



**LSPA**  
INSTITUTO UNIVERSITÁRIO  
CIÊNCIAS PSICOLÓGICAS, SOCIAIS E DA VIDA

**ESPERO, ACREDITO EM MIM E ADAPTO-ME:  
A RELAÇÃO ENTRE EXPECTATIVAS ACADÉMICAS,  
AUTOEFICÁCIA E ADAPTAÇÃO  
NO ENSINO SUPERIOR**

**MAFALDA LEAL CAMPOS**

Orientador de Dissertação:

**PROF. DOUTOR FRANCISCO PEIXOTO**

Professores de Seminário de Dissertação:

**PROF<sup>a</sup> DOUTORA MARIA DE LOURDES MATA**

**PROF. DOUTOR FRANCISCO PEIXOTO**

Dissertação submetida como requisito parcial de obtenção do grau de:

**MESTRE EM PSICOLOGIA EDUCACIONAL**

**2021**

Dissertação de Mestrado realizada sob a orientação  
de Prof. Doutor Francisco Peixoto, apresentada no  
ISPA – Instituto Universitário para obtenção do  
grau de Mestre na especialidade de Psicologia  
Educativa.

## AGRADECIMENTOS

É só uma dissertação. Mas é também o marco de um caminho percorrido ao longo dos últimos anos, o qual me deixa muito orgulhosa de mim e de todos aqueles que me têm vindo a acompanhar ao longo deste percurso. E por isso, é com muito prazer que deixo aqui o meu agradecimento a todos aqueles que, de uma forma ou outra, contribuíram para o meu percurso académico até hoje.

Em primeiro lugar, à minha mãe e avós, sem os quais nunca teria consigo ingressar no ensino superior. A vossa disponibilidade para me darem todos os recursos necessários para conseguir estudar serão para sempre valorizados. Estou-vos eternamente grata por me darem todas as condições – financeiras e emocionais – para poder percorrer o meu percurso académico. Por todos os passes de autocarro pagos, pelo computador que durou os 5 anos, pelos “financiamentos” de livros e fotocópias... pode parecer nada, mas em certos momentos era tudo. Obrigada!

Aos meus irmãos, que são um exemplo para mim. Por me ensinarem que eu sou suficiente pelo que sou, mesmo que com as minhas características menos usuais e irreverentes. Por me entenderem e respeitarem e, simultaneamente, inspirarem-me todos os dias a ser melhor. Não consigo imaginar a minha vida sem vos ter a vocês como exemplo. Obrigada!

Aos meus professores do ensino básico secundário, que ainda hoje passam pelo meu pensamento por ensinamentos que durarão uma vida inteira. Por sempre terem visto o meu potencial e nunca terem desistido de mim, mesmo que por vezes me tenha apetecido. À Professora Alda Ceia, Professora Cláudia Sousa, Professora Isabel Coentro – as 3 mulheres que mais definiram quem eu era à saída do ensino secundário. A todos os professores que influenciaram o meu percurso e cujos nomes não tentarei mencionar, pois certamente que me falharão alguns. Obrigada!

Aos meus colegas do ISCTE, por terem feito parte de uma experiência tão bonita. Aprender com vocês em sala de aula foi um prazer e é algo do qual para sempre terei saudades. Por me terem sempre ajudado a integrar-me mesmo morando longe, e por me gabarem e confiarem mais em mim do que eu própria. À Iryna, Marta, Beatriz(es), Lucas, Nini, Balsemão, Ricardo, André, Ana, Marilene, Marlene, Bibiana, Ângela, Alexandre, Catarina, Rita. Obrigada!

A toda a equipa de IKEA, da minha secção e secções “vizinhas”, que durante este ano me foram ensinando tanto e por me manterem sempre positiva. É um prazer trabalhar ao vosso lado e manter a boa disposição apesar de todas as adversidades. Obrigada!

A todos os meus professores de licenciatura e mestrado que tive a sorte de ter e que me cativaram no campo da psicologia, curso que escolhi com tanta incerteza no coração, mas que terminei com tanta paixão. A única razão por esta transformação de perspectiva foi o vosso ensino. Que continuem sempre a cativar os vossos alunos como me cativaram a mim, a inspirar os vossos alunos como me inspiraram a mim, a confiar nos vossos alunos como confiaram em mim. Às vezes confiaram em mim mais do que eu própria e não podia estar-vos mais grata por isso. Obrigada!

Às colegas de mestrado e às Professoras Ana Cristina e Professora Maria de Lourdes Mata que me foram orientando ao longo deste último ano que teve muitos desafios. Mesmo comunicando somente através de uma câmara, nunca me deixaram sentir sozinha ao longo de um ano que teria tudo para ser solitário. Por me apoiarem quando estava cansada, quando já não sabia por onde ir, por me puxarem para cima quando a coisa estava mais difícil. Obrigada!

À Leonor, a melhor orientadora de estágio que me podia ter calhado, por ter sido como uma segunda mãe nestes últimos meses, e por me ter feito sentir tão confortável num ambiente novo num ano atípico. Obrigada!

Ao Prof. Doutor Francisco Peixoto, que pouco tempo depois de me conhecer depositou uma enorme confiança em mim que me deixou surpreendida. Por me ter ajudado ao longo deste ano de tantas diferentes formas, por ter sido sempre tão paciente com os meus horários de trabalho e *timings* que nem sempre corresponderam ao que deviam. Sei que tive muita sorte no orientador que escolhi e, ao acaso ou não, sei que acabei por trabalhar lado a lado com a pessoa certa. Obrigada por puxar por mim, por ver o meu potencial, por me deixar explorar as minhas ideias e fazer as minhas perguntas “parvas”. Muito, muito obrigada por permitir que o trabalho seja divertido e interessante, ao invés de tedioso. Por isto e muito mais, muito obrigada!

E finalmente, desde que ela partiu que todas as minhas conquistas serão dedicadas a ela. Ela é a pessoa que me inspira todos os dias a fazer melhor, a não desistir, a ir mais longe. No último ano esteve todos os dias no meu pensamento. Ela é parte de mim mesmo não estando aqui. Obrigada, Beatriz Lebre, por estares todos os dias dentro de mim a inspirar-me em tudo o que faço. Estejas onde estiveres, sei que sorrís e te orgulhas.

**Tenho tanta sorte. Obrigada!**

## RESUMO

A transição para o ensino superior é um marco importante no desenvolvimento do jovem adulto devido à definição de círculos sociais que se estendem a posteriores fases da vida, ao desenvolvimento pessoal, à aprendizagem e consequente desenvolvimento intelectual, à formação para o emprego e posterior entrada para o mercado de trabalho, etc. Uma boa experiência académica é benéfica para o estudante, podendo ser essencial para o desenvolvimento de bons profissionais e cidadãos que contribuam de forma positiva e significativa para a sociedade. Assim, destaca-se a importância de conhecer as trajetórias que caracterizam vida académica no ensino superior, de forma a poder investir numa melhor adaptação para os estudantes.

Este estudo teve como principal objetivo testar, através da análise de modelos de equações estruturais, a relação entre as expectativas académicas, a autoeficácia académica e a adaptação ao ensino superior. O estudo teve um carácter longitudinal e os instrumentos utilizados foram o Questionário Expectativas Académicas (T1 e T3), a Escala de Autoeficácia na Formação Superior (T2 e T3) e o Questionário de Adaptação ao Ensino Superior (T2 e T3). Os resultados demonstraram um bom ajuste para um modelo que correlacionou os índices gerais das variáveis latentes mencionadas, através dos instrumentos utilizados e validados. Foi ainda testado um modelo de mediação, verificando-se um papel de mediação total por parte da autoeficácia na relação entre expectativas académicas e adaptação ao ensino superior. Os resultados são discutidos e são colocadas sugestões de análises futuras, sendo ainda mencionadas e discutidas algumas limitações deste estudo.

**Palavras-Chave:** expectativas académicas; autoeficácia; adaptação ao ensino superior; modelos de equação estruturais; mediação.

## ABSTRACT

Transition to higher education represents an important stage in young adult development for its importance on the definition of social groups that extend to later phases in life, for the personal development that comes from it, for the learning and intellectual development, for the professional training and preparation to enter the job market, etc. A positive academic experience is benefic for students and can be essential for the development of good professionals and citizens that contribute in a positive way to society. Therefore, it is necessary to study and understand what contributes for a good adaptation to higher education, so that it is possible to solve potential problems and invest in the factors that mostly contribute to this adaptation.

This study had the main goal of testing, using structural equation modeling, a model of relation between academic expectations, academic self-efficacy, and higher education adaptation. The study had a longitudinal design, and the measures used were the Questionnaire for Academic Adaptation (T1 and T3), Self-Efficacy in Higher Education Scale (T2 and T3) and the Questionnaire for Higher Education Adaptation (T2 and T3). Results showed a good fit for a model that correlated general indices of the variables mentioned with the instruments used and validated. Also, a mediation model was tested where a full mediation was observed in which self-efficacy fully mediated the relationship between academic expectations and high education adaptation. Results are discussed and some future directions are presented. Furthermore, some limitations for this study are mentioned and discussed.

**Keywords:** academic expectations; self-efficacy; high education adaptation; structural equation modelling; mediation.

## ÍNDICE

<b>I. INTRODUÇÃO TEÓRICA .....</b>	<b>1</b>
1. EXPETATIVAS ACADÉMICAS.....	2
2. AUTOEFICÁCIA NO ENSINO SUPERIOR.....	4
3. ADAPTAÇÃO ACADÉMICA.....	7
4. AS EXPETATIVAS ACADÉMICAS E A ADAPTAÇÃO AO ENSINO SUPERIOR.....	9
5. AUTOEFICÁCIA NO ENSINO SUPERIOR – O SEU PAPEL NA RELAÇÃO ENTRE EXPETATIVAS E ADAPTAÇÃO ACADÉMICA.....	13
<b>II. QUESTÃO DE INVESTIGAÇÃO .....</b>	<b>15</b>
1. PROBLEMÁTICA.....	15
2. RESULTADOS ESPERADOS.....	16
<b>III. MÈTODO.....</b>	<b>18</b>
1. DELINEAMENTO DO ESTUDO .....	18
2. PARTICIPANTES .....	19
3. INSTRUMENTOS .....	20
3.1. <i>Expetativas Acadêmicas</i> .....	20
3.2. <i>Autoeficácia no Ensino Superior</i> .....	23
3.3. <i>Adaptação ao Ensino Superior</i> .....	24
4. PROCEDIMENTO ESTATÍSTICO.....	26
4.1. <i>Procedimento de Análises Psicométricas</i> .....	26
4.2. <i>Procedimento de Tratamento de Dados</i> .....	27
<b>IV. RESULTADOS.....</b>	<b>30</b>
1. VALIDAÇÃO DE INSTRUMENTOS .....	30
1.1. <i>Questionário das Expetativas Acadêmicas</i> .....	30
1.2. <i>Autoeficácia no Ensino Superior</i> .....	32
1.3. <i>Questionário de Adaptação ao Ensino Superior</i> .....	33
2. ANÁLISE DESCRITIVA DAS ESCALAS .....	35
2.1. <i>Expetativas Acadêmicas</i> .....	35
2.2. <i>Autoeficácia no Ensino Superior</i> .....	36
2.3. <i>Adaptação ao Ensino Superior</i> .....	37
3. MODELO DE MEDIDA .....	38
4. INVARIÂNCIA DE MEDIDA.....	42
4.1. <i>Invariância entre grupos</i> .....	42
4.2. <i>Invariância longitudinal</i> .....	43
5. MODELO DE RELAÇÃO ENTRE VARIÁVEIS .....	43
6. MODELO DE MEDIAÇÃO.....	45
<b>V. DISCUSSÃO.....</b>	<b>47</b>
1. DISCUSSÃO DE RESULTADOS .....	47
2. LIMITAÇÕES .....	53
3. DIREÇÕES FUTURAS.....	54
4. CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	56
<b>VI. REFERÊNCIAS .....</b>	<b>58</b>
<b>VII. ANEXOS.....</b>	<b>71</b>

## LISTA DE TABELAS

<b>Tabela 1:</b> Índices de Ajuste para Escala Final das Expetativas Académicas.....	31
<b>Tabela 2:</b> Escala Final – Questionário das Expetativas Académicas no Ensino Superior..	31
<b>Tabela 3:</b> Índices de Ajuste para Escala Final da Autoeficácia.....	32
<b>Tabela 4:</b> Escala Final – Autoeficácia no Ensino Superior.....	32
<b>Tabela 5:</b> Índices de Ajuste para Escala Final da Adaptação ao ES.....	33
<b>Tabela 6:</b> Escala Final – Adaptação na Ensino Superior.....	34
<b>Tabela 7:</b> Pontuações gerais do QEA, no 1º e 2ºano.....	36
<b>Tabela 8:</b> Análise descritiva e comparação de médias das dimensões do QEA, 1º e 2ºano	36
<b>Tabela 9:</b> Análise descritiva e comparação de médias das dimensões do QAES, 1º e 2ºano	38
<b>Tabela 10:</b> Valores de índice por escala e por modelo, para comparação de grupos.....	42
<b>Tabela 11:</b> Valores de índice por escala e por modelo para invariância longitudinal.....	43
<b>Tabela 12:</b> Resultados estandardizados do efeito mediador da autoeficácia.....	47

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1:</b> Modelo de Relação Entre Variáveis Esperado .....	17
<b>Figura 2:</b> Modelo de Mediação Esperado.....	17
<b>Figura 3:</b> Histograma da Distribuição das Expetativas Académicas Gerais, no 1º e 2ºano...	35
<b>Figura 4:</b> Histograma da Distribuição Autoeficácia no ES geral, no 1º e 2ºano.....	37
<b>Figura 5:</b> Modelo de Medida para o 1ºano.....	40
<b>Figura 6:</b> Modelo de Medida para o 2ºano.....	41
<b>Figura 7:</b> Relações longitudinais entre Expetativas Académicas, Autoeficácia no ES e Adaptação no ES.....	44
<b>Figura 8:</b> Modelo de Mediação Final .....	46

## I. INTRODUÇÃO TEÓRICA

A entrada para o ensino superior (ES) é uma época muito importante para o desenvolvimento do jovem-adulto, remetendo tipicamente para uma variedade de alterações ao quotidiano do indivíduo. A frequência do ES traz benefícios que vão para além do desenvolvimento académico ou profissional, passando também pela melhoria de competências de carácter verbal e quantitativo e desenvolvimento cognitivo, moral e psicossocial – o que, por consequência, fomenta a construção de atitudes e valores. (Pascarella & Terenzini, 2005).

O relatório *Education at a Glance* (OCDE, 2016) reporta que no ano de 2015, cerca de 42% de adultos (indivíduos entre os 25 e 34 anos) nos países pertencentes à OCDE concluíram determinado nível de formação ao nível do ES. Em Portugal, de acordo com a PORDATA, em 2019 finalizaram o curso de ensino superior 83.193 indivíduos (PORDATA, 2019a), sendo 41.5% do sexo masculino e 58.5% do sexo feminino (PORDATA, 2019b). Mais especificamente, no ano de 2019 foram diplomados 8.1 indivíduos por um milhar de habitantes (PORDATA, 2019c). Dez anos antes, o número de finalistas de ES foi de 76.567 indivíduos, e 20 anos antes de 51.336 (PORDATA, 2019a). A tendência é clara – pelo menos no contexto português, a frequência e finalização do ES é ascendente e isto poderá dever-se a diferentes fatores: um mercado de trabalho que cada vez mais exige qualificações de maior grau, o ES estar mais acessível do que há décadas atrás, a existência de maior facilidade na mobilidade para os grandes centros urbanos, etc. Sendo a frequência do ES uma realidade cada vez mais certa no jovem adulto, destaca-se a importância de estudar este fenómeno – mais especificamente, procurando compreender como é que a experiência do ES é vivida, as consequências que tem para o indivíduo e população, quais os fatores que a facilitam e quais os fatores que a tornam mais desafiadora, etc.

Este estudo foi realizado com o intuito de contribuir para esta necessidade de conhecer melhor o caminho percorrido pelos estudantes de ES na realidade portuguesa. Em particular, foram estudadas as expectativas académicas, a autoeficácia e a adaptação ao ensino superior, e o modo como estas três variáveis se relacionam e evoluem desde o 1º. ano até ao 2º. ano de ES.

## **1. Expetativas Académicas**

De acordo com Soares e Almeida (2001), as expetativas académicas podem ser conceptualizadas como sendo os prognósticos, criados mentalmente pelos alunos aquando da sua entrada para o ES, acerca daquilo que esperam encontrar nessa universidade no momento da sua entrada. Por sua vez, Kuh, Gonyea e Williams (2005a) adotam uma visão mais ampla, definindo expetativas académicas como sendo as cognições, motivações e afetos com que os alunos chegam e investem no ES.

No que respeita a construção destas expetativas, de acordo com Almeida, Fernandes, Soares, Vasconcelos e Freitas (2003a) e Almeida et al. (2003b), estas são o resultado das experiências académicas anteriores, assim como de projetos futuros que o aluno tenha, tendo como fatores influenciadores as experiências educacionais, os fatores familiares, sociais e económicos, e ainda a informação oferecida pela instituição de ensino (Kuh, Kinzie, Schuh & Whitt, 2005b). Mais especificamente, alunos de meios económicos menos vantajosos tendem a ter menos apoio e informação acerca do ambiente de ES previamente à sua entrada neste grau de ensino, o que poderá dar origem à construção de expetativas pouco realistas ou a baixos níveis de autoeficácia académica (Crosnoe, Mistry & Elder, 2002; Vuong, Brown-Welty & Tracz, 2010). As expetativas académicas têm vindo a ser interpretadas como um conceito multidimensional por diferentes autores, tendo sido identificados diferentes fatores associados às áreas de adaptação académica (Baker, McNeill & Bohdan, 1985). Por exemplo, Soares e Almeida (2001) identificaram cinco dimensões das expetativas académicas, nomeadamente o apoio/investimento institucional, o apoio/investimento no projeto vocacional, o desenvolvimento social, o investimento nas atividades curriculares, e a acessibilidade aos recursos. Mais recentemente, tanto Araújo, Costa, Casanova e Almeida (2014) como Casanova, Almeida, Peixoto, Ribeiro e Marôco (2019) referem seis outras dimensões das expetativas académicas, sendo elas a formação para o emprego e carreira, o desenvolvimento pessoal e social, a mobilidade estudantil, o envolvimento político e cidadania, a pressão social e a interação social.

A investigação sugere que, de um modo geral, os jovens tendem a antecipar de forma positiva a sua entrada para o ES (e.g., Baker et al., 1985; Fernandes & Almeida, 2005; Soares et al., 2018). Mais especificamente, as expetativas de alunos do primeiro e segundo ano de curso tendem a estar em grande parte relacionadas com as características pessoais do próprio estudante, com a criação de amizades e vivência de um convívio social positivo, com a preparação para o mercado de trabalho, com a possibilidade de

reconhecimento e crescimento profissional, e com o acesso a boas infraestruturas e corpo docente qualificado na respetiva instituição de ES. Acima de tudo, a investigação sugere que os alunos conferem à sua universidade uma grande responsabilidade no que respeita a carreira e o crescimento profissional (Soares et al., 2018).

De acordo com Farias e Almeida (2020), na sua revisão de literatura acerca desta temática, «*observou-se que as expetativas académicas vêm, ao longo dos últimos anos, a ganhar destaque na trajetória académica, em especial no período de transição no ensino secundário para o ensino superior, a partir de estudos voltados para a adaptação e validação de instrumentos em diferentes contextos educacionais*» (p.87). Verifica-se que, de um modo geral, as expetativas académicas parecem ser um fator importante que contribui positivamente para a aprendizagem e rendimento – alunos com maior rendimento académico são aqueles que têm expetativas mais realistas sobre a instituição de ensino, o curso que frequentam, e o envolvimento social que estabelecem com os colegas (Fernandes & Almeida, 2005). Parece também que as expetativas académicas contribuem para a persistência, pois a investigação sugere que estudantes com expetativas mais realistas e otimistas em relação ao ES tendem a permanecer na universidade face às oportunidades e exigências com que se deparam ao longo do tempo (Hassel & Ridout, 2018; Soares & Almeida, 2001).

Quanto à sua evolução, Almeida et al., (2003b) observaram a tendência para elevados níveis de expetativas iniciais aquando da entrada para o ES, com uma diminuição posterior, especialmente nas dimensões de envolvimento institucional e de envolvimento vocacional. Mais especificamente, no final do primeiro ano letivo, os índices de comportamentos e vivências nos domínios inicialmente avaliados pelas expetativas tendem a ser mais reduzidos, ficando aquém das expetativas académicas iniciais. É de destacar que estas discrepâncias foram mais salientes no contexto do envolvimento vocacional e institucional, e menos salientes quanto ao nível do envolvimento curricular e social. Ou seja, parece que as dimensões relacionadas com o projeto vocacional e com os recursos da universidade são aquelas que tendem a originar maior discrepância entre expetativas e vivências.

O estudo das expetativas académicas é essencial pois estas são influenciadas por diversos fatores e um deles é certamente o nível de publicitação por parte da universidade acerca do contexto e dos desafios académicos que oferece ao estudante. E se a simples forma como a instituição se apresenta ao público puder influenciar as taxas de abandono escolar e o rendimento académico dos alunos que nela ingressam? Por exemplo, Casanova

e Polydoro (2010) recolheram dados relativos às vivências acadêmicas de 189 alunos aquando da sua entrada para o ES, concluindo que a maioria dos alunos tinha um baixo envolvimento com os serviços oferecidos pela instituição, assim como dificuldade em relacionar os conteúdos aprendidos no curso com a perspetiva vocacional, i.e., com a carreira profissional escolhida. Existe a possibilidade de estes alunos terem tido uma adaptação menos positiva face à falta de uso dos recursos oferecidos pela universidade, uso este que poderia ser potencializado pela publicitação dos mesmos por parte da instituição de ES.

Recentemente, Araújo, Gomes, Almeida e Núñez (2019) realizaram uma análise de perfis latentes para classificar alunos no início do primeiro ano de ES em grupos com expetativas semelhantes. Os autores destacaram quatro grupos de estudantes: a) um grupo predominante (84% dos participantes), com níveis moderados de expetativas; b) um grupo de 8% de estudantes que apresentaram expetativas muito altas; c) um grupo com 4% dos estudantes, que apresentaram expetativas muito baixas; e d) um grupo de 4% dos estudantes, que apresentaram altas expetativas para a qualidade de educação e para o envolvimento político e de cidadania, mas baixas expetativas para a interação social e para responder às pressões sociais. Observou-se, ainda, que estudantes do sexo masculino revelaram maior probabilidade de ser incluídos no perfil de altas expetativas, enquanto as mulheres são mais facilmente encontradas num perfil de baixas expetativas.

A literatura sugere que existe um declínio típico nas expetativas académicas no início e no final do ano letivo, possivelmente face às experiências que são efetivamente vividas no contexto académico (e.g., Smith & Wertlieb, 2005). De um modo geral, observa-se uma tendência para que os alunos esperem ter os melhores professores e colegas, assim como experiências de aprendizagem interessantes e eficazes. Por outro lado, observa-se também uma tendência para subestimar a quantidade de tempo necessária para a preparação das aulas, entregas de trabalhos e estudo para exames (Howard, 2005; Smith & Wertlieb, 2005).

## **2. Autoeficácia no Ensino Superior**

A autoeficácia é uma componente da Teoria Sócio-Cognitiva de Bandura, sendo definida como o julgamento que alguém tem acerca das suas próprias capacidades de organização e execução de cursos de ação necessários para atingir determinados tipos de *performance* (Bandura, 1986). No que respeita especificamente a autoeficácia na formação superior, Polydoro e Casanova (2010) definem-na como o conjunto de crenças

do estudante na sua capacidade para planejar e realizar tarefas ao cumprimento das exigências e objetivos acadêmicos, estando aqui compreendidos, por exemplo, os conceitos de motivação, autoconceito, objetivos acadêmicos e comprometimento institucional.

De acordo com Bandura (1977), as mudanças de comportamento conseguidas por diversos métodos são avaliadas por um mecanismo cognitivo comum – as expectativas de autoeficácia (i.e., as crenças que alguém tem sobre a sua habilidade de realizar uma tarefa ou comportamento com sucesso). Estas variam em função da sua magnitude, generalidade e força, e considera-se que as expectativas de autoeficácia determinam se o comportamento de *coping* vai ser iniciado, quanto esforço vai ser despendido e durante quanto tempo o esforço vai ser mantido face a obstáculos e experiências aversivas. Mais especificamente, o autor explica que aqueles com baixa autoeficácia para a realização de determinada tarefa poderão simplesmente evitá-la, e aqueles que acreditam e valorizam as suas capacidades, irão provavelmente participar e dar seguimento. Ademais, considera-se também que aqueles com alta autoeficácia trabalham mais e com maior persistência quando se deparam com dificuldades, do que aqueles que duvidam das suas capacidades.

Na sua teoria, o autor propõe que os processos cognitivos têm um papel mediador na mudança e evolução que, por sua vez, são induzidos e alterados pela mestria – sendo esta resultante de um desempenho académico positivo. Os resultados de Sachitra e Bandara (2017) apoiam esta ideia, já que demonstraram que a experiência relacionada com a mestria demonstrou ser a fonte mais influente da autoeficácia académica. É, ainda, de destacar a ideia de que a influência do estímulo que aumenta a probabilidade de um comportamento ser realizado acontece devido às suas funções preditivas e não devido ao facto de os estímulos estarem automaticamente conectados a respostas que simplesmente ocorrem de forma simultânea. Ou seja, o estímulo tem tanta influência no comportamento quanto a perspectiva de poder preditivo que um indivíduo tem no mesmo – por exemplo, a minha autoeficácia académica só terá um efeito positivo se eu acreditar que a organização dos meus estudos irá influenciar positivamente o meu aproveitamento académico. Ademais, de acordo com esta perspectiva, as expectativas de eficácia são distintas das expectativas de resposta-consequência. Uma expectativa de consequência define-se como a estimativa que o indivíduo tem sobre um acontecimento levar a determinada consequência. Por sua vez, uma expectativa de eficácia remete para a convicção de que alguém consegue executar, eficazmente, um comportamento necessário para atingir determinado objetivo (Bandura, 1977). De acordo com o autor, nós podemos

acreditar que um determinado comportamento leva a determinada consequência (e.g., estudar de forma organizada leva à obtenção de melhores resultados), no entanto, se não tivermos autoeficácia para o comportamento e estudar de forma organizada, então essa informação não influencia o nosso comportamento.

Na teoria socio cognitiva, as competências são vistas como atributos obtidos e alteráveis, e considera-se que as crenças de autoeficácia na formação superior potenciam o desenvolvimento das competências que se esperam que sejam obtidas por estudantes do ES – sendo esta influência o resultado de processos cognitivos, seletivos, motivacionais e afetivos (Bandura, 1977). Considera-se, assim, que quanto maior for a autoeficácia percebida, maior é o esforço, investimento, e persistência para atingir os objetivos. Bandura (e.g., Bandura, 1986) considerou, nos seus trabalhos, que a autoeficácia funciona como mediadora entre as capacidades reais do indivíduo e o seu desempenho apresentado.

Hackett e Betz (1981) estenderam a teoria da autoeficácia para a área do comportamento vocacional, colocando a hipótese de que as expectativas de autoeficácia pessoal podem ter fortes influências nas decisões de carreira e respetivas conquistas. Os autores sugeriram ainda que estas expectativas estarão relacionadas com a persistência e com o sucesso académico. De modo concordante, Bardagi e Hutz (2012) explicam que alunos do ES com crenças de autoeficácia altas podem ter maior comprometimento com o seu futuro profissional, e de uma forma mais ativa, por meio de uma maior exploração vocacional (i.e., ações constantes na preparação do indivíduo para a escolha do seu trajeto profissional).

A autoeficácia no ES apresenta-se como fator preditor da satisfação académica, sendo que já há pelo menos duas décadas que esta relação é estudada – por exemplo, DeWitz e Walsh (2002) aplicaram medidas de autoeficácia e de satisfação académica a uma amostra de 312 alunos universitários. Foram usadas três medidas diferentes para a avaliação da autoeficácia - académica, social e geral -, e os resultados obtidos por todas elas indicaram a existência de uma relação significativa entre a respetiva autoeficácia e a satisfação. Mais especificamente, as análises de regressão e de variância realizadas pelos autores permitiram verificar que a autoeficácia académica foi significativamente associada com a satisfação académica, enquanto as restantes medidas – social e geral - não contribuíram de forma tão significativa. Mais recentemente, no seu estudo com 372 estudantes universitários, Santos, Zanon & Ilha (2019) verificaram, recorrendo a uma análise de regressão múltipla, que a autoeficácia académica explicou cerca de 64% da variância da

satisfação académica, com especial influência por parte da dimensão da interação social. É ainda de destacar que a autoeficácia é específica de domínio, ou seja, um aluno que aparente ser muito confiante socialmente, poderá não revelar esta confiança noutros domínios para além do social (Amitay & Gumpel, 2015).

Num estudo recente com alunos do Sri Lanka, Sachitra e Bandara (2017) verificaram que na sua amostra em estudo, os estudantes de ES revelaram uma baixa autoeficácia em relação à sua capacidade de gerir tempo, capacidade de preparação, e habilidade de comunicação. Por outro lado, apresentaram maior autoeficácia para pedir ajuda aos amigos, mas não tanto para pedir ajuda aos professores. Mais especificamente, os resultados demonstraram que muitos dos participantes apresentaram baixo níveis de autoeficácia em relação a um conjunto de atividades académicas, tais como: fazer perguntas e responder a perguntas durante as aulas, preparar um plano de estudo, pedir ajuda aos professores, escrever notas adicionais, envolver-se em discussões académicas com os alunos, expressar uma opinião e falar em frente dos pares. Ainda assim, a grande maioria dos estudantes (88%) acreditava que iria conseguir terminar o seu curso dentro de 4 anos. Ademais, os resultados revelaram diferenças nas médias de autoeficácia entre estudantes de diferentes anos académicos, sendo que alunos no quarto ano de curso apresentaram médias de autoeficácia mais elevada em comparação com os grupos de estudantes de anos anteriores.

### **3. Adaptação Académica**

A adaptação académica remete para o processo vivenciado pelo estudante quando se depara com as novas exigências do ES, estando entre elas o desempenho, o ajustamento às novas regras da instituição de ensino e o convívio social (Oliveira, Carlotto, Vasconcelos & Dias, 2014). Um conceito muito relacionado com a adaptação académica são as vivências académicas, definidas como o quotidiano dos jovens universitários (Almeida, Ferreira & Soares, 1999). Numa definição mais completa, as vivências são vistas como o conjunto de situações ou variáveis decorrentes do contexto da vida do estudante de ES, como influência no seu desenvolvimento pessoal, cognitivo e social (Granado, Santos, Almeida, Soares & Guisande, 2005; Igue, Bariani & Milanesi, 2008; Casanova & Polydoro, 2010).

Assim, a diferenciação entre estas duas conceptualizações parece estar no facto de a adaptação académica corresponder a um conceito mais amplo e mais focado no modo como os desafios do ES são enfrentados e/ou ultrapassados, enquanto as vivências

acadêmicas passam apenas pelas experiências no contexto do ES, sejam elas positivas ou negativas. A investigação sugere, inclusivamente, que o sentido atribuído pelos alunos às vivências acadêmicas representa um dos principais fatores de adaptação do estudante ao ES (Azevedo & Faria, 2006; Granado et al., 2005; Kuh, Cruce, Shoup, Kinzie & Gonyea, 2008). É importante conhecer os conceitos acima apresentados e a sua relação, uma vez que a investigação acerca das vivências acadêmicas e da sua relação com a adaptação ao ES permite obter o conhecimento necessário para trabalhar no sentido de melhorar a experiência do ES (e.g., através da diminuição do abandono escolar). Por exemplo, Oliveira (2015) estudou o nível de adaptação, rendimento académico e permanência no curso em estudantes de engenharia, observando que as dimensões pessoal e de estudo das vivências acadêmicas foram aquelas com menores índices de adaptação. Neste caso, a instituição passa a saber que deve investir no envolvimento pessoal e nas estratégias de organização do estudo, para que os seus alunos se adaptem melhor ao contexto académico. Assim, este tipo de estudos fornece informação essencial às instituições para que estas identifiquem áreas a trabalhar de forma a beneficiar a adaptação estudantil.

Para efeitos desta dissertação, é estudada a adaptação académica, concebida como um fenómeno resultante das vivências experienciadas. Como já vimos, os dois conceitos encontram-se necessariamente relacionados, já que são as vivências que irão definir o tipo de adaptação obtida pelo estudante no contexto do ES. Mais especificamente, por exemplo, Igue et al. (2008) avaliaram a adaptação de alunos caloiros e finalistas e concluíram que as experiências construídas ao longo do curso, i.e., as vivências académicas, tiveram um impacto significativo no seu desenvolvimento, dando origem a melhores hábitos de estudo e melhor adaptação. As vivências académicas relacionam-se com muitas variáveis que as influenciam e, por consequência, acabam por influenciar fatores como a satisfação com a universidade e o aproveitamento académico.

Assim, o modo como os alunos vivenciam o quotidiano académico pode ter efeitos em diversos fatores adaptativos, como é o caso da satisfação com a universidade e com o curso. Por exemplo, Lin, Salazar e Wu (2018) procuraram avaliar o impacto de três tipos de experiências académicas – a aprendizagem do curso, a prática de investigação e o clima académico de diversidade – na satisfação dos alunos pertencentes a universidades tipicamente caracterizadas por práticas extensivas de investigação. Os participantes revelaram uma elevada satisfação com a universidade, sendo que o clima de diversidade foi o preditor mais forte para a satisfação dos alunos. Por sua vez, as vivências académicas, necessariamente relacionadas com a adaptação ao ES, são facilitadas por

alguns fatores que poderão, ou não, ser desenvolvidos previamente à entrada no ES. De acordo com Costa e Oliveira (2010), o processo de adaptação acadêmica é influenciado pela maturidade psicossocial e a preparação acadêmica do estudante. Isto será o resultado da atuação de determinados fatores facilitadores do processo de adaptação associado – e.g., resiliência, objetivos claramente definidos, autonomia e domínio do conhecimento.

Soares et al. (2019) estudaram as relações existentes entre as vivências acadêmicas, as habilidades sociais e os comportamentos sociais e acadêmicos de estudantes de ES de instituições públicas e particulares. Observou-se que os alunos que apresentavam comportamentos acadêmicos desadaptativos revelavam, simultaneamente, dificuldades nas habilidades sociais, o que, conseqüentemente, afetava negativamente a sua adaptação acadêmica. Por sua vez, as habilidades socialmente aceitáveis encontravam-se associadas a variáveis não só pessoais, mas também curriculares e institucionais – o que sugere que as universidades podem contribuir para o desenvolvimento de habilidades sociais mais adaptativas. Por sua vez, a investigação sugere que alunos de instituições particulares têm vivências acadêmicas e habilidades sociais mais positivas, relativamente aos das instituições públicas (Soares, Gomes & Seabra, 2014b). De acordo com os autores, estes resultados sugerem que os alunos de instituições particulares apresentam vivências acadêmicas e um repertório de habilidades sociais mais elaboradas, o que poderá facilitar a sua adaptação acadêmica.

De um modo geral, os autores da área concordam que o conhecimento das variáveis envolvidas numa melhor adaptação do novo aluno, e que influenciam o seu rendimento académico, poderá permitir a criação de intervenções ajustadas, minimizando os impactos negativos dos desafios associados à entrada no ES, assim como reduzir os níveis de insucesso e as taxas de abandono escolar (e.g., Gomes & Soares, 2013).

#### **4. As Expetativas Acadêmicas e a Adaptação ao Ensino Superior**

A associação entre as expetativas e a adaptação académica tem sido objeto de interesse na literatura há muitos anos (e.g., Braxton, Vesper & Hossler, 1995). De um modo geral, parece que os alunos que evidenciam expetativas académicas mais altas no que respeita as futuras vivências académicas, são também aqueles que obtêm pontuações mais altas nas avaliações das suas experiências académicas vividas ao longo do curso (Igue et al., 2008). De acordo com estes autores, isto acontece pois estas expetativas positivas criam uma maior pré-disposição e motivação para que o estudante invista os seus recursos nessas mesmas vivências. A correlação positiva entre as expetativas e as

vivências acadêmicas (e por consequência, a adaptação ao ES) é continuamente reportada na literatura, mais especificamente no que respeita as expectativas acerca do envolvimento social, projeto vocacional de carreira e atividades extracurriculares do curso, que se demonstram mais significativamente associadas à adaptação acadêmica dos alunos (e.g., Matta, Lebrão & Heleno, 2017; Soares et al., 2014a). Também a investigação mais recente sugere que as expectativas positivas estão associadas a índices mais elevados de envolvimento acadêmico, satisfação com o curso e adaptação acadêmica (Soares et al., 2018; Porto & Soares, 2017). Ademais, Soares, Santos, Andrade e Souza (2017) observaram um papel preditivo das pontuações totais das habilidades sociais e expectativas acadêmicas que, em conjunto, explicaram 4.8% da adaptação acadêmica.

É de evidenciar que parte dos efeitos positivos acima descritos poderão ser causados por influências que as expectativas acadêmicas sofrem previamente ao ES, como a associação com variáveis pessoais e socioeconômicas (e.g., idade, escolaridade dos pais, interação social, etc.), e antecedentes acadêmicos (notas de acesso, percurso escolar anterior, etc.) (Farias & Almeida, 2020). Aliás, de acordo com literatura recente (Páramo-Fernandez, Araújo, Tinajero-Vacas, Almeida & Rodriguez-Gonzalez, 2017; Porto & Soares, 2017), as vivências no ensino básico e secundário podem interferir no processo de adaptação ao ES, através das expectativas possivelmente erradas acerca deste novo contexto acadêmico.

Expectativas acadêmicas de caráter mais positivo poderão trazer benefícios para a adaptação através da estimulação de um comportamento mais orientado para os objetivos: quando a expectativa é de sucesso, então o comportamento será iniciado e mantido com maior facilidade. Por sua vez, se a expectativa for de insucesso, mais facilmente o indivíduo tenderá a desistir e a abandonar a tarefa (Bandura, 1986; Carver & Scheier, 2002). Também Jackson, Pancer e Pratt (2000) observaram que alunos com expectativas mais negativas são aqueles que, ao longo de quatro anos de curso, apresentaram níveis mais elevados de stress e depressão. Por sua vez, os seus resultados revelaram que estudantes com expectativas sociais e acadêmicas mais positivas tinham melhores resultados ao nível da adaptação e persistência. Tendo em conta a literatura existente até ao momento, Farias e Almeida (2020) concluem que as expectativas acadêmicas são consideradas preditoras da adaptação à universidade, do bem-estar, da satisfação com o curso e instituição, estando também relacionadas com o desempenho académico, principalmente no primeiro ano de ES. Os autores reforçam ainda a importância de se continuar a explorar as expectativas acadêmicas neste contexto, de forma a «(...) *conhecer*

*o que os alunos imaginam ou esperam encontrar no Ensino Superior e as suas associações a outras variáveis relevantes no seu percurso académico»* (p.88). Também neste sentido, os mesmos autores fazem questão de mencionar uma lacuna na literatura, explicando que embora tenham existido, nos últimos anos, avanços significativos na literatura sobre o tema em questão, existe uma ausência de estudos longitudinais que possam acompanhar os alunos ao longo do seu ano de ingresso no ES, que é, por exemplo, considerado o período crítico para fenómenos de abandono escolar. Por fim, os autores referem ainda a importância de incluir nas investigações outros agentes relevantes para o sucesso dos alunos (e.g., professores, equipa gestora, familiares e amigos).

Apesar de tudo, as expetativas académicas têm tanta influência como aquela que a realidade permite. O que acontece quando as expetativas académicas não correspondem à realidade vivida pelos alunos? Tal como Araújo e Almeida (2015) destacam, *«os estudantes acedem ao Ensino Superior com um conjunto de objetivos e expetativas de realização, que servem como critério de avaliação para a qualidade das suas vivências»* (p.22). De acordo com Araújo et al. (2014), o facto de as expetativas académicas não serem concretizadas apresenta-se como um fator importante para a adaptação académica, rendimento académico, envolvimento, permanência e satisfação de alunos do ES. Mais especificamente, por exemplo, Pleitz, MacDougall, Terry, Buckley e Campbell (2015) verificaram que a existência de discrepâncias nas expetativas e experiências dentro dos domínios social e institucional é preditora significativa da satisfação e retenção no segundo ano de curso do ES.

Soares e Almeida (2002, citado em Noronha, Martins, Gurgel & Ambiel, 2009) definiram quatro perfis de relação entre as expetativas e vivências académicas, na sequência de um estudo em contexto português em que foi aplicado o Questionário das Expetativas Académicas (QEA) no início e no final do ano letivo, assim como o Questionário de Vivências Académicas (QVA), no início do segundo ano, a 703 alunos provenientes de 16 cursos diferentes. Conclui-se a existência de: a) alunos surpreendidos, em que a realização no primeiro ano foi superior aquela esperada; b) alunos realistas, cuja realização no primeiro ano correspondeu às expetativas; c) alunos moderadamente desiludidos; e d) alunos desiludidos. Nestes últimos, as realizações não chegaram aquilo que era esperado, sendo que esta discrepância variou na intensidade. No que diz respeito à relevância destes grupos para as vivências académicas, observou-se que os alunos surpreendidos e realistas nas expetativas quanto ao relacionamento com os colegas e investimento nas atividades do curso, diferenciaram-se significativamente dos restantes

grupos. Mais especificamente, revelaram melhores níveis de gestão de tempo, melhores métodos de estudo, desenvolvimento vocacional mais ajustado, melhor adaptação à instituição e envolvimento em atividades extracurriculares. Ademais, os alunos realistas transmitiram ainda melhores níveis de bem-estar psicológico, quando comparados ao grupo de alunos desiludidos. Deste modo, podemos concluir que quando existe uma dissonância entre as expectativas acadêmicas e aquilo que é efetivamente vivenciado no contexto acadêmico, poderão existir consequências emocionais que impedem o aluno de encontrar e usar os recursos e competências pessoais para enfrentar os desafios propostos pela vida acadêmica, afetando negativamente a adaptação acadêmica (Howard, 2005).

Já em 1995, Braxton et al. (1995) realizaram um estudo com 263 estudantes no primeiro ano do ES, que teriam acabado de ingressar em cursos de 4 ou 5 anos. Os resultados indicaram que a integração, tanto social como acadêmica, é beneficiada pela concretização de expectativas ao nível acadêmico e de desenvolvimento de carreira. Ademais, verificou-se que esta integração foi negativamente influenciada por expectativas relacionadas com o ambiente universitário – o que poderá ter estado relacionado com a discrepância entre aquilo que era esperado deste ambiente e aquilo que foi realmente vivenciado (expectativas desajustadas). Por sua vez, em anos mais recentes, Araújo et al. (2019) observaram que os alunos com expectativas mais realistas e, ainda assim, positivas, e no que respeitava a sua experiência no primeiro ano de ES, apresentaram melhores indicadores de integração acadêmica e social, assim como de desempenho acadêmico.

De um modo geral, as próprias expectativas acadêmicas acabam por influenciar os tipos de comportamentos que o aluno desenvolve na sua vivência do ES. A investigação consultada sugere que expectativas mais positivas estarão associadas a maior motivação, esforço e persistência, mesmo na presença de obstáculos que dificultam a realização de objetivos. Por sua vez, expectativas menos positivas poderão estar associadas a um menor investimento nas tarefas, maior ansiedade e maior atribuição interna para o fracasso (e.g., Armor & Taylor, 1998). Da mesma forma, Matta et al. (2017) realizaram uma revisão de literatura com o objetivo de estudar a relação entre a adaptação acadêmica, vivências acadêmicas, rendimento e abandono escolar, especificamente no curso de engenharia. Após a análise dos 16 estudos submetidos aos critérios de seleção previamente definidos, os autores concluíram que existe uma relação positiva entre as vivências acadêmicas e as expectativas dos alunos, nomeadamente ao nível das vivências pessoais, interpessoais, acadêmicas e projeto vocacional de carreira. Mais especificamente, a gestão de tempo (i.e., a organização de tempo do aluno para execução das atividades acadêmicas de forma

eficaz) e os relacionamentos interpessoais (i.e., percepção de amizade e cooperação entre colegas e professores) mostra-se especialmente benéfica para o aproveitamento acadêmico assim como para a prevenção do abandono escolar. Ou seja, as expectativas têm também influência nos comportamentos adotados, e por consequência nas vivências e adaptação ao ES.

Assim, e com base nas diferentes contribuições empíricas descritas acima, é possível concluir que as expectativas são, pelo menos em parte, preditoras da adaptação acadêmica, especialmente quando as vivências acadêmicas vão ao encontro das expectativas. A razão pela qual expectativas mais elevadas tendem a estar relacionadas com melhor adaptação poderá ser explicada pelo facto de um indivíduo com expectativas mais elevadas poder ter também maior motivação, predisposição e disponibilidade emocional para responder de forma mais adaptativa aos desafios impostos pelas experiências do ambiente de ensino superior.

### **5. Autoeficácia no Ensino Superior – O seu papel na relação entre Expectativas e Adaptação Académica**

A autoeficácia é um conceito amplamente estudado no contexto da educação pois demonstra ser um importante potenciador de mecanismos que beneficiam o envolvimento e aproveitamento acadêmico. Assim, torna-se indispensável considerar o seu eventual papel na relação empiricamente consolidada entre expectativas acadêmicas e adaptação ao ES.

De acordo com Bandura (1977), as pessoas processam a informação de feedback do comportamento/resultado ao longo de sequências de eventos em longos períodos temporais. Esta informação refere-se aquela acerca das circunstâncias situacionais e os padrões e ações necessários para produzir determinados resultados. Ou seja, a aprendizagem sobre que tipos de comportamentos levam a que tipos de resultados, deve ser repetida e é adquirida ao longo do tempo através da experiência. No contexto deste estudo, podemos dizer que as expectativas serão ajustadas ao longo do tempo conforme as vivências e consequente adaptação acadêmica que é desenvolvida.

A autoeficácia está, nesta perspetiva, fortemente relacionada com a motivação (i.e., a ativação e persistência do comportamento; Bandura, 1977). Mais especificamente, a capacidade de representar consequências futuras no pensamento fornece uma fonte cognitiva para a motivação. É com esta representação de consequência que os indivíduos vão gerar a motivação atual para o comportamento adaptativo (de um modo mais prático,

se eu acredito que organizar o meu estudo origina melhores resultados acadêmicos, então terei uma fonte cognitiva para aumentar a minha motivação para organizar o estudo). A partir desta perspectiva, os acontecimentos de reforço afetam o comportamento através da criação de expectativas acerca de que tipos de comportamentos levam a que benefícios desejados, ou evitam dificuldades indesejadas (Bolles, 1972; citado por Bandura, 1977).

Valdebenito (2017) analisou a correlação entre autoeficácia e as experiências acadêmicas dos estudantes universitários, concluindo que alta autoeficácia se encontrava associada a melhores estratégias de estudo e menos dificuldades pessoais. Por sua vez, parece que a baixa autopercepção quanto às estratégias de estudo está associada a dificuldades na adaptação acadêmica (Bahomón, Vianchá, Alarcón & Bohórquez, 2013; Soares, Almeida & Guisaldes, 2011). Também Cordeiro (2013) estudou a autoeficácia e a sua relação com a adaptação acadêmica, revelando que alunos com níveis mais elevados de autoeficácia eram aqueles que reportavam melhor adaptação acadêmica. Da mesma forma, Chemers, Hu e Garcia (2001) observaram em contexto longitudinal que a autoeficácia e o otimismo de alunos do primeiro ano de universidade se encontrava fortemente correlacionado com a performance e com o ajustamento, tanto diretamente ao nível da performance acadêmica, como indiretamente através das expectativas e percepções de *coping*.

Existem variadas razões para que a autoeficácia possa estar associada a uma melhor adaptação do estudante ao ensino superior. Por exemplo, existe evidência que sugere que alunos que reportam sintomatologia de *distress* mental têm quatro vezes maior probabilidade de apresentarem uma autoeficácia reduzida (Grotan, Sund & Bjerkeset, 2019), sendo que estas questões de caráter psicológico poderão ter um peso significativo no modo como o estudante universitário se envolve nas experiências do ES. Ademais, como já foi referido, desde o início do estudo da autoeficácia que se considera que as perspectivas de autoeficácia determinam o esforço com que as pessoas se dedicam a determinada situação, tarefa e/ou desafio, assim como o grau de persistência que revela quando se deparam com obstáculos (Bandura, 1977). Aliás, de acordo com Azzi e Polydoro (2010), a autoeficácia é mesmo uma das variáveis relacionadas com o processo motivacional específico na aprendizagem. A autoeficácia parece também ter um papel preditivo na satisfação acadêmica (Santos et al., 2019), explicando grande parte da variação da satisfação acadêmica total (cerca de 64%), com maior relevância para a dimensão da interação social. Aliás, os resultados indicaram que grande parte da variância da satisfação acadêmica pode ser predita, quase exclusivamente, pela autoeficácia e pela

interação social, embora as demais facetas possam também contribuir para a satisfação acadêmica.

As possíveis explicações para a relação da autoeficácia com uma maior adaptação estende-se ao longo da literatura: por exemplo, com Mohammadyari (2012), que observou que a autoeficácia influencia diretamente a quantidade de esforço investido pelos alunos na sua aprendizagem, persistência, tipos de tarefa de aprendizagem e rendimento acadêmico; com Vantieghem, Vermeersch e Van Houtte (2014), que verificaram que estudantes que revelam maior autoeficácia gerem melhor o seu tempo, retiram mais prazer e gosto das tarefas, e dedicam maior processo cognitivo; e com Schnell, Ringeisen, Raufelder e Rohtmann (2015), que observaram que alunos com alta autoeficácia tendem a definir objetivos de mestria, a realizar tarefas mais desafiantes e a obter melhores resultados acadêmicos.

Apesar de tudo, foi encontrada reduzida literatura que relacione a autoeficácia diretamente com as expectativas acadêmicas e com a adaptação geral do aluno ao ensino superior – apesar de existirem variados estudos que relacionam a autoeficácia com o aproveitamento acadêmico (e.g., Lent & Larkin, 1984; Honicke & Broadbent, 2016), é importante mencionar que a adaptação acadêmica vai muito para além dos resultados escolares positivos. Deste modo, este estudo procura precisamente ajudar a preencher esta lacuna através de um modelo que integre a autoeficácia na relação já claramente definida entre as expectativas acadêmicas e a adaptação dos estudantes ao ES.

## **II. QUESTÃO DE INVESTIGAÇÃO**

### **1. Problemática**

Este estudo tem como objetivo explorar a relação entre as variáveis estudadas, i.e., as expectativas acadêmicas, adaptação e autoeficácia no ES -, validando também as escalas utilizadas para a respetiva recolha de dados, já que algumas sofreram alterações significativas e/ou a respetiva estrutura não está suficientemente validada na literatura.

Face à literatura consultada, que tem vindo a explorar a relação entre as variáveis em questão, procura-se através deste estudo responder à questão: de que forma é que estas variáveis, nas suas diversas dimensões, se relacionam entre si ao longo do tempo? A finalidade é, portanto, integrar a literatura já existente num modelo a ser testado através dos dados longitudinais recolhidos com alunos de ES, testando o seu ajuste e adaptando-o conforme o que os resultados sugerirem.

Embora exista uma quantidade satisfatória de literatura que nos permite tirar algumas conclusões sobre o que poderá vir a ser observado neste estudo, existem ainda muitas incógnitas quanto à relação e evolução destas variáveis ao longo do tempo. De que modo é que as expectativas se relacionam com a adaptação, e até que ponto é que as primeiras têm um poder preditivo sobre a última? Será que a autoeficácia tem um papel nesta relação? O caráter longitudinal deste estudo é particularmente relevante, já que é escasso na literatura consultada sobre a temática.

## **2. Resultados Esperados**

Através da literatura consultada, é possível colocar algumas hipóteses quanto às possíveis relações entre as variáveis testadas. Abaixo, apresentamos as hipóteses a ter em consideração no modelo proposto.

No que respeita às expectativas académicas isoladas, espera-se que os alunos revelem, aquando da sua entrada para o ES, níveis elevados de expectativas de um modo geral (i.e., nas diferentes dimensões). Ainda assim, a literatura existente sugere que a média será mais elevada para as expectativas ao nível das interações sociais, formação para a carreira/empregabilidade e a qualidade na educação (e.g., Baker et al., 1985; Fernandes & Almeida, 2005; Soares et al., 2018).

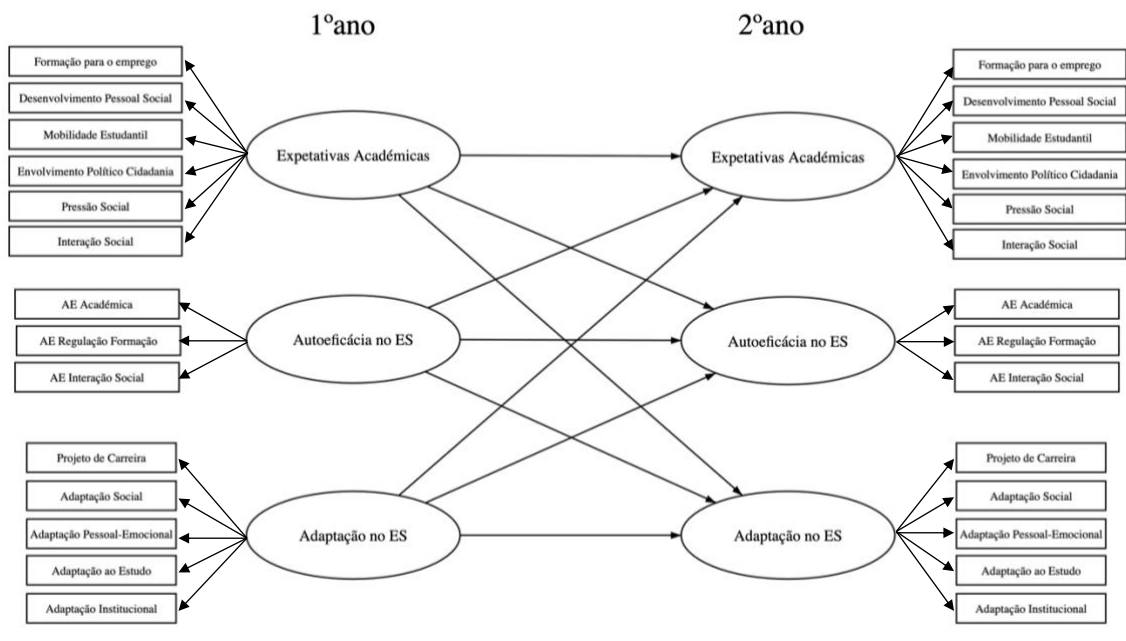
Sobre a relação entre as expectativas académicas e a adaptação ao ES, a evidência é clara e permite-nos esperar que as expectativas académicas tenham um papel preditor positivo na adaptação académica (e.g., Soares et al., 2017). Num nível mais particular, espera-se que a adaptação académica, nas dimensões de adaptação social e projeto de carreira, seja particularmente beneficiada pela concretização das expectativas nas dimensões ao nível académico e da dimensão da formação para a carreira/empregabilidade, respetivamente (Braxton et al., 1995).

Face a toda a literatura consultada, e recorrendo à análise através de Modelos de Equações Estruturais, pretende-se testar um modelo em que as variáveis estudadas (i.e., as expectativas académicas, a autoeficácia ao ES e a Adaptação ao ES) se relacionam entre si, tanto no mesmo ano de aplicação como nos dois anos distintos. O diagrama do modelo a ser testado pode ser consultado na **Figura 1**.

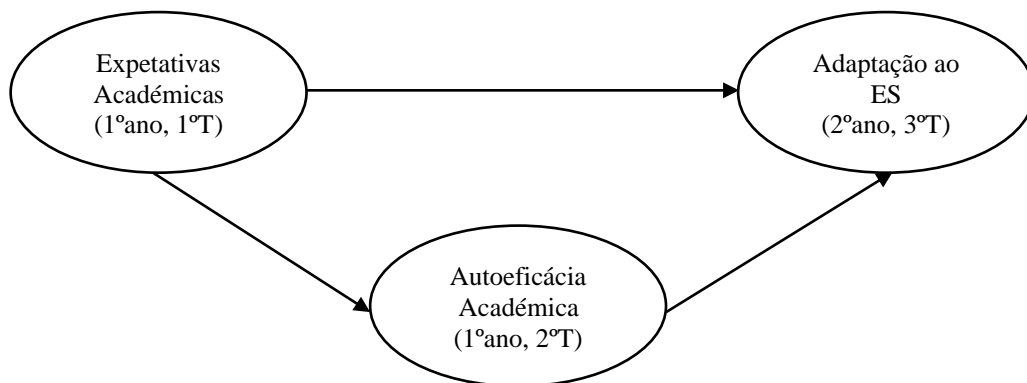
Em relação ao papel da autoeficácia na relação entre expectativas e a adaptação académica, o quadro teórico oferecido por Bandura permite teorizar que a autoeficácia tenha um papel relevante nas estratégias adotadas nas vivências académicas, afetando, conseqüentemente, a adaptação ao ES. Assim, pretende-se explorar o papel da

autoeficácia ao longo do tempo, relacionando esta variável com as expectativas iniciais e a adaptação do estudante ao ES, testando o seu possível papel mediador na relação preditiva esperada entre as restantes variáveis (ver **Figura 2**). Espera-se que as expectativas académicas aquando da entrada no ensino superior (medidas no primeiro questionário aplicado no início do ano letivo), sejam preditoras da adaptação académica (medida no segundo ano de curso) e que esta relação seja, pelo menos, parcialmente mediada pela autoeficácia (medida no segundo questionário do primeiro ano, cerca de 1 a 2 meses após o início do ano letivo). Espera-se ainda, num ponto de vista mais particular, observar um efeito mais significativo entre a autoeficácia na interação social e adaptação social. Neste modelo correlacionaram-se ainda as dimensões anualmente correspondentes (e.g., adaptação social do primeiro ano com a adaptação social do segundo ano).

**Figura 1** Modelo de Relação Entre Variáveis Esperado



**Figura 2** Modelo de Mediação Esperado



### III. MÈTODO

#### 1. Delineamento do Estudo

A realização deste estudo tem por base a recolha de dados ao longo dos últimos 4 anos, numa universidade portuguesa. A recolha destes dados tem como objetivo, precisamente, a caracterização dos estudantes portugueses quanto às variáveis avaliadas dos questionários, procurando identificar padrões e caracterizar o desenvolvimento destas variáveis ao longo do tempo. A recolha de dados teve início no ano letivo de 2016-2017, e a amostra foi selecionada por conveniência, uma vez que os participantes corresponderam a alunos da(s) universidade(s) que colaboraram na recolha de dados.

Para esta recolha de dados, foram utilizados dois questionários - um primeiro questionário (o qual chamaremos de questionário inicial), a ser aplicado apenas uma vez aquando da entrada do aluno no ES, e um segundo questionário (o qual chamaremos de questionário anual), a ser aplicado uma vez mais tarde ainda no primeiro ano de curso, e posteriormente em cada um dos seguintes anos de curso.

O questionário inicial (disponível em *Anexo 1*), foi composto pelos seguintes elementos: a) consentimento informado; b) dados sociodemográficos; c) Questionário de Expetativas Académicas (QEA; Deaño et al., 2015); d) questões acerca da expetativa de conclusão, razão de escolha do curso e da instituição e conhecimento da instituição; e) Escala das Dificuldades Antecipadas (Araújo et al., 2016); e f) Escala acerca dos hábitos de estudo no ES.

Por sua vez, o questionário anual (disponível em *Anexo 2*), foi composto por: a) consentimento informado; b) dados sociodemográficos; c) Questionário de Adaptação ao Ensino Superior (QAES; Araújo et al., 2014); c) Escala da Regulação da Cognição (Bártolo-Ribeiro, Peixoto, Casanova & Almeida, 2020); d) Escala de Autoeficácia na Formação Superior (AEFS; Polydoro & Casanova, 2010 – versão adaptada para população portuguesa de Vieira, Caires & Polydoro, 2011); e e) questões acerca da expetativa de conclusão de estudos no curso e na instituição de ensino e acerca dos hábitos de estudo e assiduidade nas aulas. No segundo ano de aplicação, o questionário anual incluiu ainda novamente o Questionário de Expetativas Académicas, numa versão reduzida.

Deste modo, os participantes, maioritariamente de cursos de Psicologia, terão ingressado e continuado os seus estudos entre os anos de 2016 e 2020. Os alunos foram, em horário letivo, convidados a participar no estudo através do preenchimento dos

questionários acima descritos, sempre em contexto de sala de aula, numa hora previamente combinada com o docente da unidade curricular em questão. A participação foi voluntária e os alunos começavam por ler e aceitar um consentimento informado antes de avançarem com o preenchimento do questionário. Os estudantes foram também informados acerca da confidencialidade dos dados partilhados.

Para efeitos desta dissertação, foram selecionados os dados de dois anos letivos seguidos, i.e., do primeiro e segundo ano de cada um dos participantes. Isto significa que cada participante considerado para as análises deste estudo terá preenchido um questionário inicial, um questionário anual no primeiro ano e um questionário anual no segundo ano de curso. Para efeitos deste estudo, foram considerados para análise o Questionário das Expectativas Académicas (QEA), o Questionário da Adaptação ao Ensino Superior (QAES) e a Escala da Autoeficácia na Formação Superior (AEFS).

Após criação das bases de dados, os mesmos foram analisados recorrendo aos programas estatísticos: IBM SPSS Statistics para o Windows, Versão 27.0 (IBM Corp, 2020), Jamovi, Versão 1.6.15 (The Jamovi Project, 2021) e MPlus – Versão 8 (Muthén & Muthén, 2017), para descrição e análises exploratórias dos dados, análises confirmatórias e testagem de modelos de equação estruturais e de mediação, respetivamente.

## **2. Participantes**

Este estudo contou com 522 alunos de uma instituição de ensino superior portuguesa do centro de Portugal. Destes 522 participantes, cerca de um terço dos mesmos não reportou dados sociodemográficos, o que deverá ser levado em consideração na interpretação da descrição da amostra que se segue.

Para além dos 522 participantes considerados para este estudo, existiram mais estudantes que estiverem em algum ponto envolvidos na recolha de dados. No entanto, com base nas taxas de mortalidade ao longo dos diferentes anos de aplicação, foram selecionados aqueles que responderam de forma consistente ao longo dos anos às diferentes medidas. Mais especificamente, uma vez que o estudo contou com dados recolhidos em 3 escalas ao longo de 2 anos, foram selecionados os alunos que não falharam itens num mínimo de 8 dimensões na totalidade (sendo que por cada ano existiria o preenchimento de 14 dimensões, acrescendo os dados sociodemográficos e outros dados não relevantes para este estudo).

A maioria dos participantes (pelo menos 58,2%) é do sexo feminino, sendo que existe uma percentagem significativa de participantes (31,6%) cuja informação sobre o sexo não foi reportada. As idades variaram entre os 17 e os 53 anos ( $M=20.04$ ;  $DP=5.58$ ), e a média geral de ingresso no ensino superior foi de 13.8 valores ( $M=13.8$ ;  $DP=1.4$ ). Observamos que cerca de metade dos participantes (49.6%) nunca ficou retido, enquanto os restantes (1.2%) terão ficado retidos no ensino básico ou secundário. Verifica-se também que a maioria dos participantes (57.7%) que respondeu aos dados sociodemográficos não necessitou de mudar de residência para ingressar no curso superior em questão. Acerca das habilitações dos pais dos participantes, destacam-se, tanto para as habilitações da mãe como do pai, as habilitações ao nível do ensino secundário (23.9% para pais e 25.3% para mães), seguidas do ensino superior (17.8% para pais e 21.5% para mães). No *Anexo 3*, pode ser consultada a tabela resumo com os dados acima apresentados.

### **3. Instrumentos**

#### **3.1. Expetativas Académicas**

Para a avaliação das expetativas académicas, foi utilizado o Questionário das Expetativas Académicas, na sua versão original (Deaño et al., 2015). Este questionário traduz as crenças e atitudes dos estudantes aquando da sua entrada no ES, incluindo o modo como se envolvem e como esperam que este meio satisfaça os seus desejos e necessidades. Ademais, o questionário pretende avaliar aquilo que os estudantes acham que conseguirão conquistar ao longo do seu percurso académico. A sua conceptualização multidimensional permite apresentar as expetativas académicas como sendo influenciadas pelas experiências que vão ocorrendo na vivência académica, ajustando-se às mesmas, favorecendo, assim, a adaptação ao ES (Howard, 2005).

Face à literatura existente, que apontava para a relevância das expetativas académicas na persistência, esforço e adaptação ao ES (e.g., Braxton et al., 1995; Almeida, Vasconcelos & Mendes, 2008; Igue et al., 2008), foi iniciada a construção e validação deste questionário, procurando diferenciar perfis de alunos quanto à sua perceção do que o ES lhes poderia vir a fornecer (e.g., Almeida, Costa, Alves, Gonçalo & Araújo, 2012; Almeida, Guisande, Soares & Saavedra, 2006; Soares, Guisande, Almeida & Páramo, 2009). A escala tem, originalmente, um total de 42 itens, que se distribuem ao longo de 7 dimensões. Com base nos respetivos valores psicométricos - ver Deaño et al. (2015) - os autores concluíram que os fatores formação para o emprego,

desenvolvimento pessoal e social, mobilidade estudantil, envolvimento político e cidadania e pressão social apresentam coeficientes de validade convergente e fidelidade acima dos limites mínimos exigidos. Por sua vez, os fatores qualidade da educação e interação social, apresentaram valores inferiores àqueles que seriam psicometricamente desejáveis para garantir a validade e fidelidade destas dimensões. Outras limitações desta escala inicial passaram pela baixa validade discriminante entre o desenvolvimento pessoal e social, e entre o envolvimento político e cidadania, pressão social e qualidade da educação. Os autores interpretam este problema como o resultado da proximidade de alguns itens inseridos nas diferentes dimensões.

Ainda que esta escala original tenha apresentado os problemas acima descritos, os valores psicométricos foram considerados satisfatórios para a sua aplicação na população portuguesa e espanhola de jovens aquando da sua entrada no ES (Deaño et al., 2015). Ainda assim, face a tais limitações, para efeitos deste estudo, foram realizadas algumas alterações à escala original, numa tentativa de melhorar os seus índices psicométricos.

Numa primeira tentativa de adaptação da escala, a mesma manteve-se com 42 itens, sendo que foram retirados 6 itens da escala original e foram incluídos outros 6. Mais especificamente, no Fator 1 (Formação para o emprego) foram removidos os itens “*Aumentar a possibilidade de conseguir um emprego estável no futuro*” e “*Ter a preparação necessária para poder exercer a profissão que desejo*”, e foi adicionado o item “*Conseguir um rendimento académico que enriqueça o meu currículo*”. Assim, esta dimensão passou a ser composta por 7 itens. No Fator 2 (Desenvolvimento pessoal e social) foram removidos os itens “*Ter amigos que me ajudem a superar possíveis dificuldades*” e “*Ter novas experiências de vida*”, tendo sido adicionados outros dois, nomeadamente “*Ter um grupo de amigos/as com quem possa relaxar e conviver fora das aulas*” e “*Socializar/conviver com um novo grupo de amigos*”. É de destacar que, neste caso, os itens extraídos corresponderam precisamente àqueles que, no artigo original, apresentaram pesos fatoriais estandardizados mais baixos para a dimensão em questão. Deste modo, a dimensão em questão permaneceu com 8 itens. No Fator 3 (Mobilidade estudantil) foram também removidos os dois itens que apresentaram menores pesos fatoriais estandardizados, mais especificamente os itens “*Sentir-me numa universidade que se esforça por se internacionalizar*” e “*Sentir que estou numa universidade que favorece a mobilidade estudantil*”. Não foram adicionados quaisquer itens a esta dimensão, pelo que esta passou a conter 6 itens. No Fator 5 (Pressão social) foi adicionado um item – “*Conseguir um nível de formação próximo ou superior ao obtido pelos meus*

*pais (ou irmãos mais velhos)*”. Deste modo, a dimensão passou a ser constituída por 5 itens. Por fim, no Fator 6 (Qualidade da educação) foram adicionados dois itens, sendo eles “*Cumprir o desejo de pessoas próximas que incentivaram a minha formação superior*”, e “*Ter professores de reconhecido mérito nas áreas que ensinam*”. Esta dimensão passou, assim, a conter 6 itens. Os Fatores 4 e 7 (Envolvimento político e cidadania e interação social) não sofreram alterações na sua estrutura.

Assim, a primeira adaptação desta escala apresentava a estrutura na tabela em **Anexo 4**. No entanto, após a primeira aplicação desta escala (no questionário inicial do ano letivo de 2016/2017), foram realizadas análises preliminares e tomou-se a decisão de avançar para uma redução da escala (posteriormente validada por Casanova et al., 2019), sendo também objetivo deste estudo a sua validação.

Estas análises preliminares sugeriram a redução da escala para 26 itens, sendo identificados agora apenas 6 fatores: a) formação para o emprego, com 4 itens (e.g., “*Ter melhores saídas profissionais no mercado de trabalho*”), que remete para as expetativas que o estudante tem para a obtenção de condições para uma boa empregabilidade e entrada no mercado de trabalho; b) desenvolvimento pessoal e social, com 4 itens (e.g., “*Desenvolver as minhas características de personalidade*”), que avalia a valorização do estudante para o desenvolvimento de autonomia e identidade, de autoconfiança e da vivência de novas experiências.; c) mobilidade estudantil, com 4 itens (e.g., “*Conseguir realizar algum estágio noutra país*”), que traduz a vontade e pré-disposição do estudante para participar em programas de mobilidade no contexto académico; d) envolvimento político e cidadania, com 4 itens (e.g., “*Compreender como posso contribuir para melhorar o mundo e as sociedade*”), que remete para o nível de motivação que o estudante tem para discutir a política, sociedade e economia do seu país, assim como para melhorar a sociedade e ser um cidadão ativo; e) pressão social, com 4 itens (e.g., “*Não desapontar a família ou os amigo/as no rendimento académico*”), que traduz o modo como o estudante procura responder às expetativas dos outros, nomeadamente da família, amigos e colegas, acerca da sua frequência do ES; e f) interação social, com 4 itens (e.g., “*Ter momentos de convívio e diversão*”), que procura avaliar as expetativas que o estudante tem para se envolver socialmente e se divertir, em atividades de socialização no contexto universitário. A dimensão acerca da qualidade da educação foi removida. Assim, a primeira geração de participantes em estudo (2016/2017) terá respondido à versão de 42 itens no questionário inicial, enquanto as restantes gerações terão respondido à versão de 26 itens. No entanto, por falta de correspondência de dois itens na escala de 42 para a de

26 (i.e., por alteração considerável dos mesmos na aplicação destes questionários) os mesmos não foram considerados para as análises estatísticas, tendo ficado as dimensões mobilidade estudantil e interação social com apenas 3 itens. Assim, deve considerar-se a escala das expectativas académicas para análise aquela com a estrutura apresentada na tabela em *Anexo 5*.

É ainda de destacar que, independentemente da versão utilizada, nenhum dos itens é invertido. O cálculo do valor total da escala, assim como das respetivas dimensões, foi realizado através da média dos itens que a(s) compõem. Esta escala apresenta uma escala de resposta tipo *Likert* com valores que variam de 1 (Discordo Totalmente) a 6 (Concordo Totalmente), sendo que um valor mais alto remete para expectativas mais positivas na dimensão em questão.

### **3.2. Autoeficácia no Ensino Superior**

Para a avaliação da autoeficácia no ES, foi utilizada a Escala de Autoeficácia na Formação Superior (AEFS), originalmente desenvolvida por Polydoro e Casanova (2010), tendo sido posteriormente adaptada para a população portuguesa por Vieira et al. (2011). Este instrumento avalia a autoeficácia no meio académico recorrendo ao autorrelato, mais especificamente no que respeita as tarefas e desafios enfrentados pelo aluno ao longo do seu curso.

A AEFS mede um domínio amplo da autoeficácia – mais especificamente, a perceção de autoeficácia de estudantes do ES quanto às suas vivências académicas contempladas na frequência do seu curso. Embora falemos aqui já de uma delimitação de autoeficácia, esta pode ser vista por alguns como um conceito amplo, pelo que é essencial que os itens da escala incluam um extenso leque de tarefas, desafios e níveis de dificuldade, que podem ser identificados no contexto em questão (e.g., Bandura, 2006; Polydoro, Azzi & Vieira, 2010). Ademais, todos os itens são formulados recorrendo ao tempo verbal do presente, de forma a certificar que os dados obtidos são sobre as crenças de autoeficácia e não sobre variáveis semelhantes – e.g., expectativas de resultados, se fosse usado o tempo verbal do futuro (Bandura, 2006; Polydoro et al., 2010). Trata-se de um instrumento de autorrelato, o que é adequado pois esta parece ser uma das formas mais adequadas de medir a perceção de autoeficácia, na presença de determinadas condições (Vieira et al., 2011), condições estas que se aplicam ao contexto deste estudo.

A AEFS advém de um instrumento inicial com um total de 34 itens organizados em 5 dimensões (autoeficácia académica, autoeficácia na regulação da formação,

autoeficácia em ações proativas, autoeficácia na interação social e autoeficácia na gestão acadêmica). A escala adaptada (Vieira, Polydoro & Coimbra, 2009) foi submetida a análises fatoriais exploratórias, das quais resultou a versão da AEFS utilizada neste estudo, composta por 20 itens distribuídos por 3 dimensões: a) autoeficácia acadêmica, com 7 itens (e.g., “*Aprender conteúdos que são necessários à minha formação*”), com um alfa de Cronbach  $\alpha = .90$ ; b) a autoeficácia na regulação da formação, com 7 itens (e.g., “*Concluir os trabalhos do curso dentro dos prazos estabelecidos*”), com um alfa de Cronbach  $\alpha = .90$ ; e c) autoeficácia na interação social, com 6 itens (e.g., “*Estabelecer amizades com os colegas de curso*”), com um alfa de Cronbach  $\alpha = .89$ .

Deste modo, a escala perfaz um total de 20 itens com escala de resposta tipo *Likert*, relativa ao nível de confiança associado às afirmações apresentadas. A escala de resposta varia entre 1 (Nada confiante) e 6 (Totalmente confiante). Nenhum dos itens é invertido. Quanto à interpretação desta escala, como já vimos, a mesma é composta por 3 dimensões – a autoeficácia acadêmica, a autoeficácia na regulação da formação e a autoeficácia na interação social. A autoeficácia acadêmica diz respeito à “*confiança na capacidade de aprender, demonstrar e aplicar o conteúdo do curso*”. Por sua vez, a autoeficácia na regulação da formação corresponde à “*capacidade para estabelecer metas, fazer escolhas, planejar, cumprir prazos e autorregular as suas ações no processo formativo*”. Por fim, a autoeficácia na interação social refere-se à “*confiança na capacidade para se relacionar com os colegas e professores*”. Tanto para o valor total da escala como para o valor de cada uma das dimensões, recorrem-se às médias dos itens envolvidos – médias mais altas correspondem a uma maior autoeficácia na área correspondente (Vieira et al., 2011). A AEFS não possui normas, mas os autores assumem como referência de pontuação que valores que sejam iguais ou inferiores a 3 indiquem baixos níveis de autoeficácia nesta dimensão, enquanto pontuações superiores a 5 dizem respeito a crenças de autoeficácia altas nas respectivas dimensões.

A estrutura da escala final (i.e., os itens correspondentes a cada dimensão) pode ser consultada na tabela em **Anexo 6**.

### **3.3. Adaptação ao Ensino Superior**

Há mais de 20 anos que se iniciou o interesse acerca do modo de avaliar a adaptação ao ES, mais especificamente tentando compreender quais as vivências acadêmicas experienciadas ao longo dos anos, no contexto acadêmico. Assim, verifica-se que Portugal e Brasil têm vindo a desenvolver instrumentos adequados para a avaliação

das vivências acadêmicas, como o Questionário de Vivências Acadêmicas (QVA - Almeida & Ferreira, 1997; Almeida et al., 1999) e o Questionário de Vivências Acadêmicas, versão reduzida (QVA-r – Almeida, Soares & Ferreira, 2002). Ainda assim, é importante reconhecer que as vivências acadêmicas não representam, por si só, toda a adaptação acadêmica de um estudante de ES. Como já vimos, tratam-se de dois conceitos distintos. Nesse sentido, Araújo et al. (2014), com o objetivo de aprofundar e caracterizar as diferentes dimensões envolvidas na adaptação, desenvolveram o Questionário de Adaptação ao Ensino Superior (QAES). Este questionário foi desenvolvido tendo por base revisão de literatura, análise de discursos de estudantes do ES e outros questionários já existentes (como o QVA; QVA-r e outros). Na construção deste questionário, os autores tiveram em consideração a economia da apresentação e descrição dos itens, a sua operacionalização de forma a minimizar inferências subjetivas e o equilíbrio do número de itens entre as diferentes dimensões.

O primeiro desenvolvimento deste questionário remeteu para a existência de 56 itens. Através da aplicação do mesmo a uma amostra de 423 estudantes de ES, pela primeira vez no 1º. ano de curso, foi realizada uma análise fatorial exploratória que apontou para a existência de 6 dimensões, nomeadamente: o compromisso com o curso ( $\alpha = .92$ ), a adaptação interpessoal ( $\alpha = .92$ ), a adaptação pessoal-emocional ( $\alpha = .91$ ), a adaptação acadêmica ( $\alpha = .83$ ), a adaptação à instituição ( $\alpha = .72$ ) e o desenvolvimento de carreira ( $\alpha = .82$ ) (Araújo et al., 2014).

No entanto, a versão utilizada neste estudo corresponde a uma versão reduzida do QAES. Quanto a esta versão, não existe ainda estudo empírico publicado para a sua validação. No entanto, o mesmo já foi utilizado em diferentes estudos (e.g., Ilha, Santos & Queluz, 2020), revelando propriedades psicométricas satisfatórias. No estudo de Ilha et al. (2020), os valores obtidos foram de  $\alpha = .89$  para o projeto de carreira,  $\alpha = .88$  para a adaptação social,  $\alpha = .86$  para a adaptação social-emocional,  $\alpha = .79$  para a adaptação ao estudo e  $\alpha = .80$  para a adaptação institucional. O alfa de Cronbach  $\alpha$  para a escala geral foi de .85. Deste modo, embora não esteja disponível – tanto quando haja conhecimento para efeitos desta dissertação – uma validação na literatura para a versão de 40 itens deste instrumento, os valores psicométricos que advém da sua utilização revelam que o mesmo apresenta qualidades psicométricas satisfatórias. Nesta escala, estão incluídos 40 itens distribuídos por 5 dimensões: a) projeto de carreira, com 8 itens (e.g., “*Acredito que me posso realizar profissionalmente na área do curso que escolhi*); b) adaptação social, com 8 itens (e.g., “*Sinto-me bastante próximo/a do grupo de amigos*

que fiz nesta universidade); c) adaptação pessoal-emocional, com 8 itens (e.g., “Ultimamente tenho-me sentido triste ou abatido/a); d) adaptação ao estudo, com 8 itens (e.g., “Planeio diariamente as minhas atividades em estudo); e e) adaptação institucional, com 8 itens – por exemplo, “Identifico-me com a minha universidade (por ex., valores, regras)”. A estrutura final da escala (i.e., os itens correspondentes a cada dimensão) pode ser consultada na tabela em **Anexo 7**.

Verifica-se a ausência de itens invertidos. Para a cotação dos itens e das dimensões, recorreu-se ao cálculo das médias das respostas aos itens. É ainda de salientar que, no caso da dimensão adaptação pessoal-emocional, uma média mais elevada estará associada a uma menor adaptação nesta área. Nas restantes dimensões, médias mais elevadas remetem para melhor adaptação nas áreas correspondentes.

#### **4. Procedimento Estatístico**

##### **4.1. Procedimento de Análises Psicométricas**

Como já foi referido previamente e devido à falta de consolidação empírica quanto às qualidades psicométricas das escalas utilizadas (mais especificamente do QEA e do QAES), foram realizadas análises psicométricas com vista a compreender qual a real estrutura das escalas a analisar.

Para tal recorreram-se a análises fatoriais exploratórias, comparando os resultados com a estrutura sugerida pela literatura acima descrita. Face aos resultados da análise fatorial exploratória, passou-se a uma análise fatorial confirmatória de modo a obter os índices de ajuste dos respetivos modelos. No caso da QEA, a análise exploratória não permitiu obter uma estrutura com índices satisfatórios e, por isso, o processo foi outro – começou-se por fazer uma análise confirmatória recorrendo à estrutura de escala sugerida pela literatura, alterando o modelo consoante sugestão dos índices de modificação.

As análises fatoriais exploratórias foram realizadas recorrendo ao IBM SPSS Statistics (IBM Corp, 2020), utilizando a extração por componentes principais, de dimensões com *eigenvalues* superiores 1, seguida da rotação *promax*. As análises fatoriais confirmatórias foram realizadas recorrendo ao Jamovi (The Jamovi Project, 2021). Após obtenção da estrutura final das escalas, foram ainda realizadas as análises de consistência interna, usando o IBM SPSS Statistics (IBM Corp, 2020), através do cálculo do coeficiente alfa de Cronbach. Foram consideradas as seguintes orientações para interpretação dos valores obtidos: coeficientes acima dos .90 considerados excelentes, valores acima de .80 considerados como muito bons e valores acima de .70 considerados

adequados. Considerou-se ainda que valores entre .60 e .70 poderiam ser tolerados por estarmos no contexto de variáveis latentes e por estarmos perante uma amostra de  $N$  elevado (Kline, 2016; Little, Lindenberger & Nesselroade 1999). Após a realização destas análises e obtenção da estrutura final das escalas procedeu-se ao tratamento dos dados.

#### **4.2.Procedimento de Tratamento de Dados**

A análise descritiva da amostra em estudo, assim como das escalas, foi realizada recorrendo ao software IBM SPSS Statistics para o Windows, Versão 27.0 (IBM Corp, 2020). Para a descrição das escalas e respetivos itens, foram ainda realizados testes *t student* de comparação de médias. Para a verificação da análise de invariância e para a posterior análise através da modelagem por equações estruturais - do modelo de medida, modelo de relação entre variáveis e de modelo de mediação - recorreu-se ao MPlus – Versão 8 (Muthén & Muthén, 2017). Para avaliação do ajuste global dos modelos que se seguem, foi utilizado o qui-quadrado, o *Comparative Fit Index* (CFI), o *índice de Tucker-Lewis* (TLI) e o *Root Mean Square Error of Approximation* (RMSEA). No entanto, e devido ao facto de o qui-quadrado ser sensível à dimensão da amostra (e.g., Bentler, 1990; Kline, 2016), e à amostra deste estudo ser relativamente elevada, decidiu-se que para efeitos de decisão do ajuste do modelo ir-se-iam considerar os valores do CFI, TLI e RMSEA. Um bom ajuste será indicado quando existe um valor elevado do CFI e TLI, mas um valor baixo do RMSEA. Mais especificamente, em relação ao CFI e ao TLI foram considerados valores entre .90 e .95 como representativos de um ajuste aceitável, e valores acima de .95 como representativos de um bom ajuste (Bentler & Bonett, 1980; Hu & Bentler, 1999; Kline, 2016; McDonald & Ho, 2002). Em relação ao RMSEA, considera-se que valores abaixo de .05 (Browne & Cudeck, 1992) ou de .06 (Hu & Bentler, 1999) são representativos de um bom ajuste e valores entre os .05 e .10 sugerem um ajuste aceitável (Browne & Cudeck, 1992; MacCallum, Browne & Sugawara, 1996; Steiger, 1989).

##### **4.2.1. Modelo de Medida**

Um modelo de medida é aquele que relaciona as variáveis latentes com os seus respetivos indicadores. Aquando da construção de um modelo de medida prévio à sua testagem, existem algumas questões a ter em consideração – se os indicadores são causais ou de efeito e se a variável latente (ou variáveis latentes) estão associadas a apenas um ou a múltiplos indicadores, entre outros. No contexto do estudo em questão, foram considerados como indicadores as dimensões da estrutura das escalas proposta pelas

análises psicométricas. Foram criadas variáveis correspondentes a estas dimensões, recorrendo à média dos seus respetivos itens. Estas variáveis são consideradas variáveis observadas, pois são usadas como uma medida indireta dos fatores/dimensões. No modelo de medida testado, as variáveis em estudo (expectativas académicas, autoeficácia no ES e adaptação ao ES) representam as variáveis latentes, i.e., variáveis representativas de um constructo que não pode ser diretamente analisado, mas tem por base a análise das pontuações dos seus indicadores (Kline, 2016). O modelo de medida foi testado tanto para o 1º, como para o 2º. ano de aplicação dos instrumentos em questão.

De um modo geral, este modelo de medida considerou a definição das variáveis latentes a partir dos seus respetivos indicadores e foram ainda introduzidas as correlações entre as variáveis latentes (i.e., entre as expectativas académicas, a autoeficácia no ES e a adaptação no ES).

#### **4.2.2. Invariância de Medida**

Antes de testar, pela análise de modelos de equações estruturais, o modelo de relações entre variáveis proposto, foi necessário em primeiro lugar verificar o pressuposto da invariância de medida. Este pressuposto é necessário para que se possam comparar grupos e/ou comparar o mesmo grupo em diferentes momentos de aplicação dos mesmos instrumentos. Assim, verificou-se se os instrumentos funcionaram de forma semelhante nos diferentes grupos da amostra – tanto em relação aos diferentes grupos formados pelos anos letivos de entrada (invariância de grupo) como ao nível da aplicação dos instrumentos nos diferentes tempos de testagem (invariância longitudinal). Para tal, foram testadas a invariância configural, a invariância métrica e a invariância escalar. A invariância configural permite testar até que ponto a estrutura fatorial do instrumento é equivalente para diferentes grupos e, por isso, permite confirmar que os participantes atribuem o mesmo significado às variáveis latentes em estudo. Para verificar se existe invariância configural, o modelo de medida foi testado para ambos os anos simultaneamente (sendo este o modelo base). Por sua vez, a invariância métrica verifica até que ponto a carga fatorial dos itens é semelhante para os diferentes grupos. Para avaliar, o modelo base foi testado restringindo as cargas fatoriais das dimensões, de forma a serem iguais entre grupos. Por fim, a invariância escalar verifica, de forma simplificada, se os interceptos da escala (i.e., os seus limites mínimos e máximos) são sensivelmente os mesmos entre grupos, pois só assim as médias obtidas terão o mesmo significado. Para obter o modelo escalar, o modelo base volta a ser testado, não só restringido as cargas

fatoriais a serem iguais, mas também restringindo os interceptos das dimensões de forma a serem iguais. Tradicionalmente, usar-se-ia o qui-quadrado para avaliar a diferença entre os modelos acima descritos. No entanto, por este ser um teste sensível à dimensão da amostra, decidiu-se aqui recorrer ao CFI e ao RMSEA. De acordo com Chen (2007), a invariância pode ser assumida quando os valores diferenciais entre modelos (configural, métrico e escalar) não ultrapassam os .01 para o CFI e os .015 para o RMSEA. Ou seja, para efeitos desta análise, considerou-se que se os valores dos modelos configural e métrico não diferirem mais do que os valores propostos por Chen (2007), então podemos assumir a existência de invariância métrica - o que permite analisar as relações entre fatores e entre as variáveis latentes.

#### **4.2.3. Modelo de Relação Entre Variáveis**

O modelo de relação entre variáveis proposto (ver *Figura 1*), teve um total de 28 indicadores para um total de 6 variáveis latentes. Mais especificamente, as variáveis latentes foram as Expetativas Académicas no 1º. ano e no 2º. ano, a Autoeficácia no ES no 1º e no 2º. ano e a Adaptação ao ES no 1º e no 2º. ano. A cada uma destas variáveis latentes estavam associadas as respetivas dimensões sugeridas pelas análises psicométricas às escalas. Tal como a maior parte dos modelos testados no campo das ciências sociais, o modelo proposto considerou a existência de indicadores refletivos, i.e., que os indicadores dependem das variáveis latentes propostas e não o contrário. Por exemplo, neste modelo de medida propõe-se que a autoeficácia no ES defina a autoeficácia académica, a autoeficácia na regulação da formação, e a autoeficácia na interação social, e não o contrário. Ademais, neste modelo foram ainda introduzidas as correlações entre todas as variáveis de 1º e 2º. ano correspondentes (e.g., correlação entre autoeficácia na interação social de 1º. ano, e autoeficácia na interação social de 2º. ano). As variáveis latentes de 1ºano foram consideradas ainda preditoras das variáveis latentes de 2º. ano.

#### **4.2.4. Modelo de Mediação**

Face à literatura consultada, este estudo propõe um papel mediador por parte da autoeficácia na relação entre expetativas académicas e adaptação ao ES. Para tal, foi realizada uma análise de mediação. É de destacar que uma mediação, embora inclua a análise de efeitos indiretos, não se limita aos mesmos, já que a mediação remete também para uma hipótese causal de que uma variável causa mudanças noutra variável, que por sua vez leva a mudanças numa terceira variável (Little, 2013). Assim, a mediação envolve

sempre efeitos indiretos, mas nem todos os efeitos indiretos remetem para mediação. No contexto do modelo proposto, as expectativas académicas terão um efeito na autoeficácia no ES, que por sua vez causará efeitos na adaptação ao ES. É de destacar o conteúdo longitudinal da recolha dos dados e consequentemente da medição das variáveis envolvidas nesta mediação – mais especificamente, as expectativas académicas foram medidas num primeiro momento, aquando na entrada no ES (T1). O modelo de mediação propõe que estas tenham uma influência na autoeficácia académica, tendo esta tido sido avaliada num segundo tempo, cerca de 1 a 2 meses após a entrada no ES (T2). Finalmente, propõe-se que a autoeficácia tenha um efeito direto na adaptação académica, tendo esta adaptação sido medida no 2º. ano de curso (T3).

## IV.RESULTADOS

### 1. Validação de Instrumentos

#### 1.1. Questionário das Expectativas Académicas

O resultado da primeira análise fatorial exploratória, para os diferentes anos de aplicação, pode ser consultado nas tabelas em *Anexo 8 e 9*. Estas tabelas apresentam as saturações dos itens para cada fator, mostrando apenas as saturações acima de .4.

Quanto ao primeiro ano, verificou-se a extração dos 6 fatores esperados dentro daquilo que era expectável segundo a literatura. No entanto, no segundo ano, isto não se observou, já que recorrendo à mesma estratégia (i.e., análise fatorial exploratória com extração de componentes principais e com rotação *promax* e extração de *eigenvalues* superiores a 1), foram obtidos apenas 5 fatores. Assim, a análise foi repetida pedindo a extração de 6 fatores. Os resultados sugerem problemas ao nível dos itens 1 e 2, por terem sido associados, no 1º. ano, ao fator da formação para o emprego, e na segunda aplicação aos fatores do desenvolvimento político e cidadania e envolvimento pessoal e social, respetivamente. Além disso, enquanto no 1º. ano de aplicação os itens 23 e 26 não tiveram saturação acima de .4 em nenhum dos fatores, no 2º. ano estes já saturaram ao nível do desenvolvimento pessoal e social e interação social, respetivamente. Posto isto, tomou-se a decisão de realizar uma análise fatorial confirmatória tendo como base a estrutura fatorial sugerida pela literatura. Assim, recorrendo à análise fatorial confirmatória foi testada a estrutura da escala previamente sugerida pela literatura, apresentada no método. Após melhoria do modelo recorrendo aos índices de modificação sugeridos pela análise, foram retirados os itens 3, 8, 14, 17 e 24. A retirada destes itens permitiu obter um modelo

de medida com índices satisfatórios, apresentados na **Tabela 1**. Assim, a escala final a ser considerada para as análises conteve 17 itens e incluiu a estrutura e consistência interna apresentadas na **Tabela 2**.

**Tabela 1** Índices de Ajuste para Escala Final das Expetativas Académicas

	$\chi^2$	<i>gl</i>	<i>p</i>	CFI	TLI	RMSEA
1ºano	505.28	104	<.001	.94	.92	.10
2ºano	608.829	104	<.001	.97	.95	.10

**Tabela 2** Escala Final – Questionário das Expetativas Académicas no Ensino Superior

Dimensões	Itens
<b>Formação Para o Emprego</b> $\alpha = .71$ (1ºano) $\alpha = .87$ (2ºano)	11. Aprofundar conhecimentos na área do meu curso. 16. Adquirir competências para ter sucesso profissional no futuro. 18. Assegurar uma boa carreira profissional depois do curso.
<b>Desenvolvimento Pessoal e Social</b> $\alpha = .71$ (1ºano) $\alpha = .79$ (2ºano)	9. Desenvolver as minhas características de personalidade. 12. Ganhar confiança em mim próprio/a e nas minhas potencialidades. 23. Tornar-me uma pessoa mais responsável e autónoma.
<b>Mobilidade Estudantil</b> $\alpha = .90$ (1ºano) $\alpha = .90$ (2ºano)	4. Participar num programa de intercâmbio estudantil universitário (Erasmus, Leonardo, etc.) 10. Conseguir realizar algum estágio noutro país. 13. Ter uma experiência no estrangeiro fazendo parte do curso noutro país.
<b>Envolvimento Político e Cidadania</b> $\alpha = .57$ (1ºano) $\alpha = .73$ (2ºano)	5. Compreender como posso melhorar o mundo e a sociedade. 20. Formar-me como um/a cidadão/ã preocupado/a com os problemas da sociedade.
<b>Pressão Social</b> $\alpha = .84$ (1ºano) $\alpha = .89$ (2ºano)	6. Corresponder às expetativas dos meus familiares. 15. Não desapontar a família ou os amigos/as no rendimento académico. 21. Corresponder às expetativas das pessoas que me incentivaram a entrar no ensino superior. 25. Concluir um nível de formação igual ao superior ao obtido pelos meus familiares.
<b>Interação Social</b> $\alpha = .73$ (1ºano) $\alpha = .80$ (2ºano)	7. Ter momentos de convívio e diversão. 22. Fazer novos amigos com quem possa conviver fora das aulas.

## 1.2. Autoeficácia no Ensino Superior

O resultado da primeira análise fatorial exploratória, para os diferentes anos de aplicação, pode ser consultado nas tabelas em *Anexo 10* e *11*. Estas tabelas apresentam as saturações dos itens para cada fator, mostrando apenas as saturações acima de .4. Os resultados permitiram identificar como itens problemáticos os itens 2, 3, 9, 13, 16, 18 e 19, que foram retirados da análise. Assim, procedeu-se a uma análise fatorial confirmatória para testar o ajuste da estrutura da escala sugerida pelas análises exploratórias, sendo o ajuste satisfatório, como se pode observar na *Tabela 3*.

**Tabela 3** Índices de Ajuste para Escala Final da Autoeficácia

	$\chi^2$	<i>gl</i>	<i>p</i>	CFI	TLI	RMSEA
1ºano	253.936	62	<.001	.96	.95	.09
2ºano	282.091	62	<.001	.96	.95	.08

Assim, a escala final a ser considerada para as análises incluiu 13 itens com a estrutura e consistência interna apresentadas na *Tabela 4*.

**Tabela 4** Escala Final – Autoeficácia no Ensino Superior

Dimensões	Itens
<b>Autoeficácia Acadêmica</b> $\alpha = .78$ (1ºano) $\alpha = .79$ (2ºano)	1. Aprender os conteúdos que são necessários à minha formação. 5. Refletir sobre a realização dos meus objetivos de formação. 6. Aplicar o conhecimento aprendido no curso em situações práticas. 8. Compreender os conteúdos abordados no curso.
<b>Autoeficácia na Regulação da Formação</b> $\alpha = .81$ (1ºano) $\alpha = .82$ (2ºano)	11. Esforçar-me nas atividades acadêmicas. 12. Motivar-me para fazer as atividades ligadas com o curso. 14. Concluir os trabalhos do curso dentro dos prazos estabelecidos. 15. Planear a realização das atividades solicitadas no curso. 20. Preparar-me para as avaliações.
<b>Autoeficácia na Interação Social</b> $\alpha = .78$ (1ºano) $\alpha = .82$ (2ºano)	4. Quando necessário, pedir ajuda aos colegas nas atividades do curso. 7. Trabalhar em grupo. 10. Cooperar com os colegas nas atividades do curso. 17. Estabelecer amizades com os colegas do curso.

### 1.3. Questionário de Adaptação ao Ensino Superior

Na análise fatorial exploratória, foram extraídos 9 fatores – tanto no 1º como no 2º. ano – o que não correspondeu ao espectável. Posto isto, a análise foi repetida forçando a extração de 5 fatores, obtendo os resultados com a saturação dos itens disponível nas tabelas em *Anexo 12 e 13*.

Estes resultados permitiram identificar como itens problemáticos os itens 3, 11, 13 e 38, pelo que estes foram removidos. Assim, procedeu-se a uma análise fatorial confirmatória para testar o ajuste da estrutura da escala sugerida pelas análises exploratórias, e o ajuste foi satisfatório, como se pode observar na *Tabela 5*.

**Tabela 5** Índices de Ajuste para Escala Final da Adaptação ao ES

	$\chi^2$	<i>gl</i>	<i>p</i>	CFI	TLI	RMSEA
1ºano	2101.409	584	<.001	.92	.91	.08
2ºano	2595.018	584	<.001	.92	.92	.08

Deste modo, a escala final a ser considerada para as análises incluiu 36 itens e teve a estrutura e consistência interna apresentadas na *Tabela 6*.

No que respeita os níveis de ajuste das escalas apresentadas, verificamos valores de RMSEA no limiar entre o bom ajuste e o ajuste inadequado. No entanto, isto não vai ao encontro dos restantes índices (CFI e TLI). De facto, Lai e Green (2016) estudaram as inconsistências entre o RMSEA e o CFI, discutindo que existem diferentes motivos para que isto aconteça e que esta inconsistência não é necessariamente razão para abandonar o modelo no seu todo. Mais especificamente, os autores discutem que os dois índices podem ser inconsistentes um com o outro devido: a) ao facto de avaliarem a magnitude do ajuste do modelo a partir de diferentes perspetivas; b) os valores de *cutoff* para estes índices serem arbitrários; e c) o significado de “bom” ajuste e a sua relação com os índices de ajuste não estar ainda bem definido. Posto isto, considerou-se aceitável o ajuste para as estruturas das escalas apresentadas, prosseguindo o estudo com as mesmas.

**Tabela 6** Escala Final – Adaptação na Ensino Superior

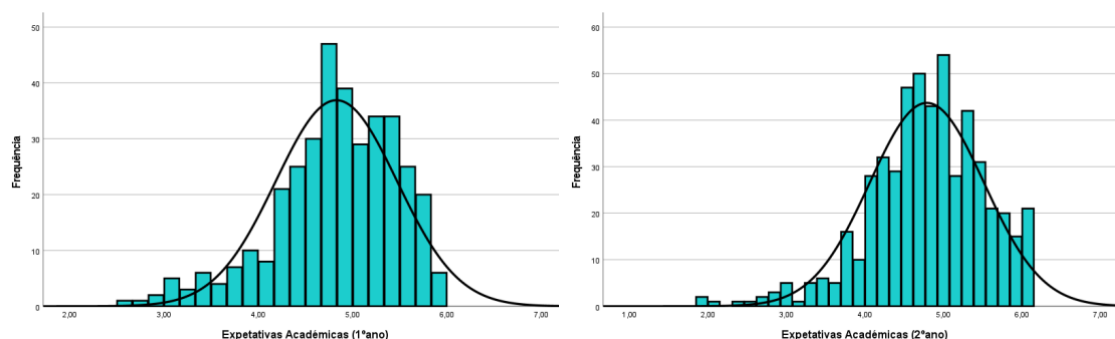
Dimensões	Itens
<p><b>Adaptação Pessoal-Emocional</b>  <math>\alpha = .90</math> (1ºano)  <math>\alpha = .91</math> (2ºano)</p>	<p>4. Nos últimos tempos na Universidade sinto-me mais irritável do que o habitual.            9. Nas últimas semanas tenho tido pensamentos sobre mim próprio que me deixam triste.            14. Ultimamente tenho-me sentido desorientado/a e confuso/a.            19. Nas últimas semanas tenho-me sentido ansioso/a.            24. Ultimamente tenho-me sentido triste ou abatido/a.            29. Ultimamente sinto-me pouco confiante nas minhas capacidades.            34. Ultimamente há situações em que me sinto a perder o controlo.            39. Nas últimas semanas tenho-me sentido sem energia e mais cansado/a.</p>
<p><b>Adaptação Social</b>  <math>\alpha = .89</math> (1ºano)  <math>\alpha = .88</math> (2ºano)</p>	<p>2. Mesmo que tenha pontos de vista diferentes, dou-me bem com o grupo de amigos que fiz nesta Universidade.            7. Sinto-me bastante próximo/a do grupo de amigos que fiz nesta Universidade.            12. Sinto-me satisfeito/a com os amigos que fiz nesta Universidade.            17. Sinto-me integrado no grupo de colegas que frequenta as mesmas aulas que eu.            22. Faço amigos com facilidade nesta Universidade.            27. Costumo ter companhia nos momentos livres (por ex., almoço, intervalos) na Universidade.            32. Nesta Universidade, tenho um grupo de amigos a quem posso recorrer sempre que necessitar.            37. Para mim é fácil estabelecer boas relações com os meus colegas de curso.</p>
<p><b>Projeto de Carreira</b>  <math>\alpha = .86</math> (1ºano)  <math>\alpha = .89</math> (2ºano)</p>	<p>5. Estou no curso superior com que sempre sonhei.            10. Acredito que me posso realizar profissionalmente na área do curso que escolhi.            15. Sinto que estou num curso que corresponde aos meus interesses e capacidades.            20. Penso que estou a ter uma boa preparação para a vida profissional que desejo no futuro.            25. Sinto que com este curso poderei atingir os meus objetivos.            30. Estou certo/a que este é o melhor curso para mim.            35. Mesmo que pudesse não mudaria de curso.            40. Estou certo/a da importância que o meu curso terá na minha vida no futuro.</p>
<p><b>Adaptação Institucional</b>  <math>\alpha = .73</math> (1ºano)  <math>\alpha = .72</math> (2ºano)</p>	<p>1. As salas e os espaços físicos da minha Universidade agradam-me.            6. Identifico-me com a minha universidade (por ex., valores, regras).            16. Tenho bons professores na minha Universidade.            21. Sempre que preciso de resolver um problema burocrático ou administrativo, sei que serei bem atendido/a na minha Universidade,            26. Estou satisfeito/a com atividades extracurriculares (por ex., curriculares, desportivas) disponíveis na minha Universidade.            31. A minha Universidade tem bons espaços para estar nos intervalos durante as aulas.            36. Estou satisfeito/a com os espaços de apoio à aprendizagem existentes na minha Universidade (por ex., biblioteca, sala de computadores, salas de estudo).</p>
<p><b>Adaptação ao Estudo</b>  <math>\alpha = .77</math> (1ºano)  <math>\alpha = .80</math> (2ºano)</p>	<p>8. Tenho em dia os trabalhos, as matérias ou os exercícios das várias disciplinas.            18. Planeio diariamente as minhas atividades de estudo.            23. Sou capaz de me concentrar nas tarefas de estudo o tempo necessário,            28. Depois das aulas, organizo e sistematizo a informação para estudar melhor.            33. Esforço-me no estudo, porque estou determinado/a em conseguir bons resultados.</p>

## 2. Análise Descritiva das Escalas

### 2.1. Expetativas Acadêmicas

As tabelas descritivas das pontuações do QEA podem ser consultadas nos *Anexos 14 e 15*. Este questionário não conteve nenhum item invertido. Observou-se que as médias de resposta aos itens situam-se significativamente acima do ponto médio da escala. Com mais detalhe, verifica-se que o item com maior média, no primeiro ano de aplicação, foi “Envolver-me na resolução de *problemas de pessoas menos favorecidas*” ( $M=5.57$ ;  $DP=.75$ ), e o item com menor média foi “Participar em debates ou conferências científicas para aprofundar os meus conhecimentos do curso” ( $M=3.84$ ;  $DP=1.54$ ). Por sua vez, no segundo ano de aplicação, o item com maior média foi “Ter uma visão crítica do mundo e pensar em como transformá-lo” ( $M=5.42$ ;  $DP=.81$ ), e aquele com menor média foi “Participar em atividades de voluntariado junto da comunidade” ( $M=3.84$ ;  $DP=1.76$ ). A tendência destes itens se situarem significativamente acima do ponto médio da escala, assim como a sua assimetria negativa (*Figura 3*), sugerem que a amostra em questão tem, de um modo geral, expetativas académicas positivas no primeiro e segundo ano do seu curso.

**Figura 3** Histograma da Distribuição das Expetativas Acadêmicas Gerais, no 1º e 2ºano



Em relação às expetativas académicas, as mesmas não apresentaram, de um ponto de vista geral, médias com diferenças significativas nos dois anos de aplicação (ver *Tabela 7*). No entanto, num olhar mais pormenorizado, verificamos que as dimensões de formação para o emprego e de interação social diminuíram as suas médias de forma significativa de um ano para o outro:  $t(353)=4.497$ ,  $p<.001$  e  $t(353)=3.479$ ,  $p<.001$ , respetivamente (Ver *Tabela 8*).

**Tabela 7** Pontuações gerais do QEA, no 1º e 2ºano

	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>	Variância
1ºano	357	4.83	0.64	0.41
2ºano	519	4.79	0.73	0.53

**Tabela 8** Análise descritiva e comparação de médias das dimensões do QEA, 1º e 2ºano

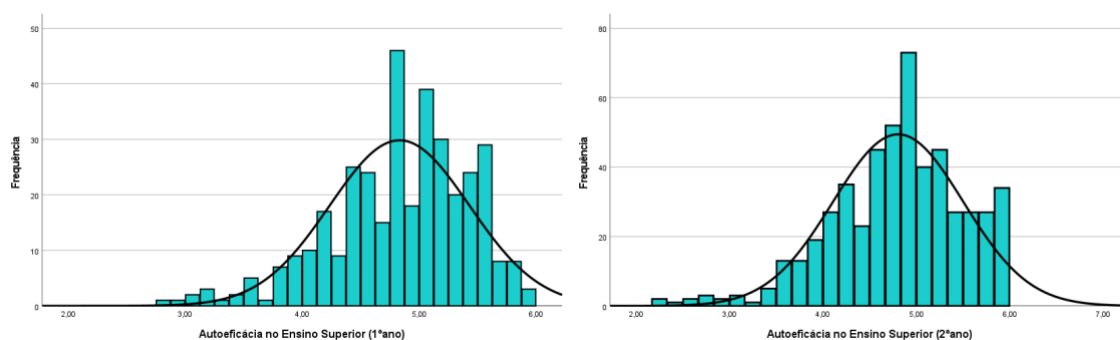
Fatores 1ºano	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>	Fatores 2ºano	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>t</i>
EFormEmp1	357	5.58	0.55	EFormEmp2	519	5.39	0.74	<b><i>t</i>(353)=4.497; <i>p</i>&lt;.001</b>
EDesPS1	357	5.30	0.71	EDesPS2	519	5.28	0.74	<i>t</i> (353)=-.432; <i>p</i> =.666
EMobEst1	357	4.34	1.31	EMobEst2	519	4.37	1.32	<i>t</i> (353)=-.061; <i>p</i> =.952
EEnvPC1	357	5.30	0.70	EEnvPC2	519	5.33	0.74	<i>t</i> (353)=-1.160; <i>p</i> =.247
EPreSoc1	357	3.95	1.31	EPreSoc2	519	3.98	1.41	<i>t</i> (353)=-.270; <i>p</i> =0.787
EIntSoc1	357	5.01	0.98	EIntSoc2	519	4.84	1.05	<b><i>t</i>(353) = 3.479; <i>p</i>&lt;.001</b>

**Nota:** EFormEmp1: expetativas de formação para o emprego no 1ºano; EDesPS1: expetativas de desenvolvimento pessoal e social no 1ºano; EMobEst1: expetativas de mobilidade estudantil no 1ºano; EEnvPC1: expetativas de envolvimento político e cívico no 1ºano; EPreSoc1: expetativas de pressão social no 1ºano; EIntSoc1: expetativas de interação social no 1ºano; EFormEmp2 expetativas de formação para o emprego no 2ºano; EDesPS2: expetativas de desenvolvimento pessoal e social no 2ºano; EMobEst2: expetativas de mobilidade estudantil no 2ºano; EEnvPC2: expetativas de envolvimento político e cívico no 2ºano; EPreSoc2: expetativas de pressão social no 2ºano; EIntSoc2: expetativas de interação social no 2ºano.

## 2.2. Autoeficácia no Ensino Superior

No que respeita ao questionário da Autoeficácia no Ensino Superior, os dados descritivos podem ser consultados nos *Anexos 16 e 17*. Verifica-se que, tanto no primeiro como no segundo ano de aplicação, a médias das respostas aos diferentes itens situam-se significativamente acima do ponto médio da escala. Mais especificamente, em ambos os anos de aplicação, o item com média mais elevada foi o item “*Concluir os trabalhos do curso dentro dos prazos estabelecidos*” ( $M=5.29$ ;  $DP=.93$  no primeiro ano;  $M=5.28$ ;  $DP=.86$  no segundo ano). Por sua vez, o item com média mais reduzida foi “*Preparar-me para as avaliações*” ( $M=4.40$ ;  $DP=1.05$  no primeiro ano;  $M=4.61$ ;  $DP=1.07$  no segundo ano). A tendência destes itens para se situarem acima do ponto médio da escala, assim como a sua assimetria negativa (ver *Figura 4*), sugerem que a amostra em estudo tem, aquando da entrada no ensino superior e no segundo ano de curso, uma autoeficácia elevada a nível do ensino superior.

**Figura 4** Histograma da Distribuição Autoeficácia no ES geral, no 1º e 2ºano



Sobre as médias da autoeficácia e dos seus respetivos fatores, não existiram diferenças significativas entre o 1º e o 2º. ano. Verificou-se que a autoeficácia geral no 1º ( $M = 4.83$ ;  $DP = .57$ ) e no 2º. ano ( $M = 4.81$ ;  $DP = .70$ ) foi moderadamente elevada, mas não significativamente distinta entre os dois anos, e o mesmo aconteceu para a autoeficácia académica no 1º ( $M = 4.56$ ;  $DP = .68$ ) e no 2º. ano ( $M = 4.58$ ;  $DP = .74$ ), a autoeficácia na regulação da formação no 1º ( $M = 4.77$ ;  $DP = .73$ ) e 2º. ano ( $M = 4.83$ ;  $DP = .74$ ), e a autoeficácia na interação social no 1º ( $M = 4.75$ ,  $DP = .82$ ) e no 2º. ano ( $M = 4.75$ ;  $DP = .88$ ).

### 2.3. Adaptação ao Ensino Superior

A análise descritiva dos itens da QAES pode ser consultada nas tabelas, em **Anexo 18 e 19**. Este questionário também apresentou uma média de resposta aos itens acima do ponto médio da escala – com exceção dos itens 4, 9, 14, 19, 24, 29, 34 e 29 que, por serem invertidos, apresentaram médias significativamente inferiores ao mesmo, consistentemente com a restante escala. Mais especificamente, observamos que, no primeiro ano de aplicação, o item com maior distância ao ponto médio da escala foi o item “*Costumo ter companhia nos momentos livres (por ex. almoço, intervalos) na universidade*” ( $M=4.48$ ;  $DP=.65$ ) e o item com distância inferior foi “*Ultimamente há situações em que me sinto a perder o controlo*” ( $M=2.78$ ;  $DP=1.20$ ). No segundo ano, o item com maior distância ao ponto médio foi o item “*mesmo que tenha pontos de vista diferentes, dou-me bem com o grupo de amigos que fiz nesta universidade*” ( $M=4.11$ ;  $DP=.67$ ), e o item com menor distância manteve-se o “*Estou satisfeito com as atividades extracurriculares (por ex. curriculares, desportivas)*” disponíveis na minha universidade ( $M=3.11$ ;  $DP=.92$ ). Os valores médios dos itens, em ambos os anos de aplicação, indicam que, de um modo geral, a amostra em estudo tem uma adaptação positiva ao ES.

Verificou-se que a média geral da adaptação ao ES diminuiu significativamente do primeiro ano ( $M=3.84$ ;  $DP=.40$ ) para o segundo ano ( $M=3.71$ ;  $DP=.45$ ), o que sugere que, de um modo geral, os alunos consideram que as suas vivências no segundo ano de curso não são tão positivas e não originam uma adaptação tão boa como as do primeiro ano ( $t(402)=6.731$ ;  $p<.001$ ). Particularmente, as dimensões cujas médias de resposta diminuíram significativamente foram o projeto de carreira ( $t(401)=4.725$ ;  $p<.001$ ), a adaptação institucional ( $t(401)=15.031$ ;  $p<.001$ ) e a adaptação ao estudo ( $t(401)=2.699$ ;  $p<.05$ ) (ver **Tabela 9**).

**Tabela 9** Análise descritiva e comparação de médias das dimensões do QAES, 1º e 2ºano

Fatores 1ºano	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>	Fatores 2ºano	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>t</i>
AAAdapPE1	402	2.82	0.88	AAAdapPE2	522	2.90	0.95	$t(401)=-.755$ ; $p=.451$
AAAdapSoc1	402	4.09	0.57	AAAdapSoc2	522	4.09	0.60	$t(401)=-.295$ ; $p=.769$
AAProjCarr1	402	4.25	0.54	AAProjCarr2	522	4.16	0.59	<b><math>t(401)=4.725</math>; <math>p&lt;.001</math></b>
AAAdapInst1	402	3.97	0.49	AAAdapInst2	522	3.59	0.56	<b><math>t(401)=15.031</math>; <math>p&lt;.001</math></b>
AAAdapEst1	402	3.62	0.63	AAAdapEst2	522	3.54	0.72	<b><math>t(401)=2.699</math>; <math>p&lt;.05</math></b>

**Nota:** AAAdapPE1: adaptação pessoal-emocional no 1ºano; AAAdapSoc1: adaptação social no 1ºano; AAProjCarr1: adaptação no projeto de carreira no 1ºano; AAAdapInst1: adaptação institucional no 1ºano; AAAdapEst1: adaptação ao estudo no 1ºano; AAAdapPE2: adaptação pessoal-emocional no 2ºano; AAAdapSoc2: adaptação social no 2ºano; AAProjCarr2: adaptação no projeto de carreira no 2ºano; AAAdapInst2: adaptação institucional no 2ºano; AAAdapEst2: adaptação ao estudo no 2ºano.

No sentido de testar até que ponto a situação de pandemia provocada pelo surgimento da COVID-19 possa ter tido algum efeito nas pontuações gerais das variáveis mencionadas, procedeu-se à mesma análise descritiva e comparação de médias, mas excluindo a geração de 2019-2020. Os resultados não diferiram significativamente, revelando o mesmo padrão de evolução significativa de variáveis. A informação relativa a esta análise, onde foram apenas consideradas as gerações de 2016, 2017 e 2018 pode ser consultada no **Anexo 20**.

### 3. Modelo de Medida

Tal como foi referido anteriormente, um dos objetivos deste estudo passou por testar, através de um modelo, o modo como as variáveis em questão se relacionam entre si. Para tal, decidiu-se testar um modelo de medida para o primeiro e segundo ano isoladamente, e para os dois anos. Estes modelos de medida foram testados recorrendo ao *software Mplus*, tendo como estimador o MLR (*Robust Maximum Likelihood*).

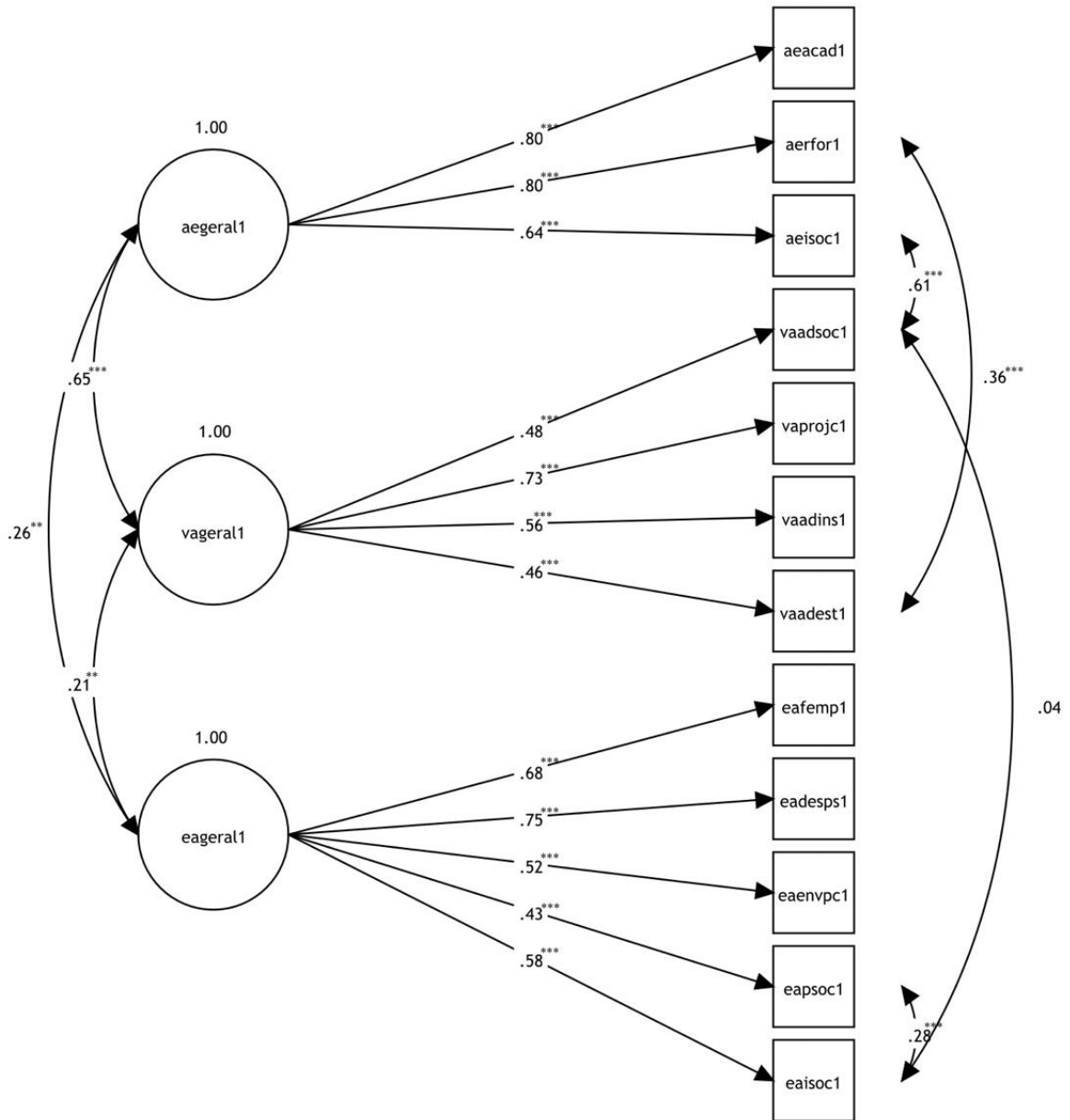
Para estes modelos de medida, testou-se o modo como os indicadores eram efetivamente gerados pelas suas dimensões, e considerou-se a existência de correlação entre todos os indicadores. Inicialmente, o modelo proposto não teve níveis de ajuste

satisfatórios, pelo que se procedeu à introdução de correlações propostas pelos próprios índices de modificação do modelo inicial – para além das correlações inicialmente testadas adicionaram-se os seguintes pares de variáveis (que teoricamente fazia sentido associarem-se): adaptação social e autoeficácia na interação social, adaptação ao estudo e autoeficácia na regulação da formação, expetativas académicas na interação social e expetativas académicas da pressão social, e as expetativas académicas da interação social e adaptação social. Além disso, os índices de modificação iniciais também propuseram a saída de dois fator do modelo: a adaptação pessoal e emocional e as expetativas de mobilidade estudantil. Os modelos de medida do primeiro e segundo ano de curso estão apresentadas na *Figura 5* e na *Figura 6*, respetivamente. Por sua vez, os respetivos diagramas, com os coeficientes de regressão estandardizados, estão também apresentados nas figuras referidas.

No 1º ano de aplicação, este modelo teve um nível de ajuste satisfatório (CFI = .94, TLI = .91 e RMSEA = .05) Na *Figura 5* apresenta-se o diagrama do modelo obtido a partir da sintaxe em *Anexo 21*, assim como os coeficientes estandardizados.

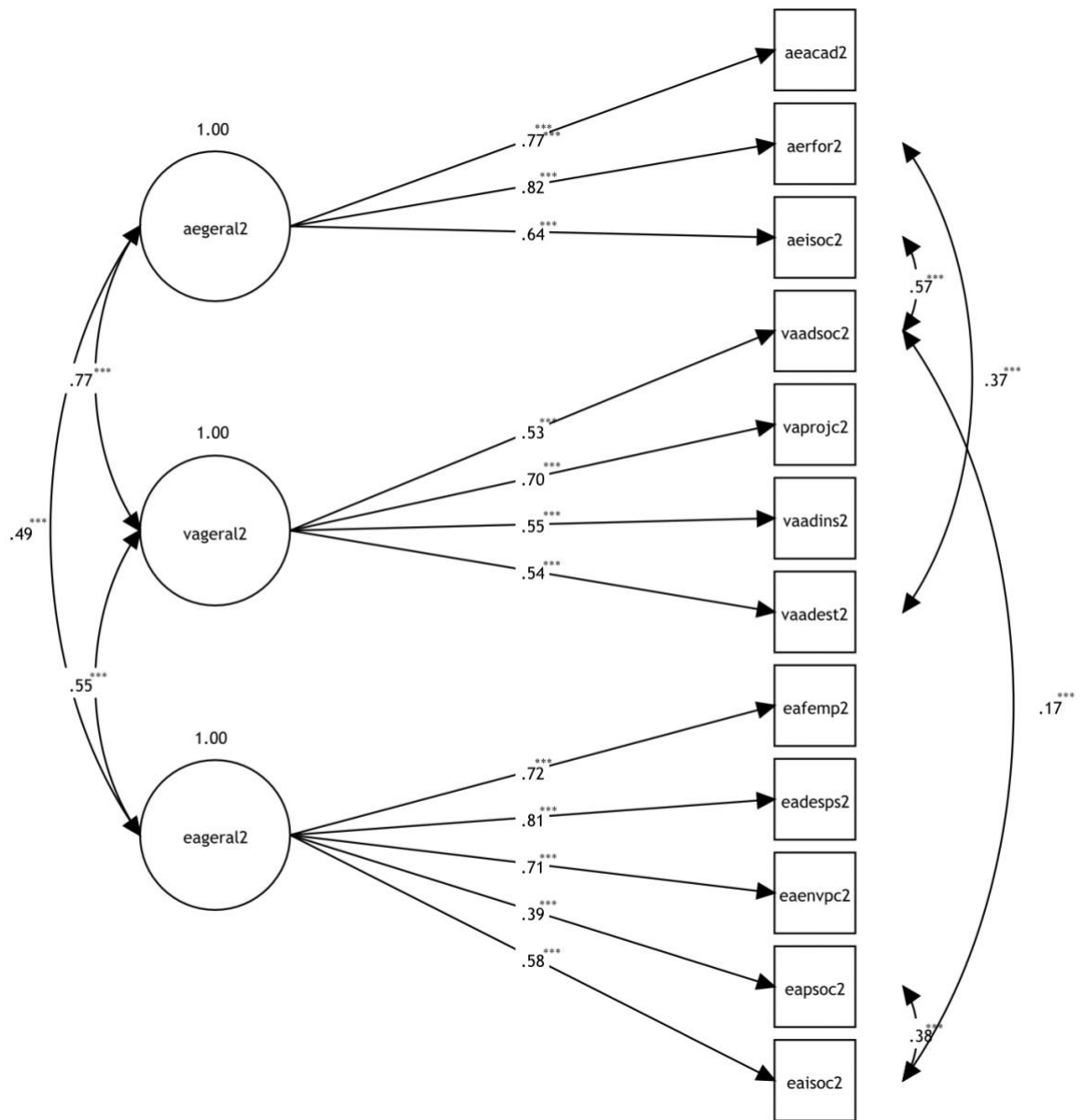
O modelo foi também testado para o segundo ano de aplicação, obtendo-se novamente um ajuste satisfatório aos dados (CFI = 0.93, TLI = .90 e RMSEA = .072). Na *Figura 6*, apresenta-se o diagrama obtido através da sintaxe em *Anexo 22*.

**Figura 5** Modelo de Medida para o 1ºano



Nota: \* p < .01; \*\* p < .05; \*\*\* p < .001

**Figura 6** Modelo de Medida para o 2ºano



Nota: \*  $p < .01$ ; \*\*  $p < .05$ ; \*\*\*  $p < .001$

#### 4. Invariância de Medida

##### 4.1. Invariância entre grupos

A invariância entre grupos, no contexto deste estudo, foi testada no sentido de perceber até que ponto as escalas apresentaram a mesma estrutura (i.e., funcionaram da mesma forma) nos diferentes grupos geracionais de estudantes. Para tal, o modelo de medida geral foi testado entre os diferentes grupos geracionais, e foram obtidos os seguintes resultados:

**Tabela 10** Valores de índice por escala e por modelo para comparação de grupos

		$\chi^2$	$gl$	$p$	CFI	TLI	RMSEA	$\Delta$ CFI	$\Delta$ RMSEA
Expetativas Académicas	Configural	203.730	108	<.001	<b>.926</b>	.877	<b>.082</b>	-	-
	Métrica	226.864	132	<.001	<b>.927</b>	.900	<b>.074</b>	<b>.001</b>	<b>.008</b>
	Escalar	266.910	156	<.001	.915	.901	<b>.074</b>	.012	.000
Autoeficácia no ES	Configural	54.401	24	<.001	<b>.966</b>	.914	.099	-	-
	Métrica	59.630	36	<.05	<b>.973</b>	.955	.071	<b>.003</b>	.031
	Escalar	88.294	48	<.001	.954	.943	.080	.013	.044
Adaptação ao ES	Configural	83.69	60	<.05	<b>.975</b>	.953	<b>.055</b>	-	-
	Métrica	108.29	78	<.05	<b>.968</b>	.954	<b>.054</b>	<b>.007</b>	<b>.001</b>
	Escalar	135.05	96	<.05	.958	.950	<b>.056</b>	.010	<b>.002</b>

De acordo com Chen (2007), a invariância pode ser assumida quando os valores diferenciais entre modelos não ultrapassam os .01 para o CFI e os .015 para o RMSEA. Nesse sentido, e de acordo com os resultados apresentados na tabela acima, podemos verificar a existência de invariância métrica para a aplicação do QEA, da AEFS e do QAES. Estes resultados são corroborados pelos testes do qui-quadrado apresentados no *Anexo 25*, onde os modelos configural vs. métrico nas diferentes escalas não apresentam diferenças significativas.

Para os efeitos deste estudo, a verificação de invariância métrica é suficiente, já que o objetivo das análises que se seguem é análise de correlações e de coeficientes de regressão no contexto de modelos de equações estruturais e que, para tal, temos como condição necessário somente a existência de invariância métrica (Chen, 2007). Uma vez que a invariância escalar não se verifica em todas as escalas de forma consistente, concluímos que não é prudente a comparação de médias entre os diferentes grupos geracionais.

## 4.2. Invariância longitudinal

A invariância longitudinal, no contexto deste estudo, foi testada no sentido de perceber até que ponto as escalas apresentaram a mesma estrutura (i.e., funcionaram da mesma forma) nos diferentes momentos de aplicação.

**Tabela 11** Valores de índice por escala e por modelo para invariância longitudinal

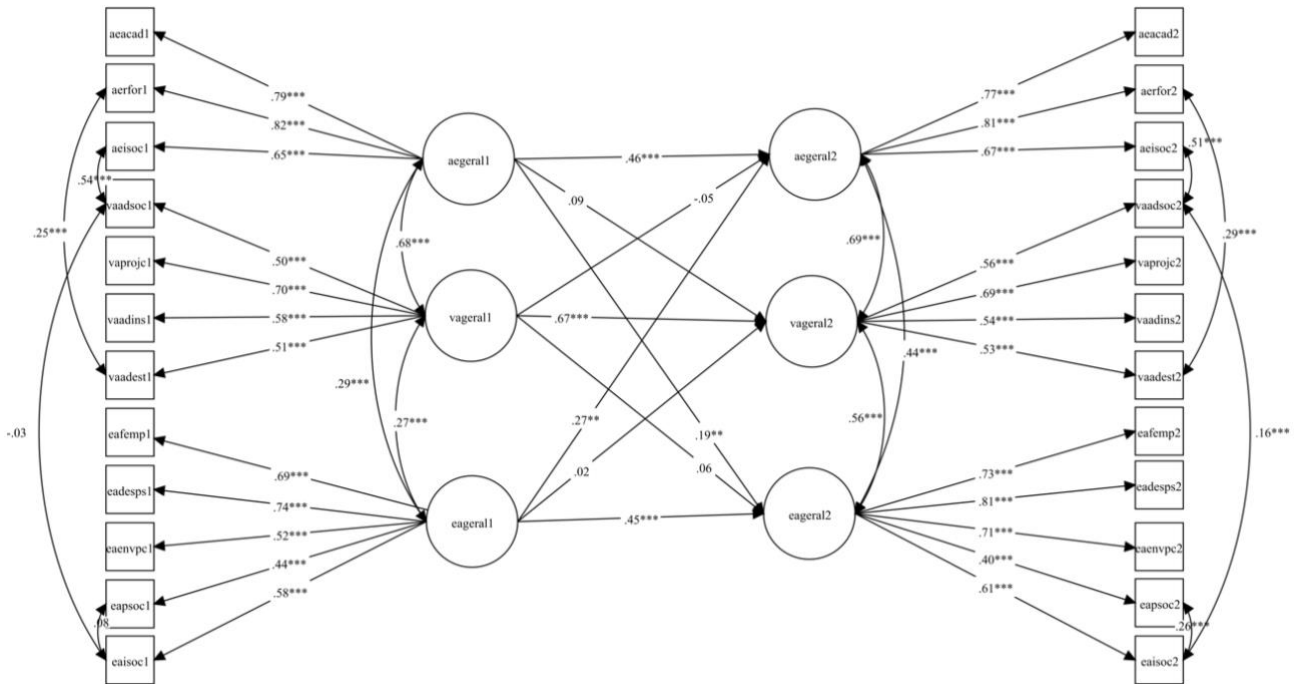
		CFI	TLI	RMSEA	$\Delta$ CFI	$\Delta$ RMSEA
Expetativas Académicas	Configural	<b>.940</b>	.901	<b>.067</b>	-	-
	Métrica	<b>.943</b>	.918	<b>.061</b>	<b>.003</b>	<b>.006</b>
	Escalar	.909	.887	<b>.071</b>	.034	<b>.010</b>
Autoeficácia no ES	Configural	<b>.996</b>	.989	<b>.034</b>	-	-
	Métrica	<b>.994</b>	.997	<b>.026</b>	<b>.002</b>	<b>.008</b>
	Escalar	<b>.997</b>	.996	<b>.021</b>	<b>.003</b>	<b>.005</b>
Adaptação ao ES	Configural	<b>.982</b>	.966	<b>.045</b>	-	-
	Métrica	<b>.984</b>	.975	<b>.038</b>	<b>.002</b>	<b>.007</b>
	Escalar	.770	.707	.132	.214	.094

Recorrendo aos valores base de Chen (2007), verificamos a existência de invariância métrica para o QEA, AEFS e QAES, pelo que podemos concluir que é adequada a análise de correlações e de coeficientes de regressão para as aplicações dos questionários nos diferentes anos. Adicionalmente, verifica-se que a escala de autoeficácia apresenta, inclusivamente, invariância escalar, pelo que seria também adequada a comparação entre médias nos diferentes anos de aplicação.

## 5. Modelo de Relação Entre Variáveis

Uma vez verificado o ajuste do modelo para os dois anos de aplicação, procedeu-se à testagem do modelo de relações entre as variáveis. Para este modelo, introduziu-se a relação preditiva entre as variáveis latentes de primeiro ano e de segundo ano, assim como a correlação entre as variáveis observadas de primeiro ano e as suas correspondentes de segundo ano (ver sintaxe utilizada, em *Anexo 23*). Os valores de ajuste para este modelo foram satisfatórios (CFI = .92, TLI = .90, RMSEA = .05), sendo o modelo representado pelo diagrama abaixo (ver *Figura 7* – para visualizar com maior detalhe, consultar *Anexo 24*).

**Figura 7** Relações longitudinais entre Expetativas Acadêmicas, Autoeficácia no ES e Adaptação no ES



Nota: \*  $p < .01$ ; \*\*  $p < .05$ ; \*\*\*  $p < .001$

Neste modelo, verificamos que as variáveis de 1º. ano (AEGeral1, VAGeral1 e EAGeral1) se correlacionam positivamente entre si de forma significativa, e o mesmo acontece com as variáveis de 2º. ano (AEGeral2, VAGeral2 e EAGeral2). Além disso, quanto às relações entre variáveis de 1º e de 2º. ano, observamos a existência de relações preditivas, positivas e significativas entre a autoeficácia de 1º. ano com a autoeficácia de 2º. ano e as expetativas acadêmicas de 2º. ano. Isto significa que a autoeficácia quando da entrada para o ensino superior parece ter uma influência positiva no desenvolvimento de uma autoeficácia positiva no 2º. ano de curso e também na existência de expetativas positivas no 2º. ano de curso. No entanto, a autoeficácia no primeiro ano de ensino superior não revela uma relação significativa com a adaptação ao ES no 2º. ano.

A adaptação ao ES no 1º. ano, por sua vez, apresenta-se apenas significativamente relacionada com a adaptação ao ES no 2º. ano, e não com as restantes variáveis latentes de 2º. ano. Por sua vez, as expetativas acadêmicas de 1º. ano, para além de se relacionarem com as expetativas de 2º. ano (como seria de esperar), apresentaram também relações significativas com a autoeficácia no 2º. ano de curso. Destaca-se ainda que, para obter um bom ajuste do modelo em questão, foi necessário introduzir a correlação entre pares de

fatores, acima de tudo, ao nível social e de formação para o emprego/estudos: autoeficácia na regulação da formação com a adaptação ao estudo, autoeficácia na interação social com a adaptação social, as expectativas de interação social com a adaptação social, e as expectativas de pressão social com as expectativas de interação social.

## 6. Modelo de Mediação

De facto, os resultados do modelo de relação entre variáveis apresentado na *Figura 7* demonstraram a ausência de uma relação preditiva significativa entre as expectativas académicas no 1.º ano e a adaptação ao ES no 2.º ano. No entanto, e tal como foi colocado como hipótese, decidiu-se testar a ideia de que as expectativas podem ainda assim influenciar de forma significativa a adaptação ao ES, mas através de uma variável mediadora – a autoeficácia. Nesta relação, a autoeficácia seria o mecanismo de ação através do qual as expectativas que um estudante tem aquando da sua entrada no ES influenciam a sua adaptação. De facto, embora durante muito tempo se pensasse que a correlação entre uma variável X e Y seria condição necessária para testar um modelo de mediação que explicasse esta relação, a conceptualização mais recente de mediação já não impõe a existência de correlação entre X e Y (neste caso, entre autoeficácia no 1.º ano e adaptação no 2.º ano) para testar um papel mediador entre ambas (Hayes, 2018).

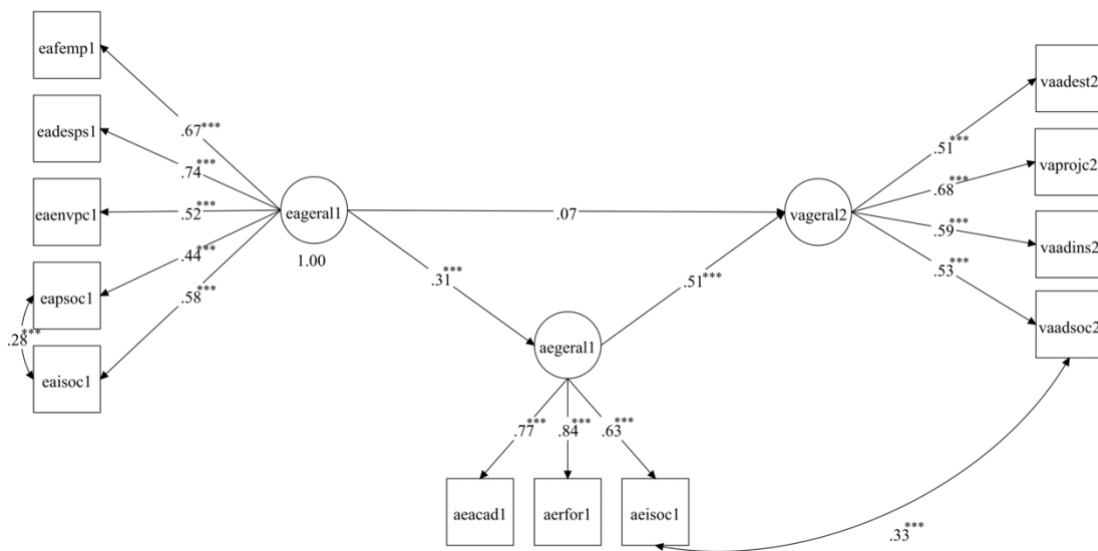
Para o modelo de mediação teve-se em consideração três variáveis medidas em 3 diferentes momentos. Em primeiro lugar, a variável preditora – expectativas académicas – foi medida no questionário inicial, aquando da entrada para o ensino superior (T1). A autoeficácia, considerada neste modelo como uma variável mediadora, foi avaliada no questionário anual do 1.º ano de curso (T2). Por último, a variável critério no modelo – adaptação ao ensino superior – terá sido medida no questionário anual do 2.º ano de curso (T3). Assim, a autoeficácia é uma variável endógena relativamente às expectativas, mas exógena relativamente à adaptação. Através da sintaxe disponível no *Anexo 26*, foi testado o nível de ajuste do modelo de mediação final, apresentado na *Figura 8*. O modelo em questão apresentou valores de ajuste satisfatórios (CFI = .93, TLI = .90 e RMSEA = .06), e por isso podemos considerar que se trata de um modelo que se ajusta bem aos dados fornecidos pela amostra em estudo.

Este modelo sugere a existência de uma mediação total por parte da autoeficácia na influência que as expectativas académicas parecem ter na adaptação ao ensino superior. Mais especificamente, concluímos que a autoeficácia no ES medeia o efeito das expectativas académicas na adaptação ao ensino superior, com um efeito indireto

estandardizado de .160 (ver **Tabela 12**). A ideia de que a autoeficácia tenha um papel mediador, tem primeiramente incluída a ideia de que a relação preditiva entre as expetativas e a adaptação existe – este é o efeito total. O efeito indireto é o grau em que a autoeficácia medeia a relação entre as expetativas e a adaptação no intervalo de tempo em estudo. O efeito direto, por sua vez, é o efeito que as expetativas têm na adaptação que não é mediado pela autoeficácia (Cole & Maxwell, 2003).

Os resultados sugerem, assim, que embora não exista um efeito direto das expetativas na adaptação ao ensino superior, existe um efeito mediado pela autoeficácia. Mais especificamente, os coeficientes obtidos pela análise sugerem que por cada desvio-padrão que as expetativas académicas aumentam, existe um aumento de .31 desvios-padrões do valor da autoeficácia académica. Por sua vez, por cada desvio-padrão que a autoeficácia aumenta, existirá um aumento de .51 desvios-padrões para a adaptação ao ES. O efeito indireto, com um  $\beta = .160$  (resultado do produto dos  $\beta$  das regressões entre expetativas e autoeficácia, e entre autoeficácia e adaptação;  $.51 \times .31$ ), indica-nos assim que por cada desvio-padrão que as expetativas académicas aumentam, a adaptação ao ES aumenta em 0.160 desvios-padrões, mas por meio da autoeficácia e não de forma direta.

**Figura 8** Modelo de Mediação Final



Nota: \* p < .01; \*\* p < .05; \*\*\* p < .001

**Tabela 12** Resultados estandardizados do efeito mediador da autoeficácia

	95% IC		Efeito Direto	95% IC		Efeito Indireto	95% IC		
	Limite Inferior	Limite Superior		Limite Inferior	Limite Superior		Limite Inferior	Limite Superior	
EAGeral1 na VAGeral2 mediada pela AEGeral1	<b>.226</b>	.065	.376	.066	-0.115	.225	<b>.160</b>	.064	.286

## V. DISCUSSÃO

### 1. Discussão de Resultados

Nesta investigação, pretendemos caracterizar e compreender, no contexto da amostra em estudo, as relações entre as expetativas académicas, a autoeficácia no ES e a adaptação no ES. De modo a concretizar este objetivo, num primeiro momento, procurámos validar as escalas utilizadas para a avaliação das variáveis em estudo já que, a) nem todas tinham sido previamente validadas de forma consistente na literatura, e b) porque a própria recolha de dados incluiu algumas alterações na(s) estrutura(s) da(s) escala(s), o que poderia ter posto em causa a sua validade e a sua estrutura fatorial. Após validação das escalas e de avaliada a invariância de medida, foi proposto um modelo que relacionou as variáveis latentes em estudo. Por fim, foi testado um modelo de mediação, onde se avaliou o papel mediador da autoeficácia na relação entre expetativas académicas e adaptação ao ES.

Tendo em consideração os objetivos acima apresentados, este estudo recorreu a dados recolhidos ao longo de 4 anos. Embora os dados utilizados para estas análises tenham sido relativos “apenas” a 2 anos de recolha, o estudo não deixou de ter um carácter longitudinal, algo que estava em falta na literatura acerca da temática em estudo (Farias & Almeida, 2020). Apesar de a literatura ter já uma considerável exploração das variáveis em estudo no contexto de ES, é escassa a procura por modelos holísticos que procurem relacionar as diferentes variáveis ao longo do tempo. Isto pode ser o resultado da complexidade de desenho experimental que este tipo de estudos implica. Embora com as suas limitações (que serão abordadas mais à frente), este estudo veio trazer um ponto de partida para a procura de um modelo explicativo das relações entre as expetativas académicas, autoeficácia e adaptação ao ES, assim como a evolução destas variáveis ao longo do tempo e no contexto de estudantes de ES em Portugal.

Quando à validação das escalas, era essencial que as estruturas fatoriais das escalas se ajustassem aos dados em estudo. Este foi, de facto, um dos desafios iniciais, acima de tudo no caso da QEA. Esta escala, para além de não estar tão consistentemente validada na literatura para a sua versão reduzida, também sofreu alterações na sua aplicação ao longo do estudo. Foi necessário recorrer a uma correspondência de itens entre aplicações para conseguir analisar a escala de forma consistente. De facto, foi possível chegar a estruturas com índices de ajuste satisfatórios para todas as escalas, no entanto, é importante destacar que existiram valores que se revelaram problemáticos. No caso do QEA, embora os CFI e o TLI se situem acima de .90, o RMSEA, tanto no 1º como no 2º. ano de aplicação é de .10. Também na QAES e na escala AEFS o valor do RMSEA variou apenas entre .08 e .09.

Quanto aos valores das médias gerais das expetativas académicas, autoeficácia e adaptação ao ensino superior, destacam-se as diferenças significativas observadas: no caso das expetativas académicas, verificou-se uma diminuição significativa das expetativas de formação para o emprego e das expetativas na interação social, do 1º para o 2º. ano de curso. No caso das primeiras, considera-se que esta diminuição se pode dever ao facto de a maior parte dos participantes em estudo fazerem parte de um curso em que os primeiros 3 anos têm uma estrutura curricular mais generalista e com uma maior carga teórica, não focando uma componente tão prática. Para além disso, a investigação também nos mostra que aquando da entrada no ES, os estudantes tendem a conferir à universidade uma grande responsabilidade no que respeita à carreira e ao crescimento profissional (Soares et al., 2018). Assim, esta pode ser uma dimensão cujas expetativas tendem, por natureza, a ser mais elevadas do que as restantes, estando mais suscetíveis a não corresponderem à realidade. Por sua vez, a diminuição nas expetativas para a interação social poderá ser explicada pela tendência que existe por parte de estudantes que ingressam no ES de terem expetativas ao nível social criadas, não por feedback real, mas por feedback por parte de meios de comunicação social, filmes, séries e outros, que tendem a “oferecer” uma visão do ES exageradamente direcionada para uma componente social e pouco focada na componente académica. Assim, existe a possibilidade de os estudantes chegarem ao ES com expetativas desajustadas sobre a vida social, enfrentando dificuldades em formar amizades e em se relacionarem, o que pode originar esta descida significativa da adaptação ao nível da interação social (e.g., Pleitz et al., 2015).

Quanto aos valores da autoeficácia académica, verificamos que as médias de autoeficácia, embora moderadamente altas e perto do valor considerado por Polydoro e

Casanova (2010) como representativo de uma alta autoeficácia, não apresentaram diferenças significativas entre os dois anos. Ou seja, podemos concluir que a autoeficácia média aquando da entrada no ES é consideravelmente alta e, no caso desta amostra, não revela diferenças do primeiro ano de curso para o segundo. Embora seja vantajoso que não se verifique uma diminuição da autoeficácia, não deixa de ser desencorajador a ausência de um aumento de autoeficácia de um ano para o outro. Isto poderá indicar que existe espaço para as instituições de ES trabalharem em contribuir para o aumento da autoeficácia dos seus estudantes. Acerca da adaptação ao ES, verificou-se uma diminuição significativa da média de adaptação do 1º para o 2º. ano de aplicação. Isto indica-nos que, por alguma razão, existe uma tendência para que a adaptação ao ES não seja tão positiva no 2º. ano de curso como é no início do 1º. ano de curso. Na verdade, o QAES no 1º. ano de curso foi aplicado apenas 1 a 2 meses após o início do ano letivo, o que pode significar que os alunos ainda não conheçam a vida académica “normativa”, fora dos rituais sociais de entrada para o ES e que não representam a vida académica no seu todo. Da mesma forma, quando é aplicada a QAES pela primeira vez, os alunos ainda não terão passado pela primeira fase de avaliações do curso, o que pode originar uma perspetiva de adaptação mais alta. No entanto, no contexto dos modelos de equações estruturais e aquando da verificação da invariância longitudinal, verificou-se que à exceção da Escala de AEFS, o QEA e o QAES não apresentaram invariância escalar, pelo que pode ser considerado desajustado a comparação entre média de expectativas académicas e adaptação ao ES nos diferentes anos de aplicação.

Aquando da introdução teórica e exploração do ponto da situação da literatura acerca desta temática, foram propostas algumas hipóteses que se esperavam confirmar com a análise dos dados em estudo. Uma delas dizia respeito à média de expectativas académicas observadas aquando da entrada para o ES, pois a literatura sugere que, de um modo geral, os alunos tendem a ingressar no ensino superior com expectativas elevadas, mais particularmente nas dimensões da interação social, formação para a carreira/empregabilidade e qualidade na educação (e.g., Baker et al., 1985; Fernandes & Almeida, 2005; Soares et al., 2018). Observou-se que as pontuações dos itens desta escala apresentaram-se sempre acima do ponto médio da escala, e que a média geral foi elevada, numa escala de 1 a 6. De facto, observou-se que a dimensão com média mais elevada foi a formação para o emprego tanto no 1º como no 2º. ano de aplicação, tal como a literatura sugeria, mas o mesmo não se verificou para as expectativas académicas na interação social, que não se destacaram como seria de esperar. Uma vez que a dimensão da qualidade da

educação não fez parte da estrutura da escala em estudo, não foi possível confirmar tal sugestão por parte da literatura.

No que respeita os modelos de medida, verificou-se um aceitável ajuste de ambos os modelos isoladamente no 1º e 2º. ano. Assim, ainda que exista espaço para melhorias no ajuste destes modelos – e.g., Hu & Bentler (1999) recomendam valores de CFI superiores a .95 para um bom ajuste –, considera-se que estes modelos de medida tiveram um ajuste satisfatório aos dados do estudo. Verificou-se que existiram dimensões que não contribuíram para o modelo de medida, na sua respetiva escala, como era esperado – mais especificamente a adaptação pessoal e emocional e as expetativas de mobilidade estudantil. Posto isto, estas dimensões, inicialmente validadas nas escalas, foram eliminadas do modelo de medida.

A verificação do ajuste do modelo de medida em ambos os anos foi necessária para garantir que, no caso de um baixo ajuste do modelo de relação de variáveis, este não se devesse a um modelo de medida desadequado. Neste modelo de medida, verifica-se que se destacaram as correlações de dimensões das variáveis latentes, acima de tudo ao nível social e de formação para o emprego. Mais especificamente, verificaram-se as seguintes correlações significativas que contribuíram para o ajuste do modelo: autoeficácia na interação social com adaptação social, expetativas para a interação social e adaptação social, expetativas de pressão social e expetativas para a interação social e, por fim, autoeficácia para a regulação da formação e a adaptação ao estudo. Estes resultados sugerem que a área da interação social é particularmente importante na relação entre as variáveis latentes em estudo, sendo uma parte particularmente importante da vida académica de estudantes de ES. Este aspeto é, aliás, suportado por alguma investigação que aponta para as expetativas da interação social como uma das áreas mais relevantes para a adaptação ao ES (e.g., Matta et al., 2017; Soares et al., 2014a). Quanto a investigação que destaque a importância da dimensão social na relação da autoeficácia com as restantes variáveis, não foi encontrada investigação suficientemente conclusiva na literatura consultada, podendo ser uma área de investigação a explorar.

Apesar dos resultados obtidos no modelo de mediação (ver **Figura 8**), no que respeitou o modelo de relação entre variáveis, a autoeficácia no 1º. ano não se encontrou correlacionada com a adaptação no 2º. ano. Uma possível explicação para isto poderá passar pelo facto de a influência por parte da autoeficácia de 1º. ano na adaptação de 2º. ano acontecer por meio do aumento da autoeficácia no 2º. ano. Quanto ao papel potencialmente causal da adaptação ao ES no 1º. ano, verifica-se que este fator apenas

apresentou um coeficiente de regressão estatisticamente significativo com a adaptação ao 2º. ano, não revelando estar relacionado com a autoeficácia ou as expetativas no 2º. ano de curso. No que respeita as expetativas académicas no 1º. ano de curso e a sua possível influência nas variáveis de 2º. ano, observa-se que as expetativas se relacionam positivamente e significativamente com a autoeficácia no 2º. ano e com as expetativas de 2º. ano, mas não com a adaptação ao ES no 2º. ano de curso. Estes resultados sugerem, em primeira análise, que a adaptação ao ES no 2º. ano não tem como possível outro preditor direto que não seja a própria. Destaca-se ainda que a adaptação parece ser o constructo mais estável de um ano para o outro. Por outro lado, podemos observar um efeito cruzado entre a autoeficácia e as expetativas académicas, cujos coeficientes de regressão de um ano para o outro são significativos, pelo que se trata de variáveis que se influenciam mutuamente – ou seja, uma maior autoeficácia no 1º. ano parece originar expetativas mais positivas no 2º. ano, mas expetativas mais altas no 1º. ano parecem também originar maior autoeficácia no 2º. ano. Face à falta de literatura consultada que tenha relacionado a autoeficácia com as expetativas académicas ou com a adaptação ao ES, estes resultados parecem indicar que a relação entre a autoeficácia e as expetativas académicas pode ser particularmente interessante de aprofundar.

É também de destacar que a correlação entre a autoeficácia no ES e a adaptação ao ES permaneceu semelhante e particularmente forte do 1º para o 2º. ano, o que sugere uma relação consistente entre autoeficácia e adaptação. Por sua vez, a relação entre expetativas e autoeficácia, e entre expetativas e adaptação, aumentou de um ano para o outro (embora também significativa no 1º. ano). Isto poderá ser o resultado de um “ajustamento” das expetativas de um ano para o outro, pois o indivíduo já estará mais familiarizado com a realidade académica da sua instituição de ES. Além disso, e agora olhando para as correlações entre dimensões (e não entre variáveis latentes), não deixa de ser relevante destacar que, quando juntamos os dois anos num modelo de relação entre variáveis, as correlações entre expetativas de interação social e adaptação social, e entre expetativas de interação social e expetativas de pressão social, só são significativas no 2º. ano de curso.

Sobre o significado dos índices associados aos modelos de ajuste, e principalmente no que respeitou a validação dos instrumentos em estudo, o RMSEA apresentou-se, de facto, como um obstáculo à confirmação de ajuste dos modelos, já que foi particularmente elevado em mais do que uma ocasião. Recentemente, tem-se vindo a discutir a relevância destes pontos de referência para tirar conclusões acerca de ajuste de modelos, e uma das

razões para esta discussão passa precisamente pela existência frequente de índices de ajuste que se contrariam. Aliás, há quem defenda que parte da razão pela qual diferentes estudos reportam diferentes índices de ajuste poderá ser, em parte, pelo desejo geral dos investigadores de reportarem apenas os índices que são favoráveis ao ajuste do modelo (e.g., Jackson, Gillaspay & Purc-Stephenson, 2009; McDonald & Ho, 2002). No entanto, isto não significa necessariamente que não existam influências destas variáveis de 1º. ano no desenvolvimento de uma melhor adaptação no ES, como veio a sugerir o modelo de mediação testado. Assim, e por existirem outras razões para potenciais diferenças entre o CFI e o RMSEA que não o desajuste do modelo (Lai & Green, 2016), considerou-se o modelo testado como de ajuste aceitável.

Verificou-se, ainda, tal como era esperado, um papel mediador da autoeficácia na relação entre as expetativas académicas e a adaptação ao ES. Observou-se, mais especificamente, a existência de um efeito indireto e um efeito total significativo, e um efeito direto não significativo, o que parece apontar para uma mediação total por parte da autoeficácia. Isto significa que as expetativas têm um efeito relevante para a adaptação ao ES pois, em primeiro lugar, têm uma influência significativa na autoeficácia. No que respeita os mecanismos que originam uma maior autoeficácia a partir de altas expetativas, ainda existem alguma incerteza sobre o que pode originar esta relação. A forte relação entre estas variáveis no modelo de mediação poderá ser, até certo ponto, explicada pelo efeito cruzado entre as mesmas que é observado no modelo de relação entre variáveis. Além disso, uma vez que as expetativas são, em parte, o resultado de experiências académicas anteriores (Almeida et al., 2003a, 2003b), estas experiências positivas poderão estar também na base da confiança que os estudantes têm sobre si mesmos (i.e., autoeficácia). Por sua vez, a relação entre a autoeficácia e a adaptação ao ES pode ser explicada pela ideia de que indivíduos com alta autoeficácia trabalham mais e com maior persistência quando se deparam com dificuldades e esforçam-se e investem mais para chegar aos seus objetivos (Bandura, 1977), o que pode facilitar a adaptação ao ES. Além disso, o autor transmite também uma ideia que pode ser explicativa da mediação observada – a perspectiva de que um indivíduo pode acreditar que um determinado comportamento leva a determinada consequência, mas que para que esta crença seja benéfica para a adoção de comportamentos adaptativos, é necessário existir autoeficácia alta para esse mesmo comportamento.

Com o fim de explorar melhor esta relação de mediação e de tirar proveito da mesma para melhorar a vida académica de estudantes no ES, é essencial explorar melhor

o modo como as expetativas académicas originam um aumento na autoeficácia. Por exemplo, seria interessante procurar entender quais as dimensões das expetativas académicas que mais contribuem para o aumento da autoeficácia, no sentido de as instituições de ES conseguirem investir em corresponder com as expetativas em questão, ou ajustarem-nas previamente à realidade apresentada.

É importante ter algum cuidado com as conclusões tiradas a partir destes modelos, pela própria conceptualização daquilo que são expetativas académicas “adequadas”. Como já foi referido anteriormente, as expetativas académicas são tão positivas quanto as mesmas corresponderem à realidade que os estudantes enfrentam na vida académica. Assim, as expetativas académicas altas dos estudantes podem ser benéficas, mas apenas se as experiências vividas pelos estudantes não originarem desilusão, já que isso poderá, ao contrário do que o modelo sugere, dificultar a relação para com a adaptação ao ES – algo que já foi reportado na literatura (e.g., Almeida et al., 2003b; Tinto, 1993). Num exemplo mais prático, imaginamos que existe um estudante com expetativas académicas muito altas no que respeita à interação social. Agora, tenhamos em consideração a possibilidade de este estudante, ao entrar no ES, não conseguir formar as amizades que pretendia ou da forma como o pretendia fazer. Aqui, as expetativas foram mais altas do que aquilo que foi efetivamente vivenciado e isso poderá criar sentimentos negativos e a diminuição da autoeficácia na área da interação social.

## **2. Limitações**

O presente estudo teve algumas limitações a ter em conta aquando da extrapolação de conclusões a partir dos resultados apresentados. Em primeiro lugar, todas as medidas utilizadas para avaliação das variáveis em estudo foram recolhidas a partir de questionários preenchidos pelo próprio aluno, método este que está sempre sujeito ao efeito de deseabilidade social, mesmo quando garantida a confidencialidade dos dados dos participantes. Em relação aos instrumentos utilizados, outras limitações passam pela falta de validação prévia dos mesmos, assim como a utilização de versões de escalas diferentes em diferentes tempos em estudo (por exemplo, no caso do QEA que foi substancialmente reduzido do primeiro ano de estudo para os restantes). Isto poderá ter colocado em causa parte da qualidade do estudo, pois seria sempre preferível ter recorrido a instrumentos altamente validados na literatura e de estrutura consistente ao longo das aplicações. A realização de análises fatoriais exploratórias e confirmatórias presentes

nestas análises surgiu precisamente no sentido de colmatar estas limitações, tentando garantir a qualidade das análises posteriores.

A amostra utilizada neste estudo é constituída por alunos(as) de uma só instituição de ensino superior e maioritariamente de cursos de Psicologia. Isto representa uma limitação pois a amostra em estudo não é verdadeiramente representativa dos estudantes de ES em Portugal. Seria necessário realizar um estudo semelhante, mas com recolhas de dados com diferentes instituições de ensino superior, públicas e privadas, e com alunos de variados cursos. Só desse modo poderíamos afirmar que o modelo de relação entre variáveis testado se adequa, realmente, aos estudantes de ES do ensino português.

Uma outra limitação passa pela existência de uma geração em estudo (alunos que ingressaram no ES no ano letivo de 2019-2020) cuja experiência académica foi afetada pela pandemia COVID-19 que terá, certamente afetado a experiência académica destes estudantes, já que a mesma não se terá realizado de forma usual (e.g., grande percentagem de aulas *online*, menos socialização com os pares, menos tempo passado nas instalações de ensino superior, etc.). A inclusão desta geração foi pensada no sentido de garantir uma amostra suficientemente elevada para uma análise de equações estruturais, no entanto, é sempre prudente lembrar que esta não é uma geração que tenha tido uma experiência de ES com as mesmas características que os restantes. Ainda assim, os resultados da análise comparativa das médias apresentadas nas diferentes dimensões não revelou diferenças significativas entre elas, o que concede alguma fiabilidade aos resultados obtidos.

Ademais, a adaptação ao ES permanece uma variável de conceptualização pouco consolidada, já que a derivação da escala utilizada advém de escalas de vivências académicas – o que não corresponde necessariamente ao mesmo conceito. Adaptação ao ES, sucesso académico, aproveitamento académico, bem-estar no ensino superior, etc., são variáveis que embora distintas estão conceptualmente conectadas entre si, e pode ser importante compreender melhor qual a distinção que é adequada fazer entre estas, pois só assim poderemos extrapolar conclusões mais adequadas da análise dos modelos testados.

### **3. Direções Futuras**

Este estudo permitiu a obtenção de um modelo que relaciona as expectativas académicas, autoeficácia e adaptação no ES, abrindo caminho para a exploração destas relações a um nível mais particular, ou noutros contextos de ES. Assim, apresentam-se algumas sugestões para investigação futura na área.

O estudo da relação entre a autoeficácia e as restantes variáveis em estudo revela-se particularmente escasso na literatura, pelo que deve ser complementada em estudos futuros. Mais especificamente, os nossos resultados destacam uma forte correlação entre a autoeficácia e as expetativas académicas e, em particular, será importante verificar se a dimensão social também se revela como uma das mais relevantes para esta correlação.

Poderá ser relevante introduzir no modelo de mediação a concretização de expetativas como potencial variável mediadora esperando verificar, com esta, um efeito supressor. Um efeito supressor por parte de uma variável ocorre quando um efeito indireto tem um coeficiente de sentido contrário ao do efeito total. A literatura indica-nos que quando as expetativas à da entrada no ES não são concretizadas, existe um risco considerável de o aluno sentir desilusão e revelar uma redução do seu investimento académico. Isto pode colocar em risco a sua adaptação, sucesso e permanência no ES (Almeida et al., 2003b; Tinto, 1993). Em termos práticos, e recorrendo ao exemplo acima mencionado, a não correspondência das expetativas da interação social poderia reduzir substancialmente o efeito total das expetativas académicas na adaptação ao ES. A literatura suporta esta ideia (e.g., Araújo et al., 2014; Braxton et al., 1995), e por isso poderá ser um bom caminho a explorar para um melhor entendimento de como as expetativas académicas evoluem ao longo do tempo no ES. Para tal, será necessário procurar/criar um bom método para avaliar a concretização de expetativas. Outra possibilidade poderá ser, por exemplo, recorrer à análise de perfis de estudantes proposta por Soares e Almeida (2002), em que são definidos perfis de estudantes dependendo da relação entre expetativas e vivências que os estudantes reportam: alunos surpreendidos, alunos realistas, alunos moderadamente desiludidos e alunos desiludidos. Poderia ser interessante testar o modelo de mediação para os diferentes grupos, e verificar até que ponto existem diferenças.

Indo ao encontro do exemplo acima dado, poderia ser interessante testar um modelo de mediação mais limitado no que respeita a área académica em estudo. Para todos os efeitos, falar de um modelo de mediação com variáveis latentes de carácter multidimensional é consideravelmente generalista, pelo que a exploração de mediações mais centradas poderia ser benéfica para compreender mais a fundo quais as áreas que contribuem para a mediação observada. O objetivo deste estudo foi o de relacionar as variáveis latentes em questão numa visão mais geral, abrindo portas para relações que possam ser mais relevantes de investigar. Face às suas correlações significativas no modelo de mediação testado e à literatura existente, a área da interação social parece ser particularmente promissora. Assim, seria interessante testar, por exemplo, o papel

mediador da autoeficácia na interação social na relação potencialmente preditiva entre as expectativas de interação social e adaptação social.

Também para estudos futuros, será relevante introduzir a variável de aproveitamento académico no modelo em estudo. A investigação sugere a existência de uma correlação positiva entre as expectativas académicas de um aluno e o seu posterior desempenho académico (e.g., Gomes & Soares, 2013). Também a adaptação ao ES parece estar relacionada com o aproveitamento académico – e.g., Cunha e Carrilho (2005) revelaram que alunos com perceções mais ajustadas das suas vivências na dimensão pessoal e dimensão de realização académica, do QVA, tendem a ter melhor rendimento académico. Da mesma forma, a autoeficácia apresenta-se na literatura como consistentemente e positivamente relacionada com o aproveitamento académico. Por exemplo, de acordo com Honicke e Broadbent (2016), a autoeficácia apresenta-se como moderadamente correlacionada com a performance académica. Esta associação foi observada em múltiplos níveis educacionais, incluindo populações do ensino primário, secundário e superior (e.g., Robbins, Lauver, Davis, Langley & Carlstrom, 2004). Também Chemers et al., (2001) verificaram, num estudo longitudinal com alunos de 1º. ano de faculdade, que a autoeficácia e o otimismo se encontraram fortemente correlacionados com a performance e o ajustamento, tanto diretamente na performance académica como indiretamente através das expectativas e perceções de *coping* na performance académica, stress, saúde e satisfação geral e compromisso para com a escola. Assim, seria de esperar que o aproveitamento académico fosse parcialmente explicado pela relação entre as variáveis do modelo de medida do presente estudo. Além disso, a introdução da variável de aproveitamento académico permitiria distinguir um pouco melhor a conceptualização de adaptação académica daquilo que é o aproveitamento académico, já que é algo facilmente confundido no senso comum.

#### **4. Considerações Finais**

A realização deste estudo procura colmatar algumas lacunas que se encontram na literatura sobre o tema da adaptação ao ES. Em primeiro lugar, vem contribuir com dados de carácter longitudinal, algo que implica alguma complexidade metodológica e nem sempre fácil de obter. Em segundo lugar, introduz a metodologia das análises por equações estruturais na área em questão. Na realidade, a análise por equações estruturais é um método que implica a existência de literatura prévia que fundamente, pelo menos parcialmente, a construção de um modelo inicial a ser testado. Assim, e com a existência

de literatura bem fundamentada em relação às variáveis em estudo, a introdução desta metodologia pareceu particularmente adequada.

Das conclusões a retirar sobre os resultados obtidos, destaca-se um modelo que revela clara correlação entre as expectativas académicas, a autoeficácia no ES e a adaptação ao ES, com as dimensões na área da interação social a revelar um impacto potencialmente maior nestas relações - o que abre espaço para investigações futuras que explorem melhor a área social da vida académica. Destaca-se ainda o papel mediador da autoeficácia na relação entre expectativas académicas e adaptação ao ES, que vai ao encontro do referencial teórico oferecido pela teoria Sócio-Cognitiva de Bandura.

Assim, apresentados os aspetos a melhorar neste estudo e algumas direções futuras para investigações na área, abrem-se portas para o desenvolvimento de estudos que visem a aprofundar as relações entre as variáveis exploradas neste estudo. A área em estudo revela-se particularmente importante para que as instituições de ES consigam adaptar as experiências que oferecem aos seus estudantes, facilitando a sua adaptação e uma experiência académica positiva. Este investimento tem o potencial de reduzir o abandono escolar e fomentar o desenvolvimento de profissionais e cidadãos que contribuam de forma positiva para a sociedade e para o mundo profissional.

## VI. REFERÊNCIAS

- Almeida, L. S., Costa, A. R., Alves, F., Gonçalves, P. & Araújo, A. M. (2012). Expetativas académicas dos alunos do ensino superior: Construção e validação de uma escala de avaliação. *Psicologia, Educação e Cultura, 16(1)*, 70-85.
- Almeida, L. S., & Ferreira, J. A. (1997). *Questionário de vivências académicas (QVA)*. Braga: Instituto de Educação e Psicologia.
- Almeida, L. S., Ferreira, J. A. G. & Soares, A. P. C. (1999). Questionário de vivências académicas: Construção e validação de uma versão reduzida (QVA-r). *Revista Portuguesa de Pedagogia, 33(3)*, 181-207.
- Almeida, L. S., Fernandes, E., Soares, A. P., Vasconcelos, R. & Freitas, A. C. (2003a). Envolvimento académico: Confronto de expetativas e comportamentos em universitários do 1ºano. *Psicologia e Educação, 2(2)* 57-80.
- Almeida, L. S., Gonçalves, A., Salgueira, A. P., Soares, A. P., Machado, C., (...) & Vasconcelos, R. (2003b). Expetativas de envolvimento académico à entrada da universidade: Estudo com alunos da Universidade do Minho. *Psicologia: Teoria, Investigação e Prática, 1*, 3-15.
- Almeida, L. S., Guisande, M. A., Soares, A. P., & Saavedra, L. (2006). Acesso e sucesso no Ensino Superior em Portugal: Questões de género, origem sócio-cultural e percurso académico dos alunos. *Psicologia: Reflexão e Crítica, 19*, 507-514.
- Almeida, L., Soares, A., & Ferreira, J. A. (2002). Questionário de vivências académicas (QVA-r): Avaliação do ajustamento dos estudantes universitários. *Avaliação Psicológica, 2*, 81-93.

- Almeida, L., Vasconcelos, R., Mendes, T. (2008). O abandono dos estudantes no ensino superior: Um estudo na Universidade do Minho. *Revista Galego-Portuguesa de Psicologia e Educação, 16(1,2)*, 109-117.
- Amitay, G. & Gumpel, T. (2015). Academic self-efficacy as a resilience factor among adjudicated girls. *International Journal of Adolescence and Youth, 20(2)*, 202-227. doi: 10.1080/02673843.2013.785437
- Araújo, A., & Almeida, L. (2015). Adaptação ao ensino superior: O papel moderador das expectativas académicas. *Educare, 1(1)*, 13-32. doi: 10.19141/2447-5432
- Araújo, A., Costa, A., Casanova, J. & Almeida, L. (2014). Questionário de perceções académicas – expectativas: contributos para a sua validação interna e externa. *Revista Eletrónica de Psicologia, Educação e Saúde, 4(1)*, 156-178.
- Araújo, A., Gomes, C., Almeida, L. & Nuñez, J. (2019). A latent profile analysis of first-year university students' academic expectations. *Annals of Psychology, 35(1)*, 58-67.
- Araújo, A., Santos, A., Noronha, A., Zanon, C., Ferreira, J., Casanova, J., & Almeida, L. (2016). Dificuldades antecipadas de adaptação ao ensino superior: Um estudo com alunos do primeiro ano. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación, 3(2)*, 102-111. doi: 10.17979/reipe.2016.3.2.1846
- Armor, D., & Taylor, S. (1998). Situated optimistic: Specific outcome expectancies and self-regulation. In M. P. Zanna (Ed.), *Advances in experimental social psychology*. New York: Academic Press.
- Azevedo, A. S., & Faria, L. (2006). Motivação, sucesso e transição para o Ensino Superior. *Psicologia, 20(2)*, 69-93. doi: 10.17575/rpsicol.v20i2.389
- Azzi, R. G., & Polydoro, S. A. J. (2010). O papel da autoeficácia e autorregulação no processo motivacional. In E. Boruchovitch, J. Bzuneck, & S. Guimarães (Orgs.),

- Motivação para aprender: Aplicações no contexto educativo* (pp.126-124). Rio de Janeiro: Ed. Vozes.
- Bahamón, M., Vianchá M., Alarcón, L. & Bohórquez C. (2013). Estilos y estrategias de aprendizaje relacionadas con el logro académico en estudiantes universitarios. *Pensamiento Psicológico, 11(1)*, 115-129.
- Baker, R., W., McNeil, O. V. & Bohdan, S. (1985). Expectations and reality in freshman adjustment in college. *Journal of Counseling Psychology, 32(1)*, 94-100. doi: 10.1037/0022-0167.32.1.94
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, N. J: Prentice Hall.
- Bandura, A. (2006). Guide for constructing self-efficacy scales. In F. Pajares & T. Urdan (Orgs.), *Self-Efficacy beliefs of adolescents* (pp. 307- 337). USA Greenwich, CT: Information Age Publishing.
- Bardagi, M. P. & Hutz, C. S. (2012). Rotina acadêmica e relação com colegas e professores: Impacto na evasão universitária. *Psico, 43(2)*, 174-184.
- Bártolo-Ribeiro, R., Peixoto, F., Casanova, J., & Almeida, L. (2020). Regulation of cognition: Validation of a short scale for Portuguese first-year university students. *Anales de Psicología, 36(2)*, 313-319. doi: 10.6018/analesps.389361
- Bentler, P. M. (1990). Comparative fit indexes in structural models. *Psychological Bulletin, 107(2)*, 238–246. doi: 10.1037/0033-2909.107.2.238
- Bentler, P. M., & Bonett, D. G. (1980). Significance tests and goodness of fit in the analysis of covariance structures. *Psychological Bulletin, 88(3)*, 588–606. doi: 10.1037/0033-2909.88.3.588

- Browne, M. W., & Cudeck, R. (1992). Alternative ways of assessing model fit. *Sociological methods and research*, 21(2), 230–258. doi: 10.1177/0049124192021002005
- Carver, C. S., & Scheier, M. F. (2002). Optimism. In C. R. Snyder & S. J. Lopez (Eds.), *Handbook of positive psychology* (pp. 231–243). New York: Oxford University Press.
- Casanova, J. R., Almeida, L. S., Peixoto, F., Ribeiro, R. & Marôco, J. (2019). Academic expectations questionnaire: A proposal for a short version. *Psychological Reports*. doi: 10.1177/2158244018824496
- Casanova, D. G. & Polydoro, S. (2010). Integração ao ensino superior: Relações ao longo do primeiro ano de graduação. *Psicologia, Ensino e Formação*, 1(2), 85-96.
- Chen, F. F. (2007). Sensitivity of goodness of fit indexes to lack of measurement invariance. *Structural Equation Modelling: A multidisciplinary journal*, 14, 464–504. doi: 10.1080/10705510701301834
- Chemers, M., Hu, L., & Garcia, B. (2001). Academic self-efficacy and first-year college student performance and adjustment. *Journal of Educational Psychology*, 93(1), 55-64. doi: 10.1037/0022-0663.93.1.55
- Cole, D. A., & Maxwell, S. E. (2003). Testing mediational models with longitudinal data: Questions and tips in the use of structural equation modeling. *Journal of Abnormal Psychology*, 112(4), 558–577. doi: 10.1037/0021-843X.112.4.558
- Cordeiro, S.M.A. (2013). *Ajustamento psicológico e bem-estar de estudantes do ensino superior: Estudo de caso numa universidade privada* (Dissertação de Mestrado em Psicologia Clínica e da Saúde). Universidade Portucalense, Porto.

- Costa, L., & Oliveira, M. (2010). Vivências e satisfação acadêmica em alunos do ensino superior. *Cadernos de Pedagogia no Ensino Superior*, 13, 13-32.
- Crosnoe, R., Mistry, R. & Elder Jr., G. (2002). Economic disadvantage, family dynamics, and adolescent enrollment in higher education. *Journal of Marriage and the Family*, 64, 690-702. doi: 10.1111/j.1741- 3737.2002.00690.x
- Cunha, S., & Carrilho, D. (2005). O processo de adaptação ao ensino superior e o rendimento acadêmico. *Psicologia Escolar e Educacional*, 9(2), 215-224. doi: 10.1590/S1413-85572005000200004
- Deaño, M., Diniz, A. M., Almeida, L. S., Afonso, S., Costa, A. R., García-Señorán, M., &...Tellado, F. (2015). Propriedades psicométricas del Cuestionário de Percepciones Académicas para la evaluación de las expectativas de los estudiantes de primer año en Enseñanza Superior. *Anales de Psicología*, 31(1), 280-289.
- DeWitz, J., Walsh, W. B. (2002). Self-efficacy and college student satisfaction. *Journal of Career Assessment*, 10(3), 315-316. doi:10.1177/10672702010003003
- Farias, R. & Almeida, L. (2020). Expetativas académicas no ensino superior: Uma revisão sistemática de literatura. *Revista E-Psi*, 9(1), 68-93.
- Fernandes, E. & Almeida, L. (2005). Expectativas e vivências acadêmicas: Impacto no rendimento dos alunos do primeiro ano. *Psychologica*, 40, 267-278.
- Gomes, G., & Soares, A. (2013). Inteligência, habilidades sociais e expectativas acadêmicas no desempenho de estudantes universitários. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 26(4), 780-789. doi: 10.1590/S0102-79722013000400019
- Granado, J., Santos A., Almeida, L. S., Soares, A. P. & Guisande, M. A. (2005). Integração acadêmica de estudantes universitários: Contributos para a adaptação e validação do QVA-r no Brasil. *Psicologia e Educação*, 4(2), 31-41.

- Grotan, K., Sund, E., Bjerkeset, O. (2019). Mental health, academic self-efficacy and study progress among college students – the SHoT study, Norway. *Frontiers in Psychology, 10*(1-11). doi: 10.3389/fpsyg.2019.00045
- Hackett, G. & Betz, N. E. (1981). A self-efficacy approach to career development of women. *Journal of Vocational Behavior, 18*, 326-339. doi: 10.1016/0001-8791(81)90019-1
- Hassel, S. & Ridout, N. (2018). An investigation of first-year students' and lecturers' expectations of university education. *Frontiers in Psychology, 8*. doi: 10.3389/fpsyg.2017.02218
- Hayes, A. (2018). *Introduction to mediation, moderation and conditional process analysis: A regression based approach* (2ª Edição). Nova Iorque: The Guilford Press.
- Honicke, T., & Broadbent, J. (2016). The influence of academic self-efficacy on academic performance: A systematic review. *Educational Research Review, 17*, 63-84. doi: 10.1016/j.edurev.2015.11.002
- Howard, J. A. (2005). Why should we care about student expectations? In T. E. Miller, B. E. Bender, J. H. Schuh & Associates (Eds.), *Promoting reasonable expectations: Aligning student and institutional thinking about the college experience*. São Francisco: Jossey-Bass/National Association of Student Personnel Administrators.
- Hu, L. & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling, 6*, 1-55. doi: 10.1080/10705519909540118
- IBM Corp. Released 2020. IBM SPSS Statistics for Windows, Version 27.0. Armonk, NY: IBM Corp.

- Igue, É. A., Bariani, I., & Milanesi, P. (2008). Autoeficácia acadêmica e expectativas de estudantes ingressantes e concluintes. *Psico-USF, 13*(2), 155-164. doi: 10.1590/S1413-82712008000200003
- Ilha, V., Santos, A., & Queluz, F. (2020). Propriedades psicométricas do questionário de adaptação ao ensino superior (QAES) em estudantes universitários finalistas. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación, 57*(4), 41-51. doi: 10.21865/RIDEP57.4.03
- Jackson, D. L., Gillaspay, J. J. A. & Purc-Stephenson, R. (2009). Reporting practices in confirmatory factor analysis: a multivariate behavioral research: Overview and some recommendations. *Psychological Methods, 14*, 6–23. doi: 10.1037/a0014694
- Jackson, L. M., Pancer, S. M. & Pratt, M. W. (2000). Great expectations: The relation between expectancies and adjustment during the transition to university. *Journal of Applied Social Psychology, 30*(10), 2100-2025.
- Kline, R. (2016). *Principles and practise of structural equation modeling* (4ªEd.). Nova Iorque: The Guilford Press.
- Kuh, G. D., Cruce, T. M., Shoup, R., Kinzie, J., & Gonyea, R. M. (2008). Unmasking the effects of student engagement on first-year college grades and persistence. *Journal of Higher Education, 79*(5), 540-563. doi: 10.1353/jhe.0.0019
- Kuh, G. D., Gonyea, R. M. & Williams, J. M. (2005a). What students expect from college and what they get. In T. Miller, B, Bender, J. Schuh & Associates (Eds.), *Promoting reasonable expectations: Aligning student and institutional thinking about the college experience* (pp. 34-64). São Francisco: Jossey-Bass.
- Kuh, G. D., Kinzie, J., Schuh, J. H. & Whitt, E. J. (2005b). *Student success in college: Creating conditions that matter*. São Francisco: Jossey-Bass.

- Lai, K., & Green, S. (2016). The problem with having two watches: Assessment of fit when RMSEA and CFI disagree. *Multivariate Behavioral Research, 51*(2,3), 220-239. doi: 10.1080/00273171.2015.1134306
- Lent, R., & Larkin, K. (1984). Relation of self-efficacy expectations to academic achievement and persistence. *Journal of Counseling Psychology, 31*(3), 356-362. doi: 10.1037/0022-0167.31.3.356
- Lin, S., Salazar, T. R., Wu, S. (2018). Impact of academic experience and school climate of diversity on student satisfaction. *Learning Environments Research, 22*, 25-41. doi: 10.1007/s10984-018-9265-1.
- Little, T. D. (2013). *Longitudinal structural equation modeling*. New York: Guilford Press.
- Little, T. D., Lindenberger, U., & Nesselroade, J. R. (1999). On selecting indicators for multivariate measurement and modeling with latent variables: When “good” indicators are bad and “bad” indicators are good. *Psychological Methods, 4*, 192–211.
- Liu, Y., Millsap, R. E., West, S. G., Tein, J. Y., Tanaka, R. & Grimm, K.J. (2016). Testing measurement invariance in longitudinal data with ordered-categorical measures. *Psychological Methods, 22*, 486–506. doi: 10.1037/met0000075
- MacCallum, R. C., Browne, M. W., & Sugawara, H. M. (1996). Power analysis and determination of sample size for covariance structure modeling. *Psychological Methods, 1*(2), 130–149. doi: 10.1037/1082-989X.1.2.130
- McDonald, R. P. & Ho, M. H. R. (2002). Principles and practice in reporting structural equation analysis. *Psychological Methods, 7*, 64-82. doi: 10.1037/1082-989X.7.1.64

- Matta, C., Lebrão, S., & Heleno, M. (2017). Adaptação, rendimento, evasão e vivências acadêmicas no ensino superior: Revisão de literatura. *Psicologia Escolar e Educacional*, 21(3), 583-591. doi: 10.1590/2175-3539/2017/0213111118
- Mohammadyari, G. (2012). Comparative study of relationship between general perceived self-efficacy and test anxiety with academic achievement of male and female students. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 69, 2119–2123.
- Muthén, L.K., & Muthén, B.O. (2017). Mplus user's guide (8<sup>th</sup> Ed). Los Angeles, CA: Muthén & Muthén.
- Noronha, A., Martins, D., Gurgel, M., & Ambiel, R. (2009). Exploratory study between vocational interests and academic existences in higher education. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, 13(1), 143-154. doi: 10.1590/S1413-85572009000100016.
- OCDE (2016). *Education at a glance 2016: OECD indicators*. Paris: OECD Publishing.
- Oliveira, R.E.C. (2015). *Vivências acadêmicas: Interferências na adaptação, permanência e desempenho de graduandos de cursos de engenharia de uma instituição pública federal* (Dissertação de mestrado). Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP): São Paulo.
- 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), 177-186.
- Páramo-Fernandez, M. F., Araújo, A. M., Tinajero-Vacas, V., Almeida, L. S., & Rodriguez-Gonzalez, M. S. (2017). Predictors of students' adjustment during transition to university in Spain. *Psicothema*, 29(1), 67-72. doi: 10.7334/psicothema2016.40

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

Pleitz, J., MacDougall, A., Terry, R., Buckley, M., & Campbell, N. (2015). Great expectations: Examining the discrepancy between expectations and experiences on college student retention. *Journal of College Student Retention: Research, Theory and Practise*, 17(1), 88-104. doi: 10.1177/1521025115571252

Polydoro, S. A. J., Azzi, R. G., & Vieira, D. (2010). Orientações de construção e aplicações de escalas na avaliação de crenças de autoeficácia. In A. A. A. Santos, E. Boruchovith, E. Nascimento & F. F. Sisto (Orgs.), *Perspectivas em avaliação psicológica* (pp.189-210). São Paulo: Casa do Psicólogo.

Polydoro, S. A. J., & Guerreiro-Casanova, D. C. (2010). Escala de autoeficácia na formação superior: Construção e estudo de validação. *Avaliação Psicológica*, 9(2), 267-278.

PORDATA (2019a). *Diplomados no ensino superior: Total e por nível de formação*.

Consultado a 9 de Junho de 2021. Disponível em:

<https://www.pordata.pt/Portugal/Diplomados+no+ensino+superior+total+e+por+nível+de+formação-219ç>

PORDATA (2019b). *Diplomados no ensino superior: Total e por sexo*. Consultado a 9

de Junho de 2021. Disponível em:

<https://www.pordata.pt/Portugal/Diplomados+no+ensino+superior+total+e+por+sexo-664>

PORDATA (2019c). *Diplomados no ensino superior por mil habitantes*. Consultado a 9

de Junho de 2021. Disponível em:

<https://www.pordata.pt/Portugal/Diplomados+no+ensino+superior+por+mil+habitantes-1981>

- Porto, A., & Soares, A. (2017). Diferenças entre expectativas e adaptação académica de estudantes universitários de diversas áreas do conhecimento. *Análise Psicológica*, 35(1), 13-24. doi: 10.14417/ap.1170
- Robbins, S. B., Lauver, K., Le, H., Davis, D., Langley, R., & Carlstrom, A. (2004). Do psychosocial and study skill factors predict college outcomes? A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 130(2), 261-88. doi:10.1037/0033-2909.130.2.26
- Sachitra, V. & Bandara, U. (2017). Measuring the academic self-efficacy of undergraduates: The role of gender and academic year experience. *World Academy of Science, Engineering and Technology*, 11(11), 2320-2325.
- Santos, A., Zanon, C. & Ilha, V. (2019). Autoeficácia na formação superior: Seu papel preditivo na satisfação com a experiência académica. *Estudos de Psicologia*, 36. doi: 10.1590/1982-0275201936e160077
- Schnell, K., Ringeisen, T., Raufelder, D., & Rohrmann, S. (2015). The impact of adolescents' self-efficacy and self-regulated goal attainment processes on school performance - Do gender and test anxiety matter? *Learning and Individual Differences*, 38, 90–98. doi: 10.1016/j.lindif.2014.12.008
- Smith, J. S. & Wertlieb, E. C. (2005). Do first-year college students' expectations align with their first-year experiences? *NASPA Journal*, 42(2), 153-174.
- Soares, A. P. & Almeida, L. S. (2001). Transição para a universidade: Apresentação e validação do Questionário de Vivências Académicas (QEA). In B. D. Silca & L. S. Almeida (Eds), *Actas do VI Congresso Galaico-Português de Psicopedagogia*. Braga: Universidade do Minho.
- Soares, A., Almeida, L. & Guisaldes, A. (2011). Ambiente académico y adaptación a la universidad: Un estudio con estudiantes de 1º año de la Universidad do Minho. *Revista Iberoamericana de Psicología y Salud*, 2(1), 99-121.

- Soares, A., Francischetto, V., Dutra, B., Miranda, J., Nogueira, C., Leme, V., & ... Almeida, L. S. (2014a). O impacto das expectativas na adaptação acadêmica dos estudantes do Ensino Superior. *Psico-USF*, *19*(1), 49-60. doi: 10.1590/S1413-82712014000100006
- Soares, A., Gomes, G., & Seabra, A. (2014b). Inteligência, autoeficácia e habilidades sociais em estudantes universitários. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, *15*(1), 85-94.
- Soares, A. P., Guisande, A. M., Almeida, L. S., & Páramo, F. M. (2009). Academic achievement in first-year Portuguese college students: The role of academic preparation and learning strategies. *International Journal of Psychology*, *44*, 204-212. doi:10.1080/00207590701700545
- Soares, A., Leme, V., Gomes, G., Penha, A., Maia, F., Lima, C. & ... Araújo, A. (2018). Expectativas acadêmicas de estudantes nos primeiros anos do Ensino Superior. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, *70*(1), 206-223.
- Soares, A., Porto, A., Lima, C., Gomes, C., Rodrigues, D. A., Zanoteli, R., & ... Medeiros, H. (2019). Vivências, habilidades sociais e comportamentos sociais de universitários. *Psicologia. Teoria e Pesquisa*, *34*. doi: 10.1590/0102.3772e34311
- Soares, A., Santos, Z., Andrade, A., & Souza, M. (2017). Expectativas académicas y habilidades sociales en la adaptación a la universidad. *Ciências Psicológicas*, *11*(2), 77-88. doi: 10.22235/cpv11i2.1349
- Steiger (1998) A note on multiple sample extensions of the RMSEA fit index. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, *5*(4), 411-419. doi: 10.1080/10705519809540115
- The Jamovi Project (2021). *jamovi* (Version 1.6) [Computer Software]. Retrieved from <https://www.jamovi.org>.

- Tinto, V. (1993). *Leaving college: Rethinking the causes and cures of student attrition*. Chicago: University of Chicago Press.
- Valdebenito, M. (2017). Autoeficácia e vivências acadêmicas em estudantes universitários. *Acta Columbiana de Psicologia*, 20(1), 275-283. doi: 10.14718/ACP.2017.20.1.13
- Vantieghem, W., Vermeersch, H., & Van Houtte, M. (2014). Transcending the gender dichotomy in educational gender gap research: The association between gender identity and academic self-efficacy. *Contemporary Educational Psychology*, 39(4), 369–378. doi: 10.1016/j.cedpsych.2014.10.001
- Vieira, D. A., Caires, S., & Polydoro, S. A. J. (2011). Escala de autoeficácia na formação superior: Análise fatorial confirmatória. *VIII Congresso Iberoamericano de Avaliação /Evaluación Psicológica e XV Conferência Internacional Avaliação Psicológica: Formas e Contextos*. Lisboa: Faculdade de Psicologia da Universidade de Lisboa, 25-27 de julho.
- Vieira, D. A., Polydoro, S. A. J., & Coimbra, J. L. (2009). Autoeficácia na formação superior (AEFS): Estudo de validação em estudantes do ensino superior em Portugal. *Livro de resumos da XIV Conferência Internacional de Avaliação Psicológica: Formas e Contextos* (pp.72-73). Campinas, São Paulo: Universidade de São Francisco, 29-31 de Julho e 1 de Agosto.
- Vuong, M., Brown-Welty, S. & Tracz, S. (2010). The effects of self-efficacy on academic success of first-generation college sophomore students. *Journal of College Student Development*, 51, 50-64. doi: 10.1353/csd.0.0109

## VII. ANEXOS

### Anexo 1 Questionário Inicial – Aplicado aquando da entrada no ES



Universidade do Minho



#### ADAPTAÇÃO E SUCESSO ACADÉMICO EM ESTUDANTES UNIVERSITÁRIOS DO 1º ANO (Estudo conjunto da Universidade do Minho e ISPA – Instituto Universitário)

##### CONSENTIMENTO INFORMADO:

O ISPA e a Universidade do Minho têm vindo a caracterizar a sua população estudantil recolhendo informação sobre o passado escolar e as expectativas académicas no momento do ingresso no ISPA / Universidade do Minho. A informação recolhida permite compreender melhor as características e as necessidades dos estudantes em termos da sua adaptação e sucesso académico, permitindo no futuro uma maior adequação das metodologias de ensino e das formas de acompanhamento dos estudantes por parte do ISPA / Universidade do Minho. Agradecemos a sua colaboração ao preencher este questionário. Todas as informações recolhidas serão tratadas de modo a garantir a confidencialidade dos seus dados.

Eu, \_\_\_\_\_ (nome), estudante do ISPA – Instituto Universitário, com o número de Aluno \_\_\_\_\_, consinto com a minha participação voluntária neste estudo e autorizo os Serviços Académicos do ISPA – Instituto Universitário, a fornecerem a informação relativamente ao rendimento académico (UCs aprovadas, classificações) aos coordenadores deste estudo sobre a “Adaptação e sucesso académico em estudantes universitários do 1º ano”.

Tomei conhecimento de que esta informação será tratada de forma confidencial, sendo unicamente utilizada para efeitos deste estudo em que participo voluntariamente e que o tratamento dos dados será efetuado juntando as respostas por grandes grupos de alunos (por ex., áreas de cursos), garantindo-se assim o anonimato das informações. Fui também informado/a de que em qualquer momento posso, junto dos Serviços Académicos, renunciar à autorização aqui fornecida.

Data: \_\_\_\_ de Setembro de 2016

Assinatura: \_\_\_\_\_

##### I – Dados pessoais

Idade: \_\_\_\_ Sexo: M\_\_ F\_\_ Curso (em que se inscreve): \_\_\_\_\_ Média de acesso ao Ensino Superior: \_\_\_\_

Fez orientação vocacional com psicólogo/a, em algum momento no Ensino Básico ou Secundário? Sim\_\_ Não\_\_

Foi retido/a em algum ano no seu percurso escolar? Não\_\_ Sim, no Ensino Básico\_\_ Sim, no Ensino Secundário\_\_

Em média, quantas horas estudava por semana (por ex., rever apontamentos, leituras, exercícios) durante o Ensino Secundário? \_\_\_\_ horas

O curso em que se inscreve foi a sua 1ª opção? Sim\_\_ Não\_\_ A Universidade em que se inscreve foi a sua 1ª opção? Sim\_\_ Não\_\_

Neste momento, tem algum emprego? Não\_\_ Sim, um emprego a tempo parcial\_\_ Sim, um emprego a tempo inteiro\_\_

A entrada no Ensino Superior implica uma mudança de residência? Sim\_\_ Não\_\_

Se implica mudar de residência, vai viver ou pensa vir a viver:

\_\_ Numa residência Universitária

\_\_ Com familiares

\_\_ Com outros estudantes

\_\_ Outro (por favor especifique): \_\_\_\_\_

\_\_ Sozinho/a

Habilitações literárias do pai: Ensino Básico\_\_ Ensino Secundário\_\_ Ensino Superior\_\_ Pós-Graduação (Mestrado ou Doutoramento)\_\_

Habilitações literárias da mãe: Ensino Básico\_\_ Ensino Secundário\_\_ Ensino Superior\_\_ Pós-Graduação (Mestrado ou Doutoramento)\_\_

Tem, ou teve, irmãos no Ensino Superior? Sim\_\_ Não\_\_

No presente, o seu pai: Tem um trabalho remunerado\_\_ Está desempregado\_\_ Está reformado\_\_ Profissão: \_\_\_\_\_

No presente, a sua mãe: Tem um trabalho remunerado\_\_ Está desempregada\_\_ Está reformada\_\_ Profissão: \_\_\_\_\_

## II. Expectativas académicas

O questionário seguinte avalia as expectativas dos estudantes, isto é, aquilo que esperam vir a encontrar ou concretizar com a sua frequência do Ensino Superior. Não existem respostas certas ou erradas. Responda segundo as suas convicções.

Com a minha frequência do Ensino Superior, eu espero conseguir...	Discordo totalment	Discordo bastante	Discordo em parte	Concordo em parte	Concordo bastante	Concordo totalment
1. Obter uma profissão valorizada socialmente.	1	2	3	4	5	6
2. Aproveitar as oportunidades académicas para melhorar a minha identidade, autonomia, autoconfiança, etc.	1	2	3	4	5	6
3. Participar em programas de intercâmbio estudantil universitário (Erasmus, Leonardo, etc.).	1	2	3	4	5	6
4. Compreender como posso contribuir para melhorar o mundo e a sociedade.	1	2	3	4	5	6
5. Conseguir corresponder às expectativas dos meus familiares.	1	2	3	4	5	6
6. Participar em debates ou conferências científicas para aprofundar os meus conhecimentos no curso.	1	2	3	4	5	6
7. Ter momentos de convívio e diversão.	1	2	3	4	5	6
8. Ter melhores saídas profissionais no mercado de trabalho.	1	2	3	4	5	6
9. Desenvolver as minhas características de personalidade.	1	2	3	4	5	6
10. Conseguir realizar algum estágio noutro país.	1	2	3	4	5	6
11. Envolver-me na resolução de problemas de pessoas menos favorecidas.	1	2	3	4	5	6
12. Não ficar atrás dos colegas nas notas ou classificações.	1	2	3	4	5	6
13. Aprofundar conhecimentos/matérias na área do meu curso.	1	2	3	4	5	6
14. Ter oportunidade de praticar alguma atividade cultural, desportiva ou de lazer extracurricular.	1	2	3	4	5	6
15. Obter formação para vir a ter um bom emprego.	1	2	3	4	5	6
16. Ganhar confiança nas minhas potencialidades.	1	2	3	4	5	6
17. Obter formação que me permita alargar os horizontes de emprego no estrangeiro.	1	2	3	4	5	6
18. Ter uma visão crítica do mundo e pensar em como transformá-lo.	1	2	3	4	5	6
19. Não desapontar a família ou os amigos/as no rendimento académico.	1	2	3	4	5	6
20. Conseguir participar em projetos de investigação dos professores/as do meu curso.	1	2	3	4	5	6
21. Ter um horário semanal que me permita conviver mais com os meus colegas.	1	2	3	4	5	6
22. Capacitar-me para vir a ter sucesso profissional no futuro.	1	2	3	4	5	6
23. Ter objetivos na vida e saber "para onde quero ir".	1	2	3	4	5	6
24. Obter formação de qualidade internacional.	1	2	3	4	5	6
25. Participar em atividades de voluntariado junto da comunidade.	1	2	3	4	5	6
26. Aproveitar a oportunidade de formação superior que a minha família me assegura.	1	2	3	4	5	6
27. Obter sucesso escolar para corresponder ao investimento da sociedade na minha formação.	1	2	3	4	5	6
28. Participar regularmente em festas com os colegas.	1	2	3	4	5	6
29. Assegurar uma carreira profissional satisfatória depois do curso.	1	2	3	4	5	6
30. Aprender a lidar autonomamente com as complexidades da vida.	1	2	3	4	5	6
31. Participar na mobilidade estudantil, passando algum tempo do curso noutro país.	1	2	3	4	5	6
32. Formar-me como um cidadão comprometido/a com os problemas da sociedade atual.	1	2	3	4	5	6
33. Cumprir o desejo de pessoas próximas que incentivaram a minha formação superior.	1	2	3	4	5	6
34. Conseguir um rendimento académico que enriqueça o meu currículo.	1	2	3	4	5	6

35. Ter um grupo de amigos/as com quem possa relaxar e conviver fora das aulas.	1	2	3	4	5	6
36. Conseguir estágios que facilitem a entrada no mercado de trabalho.	1	2	3	4	5	6
37. Adquirir competências para ser uma pessoa mais responsável e autónoma.	1	2	3	4	5	6
38. Estar disposto/a a realizar estágios no estrangeiro para obter um curso reconhecido internacionalmente.	1	2	3	4	5	6
39. Contribuir para a melhoria da condição humana ou bem-estar das pessoas.	1	2	3	4	5	6
40. Conseguir um nível de formação próximo ou superior ao obtido pelos meus pais (ou irmãos mais velhos).	1	2	3	4	5	6
41. Ter professores/as de reconhecido mérito nas áreas que ensinam.	1	2	3	4	5	6
42. Socializar/conviver com um novo grupo de amigos/as.	1	2	3	4	5	6

### III. Escolha do Curso e Instituição

#### Pensando no Curso em que se está a inscrever:

De 1 (mínimo) a 5 (máximo) indique a sua expectativa de o vir realmente a concluir \_\_\_\_

Indique por ordem de preferência (1ª, 2ª, e 3ª) por que razão elegeu este curso (assinale apenas 3 opções):

- Por estar de acordo com os meus interesses vocacionais e profissionais
- Porque os meus pais/familiares me aconselharam
- Pela influência dos meus amigos
- Por orientação dos meus professores
- Devido ao prestígio do curso
- Por ter participado no ensino secundário em atividades organizadas pelo ISPA – Instituto Universitário
- Por ter boas perspetivas de emprego
- Pelo tipo de disciplinas e de conhecimentos a aprender
- Por me permitir ficar perto da minha família
- Para poder experimentar uma nova vida, fora de casa
- Por estar de acordo com a minha média de acesso
- Pelas possibilidades de intercâmbio internacional que este curso me pode proporcionar
- Por não ser um curso demasiado difícil
- Outra razão: \_\_\_\_\_

#### Pensando no ISPA – Instituto Universitário:

De 1 (mínimo) a 5 (máximo) indique a sua expectativa de concluir o seu Curso no ISPA \_\_\_\_

Indique por ordem de preferência (1ª, 2ª, e 3ª) por que razão escolheu o ISPA – Instituto Universitário (assinale apenas 3 opções):

- Pela sua reputação académica
- Por permitir ficar perto da família
- Por ter o curso que eu desejava
- Por diminuir os custos e ser mais viável financeiramente
- Pelo ambiente estudantil e social
- Pela ligação privilegiada entre o ISPA e os empregadores
- Para acompanhar os meus amigos/as
- Pela qualidade das suas instalações e serviços
- Por permitir conciliar com alguma atividade profissional
- Outra razão: \_\_\_\_\_

Indique por ordem de importância (1ª, 2ª, e 3ª) as fontes onde se informou sobre o Curso/ISPA (assinale apenas as 3 opções mais importantes):

- Página do ISPA na internet
- Página do Ministério da Educação sobre Cursos/Instituições de Ensino Superior
- Guia de Acesso ao Ensino Superior
- Informação prestada pelos professores na Escola Secundária
- Visitas organizadas pelo ISPA
- Informação de pais, familiares ou amigos
- Serviço de Psicologia e Orientação na escola ou no privado
- Feiras de cursos e de empregos
- Folhetos distribuídos na escola
- Redes sociais
- Anúncios na comunicação social
- Outra fonte: \_\_\_\_\_

#### IV – Dificuldades antecipadas

Em que medida antecipa dificuldades nos primeiros tempos na Universidade?					
	Nenhuma dificuldade	Poucas dificuldades	Algumas dificuldades	Bastantes dificuldades	Muitas dificuldades
1. Aprender os conteúdos das disciplinas.	1	2	3	4	5
2. Gerir as minhas atividades e o meu tempo.	1	2	3	4	5
3. Suportar as despesas relacionadas com o meu dia a dia.	1	2	3	4	5
4. Relacionar-me com os novos colegas.	1	2	3	4	5
5. Interagir com os professores.	1	2	3	4	5
6. Ter saudades da família ou dos amigos de sempre.	1	2	3	4	5
7. Confiar nas minhas capacidades e sentir-me bem.	1	2	3	4	5
8. Manter o interesse pelos conteúdos das disciplinas.	1	2	3	4	5
9. Participar ativamente nas aulas.	1	2	3	4	5
10. Completar atempadamente os trabalhos escolares que me forem pedidos.	1	2	3	4	5
11. Ter bons resultados nos exames.	1	2	3	4	5
12. Organizar as minhas atividades de estudo.	1	2	3	4	5
13. Fazer novos amigos.	1	2	3	4	5
14. Recorrer ao suporte da família e amigos para lidar com os desafios da universidade.	1	2	3	4	5
15. Gerir adequadamente os recursos económicos de que disponho.	1	2	3	4	5

#### V – Hábitos de estudo no Ensino Secundário

Tomando a sua experiência no Ensino Secundário, descreva a frequência de certos hábitos e comportamentos de estudo					
	Nunca ou quase nunca	Raramente	Algumas vezes	Muitas vezes	Sempre ou quase sempre
1. Fazia um plano antes de começar a estudar ou antes de começar um trabalho escolar.	1	2	3	4	5
2. Depois de um teste procurava ver o que tinha respondido bem e mal para avaliar o meu desempenho.	1	2	3	4	5
3. Procurava, ao estudar algo, compreender bem o que estava a aprender.	1	2	3	4	5
4. Se me ajudava a compreender, fazia resumos, tirava notas ou resolvia mais exercícios	1	2	3	4	5
5. Cumpria diariamente um horário de estudo que fixava para mim mesmo/a	1	2	3	4	5
6. Quando não percebia uma matéria ou exercício pedia ajuda ao professor ou aos colegas	1	2	3	4	5
7. Tinha a preocupação de finalizar os trabalhos escolares dentro dos prazos fixados	1	2	3	4	5

***Agradecemos a sua participação.***

## Anexo 2 Questionário Anual



Universidade do Minho



### ADAPTAÇÃO E SUCESSO ACADÉMICO EM ESTUDANTES UNIVERSITÁRIOS DO 1º ANO

**CONSENTIMENTO INFORMADO:** Ao longo dos últimos anos a UMinho e o ISPA, Instituto Universitário de Ciências Psicológicas, Sociais e da Vida, têm vindo a caracterizar a sua população estudantil recolhendo informação sobre o seu percurso académico. A informação recolhida permite compreender melhor as características e as necessidades dos estudantes em termos da sua adaptação e sucesso académico, permitindo assim uma maior adequação das metodologias de ensino e das formas de acompanhamento dos(as) estudantes por parte do ISPA. Agradecemos a sua colaboração ao preencher este questionário. Todas as informações recolhidas serão tratadas de modo a garantir a confidencialidade dos seus dados e o seu anonimato.

Dados pessoais: Nº de Aluno(a): \_\_\_\_\_ Nome: \_\_\_\_\_ Idade: \_\_\_\_\_ Sexo: M\_ F\_

#### I. Vivências académicas

Este questionário pretende avaliar as suas vivências, opiniões e sentimentos em relação à sua adaptação académica no Ensino Superior. Indique, para cada um dos itens, o seu grau de acordo, selecionando uma das opções, que variam entre 1 (*Discordo totalmente*) e 5 (*Concordo totalmente*). Não existem respostas certas ou erradas.

	Discordo totalmente	Discordo	Não discordo, nem concordo	Concordo	Concordo totalmente
1. As salas e os espaços físicos da minha Universidade agradam-me.	1	2	3	4	5
2. Mesmo que tenha pontos de vista diferentes, dou-me bem com o grupo de amigos que fiz nesta Universidade.	1	2	3	4	5
3. Consigo tirar boas anotações nas aulas.	1	2	3	4	5
4. Nos últimos tempos na Universidade sinto-me mais irritável do que o habitual.	1	2	3	4	5
5. Estou no curso superior com que sempre sonhei.	1	2	3	4	5
6. Identifico-me com a minha Universidade (por ex., valores, regras).	1	2	3	4	5
7. Sinto-me bastante próximo/a do grupo de amigos que fiz nesta Universidade.	1	2	3	4	5
8. Tenho em dia os trabalhos, as matérias ou os exercícios das várias disciplinas.	1	2	3	4	5
9. Nas últimas semanas tenho tido pensamentos sobre mim próprio/a que me deixam triste.	1	2	3	4	5
10. Acredito que me posso realizar profissionalmente na área do curso que escolhi.	1	2	3	4	5
11. Gosto do ambiente intelectual (por ex., palestras, debates, exposições) que se vive na minha Universidade.	1	2	3	4	5
12. Sinto-me satisfeito/a com os amigos que fiz nesta Universidade.	1	2	3	4	5
13. Tenho a preocupação de me avaliar e perceber porque me correm bem ou mal as aprendizagens.	1	2	3	4	5
14. Ultimamente tenho-me sentido desorientado/a e confuso/a.	1	2	3	4	5
15. Sinto que estou num curso que corresponde aos meus interesses e capacidades.	1	2	3	4	5
16. Tenho bons professores na minha Universidade.	1	2	3	4	5
17. Sinto-me integrado/a no grupo de colegas que frequenta as mesmas aulas que eu.	1	2	3	4	5
18. Planeio diariamente as minhas atividades de estudo.	1	2	3	4	5
19. Nas últimas semanas tenho-me sentido ansioso/a.	1	2	3	4	5
20. Penso que estou a ter uma boa preparação para a vida profissional que desejo no futuro.	1	2	3	4	5
21. Sempre que preciso de resolver um problema burocrático ou administrativo, sei que serei bem atendido/a na minha Universidade.	1	2	3	4	5

22. Faça amigos com facilidade nesta Universidade.	1	2	3	4	5
23. Sou capaz de me concentrar nas tarefas de estudo o tempo necessário.	1	2	3	4	5
24. Ultimamente tenho-me sentido triste ou abatido/a.	1	2	3	4	5
25. Sinto que com este curso poderei atingir os meus objetivos.	1	2	3	4	5
26. Estou satisfeito/a com as atividades extracurriculares (por ex., culturais, desportivas) disponíveis na minha Universidade.	1	2	3	4	5
27. Costumo ter companhia nos momentos livres (por ex., almoço, intervalos) na Universidade.	1	2	3	4	5
28. Depois das aulas, organizo e sistematizo a informação para estudar melhor.	1	2	3	4	5
29. Ultimamente sinto-me pouco confiante nas minhas capacidades.	1	2	3	4	5
30. Estou certo/a que este é o melhor curso para mim.	1	2	3	4	5
31. A minha Universidade tem bons espaços para estar nos intervalos entre as aulas.	1	2	3	4	5
32. Nesta Universidade, tenho um grupo de amigos a quem posso recorrer sempre que necessitar.	1	2	3	4	5
33. Esforço-me no estudo, porque estou determinado/a em conseguir bons resultados.	1	2	3	4	5
34. Ultimamente há situações em que me sinto a perder o controlo.	1	2	3	4	5
35. Mesmo que pudesse não mudaria de curso.	1	2	3	4	5
36. Estou satisfeito/a com os espaços de apoio à aprendizagem existentes na minha Universidade (por ex., biblioteca, sala de computadores, salas de estudo).	1	2	3	4	5
37. Para mim é fácil estabelecer boas relações com os meus colegas de curso.	1	2	3	4	5
38. Mesmo perante alguma dificuldade, não desisto de entender um assunto ou de realizar um exercício.	1	2	3	4	5
39. Nas últimas semanas tenho-me sentido sem energia e mais cansado/a.	1	2	3	4	5
40. Estou certo/a da importância que o meu curso terá na minha vida no futuro.	1	2	3	4	5

## II. Regulação da Cognição

No questionário seguinte pretendemos recolher a perceção que tem de si relativamente a diferentes aspetos relacionados com a sua aprendizagem. Não existem respostas certas ou erradas. É de primordial importância que responda de forma espontânea e sincera.

Nas questões seguintes, assinale, colocando uma cruz (X) no número correspondente ao quanto cada uma das afirmações se aplica a si, de acordo com a seguinte chave de resposta:

1. Não se aplica rigorosamente nada a mim (0%);
2. Aplica-se pouco (25%);
3. Aplica-se em parte a mim (50%);
4. Aplica-se muito (75%);
5. Aplica-se totalmente a mim (100%).

	1. Mão se aplica nada	2. Aplica-se pouco	3. Aplica-se em parte	4. Aplica-se muito	5. Aplica-se totalmente
1. Pergunto-me periodicamente se estou a atingir os meus objetivos	1	2	3	4	5
2. Enquanto estou a aprender, controlo o meu próprio ritmo, a fim de ter tempo suficiente	1	2	3	4	5
3. Penso sobre o que realmente necessito de aprender antes de começar uma tarefa	1	2	3	4	5
4. Tenho noção do que fiz, quando termino uma prova	1	2	3	4	5
5. Estabeleço objetivos específicos, antes de começar uma tarefa	1	2	3	4	5
6. Abando o meu ritmo de estudo quando me deparo com informações importantes	1	2	3	4	5
7. Interrogo-me se considere todas as opções, quando estou a resolver um problema	1	2	3	4	5

8. Foco conscientemente a minha atenção na informação importante	1	2	3	4	5
9. Depois de terminar uma tarefa, pergunto a mim próprio(a) se existia uma maneira mais fácil de a fazer	1	2	3	4	5
10. Analiso-me periodicamente para conseguir compreender as relações que considero importantes	1	2	3	4	5
11. Antes de começar a estudar, interrogo-me sobre como devo abordar a matéria	1	2	3	4	5
12. Face a um novo problema, tomo em consideração as várias alternativas de resolução do mesmo para me decidir	1	2	3	4	5
13. Depois de terminar o estudo de uma matéria, sintetizo mentalmente o que aprendi	1	2	3	4	5
14. Peço ajuda aos outros quando não compreendo alguma coisa	1	2	3	4	5
15. Dou por mim a analisar a utilidade das estratégias escolhidas para a aprendizagem enquanto estudo	1	2	3	4	5
16. Foco a minha atenção no significado e importância das novas informações	1	2	3	4	5
17. Crio os meus próprios exemplos para tomar as informações mais significativas	1	2	3	4	5
18. Efetuo pausas regulares quando estudo para verificar a minha compreensão	1	2	3	4	5
19. Após ter terminado o período/semestre, pergunto a mim próprio(a) se fui bem-sucedido(a) na concretização dos meus objetivos	1	2	3	4	5
20. Faço desenhos ou esquemas para me ajudar na compreensão do que estou a aprender	1	2	3	4	5
21. Depois de ter resolvido um problema, pergunto a mim próprio(a) se considere todas as opções	1	2	3	4	5
22. Tento reformular as novas informações por palavras minhas	1	2	3	4	5
23. Mudo de estratégias de aprendizagem quando não consigo compreender	1	2	3	4	5
24. Leio cuidadosamente as instruções antes de começar uma tarefa	1	2	3	4	5
25. Pergunto-me se aquilo que estou a ler tem alguma relação com o que já sei	1	2	3	4	5
26. Reavalio as ideias que formei quando começo a ficar confuso(a)	1	2	3	4	5
27. Organizo o meu tempo de forma a melhor concretizar os meus objetivos	1	2	3	4	5
28. Tento dividir o estudo em pequenas etapas	1	2	3	4	5
29. Concentro-me mais no significado geral do que em especificidades	1	2	3	4	5
30. Quando estou a aprender algo novo, interrogo-me sobre a qualidade da minha aprendizagem	1	2	3	4	5
31. Quando termino uma tarefa, pergunto-me se aprendi tanto quanto poderia ter aprendido	1	2	3	4	5
32. Quando fico confuso(a), paro e releio	1	2	3	4	5

### III. Autoeficácia na Formação Superior

Para cada frase, indique em que medida se sente confiante na sua capacidade atual para desempenhar a atividade apresentada, assinalando uma cruz no número correspondente na coluna "NÍVEL DE CONFIANÇA", de acordo com a seguinte escala 1 (*Nada Confiante*) e 6 (*Totalmente Confiante*).

	Nível de Confiança					
	1	2	3	4	5	6
1. Aprender os conteúdos que são necessários à minha formação						
2. Nos momentos de avaliação demonstrar o que aprendi durante o curso						
3. Responder às exigências do meu curso						
4. Quando necessário, pedir ajuda aos colegas nas atividades do curso						
5. Refletir sobre a realização dos meus objetivos de formação						
6. Aplicar o conhecimento aprendido no curso em situações práticas						
7. Trabalhar em grupo						

8. Compreender os conteúdos abordados no curso	1	2	3	4	5	6
9. Tomar decisões relacionadas com a minha formação	1	2	3	4	5	6
10. Cooperar com os colegas nas atividades do curso	1	2	3	4	5	6
11. Esforçar-me nas atividades académicas	1	2	3	4	5	6
12. Motivar-me para fazer as atividades ligadas ao curso	1	2	3	4	5	6
13. Estabelecer um bom relacionamento com meus professores	1	2	3	4	5	6
14. Concluir os trabalhos do curso dentro dos prazos estabelecidos	1	2	3	4	5	6
15. Planear a realização das atividades solicitadas pelo curso	1	2	3	4	5	6
16. Perguntar quando tenho dúvidas	1	2	3	4	5	6
17. Estabelecer amizades com os colegas do curso	1	2	3	4	5	6
18. Atualizar os conhecimentos adquiridos no curso	1	2	3	4	5	6
19. Resolver problemas inesperados relacionados com a minha formação	1	2	3	4	5	6
20. Preparar-me para as avaliações	1	2	3	4	5	6

**IV. Outras informações**

Entre 1-Mínimo/Nenhuma a 5-Máximo/Total, indique:

Qual a sua expectativa de vir realmente a concluir o **CURSO** que frequenta? \_\_\_\_

Qual a sua expectativa de vir realmente a concluir o seu curso no **ISPA**? \_\_\_\_

Em média, para além das aulas, quantas horas está a estudar por semana (rever apontamentos, leituras, exercícios) \_\_\_\_\_ horas

Em média, ao longo destes dois meses, quantas aulas faltou por semana? \_\_\_\_ aulas

Data de hoje:

*Agradecemos a sua colaboração.*

### Anexo 3 Informação Sociodemográfica dos Participantes

<b>Informação Demográfica dos Participantes</b>	
Género	
Masculino	53 (10,2%)
Feminino	304 (58,2%)
Retenção	
Não	259 (49,6%)
No Ensino Básico	23 (4,4%)
No Ensino Secundário	72 (13,8%)
Mudança de Residência	
Sim	53 (10,2%)
Não	301 (57,7%)
Habilitações Pai	
Ensino Básico	85 (16,3%)
Ensino Secundário	125 (23,9%)
Ensino Superior	93 (17,8%)
Pós-Graduação	48 (9,2%)
Habilitações Mãe	
Ensino Básico	56 (10,7%)
Ensino Secundário	132 (25,3%)
Ensino Superior	112 (21,5%)
Pós-Graduação	54 (10,3%)
	<i>M (DP)</i>
Média de Acesso (valores)	13,8 (1,4)
Idade (anos)	20,0 (5,6)

#### Anexo 4 QEA: Distribuição de Itens por Dimensão (versão de 42 itens)

<b>Dimensões</b>	<b>Itens</b>
<b>Formação para o emprego</b>	<p>1. Obter uma profissão valorizada socialmente.</p> <p>8. Ter melhores saídas profissionais no mercado de trabalho.</p> <p>15. Obter formação para vir a ter um bom emprego.</p> <p>22. Capacitar-me para vir a ter sucesso profissional no futuro.</p> <p>29. Assegurar uma carreira profissional satisfatória depois do curso.</p> <p>34. Conseguir um rendimento académico que enriqueça o meu currículo.</p> <p>36. Conseguir estágios que facilitem a entrada no mercado de trabalho.</p>
<b>Desenvolvimento pessoal e social</b>	<p>2. Aproveitar as oportunidades académicas para melhorar a minha identidade, autonomia, autoconfiança, etc.</p> <p>9. Desenvolver as minhas características de personalidade.</p> <p>16. Ganhar confiança nas minhas potencialidades.</p> <p>23. Ter objetivos de vida e saber “para onde quero ir”.</p> <p>30. Aprender a lidar autonomamente com as complexidades da vida.</p> <p>35. Ter um grupo de amigos/as com quem possa relaxar e conviver fora das aulas.</p> <p>37. Adquirir competências para ser uma pessoa mais responsável e autónoma.</p> <p>42. Socializar/conviver com um novo grupo de amigos.</p>
<b>Mobilidade estudantil</b>	<p>3. Participar em programas de intercâmbio estudantil universitário (Erasmus, Leonardo, etc.).</p> <p>10. Conseguir realizar algum estágio noutro país.</p> <p>17. Obter formação que me permita alargar os horizontes de emprego no estrangeiro.</p> <p>24. Obter formação de qualidade internacional.</p> <p>31. Participar na mobilidade estudantil, passando algum tempo do curso noutro país.</p> <p>38. Estar disposto/a a realizar estágios no estrangeiro para obter um curso reconhecido internacionalmente.</p>
<b>Envolvimento político e cidadania</b>	<p>4. Compreender como posso contribuir para melhorar o mundo e a sociedade.</p> <p>11. Envolver-me na resolução de problemas de pessoas menos favorecidas.</p> <p>18. Ter uma visão crítica do mundo e pensar em como transformá-lo.</p> <p>25. Participar em atividades de voluntariado junto da comunidade.</p> <p>32. Formar-me como cidadão comprometido/a com os problemas da sociedade atual.</p> <p>39. Contribuir para a melhoria da condição humana ou bem-estar das pessoas.</p>
<b>Pressão social</b>	<p>5. Conseguir corresponder às expectativas dos meus familiares.</p> <p>12. Não ficar atrás dos colegas nas notas ou classificações.</p> <p>19. Não desapontar a família ou os amigos/as no rendimento académico.</p> <p>26. Aproveitar a oportunidade de formação superior que a minha família me assegura.</p> <p>40. Conseguir um nível de formação próximo ou superior ao obtido pelos meus pais (ou irmãos mais velhos).</p>
<b>Qualidade da educação</b>	<p>6. Participar em debates ou conferências científicas para aprofundar os meus conhecimentos no curso.</p> <p>13. Aprofundar conhecimentos/matérias na área do meu curso.</p> <p>20. Conseguir participar em projetos de investigação dos professores/as do meu curso.</p> <p>27. Obter sucesso escolar para corresponder ao investimento da sociedade na minha formação.</p> <p>33. Cumprir o desejo de pessoas próximas que incentivaram a minha formação superior.</p> <p>41. Ter professores de reconhecido mérito nas áreas que ensinam</p>
<b>Interação social</b>	<p>7. Ter momentos de convívio e diversão.</p> <p>14. Ter oportunidade de praticar alguma atividade cultural, desportiva ou de lazer curricular.</p> <p>21. Ter um horário semanal que me permita conviver mais com os meus colegas.</p> <p>28. Participar regularmente em festas com os colegas.</p>

Anexo 5 QEA: Distribuição de Itens por Dimensão (versão de 24 itens)

<b>Dimensões</b>	<b>Itens</b>
<b>Formação para o emprego</b>	<p>8. Ter melhores saídas profissionais no mercado de trabalho.</p> <p>11. Obter formação para vir a ter um bom emprego.</p> <p>16. Capacitar-me para vir a ter sucesso profissional no futuro.</p> <p>18. Assegurar uma carreira profissional satisfatória depois do curso.</p>
<b>Desenvolvimento pessoal e social</b>	<p>3. Aproveitar as oportunidades académicas para melhorar a minha identidade, autonomia, autoconfiança, etc.</p> <p>9. Desenvolver as minhas características de personalidade.</p> <p>12. Ganhar confiança nas minhas potencialidades.</p> <p>23. Adquirir competências para ser uma pessoa mais responsável e autónoma.</p>
<b>Mobilidade estudantil</b>	<p>4. Participar em programas de intercâmbio estudantil universitário (Erasmus, Leonardo, etc.).</p> <p>10. Conseguir realizar algum estágio noutra país.</p> <p>13. Participar na mobilidade estudantil, passando algum tempo do curso noutra país.</p>
<b>Envolvimento político e cidadania</b>	<p>5. Compreender como posso contribuir para melhorar o mundo e a sociedade.</p> <p>14. Ter uma visão crítica do mundo e pensar em como transformá-lo.</p> <p>20. Formar-me como cidadão comprometido/a com os problemas da sociedade atual.</p> <p>24. Contribuir para a melhoria da condição humana ou bem-estar das pessoas.</p>
<b>Pressão social</b>	<p>6. Conseguir corresponder às expectativas dos meus familiares.</p> <p>15. Não desapontar a família ou os amigos/as no rendimento académico.</p> <p>21. Cumprir o desejo de pessoas próximas que incentivaram a minha formação superior.</p> <p>25. Conseguir um nível de formação próximo ou superior ao obtido pelos meus pais (ou irmãos mais velhos).</p>
<b>Interação social</b>	<p>7. Ter momentos de convívio e diversão.</p> <p>17. Participar regularmente em festas com os colegas.</p> <p>22. Ter um grupo de amigos/as com quem possa relaxar e conviver fora das aulas.</p>

**Anexo 6** Escala AEFS: Distribuição de Itens por Dimensão

<b>Dimensões</b>	<b>Itens</b>
<b>Autoeficácia Acadêmica</b>	<ol style="list-style-type: none"><li>1. Aprender os conteúdos que são necessários à minha formação.</li><li>2. Nos momentos de avaliação demonstrar o que aprendi durante o curso.</li><li>3. Responder às exigências do meu curso.</li><li>5. Refletir sobre a realização dos meus objetivos de formação.</li><li>6. Aplicar o conhecimento aprendido no curso em situações práticas.</li><li>8. Compreender os conteúdos abordados no curso.</li><li>9. Tomar decisões relacionadas com a minha formação.</li></ol>
<b>Autoeficácia na regulação da formação</b>	<ol style="list-style-type: none"><li>11. Esforçar-me nas atividades acadêmicas.</li><li>12. Motivar-me para fazer as atividades ligadas ao curso.</li><li>14. Concluir os trabalhos do curso dentro dos prazos estabelecidos.</li><li>15. Planear a realização das atividades solicitadas pelo curso.</li><li>18. Atualizar os conhecimentos adquiridos no curso.</li><li>19. Resolver problemas inesperados relacionados com a minha formação.</li><li>20. Preparar-me para as avaliações.</li></ol>
<b>Autoeficácia na interação social</b>	<ol style="list-style-type: none"><li>4. Quando necessário, pedir ajuda aos colegas nas atividades do curso.</li><li>7. Trabalhar em grupo.</li><li>10. Cooperar com os colegas nas atividades do curso.</li><li>13. Estabelecer um bom relacionamento com os meus professores.</li><li>16. Perguntar quando tenho dúvidas.</li><li>17. Estabelecer amizades com os colegas do curso.</li></ol>

## Anexo 7 QAES: Distribuição de Itens por Dimensão

Dimensões	Itens
<b>Projeto de Carreira</b>	5. Estou no curso superior com que sempre sonhei. 10. Acredito que me posso realizar profissionalmente na área do curso que escolhi. 15. Sinto que estou num curso que corresponde aos meus interesses e capacidades. 20. Penso que estou a ter uma boa preparação para a vida profissional que desejo no futuro. 25. Sinto que com este curso poderei atingir os meus objetivos. 30. Estou certo/a que este é o melhor curso para mim. 35. Mesmo que pudesse não mudaria de curso. 40. Estou certo/a da importância que o meu curso terá na minha vida no futuro.
<b>Adaptação Social</b>	2. Mesmo que tenha pontos de vista diferentes, dou-me bem com o grupo de amigos que fiz nesta Universidade. 7. Sinto-me bastante próximo/a do grupo de amigos que fiz nesta Universidade. 12. Sinto-me satisfeito/a com os amigos que fiz nesta Universidade. 17. Sinto-me integrado no grupo de colegas que frequenta as mesmas aulas que eu. 22. Faço amigos com facilidade nesta Universidade. 27. Costumo ter companhia nos momentos livres (por ex., almoço, intervalos) na Universidade. 32. Nesta Universidade, tenho um grupo de amigos a quem posso recorrer sempre que necessitar. 37. Para mim é fácil estabelecer boas relações com os meus colegas de curso.
<b>Adaptação pessoal-emocional</b>	4. Nos últimos tempos na Universidade sinto-me mais irritável do que o habitual. 9. Nas últimas semanas tenho tido pensamentos sobre mim próprio que me deixam triste. 14. Ultimamente tenho-me sentido desorientado/a e confuso/a. 19. Nas últimas semanas tenho-me sentido ansioso/a. 24. Ultimamente tenho-me sentido triste ou abatido/a. 29. Ultimamente sinto-me pouco confiante nas minhas capacidades. 34. Ultimamente há situações em que me sinto a perder o controlo. 39. Nas últimas semanas tenho-me sentido sem energia e mais cansado/a.
<b>Adaptação ao Estudo</b>	3. Consigo tirar boas anotações nas aulas. 8. Tenho em dia os trabalhos, as matérias ou os exercícios das várias disciplinas. 13. Tenho a preocupação de me avaliar e perceber porque me correm bem ou mal as aprendizagens. 18. Planeio diariamente as minhas atividades de estudo. 23. Sou capaz de me concentrar nas tarefas de estudo o tempo necessário, 28. Depois das aulas, organizo e sistematizo a informação para estudar melhor. 33. Esforço-me no estudo, porque estou determinado/a em conseguir bons resultados. 38. Mesmo perante alguma dificuldade, não desisto de entender um assunto ou de realizar um exercício.
<b>Adaptação Institucional</b>	1. As salas e os espaços físico da minha Universidade agradam-me. 6. Identifico-me com a minha universidade (por ex., valores, regras). 11. Gosto do ambiente intelectual (por ex., palestras, debates, exposições) que se vive na minha Universidade. 16. Tenho bons professores na minha Universidade. 21. Sempre que preciso de resolver um problema burocrático ou administrativo, sei que serei bem atendido/a na minha Universidade, 26. Estou satisfeito/a com atividades extracurriculares (por ex., curriculares, desportivas) disponíveis na minha Universidade. 31. A minha Universidade tem bons espaços para estar nos intervalos durante as aulas. 36. Estou satisfeito/a com os espaços de apoio à aprendizagem existentes na minha Universidade (por ex., biblioteca, sala de computadores, salas de estudo).

## Anexo 8 Cargas fatorias da análise fatorial exploratória: QEA no 1º. ano

Itens	Fatores					
	1	2	3	4	5	6
15 - Não desapontar a família ou os amigos/as no rendimento acadêmico	,880					
6 - Corresponder às expectativas dos meus familiares	,860					
21 - Corresponder às expectativas das pessoas que me incentivaram a entrar no ensino superior	,857					
25 - Concluir um nível de formação igual ou superior ao obtido pelos meus familiares	,658					
24 - Contribuir para a melhoria da condição humana ou bem-estar das pessoas		,802				
14 - Ter uma visão crítica do mundo e pensar em como contribuir para o melhorar		,755				
20 - Formar-me como um/a cidadão/ã preocupado/a com os problemas da sociedade		,693				
5 - Compreender como posso melhorar o mundo e a sociedade		,678				
11 - Obter formação para vir a ter bom emprego			,827			
8 - Ter melhores saídas profissionais no mercado de trabalho			,814			
18 - Assegurar uma boa carreira profissional depois do curso			,717			
16 - Adquirir competências para ter sucesso profissional no futuro			,716			
1 - Ter uma profissão valorizada socialmente.			,438			
2 - Aprofundar conhecimentos na área do meu curso			,431			
13 - Ter uma experiência no estrangeiro fazendo parte do curso noutra país				,907		
10 - Conseguir realizar algum estágio noutra país				,907		
4 - Participar em programas de intercâmbio estudantil universitário (Erasmus, Leonardo, etc.)				,884		
17 - Participar regularmente em festas com os colegas					,857	
7 - Ter momentos de convívio/diversão					,803	
22 - Fazer novos amigos com quem possa conviver fora das aulas					,719	
26 - Participar nas atividades culturais desportivas, associativas e de lazer com colegas						
9 - Desenvolver as minhas características de personalidade						,874
3 - Melhorar as minhas competências pessoais (autonomia, autoconfiança, responsabilidade, etc.).						,831
12 - Ganhar confiança em mim próprio/a e nas minhas potencialidades						,616
23 - Tornar-me uma pessoa mais responsável e autónoma.						

## Anexo 9 Cargas fatoriais da análise fatorial exploratória: QEA no 2ºano

Itens	Fatores					
	1	2	3	4	5	6
14. Ter uma visão crítica do mundo e pensar em como contribuir para o melhorar	.845					
20. Formar-me como um/a cidadão/ã preocupado/a com os problemas da sociedade	.800					
24. Contribuir para a melhoria da condição humana ou bem-estar das pessoas	.764					
5. Compreender como posso melhorar o mundo e a sociedade	.739					
2. Aprofundar conhecimentos na área do meu curso	.489					
11. Obter formação para vir a ter bom emprego		.860				
18. Assegurar uma boa carreira profissional depois do curso		.845				
8. Ter melhores saídas profissionais no mercado de trabalho		.798				
16. Adquirir competências para ter sucesso profissional no futuro		.723				
1. Ter uma profissão valorizada socialmente.		.720				
21. Corresponder às expectativas das pessoas que me incentivaram a entrar no ensino superior			.910			
15. Não desapontar a família ou os amigos/as no rendimento académico			.900			
6. Corresponder às expectativas dos meus familiares			.895			
25. Concluir um nível de formação igual ou superior ao obtido pelos meus familiares			.740			
22. Fazer novos amigos com quem possa conviver fora das aulas				.899		
17. Participar regularmente em festas com os colegas				.848		
26. Participar nas atividades culturais desportivas, associativas e de lazer com colegas				.804		
7. Ter momentos de convívio/diversão				.721		
13. Ter uma experiência no estrangeiro fazendo parte do curso noutra país					.924	
10 - Conseguir realizar algum estágio noutra país					.909	
4. Participar em programas de intercâmbio estudantil universitário (Erasmus, Leonardo, etc.)					.848	
9. Desenvolver as minhas características de personalidade						.841
3. Melhorar as minhas competências pessoais (autonomia, autoconfiança, responsabilidade, etc.).						.790
12. Ganhar confiança em mim próprio/a e nas minhas potencialidades						.634
23. Tornar-me uma pessoa mais responsável e autónoma.						.545

**Anexo 10** Cargas fatorias da análise fatorial exploratória: AEFS no 1º. ano

Itens	Fatores			
	1	2	3	4
8. Compreender os conteúdos abordados no curso.	,839			
9. Tomar decisões relacionadas com a minha formação.	,795			
1. Aprender os conteúdos que são necessários à minha formação.	,772			
5. Refletir sobre a realização dos meus objetivos de formação.	,632			
19. Resolver problemas inesperados relacionados com a minha formação.	,594			
6. Aplicar o conhecimento aprendido no curso em situações práticas.	,585			
18. Atualizar os conhecimentos adquiridos no curso.	,561			
14. Concluir os trabalhos do curso dentro dos prazos estabelecidos.		,870		
11. Esforçar-me nas atividades académicas.		,740		
12. Motivar-me para fazer as atividades ligadas ao curso.		,738		
13. Estabelecer um bom relacionamento com os meus professores.		,704		
15. Planear a realização das atividades solicitadas pelo curso.		,669		
20. Preparar-me para as avaliações.		,419		
7. Trabalhar em grupo.			,851	
17. Estabelecer amizades com os colegas do curso.			,752	
4. Quando necessário, pedir ajuda aos colegas nas atividades do curso.			,750	
10. Cooperar com os colegas nas atividades do curso.			,668	
2. Nos momentos de avaliação demonstrar o que aprendi durante o curso.				,741
16. Perguntar quando tenho dúvidas.				,518
3. Responder às exigências do meu curso.	,492			,500

**Anexo 11** Cargas fatoriais da análise fatorial exploratória: AEFS no 2ºano

Itens	Fatores		
	1	2	3
14. Concluir os trabalhos do curso dentro dos prazos estabelecidos.	,846		
15. Planear a realização das atividades solicitadas pelo curso.	,788		
11. Esforçar-me nas atividades acadêmicas.	,715		
12. Motivar-me para fazer as atividades ligadas ao curso.	,654		
13. Estabelecer um bom relacionamento com os meus professores.	,597		
18. Atualizar os conhecimentos adquiridos no curso.	,574		
19. Resolver problemas inesperados relacionados com a minha formação.	,566		
9. Tomar decisões relacionadas com a minha formação.	,538		
20. Preparar-me para as avaliações.	,514		
2. Nos momentos de avaliação demonstrar o que aprendi durante o curso.		,899	
3. Responder às exigências do meu curso.		,860	
1. Aprender os conteúdos que são necessários à minha formação.		,695	
6. Aplicar o conhecimento aprendido no curso em situações práticas.		,544	
8. Compreender os conteúdos abordados no curso.		,509	
5. Refletir sobre a realização dos meus objetivos de formação.		,435	
4. Quando necessário, pedir ajuda aos colegas nas atividades do curso.			,830
17. Estabelecer amizades com os colegas do curso.			,818
7. Trabalhar em grupo.			,740
10. Cooperar com os colegas nas atividades do curso.			,696
16. Perguntar quando tenho dúvidas.			,456

**Anexo 12** Cargas fatoriais da análise fatorial exploratória: QAES no 1º. ano

Itens	Fatores				
	1	2	3	4	5
24. Ultimamente tenho-me sentido triste ou abatido/a.	,820				
19. Nas últimas semanas tenho-me sentido ansioso/a.	,807				
34. Ultimamente há situações em que me sinto a perder o controlo.	,779				
9. Nas últimas semanas tenho tido pensamentos sobre mim próprio que me deixam triste.	,776				
14. Ultimamente tenho-me sentido desorientado/a e confuso/a.	,774				
39. Nas últimas semanas tenho-me sentido sem energia e mais cansado/a.	,759				
29. Ultimamente sinto-me pouco confiante nas minhas capacidades.	,701				
4. Nos últimos tempos na Universidade sinto-me mais irritável do que o habitual.	,635				
7. Sinto-me bastante próximo/a do grupo de amigos que fiz nesta Universidade.		,860			
12. Sinto-me satisfeito/a com os amigos que fiz nesta Universidade.		,857			
32. Nesta Universidade, tenho um grupo de amigos a quem posso recorrer sempre que necessitar.		,854			
2. Mesmo que tenha pontos de vista diferentes, dou-me bem com o grupo de amigos que fiz nesta Universidade.		,796			
27. Costumo ter companhia nos momentos livres (por ex., almoço, intervalos) na Universidade.		,677			
22. Faço amigos com facilidade nesta Universidade.		,654			
37. Para mim é fácil estabelecer boas relações com os meus colegas de curso.		,638			
17. Sinto-me integrado no grupo de colegas que frequenta as mesmas aulas que eu.		,593			
30. Estou certo/a que este é o melhor curso para mim.			,844		
35. Mesmo que pudesse não mudaria de curso.			,787		
15. Sinto que estou num curso que corresponde aos meus interesses e capacidades.			,781		
25. Sinto que com este curso poderei atingir os meus objetivos.			,773		
10. Acredito que me posso realizar profissionalmente na área do curso que escolhi.			,768		
40. Estou certo/a da importância que o meu curso terá na minha vida no futuro.			,716		
5. Estou no curso superior com que sempre sonhei.			,639		
20. Penso que estou a ter uma boa preparação para a vida profissional que desejo no futuro.			,422		
31. A minha Universidade tem bons espaços para estar nos intervalos durante as aulas.					,784

1. As salas e os espaços físicos da minha Universidade agradam-me.	,720
36. Estou satisfeito/a com os espaços de apoio à aprendizagem existentes na minha Universidade (por ex., biblioteca, sala de computadores, salas de estudo).	,707
26. Estou satisfeito/a com atividades extracurriculares (por ex., curriculares, desportivas) disponíveis na minha Universidade.	,641
21. Sempre que preciso de resolver um problema burocrático ou administrativo, sei que serei bem atendido/a na minha Universidade,	,572
16. Tenho bons professores na minha Universidade.	,477
6. Identifico-me com a minha universidade (por ex., valores, regras).	,415
11. Gosto do ambiente intelectual (por ex., palestras, debates, exposições) que se vive na minha Universidade.	
3. Consigo tirar boas anotações nas aulas.	
28. Depois das aulas, organizo e sistematizo a informação para estudar melhor.	,923
18. Planeio diariamente as minhas atividades de estudo.	,862
33. Esforço-me no estudo, porque estou determinado/a em conseguir bons resultados.	,714
8. Tenho em dia os trabalhos, as matérias ou os exercícios das várias disciplinas.	,559
23. Sou capaz de me concentrar nas tarefas de estudo o tempo necessário,	,544
38. Mesmo perante alguma dificuldade, não desisto de entender um assunto ou de realizar um exercício.	
13. Tenho a preocupação de me avaliar e perceber porque me correm bem ou mal as aprendizagens.	

---

### Anexo 13 Cargas fatoriais da análise fatorial exploratória: QAES no 2ºano

Itens	Fatores				
	1	2	3	4	5
24. Ultimamente tenho-me sentido triste ou abatido/a.	,847				
19. Nas últimas semanas tenho-me sentido ansioso/a.	,843				
34. Ultimamente há situações em que me sinto a perder o controlo.	,810				
14. Ultimamente tenho-me sentido desorientado/a e confuso/a.	,809				
39. Nas últimas semanas tenho-me sentido sem energia e mais cansado/a.	,794				
9. Nas últimas semanas tenho tido pensamentos sobre mim próprio que me deixam triste.	,758				
29. Ultimamente sinto-me pouco confiante nas minhas capacidades.	,701				
4. Nos últimos tempos na Universidade sinto-me mais irritável do que o habitual.	,635				
30. Estou certo/a que este é o melhor curso para mim.		,893			
25. Sinto que com este curso poderei atingir os meus objetivos.		,838			
15. Sinto que estou num curso que corresponde aos meus interesses e capacidades.		,827			
35. Mesmo que pudesse não mudaria de curso.		,803			
10. Acredito que me posso realizar profissionalmente na área do curso que escolhi.		,791			
5. Estou no curso superior com que sempre sonhei.		,709			
40. Estou certo/a da importância que o meu curso terá na minha vida no futuro.		,686			
20. Penso que estou a ter uma boa preparação para a vida profissional que desejo no futuro.					
32. Nesta Universidade, tenho um grupo de amigos a quem posso recorrer sempre que necessitar.			,870		
7. Sinto-me bastante próximo/a do grupo de amigos que fiz nesta Universidade.			,833		
12. Sinto-me satisfeito/a com os amigos que fiz nesta Universidade.			,829		
2. Mesmo que tenha pontos de vista diferentes, dou-me bem com o grupo de amigos que fiz nesta Universidade.			,793		

37. Para mim é fácil estabelecer boas relações com os meus colegas de curso.	,675
22. Faço amigos com facilidade nesta Universidade.	,656
27. Costumo ter companhia nos momentos livres (por ex., almoço, intervalos) na Universidade.	,651
17. Sinto-me integrado no grupo de colegas que frequenta as mesmas aulas que eu.	,629
28. Depois das aulas, organizo e sistematizo a informação para estudar melhor.	,875
18. Planeio diariamente as minhas atividades de estudo.	,800
33. Esforço-me no estudo, porque estou determinado/a em conseguir bons resultados.	,706
23. Sou capaz de me concentrar nas tarefas de estudo o tempo necessário,	,669
8. Tenho em dia os trabalhos, as matérias ou os exercícios das várias disciplinas.	,659
3. Consigo tirar boas anotações nas aulas.	,474
38. Mesmo perante alguma dificuldade, não desisto de entender um assunto ou de realizar um exercício.	,453
13. Tenho a preocupação de me avaliar e perceber porque me correm bem ou mal as aprendizagens.	,437
36. Estou satisfeito/a com os espaços de apoio à aprendizagem existentes na minha Universidade (por ex., biblioteca, sala de computadores, salas de estudo).	,779
1. As salas e os espaços físicos da minha Universidade agradam-me.	,768
31. A minha Universidade tem bons espaços para estar nos intervalos durante as aulas.	,754
21. Sempre que preciso de resolver um problema burocrático ou administrativo, sei que serei bem atendido/a na minha Universidade,	,510
11. Gosto do ambiente intelectual (por ex., palestras, debates, exposições) que se vive na minha Universidade.	,478
6. Identifico-me com a minha universidade (por ex., valores, regras).	,471
16. Tenho bons professores na minha Universidade.	,463
26. Estou satisfeito/a com atividades extracurriculares (por ex., curriculares, desportivas) disponíveis na minha Universidade.	

## Anexo 14 Análise Descritiva dos Itens do QEA (1º. ano)

Itens	Medidas Descritivas							
	N	M	SD	Min-Max	S	SE S	K	SE K
4. Compreender como posso contribuir para melhorar o mundo e a sociedade.	355	4.45 <sup>a</sup>	1.46	1-6	-0.85	0.13	-0.00	0.26
5. Conseguir corresponder às expectativas dos meus familiares.	355	5.50 <sup>a</sup>	0.72	2-6	-1.44	0.13	2.06	0.26
6. Participar em debates ou conferências científicas para aprofundar os meus conhecimentos no curso.	354	3.84 <sup>a</sup>	1.54	1-6	-0.38	0.13	-0.77	0.26
7. Ter momentos de convívio e diversão.	355	5.13 <sup>a</sup>	0.96	1-6	-1.25	0.13	2.18	0.26
9. Desenvolver as minhas características de personalidade.	357	5.13 <sup>a</sup>	0.98	1-6	-0.99	0.13	0.58	0.26
10. Conseguir realizar algum estágio noutro país.	355	5.31 <sup>a</sup>	1.37	1-6	-0.67	0.13	-0.08	0.26
11. Envolver-me na resolução de problemas de pessoas menos favorecidas.	357	5.57 <sup>a</sup>	0.75	1-6	-2.01	0.13	5.11	0.26
12. Não ficar atrás dos colegas nas notas ou classificações.	357	5.35 <sup>a</sup>	0.82	2-5	-1.04	0.13	0.35	0.26
13. Aprofundar conhecimentos/matérias na área do meu curso.	357	4.24 <sup>a</sup>	1.47	1-6	-0.67	0.13	-0.39	0.26
15. Obter formação para vir a ter um bom emprego.	355	3.99 <sup>a</sup>	1.48	1-6	-0.42	0.13	-0.60	0.26
16. Ganhar confiança nas minhas potencialidades.	356	5.62 <sup>a</sup>	0.62	3-6	-1.60	0.13	2.36	0.26
18. Ter uma visão crítica do mundo e pensar em como transformá-lo.	357	5.56 <sup>a</sup>	0.69	3-6	-1.48	0.13	1.50	0.26
20. Conseguir participar em projetos de investigação dos professores/as do meu curso.	357	5.10 <sup>a</sup>	0.94	1-6	-1.20	0.13	2.02	0.26
21. Ter um horário semanal que me permita conviver mais com os meus colegas.	356	3.97 <sup>a</sup>	1.62	1-6	-0.45	0.13	-0.84	0.26
22. Capacitar-me para vir a ter sucesso profissional no futuro.	356	4.90 <sup>a</sup>	1.21	1-6	-1.27	0.13	1.51	0.26
23. Ter objetivos de vida e saber “para onde quero ir”.	357	5.40 <sup>a</sup>	0.87	1-6	-1.82	0.13	4.42	0.26
25. Participar em atividades de voluntariado junto da comunidade.	356	4.00 <sup>a</sup>	1.75	1-6	-0.46	0.13	-1.08	0.26

**Assimetria:** 4 dos itens (6, 15, 21 e 25) apresentam uma distribuição simétrica, e os restantes (4, 5, 7, 9, 10, 11, 12, 13, 16, 18, 20, 22 e 23) apresentam uma assimetria negativa. **Curtose:** 2 dos itens (11 e 23) tem uma distribuição leptocúrtica, e os restantes têm uma distribuição mesocúrtica.

S assimetria; SE E erro padrão da assimetria; K curtose; K SE erro padrão da curtose.

<sup>a</sup> Média do item acima do ponto médio da escala (teste *t* a uma média,  $p < 0,05$ ).

## Anexo 15 Análise Descritiva dos Itens do QEA (2ºano)

Itens	Medidas Descritivas							
	N	M	SD	Min-Max	S	SE S	K	SE K
4. Compreender como posso contribuir para melhorar o mundo e a sociedade.	519	4.41 <sup>a</sup>	1.46	1-6	-0.71	0.11	-0.30	0.21
5. Conseguir corresponder às expectativas dos meus familiares.	518	5.39 <sup>a</sup>	0.79	1-6	-1.49	0.11	2.96	0.11
6. Participar em debates ou conferências científicas para aprofundar os meus conhecimentos no curso.	519	4.05 <sup>a</sup>	1.56	1-6	-0.48	0.11	-0.76	0.11
7. Ter momentos de convívio e diversão.	518	4.97 <sup>a</sup>	1.09	1-6	-1.21	0.11	1.59	0.11
9. Desenvolver as minhas características de personalidade.	519	5.18 <sup>a</sup>	0.87	1-6	-1.11	0.11	1.51	0.11
10. Conseguir realizar algum estágio noutro país.	518	4.36 <sup>a</sup>	1.44	1-6	-0.68	0.11	-0.35	0.11
11. Envolver-me na resolução de problemas de pessoas menos favorecidas.	518	5.37 <sup>a</sup>	0.88	1-6	-2.00	0.11	5.71	0.11
12. Não ficar atrás dos colegas nas notas ou classificações.	516	5.35 <sup>a</sup>	0.86	1-6	-1.92	0.11	5.50	0.11
13. Aprofundar conhecimentos/matérias na área do meu curso.	518	4.35 <sup>a</sup>	1.47	1-6	-0.67	0.11	-0.43	0.11
15. Obter formação para vir a ter um bom emprego.	518	3.96 <sup>a</sup>	1.60	1-6	-0.38	0.11	-0.97	0.11
16. Ganhar confiança nas minhas potencialidades.	517	5.39 <sup>a</sup>	0.81	1-6	-1.76	0.11	4.59	0.11
18. Ter uma visão crítica do mundo e pensar em como transformá-lo.	518	5.42 <sup>a</sup>	0.81	1-6	-1.75	0.11	4.35	0.11
20. Conseguir participar em projetos de investigação dos professores/as do meu curso.	518	5.28 <sup>a</sup>	0.86	1-6	-1.21	0.11	1.57	0.11
21. Ter um horário semanal que me permita conviver mais com os meus colegas.	518	4.07 <sup>a</sup>	1.57	1-6	-0.48	0.11	-0.84	0.11
22. Capacitar-me para vir a ter sucesso profissional no futuro.	518	4.71 <sup>a</sup>	1.20	1-6	-1.02	0.11	0.87	0.11
23. Ter objetivos de vida e saber “para onde quero ir”.	519	5.31 <sup>a</sup>	0.92	1-6	-1.83	0.11	4.50	0.11
25. Participar em atividades de voluntariado junto da comunidade.	519	3.84 <sup>a</sup>	1.76	1-6	-0.29	0.11	-1.23	0.11

**Assimetria:** 4 dos itens (6, 15, 21 e 25) apresentam uma distribuição simétrica, e os restantes (4, 5, 7, 9, 10, 11, 12, 13, 16, 18, 20, 22 e 23) apresentam uma assimetria negativa. **Curtose:** 5 dos itens (11, 12, 16, 18 e 23) têm uma distribuição leptocúrtica, e os restantes têm uma distribuição mesocúrtica.

S assimetria; SE E erro padrão da assimetria; K curtose; K SE erro padrão da curtose.

<sup>a</sup> Média do item acima do ponto médio da escala (teste t a uma média,  $p < 0,05$ ).

**Anexo 16** Análise Descritiva dos Itens da Escala AEFS (1º. ano)

Itens	Medidas Descritivas							
	N	M	SD	Min-Max	S	SE S	K	SE K
1. Aprender os conteúdos que são necessários à minha formação.	400	4.55 <sup>a</sup>	0.83	2-6	-0.08	0.12	-0.16	0.24
4. Quando necessário. pedir ajuda aos colegas nas atividades do curso.	402	4.75 <sup>a</sup>	1.12	1-6	-0.79	0.12	0.21	0.24
5. Refletir sobre a realização dos meus objetivos de formação.	402	4.55 <sup>a</sup>	0.89	2-6	-0.14	0.12	-0.41	0.24
6. Aplicar o conhecimento aprendido no curso em situações práticas.	402	4.64 <sup>a</sup>	0.95	2-6	-0.36	0.12	-0.22	0.24
7. Trabalhar em grupo.	401	4.59 <sup>a</sup>	1.10	1-6	-0.72	0.12	0.37	0.24
8. Compreender os conteúdos abordados no curso.	402	4.51 <sup>a</sup>	0.84	2-6	-0.10	0.12	-0.08	0.24
10. Cooperar com os colegas nas atividades do curso.	402	4.87 <sup>a</sup>	0.91	1-6	-0.67	0.12	0.73	0.24
11. Esforçar-me nas atividades académicas.	401	4.94 <sup>a</sup>	0.87	2-6	-0.53	0.12	-0.04	0.24
12. Motivar-me para fazer as atividades ligadas com o curso.	402	4.69 <sup>a</sup>	0.97	2-6	-0.47	0.12	-0.16	0.24
14. Concluir os trabalhos do curso dentro dos prazos estabelecidos.	402	5.29 <sup>a</sup>	0.93	2-6	-1.12	0.12	0.95	0.24
15. Planear a realização das atividades solicitadas no curso.	401	4.63 <sup>a</sup>	0.98	1-6	-0.50	0.12	0.11	0.24
17. Estabelecer amizades com os colegas do curso.	402	4.80 <sup>a</sup>	1.04	2-6	-0.70	0.12	-0.04	0.24
20. Preparar-me para as avaliações.	402	4.40 <sup>a</sup>	1.05	1-6	-0.47	0.12	0.16	0.24

**Assimetria:** 6 dos itens (1, 5, 6, 8, 12 e 20) apresentam uma distribuição simétrica, e os restantes (4, 7, 10, 11, 14, 15 e 17) apresentam uma assimetria negativa, **Curtose:** todos os itens apresentam uma distribuição mesocúrtica.  
S assimetria; SE E erro padrão da assimetria; K curtose; K SE erro padrão da curtose.  
<sup>a</sup> Média do item acima do ponto médio da escala (teste t a uma média, p<0,05).

**Anexo 17** Análise Descritiva dos Itens da Escala AEFS (2ºano)

Itens	Medidas Descritivas							
	N	M	SD	Min-Max	S	SE S	K	SE K
1. Aprender os conteúdos que são necessários à minha formação.	521	4.63 <sup>a</sup>	0.93	1-6	-0.65	0.11	1.08	0.21
4. Quando necessário. pedir ajuda aos colegas nas atividades do curso.	522	4.74 <sup>a</sup>	1.12	1-6	-0.86	0.11	0.60	0.21
5. Refletir sobre a realização dos meus objetivos de formação.	520	4.54 <sup>a</sup>	0.95	1-6	-0.36	0.11	0.14	0.21
6. Aplicar o conhecimento aprendido no curso em situações práticas.	521	4.47 <sup>a</sup>	1.06	1-6	-0.50	0.11	0.23	0.21
7. Trabalhar em grupo.	522	4.65 <sup>a</sup>	1.15	1-6	-0.99	0.11	1.10	0.21
8. Compreender os conteúdos abordados no curso.	521	4.67 <sup>a</sup>	0.86	1-6	-0.64	0.11	1.24	0.21
10. Cooperar com os colegas nas atividades do curso.	521	4.88 <sup>a</sup>	0.98	1-6	-1.04	0.11	1.66	0.21
11. Esforçar-me nas atividades académicas.	521	4.88 <sup>a</sup>	0.95	1-6	-0.87	0.11	1.03	0.21
12. Motivar-me para fazer as atividades ligadas com o curso.	522	4.60 <sup>a</sup>	1.01	1-6	-0.62	0.11	0.31	0.21
14. Concluir os trabalhos do curso dentro dos prazos estabelecidos.	522	5.28 <sup>a</sup>	0.86	1-6	-1.20	0.11	1.56	0.21
15. Planear a realização das atividades solicitadas no curso.	520	4.76 <sup>a</sup>	0.93	1-6	-0.51	0.11	0.05	0.21
17. Estabelecer amizades com os colegas do curso.	521	4.74 <sup>a</sup>	1.15	1-6	-0.90	0.11	0.54	0.21
20. Preparar-me para as avaliações.	522	4.61 <sup>a</sup>	1.07	1-6	-0.75	0.11	0.48	0.21

**Assimetria:** 1 dos itens (5) apresenta uma distribuição simétrica e os restantes (1, 4, 6, 7, 8, 10, 11, 12, 14, 15, 17, 20) apresentam uma assimetria negativa; **Curtose:** todos os itens apresentam uma distribuição mesocúrtica.

S assimetria; SE E erro padrão da assimetria; K curtose; K SE erro padrão da curtose.

<sup>a</sup> Média do item acima do ponto médio da escala (teste t a uma média, p<0,05).

### Anexo 18 Análise Descritiva dos Itens do QAES (1º. ano)

Itens	Medidas Descritivas							
	N	M	SD	Min-Max	S	SE S	K	SE K
1. As salas e os espaços físicos da minha Universidade agradam-me.	402	4.00 <sup>a</sup>	0.77	1-5	-0.83	0.12	1.05	0.24
2. Mesmo que tenha pontos de vista diferentes. dou-me bem com o grupo de amigos que fiz nesta Universidade.	402	4.40 <sup>a</sup>	0.67	2-5	-1.03	0.12	1.26	0.24
4. Nos últimos tempos na Universidade sinto-me mais irritável do que o habitual. (R)	401	2.67 <sup>b</sup>	1.20	1-5	0.33	0.12	-0.76	0.24
5. Estou no curso superior com que sempre sonhei.	402	4.01 <sup>a</sup>	0.95	1-5	-0.55	0.12	-0.54	0.24
6. Identifico-me com a minha universidade (por ex., valores. regras).	401	4.05 <sup>a</sup>	0.71	2-5	-0.24	0.12	-0.46	0.24
7. Sinto-me bastante próximo/a do grupo de amigos que fiz nesta Universidade.	400	3.89 <sup>a</sup>	0.88	1-5	-0.65	0.12	0.17	0.24
8. Tenho em dia os trabalhos. as matérias ou os exercícios das várias disciplinas.	402	3.46 <sup>a</sup>	0.88	1-5	-0.69	0.12	0.32	0.24
9. Nas últimas semanas tenho tido pensamentos sobre mim próprio que me deixam triste. (R)	401	2.58 <sup>b</sup>	1.17	1-5	0.30	0.12	-0.87	0.24
10. Acredito que me posso realizar profissionalmente na área do curso que escolhi.	402	4.32 <sup>a</sup>	0.68	2-5	-0.68	0.12	0.17	0.24
12. Sinto-me satisfeito/a com os amigos que fiz nesta Universidade.	401	4.18 <sup>a</sup>	0.74	2-5	-0.74	0.12	0.54	0.24
14. Ultimamente tenho-me sentido desorientado/a e confuso/a. (R)	402	2.65 <sup>b</sup>	1.13	1-5	0.25	0.12	-0.75	0.24
15. Sinto que estou num curso que corresponde aos meus interesses e capacidades.	401	4.38 <sup>a</sup>	0.63	1-5	-0.79	0.12	1.50	0.24
16. Tenho bons professores na minha Universidade.	402	4.23 <sup>a</sup>	0.60	3-5	-0.13	0.12	-0.47	0.24
17. Sinto-me integrado num grupo de colegas que frequenta as mesmas aulas que eu.	401	4.04 <sup>a</sup>	0.75	1-5	-0.57	0.12	0.46	0.24
18. Planeio diariamente as minhas atividades de estudo.	400	3.29 <sup>a</sup>	1.02	1-5	-0.30	0.12	-0.46	0.24
19. Nas últimas semanas tenho-me sentido ansioso/a. (R)	400	3.33 <sup>a</sup>	1.20	1-5	-0.38	0.12	-0.85	0.24
20. Penso que estou a ter uma boa preparação para a vida profissional que desejo no futuro.	402	4.06 <sup>a</sup>	0.67	1-5	-0.46	0.12	0.83	0.24
21. Sempre que preciso de resolver um problema burocrático ou administrativo. sei que serei bem atendido/a na minha Universidade.	402	4.00 <sup>a</sup>	0.77	1-5	-0.53	0.12	0.40	0.24

22. Faço amigos com facilidade na Universidade.	402	3.78 <sup>a</sup>	0.80	1-5	-0.52	0.12	0.46	0.24
23. Sou capaz de me concentrar nas tarefas de estudo o tempo necessário.	402	3.62 <sup>a</sup>	0.82	1-5	-0.50	0.12	-0.15	0.24
24. Ultimamente tenho-me sentido triste ou abatido/a. (R)	402	2.45 <sup>b</sup>	1.13	1-5	0.43	0.12	-0.64	0.24
25. Sinto que com este curso poderei atingir os meus objetivos.	400	4.29 <sup>a</sup>	0.65	2-5	-0.59	0.12	0.40	0.24
26. Estou satisfeito com as atividades extracurriculares (por ex. curriculares, desportivas) disponíveis na minha Universidade.	401	3.43 <sup>a</sup>	0.89	1-5	-0.21	0.12	0.38	0.24
27. Costumo ter companhia nos momentos livres (por ex. almoço, intervalos (na Universidade.	401	4.48 <sup>a</sup>	0.65	2-5	-1.19	0.12	1.69	0.24
28. Depois das aulas, organizo e sistematizo a informação para estudar melhor.	402	3.54 <sup>a</sup>	0.95	1-5	-0.56	0.12	0.01	0.24
29. Ultimamente sinto-me pouco confiante nas minhas capacidades. (R)	402	2.65 <sup>b</sup>	1.10	1-5	0.16	0.12	-0.72	0.24
30. Estou certo/a que este é o melhor curso para mim.	401	4.22 <sup>a</sup>	0.77	1-5	-0.80	0.12	0.59	0.24
31. A minha Universidade tem bons espaços para estar nos intervalos durante as aulas.	401	3.83 <sup>a</sup>	0.98	1-5	-0.96	0.12	0.61	0.24
32. Nesta Universidade, tenho um grupo de amigos a quem posso recorrer sempre que necessitar.	401	4.05 <sup>a</sup>	0.84	1-5	-0.87	0.12	0.82	0.24
33. Esforço-me no estudo, porque sou determinado/a em conseguir bons resultados.	400	4.17 <sup>a</sup>	0.70	2-5	-0.47	0.12	-0.12	0.24
34. Ultimamente há situações em que me sinto a perder o controlo. (R)	400	2.78 <sup>b</sup>	1.20	1-5	0.13	0.12	-0.90	0.24
35. Mesmo que pudesse não mudaria de curso.	401	4.27 <sup>a</sup>	0.93	1-5	-1.22	0.12	1.01	0.24
36. Estou satisfeito/a com os espaços de apoio à aprendizagem existentes na minha Universidade.	402	4.23 <sup>a</sup>	0.76	1-5	-1.24	0.12	2.58	0.24
37. Para mim é fácil estabelecer boas relações com os meus colegas de curso.	402	3.93 <sup>a</sup>	0.75	1-5	-0.56	0.12	0.54	0.24
39. Nas últimas semanas tenho-me sentido sem energia e mais cansado/a. (R)	401	3.43 <sup>a</sup>	1.20	1-5	-0.53	0.12	-0.62	0.24
40. Estou certo/a da importância que o meu curso terá na minha vida no futuro.	402	4.45 <sup>a</sup>	0.67	1-5	-1.13	0.12	1.63	0.24

**Assimetria:** 13 dos itens (4, 6, 9, 14, 16, 18, 19, 20, 24, 26, 29, 33, 34) apresentam uma distribuição simétrica, e os restantes (1, 2, 5, 7, 8, 10, 12, 15, 17, 21, 22, 23, 25, 27, 28, 30, 31, 32, 35, 36, 37, 39, 40) apresentam uma assimetria negativa. **Curtose:** todos os itens apresentam uma distribuição mesocúrtica.

(R) indica itens revertidos

S assimetria; SE E erro padrão da assimetria; K curtose; K SE erro padrão da curtose,

<sup>a</sup> Média do item acima do ponto médio da escala (teste t a uma média,  $p < 0,05$ ); <sup>b</sup> Média do item abaixo do ponto médio da escala (teste t a uma média,  $p < 0,05$ )

## Anexo 19 Análise Descritiva dos Itens do QAES (2ºano)

Itens	Medidas Descritivas							
	N	M	SD	Min-Max	S	SE S	K	SE K
1. As salas e os espaços físicos da minha Universidade agradam-me.	522	3.60 <sup>a</sup>	0.90	1-5	-0.77	0.11	0.18	0.21
2. Mesmo que tenha pontos de vista diferentes. dou-me bem com o grupo de amigos que fiz nesta Universidade.	522	4.41 <sup>a</sup>	0.67	1-5	-1.05	0.11	1.47	0.21
4. Nos últimos tempos na Universidade sinto-me mais irritável do que o habitual. (R)	521	2.78 <sup>b</sup>	1.19	1-5	0.25	0.11	-0.80	0.21
5. Estou no curso superior com que sempre sonhei.	517	3.96 <sup>a</sup>	0.97	1-5	-0.64	0.11	-0.27	0.21
6. Identifico-me com a minha universidade (por ex., valores. regras).	522	3.76 <sup>a</sup>	0.83	1-5	-0.52	0.11	0.53	0.21
7. Sinto-me bastante próximo/a do grupo de amigos que fiz nesta Universidade.	520	4.07 <sup>a</sup>	0.90	1-5	-0.92	0.11	0.64	0.21
8. Tenho em dia os trabalhos. as matérias ou os exercícios das várias disciplinas.	522	3.39 <sup>a</sup>	1.01	1-5	-0.43	0.11	-0.58	0.21
9. Nas últimas semanas tenho tido pensamentos sobre mim próprio que me deixam triste. (R)	521	2.64 <sup>b</sup>	1.22	1-5	0.33	0.11	-0.90	0.21
10. Acredito que me posso realizar profissionalmente na área do curso que escolhi.	521	4.22 <sup>a</sup>	0.74	1-5	-1.05	0.11	2.00	0.21
12. Sinto-me satisfeito/a com os amigos que fiz nesta Universidade.	521	4.26 <sup>a</sup>	0.79	1-5	-1.15	0.11	1.56	0.21
14. Ultimamente tenho-me sentido desorientado/a e confuso/a. (R)	521	2.81 <sup>b</sup>	1.22	1-5	0.11	0.11	-1.03	0.21
15. Sinto que estou num curso que corresponde aos meus interesses e capacidades.	522	4.29 <sup>a</sup>	0.66	1-5	-0.75	0.11	1.23	0.21
16. Tenho bons professores na minha Universidade.	521	4.20 <sup>a</sup>	0.66	1-5	-0.73	0.11	1.91	0.21
17. Sinto-me integrado num grupo de colegas que frequenta as mesmas aulas que eu.	519	3.92 <sup>a</sup>	0.90	1-5	-1.07	0.11	1.52	0.21
18. Planeio diariamente as minhas atividades de estudo.	521	3.21 <sup>a</sup>	1.07	1-5	-0.22	0.11	-0.64	0.21
19. Nas últimas semanas tenho-me sentido ansioso/a. (R)	522	3.34 <sup>a</sup>	1.27	1-5	-0.33	0.11	-0.99	0.21
20. Penso que estou a ter uma boa preparação para a vida profissional que desejo no futuro.	521	3.96 <sup>a</sup>	0.74	1-5	-0.75	0.11	1.06	0.21
21. Sempre que preciso de resolver um problema burocrático ou administrativo. sei que serei bem atendido/a na minha Universidade.	522	3.31 <sup>a</sup>	1.03	1-5	-0.51	0.11	-0.21	0.21
22. Faço amigos com facilidade na Universidade.	522	3.65 <sup>a</sup>	0.88	1-5	-0.60	0.11	0.40	0.21

23. Sou capaz de me concentrar nas tarefas de estudo o tempo necessário.	522	3.55 <sup>a</sup>	0.94	1-5	-0.60	0.11	-0.22	0.21
24. Ultimamente tenho-me sentido triste ou abatido/a. (R)	522	2.58 <sup>b</sup>	1.21	1-5	0.40	0.11	-0.80	0.21
25. Sinto que com este curso poderei atingir os meus objetivos.	522	4.20 <sup>a</sup>	0.68	1-5	-0.74	0.11	1.51	0.21
26. Estou satisfeito com as atividades extracurriculares (por ex. curriculares, desportivas) disponíveis na minha Universidade.	522	3.11 <sup>a</sup>	0.92	1-5	-0.23	0.11	0.37	0.21
27. Costumo ter companhia nos momentos livres (por ex. almoço, intervalos (na Universidade.	522	4.36 <sup>a</sup>	0.73	1-5	-1.51	0.11	3.90	0.21
28. Depois das aulas, organizo e sistematizo a informação para estudar melhor.	521	3.38 <sup>a</sup>	1.03	1-5	-0.36	0.11	-0.52	0.21
29. Ultimamente sinto-me pouco confiante nas minhas capacidades. (R)	521	2.74 <sup>b</sup>	1.14	1-5	0.16	0.11	-0.87	0.21
30. Estou certo/a que este é o melhor curso para mim.	521	4.11 <sup>a</sup>	0.83	1-5	-0.79	0.11	0.60	0.21
31. A minha Universidade tem bons espaços para estar nos intervalos durante as aulas.	522	3.36 <sup>a</sup>	1.13	1-5	-0.43	0.11	-0.62	0.21
32. Nesta Universidade, tenho um grupo de amigos a quem posso recorrer sempre que necessitar.	522	4.20 <sup>a</sup>	0.82	1-5	-1.03	0.11	1.26	0.21
33. Esforço-me no estudo, porque sou determinado/a em conseguir bons resultados.	521	4.17 <sup>a</sup>	0.71	1-5	-0.81	0.11	1.52	0.21
34. Ultimamente há situações em que me sinto a perder o controlo. (R)	520	2.88 <sup>b</sup>	1.23	1-5	0.08	0.11	-1.06	0.21
35. Mesmo que pudesse não mudaria de curso.	522	4.18 <sup>a</sup>	0.93	1-5	-1.15	0.11	0.91	0.21
36. Estou satisfeito/a com os espaços de apoio à aprendizagem existentes na minha Universidade.	522	3.76 <sup>a</sup>	0.96	1-5	-0.84	0.11	0.53	0.21
37. Para mim é fácil estabelecer boas relações com os meus colegas de curso.	522	3.87 <sup>a</sup>	0.78	1-5	-0.83	0.11	1.32	0.21
39. Nas últimas semanas tenho-me sentido sem energia e mais cansado/a. (R)	522	3.40 <sup>a</sup>	1.23	1-5	-0.41	0.11	-0.87	0.21
40. Estou certo/a da importância que o meu curso terá na minha vida no futuro.	522	4.34 <sup>a</sup>	0.66	1-5	-0.88	0.11	1.33	0.21

**Assimetria:** 13 dos itens (4, 8, 9, 14, 18, 19, 24, 26, 28, 29, 31, 34 e 39) apresentam uma distribuição simétrica, e os restantes (1, 2, 5, 6, 7, 10, 12, 15, 16, 17, 20, 21, 22, 23, 25, 27, 30, 32, 33, 35, 36, 37, 40) apresentam uma assimetria negativa. **Curtose:** O item 27 tem uma distribuição leptocúrtica, e os restantes uma distribuição mesocúrtica.

(R) indica itens revertidos

S assimetria; SE E erro padrão da assimetria; K curtose; K SE erro padrão da curtose,

<sup>a</sup> Média do item acima do ponto médio da escala (teste t a uma média,  $p < 0,05$ ); <sup>b</sup> Média do item abaixo do ponto médio da escala (teste t a uma média,  $p < 0,05$ )

## Anexo 20 Análises Descritivas e de Comparação às Médias sem Geração 2019-2020

### Estatísticas de amostras emparelhadas

		Média	N	Desvio Padrão	Erro de média padrão
Par 1	AEGeral1	4.79	233	.621	.041
	AEGeral2	4.76	233	.679	.044
Par 2	VAGeral1	3.86	329	.397	.022
	VAGeral2	3.73	329	.441	.024
Par 3	EAGeral1	4.77	233	.681	.045
	EAGeral2	4.74	233	.703	.046
Par 4	AEAcad1	4.56	329	.678	.037
	AEAcad2	4.54	329	.709	.039
Par 5	AEISoc1	4.76	329	.810	.045
	AEISoc2	4.69	329	.879	.048
Par 6	AERFor1	4.76	329	.737	.041
	AERFor2	4.78	329	.717	.040
Par 7	VAdPE1	2.79	329	.899	.050
	VAdPE2	2.77	329	.924	.051
Par 8	VAdSoc1	4.11	329	.574	.032
	VAdSoc2	4.09	329	.590	.033
Par 9	VProjC1	4.25	329	.542	.030
	VProjC2	4.13	329	.596	.033
Par 10	VAdIns1	4.00	329	.477	.026
	VAdIns2	3.56	329	.561	.031
Par 11	VAdEst1	3.64	329	.634	.035
	VAdEst2	3.54	329	.658	.036
Par 12	EAFEmp1	5.54	233	.586	.038
	EAFEmp2	5.34	233	.703	.046
Par 13	EADesPS1	5.21	233	.756	.050
	EADesPS2	5.19	233	.731	.048
Par 14	EAMEst1	4.30	233	1.300	.085
	EAMEst2	4.33	233	1.253	.082
Par 15	EAEEnvPC1	5.23	233	.735	.048
	EAEEnvPC2	5.30	233	.731	.048
Par 16	EAPSoc1	3.91	233	1.319	.086
	EAPSoc2	3.93	233	1.397	.092
Par 17	EAISoc1	4.95	233	.977	.064
	EAISoc2	4.81	233	.996	.065

### Teste de amostras emparelhadas

		Diferenças emparelhadas					t	df	Sig. (2 extremidades)
		Média	Desvio Padrão	Erro de média padrão	95% Intervalo de Confiança da Diferença				
					Inferior	Superior			
Par 1	AEGeral1 - AEGeral2	.034	.591	.039	-.042	.110	.873	232	.384
Par 2	VAGeral1 - VAGeral2	.126	.367	.020	.087	.166	6.241	328	<.001
Par 3	EAGeral1 - EAGeral2	.036	.612	.040	-.043	.115	.901	232	.369
Par 4	AEAcad1 - AEAcad2	.024	.699	.039	-.052	.100	.618	328	.537
Par 5	AEISoc1 - AEISoc2	.069	.827	.046	-.021	.159	1.512	328	.132
Par 6	AERFor1 - AERFor2	-.019	.737	.041	-.099	.060	-.479	328	.632
Par 7	VAdPE1 - VAdPE2	.021	.881	.049	-.074	.117	.443	328	.658
Par 8	VAdSoc1 - VAdSoc2	.029	.576	.032	-.034	.091	.909	328	.364
Par 9	VProjC1 - VProjC2	.116	.483	.027	.064	.168	4.362	328	<.001
Par 10	VAdIns1 - VAdIns2	.432	.513	.028	.377	.488	15.281	328	<.001
Par 11	VAdEst1 - VAdEst2	.100	.596	.033	.035	.165	3.047	328	.002
Par 12	EAFEmp1 - EAFEmp2	.195	.753	.049	.098	.292	3.960	232	<.001
Par 13	EADesPS1 - EADesPS2	.019	.848	.056	-.091	.128	.335	232	.738
Par 14	EAMEst1 - EAMEst2	-.039	1.044	.068	-.174	.095	-.575	232	.566
Par 15	EAEEnvPC1 - EAEEnvPC2	-.071	.785	.051	-.172	.031	-1.376	232	.170
Par 16	EAPSoc1 - EAPSoc2	-.021	1.198	.079	-.175	.134	-.264	232	.792
Par 17	EAISoc1 - EAISoc2	.148	.897	.059	.032	.264	2.520	232	.012

## Anexo 21 Sintaxe de Mplus para Modelo de Medida de 1º. ano

```
(...)  
usevariables are AEAcad1 AERFor1 AEISoc1  
VAAdSoc1 VAProjC1  
VAAdIns1 VAAdEst1 EAFEmp1  
EADesPS1 EAEnvPC1 EAPSoc1  
EAISoc1;  
  
missing are all (999);  
  
ANALYSIS:  
estimator = MLR;  
  
MODEL:  
AEGerall1 by AEAcad1 AERFor1 AEISoc1;  
VAGerall1 by VAAdSoc1 VAProjC1 VAAdIns1 VAAdEst1;  
EAGerall1 by EAFEmp1 EADesPS1 EAEnvPC1 EAPSoc1 EAISoc1;  
  
EAGerall1 with VAGerall1;  
EAGerall1 with AEGerall1;  
AEGerall1 with VAGerall1;  
  
VAAdSoc1 with AEISoc1;  
VAADEST1 with AERFOR1;  
EAISOC1 with EAPSOC1;  
EAISOC1 with VAADSOC1;  
  
OUTPUT: standardized sampstat MODINDICES(ALL);
```

## Anexo 22 Sintaxe de Mplus para Modelo de Medida de 2ºano

```
(...)  
usevariables are AEAcad2 AERFor2 AEISoc2  
  VAAdSoc2 VAProjC2  
  VAAdIns2 VAAdEst2 EAFEmp2  
  EADesPS2 EAEnvPC2 EAPSoc2  
  EAISoc2;  
  
missing are all (999);  
  
ANALYSIS:  
estimator = MLR;  
  
MODEL:  
AEGeral2 by AEAcad2 AERFor2 AEISoc2;  
VAGeral2 by VAAdSoc2 VAProjC2 VAAdIns2 VAAdEst2;  
EAGeral2 by EAFEmp2 EADesPS2 EAEnvPC2 EAPSoc2 EAISoc2;  
  
EAGeral2 with VAGeral2;  
EAGeral2 with AEGeral2;  
AEGeral2 with VAGeral2;  
  
VAAdSoc2 with AEISoc2;  
VAADEST2 with AERFOR2;  
EAISOC2 with EAPSOC2;  
EAISOC2 with VAADSOC2;  
  
OUTPUT: standardized sampstat MODINDICES(ALL);
```

## Anexo 23 Sintaxe de Mplus para Modelo de Relação entre Variáveis

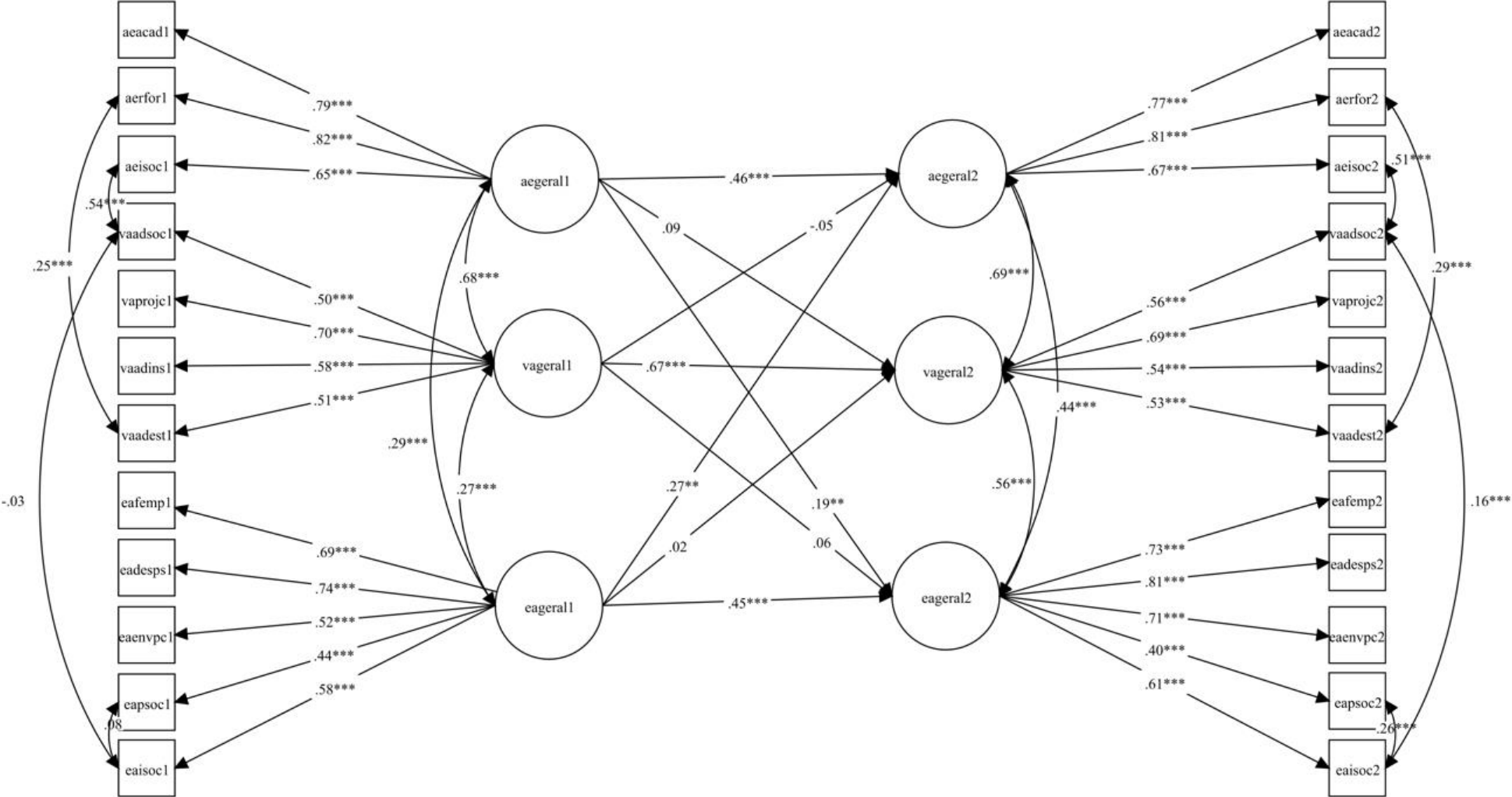
```
(...)  
usevariables are AEAcad2 AERFor2 AEISoc2  
VAAoSoc2 VAProjC2  
VAAOIns2 VAAOEst2 EAFEmp2  
EADesPS2 EAEnvPC2 EAPSoc2  
EAIOSoc2 AEAcad1 AERFor1 AEISoc1  
VAAOSoc1 VAProjC1  
VAAOIns1 VAAOEst1 EAFEmp1  
EADesPS1 EAEnvPC1 EAPSoc1  
EAIOSoc1;  
  
missing are all (999);  
  
ANALYSIS:  
estimator = MLR;  
  
MODEL:  
AEGeral2 by AEAcad2 AERFor2 AEISoc2;  
VAGeral2 by VAAoSoc2 VAProjC2 VAAOIns2 VAAOEst2;  
EAGeral2 by EAFEmp2 EADesPS2 EAEnvPC2 EAPSoc2 EAIOSoc2;  
AEGeral1 by AEAcad1 AERFor1 AEISoc1;  
VAGeral1 by VAAOSoc1 VAProjC1 VAAOIns1 VAAOEst1;  
EAGeral1 by EAFEmp1 EADesPS1 EAEnvPC1 EAPSoc1 EAIOSoc1;  
  
EAGeral2 with VAGeral2;  
EAGeral2 with AEGeral2;  
AEGeral2 with VAGeral2;  
EAGeral1 with VAGeral1;  
EAGeral1 with AEGeral1;  
AEGeral1 with VAGeral1;  
  
VAAoSoc2 with AEISoc2;  
VAAOEST2 with AERFOR2;  
EAIOSOC2 with EAPSOC2;  
EAIOSOC2 with VAADSOC2;  
VAAOSoc1 with AEISoc1;  
VAAOEST1 with AERFOR1;  
EAIOSOC1 with EAPSOC1;  
EAIOSOC1 with VAADSOC1;  
  
AEGeral2 on AEGeral1;  
AEGeral2 on EAGeral1;  
AEGeral2 on VAGeral1;  
EAGeral2 on AEGeral1;
```

```
EAGeral2 on EAGeral1;  
EAGeral2 on VAGeral1;  
VAGeral2 on AEGeral1;  
VAGeral2 on EAGeral1;  
VAGeral2 on VAGeral1;
```

```
EAISOC1 with EAISOC2;  
EAPSOC1 with EAPSOC2;  
EAEnvPC1 with EAEnvPC2;  
EADesPS1 with EADesPS2;  
EAFEmp1 with EAFEmp2;  
VAADDEST1 with VAADDEST2;  
VAADINS1 with VAADINS2;  
VAPROJC1 with VAPROJC2;  
VAADSOC1 with VAADSOC2;  
AEISOC1 with AEISOC2;  
AEACAD1 with AEACAD2;  
AERFor1 with AERFor2;
```

```
OUTPUT: standardized sampstat MODINDICES (ALL);
```

Anexo 24 Modelo de Relação entre Variáveis



**Anexo 25** Teste de qui-quadrado para diferenças entre modelos no contexto da avaliação da invariância entre grupos

Modelos Comparados		Qui-quadrado
Expetativas Académicas		
<b>Configural vs. Métrico</b>	$\chi^2 (24) = 28.170$	<b>p=.2529</b>
Configural vs. Escalar	$\chi^2 (48) = 65.642$	p=.0461
Escalar vs. Métrico	$\chi^2 (24) = 39.872$	p=.0221
Modelos Comparados		Qui-quadrado
Autoeficácia no ES		
<b>Configural vs. Métrico</b>	$\chi^2 (12) = 6.740$	<b>p=.8743</b>
<b>Configural vs. Escalar</b>	$\chi^2 (24) = 34.070$	<b>p=.0834</b>
Escalar vs. Métrico	$\chi^2 (12) = 29.510$	p=.0033
Modelos Comparados		Qui-quadrado
Adaptação ao ES		
<b>Configural vs. Métrico</b>	$\chi^2 (18) = 24.621$	<b>p=.1357</b>
Configural vs. Escalar	$\chi^2 (36) = 51.259$	p=.0475
<b>Escalar vs. Métrico</b>	$\chi^2 (18) = 26.892$	<b>p=.0810</b>

## Anexo 26 Sintaxe de Mplus para Modelo de Mediação

```
(...)  
usevariables are AEAcad1 AERFor1 AEISoc1  
  VAAdSoc2 VAProjC2  
  VAAdIns2 VAAdEst2 EAFEmp1  
  EADesPS1 EAEnvPC1 EAPSoc1  
  EAISoc1;  
  
missing are all (999);  
  
ANALYSIS:  
estimator = ML;  
bootstrap = 5000;  
  
MODEL:  
AEGeral1 by AEAcad1 AERFor1 AEISoc1;  
VAGeral2 by VAAdSoc2 VAProjC2 VAAdIns2 VAAdEst2;  
EAGeral1 by EAFEmp1 EADesPS1 EAEnvPC1 EAPSoc1 EAISoc1;  
  
AEGeral1 on EAGeral1;  
VAGeral2 on AEGeral1;  
VAGeral2 on EAGeral1;  
  
VAADSOC2 WITH AEISOC1;  
EAISOC1 WITH EAPSOC1;  
  
MODEL INDIRECT:  
VAGeral2 ind AEGeral1 EAGeral1;  
VAGeral2 ind EAGeral;  
  
OUTPUT:  
CINTERVAL (BCBOOTSTRAP);  
standardized sampstat;
```