perfil de interesses.

Na Tabela 5.8, a autoeficácia emerge como um preditor significativo dos afetos positivos, o que sugere que os estudantes com maior percepção da sua autoeficácia tendem a experimentar mais afetos positivos, explicando 3,7% da variação na variável dependente. Isto é consistente com a literatura, que frequentemente associa a autoeficácia a melhores estados emocionais e a uma maior resiliência perante os desafios. No entanto, ao introduzir os interesses no segundo modelo, observa-se que estes não apresentam uma contribuição estatisticamente significativa para a previsão dos afetos positivos. Este resultado pode indicar que, embora os interesses dos estudantes sejam importantes para outras dimensões do seu desenvolvimento académico e pessoal, não têm um impacto direto substancial sobre os afetos positivos quando controlados pela autoeficácia. O modelo final, que inclui a dimensão da Adaptação à Carreira, revela um aumento significativo na capacidade explicativa do modelo, alcançando 28,2% da variação nos afetos positivos.

Notavelmente, a Adaptação à Carreira surge como um preditor altamente significativo e positivo, sugerindo que a adaptação bem-sucedida ao aspecto de carreira do ensino superior está fortemente associada a uma maior experiência de afetos positivos. Este resultado é especialmente relevante no contexto de transição para o ensino superior, onde a segurança em relação ao futuro profissional pode desempenhar um papel crucial no bem-estar emocional do estudante.

Estes resultados, oferecem um sustento parcial para a H4. A autoeficácia e a adaptação à carreira são preditores significativos dos afetos positivos, com a adaptação à carreira a desempenhar um papel especialmente crucial. Isto sugere que os estudantes que se percebem como capazes e que estão bem-adaptados ao aspecto da carreira no contexto do ensino superior tendem a experimentar mais afetos positivos. No entanto, o alinhamento dos interesses acadêmicos com o curso escolhido não se mostrou um preditor significativo para os afetos positivos, o que implica que outros fatores podem mediar essa relação.

Na Tabela 5.9, no primeiro modelo, a autoeficácia apresenta uma influência negativa significativa sobre os afetos negativos, indicando que quanto maior a percepção de autoeficácia dos estudantes, menores são os afetos negativos que experimentam. A autoeficácia explica 5,3% da variação nos afetos negativos, o que sugere que, embora a autoeficácia seja um fator relevante, outros aspectos podem também desempenham um papel importante na determinação dos afetos negativos. Ao incluir os interesses vocacionais no segundo modelo, observa-se um aumento substancial na variância explicada, para 24,2%, destacando a relevância desses fatores. Especificamente, o interesse realista e o interesse investigador têm uma influência negativa significativa sobre os afetos negativos, sugerindo que os estudantes com maiores interesses nessas áreas tendem a experimentar menos afetos negativos. Isto pode ser explicado pela natureza prática e orientada para a resolução de problemas desses interesses, que pode proporcionar uma maior

sensação de controlo e competência, reduzindo assim os afetos negativos. Por outro lado, o interesse artístico apresenta uma influência positiva significativa sobre os afetos negativos. Este resultado pode refletir a natureza dos cursos TeSP existentes na Universidade dos Açores, que englobam maioritariamente uma preferência por atividades práticas e manuais. O terceiro modelo introduz as dimensões de adaptação ao ensino superior, especificamente adaptação ao estudo e à carreira. A adaptação ao estudo mostra uma influência positiva significativa nos afetos negativos, o que pode parecer contraintuitivo à primeira vista. No entanto, isto pode sugerir que a adaptação às exigências académicas, embora necessária, pode estar associada a níveis mais altos de stress académico e, portanto, a um aumento nos afetos negativos. Por outro lado, a adaptação à carreira tem uma influência negativa significativa sobre os afetos negativos, indicando que uma melhor adaptação às expectativas de carreira pode atenuar os sentimentos negativos.

Os resultados dispõem um suporte para a H5 de que a autoeficácia, os interesses académicos e a adaptação ao ensino superior são preditores significativos dos afetos negativos. Especificamente, a autoeficácia surge como um preditor negativo significativo dos afetos negativos, indicando que uma maior confiança nas próprias capacidades reduz os sentimentos negativos. Os interesses académicos apresentam um impacto variado, onde interesses realistas e investigativos reduzem os afetos negativos, enquanto interesses artísticos os aumentam, possivelmente devido ao desalinhamento entre as preferências pessoais e o conteúdo dos cursos. A adaptação ao ensino superior também demonstra uma influência significativa, com a adaptação ao estudo associada a um aumento dos afetos negativos, enquanto a adaptação à carreira está ligada a uma redução dos mesmos. Portanto, a hipótese é confirmada, com as variáveis mencionadas a desempenharem papéis distintos na determinação dos afetos negativos dos estudantes.

Já na Tabela 5.10, no primeiro modelo, a autoeficácia foi incluída como a variável preditora principal. No entanto, os resultados indicaram que a autoeficácia não teve uma influência estatisticamente significativa sobre o balanço emocional dos estudantes. Isso sugere que, no contexto específico deste estudo, a crença dos estudantes na sua própria capacidade de realizar tarefas e atingir objetivos não é um fator determinante para o seu balanço emocional. Esta descoberta pode ser interpretada de várias maneiras. Pode indicar que outros fatores, como por exemplo, o ambiente académico, apoio social ou desafios específicos do ensino superior, desempenham um papel mais significativo no bem-estar emocional dos estudantes do que a simples percepção de autoeficácia. Ao adicionar os interesses ao modelo, observou-se uma influência negativa significativa do interesse investigador no balanço emocional. Este resultado sugere que os estudantes deste grupo com maior interesse em atividades de investigação podem experimentar um balanço emocional menos positivo, o que pode estar associado ao facto de os cursos existentes não apresentarem características específicas do interesse investigador. No modelo final, que inclui tanto os interesses como a adaptação ao ensino superior, o interesse investigador continuou a mostrar uma influência negativa significativa, reforçando a hipótese de que o envolvimento em atividades de investigação nestes estudantes pode estar associado a desafios emocionais. No entanto, dois novos fatores emergiram como significativos: o interesse artístico e a adaptação ao estudo. O interesse artístico mostrou-se positivamente associado ao balanço emocional, sugerindo que os estudantes com inclinações artísticas tendem a ter um balanço emocional mais positivo. A adaptação ao estudo, por sua vez, também se mostrou positivamente significativa, indicando que os estudantes que se adaptam melhor às exigências académicas tendem a ter um balanço emocional mais equilibrado. Este resultado é consistente com a literatura que enfatiza a importância da adaptação académica para o bem-estar dos estudantes,

uma vez que uma boa adaptação pode reduzir o stress e aumentar a sensação de controlo sobre as atividades académicas.

Em conclusão, a hipótese H6 é parcialmente confirmada. Embora a autoeficácia não se tenha revelado um preditor significativo do balanço emocional, a adaptação ao estudo e o interesse artístico emergiram como fatores que contribuem para um balanço emocional mais favorável. Por outro lado, o interesse investigador foi associado a um balanço emocional menos positivo, possivelmente refletindo um desalinhamento entre os interesses dos estudantes e as características dos cursos oferecidos.

Os resultados apresentados na Tabela 5.11 indicam uma análise da adaptação ao ensino superior na dimensão do estudo, tendo em conta dois modelos de predição: o primeiro, baseado na consistência, e o segundo, que incorpora os interesses como variáveis preditoras. No modelo 1, os valores de significância demonstram que a consistência, isoladamente, não é uma variável significativa para prever a adaptação ao estudo, sugerindo que, embora a consistência seja uma característica importante em diversos contextos, não desempenha um papel central na adaptação académica na dimensão específica do estudo neste grupo de estudantes do ensino superior. Por outro lado, o modelo 2 revela que a inclusão dos interesses como variáveis preditores altera significativamente o panorama. Especificamente, os interesses realista e convencional apresentam uma influência negativa significativa sobre a adaptação ao estudo. Isto sugere que estudantes com maiores interesses nestas áreas podem encontrar mais dificuldades na adaptação ao estudo no ensino superior, possivelmente devido a uma desconexão entre as exigências académicas e as preferências inerentes a esses interesses. Além disso, o interesse empreendedor destaca-se como uma variável com influência positiva significativa, indicando que estudantes com este perfil de interesse têm maior facilidade em se adaptar ao estudo no contexto universitário. Este resultado

pode ser interpretado como uma maior predisposição desses estudantes para enfrentar desafios, inovar e gerir as suas atividades acadêmicas de forma mais proativa, características que são valorizadas e exigidas no ambiente acadêmico.

Em conclusão, a H7 verifica-se parcialmente. O alinhamento com os interesses realista e convencional está associado a uma menor adaptação ao ensino superior na dimensão estudo, mas a consistência dos interesses não é um preditor significativo, e o interesse empreendedor está associado a uma maior adaptação, contrariando a expectativa de que todos os interesses teriam uma influência negativa.

Os resultados apresentados na tabela 5.12 indicam uma análise da adaptação ao ensino superior na dimensão de carreira, considerando dois modelos de predição: o primeiro, baseado na consistência, e o segundo, que incorpora os interesses como variáveis preditores. No modelo 1, a consistência revela-se uma variável com efeito positivo e estatisticamente significativo na adaptação à carreira, explicando cerca de 3,4% da variação nessa adaptação. Isto sugere que estudantes com maior consistência nos seus interesses tendem a adaptar-se melhor às exigências de desenvolvimento de carreira no ambiente acadêmico, possivelmente devido à sua capacidade de manter padrões comportamentais estáveis e coerentes ao longo do tempo, o que é crucial para o planeamento e a construção de um percurso profissional. Contudo, ao introduzir os interesses no modelo 2, observa-se um aumento substancial no poder explicativo do modelo. Este modelo explica 27,9% da variação na adaptação à carreira, destacando a importância dos interesses na predição dessa adaptação. Dentro do modelo 2, o interesse artístico apresenta uma relação negativa e estatisticamente significativa com a adaptação à carreira, sugerindo que estudantes com maior interesse em áreas artísticas podem enfrentar dificuldades na adaptação às exigências de desenvolvimento de carreira, possivelmente devido a uma incoerência entre as suas aspirações

criativas e as exigências estruturadas de muitas carreiras académicas. Por outro lado, o interesse realista apresenta efeitos positivos e significativos na adaptação à carreira. Estudantes com interesses realista, que geralmente preferem atividades práticas e técnicas, e aqueles com interesses sociais, que tendem a envolver-se em atividades colaborativas e de ajuda ao próximo, parecem ter maior facilidade em adaptar-se ao desenvolvimento de carreira no contexto universitário. Isto pode dever-se a uma maior clareza na aplicação prática dos seus interesses em contextos profissionais, o que facilita a transição para a vida profissional. O aumento significativo no poder explicativo ao adicionar os interesses ao modelo indica que, além da consistência, os interesses vocacionais desempenham um papel crucial na adaptação à carreira no ensino superior.

Sendo assim, a H8 é parcialmente confirmada. A consistência dos interesses académicos é um preditor significativo da adaptação à dimensão carreira, como esperado. Além disso, o alinhamento com interesses realista e social também está associado a uma melhor adaptação à carreira. No entanto, o interesse artístico apresenta uma relação negativa, contrariando a ideia de que todos os alinhamentos de interesses resultariam numa melhor adaptação. Assim, a consistência e o alinhamento com certos interesses (realista e social) contribuem para uma melhor adaptação, enquanto o alinhamento com interesses artísticos prejudica a adaptação à carreira.

Os resultados obtidos nesta investigação revelam-se altamente pertinentes, especialmente quando comparados com as expectativas delineadas na literatura existente. Esta consonância com o corpo teórico pré-estabelecido demonstra que os resultados são consistentes e coerentes com o que já se conhece sobre o tema, validando a importância dos fatores estudados. Especificamente, contribuem de forma significativa para uma compreensão mais aprofundada dos interesses, da autoeficácia, da adaptação ao ensino superior e do bem-estar dos estudantes que frequentam cursos técnico-superiores na Universidade dos Açores. A relevância dos dados obtidos não se limita

apenas à compreensão atual desses fatores, mas também se estende à identificação de características e tendências específicas que podem ser observadas entre os estudantes que optam por esta modalidade de ensino.

Compreender melhor os interesses e a autoeficácia dos alunos, por exemplo, permite desenvolver estratégias mais eficazes para promover a motivação e o envolvimento desses estudantes, auxiliando-os na sua adaptação ao ambiente acadêmico. Isto é particularmente importante para os cursos técnico-superiores, onde a adaptação e o bem-estar dos estudantes podem impactar diretamente o seu desempenho acadêmico e a continuidade dos estudos.

Além disso, este estudo abre portas para futuras investigações que possam aprofundar o entendimento do perfil dos estudantes que escolhem cursos técnico-superiores. Isso inclui explorar como os fatores identificados, como interesses e autoeficácia, interagem com outras variáveis, como o apoio social, a experiência prévia em áreas técnicas e as expectativas em relação ao mercado de trabalho.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando os resultados obtidos neste estudo, conclui-se que os interesses vocacionais, a autoeficácia e a adaptação ao ensino superior são fatores relevantes para o bem-estar dos estudantes de cursos técnicos superiores (TeSP) na Universidade dos Açores. Destaca-se que os estudantes tendem a apresentar uma forte inclinação por atividades práticas, o que está em consonância com as características dos cursos TeSP, e que a autoeficácia e a adaptação à carreira são preditores importantes dos afetos positivos e do equilíbrio emocional. Por outro lado, a adaptação ao estudo pode estar associada a níveis mais elevados de stress, refletindo um impacto nos afetos negativos.

As implicações deste estudo são significativas tanto para a investigação futura como para a intervenção psicológica. Para investigações futuras, seria útil aprofundar a interação entre os interesses vocacionais, a autoeficácia e outras variáveis, como o apoio social e as expectativas em relação ao mercado de trabalho. Além disso, explorar o papel de diferentes tipos de apoio (académico e emocional) poderia proporcionar uma visão mais abrangente das necessidades dos estudantes. Na intervenção psicológica, os resultados sugerem a importância de desenvolver programas que promovam a adaptação à vida académica e profissional, focando-se não só no sucesso académico, mas também no bem-estar emocional dos estudantes. Isto poderia ser feito através de intervenções que visem fortalecer a autoeficácia e ajudar os alunos a lidar com os desafios emocionais associados ao ensino superior.

No entanto, este estudo apresenta algumas limitações. A amostra foi composta apenas por estudantes da Universidade dos Açores, o que pode limitar a generalização dos resultados para outras regiões ou contextos educativos. Além disso, teria sido benéfico especificar os cursos associados de forma a obter uma visão mais ampla dos resultados. Estudos futuros poderão beneficiar de uma amostra mais diversificada e de abordagens metodológicas que incluam medidas objetivas e longitudinais para avaliar o impacto desses fatores ao longo do tempo.

Referências Bibliográficas

- Abdullah, M., Elias, H., Mahyuddin, R., & Uli, J. (2009). Adjustment amongst first-year students in a Malaysian university. *European Journal of Social Sciences*, 3(8), 496 – 505.
- Albuquerque, F., Noriega, J., Martins, C., & Neves, M. (2008). Locus de controle e bem-estar subjetivo em estudantes universitários da Paraíba. *Psicologia para América Latina*, 13. 1-16.
- Almeida, L. S. (2007). Transição, adaptação acadêmica e êxito escolar no ES. *Revista Galego-Portuguesa de Psicología e Educación*, 2(15). 181-207.
- Almeida, L. S., Ferreira, J. A. G., & Soares, A. P. C. (1999). Questionário de vivências acadêmicas: Construção e validação de uma versão reduzida (QVA-r). *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 3. 181-207.
- Almeida, L. S., Paula, A., & Ferreira, J. A. (2002). Questionário de vivências acadêmicas (QVA-r): Avaliação do ajustamento dos estudantes universitários. *Avaliação Psicológica*, 1(2).
- Almeida, L. S., Soares, A. P., & Ferreira, J. A. G. (1999). Adaptação e sucesso no ensino superior. *Revista Portuguesa de Educação*, 12(2).
- Almeida, L., Guisande, M., Soares, A., & Saavedra, L. (2006). Acesso e sucesso no ES em Portugal: Questões de género, origem sócio-cultural e percurso académico dos alunos. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 19(3), 507-514.
- Anjos, D. R. L. dos, & Aguilar-da-Silva, R. H. (2017). Questionário de vivências acadêmicas (QVA-R): Avaliação de estudantes de medicina em um curso com currículo inovador. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)*, 22(1).
<https://doi.org/10.1590/s1414-40772017000100006>

- Araújo, M., & Moura, O. (2011). Estrutura factorial da General Self-Efficacy Scale (Escala de Autoeficácia Geral) numa amostra de professores portugueses. *Laboratório de Psicologia*, 9(1).
- Armstrong, P. I., & Rounds, J. B. (2008). Vocational psychology and individual differences. In S. D. Brown & R. W. Lent (Eds.), *Handbook of counseling psychology* (4th ed., pp. 375–391). John Wiley & Sons.
- Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Prentice-Hall.
- Bardagi, M., & Boff, R. (2010, March). Autoconceito, autoeficácia profissional e comportamento exploratório em universitários concluintes. *Avaliação*, 1(15), 41- 5.
- Bento, A., & Mendes, G. (2007). A transição do ensino secundário para o ensino superior: Fatores contributivos para uma boa adaptação e relação com o sucesso académico universitário. In J. M. Sousa, A. Bento, G. Gonçalves, G. Mendes, M. J. Camacho, & N. Veríssima (Eds.), *Educação para o sucesso: Políticas e atores*. IX Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, Funchal.
- Brown, S. D., & Lent, R. W. (2015). Psicologia vocacional: Agência, equidade e bem-estar. *Annual Review of Psychology*, 67. <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-122414-033237>
- Bucuto, M., Araújo, A., & Almeida, L. (2014). Expectativas e rendimento académico: Estudo com alunos do 1.º ano do ensino superior em Moçambique. In J. R. Casanova, C. Bisinoto, & L. S. Almeida (Eds.), *Livro de atas IV Seminário Internacional*.

- Bzuneck, J. A. (2001). As crenças de autoeficácia e o seu papel na motivação do aluno. In E. Boruchovitch & J. A. Bzuneck (Eds.), *A motivação do aluno: Contribuições da psicologia contemporânea*.
- Carvalho, M., & Taveira, M. C. (2012). A implementação de decisões vocacionais: Revisão da literatura. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 13(1), 27-35.
- Casanova, J. R., Cervero, A., Núñez, J. C., Bernardo, A., & Almeida, L. S. (2018). Abandono no ensino superior: Impacto da autoeficácia na intenção de abandono. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 19(1). <https://doi.org/10.26707/1984-7270/2019v19n1p43>
- Conselho da União Europeia. (2020). Recomendação do Conselho de 24 de novembro de 2020 sobre o ensino e a formação profissionais (EFP) em prol da competitividade sustentável, da justiça social e da resiliência (2020/C 417/01). *Jornal Oficial da União Europeia*, C 417/1. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PT/TXT/PDF/?uri=OJ:C:2020:417:FULL&from=EN>
- Cunha, S., & Carrilho, D. (2005). O processo de adaptação ao ensino superior e o rendimento académico. *Psicologia Educacional e Escolar*, 2(9), 215-224.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2008). Self-determination theory: A macro theory of human motivation, development, and health. *Canadian Psychology/Psychologies Canadienne*, 49(3), 182–185.
- Decreto-Lei 43/2014 de 18 de março. *Diário da República n.º 54/2014, I Série*. Ministério da Educação e Ciência.
- Despacho Normativo n.º 4/2024. *Diário da República*, 2.ª série, n.º 37, 21 de fevereiro de 2024.
- Diener, E. (1984). Subjective well-being. *Psychological Bulletin*, 95(3), 146-164. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.95.3.542>

- Diener, E., & Biswas-Diener, R. (2008). *Happiness: Unlocking the mysteries of psychological wealth*. Blackwell Publishing.
- Diener, E., Suh, E. M., Lucas, R. E., & Smith, H. L. (1999). Subjective well-being: Three decades of progress. *Psychological Bulletin*, 125(2). <https://doi.org/10.1037/0033-2909.125.2.276>
- Diniz, A., & Almeida, L. (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.
- Direção Geral do Ensino Superior. (2023). Cursos técnicos superiores profissionais. https://www.dges.gov.pt/pt/pesquisa_cursos_instituicoes?plid=372&instituicao=&cursos=&distrito=&tipo_ensino=&tipo_estabelecimento=&area=&tipo_curso=7
- Duffy, R. D., & Lent, R. W. (2009). A social cognitive model of work satisfaction and well-being among college students. *Journal of Career Assessment*, 17(3). <https://doi.org/10.1177/1069072708330453>
- Duffy, R. D., & Sedlacek, W. E. (2007). Career decision-making self-efficacy and career indecision among college students. *Journal of Career Assessment*, 15(1).
- Faria, L. C., Taveira, M. C., & Saavedra, L. M. (2008). Exploração e decisão de carreira numa transição escolar: Diferenças individuais. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 9(2), 17-3.
- Faria, L., & Lima Santos, N. (2006). O autoconceito de competência na transição do secundário para a universidade. *Revista da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais*.
- Ferreira, J. A., & Hood, A. B. (1995). The development and validation of a Holland-type Portuguese vocational interest inventory. *Journal of Vocational Behavior*, 46.

- Ferreira, J., Almeida, L., & Soares, A. (2001). Adaptação académica em estudantes do 1º ano: Diferenças de género, situação de estudante e curso. *Psico-USF*, *1*(6), 1-10.
- Galinha, I., & Pais-Ribeiro, J. (2005). Contribuição para o estudo da versão portuguesa da Positive and Negative Affect Schedule (PANAS): II – Estudo psicométrico. *Análise Psicológica*, *2*(XXIII), 219-227.
- Galinha, I., Pereira, C., & Esteves, F. (2014). Versão reduzida da escala portuguesa de afeto positivo e negativo – PANAS-VRP: Análise fatorial confirmatória e invariância temporal. *Revista da Associação Portuguesa de Psicologia*, *28*(1), 53-65.
- Hurst, J., & Good, L. K. (2009). Generation Y and career choice: The impact of retail career perceptions, expectations and entitlement perceptions. *Career Development International*, *14*(6), 570-593.
- In L. S. Almeida, M. R. Simões, & M. M. Gonçalves (Eds.), *Testes e provas psicológicas em Portugal*. Associação dos Psicólogos Portugueses.
- Lent, R. W., Brown, S. D., & Hackett, G. (1994). Toward a unifying social cognitive theory of career and academic interest, choice, and performance. *Journal of Vocational Behavior*, *45*(1), 79-122.
- Lima, F. I. A., Voig, A. E. G. T., Feijó, M. R., & Cardoso, H. F. (2017). A influência da construção de papéis sociais de género na escolha profissional. *Revista Brasileira de Psicologia Educacional*, *19*(1), 33-50. <https://doi.org/10.30715/rbpe.v19.n1.2017.10818>
- Lubinski, D., & Benbow, C. P. (2006). Study of mathematically precocious youth (SMPY) after 35 years: Uncovering antecedents for the development of math-science expertise. *Perspectives on Psychological Science*, *1*(4), 316-343.

- Meisel, M. K., Haikalis, M., Colby, S. M., & Barnett, N. P. (2022). Education-based stigma and discrimination among young adults not in 4-year college. *BMC Psychology*, *10*(1), 26. <https://doi.org/10.1186/s40359-022-00737-4>
- Meneses, R. F., & Silva, I. (2009). Autoeficácia de estudantes do 1º ano de cursos superiores de saúde pós-Bolonha. *Revista da Faculdade de Ciência da Saúde*, *6*, 474-484.
- Neves, S. P., & Faria, L. (2009). Auto-conceito e autoeficácia: Semelhanças, diferenças, inter-relação e influência no rendimento escolar. *Revista da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais*, *6*, 206-218.
- Novo, R. F. (2005). Bem-estar e psicologia: Conceitos e propostas de avaliação. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación Psicológica*, *20*(2), 183-203.
- OCDE. (2017). *Benchmarking higher education system performance: Conceptual framework and data*. OECD Publishing.
- OCDE. (2018). *Skills strategy implementation guidance for Portugal: Strengthening the adult-learning system*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264298705-en>
- Oliveira, C. T., Carlotto, R. C., Vasconcelos, S. J. L., & Dias, A. C. G. (2014). Adaptação acadêmica e coping em estudantes universitários brasileiros: Uma revisão de literatura. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, *15*(2). Disponível em http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_issues&pid=1679-3390&lng=pt&nrm=iso
- Padrão, C., Porto, A., & Barros, S. (2020). Motivos dos/as estudantes para a escolha de cursos técnicos superiores profissionais: Estudo exploratório. In *IV Encontro Nacional de Jovens Investigadores em Educação: Livro de atas* (pp. 65–73). Centro de Investigação em Educação e Psicologia da Universidade de Évora.

- Pajares, F., & Schunk, D. H. (2001). Self-beliefs and school success: Self-efficacy, self-concept, and school achievement. In R. Riding & S. Rayner (Eds.), *Perception*. 239-266
- Pinheiro, M. (2003). *Uma época especial: Suporte social e vivências acadêmicas na transição e adaptação ao ensino superior* (Dissertação de doutoramento, Universidade de Coimbra).
- Pintrich, P. R. (2004). A conceptual framework for assessing motivation and self-regulated learning in college students. *Educational Psychology Review*, 16(4).
- Pritchard, M. E., & Wilson, G. S. (2003). Using emotional and social factors to predict student success. *Journal of College Student Development*, 44(1).
<https://doi.org/10.1353/csd.2003.0008>
- R, J. L. P. (1995). Adaptação de uma escala de avaliação da autoeficácia geral. In *Manual de escalas de autoeficácia*.
- Recomendação n.º 2/2014 de 9 de outubro. *Diário da República n.º 195/2014, II Série*. Conselho Nacional de Educação.
- Ribeiro, M. A. (2003). Demandas em orientação profissional: Um estudo exploratório em escolas públicas. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 4(1-2), 141-151.
- Ryff, C. D. (1989a). Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57(6), 1069-1081.
- Ryff, C. D. (1989b). Beyond Ponce de Leon and life satisfaction: New directions in quest of successful ageing. *International Journal of Behavioral Development*, 12(1), 35-55.
- Ryff, C. D., & Keyes, C. L. (1995). The structure of psychological well-being revisited. *Journal of Personality and Social Psychology*, 69(4), 719-727.

- Samssudin, S. (2009). *Relação entre as crenças de autoeficácia e o apoio social na transição para o trabalho em estudantes finalistas do ensino superior* (Dissertação de mestrado, Universidade de Lisboa). Disponível em http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/902/1/18396_ulsd_dep.17714_Dissertacao_Sara_Samssudin.pdf
- Santos, L. (2000). *Vivências académicas e rendimento escolar: Estudo com alunos universitários do 1º ano* (Dissertação de doutoramento, Universidade do Minho). Disponível em <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/206>
- Savickas, M. L. (1999). The psychology of interests. In M. L. Savickas & A. R. Spokane (Eds.), *Vocational interests: Meaning, measurement, and counseling use*, 19-56.
- Seco, G., Casimiro, M., Pereira, M., Dias, M., & Custódio, S. (2005). Para uma abordagem psicológica da transição do ensino secundário para o ensino superior: Pontes e alçapões.
- Silva, A. (2008). *A construção de carreira no ensino superior* (Dissertação de doutoramento, Universidade do Minho).
- Simões, A. (1993). São os homens mais agressivos que as mulheres? *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 27(3), 387–404
- Soares, A. B., Leme, V. B. R., Gomes, G., Penha, A. P., Maia, F. A., Lima, C. A., Valadas, S., Almeida, L. S., & Araújo, A. M. (2018). Expectativas académicas de estudantes nos primeiros anos do ensino superior. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, 70(1), 206-223.
- Soares, A. P., & Almeida, L. S. (2001). Transição, adaptação e integração académica no ensino superior. *Análise Psicológica*, 19(1).

- Soares, A. P., Almeida, L. S., & Ferreira, J. A. (2006). Questionário de vivências académicas: Versão integral (QVA) e versão reduzida (QVA-r). In M. R. Simões (Ed.), *Avaliação psicológica: Instrumentos validados para a população portuguesa*, 101-120.
- Sojkin, B., Bartkowiak, P., & Skuza, A. (2012). Determinants of higher education choices and student satisfaction: Case of Poland. *Higher Education*, 63.
- Sudharani, D., & Kalpana, M. (2012). Students' expectation, perception, and satisfaction towards the management educational institutions. *Procedia Economics and Finance*, 401-410.
- Suh, E., & Diener, E. (1996). Events and subjective well-being: Only recent events matter. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70(5). <https://doi.org/10.1037/0022-3514.70.5.1091>
- Super, D. E. (1990). A life-span, life-space approach to career development. In D. Brown & L. Brooks (Eds.), *Career choice and development*.
- Teixeira, M., Castro, G., & Piccolo, P. (2007). Adaptação à universidade em estudantes universitários: Um estudo correlacional. *Interação em Psicologia*, 11(2), 211- 220.
- Teixeira, M., Dias, A., Wottrich, S., & Oliveira, A. (2008, Janeiro/Junho). Adaptação à universidade em jovens calouros. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, 1(12), 185-202.
- Thomas, R. K., & Galambos, N. L. (2004). The role of academic self-concept and social support in predicting adjustment to college. *Journal of College Student Development*, 45(3).
- Tinto, V., & Goodsell, A. (1993). A longitudinal study of learning communities: Retention in college. *Journal of Higher Education*, 64(4).
- Valle, A., Regueiro, B., Rodriguez, S., Piñeiro, I., Freire, C., Ferradás, M., & Suárez, N. (2015). Perfiles motivacionales como combinación de expectativas de autoeficácia y metas

académicas en estudantes universitários. *European Journal of Education and Psychology*, 8(1), 1-8. <https://doi.org/10.1016/j.ejeps.2015.10.001>

Vieira, L. S. (2007). *A realização pessoal na relação pedagógica: Estudo do bem-estar subjetivo de professores dos 2º e 3º ciclos do ensino básico e do ensino secundário* (Dissertação de doutoramento, Universidade do Algarve).

Wood, F. (2004). Preventing postparchment depression: A model of career counseling for college seniors. *Journal of Employment Counseling*, 41(2), 71-79.

APÊNDICES

Apêndice 1. Consentimento Informado

Consentimento Informado

Caro/a Participante,

O presente estudo insere-se no âmbito do projeto de dissertação previsto no Mestrado em Psicologia da Educação da Universidade do Algarve. Tem como principal objetivo explorar os interesses vocacionais, a autoeficácia académica, a adaptação ao ensino superior e o bem-estar de estudantes que frequentam cursos técnico superiores no contexto açoriano.

As suas respostas são **anónimas** e os dados obtidos serão **analisados de forma estatística e agregada e utilizados exclusivamente para fins científicos no âmbito académico**, garantindo a confidencialidade e o anonimato. É importante salientar que **não existem respostas certas ou erradas**. A sua participação é voluntária e pode desistir do preenchimento do questionário em qualquer momento.

Se frequenta um curso técnico superior na Universidade dos Açores pedimos a sua colaboração para o preenchimento do seguinte questionário, com uma duração de aproximadamente 6 a 7 minutos.

É importante que leia atentamente e responda a todas as questões.

Caso pretenda algum esclarecimento adicional ou receber informações acerca deste estudo pode contactar para o seguinte email:

a60989@ualg.pt

Obrigado pela sua colaboração.

Catarina Mendes.

Declaro que tomei conhecimento acerca dos objetivos do presente estudo e aceito participar.

De forma a consentir a sua participação, por favor, selecione a opção "sim"

- SIM
- NÃO

Apêndice 2. Questionário Sociodemográfico

Questionário Sociodemográfico

Com o intuito da caracterização global da amostra, por favor, preencha os campos abaixo, referentes aos dados sociodemográficos.

Relembro, novamente, que toda a informação recolhida respeitará o Regulamento Geral sobre a Proteção de Dados e preenche os critérios de confidencialidade, não existindo qualquer identificação pessoal.

Idade

- Entre os 18-25 anos
- Entre os 26-35 anos
- Entre os 46-55 anos
- > 55 anos

Sexo

- Masculino
- Feminino *
- Outra

Nacionalidade

- Portuguesa
- Outra

Local de Nascimento *

Habilitações Literárias*

- Ensino Secundário (10º, 11º e 12º ano)
- Licenciatura
- Pós-Graduação
- Outra

Situação Profissional *

- Estudante
- Trabalhador-Estudante
- Desempregado/a
- Trabalhador/a por conta própria
- Trabalhador/a por conta de outrem
- Outra

ANEXOS

Anexo 1. Inventário de Interesses Vocacionais

i. Inventário de Interesses Vocacionais na sua versão reduzida

(adaptado para a população portuguesa por Vieira & Ferreira, 2006)

Anexo 2. *General Self-Efficacy Scale* (GSE)

ii. Escala de Autoeficácia Geral

(adaptada para a população portuguesa por Araújo e Moura, 2011)

Anexo 3. Questionário de Vivências Académicas (QVA-r)

iii. Questionário de Vivências Académicas – versão reduzida

(adaptado para a população portuguesa por Almeida, Ferreira & Soares, 2011)

Anexo 4. Positive and Negative Affect Schedule (PANAS)

iv. Escala de Bem-Estar Subjetivo

(adaptado para a população portuguesa por Galinha e Pais-Ribeiro, 2005)

Anexo 5. Declaração do Encarregado de Proteção de Dados da UAlg (EPD-UAlg)

Re: Pedido declaração do Encarregado de Proteção de Dados da UAlg - Dissertação

De Regulamento Geral da Proteção de Dados <rgpd@ualg.pt>

Data qui, 23/05/2024 10:54

Para CATARINA MENESES MENDES <a>

Cc Luís Sérgio Gonçalves Vieira <l>

Cara Catarina Meneses Mendes

Na qualidade de Encarregado da Proteção de Dados da UALG e na sequência da continuidade do Vosso pedido de Parecer sobre a Conformidade RGPD do questionário no âmbito do estudo "Interesses Vocacionais, Autoeficácia Académica, Adaptação ao Ensino Superior e o Bem-Estar , confirmo encontrar no estudo as condições necessárias para evitar possíveis situações que possam responsabilizar a UAlg em termos de falta de cumprimento de requisitos da conformidade de privacidade de dados conforme o RGPD e LPDP.

Este email representa parecer do EPD sobre tratamentos de dados pessoais e pode ser apresentado para Parecer da Comissão de Ética da Ualg.

Ao dispor para eventuais esclarecimentos ou informações adicionais.

Melhores Cumprimentos

Júlio Fernandes - na qualidade de EPD da UAlg

Para mais informação e guias de ajuda, aconselho vivamente consultar a área de "Proteção de Dados" na Intranet da Ualg em <https://ualgnet.ualg.pt/servicos#protecao-de-dados> .

Anexo 6. Parecer da Comissão de Ética da UAlg



Nº DO PROCESSO	CEUAlg Pnº 54 /2024
DATA DO PEDIDO	3 de Junho de 2024
TÍTULO/TEMA	Interesses Vocacionais, Autoeficácia Académica, Adaptação Ao Ensino Superior E Bem-Estar Em Estudantes De Cursos Técnicos Superiores Profissionais (Tesp)
RESPONSÁVEL/REQUERENTE	Catarina Meneses Mendes
FUNDAMENTO DO PEDIDO DE PARECER	Na qualidade de responsável pelo estudo, solicita à CEUAlg parecer favorável para a sua realização.
PARECER FINAL DA COMISSÃO DE ÉTICA DA UAlg	Positivo sem recomendações.

Universidade do Algarve, 04 /07/2024

Presidente da Comissão de Ética da UAlg

Assinado por: **JOSÉ ANTÓNIO CARREIRA SARAIVA**

MONTEIRO

Num. de Identificação: 03958463

Data: 2024.07.04 17:17:19+01'00'