



ENTREI NO ENSINO SUPERIOR. E AGORA?  
FATORES QUE INFLUENCIAM A ADAPTAÇÃO DOS ESTUDANTES  
AO ENSINO SUPERIOR.

MARIANA RAMOS MOUQUINHO

Orientador de Dissertação:  
PROF. DOUTOR FRANCISCO PEIXOTO

Coorientador de Dissertação:  
MESTRE MAFALDA CAMPOS

Professor de Seminário de Dissertação:  
PROF. DOUTOR FRANCISCO PEIXOTO

Dissertação a ser submetida como requisito parcial de obtenção do grau de:

MESTRE EM PSICOLOGIA

Especialidade em Psicologia da Educação

2023

Dissertação de Mestrado realizada sob orientação de Prof. Doutor Francisco Peixoto e coorientação da Mestre Mafalda Campos, apresentada no ISPA – Instituto Universitário para a obtenção de grau de Mestre na especialidade de Psicologia da Educação

## AGRADECIMENTOS

O curso de psicologia é um sonho bem antigo, daqueles que quase nasceram comigo. Tem sido um sonho bonito e atribulado, que não conseguiria realizar sem a ajuda de pessoas fundamentais. A todos vocês aqui fica o meu enorme obrigada.

Em primeiro lugar, ao professor Francisco Peixoto, por ter sido um excelente orientador de seminário e pela disponibilidade enquanto orientar. Por nos dar oportunidade de expor as nossas dúvidas e aprendermos todas as semanas uns com os outros.

À professora Mafalda, a minha coorientadora, que do primeiro ao último dia acreditou mais em mim do que eu própria. Que teve sempre palavras sinceras e amigas quando precisei e que me encorajou a dar sempre mais de mim própria.

Aos meus colegas de seminário de dissertação, em especial, à Beatriz, à Ana e ao Rodrigo por terem feito das quartas à noite momentos pelos quais esperava todas as semanas. Tornaram este ano letivo em algo mais leve e que só fez sentido porque foi partilhado convosco. Obrigada por todas as dúvidas esclarecidas em conjunto, por me acompanharem em momentos de maior stress e pelas conversas sinceras até tarde à porta da universidade.

Aos meus pais, por serem incríveis como só eles sabem ser. Por todo o apoio que me deram, pelas vezes que dormiram no sofá para não estar sozinha, por acreditarem sempre em mim, por me encorajarem quando eu acreditava não ter mais forças e por me mostrarem o verdadeiro significado de “até ao infinito e mais além” quando se trata da forma como se preocupam comigo.

À minha família, em especial à minha avó, por todos os mimos com que me esperava todas as semanas e à minha tia por ter sido sempre porto seguro quando precisei. Ao Rodri, por ser o irmão que nunca tive e me fazer querer sempre ser melhor por ele. À Miraldina, que mesmo não sendo família caminhou de braço dado comigo desde o primeiro dia.

Às minhas Tanzerinas, pequeninas e grandes, por serem sempre o refúgio que só elas sabem ser. Somos uma família bonita.

Aos meus amigos, que me mostraram ao longo destes anos de curso a sorte que tenho em tê-los na minha vida. Ao Godinho e ao André, por fazerem parte de todos os momentos, por serem boa disposição constante na minha vida e ombro amigo sempre que preciso. À Joana, por ser a amiga que nem o tempo ou a distância separa e por todas as videochamadas neste último ano. À Tânia, por ser o meu braço direito, por compreender

sempre as minhas crises existenciais e partilhar comigo o amor pela dança. À Carolina, por nunca me deixar sozinha e pela paciência que tem comigo sempre que não conseguimos combinar coisas juntas por estar demasiado ocupada com as coisas da universidade. À Matilde, por estar sempre à distância de um telefonema, por ter sempre as palavras certas e por me fazer encarar a realidade quando necessito. Às minhas “damas da casinha de alfama”, por terem sido a melhor coisa que a universidade me deu, por todo o lambrusco e carbonara que partilhamos, por todas as noitadas juntas em Zoom e pelas tardes que ficamos juntas para trabalhar na universidade, por todos os apontamentos partilhados, pelas viagens de norte a sul do país, pelas aventuras de avião até Madrid, por serem casa e fazerem do meu sofá a vossa casa, por deixarem um sentimento enorme de saudade sempre que penso na faculdade ou em Lisboa. À Filipa, por me esperar sempre com a porta do quarto aberta para saber como tinha sido o meu dia, por todas as vezes que me deu um cantinho da sua cama para conversar quando chegava a casa, por ter ouvido os meus desabafos mais sinceros e conhecer como pouca gente o quão difícil foram estes últimos cinco anos para mim.

Por último, mas não menos importante, à Mariana de 18 anos que por não se adaptar ao ensino superior congelou a matrícula dois meses depois de ter iniciado esta viagem. À Mariana que lutou contra as suas inseguranças e voltou para Lisboa e mostrou a si mesma daquilo que é capaz. À Mariana que sempre deu o seu melhor, que aprendeu a colocar-se a si em primeiro lugar e que, apesar de tudo, acabou por ser tão feliz no ensino superior.

A Mariana que dizia que queria ser um bocadinho doutora e um bocadinho bailarina está tão orgulhosa da pessoa que és agora. Percebi que o caminho até lá chegarmos nem sempre é fácil, mas que os sonhos se concretizam mesmo.

## RESUMO

A temática da adaptação ao ensino superior tem vindo a ganhar destaque na investigação nacional e internacional pela forma como é comumente sentida como uma fase desafiante, caracterizada por mudanças de carácter pessoal, cognitivo, académico, profissional, afetivo e social que fomentam o desenvolvimento pessoal e a autonomia dos discentes e às quais os mesmos nem sempre conseguem responder de forma eficaz. Neste contexto, as vivências académicas, o estabelecimento de relações positivas com colegas, amigos e família, bons níveis de motivação intrínseca e autoeficácia académica são alguns dos fatores destacados como fundamentais nos primeiros tempos no ensino superior para uma boa adaptação e, conseqüentemente, para menor intenção de abandono académico.

O presente estudo contou com a participação de 284 alunos de ensino superior e teve como objetivo caracterizar os discentes no que se refere à sua adaptação ao ensino superior e às componentes que estão a si associadas. Para tal, recorreu-se a um instrumento constituído por questionário de vivências académicas, uma medida de risco de abandono do ensino superior, questionário de relacionamento com os outros, uma medida de motivação intrínseca e um questionário de autoeficácia académica. Os resultados mostraram a existência de relações entre as variáveis relacionamento com os outros, motivação, autoeficácia académica e a adaptação ao ensino superior assim como, com a decorrente intenção de abandonar os estudos quando a adaptação não é bem-sucedida.

**Palavras-chave:** vivências académicas; intenção de abandono; relacionamento com os outros; motivação intrínseca; autoeficácia académica.

## ABSTRACT

The subject of adapting to higher education has been gaining prominence in national and international research due to the way it is commonly perceived as a challenging phase, characterized by personal, cognitive, academic, professional, affective and social changes that foster students' personal development and autonomy and to which they are unable to respond effectively. That said, academic experiences, establishing positive relationships with colleagues, friends and family, good levels of intrinsic motivation and academic self-efficacy are some of the factors highlighted as fundamental in the early days of higher education for a good adaptation and, consequently, for lower dropout rates.

This study involved 284 higher education students and its main objective was to help characterize students in terms of their adaptation to higher education and the components associated with it. To this end, an instrument was used consisting of a Questionnaire on academic experiences, a screening instrument for the risk of dropping out of higher education, a Questionnaire on relationships with others, a Questionnaire on intrinsic motivation and a Questionnaire on academic self-efficacy. The results showed the existence of relationships between the variables of relationships with others, motivation, academic self-efficacy and adaptation to higher education, as well as the resulting intention to abandon studies when adaptation is unsuccessful. The results of the relationships between the variables will be discussed, highlighting some of the limitations of this study and suggesting future lines of analysis and research into the subject.

**Keywords:** academic experiences; intention to drop out; relationship with others; intrinsic motivation; academic self-efficacy.

# Índice

<b>I. Introdução Teórica</b> .....	1
1.1. Adaptação ao Ensino Superior .....	1
1.2. Intenção de abandono .....	3
1.3. Relacionamento com os outros .....	6
1.3.1. <i>Relação com os colegas</i> .....	7
1.3.2. <i>Relação com os professores</i> .....	9
1.3.3. <i>Suporte social da família e dos amigos</i> .....	9
1.4. Motivação .....	10
1.5. Autoeficácia Académica .....	15
<b>II. Hipóteses e Questões de Investigação</b> .....	19
2.1. Problemática .....	19
2.2. Resultados esperados .....	21
<b>III. Método</b> .....	23
3.1 Delineamento do Estudo .....	23
3.2. Participantes.....	23
3.3. Instrumentos.....	25
3.3.1. <i>Questionário de vivências académicas</i> .....	25
3.3.2. <i>Instrumento de screening de risco de abandono do ensino superior</i> .....	26
3.3.3. <i>Questionário de relacionamento com os outros</i> .....	27
3.3.4. <i>Questionário de motivação intrínseca</i> .....	29
3.3.5. <i>Questionário de autoeficácia académica</i> .....	29
3.4. Procedimento Estatístico.....	30
3.4.1. <i>Procedimento de tratamento de dados e análises psicométricas</i> .....	30
<b>IV. Resultados</b> .....	33
4.1. Validação de instrumentos.....	33
4.1.1 <i>Questionário de vivências académicas</i> .....	33
4.1.2. <i>Instrumento de screening de risco de abandono do ensino superior</i> .....	34
4.1.3. <i>Questionário de relacionamento com os outros</i> .....	34
4.1.4. <i>Questionário de motivação intrínseca</i> .....	35
4.1.5. <i>Questionário de autoeficácia académica</i> .....	35
4.2. Análise descritiva das escalas .....	36
4.2.1. <i>Questionário de vivências académicas</i> .....	36

4.2.2. Instrumento de screening de risco de abandono do ensino superior.....	37
4.2.3. Questionário de relacionamento com os outros .....	38
4.2.4. Questionário de motivação intrínseca .....	39
4.2.5. Questionário autoeficácia acadêmica.....	40
4.3. Comparação de médias tendo por base a mudança de residência e a escolha de instituição de ensino superior .....	40
4.3.1. Mudança de residência .....	40
4.3.1.1. Mudança de residência e vivências acadêmicas.....	40
4.3.1.2. Mudança de residência e intenção de abandono.....	41
4.3.1.3. Mudança de residência e relacionamento com os outros. ....	41
4.3.1.4. Mudança de residência e motivação intrínseca. ....	41
4.3.1.5. Mudança de residência e autoeficácia acadêmica. ....	41
4.3.2. A instituição de ensino superior frequentada foi a primeira opção .....	42
4.3.2.1. Primeira opção de instituição e vivências acadêmicas.....	42
4.3.2.2. Primeira opção de instituição e intenção de abandono.....	42
4.3.2.3. Primeira opção de instituição e relacionamento com os outros.....	42
4.3.2.4. Primeira opção de instituição e motivação intrínseca. ....	42
4.3.2.5. Primeira opção de instituição e autoeficácia acadêmica. ....	43
4.4. Relação entre vivências acadêmicas, intenção de abandono, relacionamento com os outros, motivação intrínseca e autoeficácia acadêmica.....	43
<b>V. Discussão</b> .....	49
5.1. Discussão dos resultados .....	49
5.2. Limitações e direções futuras .....	57
5.3. Considerações Finais .....	60
<b>VI. Referências</b> .....	61
<b>VII. Anexos</b> .....	82
Anexo 1. Questionário Qualtrics.....	82
Anexo 2. Dados sociodemográficos .....	100
Anexo 3. Características psicométricas do Questionário de vivências acadêmicas .	103
Anexo 4. Características psicométricas finais do Questionário de vivências acadêmicas .....	107
Anexo 5. Consistência interna da dimensão projeto de carreira - questionário de vivências acadêmicas .....	111

Anexo 6. Consistência interna da dimensão adaptação social - questionário de vivências acadêmicas .....	111
Anexo 7. Consistência interna da dimensão adaptação pessoal-emocional - questionário de vivências acadêmicas .....	112
Anexo 8. Consistência interna da dimensão adaptação ao estudo - questionário de vivências acadêmicas .....	113
Anexo 9. Consistência interna da dimensão adaptação institucional - questionário de vivências acadêmicas .....	113
Anexo 10. Características psicométricas do instrumento de <i>screening</i> de risco de abandono do ensino superior .....	114
Anexo 11. Consistência interna do instrumento de <i>screening</i> de risco de abandono do ensino superior .....	115
Anexo 12. Características psicométricas do questionário de relacionamento com os outros	116
Anexo 13. Características psicométricas finais do Questionário de relacionamento com os outros .....	118
Anexo 14. Consistência interna da dimensão relacionamento com os professores - questionário de relacionamento com os outros .....	121
Anexo 15. Consistência interna da dimensão relacionamento e cooperação com os colegas - questionário de relacionamento com os outros .....	121
Anexo 16. Consistência interna da dimensão procura de ajuda - questionário de relacionamento com os outros .....	122
Anexo 17. Consistência interna da dimensão suporte social da família e dos amigos - questionário de relacionamento com os outros .....	122
Anexo 18. Características psicométricas do questionário de motivação intrínseca..	123
Anexo 19. Consistência interna do questionário de motivação intrínseca.....	124
Anexo 20. Características psicométricas do questionário de autoeficácia acadêmica	125
Anexo 21. Características psicométricas finais do questionário de autoeficácia acadêmica.....	127
Anexo 22. Consistência interna do questionário de autoeficácia acadêmica.....	128
Anexo 23. Estrutura final do questionário de vivências acadêmicas.....	129
Anexo 24. Estrutura final do instrumento de <i>screening</i> de risco de abandono do ensino superior .....	131

Anexo 25. Estrutura final do questionário de relacionamento com os outros .....	131
Anexo 26. Estrutura final do questionário de motivação intrínseca .....	132
Anexo 27. Estrutura final do questionário de autoeficácia acadêmica .....	132
Anexo 28. Análise descritiva – questionário de vivências acadêmicas .....	133
Anexo 29. Análise descritiva – instrumento de <i>screening</i> de risco de abandono do ensino superior .....	136
Anexo 30. Análise descritiva – questionário de relacionamento com os outros .....	137
Anexo 31. Análise descritiva – questionário de motivação intrínseca .....	139
Anexo 32. Análise descritiva – questionário de autoeficácia acadêmica .....	139
Anexo 33. Comparação de médias – mudança de residência .....	139
Anexo 34. Comparação de médias – frequência da primeira opção de instituição de ES .....	141

## Índice de tabelas

Tabela 1 - Estatísticas descritivas para as dimensões do questionário de vivências acadêmicas.....	36
Tabela 2 - Estatísticas descritivas para o instrumento de screening de risco de abandono do ensino superior.....	38
Tabela 3 - Estatísticas descritivas para o questionário do relacionamento com os outros .....	38
Tabela 4 - Estatísticas descritivas para o questionário de motivação intrínseca .....	39
Tabela 5 - Estatísticas descritivas para o questionário de autoeficácia acadêmica .....	40
Tabela 6 - Correlação entre relacionamento com os outros e vivências acadêmicas ....	43
Tabela 7 - Correlação entre relacionamento com os outros e dimensões das vivências acadêmicas.....	44
Tabela 8 - Correlação entre motivação intrínseca e vivências acadêmicas.....	44
Tabela 9 - Correlação entre motivação intrínseca e dimensões das vivências acadêmicas .....	45
Tabela 10 - Correlação entre relacionamento com os outros e motivação intrínseca ....	45
Tabela 11 - Correlação entre dimensões do relacionamento com os outros e motivação intrínseca.....	46
Tabela 12 - Correlação entre relacionamento com os outros e intenção de abandono...	46
Tabela 13 - Correlação entre as dimensões do relacionamento com os outros e intenção de abandono.....	47
Tabela 14 - Correlação entre motivação intrínseca e intenção de abandono.....	47
Tabela 15 - Correlação entre autoeficácia acadêmica e motivação intrínseca .....	48

# I. Introdução Teórica

## 1.1. Adaptação ao Ensino Superior

O processo de adaptação ao Ensino Superior (ES) é um tema que tem sido, nos últimos anos, gradativamente mais investigado na área da psicologia, principalmente pelo impacto que pode ter na vida dos sujeitos que entram neste ciclo de estudos (Araújo et al., 2016a; Blair, 2016; Casanova et al., 2021a; Sahão & Kienen, 2020; Soares et al., 2015; Tavares, 2012). Entende-se por adaptação acadêmica um processo complexo que solicita por parte dos discentes que estes demonstrem êxito em diferentes variáveis nomeadamente académicas, sociais, pessoais, emocionais e vocacionais (Tomás et al., 2014). Quando se trata da adaptação ao ES, esta deve ser encarada através de uma visão desenvolvimentista no sentido em que a maioria dos discentes neste ciclo de estudos se encontra num momento de mudança da adolescência para a idade adulta e de adaptação ao novo contexto e às exigências do mesmo (Cunha & Carrilho, 2005; Tomás et al., 2014). A adaptação ao ES solicita assim, que se mobilizem recursos a nível pessoal e contextual que ajudem a enfrentar as dificuldades de carácter emocional, académico, social e institucional associadas a esta nova fase da vida dos discentes (Tomás et al., 2014).

Ainda que a passagem do ensino secundário para o ES seja algo que muitos alunos ambicionam, a verdade é que este período é, muitas vezes, sentido como uma fase desafiante e potencializadora de stress, ansiedade, de dificuldades relacionais e de adaptação ao contexto podendo estas afetar, mais ou menos, as vidas destes alunos dependendo da sua capacidade de responder eficazmente a estes desafios (Araújo & Almeida, 2015; Sahão & Kienen, 2020; Tavares, 2012). O que se verifica é que, por vezes, os jovens não se sentem capacitados para tais mudanças e o ingresso no ES pode ser sentido como doloroso e gerador de uma sensação de solidão e isolamento (Seco et al., 2007; Tavares, 2012). Ainda que uma boa adaptação ao ES possa ser indicadora de sucesso escolar, também podem surgir contratemplos e uma má adaptação poderá conduzir à desistência do curso, ou até em consequências negativas no bem-estar dos discentes associadas a depressão, dificuldades de relacionamento e consumo de substâncias como álcool e drogas (Ferreira, 2020; Tavares, 2012).

Posto isto, no que diz respeito ao ES, a literatura tem vindo a demonstrar que existem diferentes stressores associados a esta transição sendo que os mais comuns, de acordo com Garcia-Ros et al. (2012), são a discrepância entre aquilo que os estudantes

esperavam encontrar e viver no ES (i.e., as suas expectativas) e aquilo com que se deparam verdadeiramente (i.e., as suas vivências) como, por exemplo, a dificuldade em conseguir gerir de forma adequada o tempo assim como a dificuldade sentida na realização de exames ou na apresentação de trabalhos. Freitas et al. (2007) acrescentam alguns fatores que podem dificultar a adaptação, nomeadamente as alterações ao nível da relação professor-aluno assim como aluno-aluno uma vez que o número de discentes por turma aumenta de forma significativa. Outro fator apresentado pelos autores é a necessidade de os discentes passarem a ser construtores ativos do seu conhecimento num momento do seu percurso em que a quantidade e a forma como a matéria lhes é apresentada se altera. Estas mudanças fazem com que os discentes se confrontem com uma outra entidade, que tem normas, regulamentos e horários distintos dos das escolas precedentes e que solicita diferentes métodos de estudo e práticas assim como que os sujeitos consigam desenvolver a sua autodeterminação e a capacidade de organização (Tavares, 2012). Além disto, esta fase simboliza, para vários alunos, um momento de crescimento pessoal e emancipação, principalmente para aqueles que têm de sair de casa dos pais uma vez acabam por se ver confrontados com desafios, deveres e obrigações relacionados com a mudança de residência e com a consequente capacidade de gerir autonomamente, não só os estudos, como as restantes rotinas relacionadas ao seu bem-estar (Araújo et al., 2016a; Casanova & Almeida, 2016; Tavares, 2012). Discentes que mudam de residência aquando a entrada no ES são mais propícios a ser confrontados com sentimentos de ansiedade, solidão e saudade pelo que tendem a valorizar mais o estabelecimento de relações positivas com os outros ainda que nem sempre seja fácil para os mesmos gerir tais relacionamentos (Almeida et al., 2016a; Casanova et al., 2021a; Oliveira & Dias, 2014).

De acordo com Tomás et al. (2014), os discentes ingressam no ES com algumas características prévias que podem influenciar a forma como se adaptam destacando o sexo, determinadas características familiares e o percurso prévio académico. Araújo et al. (2016a) reforçam esta ideia afirmando que comparativamente aos homens, as mulheres parecem ter maior facilidade em gerir o seu tempo e os estudos e que atribuem maior importância a um grau de ensino superior o que acaba por proporcionar menores níveis de abandono e de insucesso. No que concerne à família, os autores destacam a escolaridade dos pais como um fator que interfere na adaptação e nas escolhas académicas dos discentes, sendo que um grau de escolaridade superior por parte de um dos pais poderá ser um fator significativo numa boa adaptação dos filhos.

O ingresso no ES acarreta uma enorme variedade de experiências que requerem que sejam ativados métodos e procedimentos de adaptação de modo a que o seu efeito na vida dos indivíduos seja o mais positivo possível. Estas requerem que os discentes se encontrem motivados e sejam flexíveis de forma a que consigam criar mecanismos que lhes permitam ajustar-se e ambientar-se a todas as solicitações que possam surgir (Campos & Ramos, 2013; Monteiro, 2008). De notar que uma boa adaptação ao ES e o êxito dos discentes dependem das relações que mantém com a família e amigos, dos novos relacionamentos que criam na instituição de ES quer com outros discentes quer com docentes e funcionários e da qualidade com que as aulas são ministradas (Almeida et al., 2002; Araújo et al., 2016; Araújo, 2017; Astin, 1997). Assim, desde que os discentes consigam gerir o seu tempo, participar e envolver-se em atividades da instituição de ES pode ajudá-los a adaptarem-se e integrarem-se tanto na própria instituição como em pequenos grupos de amigos assim como a desenvolver a sua autoestima, a sentirem-se satisfeitos com a instituição, a estarem saudáveis tanto emocional como fisicamente e a desenvolverem boas aptidões de caráter interpessoal e de liderança (Ferreira, 2020).

## **1.2. Intenção de abandono**

A entrada no ES é caracterizada como uma fase que marca o percurso dos discentes, podendo os mesmos experienciar diferentes contratempos nos primeiros momentos de adaptação. Assim, diversas pesquisas se têm debruçado sobre a importância do primeiro semestre no ES no que se refere ao rendimento e êxito académico e à decisão de continuar ou desistir do curso (Casanova et al., 2021a; Cervero et al., 2021). A intenção de abandono trata-se de um aglomerado de pensamentos acerca das vantagens e desvantagens de alterar ou abandonar a instituição e/ou o curso, traduzindo-se assim num fator que prediz fortemente o abandono (Casanova et al., 2021a). Deste modo, ao abordar a temática do abandono e insucesso académico no ES deve ter-se em consideração que ambos se tratam de problemáticas que abalam diretamente os discentes e o sistema de ensino e, por consequência, a sociedade, uma vez que nos dias que correm a mesma é suportada cada vez mais pelo conhecer e inovar, dando-se progressivamente mais importância à obtenção de um nível académico superior (Aina, 2012; Lopes et al., 2023). Abandonar os estudos trata-se de um processo associado a diferentes dimensões e ao qual está inerente alguma complexidade, sendo que os efeitos não condicionam apenas a vida académica dos discentes como a sua vida profissional, dado que os mesmos poderão

experienciar algumas dificuldades ao entrar no mercado de trabalho e ficar sujeitos a trabalhos com maior precariedade (Esteves et al., 2021; Silva et al., 2017 cit. por Lopes et al., 2023).

Perante o facto de, num primeiro momento, serem desafiados com diferentes adversidades, é possível que alguns discentes experimentem esta fase como algo satisfatório e outros a sintam de forma mais intensa e associada a momentos frustrantes e de ansiedade e, em alguns casos, conduza a abandono académico (Casanova et al., 2021b; Lorenzo-Quiles et al., 2023). De acordo com o Modelo de Integração do Estudante (Tinto, 1975), o abandono deve-se ao facto de os discentes não se conseguirem integrar social e academicamente e ao facto de existir uma interação entre as características dos discentes, do ES, das instituições e dos cursos assim como, do contexto em que os mesmos estão inseridos.

As dificuldades sentidas no decorrer da adaptação ao ES podem ser variadas destacando-se: a adaptação às instituições e aos cursos, o relacionamento com os discentes e os docentes e a gestão do tempo e dos recursos financeiros (Araújo et al., 2016a; Casanova et al., 2020; Casanova & Almeida, 2016). Quanto às aprendizagens, os estudos mostram que dificuldades em aprender e o baixo rendimento académico podem estar associadas ao percurso académico prévio dos discentes, apontando-se uma relação entre estas debilidades académicas e o percurso prévio dos mesmos com resultados mais baixos, pouco sucesso e abandono académico. Deste modo, segundo a literatura, os resultados académicos no decorrer do ensino secundário assim como os resultados obtidos nos exames nacionais estão correlacionados de forma positiva com os resultados alcançados nas disciplinas do primeiro ano de ES, sendo também um preditor de abandono académico. Além disso, deve notar-se que médias mais baixas no momento de concorrer ao ES podem condicionar as escolhas dos discentes (Casanova et al., 2021b). As técnicas de estudo, os conhecimentos e as aptidões adquiridas anteriormente, representam alguns dos fatores protetores no que concerne à adaptação, conduzindo a uma maior probabilidade de concluir de forma satisfatória o primeiro ano e permanecer no curso (Casanova et al., 2021a). Discentes com dificuldades em relacionar-se com os outros e em criar boas redes de apoio social, com dificuldades ao nível da orientação vocacional, que não frequentam a sua primeira opção de curso ou de instituição e acabam por frequentar um curso que não desejavam tendem a estar mais suscetíveis de apresentar intenção de abandono académico (Casanova et al., 2021a; Casanova et al., 2021b). De acordo com o Modelo Psicológico da Retenção em Estudantes Universitários (Bean et al.,

2001 cit. por Casanova, 2018), algumas características dos discentes como a sua motivação intrínseca, a forma como estudam, a confiança que têm em si mesmos, a capacidade de se autocontrolarem, se relacionarem com os outros e gerir a pressão deste ciclo de estudos também podem estar relacionadas com a intenção de abandono.

Outro fator que parece estar associado à intenção de abandono diz respeito à origem sociocultural dos discentes dado que aqueles que revelam maior intenção de abandono provêm de famílias com níveis de habilitações literárias mais reduzidos sendo, na maioria das vezes, os únicos que até então frequentaram o ES (Araújo et al., 2016a; Casanova, 2021a; Jia et al., 2015). Além disto, segundo o Modelo Integrado de Retenção do Estudante (Cabrera et al., 1992 cit. por Casanova, 2018), o abandono académico também se pode dever a dificuldades económicas familiares e aos escassos apoios disponibilizados aos discentes. De mencionar também que a mudança de residência é um desafio acrescido para alguns discentes uma vez que, para além de todas as mudanças associadas a esta fase de estudos, se vêm confrontados com a necessidade de ser mais autónomos e responsáveis no seu dia-a-dia. Por fim, de salientar que a idade com que os discentes ingressam no ES parece ser um fator que influencia a intenção de abandono no sentido em que ingressar no ES assim que se conclui o ensino secundário revela um risco de abandono mais reduzido, o que se pode dever ao facto de os discentes ainda se encontrarem habituados a estudar, a ter técnicas e métodos de estudo (Casanova et al., 2021a). Além disto, segundo o Modelo do Envolvimento (Astin, 1984 cit. por Casanova, 2018), o envolvimento académico, isto é, a forma como os discentes se empenham e dedicam tanto em atividades académicas como naquelas que vão além do tempo de aula é decisivo para o estabelecimento de boas relações com os outros e consequentemente para a intenção de abandono académico.

Quando se trata de estudar a adaptação ao ES, em diversas investigações a autoeficácia dos discentes é uma das variáveis mais abordadas (Casanova, 2018; Casanova et al., 2018). Sabendo-se que a autoeficácia se relaciona em grande medida com a forma como os discentes investem nos estudos, criam mecanismos para enfrentar contratempes e persistir nos estudos apesar das contrariedades que possam surgir, como o stress, a ansiedade e o bem-estar é comum que discentes com níveis mais reduzidos de autoeficácia e de autorregulação apresentem maior intenção de abandono académico (Casanova et al., 2018). Esta ideia foi comprovada pelo modelo do Atrito do Estudante (Bean, 1980 cit. por Casanova, 2018) no qual se destacava a ideia de que a intenção de abandono é mediada pela autoeficácia, autoestima e outras dimensões da identidade dos

sujeitos. Além da autoeficácia existem outros fatores que podem impactar a intenção de abandono, surgindo as diferenças entre sexos como um deles, sendo as discentes do sexo feminino destacadas como aquelas que revelam menor probabilidade de desistir dado que costumam apresentar aptidões mais elevadas de estudo e a valorizar mais a obtenção de um grau de ensino superior (Peltier et al., 1999 cit. por Casanova et al., 2018). Por outro lado, existem pesquisas que destacam que as mulheres tendem a apresentar maior probabilidade de abandono acadêmico nos casos em que se encontram a frequentar cursos maioritariamente compostos por homens. Nestes casos, o abandono poderá estar associado a complicações ao nível da integração, na gestão do tempo e no conciliar dos compromissos de caráter profissional e académico (Aina, 2013; Tinto, 1975).

Assim, tais problemáticas ajudam a compreender que o abandono académico se trata de um processo de tomada de decisão que ocorre gradualmente pelo que se torna essencial que as instituições consigam identificar esta intenção e intervir de forma atempada de maneira a impedir o abandono dos discentes (Casanova et al., 2021a). Em suma, o abandono académico impacta negativamente os sujeitos uma vez que sentem que não se conseguem adaptar e adequar, experienciam estados psicológicos mais depressivos, sentem que desperdiçam recursos financeiros e pessoais assim como tempo, o que acaba por se alargar ao contexto familiar (González et al., 2007 cit. por Lorenzo-Quiles et al., 2023; Nurmalitasari et al., 2023). Além disto, impacta as instituições de ES e a sua situação socioeconómica, dado que um número elevado de discentes a abandonar o ES se traduz em situações financeiras menos favoráveis para as instituições assim como a reputação das instituições uma vez que o abandono pode colocar em causa a eficácia dos docentes, a forma como os currículos estão organizados e os recursos que as instituições disponibilizam para os seus discentes (González et al., 2007 cit. por Lorenzo-Quiles et al., 2023; Nurmalitasari et al., 2023).

### **1.3. Relacionamento com os outros**

Quando se trata de analisar a adaptação ao ES, devem ter-se em consideração aspetos distintos destacando-se, o académico, que se refere às vivências académicas dos discentes (e.g., atividades relacionadas com as aprendizagens, a forma como se envolvem no currículo e o rendimento académico); e o social, que remete para aquilo que os discentes experienciam ao nível das relações interpessoais em contexto académico (e.g., relação com os docentes, com os pares e restantes sujeitos que fazem parte da instituição

e o envolvimento em atividades extracurriculares) (Diniz & Almeida, 2006). Ao entrar no ES, os discentes são confrontados com novos desafios relacionados com a dificuldade em adaptar-se à nova instituição e a novas responsabilidades académicas e pessoais, ao facto de estarem longe de amigos e família nos casos em que é necessário mudar de residência assim como aos novos relacionamentos estabelecidos com colegas e docentes (Silva & Ribeiro, 2020).

Visto que o ingresso no ES é um acontecimento desafiante, os relacionamentos que os discentes desenvolvem com a família, com os docentes e com os amigos poderão ajudar a que as dificuldades sentidas num primeiro tempo sejam amenizadas devido ao suporte social que recebem por parte destes (Seco et al., 2007; Silva & Ribeiro, 2020). Assim, de maneira a conhecer o processo de adaptação ao ES, devem considerar-se a complexidade das interações que acontecem entre elementos de carácter pessoal e institucional e o de suporte social a que é concedido aos estudantes, dado que estas podem facilitar uma boa adaptação. Segundo Seco et al. (2007), um bom suporte social pode servir como promotor de segurança e conforto, assim como um meio que dê resposta aos desafios experienciados por parte dos sujeitos ao tornarem-se estudantes universitários.

### ***1.3.1. Relação com os colegas***

No que concerne às relações estabelecidas pelos discentes, deve notar-se que estas refletem os comportamentos, as condutas e as atitudes que se desenvolvem entre grupos. O discente, apesar de possuir a sua própria personalidade, ao estabelecer relações interpessoais e ao tentar adaptar-se aos sujeitos e grupos, tencionando que estes o compreendam e aceitem, acaba por não só influenciar como por ser influenciado pelos outros (Nunes & Garcia, 2010). Relativamente ao ES, sabe-se que uma boa relação com os pares, seja em termos de tarefas a realizar em grupo ou atividades de carácter desportivo e recreativo, é fomentadora de uma melhor adaptação pessoal e social a este novo ciclo de estudos (Diniz & Almeida, 2006; Nunes & Garcia, 2010). As vivências académicas dos discentes, o suporte emocional que recebem dos restantes alunos e as aprendizagens que adquirem em conjunto são aspetos facilitadores de um maior sentimento de inclusão o que, conseqüentemente, contribui para que estes se comprometam com a vida académica, com as instituições que frequentam e existindo um menor risco de abandonar o ES (Eckles & Stradley, 2012; Tinto 1975).

Posto isto, diferentes investigações têm-se focado nesta temática de maneira a tentar compreender qual a influência que o estabelecimento de relações positivas com os restantes discentes pode ter na adaptação ao ES (Santos et al., 2015). Ainda que as amizades provenientes de outros ciclos de estudos precedentes tenham um papel importante para que os sujeitos possam manifestar e expor a forma como se sentem num momento inicial face a esta nova fase das suas vidas, a longo prazo, o estabelecimento de novas relações é essencial para uma boa adaptação (Ranney & Troop-Gordon, 2012; Swenson et al., 2008). Dada a variedade de opções académicas no momento de ingressar no ES é comum que os grupos de discentes do ensino secundário se separem e cada um opte por cursos e vidas profissionais distintas. Neste sentido, segundo Teixeira et al. (2008) não só se torna necessário desenvolver novas amizades como aquilo que se verifica é que, nos primeiros tempos de frequência do ES, a maior parte dos discentes se encontram mais focados em criar boas relações com os demais do que em gerir deveres e compromissos académicos e que os estudos se tornam mais importantes após a construção de vínculos positivos com os restantes colegas (Bardagi & Hutz, 2012). Aquilo que se verifica é que os resultados académicos são frequentemente influenciados pelo suporte académico recebido, isto é, por momentos de estudo em grupo, por discussão e debate entre discentes assim como, por troca de materiais de estudo e apontamentos (Teixeira et al., 2008).

Assim, a turma a que pertencem e os indivíduos que a constituem funcionam como fontes de suporte a nível emocional e académico podendo contribuir para a permanência, ou não, no curso dado que o suporte recebido parece estar positivamente associado a bem-estar ao nível das emoções (Bardagi & Hutz, 2012; Swenson et al., 2008; Teixeira et al., 2008). De acordo com Teixeira et al. (2008), os discentes compreendem o papel e a relevância que as relações estabelecidas numa fase inicial do percurso académico no ES podem ter no que concerne ao receber e dar suporte, aos momentos de carácter social e de diversão com os colegas, bem como à construção de boas amizades que perduram no tempo e além da vida académica (Fior et al., 2011).

### ***1.3.2. Relação com os professores***

Além da importância que um bom relacionamento com os colegas pode desempenhar no percurso acadêmico dos discentes, as instituições de ES encontram-se permeadas de diferentes relacionamentos interpessoais, destacando-se também a relação docente-discente uma vez que esta apesar de se encontrar sujeita a programas e regras das diferentes instituições de ES, acabam por formar o ponto central dos processos educativos (Silva & Ribeiro, 2020). De acordo com Masetto (2012), um bom desempenho da profissão docente implica que não só se exponham matérias e conhecimentos como também que se aprofundem relações, que os docentes sejam pessoas afetivas, solidárias, acolhedoras, preocupadas com as necessidades acadêmicas dos discentes, disponíveis para dialogar com os mesmos, compreensivas, humildes, pacientes e pacíficos, dado que estas características contribuem fortemente para um bom processo de ensino aprendizagem. Tinto (1975) destaca que uma boa relação discente-docente pode ser, igualmente, associada a melhores resultados acadêmicos, a uma melhor adaptação e a uma menor intenção de abandono acadêmico por parte dos discentes. Neste sentido, existem diversos aspetos que podem impactar a maneira como os discentes se envolvem na vida acadêmica, salientando-se que o suporte que recebem por parte dos docentes e a hipótese de contactar com os mesmos no decorrer do horário letivo ou fora deste têm potencial para fazer com que os discentes se identifiquem com a instituição, participem ativamente em momentos acadêmicos ou de lazer, reflitam sobre aquilo que aprendem e se sintam satisfeitos no curso e instituição que escolheram (Kossan, 2010, cit. por Veiga et al., 2012; Nolden et al., 2019).

### ***1.3.3. Suporte social da família e dos amigos***

Sendo a entrada no ES um período desafiante, para além do relacionamento com os discentes e os colegas, o apoio familiar e de amigos pode, igualmente, impactar a forma como os discentes se adaptam ao novo ciclo de estudos (Fernandes & Lopes, 2017; Silva, 2015). Sendo a família o contexto mais significativo no decorrer da vida dos sujeitos, várias investigações se têm debruçado sobre o papel que este pode desempenhar nas aptidões dos indivíduos para progressivamente serem capazes de interagir com o meio do qual fazem parte, assim como nas suas condutas adaptativas (Bradley & Corwyn, 2000). Neste sentido, torna-se pertinente distinguir alguns dos traços das famílias que podem

servir como facilitadores ou obstáculos no que concerne ao processo de desenvolvimento psicossocial dos jovens, em especial na adaptação ao ES. Como facilitadores, Silva & Ferreira (2009), destacam a afetividade, o apoio dado pelos pais e a facilidade com que lidam com o facto de se separarem dos filhos, assim como com o seu processo de individualização. Sujeitos que crescem em famílias pautadas pela estabilidade entre uma boa coesão familiar, boas capacidades de adaptação e elevados graus de apoio ao nível das emoções tendem a ter maior sucesso no momento em que se encontram perante determinadas dificuldades como acontece com a adaptação ao ES (Couceiro et al., 2022). Por outro lado, se o ambiente familiar for caracterizado por grandes conflitos, pela falta de apoio e por uma vinculação pouco funcional, os sujeitos podem revelar dificuldades psicossociais o que acaba por ter impacto na adaptação ao ES (Silva e Ferreira, 2009). A família e, em especial, a forma como esta age, a flexibilidade que demonstra e o apoio psicológico por si oferecido revela uma importância ainda maior em momentos de stress e desgaste, tal como acontece no decorrer do percurso académico e, em especial, num primeiro período de adaptação ao ES (Couceiro et al., 2022; Fernandes & Lopes, 2017; Silva, 2015)

Em suma, o novo contexto a que os discentes estão sujeitos pode ser encarado de forma positiva, significativa e desafiadora ou, por outro lado, de maneira negativa. A forma como cada um vivencia esta nova fase encontra-se dependente de diversos fatores mencionados anteriormente. Deste modo, a adaptação ao ES poderá ser sentida como positiva se o suporte que os discentes recebem por parte da família, do relacionamento com os outros e da própria instituição forem concordantes com o nível de desenvolvimento e necessidades de cada um (Silva & Ferreira, 2009).

#### **1.4. Motivação**

Nos dias que correm, tem-se assistido a um aumento da investigação no que concerne ao comportamento humano, mais especificamente no que se refere à motivação dado que esta ajuda a regular biológica, cognitiva e socialmente os sujeitos (Campos & Ramos 2013; Ryan & Deci, 2000b; Ribeiro et al., 2019). A motivação é um termo oriundo de “*movere*” em latim, e apesar de não ser fácil encontrar uma forma exata de o definir, sabe-se que esta pode resultar de causas ambientais e pessoais (e.g. necessidades e desejos) e constituir um mecanismo que promove ou impede que os sujeitos ajam e

apresentem determinados comportamentos (Campos & Ramos 2013; Ribeiro et al., 2019).

Ao definir o conceito de motivação deve ter-se em consideração que a mesma envolve a ideia de mover/agir assim como o início e a manutenção de uma ação e que se trata de um conceito bastante flexível, na medida em que pode sofrer mudanças no decorrer do processo de aprendizagem (Ryan & Deci, 2002; Ryan & Deci, 2000). A mesma implica que seja conduzida por objetivos dado que serão estes que irão incentivar os indivíduos a agir. Para que a motivação seja ativada e regulada, é essencial que as crenças dos sujeitos sejam estimuladas, nomeadamente as crenças relacionadas com a autoeficácia dado que estas permitirão que os indivíduos se sintam mais seguros relativamente às suas capacidades para concretizar determinadas tarefas e as crenças que têm acerca dos seus próprios interesses e da importância que essas mesmas tarefas têm para si (Pintrich, 2000). Além disto, uma vez que a motivação requer o início e a manutenção de uma ação, é essencial que os sujeitos imponham metas e objetivos pois serão estes que irão garantir a sua persistência ao realizar tarefas (Pintrich & Schunk, 2002).

No que concerne ao contexto académico, a motivação tem sido uma temática cada vez mais estudada devido ao impacto que pode ter na forma como os discentes aprendem e no desempenho académico (Campos & Ramos, 2013; Guimarães et al., 2002; Leal et al., 2013; Silva et al., 2016). É, aliás, um dos fatores psicopedagógicos que impacta de forma direta os comportamentos dos discentes dado que ajuda a dinamizar o processo de ensino-aprendizagem nos diferentes ciclos de estudos, quer em termos de tempo que os discentes dependem a estudar como na satisfação e no desempenho que revelam (Campos & Ramos, 2013; Leal et al., 2023; Silva et al., 2016). De acordo com Lens et al. (2008) a motivação trata-se de um processo influenciado por características pessoais e contextuais, pelo que a motivação dos discentes pode sofrer modificações consoante as alterações que ocorrem em si mesmos e no contexto de aprendizagem em que estão inseridos.

Posto isto, a Teoria da Autodeterminação encontra-se no centro das discussões acerca da motivação para as aprendizagens escolares, ajudando a compreender se os sujeitos se comportam consoante aquilo que são os seus interesses e princípios ou se o fazem por motivos externos (Ryan et al., 2000b). A autodeterminação retrata uma variedade de comportamentos e aptidões que oferecem aos sujeitos a possibilidade de ter um papel ativo na sua vida, isto é, de se comportar intencionalmente (Wehmeyer, 1992

cit. por Appel et al., (2010). Assim, a Teoria da Autodeterminação foca-se nas circunstâncias que contribuem para facilitar a saúde psicológica dos sujeitos, na ideia de que o bem-estar psicológico pode ser atingido através da autodeterminação e no facto de os comportamentos requererem autonomia, autorregulação e serem resultado de autorrealização por parte dos sujeitos para que possam ser considerados autodeterminados (Deci & Ryan, 1987; Whemeyer, 1999). Deci e Ryan (1985) através da Teoria da autodeterminação sugeriram que os sujeitos são incentivados a viver uma vida ideal e que os mesmos demonstram necessidades básicas de competência que os levam a procurar incentivos, situações e tarefas que os desafiem e motivem intrinsecamente. Além disto, acrescentam que apenas é possível manter a motivação intrínseca quando os sujeitos se percebem como tendo elevados graus de competência e autodeterminação. Neste sentido, a crença de que a motivação intrínseca pode ser limitada por fatores externos e por feedback negativo acerca das aptidões dos sujeitos sustenta esta teoria (Cameron & Pierce, 1994; Deci & Ryan, 1985; Deci et al., 1999; Hebb, 1955; Eccles & Wigfield, 2002).

A motivação pode ser definida de acordo com o seu grau, isto é, a “quantidade” de motivação colocada nas tarefas e no empenho com que os sujeitos as realizam; ou de acordo com o tipo/”qualidade” da motivação, isto é, a orientação vocacional (Ryan & Deci, 2000a). De notar que, neste caso, o termo orientação vocacional se refere aos motivos que conduzem a uma ação, sendo que estes podem ser, por um lado, objetivos e/ou atitudes dos sujeitos, como por exemplo, o querer receber aprovação por parte de outros ou, por outro lado, a motivação pode surgir do prazer que os indivíduos sentem ao realizar determinadas tarefas. Em termos académicos, a motivação possibilita que os discentes se envolvam e realizem de forma prazerosa as atividades escolares podendo desta forma determinar, em grande medida, a qualidade da aprendizagem e o desempenho escolar dos discentes (Alcará & Guimarães, 2007; Guimarães & Boruchovitch, 2004). Assim, é possível que ainda que a desenvolver a mesma tarefa, os objetivos e atitudes de diferentes discentes face a esta sejam completamente distintos (Ryan & Deci, 2000a). No que concerne à qualidade com que os discentes aprendem, esta poderá diferir de acordo com a tipologia de motivação que leva os indivíduos a agir, podendo-nos referir à dicotomia de motivação: intrínseca ou extrínseca. De acordo com Deci (1971), num primeiro momento, a motivação intrínseca e extrínseca eram vistas como dois extremos opostos e altamente contrastantes. Contudo, com o passar do tempo tem-se vindo a perceber que estas fazem parte de um contínuo, que podem não só coexistir como interagir

entre si e que os dois tipos de motivação podem ser benéficos para os sujeitos (Araújo et al., 2014; Fazey & Fazey, 1998, Miele et al., 2020).

Nesta linha de pensamento Ryan et al. (2000b) destacam que a motivação intrínseca reflete a tendência inata dos indivíduos procurarem, desde que nascem, situações novas e desafiantes, de trabalhar e aumentar as suas capacidades assim como de investigar e aprender. Contudo, ainda que os sujeitos sejam tendencialmente motivados intrinsecamente, deve ter-se em consideração que mais do que uma característica inata a motivação também depende do suporte recebido e das situações que envolvem os mesmos. Assim, perante um sentimento de autonomia por parte dos sujeitos, o fornecimento de feedback positivo e recompensas externas pode conduzir a que os mesmos se sintam mais competentes no decorrer de determinadas ações e isso poderá influenciar a sua motivação intrínseca (Ryan et al., 2000b). Os sujeitos não deverão apenas sentir-se competentes e eficazes, devem igualmente sentir que os seus comportamentos são autodeterminados para que a motivação intrínseca seja evidenciada (Ryan et al., 2000b).

Focando apenas na motivação intrínseca, a mesma demonstra a disposição pessoal dos sujeitos para executar uma tarefa por sua escolha e desejo pessoal (Ribeiro et al., 2019). Quando se fala em motivação intrínseca, os conceitos “ação” e “satisfação/prazer” são fundamentais dado que a mesma poderá ser descrita como uma ação que é estimulada pela satisfação que as tarefas provocam assim como, pela importância e interesse das mesmas (Ryan & Deci, 2000a). Por outras palavras, aquilo que leva os sujeitos a agir é o prazer que retiram das tarefas e não pressões externas a que poderão estar sujeitos (Hennessey et al., 2015; Legault, 2016). A realização de tarefas ocorre sem a existência de qualquer tipo de pressão ou restrição e o gosto pela realização das mesmas deve-se à motivação pessoal dos sujeitos (Prates, 2016). Nestes casos, aprender torna-se uma atividade mais agradável dado que, ao sentirem que as suas necessidades psicológicas são satisfeitas os sujeitos acabam por estar intrinsecamente motivados e conseqüentemente apresentar uma sensação de maior competência e autonomia. Esta disposição para atuar de acordo com as próprias motivações e interesses oferece-lhes mecanismos naturais robustos para aprender quando estes são suportados socialmente (Ryan & Deci, 2016).

Tendo em conta que a motivação é um elemento primordial no que concerne à qualidade das aprendizagens, alguns estudos têm tentado compreender quais são os aspetos que podem estar na base da motivação por parte dos discentes do ES (Oliveira,

2017). Assim, Oliveira (2017) destaca os fatores que poderão estar na base de uma baixa motivação, nomeadamente: o desinteresse por aquilo que se aprende no decorrer do curso, interessando somente a conquista de um título superior de ensino; o reconhecer que o curso em questão não corresponde àquilo que são as aspirações e interesses futuros dos discentes; o empenho no curso dever-se a causas extrínsecas como a existência de momentos de avaliação e a obtenção de uma nota; os discentes serem trabalhadores estudantes e não terem a total disponibilidade para se dedicarem ao curso.

Por outro lado, por norma, aquilo que fomenta a motivação dos discentes relaciona-se com a tomada de consciência de que o seu desempenho académico acabará por ter influência na sua vida profissional e pessoal (Campos & Ramos, 2013). Deste modo, a motivação está associada a um maior interesse por parte dos discentes e, consequentemente, possibilita a tomada de decisão com maiores níveis de autenticidade e satisfação (Campos & Ramos, 2013). Assim, discentes intrinsecamente motivados tenderão a ser mais persistentes quando confrontados com dificuldades e obstáculos e a retirar mais facilmente ensinamentos de diferentes situações e resultados académicos (Campos & Ramos, 2013). A motivação é essencial para que as aprendizagens e o desempenho dos discentes sejam positivos, pelo que discentes motivados participam de forma ativa, esforçam-se para compreender aquilo que lhes é transmitido e dedicam-se para aprimorar técnicas que lhes permitam compreender e dominar os conteúdos que lhes são apresentados (Ramos, 2013).

Além disto, os afetos em contexto académico também impactam a motivação uma vez que a interação entre docentes e discentes, aquilo que se valoriza dentro da sala de aula, um grupo de discentes consistente e que se apoia mutuamente, o ambiente psicológico e o facto de os sujeitos competirem ou cooperarem entre si têm potencial para interferir com os padrões motivacionais dos discentes (Nukpe, 2012; Silva et al., 2016). Relativamente à relação entre colegas, Juvonen e Knifsend (2016) mencionam que não só a motivação dos colegas como o suporte fornecido pelos demais influencia a que os discentes também se sintam, mais ou menos motivados e sejam persistentes em momentos mais difíceis. O que se verifica é que discentes mais motivados são mais propensos a relacionar-se com colegas igualmente motivados.

Ryan e Deci (2016) destacam que o fornecimento de feedback positivo acerca do desempenho académico dos discentes, por parte dos docentes, no decorrer das suas aprendizagens e a fomentação da sua autonomia também impactam a motivação e a sua percepção de competência, conduzindo a maiores níveis de motivação intrínseca. Ryan e

Deci (2000) destacam também que docentes que fomentam a autonomia por parte dos discentes, ajudam os mesmos a desenvolver a sua motivação intrínseca. Além disso, uma boa relação docente-discente desempenha uma função fundamental no que diz respeito à motivação social e académica dos discentes, à forma como estes se envolvem no processo de aprendizagem, no seu bem-estar ao nível das emoções, na sua autoeficácia, autonomia e autorregulação (Wentzel, 2016).

Não só os docentes, mas também a relação com os pais parece influenciar a motivação dos discentes sendo tal ideia comprovada por Grolnick e Ryan (1989 cit por. Ryan e Deci, 2016). Os autores estudaram o impacto que o apoio dos pais pode ter tanto na motivação como no desempenho de filhos em idade escolar e perceberam que um maior nível de suporte por parte dos pais está associado a mais autonomia, a maiores níveis de motivação intrínseca e a resultados académicos positivos por parte dos filhos. Também Legault et al., (2006) cit por. Ryan e Deci, (2016), se debruçaram sob tais temáticas, destacando que pouco apoio psicológico recebido por parte dos docentes, pais e amigos contribui para menores níveis de motivação o que por sua vez conduz a resultados escolares mais fracos, uma autoestima mais debilitada, problemas comportamentais e a intenção de abandono académico.

Por fim, relativamente às instituições que os discentes frequentam, estas também têm alguma influência nos níveis de motivação dos estudantes uma vez que os serviços educacionais que oferecem colaboram para que os alunos se sintam incluídos e se envolvam mais no que se refere à presença em momentos de aula, o que acaba por influenciar as suas aprendizagens (Silva et al., 2016). Tal facto leva a crer que a motivação intrínseca dos discentes não se trata somente de uma característica pessoal de cada sujeito, mas que esta também pode ser influenciada pelos contextos que rodeiam cada um (Ryan & Deci, 2016).

### **1.5. Autoeficácia Académica**

O construto de autoeficácia académica foi apresentado por Bandura (1977) e tornou-se num dos elementos principais da teoria social cognitiva. A autoeficácia trata-se de uma das dimensões do autoconceito e é essencial para situações de adaptação, para as aprendizagens, para melhores níveis motivacionais e êxito escolar (Bandura, 1977; Bandura, 1995; Bandura, 1997). Através dele o funcionamento dos sujeitos passou a ser visto como algo que depende fortemente da interação entre o seu comportamento, as

condições pessoais (e.g., crenças e forma de pensar) e o ambiente em que estes estão inseridos (Bandura, 1986 cit. por Lin et al., 2022). Neste sentido, a autoeficácia trata-se das crenças que os sujeitos têm nas suas próprias capacidades para conseguirem não só planear como efetuar as ações necessárias para ser possível realizar certos feitos (Bandura, 1977). De acordo com Bandura (1997), a autoeficácia é constituída por três dimensões distintas: o nível (quantidade de passos que os sujeitos acreditam ser capazes de realizar com êxito ou quão difíceis as tarefas necessitam de ser para que deixem de acreditar que as conseguem realizar); a generalidade (dimensão ou grupo de situações nas quais os sujeitos acreditam ser eficazes); magnitude (confiança com que os sujeitos acreditam ser capazes de efetuar determinadas tarefas). No fundo, sujeitos que considerem ser pouco autoeficazes em determinadas áreas tenderão a distanciar-se de tarefas com maior grau de complexidade dado que poderão colocar em evidência que são mais limitados nesses mesmos setores (Bandura, 1997).

Relativamente ao contexto académico, a autoeficácia demonstra uma elevada importância dado que se trata da forma como os discentes julgam ser capazes de realizar tarefas específicas (Van Dinther et al., 2011). Segundo Cattellino et al. (2019), a autoeficácia dos discentes é influenciada por quatro aspetos distintos, nomeadamente: aquilo que já atingiram através do seu próprio desempenho (o que oferece uma informação confiável sobre aquilo que são capazes), a experiência vicariante (e.g., possibilidade de aprender através da observação de outros discentes), a forma como são influenciados socialmente por outros (persuasão social) (e.g., docentes) e o seu próprio estado fisiológico (e.g., se estão, mais ou menos, ansiosos). Primeiramente, a maneira como os discentes encaram o seu desempenho deve ser o fator que mais impacta a sua autoeficácia sendo que é um indicador daquilo que conseguem verdadeiramente atingir. Aquilo que se verifica é que quando o seu desempenho é visto como um êxito a sua autoeficácia é superior, por outro lado, se o desempenho for tido como um fracasso a sua autoeficácia será mais reduzida. De notar que se o desempenho for ocasionalmente associado a fracasso ou êxito depois de vários momentos de êxito ou fracasso poderá não impactar de maneira significativa a autoeficácia (Schunk & DiBenedetto, 2016). Da mesma forma, os sujeitos desenvolvem crenças sobre a sua autoeficácia através da persuasão social exercida por outros, pelo que a persuasão deverá ser plausível e feita por sujeitos de confiança uma vez que deverá ser cultivada a ideia de que é possível atingir o êxito pretendido (Bandura, 1997; Schunk, 2012 cit. por Schunk & DiBenedetto, 2016). Os sujeitos obtêm informação acerca das suas capacidades de forma indireta por meio do

desempenho dos demais, isto é, presenciar o êxito dos outros poderá ajudar a melhorar a autoeficácia daqueles que observam e fomentar nestes o desejo de também querer realizar determinadas tarefas dado que passam a crer que se existem outros que são capazes de o fazer, eles também serão (Bandura, 1997; Schunk, 2012 cit. por Schunk & DiBenedetto, 2016). Por fim, sabe-se que a autoeficácia dos sujeitos pode ser influenciada pelos seus estados fisiológicos, por exemplo, se os sujeitos tendem a ter medo e a pensar de forma negativa sobre as suas competências, o nervosismo associado a estes pensamentos poderá acabar por reduzir a sua autoeficácia e provocar situações de maior stress que conduzem a um fraco desempenho (Bandura, 1997; Schunk & DiBenedetto, 2016).

Quando se trata de compreender as influências exercidas na autoeficácia dos sujeitos, torna-se pertinente referir que é nas famílias que as mesmas ocorrem primeiramente (Pomerantz et al., 2012). As famílias exercem um papel muito importante quando se trata de influenciar os filhos acerca das suas competências, da motivação que demonstram para as aprendizagens e da capacidade que revelam para ultrapassar contratempos. Assim, torna-se essencial que desde cedo os envolvam em tarefas e instrumentos que sejam desafiadores e lhes proporcionem oportunidades para explorarem aquilo que os rodeia de forma a despertar nos mesmos o sentido de curiosidade (Raftery et al., 2012; Shunk & Pajares, 2009). No decorrer do desenvolvimento, tal como as famílias, os pares revelam uma importância cada vez maior sendo que, o relacionamento com os colegas pode impactar a autoeficácia dos discentes (Schunk & Pajares, 2009; Wentzel et al., 2014 cit. por Schunk & DiBenedetto, 2016).

Além disto, a autoeficácia também pode impactar a motivação dos discentes, aquilo por que se interessam, as metas que pretendem alcançar, as suas escolhas, as estratégias que utilizam ao nível da cognição, metacognição e autorregulação, a seriedade com que encaram os estudos, a forma como se esforçam e persistem quando confrontados com determinados desafios assim como, a resiliência que demonstram nesses momentos (Van Dinther et al., 2011; Ribeiro et al., 2020; Shunk, 2003). Por norma, aquilo que se observa é que os discentes tendem a mostrar maiores índices de motivação e envolvimento académico quando se percebem como mais capazes e confiantes (Schunk & DiBenedetto, 2015). Discentes com maiores níveis de autoeficácia académica conseguem autorregular-se mais facilmente (e.g., estabelecer objetivos, utilizar métodos mais eficientes para aprender, controlar a sua compreensão, analisar as suas aprendizagens) e produzir condições que sejam mais favoráveis para aprender (e.g., reduzir estímulos que os distraiam, relacionar-se com outros discentes que sejam bons

colegas para estudar) (Schunk & DiBenedetto, 2015). Além disto, percebem tarefas mais complexas como algo desafiante que devem superar, estabelecendo metas e comprometendo-se com as mesmas até ao fim (Schunk, 2012 cit. por Schunk & DiBenedetto, 2015).

De acordo com Schunk e Meece (2006), momentos de transição académica podem colocar em causa alguns aspetos que afetam a autoeficácia, devendo referir-se as mudanças ao nível dos docentes e do tipo de apoio e acompanhamento que recebem por parte dos mesmos, dos colegas e da avaliação. Aquilo que se verifica é que todos estes fatores acabam por exigir que os discentes reavaliem as suas capacidades e, em alguns casos, se confrontem com o facto de as mesmas não serem aquilo que esperavam (Schunk & DiBenedetto, 2016). No ES, a autoeficácia prediz em grande medida os resultados dos discentes estando, no primeiro ano de curso, relacionada a resultados mais positivos uma vez que discentes com maiores níveis de autoeficácia tendem a preocupar-se mais em estabelecer objetivos e em como os podem alcançar (Babenko & Oswald, 2019; Byrne et al., 2014; Lane et al., 2004).

Perante a relevância de uma boa transição para o ES e o papel fundamental da motivação e das crenças dos discentes no que se refere à sua adaptação ao ES, torna-se pertinente ter em conta que a autoeficácia tem potencial para impactar as estratégias de autorregulação dos sujeitos assim como os seus resultados académicos no decorrer do primeiro ano. Reconhecer o papel da autoeficácia no percurso académico dos discentes pode ser algo bastante significativo para as instituições de ES no sentido de ajudarem a proporcionar uma boa adaptação ao ES, o bem-estar dos discentes e o entusiasmo dos mesmos (Lin et al., 2022).

## II. Hipóteses e Questões de Investigação

### 2.1. Problemática

O ingresso no ES é um período particularmente desafiante para os discentes, o que requer por parte dos mesmos capacidades para adquirirem e desenvolverem diversas competências (Lopes et al., 2023). Numa fase em que os discentes se encontram num processo de transformações ao nível da autonomia, da personalidade e integridade podem não ser capazes de responder eficazmente às mudanças e dificuldades sentidas aquando a entrada no ES (Azevedo et al., 2001). Deste modo, a entrada no ES não se trata apenas de um primeiro passo para adquirir um determinado grau académico, mas também do início de mudanças contextuais e pessoais (Azevedo & Faria, 2001; Sharma, 2012 cit por., Lopes 2023).

Segundo o Artigo 3º da Lei nº62/2007, de 10 de setembro, o ES está organizado de acordo com um sistema binário, no qual o universitário deve oferecer formações científicas que unam competências de ensino bem como de investigação e o politécnico que se deve focar em disponibilizar formações de carácter vocacional e técnicas avançadas focadas na prática profissional. Tanto o sistema universitário como o politécnico incluem licenciaturas, mestrados e doutoramentos. No que concerne aos politécnicos, de acordo com o Decreto-Lei n.º 74/2006 de 24 de março, estes abarcam ainda um ciclo de estudos com um período de duração mais reduzido, os Cursos Técnicos Superiores Profissionais (CTeSP).

Segundo a PORDATA (PORDATA, 2023a), em 2022, 446.028 sujeitos matricularam-se no ES dos quais 45.89% eram do sexo masculino e 54.11% eram do sexo feminino. Dez anos antes, os números tinham sido mais reduzidos dado que apenas 371.000 sujeitos tinham ingressado no ES dos quais 46.51% eram do sexo masculino e 53.49% eram do sexo feminino. No que diz respeito aos sujeitos que finalizaram um curso de ES, em 2022, 91.870 sujeitos terminaram um curso, dos quais 41.84% eram do sexo masculino e 53.43% eram do sexo feminino. Dez anos antes, 81.410 finalizaram um curso ES dos quais 32.579 eram do sexo masculino e 48.831 eram do sexo feminino (PORDATA, 2023b).

Por fim, os dados nacionais publicados em 2023 demonstram que apesar do número crescente de alunos a frequentar e finalizar cursos de ES ainda existem alguns que abandonam os mesmos uma vez que de acordo (República Portuguesa, 2023) cerca de

10.9% dos discentes não são encontrados no ES, 5,6% estão inscritos noutra instituição e 4,5% estão inscritos noutra instituição um ano após iniciarem o percurso no ES. Por se tratar de uma área de bastante interesse para a psicologia e para que seja possível ajudar verdadeiramente os discentes no processo de adaptação ao ES é fundamental ter conhecimento da realidade vivida pelos mesmos no que se refere à sua adaptação, dado que só assim será possível oferecer o suporte que necessitam. De acordo com Azevedo e Faria, (2001), no nosso país, o processo de adaptação encontra-se dificultado uma vez que o número de vagas no ES é bastante inferior ao de alunos o que acaba por influenciar os mesmos a investir, no decorrer do secundário, principalmente na formação académica e a descurar a formação humana. Tal facto, de acordo com os mesmos autores, acaba por ter influência na forma como os discentes encaram as dificuldades sentidas no decorrer do processo de adaptação.

Assim, perante os dados apresentados e o facto de se saber que há cada vez mais alunos a frequentar o ES mas existem também cada vez mais a mudar de curso/instituição ou até a abandonar o ES, considerou-se pertinente tentar compreender algumas das variáveis que poderão estar na base de tal situação. Além disto, pretendeu-se explorar o processo de adaptação ao ES, tendo por base a literatura existente e as lacunas encontradas na mesma.

Deste modo, o presente estudo tem como principal objetivo caracterizar os discentes portugueses no que diz respeito à sua adaptação ao ES e às componentes que estão a si associadas. Para tal, pretende-se avaliar a associação entre o estabelecimento de relações positivas com os outros relativamente à adaptação, vivências académicas, motivação intrínseca dos discentes, intenção de abandonar o ES e à autoeficácia dos mesmos. Será explorada a repercussão que a motivação pode ter na adaptação dos alunos através da relação entre a motivação intrínseca e as vivências académicas assim como entre a motivação e a intenção de abandono. Será também analisada a relação existente entre a autoeficácia académica e a motivação intrínseca de maneira a tentar compreender até que ponto alunos mais confiantes em si mesmos são também alunos mais motivados intrinsecamente. Por se saber que a entrada no ES implica para muitos estudantes a mudança de residência, considerou-se pertinente tentar compreender até que ponto o afastamento de casa e daqueles que são mais próximos pode ter impacto num momento de maior vulnerabilidade e de dificuldades acrescidas como é a adaptação ao ES. Por fim, perante o facto de que nem todos os discentes conseguem frequentar a sua primeira opção de curso e instituição também se tentará perceber se existem diferenças entre alunos que

frequentam, ou não, a instituição que pretendiam no que se refere às restantes variáveis em análise na presente dissertação.

## **2.2. Resultados esperados**

Tendo em conta a literatura consultada, podem ser colocadas algumas hipóteses relativamente às relações entre as várias variáveis. Assim, apresentam-se de seguida as hipóteses a considerar na presente dissertação.

No que concerne ao relacionamento com os outros espera-se que exista uma relação positiva entre este e as vivências académicas. Esta relação positiva poderá dever-se ao facto de o relacionamento com os outros ajudar os discentes a sentirem-se mais apoiados e seguros e, por isso, o impacto das dificuldades sentidas ser mais reduzido dado que se sentem mais capazes para responder a possíveis contratemplos que possam surgir (Seco et al., 2007; Silva & Ribeiro, 2020). Além disso, espera-se que as várias dimensões do relacionamento com os outros se encontrem positivamente associadas às vivências académicas.

Ainda sobre o relacionamento com os outros, as evidências demonstram que afetos positivos e o suporte recebido em contexto académico seja entre docentes-discentes ou discentes-discentes, a relação estabelecida com as famílias e os serviços educacionais oferecidos pelas instituições de ES impactam a motivação dos discentes (Juvonen & Knifsend, 2016; Nukpe, 2012; Ryan e Deci, 2016; Silva et al., 2016). Deste modo, acredita-se que exista uma relação positiva entre o relacionamento com os outros e a motivação. Além disso, espera-se a existência de uma relação negativa entre o relacionamento com os outros e a intenção de abandono, uma vez que alunos com maior facilidade em criar redes de suporte e em relacionar-se com os outros revelam menor probabilidade em apresentar intenções de abandono académico (Casanova et al., 2021a).

Sobre a motivação, a literatura permite esperar que a mesma se relacione positivamente com as vivências académicas uma vez que alunos intrinsecamente motivados tendem a mostrar-se mais persistentes em momentos mais difíceis (Campos & Ramos, 2013) como acontece no decorrer do processo de adaptação ao ES.

Além disso, sabe-se que a motivação intrínseca dos discentes pode ter algum impacto na forma como se adaptam ao ES e, conseqüentemente, na possível intenção de abandono (Casanova et al., 2016). Deste modo, espera-se que exista uma relação negativa entre a motivação e a intenção de abandono.

No que diz respeito à autoeficácia acadêmica tendo em conta que os estudos demonstram que discentes mais autoconfiantes, que se percebem como mais capazes e confiantes tendem também a apresentar maiores níveis de motivação (Van Dinther et al., 2011; Ribeiro et al., 2020; Shunk, 2003; Schunk & DiBenedetto, 2015), espera-se que exista uma relação positiva entre a autoeficácia e a motivação.

Por fim, espera-se tentar perceber até que ponto é que mudança de residência e a escolha de instituição de ES se relacionam com as vivências acadêmicas, com a intenção de abandono, com o relacionamento com os outros, com a motivação intrínseca e com a autoeficácia acadêmica.

### III. Método

#### 3.1 Delineamento do Estudo

A realização do presente estudo tem por base dados recolhidos através da plataforma Qualtrics no decorrer do ano letivo 2022-2023, mais especificamente, entre fevereiro a abril de 2023.

No que concerne à amostra, esta trata-se de alunos de ES, de diferentes instituições portuguesas e estrangeiras que foram convidados a colaborar na recolha de dados. Para a divulgação do questionário recorreu-se a diferentes redes sociais, nomeadamente, Facebook, Instagram, Whatsapp e LinkedIn, através das quais se apresentou o estudo e se convidaram os estudantes de ES a participar. Além disso, também foram enviados e-mails para diversas instituições de ES portuguesas, nos quais se apresentou o estudo e se solicitou a partilha do mesmo pelos estudantes de cada uma. Deste modo, os participantes tratam-se de sujeitos que decidiram colaborar de forma voluntária. Ao participar, num primeiro momento, antes de avançar para o preenchimento do questionário, os participantes tiveram de ler e aceitar um consentimento informado no qual se transmitiu a informação de que todos os dados seriam tratados com o máximo de confidencialidade.

Para a recolha de dados, recorreu-se a um questionário (Anexo 1), composto pelos seguintes blocos: a) consentimento informado; b) dados sociodemográficos; c) Questionário de adaptação ao ensino superior (QAES; Araújo et al., 2014) renomeado para Questionário de vivências académicas; d) Instrumento de *screening* de risco de abandono do Ensino Superior (Casanova & Almeida, 2018); e) Questionário de relacionamento com os outros (Nolden et al., 2019); f) Questionário de motivação intrínseca (Nolden et al., 2019); g) Questionário de autoeficácia académica (Nolden et al., 2019). De notar que os itens foram aleatorizados por blocos pelo que em anexo não ser apresentados pela ordem anteriormente referida.

No que se refere aos dados recolhidos, os mesmos foram analisados através do IBM SPSS (IBM Corp, 2021) e Jamovi (The jamovi project, 2022).

#### 3.2. Participantes

Para a realização do presente estudo, participaram 284 estudantes dos quais 224 (78.9%) eram do sexo feminino, 59 (20.8%) eram do sexo masculino e 1 (0.4%)

identificou-se como sendo transgénero. As idades dos participantes variaram entre os 18 e os 57 anos ( $M = 23.3$ ;  $DP = 7.1$ ).

No que respeita ao tipo de instituição de ES que frequentavam, 277 participantes (97.5%) frequentam instituições portuguesas e 5 (1.8%) frequentam instituições estrangeiras. Do total de participantes, 214 (75.4%) frequentavam Universidades e 70 (24.6%) Politécnicos. Destes participantes, 187 (65.8%) afirmaram que a instituição de ES que frequentam foi a sua primeira opção. Já relativamente ao curso, 243 participantes (85.6%) afirmaram frequentar a sua primeira opção. Por fim, a média de entrada no ES variou entre 9.5 e 19.8 valores ( $M = 14.8$ ;  $DP = 1.8$ ). Relativamente à área de estudos, 54 alunos frequentam a área de saúde (19.01%); 120 ciências sociais e do comportamento (42.25%), 2 serviços sociais (0.7%), 8 ciências veterinárias (2.82%), 6 indústrias transformadoras (2.11%), 9 ciências da vida (3.17%), 2 agricultura, silvicultura e pescas (0.70%), 6 informática (2.11%), 4 direito (1.41%), 13 formação de professores/formadores e ciências da educação (4.58%), 3 engenharias e técnicas afins (1.06%), 24 serviços pessoais (8.45%), 4 artes (1.41%), 3 informação e jornalismo (1.06%), 1 neurociências (0.35%), 14 ciências empresariais (4.93%) e 5 humanidades (1.76%). Tendo em conta que as respostas dos sujeitos foram agrupadas de acordo com as áreas de estudo apresentadas no site da dges, as respostas de 6 sujeitos acabaram por ser agrupadas numa categoria a que se atribuiu o nome de “outros” (2.11%) por não se enquadrarem em nenhuma das outras.

No que concerne à mudança de residência, 120 participantes (42,3%) afirmaram ter mudado de residência aquando a entrada no ES. Destes 120 participantes, 18 (6,3%) encontram-se a viver em residências universitárias, 14 (4,9%) com familiares, 67 (23,6%) com outros estudantes, 16 (5,6%) sozinhos e 5 (1,8%) noutra situação. Ademais, dos respondentes, 78 (27,5%) afirmaram ter um emprego, sendo que 22 (7,7%) trabalham a tempo inteiro e 56 (19,6%) a tempo parcial.

Relativamente às habilitações literárias dos pais, os participantes responderam que 1 (0,4%) dos pais não tem grau de escolaridade, 124 (43,6%) tem o Ensino Básico, 78 (27,5%) têm o Ensino Secundário, 23 (8,1%) têm o Mestrado, 4 (1,4%) têm Doutoramento e 10 (3,5%) têm um outro grau de escolaridade. Por outro lado, no que se refere às habilitações literárias das mães, os participantes afirmaram que 1 (0,4%) não tem grau de escolaridade, 66 (23,2%) têm o Ensino Básico, 106 (37,3%) têm o Ensino Secundário, 79 (27,8%) têm Licenciatura, 25 (8,8%) têm Mestrado, 2 (0,7%) têm Doutoramento e 4 (1,4%) têm um outro grau de escolaridade. Ainda relativamente aos

pais, percebeu-se que 209 (73,6%) têm um trabalho remunerado, 16 (5,6%) estão desempregados e 47 (16,5%) estão reformados. Por outro lado, 225 (79,2%) das mães têm um trabalho remunerado, 29 (10,2%) estão desempregadas e 27 (9,5%) estão reformadas. No anexo 2, é possível consultar a tabela que resume os dados referidos anteriormente.

### **3.3. Instrumentos**

#### **3.3.1. *Questionário de vivências acadêmicas***

Nas últimas décadas a curiosidade e vontade de saber mais acerca das vivências acadêmicas no contexto acadêmico e de como se pode avaliar a adaptação ao ES tem sofrido um grande aumento. Posto isto, constata-se que tanto Portugal como o Brasil têm desenvolvido instrumentos bastante úteis que possibilitam avaliar as vivências acadêmicas, sendo exemplo disso o Questionário de Vivências Acadêmicas (QVA – Almeida & Ferreira, 1997; Almeida et al., 1999) e o Questionário de Vivências Acadêmicas, versão reduzida (QVA-r – Almeida et al., 2002). Todavia, deve reconhecer-se que as vivências acadêmicas não são representativas, por si só, de todo o processo de adaptação por parte dos estudantes de ES. Neste sentido, de forma a compreender e descrever as várias dimensões implicadas na adaptação, Araújo et al., (2014) criaram o Questionário de Adaptação ao Ensino Superior. Para tal, tiveram de recorrer a revisão de literatura, analisar o discurso de discentes do ES e a outros questionários que já existiam (como o QVA; QVA-r e outros). Ao construir este questionário, Araújo et al., (2014) consideraram a forma como apresentaram e descreveram os itens, a operacionalização dos mesmos de maneira a reduzir a possibilidade de existir alguma subjetividade e ainda tentaram equilibrar o número de itens existentes em cada dimensão.

No que concerne ao formato inicial deste questionário, o mesmo contava com 56 itens. O mesmo foi aplicado a uma amostra de 423 discentes do ES, que frequentavam o 1º ano de curso, e realizou-se uma análise fatorial exploratória que mostrou a existência de 6 dimensões: o compromisso com o curso ( $\alpha = .92$ ), a adaptação interpessoal ( $\alpha = .92$ ), a adaptação pessoal-emocional ( $\alpha = .91$ ), a adaptação académica ( $\alpha = .83$ ), a adaptação à instituição ( $\alpha = .72$ ) e o desenvolvimento de carreira ( $\alpha = .82$ ) (Araújo et al., 2014).

Contudo, a versão utilizada nesta dissertação equivale a uma versão reduzida do QAES. Assim, no que se refere ao Questionário de Adaptação ao Ensino Superior este

conta com 40 itens distribuídos por 5 dimensões distintas, nomeadamente: a) projeto de carreira (e.g., “Penso que estou a ter uma boa preparação para a vida profissional que desejo no futuro”); b) adaptação social (e.g., “Sinto-me satisfeito/a com o grupo de amigos que fiz nesta universidade”); c) adaptação pessoal-emocional (e.g., “Nos últimos tempos na Universidade sinto-me mais irritável do que o habitual”); d) adaptação ao estudo (e.g., “Depois das aulas, organizo e sistematizo a informação para estudar melhor”) e e) adaptação institucional (e.g., “Gosto do ambiente intelectual (por ex., palestras, debates, exposições) que se vive na minha Universidade”).

Deve ainda mencionar-se que apesar de o nome original do questionário ser “Questionário de Adaptação ao Ensino Superior”, perante o facto de o mesmo remeter para temáticas relacionadas com as vivências académicas, na presente tese acabou por ser renomeado como “Questionário de vivências académicas”.

### ***3.3.2. Instrumento de screening de risco de abandono do ensino superior***

A entrada no ES acarreta diversos contratempos e dificuldades aos quais, muitas vezes, os discentes não estão aptos a responder eficazmente por serem pouco maduros, resilientes e autónomos. Posto isto, o abandono do ES é algo que se verifica em instituições de ES em todos os países e que impacta negativamente tanto os discentes que sentem que estão a fracassar enquanto estudantes e a reduzir as hipóteses de terem um bom futuro a nível profissional assim como, as famílias e a sociedade (Casanova et al., 2021b).

Deste modo, para ser possível conhecer o que leva os discentes a abandonar o ES e intervir precocemente de forma a diminuir as taxas de abandono, é preciso possuir instrumentos que permitam a identificação e rastreamento de “experiências emocionais, cognitivas e comportamentais negativas”, da falta de satisfação com o curso ou com a instituição de ES assim como, identificar indícios de intenção de abandono como a falta de comparência nas aulas, o não cumprimento de prazos académicos e o expor a familiares ou a amigos a possibilidade de sair do ES. Assim, é fundamental que se criem e validem versões mais reduzidas de instrumentos que possam ser aplicados mais rapidamente e a um número mais alargado de discentes (Casanova et al., 2018 cit por. Casanova et al., 2021b).

Tendo isto em conta Casanova et al. (2018), desenvolveram o Instrumento de *Screening* de Risco de Abandono do Ensino Superior, que permite avaliar o risco de

abandono no primeiro ano de ES. Para ser possível validar o instrumento, o mesmo foi aplicado a 611 discentes, que frequentavam o primeiro ano de curso de uma Universidade pública da região Norte de Portugal, em dois momentos distintos (no momento da matrícula e 6 a 8 semanas após o início do ano letivo).

O instrumento é constituído por 12 itens distribuídos por três constructos distintos, nomeadamente: satisfação com a educação, exaustão académica e intenção de abandono. Contudo, para a realização da presente dissertação, apenas se utilizaram os 4 itens referentes à intenção de abandono (e.g., “Já falei com amigos e/ou familiares sobre a possibilidade de abandonar o Ensino Superior”).

### ***3.3.3. Questionário de relacionamento com os outros***

Quando se trata de tentar compreender a adaptação ao ES, para além de ter em conta variáveis académicas devem também ser tidas em conta variáveis sociais, nomeadamente as relações interpessoais que os discentes mantêm com os demais (Diniz & Almeida, 2006). Posto isto, Nolden et al. (2019) analisaram diversos constructos que poderiam ter influência no processo de adaptação ao ES entre os quais o relacionamento com os outros, operacionalizando-o posteriormente em itens distribuídos por 4 subescalas, nomeadamente: a) relacionamento com os professores, composta por 6 itens (e.g., “os professores dedicam parte do seu tempo a responder às minhas necessidades”); b) relacionamento e cooperação com os colegas, composta por 5 itens (e.g., “No meu curso troco informações e ideias importantes sobre os estudos com os meus colegas”); c) procura de ajuda, composta por 3 itens (e.g., “Não gostaria que outras pessoas na universidade soubessem que eu preciso de ajuda para ser um estudante bem-sucedido”) e d) suporte social da família e dos amigos, comporta por 6 itens (“tenho apoio emocional e ajuda da parte da minha família e amigos fora da universidade”).

No que diz respeito à primeira subescala, “relacionamento com os professores”, a mesma foi desenvolvida no seguimento do projeto Sunstar (Nolden et al., 2019) e teve por base Wosnitza (2000). Ao desenvolver a escala, a mesma foi desenhada de acordo com duas dimensões: características de uma relação positiva e características de uma relação negativa, sendo cada uma avaliada através de três itens, perfazendo um total de seis itens. Relativamente à subescala “relacionamento e cooperação com colegas”, a mesma foi desenvolvida por Nolden, Wosnitza e Karabenick no decorrer do projeto Sunstar (Nolden et al., 2019) e através de 5 itens relaciona a forma como cada individuo

se integra com a avaliação do ambiente entre sujeitos. No que concerne à subescala “procura de ajuda”, esta foi criada no seguimento do projeto Sunstar (Nolden et al., 2019) e foca-se no estigma relacionado com a procura de ajuda no contexto de ES e através de 3 itens procura avaliar dificuldades relacionadas com a mesma.

Por fim, no que toca à subescala “suporte emocional da família e dos amigos” a mesma é uma adaptação da escala de Zimet et al. (1988) que passou por uma tradução e redução acabando por ser constituída por apenas dois itens que se focam no suporte oferecido por parte dos amigos e da família. Posto isto, por se tratar de uma subescala com poucos itens, ao desenvolver o questionário utilizado na presente dissertação existiu a necessidade de alargar o número de itens de forma a melhor tentar compreender e avaliar a importância do suporte emocional por parte da família e dos amigos. Para tal, recorreu-se à versão portuguesa da Escala Multidimensional de Suporte Social Percebido (MSPSS) desenvolvida inicialmente por Zimet et al. (1988), utilizando apenas alguns itens da mesma, com o objetivo de avaliar de forma subjetiva o suporte social recebido por parte da família, dos amigos e de outros significativos. Para testar as características psicométricas da versão portuguesa da MSPSS a escala foi aplicada a um grupo de 454 discentes, um grupo de 261 indivíduos da população geral e a grupo de 100 sujeitos com depressão major. Ao realizar uma análise fatorial percebeu-se que a escala apresentava uma boa consistência interna (entre .85 e .95), uma boa validade de construto assim como estabilidade teste-reteste no grupo de discentes e na população em geral. Relativamente aos alfas de Cronbach no reteste, variaram entre .87 e .95. Apesar de a MSPSS demonstrar boas qualidades psicométricas para ser utilizada na sua totalidade, isto é, para avaliar o suporte social recebido por parte da família, dos amigos e de outros qualitativos, para a recolha de dados da presente tese apenas foram utilizados dois itens referentes à família e dois itens referentes aos amigos. A escolha dos itens deveu-se às suas características psicométricas e ao facto de acrescentarem conteúdo aos itens já existentes.

### ***3.3.4. Questionário de motivação intrínseca***

Atualmente, verifica-se que a motivação em contexto académico tem sido um tema cada vez mais explorado uma vez que esta pode ter um impacto bastante significativo no desempenho e aprendizagens dos discentes (Campos & Ramos, 2013). Assim, Nolden, Burger e Wosnitza (2015), desenvolveram um modelo teórico que lhes permitiu criar um instrumento que avalia a motivação dos discentes no ES. Ao desenvolver o questionário, os itens foram construídos de acordo com as questões “para quê?” e “porquê” de maneira a conseguir compreender o que leva os estudantes a escolher determinadas áreas de estudos. Após desenvolver o questionário o mesmo passou por um processo de validação que possibilitou averiguar as características psicométricas do mesmo. Os resultados mostraram que alguns itens necessitavam de ser retirados pelo que a escala final utilizada no projeto Sunstar (Nolden et al., 2019) contou com 7 itens que permitem avaliar tanto a motivação intrínseca (e.g., “Estudo estas matérias para aprender o máximo possível nesta área”) como a motivação extrínseca (“Estudo estas matérias para ter boas oportunidades de auferir um bom salário na minha futura carreira”). Contudo, para a recolha de dados da presente dissertação de mestrado apenas foram tidos em conta os 4 itens referentes à motivação intrínseca.

### ***3.3.5. Questionário de autoeficácia académica***

O ingresso no ES encontra-se associado a diversos contratemplos e dificuldades pelo que vários investigadores se têm debruçado sobre esta temática, em especial sobre a permanência, ou não, nos cursos nos quais os discentes ingressaram (Casanova et al., 2021a). Posto isto, Lent et al. (2005) desenvolveram dois estudos nos quais pretendiam explorar a satisfação geral dos discentes, de primeiro e segundo ano do ES, relativamente à sua vida académica e a satisfação específica no que diz respeito ao “comportamento académico e à vida social”. Para tal, realizaram uma recolha de dados ao longo de dois semestres.

O primeiro estudo contou com a participação de 177 discentes do curso de psicologia numa instituição dos Estados Unidos, dos quais 105 eram do sexo feminino e 72 do sexo masculino. Além desta amostra, Lent et al. (2005) também decidiram recorrer a uma amostra piloto composta por 63 discentes do curso de psicologia de uma outra instituição dos Estados Unidos. Posto isto, no que se refere à autoeficácia a mesma foi

medida através da autoeficácia para alcançar metas acadêmicas e da eficácia para ultrapassar dificuldades acadêmicas.

Mais tarde Nolden et al. (2019) basearam-se na escala de Lent et al. (2005) de modo a desenvolver o projeto Sunstar. As escalas utilizadas no projeto já existiam ou foram construídas propositadamente para o mesmo sendo que, no caso de já existirem, foram escolhidas tendo por base “critérios de fiabilidade, validade e relevância empírica relativamente ao abandono e satisfação académica no ensino superior” (Nolden et al., 2019). Deste modo, baseando-se nos critérios mencionados anteriormente algumas escalas acabaram por sofrer alterações, nomeadamente ao nível do número de itens. Relativamente à escala de autoeficácia, dado que um dos itens (e.g., até que ponto está confiante de que conseguiria: completar o curso, mesmo com dificuldades financeiras) piorava o desempenho da medida acabou por ser retirado, contando a escala final com apenas 6 itens. No que concerne à escala utilizada para a realização da presente tese, a mesma teve por base a escala utilizada no projeto Sunstar (Nolden et al., 2019).

### **3.4. Procedimento Estatístico**

#### ***3.4.1. Procedimento de tratamento de dados e análises psicométricas***

No que concerne à análise dos dados esta iniciou-se através da análise descritiva da amostra, tendo esta sido efetuada através do software IBM SPSS Statistics (IBM Corp, 2021). Posteriormente, deu-se continuação à análise de dados através de análises fatoriais. As análises fatoriais podem ser classificadas consoante a existência, ou não, de hipóteses prévias sobre a estrutura correlacional denominando-se análise fatorial exploratória e análise fatorial confirmatória respetivamente (Marôco, 2021). Dado que na presente dissertação existiam informações prévias acerca das estruturas fatoriais recorreu-se a análises fatoriais confirmatórias. Posto isto, através das análises fatoriais confirmatórias (AFC) pretendia-se confirmar padrões estruturais, ou seja, compreender se alguns fatores latentes eram responsáveis pela forma como certas variáveis manifestas específicas se comportavam consoante um padrão anteriormente estabelecido (Marôco, 2021). Para ser possível a realização destas análises fatoriais confirmatórias recorreu-se ao Jamovi (The jamovi project, 2022).

Para avaliar o ajuste dos modelos, utilizou-se o Comparative Fit Index (CFI), o índice de Tucker Lewis (TLI) e o Root Mean Square Error of Approximation (RMSEA).

De notar que o ajuste será considerado adequado quando se verificarem valores elevados do CFI e TLI e valores reduzidos do RMSEA. Para um bom ajustamento do modelo os valores do CFI deverão ser entre .9 e .95 sendo que acima de .95 o ajustamento será muito bom, os do TLI deverão variar entre 0 e 1 sendo que quanto mais próximos de 1 melhor será o ajustamento e, por fim, os do RMSEA deverão encontrar-se entre .08 e .10 para ser medíocre, entre .05 e .08 para que o ajustamento seja bom e inferior a .05 para que seja considerado muito bom (Marôco, 2021).

Seguidamente, após a análise da validade interna das escalas foi necessário proceder à análise da fiabilidade das mesmas sendo que a fiabilidade se refere a quão consistentes e reprodutíveis os instrumentos podem ser na amostra que pretendem medir (Marôco, 2021). Quando se trata de analisar a fiabilidade de um instrumento o  $\alpha$  de Cronbach é a medida mais utilizada podendo um teste ser considerado como tendo fiabilidade quando o  $\alpha$  é igual ou maior que .70 (Cronbach, 1951 cit. por Marôco et al., 2006).

De seguida, foram realizados testes t-student, através do software IBM SPSS Statistics (IBM Corp, 2021), para testar se as médias entre variáveis eram significativamente diferentes (Marôco, 2018). O objetivo foi testar se as dimensões “vivências académicas”, “intenção de abandono”, “relacionamento com os outros”, “motivação intrínseca” e “autoeficácia académica”, apresentavam médias distintas no caso de os estudantes terem mudado, ou não, de residência e frequentarem, ou não, a sua primeira opção de instituição. Para a realização de testes t-student, por norma, existem alguns pressupostos que devem ser verificados, nomeadamente, o pressuposto da normalidade e da homogeneidade de variâncias (Marôco, 2018). Contudo, na realização da presente tese ao invés de se avaliar os pressupostos, teve-se por base o Teorema do Limite Central que garante que, com amostras relativamente grandes, a distribuição amostral das médias é normalmente distribuída, independentemente da distribuição das variáveis (Tabachnick & Fidell, 2019). Além disso, foi realizada uma análise descritiva, através do software IBM SPSS Statistics (IBM Corp, 2021), dos vários instrumentos de modo a ser possível compreender de forma mais detalhada o tipo de respostas dadas pelos participantes, se existiam tendências de resposta entre si e que indicações é que essas mesmas respostas ofereciam. Por fim, para testar as hipóteses e questões de investigação e perceber a associação entre variáveis foram realizadas Correlações de Pearson (Cohen & Morrison, 2018). De notar que a correlação pode variar tanto para os valores negativos como para os positivos, entre fraca (0.1 a 0.3), moderada (+0.4 a +0.6), forte (+0.7 a +0.9) e perfeita (1) (Dancey & Reidy, 2007 cit. por Akoglu, 2018). Através das várias hipóteses

levantadas pretende-se identificar quais são os fatores podem contribuir para uma melhor adaptação dos estudantes de ES. Para tal, é necessário analisar as diferentes variáveis de modo a compreender como é que estas se podem relacionar entre si e, conseqüentemente, conduzir a uma melhor adaptação ao ES. Estas análises foram feitas através do IBM SPSS Statistics (IBM Corp, 2021).

## IV. Resultados

### 4.1. Validação de instrumentos

#### 4.1.1 *Questionário de vivências acadêmicas*

No que toca ao questionário de vivências acadêmicas recorreu-se a uma análise fatorial confirmatória para testar a estrutura da escala sugerida por (Araújo et al., 2014). Após ser realizada uma primeira análise fatorial confirmatória verificou-se que os valores não eram os mais adequados para que o modelo de medida apresentasse índices adequados, CFI = .87, TLI = .86, RMSEA = .06 (Anexo 3).

Assim, foi necessário recorrer a uma correlação entre resíduos, com base nas sugestões apresentadas nos índices de modificação de forma a que estes se aproximassem o máximo possível dos valores de referência para os valores de ajustamento do modelo, CFI = .91, TLI = .91, RMSEA = .05 (Anexo 4). Quanto ao alfa de Cronbach, o mesmo demonstrou uma boa consistência interna em todas as dimensões: “projeto de carreira” ( $\alpha = 0.88$ ) (Anexo 5), “adaptação social” ( $\alpha = 0.92$ ) (Anexo 6), “adaptação pessoal-emocional” ( $\alpha = 0.91$ ) (Anexo 7), “adaptação ao estudo” ( $\alpha = 0.80$ ) (Anexo 8), “adaptação institucional” ( $\alpha = 0.82$ ) (Anexo 9).

Deste modo, a escala final contou com 38 itens, distribuídos por cinco dimensões distintas, sendo que para além das medidas das dimensões também foi utilizada uma medida do total da escala. A dimensão “projeto de carreira” remete para a conceção de carreira que cada um idealiza para si próprio associada ao facto de o sujeito frequentar o curso superior que lhe permite concretizar-se profissionalmente. A “adaptação social” refere-se a quão integrados os sujeitos estão socialmente na instituição que frequentam e, em especial, às relações estabelecidas com os pares. A “adaptação pessoal-emocional” diz respeito à forma como os sujeitos se sentem emocionalmente em relação a si próprios e às suas capacidades. A “adaptação ao estudo” aponta para a forma como os discentes organizam o seu tempo e as tarefas relacionadas com o estudo. Por fim, a “adaptação institucional” está relacionada com o facto de a instituição facultar recursos físicos, humanos e materiais suficientes para que o sujeito se sinta integrado e identificado com a mesma.

#### ***4.1.2. Instrumento de screening de risco de abandono do ensino superior***

No que se refere ao instrumento de *screening* de risco de abandono do ensino superior, recorreu-se a uma análise fatorial confirmatória de modo a testar o ajuste da estrutura da escala. Após a realização da mesma verificou-se que os índices do CFI (.98) e TLI (.95) eram indicadores de um modelo adequado, mas que tal não acontecia com o RMSEA (.13). Contudo, o valor deste indicador pode ser explicado pelo facto de os graus de liberdade observados no modelo (2) serem reduzidos e a amostra utilizada também ser relativamente pequena o que acaba por impactar os valores do RMSEA, tornando-os ligeiramente maiores do que aquilo que são os valores de referência (Kenny et al., 2015). A escala final contou com 4 itens e apresentando uma estrutura unidimensional (Anexo 10). Relativamente ao alfa de Cronbach ( $\alpha = 0.83$ ), o mesmo demonstrou uma consistência interna razoável (Anexo 11).

#### ***4.1.3. Questionário de relacionamento com os outros***

No que diz respeito ao questionário de “relacionamento com os outros” foi necessário recorrer a vários ajustamentos até obter valores fiáveis e válidos. Num primeiro momento, após proceder à análise fatorial confirmatória de todos os itens percebeu-se que alguns valores eram problemáticos, CFI = .83, TLI = .81, RMSEA = .09 (Anexo 12). Posto isto, identificaram-se os itens que por apresentarem um peso fatorial baixo (<0.03) eram considerados problemáticos e os mesmos foram retirados (e.g., “tenho a sensação de que os professores são hostis comigo”; “sinto-me negligenciado(a) por comparação ao modo como os professores tratam os outros estudantes). Após retirar os itens anteriormente mencionados foi possível perceber que os valores sofreram algumas alterações, CFI = .87, TLI = .84 e RMSEA = .09. Contudo, as alterações verificadas não foram suficientes para que a estrutura da escala fosse adequada, pelo que o procedimento anterior teve de ser novamente repetido, eliminando-se igualmente alguns itens (e.g., “posso contar com os meus amigos quando algo corre mal”, “posso falar dos meus problemas com os meus amigos”). Após a eliminação dos itens, o ajuste da estrutura da escala foi razoável, CFI = .96, TLI = .95, RMSEA = .05 (Anexo 13). No que se refere à consistência, tendo em conta os valores de alfa de Cronbach, todas as dimensões demonstram uma boa consistência interna: “relacionamento com os professores” ( $\alpha = 0.81$ ) (Anexo 14), “relacionamento e cooperação com os colegas” ( $\alpha = 0.81$ ) (Anexo 15),

“procura de ajuda” ( $\alpha = 0.76$ ) (Anexo 16), “suporte social da família e dos amigos” ( $\alpha = 0.89$ ) (Anexo 17). Deste modo, a escala final utilizada para análise contou com 16 itens distribuídos por 4 dimensões. De notar que para além das medidas das dimensões também foi utilizada uma medida do total da escala. A dimensão “relacionamento com os professores” reporta para a forma como consideram que os docentes respondem e se preocupam com as suas necessidades. A dimensão “relacionamento e cooperação com os colegas” refere-se à forma como os sujeitos se relacionam com os pares no que concerne à entreajuda na realização de trabalhos, na troca de ideias e no apoio que oferecem entre si. A dimensão “procura de ajuda” diz respeito à forma como se sente na iminência de necessitar de pedir ajuda dentro da instituição e a pessoas da mesma. Por fim, a dimensão “suporte social da família e amigos” relaciona-se com o facto de existir apoio não só emocional como também na tomada de decisões por parte da família e dos amigos.

#### ***4.1.4. Questionário de motivação intrínseca***

Relativamente ao questionário de “motivação intrínseca” também se recorreu a uma análise fatorial confirmatória, de maneira a testar o ajuste do modelo unifatorial. Os resultados revelaram um bom ajuste e podem ser consultados no anexo 18, CFI = .99, TLI = .98, RMSEA = .06. Quanto ao alfa de Cronbach ( $\alpha = 0.80$ ) o mesmo foi representativo de uma consistência interna aceitável (Anexo 19).

#### ***4.1.5. Questionário de autoeficácia académica***

No que se refere ao questionário de “autoeficácia académica” também foi realizada uma análise fatorial confirmatória de forma a testar o ajuste do modelo unifatorial, tendo-se verificado que, numa primeira análise (Anexo 20), os valores se encontravam muito desenquadrados daquilo que são os valores de referência, CFI = .84, TLI = .73, RMSEA = .17.

Posto isto, apesar de se perder algum conteúdo acerca do impacto que pressões e exigências externas podem ter na autoeficácia (e.g., “Até que ponto estás confiante de que conseguirias equilibrar as pressões que resultam de estudar, desejando ter tempo livre para se divertir e fazer outras coisas”; “Até que ponto estás confiante de que conseguirias estudar de forma eficaz apesar de ter outras exigências ao mesmo tempo”), foi necessário proceder à eliminação de alguns itens de modo a que os valores sofressem algumas

alterações, CFI = .97, TLI = .92, RMSEA = .12. Assim, deve referir-se que apesar de os valores de CFI e do TLI serem representativos de um bom ajustamento do modelo o mesmo não acontece com o valor do RMSEA. Contudo, o valor do RMSEA pode ser explicado pelos reduzidos graus de liberdade (2) assim como pela amostra relativamente pequena (Kenny et al., 2015; Marôco, 2021). Assim, a escala final utilizada para análise contou com 4 itens agrupados num único fator e demonstra a estrutura e consistência interna apresentadas no anexo 21. Por fim, o alfa de Cronbach ( $\alpha = 0.76$ ) revelou uma consistência interna satisfatória da escala (Anexo 22).

Nos anexos 23 a 27 podem ser consultadas as estruturas finais dos vários instrumentos.

## 4.2. Análise descritiva das escalas

### 4.2.1. Questionário de vivências académicas

No que se refere ao Questionário de vivências académicas, de forma geral, através da tabela 1, observa-se que as dimensões apresentaram médias muito semelhantes entre si, à exceção da dimensão “projeto de carreira” que se destacou com uma média mais elevada.

*Tabela 1 - Estatísticas descritivas para as dimensões do questionário de vivências académicas*

	<i>M</i>	<i>DP</i>
Projeto de carreira	4.0656	.74885
Adaptação Social	3.8129	.89013
Adaptação pessoal-emocional	3.0854	.99883
Adaptação ao estudo	3.5231	.71371
Adaptação institucional	3.3822	.79569

Quanto à dimensão “projeto de carreira” verificou-se que o item com menor média foi “Estou no curso superior que sempre sonhei” ( $M = 3.67$ ;  $DP = 1.28$ ) e que aquele que o sucede em termos de médias foi “Estou certo/a que este é o melhor curso para mim” ( $M = 3.98$ ;  $1.05$ ). Estes dados levantam algumas questões sobre o grau de satisfação dos estudantes em relação ao curso que frequentam, uma vez que apesar de se mostrarem pouco satisfeitos com o mesmo, na secção de dados sociodemográficos,

85.6% dos inquiridos respondeu frequentar a sua primeira opção de curso. O item que apresentou uma média mais elevada foi “Estou certo/a da importância que o meu curso terá na minha vida no futuro” ( $M = 4.35$ ;  $DP = .86$ ). Os dados apresentados revelam que apesar de os estudantes não estarem satisfeitos com o curso, reconhecem a importância que a obtenção de um grau de estudos superior poderá ter na sua vida profissional. Relativamente à dimensão “adaptação social”, de uma forma mais generalizada os inquiridos responderam que conseguem criar e manter relações de amizade e de companhia na Universidade/Politécnico. Ainda assim, “Faço amigos com facilidade nesta Universidade/Politécnico” ( $M = 3.30$ ;  $DP = 1.23$ ) é o item com média mais reduzida, o que pode indicar que um número significativo de estudantes não estabelece relações de amizade com tanta facilidade. No que toca à dimensão “adaptação pessoal-emocional” verificou-se que a maioria dos itens se encontra acima do ponto médio da escala, ou seja, os alunos sentem-se “desorientados”, “confusos”, “tristes”, “abatidos” e pouco confiantes das suas capacidades.

Sobre a dimensão “adaptação ao estudo”, o facto de a maioria dos itens se encontrar acima do ponto médio da escala, destaca que os alunos se preocupam com os resultados escolares, esforçando-se para alcançar os mesmos. No entanto, o item “Planeio diariamente as minhas atividades de estudo” ( $M = 2.81$ ;  $DP = 1.26$ ) encontra-se abaixo do ponto médio da escala, o que revela alguma dificuldade por parte dos estudantes em saber como planificar as suas atividades de estudo. Quanto à dimensão “adaptação institucional” as médias observadas, revelam que o nível de adaptação à instituição é satisfatório, sendo que, apesar de a diferença não ser significativa, o item que apresentou uma média mais elevada foi “Tenho bons professores na minha Universidade/Politécnico” ( $M = 3.96$ ;  $DP = .88$ ).

Os valores das médias e desvio padrão dos seus respetivos itens encontram-se no anexo 28.

#### ***4.2.2. Instrumento de screening de risco de abandono do ensino superior***

No que diz respeito ao Instrumento de *screening* de risco de abandono do ensino superior, é possível consultar os dados descritivos do mesmo na tabela 2 onde se pode verificar que, em relação à intenção de abandono a média se encontra abaixo do ponto médio.

*Tabela 2 - Estatísticas descritivas para o instrumento de screening de risco de abandono do ensino superior*

	<i>M</i>	<i>DP</i>
Intenção de Abandono	1.5977	.81093

Ainda assim, observando as respostas dadas aos vários itens é possível constatar que o item que apresentou uma média menor foi “Tenho pensado na possibilidade de abandonar o Ensino Superior” ( $M = 1.51$ ;  $DP = 0.92$ ) e aquele que apresentou uma média mais elevada foi “Sinto-me inseguro(a)/indeciso(a) relativamente a continuar a estudar” ( $M = 1.71$ ;  $DP = 1.05$ ) (Anexo 29).

#### **4.2.3. Questionário de relacionamento com os outros**

A tabela descritiva referente ao Questionário de relacionamento com os outros pode ser consultada na tabela 3. Os resultados revelam que a dimensão com uma média mais baixa foi “relacionamento com os professores” e aquela que apresentou uma média mais elevada foi “suporte social”

*Tabela 3 - Estatísticas descritivas para o questionário do relacionamento com os outros*

	<i>M</i>	<i>DP</i>
Relacionamento com os professores	3.9408	1.05869
Relacionamento e cooperação com os colegas	4.3618	1.04221
Procura de ajuda	4.3592	1.21753
Suporte social da família e dos amigos	5.2049	.96432

No que respeita à dimensão “relacionamento com os professores” constata-se que todos os itens se encontram acima do ponto médio, sendo que o mais elevado é “Os professores esforçam-se por responder às minhas necessidades” ( $M = 4.36$ ;  $DP = 1.20$ ). Com um valor não muito distante do anterior encontra-se o item “Os meus esforços pessoais são frequentemente ignorados pelos professores” ( $M = 4.11$ ;  $DP = 1.35$ ). Olhando para estes resultados pode verificar-se que os estudantes valorizam o esforço feito pelos professores para responder às suas necessidades, mas que sentem que o seu próprio esforço, enquanto aluno, não é tão valorizado. Relativamente à dimensão “relacionamento e cooperação com os colegas”, todos os itens se encontram acima do

ponto médio da escala e apresentam valores próximos entre si. Posto isto, é possível compreender que os estudantes se apoiam e partilham informações. Acerca da dimensão “procura de ajuda”, os resultados encontram-se acima do ponto médio da escala e com valores aproximados uns dos outros, o que indica que os estudantes, apesar de poderem apresentar dificuldades se sentem constrangidos no caso de pessoas da Universidade tomarem conhecimentos delas. No que concerne à dimensão “suporte social da família e amigos” os resultados encontram-se todos acima do ponto médio da escala e apresentam valores próximos uns dos outros. Embora os valores sejam aproximados entre si, revelando que os estudantes sentem que têm o apoio da família e amigos, o item “Posso falar dos meus problemas com a minha família” ( $M = 5.00$ ;  $DP = 1.30$ ) é aquele que apresenta uma média mais baixa.

Os valores das médias e desvio padrão dos seus respectivos itens encontram-se no anexo 30.

#### **4.2.4. Questionário de motivação intrínseca**

Os valores obtidos no Questionário de motivação intrínseca (tabela 4) demonstram que os estudantes se encontram motivados.

*Tabela 4 - Estatísticas descritivas para o questionário de motivação intrínseca*

	<i>M</i>	<i>DP</i>
Motivação intrínseca	5.2350	.69386

Sobre as médias de resposta dadas nos diferentes itens, constatou-se que todos eles apresentam valores acima do ponto médio da escala. Ainda assim, destaca-se o item “Para aprender o máximo possível nesta área” ( $M = 5.42$ ;  $DP = 0.85$ ) como aquele que teve uma média mais elevada e o “Para ser desafiado nesta área” como aquele que teve média mais baixa ( $M = 4.95$ ;  $DP = 0.98$ ).

#### 4.2.5. Questionário autoeficácia acadêmica

Relativamente ao questionário de autoeficácia acadêmica (tabela 5) verifica-se que a média se encontra acima do ponto médio da escala.

Tabela 5 - Estatísticas descritivas para o questionário de autoeficácia acadêmica

	<i>M</i>	<i>DP</i>
Autoeficácia acadêmica	4.3961	.87553

No que respeita aos itens que constituem o questionário, os mesmos obtiveram uma média de respostas acima do ponto médio da escala e, de forma geral, todos eles apresentaram médias e desvio padrão muito semelhantes entre si. Ainda assim, olhando de forma mais específica para os itens, observa-se que o item com maior média foi “Continuar no curso pretendido, mesmo que o ambiente social da turma fosse pouco recetivo à sua pessoa” ( $M = 4.49$ ;  $DP = 1.17$ ) (anexo 32).

### 4.3. Comparação de médias tendo por base a mudança de residência e a escolha de instituição de ensino superior

#### 4.3.1. Mudança de residência

Os dados referentes à comparação de médias tendo por base a mudança, ou não, de residência encontram-se para consulta no anexo 33.

##### 4.3.1.1. Mudança de residência e vivências académicas.

Os resultados evidenciaram que não existem diferenças significativas ao nível das vivências académicas entre discentes que mudaram ou não mudaram de residência,  $t(281) = .12$ ,  $p = .90$ ,  $d = -.02$ . Quanto às vivências académicas, apesar de estas não diferirem muito em termos estatísticos entre alunos que mudaram e alunos que não mudaram de residência, verificou-se que os primeiros apresentaram uma média ligeiramente superior.

#### **4.3.1.2. Mudança de residência e intenção de abandono.**

No que toca à intenção de abandono verificou-se que as diferenças na mesma entre os alunos que mudaram de residência e aqueles que não mudaram não é estatisticamente significativa,  $t(281) = .74$ ,  $p = .46$ ,  $d = .09$ .

#### **4.3.1.3. Mudança de residência e relacionamento com os outros.**

No que se refere ao relacionamento com os outros verificou-se que não existem diferenças significativas entre os alunos que mudaram e aqueles que não mudaram de residência,  $t(280) = -.17$ ,  $p = .87$ ,  $d = -.02$ . Ainda que não existam diferenças significativas, observou-se que os alunos que não mudaram de residência apresentaram uma média mais elevada no que se refere ao relacionamento com os outros.

#### **4.3.1.4. Mudança de residência e motivação intrínseca.**

Quanto às diferenças motivacionais entre alunos que mudaram de residência para estudar e aqueles que não mudaram concluiu-se que não existem diferenças significativas entre ambos,  $t(281) = -.37$ ,  $p = .71$ ,  $d = -.04$ . Apesar de não existirem diferenças significativas os alunos que não mudaram de residência apresentaram uma média ligeiramente superior ao nível da motivação intrínseca comparativamente aos colegas que mudaram de residência.

#### **4.3.1.5. Mudança de residência e autoeficácia académica.**

Relativamente à autoeficácia académica os resultados mostraram que não existem diferenças significativas entre os alunos que mudaram de residência e aqueles que não mudaram,  $t(281) = .50$ ,  $p = .62$ ,  $d = .06$ . De acrescentar que apesar de as diferenças não serem estatisticamente significativas, é possível observar que os alunos que mudaram de residência apresentaram uma média ligeiramente mais elevada.

### ***4.3.2. A instituição de ensino superior frequentada foi a primeira opção***

Os dados referentes à comparação de médias tendo por base o facto de os estudantes frequentarem, ou não, a sua primeira opção de instituição de ES encontra-se para consulta no anexo 34.

#### **4.3.2.1. Primeira opção de instituição e vivências académicas.**

Quanto às vivências académicas, os resultados evidenciaram que não existem diferenças significativas entre alunos que frequentam, ou não, a sua primeira opção de instituição,  $t(281) = .88$ ,  $p = .38$ ,  $d = .11$ .

#### **4.3.2.2. Primeira opção de instituição e intenção de abandono.**

O facto de os alunos frequentarem, ou não, a sua primeira opção de instituição não mostrou diferenças significativas na intenção de abandono,  $t(154.2) = -1.89$ ,  $p = .06$ ,  $d = -.26$ . Assim, apesar de através do procedimento estatístico de análise de testes t student, se obter dados nos quais não existem diferenças significativas entre alunos que frequentam, ou não, a sua primeira opção de instituição no que se refere à intenção de abandono, se se olhar apenas para as médias entre os dois grupos é possível verificar a existência de um efeito marginal e compreender que os alunos que não frequentam a sua primeira opção apresentaram uma média mais elevada.

#### **4.3.2.3. Primeira opção de instituição e relacionamento com os outros.**

De acordo com os resultados o relacionamento com os outros não demonstra diferenças significativas perante o facto de os estudantes frequentarem, ou não, a sua primeira opção,  $t(280) = -.54$ ,  $p = .59$ ,  $d = -.07$ .

#### **4.3.2.4. Primeira opção de instituição e motivação intrínseca.**

No que se refere à motivação intrínseca os resultados não evidenciaram diferenças estatisticamente significativas no caso de os estudantes frequentarem, ou não, a sua primeira opção,  $t(281) = .24$ ,  $p = .81$ ,  $d = .03$ .

#### 4.3.2.5. Primeira opção de instituição e autoeficácia acadêmica.

Relativamente à autoeficácia os resultados mostraram diferenças significativas entre alunos que frequentam e os alunos que não frequentam a sua primeira opção de instituição tendo os primeiros apresentado uma média mais elevada,  $t(281) = 2.47$ ,  $p = .01$ ,  $d = .31$ .

#### 4.4. Relação entre vivências acadêmicas, intenção de abandono, relacionamento com os outros, motivação intrínseca e autoeficácia acadêmica.

As hipóteses e questões de investigação da presente dissertação foram testadas através de análises de correlação de Pearson de modo a compreender a associação entre as diferentes variáveis (Cohen & Morrison, 2018).

Hipótese 1: “existência de uma relação positiva entre o relacionamento com os outros e as vivências acadêmicas”.

Para testar a hipótese 1, recorreu-se a uma correlação de Pearson entre a variável “relacionamento com os outros” e “vivências acadêmicas” (tabela 6), tendo os dados obtidos confirmado a existência de uma relação positiva moderada entre as duas variáveis,  $r = .66$ ;  $p < .001$ .

*Tabela 6 - Correlação entre relacionamento com os outros e vivências acadêmicas*

Variáveis	1.	2.
1. Vivências Acadêmicas	-	
2. Relacionamento com os outros	.66	-

Note. \*  $p < .05$ , \*\*  $p < .01$ , \*\*\*  $p < .001$

De seguida, com o objetivo de explorar um pouco mais a relação entre as duas variáveis e dar resposta à questão de investigação “até que ponto é que a variável relacionamento com os outros se relaciona com as várias dimensões das vivências acadêmicas” também se recorreu a uma correlação de Pearson. A análise permitiu compreender que a variável “relacionamento com os outros” se encontra positivamente correlacionada com todas as dimensões das vivências acadêmicas ainda que esta correlação seja fraca com as dimensões “projeto carreira” ( $r = .37$ ;  $p < .001$ ) e “adaptação pessoal-emocional” ( $r = .39$ ;  $p < .001$ ). Destacam-se como correlações moderadas a correlação com “adaptação ao

estudo” ( $r = .41$ ;  $p < .001$ ), com a “adaptação institucional” ( $r = .53$ ;  $p < .001$ ) e com a “adaptação social” ( $r = .50$ ;  $p < .001$ ) (tabela 7).

*Tabela 7 - Correlação entre relacionamento com os outros e dimensões das vivências acadêmicas*

Variáveis	1.	2.	3.	4.	5.	6.
1. Relacionamento com os outros	-					
2. Adaptação Social	.50	-				
3. Projeto Carreira	.37	.31	-			
4. Adaptação Pessoal-Emocional	.39	.29	.22	-		
5. Adaptação ao Estudo	.41	.31	.44	.25	-	
6. Adaptação Institucional	.53	.37	.29	.25	.39	-

Note. \*  $p < .05$ , \*\*  $p < .01$ , \*\*\*  $p < .001$

Hipótese 2: “existência de uma relação positiva entre a motivação intrínseca e as vivências acadêmicas”.

Para testar a hipótese 2, recorreu-se a uma correlação de Pearson entre as variáveis “motivação intrínseca” e “vivências acadêmicas”. Os dados obtidos vão ao encontro da hipótese e revelaram uma correlação positiva moderada entre as duas variáveis,  $r = .42$ ;  $p < .001$  (tabela 8).

*Tabela 8 - Correlação entre motivação intrínseca e vivências acadêmicas*

Variáveis	1.	2.
1. Motivação Intrínseca	-	
2. Vivências Acadêmicas	.42	-

Note. \*  $p < .05$ , \*\*  $p < .01$ , \*\*\*  $p < .001$

Seguidamente, de maneira a responder à questão de investigação “até que ponto é que a motivação intrínseca se relaciona com cada uma das dimensões das vivências acadêmicas” recorreu-se novamente a uma correlação de Pearson. A análise dos dados obtidos permitiu perceber que a correlação entre a motivação intrínseca e a “adaptação pessoal-emocional” não é estatisticamente significativa ( $r = .13$ ;  $p = 0.28$ ), que se correlaciona de forma fraca com a “adaptação à instituição” ( $r = .16$ ;  $p = .006$ ), com a

“adaptação social” ( $r = .21$ ;  $p < .001$ ) e com a “adaptação ao estudo” ( $r = .36$ ;  $p < .001$ ) e moderadamente com o “projeto de carreira” ( $r = .62$ ;  $p < .001$ ) (tabela 9).

*Tabela 9 - Correlação entre motivação intrínseca e dimensões das vivências acadêmicas*

Variáveis	1.	2.	3.	4.	5.	6.
1. Motivação Intrínseca	-					
2. Adaptação Social	.21	-				
3. Projeto Carreira	.62	.31	-			
4. Adaptação Pessoal-Emocional	.13	.29	.22	-		
5. Adaptação ao Estudo	.36	.31	.44	.25	-	
6. Adaptação Institucional	.16	.37	.29	.25	.39	-

Note. \*  $p < .05$ , \*\*  $p < .01$ , \*\*\*  $p < .001$

Hipótese 3: “existência de uma relação positiva entre o relacionamento com os outros e a motivação intrínseca”.

No que concerne à hipótese 3, para que esta pudesse ser testada foi necessário recorrer a uma correlação de Pearson entre as variáveis “relacionamento com os outros” e “motivação intrínseca”. Os resultados obtidos através da correlação demonstraram a existência de uma correlação positiva fraca entre as duas variáveis,  $r = .26$ ;  $p < .001$  (tabela 10).

*Tabela 10 - Correlação entre relacionamento com os outros e motivação intrínseca*

Variáveis	1.	2.
1. Relacionamento com os outros	-	
2. Motivação Intrínseca	.26	-

Note. \*  $p < .05$ , \*\*  $p < .01$ , \*\*\*  $p < .001$

Tal facto, leva a crer que ainda que o relacionamento com os outros esteja correlacionado com a motivação dos discentes essa associação é significativamente fraca.

Posteriormente, de modo a conseguir dar resposta à questão “até que ponto cada uma das dimensões do “relacionamento com os outros” se relaciona com a “motivação intrínseca” e aprofundar os conhecimentos acerca da associação entre ambas foi realizada uma

correlação de Pearson entre as várias variáveis. A análise demonstra correlações positivas ainda que fracas entre todas as dimensões de relacionamento com os outros e a motivação: “relacionamento com os professores” ( $r = .18$ ;  $p = .002$ ), “relacionamento com os colegas” ( $r = .18$ ;  $p = .003$ ), “procura de ajuda” ( $r = .14$ ;  $p = .020$ ) e “suporte social” ( $r = .19$ ;  $p = .001$ ) (tabela 11).

*Tabela 11 - Correlação entre dimensões do relacionamento com os outros e motivação intrínseca*

Variáveis	1.	2.	3.	4.	5.
1. Motivação Intrínseca	-				
2. Relacionamento com os professores	.18	-			
3. Relacionamento e cooperação com os colegas	.18	.30	-		
4. Procura de ajuda	.14	.18	.20	-	
5. Suporte social	.19	.30	.30	.24	-

Note. \*  $p < .05$ , \*\*  $p < .01$ , \*\*\*  $p < .001$

Hipótese 4: “existência de uma relação negativa entre o relacionamento com os outros e a intenção de abandono”.

De modo a estudar a hipótese 4 recorreu-se a uma correlação de Pearson que foi ao encontro da ideia de que existe uma relação negativa, ainda que fraca, entre o relacionamento com os outros e a intenção de abandono,  $r = -.37$ ;  $p < .001$  (tabela 12).

*Tabela 12 - Correlação entre relacionamento com os outros e intenção de abandono*

Variáveis	1.	2.
1. Intenção de Abandono	-	
2. Relacionamento com os outros	-.37	-

Note. \*  $p < .05$ , \*\*  $p < .01$ , \*\*\*  $p < .001$

Seguidamente, com o objetivo de dar resposta à questão de investigação “até que ponto é que cada uma das dimensões do “relacionamento com os outros” se relaciona negativamente com a “intenção de abandono” voltou a ser feita uma análise através das correlações de Pearson. Os resultados revelaram a existência de uma correlação negativa entre todas as dimensões do “relacionamento com os outros” e a “intenção de abandono”

ainda que todas sejam estatisticamente fracas. Ainda assim, deve destacar-se que comparativamente às restantes dimensões, o relacionamento com os professores é aquele que mais relaciona com a intenção de abandono por parte dos discentes,  $r = -.29$ ;  $p < .001$  (tabela 13).

*Tabela 13 - Correlação entre as dimensões do relacionamento com os outros e intenção de abandono*

Variáveis	1.	2.	3.	4.	5.
1. Intenção de Abandono	-				
2. Relacionamento com os Professores	-.29	-			
3. Relacionamento e cooperação com os Colegas	-.23	.30	-		
4. Procura de Ajuda	-.23	.18	.20	-	
5. Suporte Social	-.23	.30	.30	.24	-

Note. \*  $p < .05$ , \*\*  $p < .01$ , \*\*\*  $p < .001$

Hipótese 5: “existência de uma relação negativa entre a motivação intrínseca e a intenção de abandono”.

Para testar a hipótese 5 recorreu-se a uma correlação de Pearson entre a “motivação intrínseca” e a “intenção de abandono”, tendo os dados obtidos revelado a existência de uma correlação negativa fraca entre as duas variáveis,  $r = -.35$ ;  $p < .001$ . (tabela 14).

*Tabela 14 - Correlação entre motivação intrínseca e intenção de abandono*

Variáveis	1.	2.
1. Motivação Intrínseca	-	
2. Intenção de Abandono	-.35	-

Note. \*  $p < .05$ , \*\*  $p < .01$ , \*\*\*  $p < .001$

Hipótese 6: “existência de uma relação positiva entre a autoeficácia académica e a motivação intrínseca”.

No que concerne à hipótese 6, a mesma foi testada através de uma correlação de Pearson que demonstrou a existência de uma relação positiva fraca entre as duas variáveis,  $r = .25$ ;  $p < .001$  (tabela 15).

*Tabela 15 - Correlação entre autoeficácia acadêmica e motivação intrínseca*

Variáveis	1.	2.
1. Autoeficácia Acadêmica	-	
2. Motivação Intrínseca	.25	-

Note. \*  $p < .05$ , \*\*  $p < .01$ , \*\*\*  $p < .001$

## V. Discussão

### 5.1. Discussão dos resultados

Na presente investigação, pretendeu-se caracterizar e conhecer as relações existentes entre as vivências académicas, o relacionamento com os outros, a motivação, a autoeficácia académica e o impacto que estas podem ter na adaptação ao ES e, em alguns casos, na intenção de abandono. Neste sentido, de forma a alcançar tal objetivo foi necessário, primeiramente, testar a estrutura interna dos instrumentos utilizados para avaliar as variáveis em estudo. Após ter sido confirmada a validade e fiabilidade dos mesmos foi realizada uma análise descritiva de modo a ser possível compreender de forma mais detalhada o tipo de respostas dadas pelos participantes, se existiam tendências de resposta entre si e que indicações é que essas mesmas respostas ofereciam. Por fim, para testar médias e perceber se estas eram diferentes entre si recorreu-se a testes t-student e para testar as hipóteses e compreender a associação entre as várias variáveis recorreu-se a correlações de Pearson.

Ainda que, atualmente, na literatura sejam significativamente exploradas as variáveis em estudo na presente dissertação, a verdade é que dado o impacto que uma má adaptação ao ES pode ter nos estudantes e seu futuro profissional, nas famílias, nas instituições e na sociedade em geral, torna-se pertinente continuar a investigar sobre quais as variáveis que podem impactar a adaptação dos discentes e, posteriormente, desenvolver programas e estratégias que permitam trabalhar nas mesmas.

No que concerne à validação dos instrumentos, alcançaram-se estruturas com índices satisfatórios de ajustamento para todos. Contudo, deve mencionar-se que determinados valores demonstraram ser questionáveis. Tal facto pode ser observado no instrumento de *screening* de risco de abandono do ES e no questionário de autoeficácia académica, uma vez que apesar de o CFI e o TLI se situarem acima de .90 em ambos os casos, o RMSEA revelou valores desajustados. No entanto, ainda que o RMSEA não seja representativo de um bom ajustamento do modelo, não revelou ser um obstáculo para os resultados da presente tese dado que pode ser justificado pelo facto de os graus de liberdade observados serem reduzidos e a amostra utilizada ser igualmente reduzida (Kenny et al., 2015).

Relativamente à análise descritiva das escalas, a mesma teve início com o questionário de vivências académicas. Acerca da média de respostas, tal como mencionado na secção da análise descritiva das escalas, observou-se que a maior parte

dos itens apresentou uma média acima do ponto médio da escala o que conduz à ideia de que os discentes se encontram, na sua maioria, satisfeitos com o curso que frequentam, que a sua integração social e académica é positiva e que parecem sentir-se adaptados às exigências académicas do ES. Contudo, ao analisar de forma mais detalhada as médias dos itens verificou-se que três deles apresentavam médias abaixo do ponto médio e que desses, dois faziam parte da dimensão “adaptação pessoal-emocional”. Tal dimensão, retrata os recursos internos de cada indivíduo através de questões referentes ao seu bem-estar, à estabilidade a nível emocional e afetiva, à sua autoestima e à forma como se percebem autoeficazes, autónomos e autoconfiantes. Posto isto, ainda que apenas pelo facto de dois itens apresentarem médias de resposta mais baixa não seja possível retirar grandes conclusões, deve referir-se que a investigação tem destacado o papel que as características individuais dos discentes podem desempenhar na sua adaptação ao ES, dado que, ao ingressarem no ES os discentes carregam consigo determinadas condutas comportamentais e capacidades que podem acabar por determinar a maneira como encaram este novo ciclo de estudos (Castro, 2021).

Sabe-se que o ES é frequentemente retratado como um ciclo de estudos mais exigente, no qual se requer por parte dos discentes melhores métodos e práticas de estudo para que consigam aprender de forma eficaz e apresentar melhores resultados académicos (Almeida et al., 2016). Relativamente ao questionário de vivências académicas, tais capacidades foram avaliadas através da dimensão “adaptação ao estudo”. Tal dimensão refere-se a quão eficazes são as estratégias de estudo dos discentes, se estes conseguem gerir de forma adequada o seu tempo e apontamentos, se os trabalhos se encontram em dia, se existe a preocupação de avaliarem as suas aprendizagens e se demonstram uma boa autorregulação no que se refere aos estudos (Araújo, 2017). Posto isto, ainda que a maioria dos itens da mesma tenha apresentado médias acima do ponto médio da escala verificou-se que o item “Planeio diariamente as minhas atividades de estudo” se situou abaixo do ponto médio. Ainda que não seja um valor extremamente abaixo levanta algumas questões acerca dos métodos de estudo dos discentes o que vai ao encontro da ideia de que ao ingressar no ES os mesmos tendem a revelar dificuldades de planeamento e estratégias eficazes de estudo que decorrem, muitas vezes, do facto de estas não terem sido estimuladas e devidamente desenvolvidas nos ciclos de estudos que o antecederam (Casanova & Almeida, 2016; Casanova et al., 2020; Galliato et al., 2021; Vasconcelos et al., 2005).

Relativamente à análise descritiva do instrumento de *screening* de risco de abandono do ensino superior, verificou-se que as respostas se situaram todas abaixo do ponto médio da escala o que, tendo em conta que se trata da intenção de abandonar o ES, são valores positivos e que retratam a vontade dos estudantes em continuar a estudar.

Quanto ao Questionário de relacionamento com os outros, constatou-se que todos os itens se situaram acima do ponto médio da escala, o que leva a crer que os participantes têm uma boa rede de suporte constituída por professores, colegas e família. Ainda assim observou-se que, apesar de todos os itens se encontrarem acima do ponto médio, a dimensão “Relacionamento com os professores” foi aquela em que a média geral foi mais reduzida. Assim, tendo em conta que a relação docente-discente, é retratada na literatura como um fator essencial para melhores aprendizagens, maiores níveis de autoestima e de interesse por parte dos discentes e para uma boa adaptação ao ES e a menores índices de abandono (Cervero et al., 2021; Ferrão & Almeida, 2018; Ribeiro et al., 2022) poderá ser importante continuar a desenvolver meios que permitam fomentar esta relação de modo a que a adaptação ao ES dos alunos seja facilitada.

A respeito do Questionário de motivação intrínseca, todos os itens apresentaram médias acima do ponto médio da escala. Neste sentido, as respostas dos participantes são bastante positivas dado que a motivação académica tem sido reconhecida como um fator decisivo para melhores aprendizagens, envolvimento académico, persistência na realização de tarefas mais complexas e vontade de saber mais por parte dos discentes (Guimarães & Boruchovitch, 2004; Lens et al., 2008).

Por fim, em relação às médias dos itens do Questionário de autoeficácia académica, todos os itens apresentaram valores acima do ponto médio da escala. Tendo em conta que a autoeficácia interfere na forma como os discentes sentem e pensam, na sua motivação, na maneira como se integram, desenvolvem enquanto estudantes, no êxito que demonstram e na vontade que revelam em permanecer no ES, tais resultados conduzem à ideia de que os participantes do presente estudo serão sujeitos mais persistentes no que se refere à superação de contratempos e exigências como acontece na adaptação ao ES (Fior et al., 2022; Lane, 2004; Polydoro & Guerreiro-Casanova, 2010).

Num período repleto de desafios e novas experiências como acontece na adaptação ao ES, a mudança de residência destaca-se como um fator potencializador de maiores dificuldades no sentido em que, além de todas as situações inerentes a esta fase da vida dos discentes, o afastamento de casa pode levar os mesmos a sentirem-se mais debilitados emocionalmente e psicologicamente (Castro, 2021). As dificuldades também

acrescem para discentes que não conseguem entrar no curso ou instituição que verdadeiramente queriam apontando-se para uma quantidade significativa de discentes que abandona os estudos por não frequentarem as suas primeiras opções (Afonso, 2012; Casanova & Almeida, 2016, Ferreira & Fernandez, 2015).

Assim, no que se refere à comparação de estudantes deslocados e não deslocados percebeu-se através dos resultados obtidos nas análises efetuadas, que não existiram diferenças significativas nas várias dimensões estudadas ao longo da presente dissertação. No entanto, ao comparar apenas as médias dos participantes percebeu-se que os estudantes que mudaram de residência mostraram médias mais elevadas nas dimensões “autoeficácia académica”, “vivências académicas” e “intenção de abandono”. Quanto à autoeficácia académica, Meneses e Silva (2009) debruçaram-se sobre o impacto que a mudança de residência pode ter na autoeficácia e os resultados das suas pesquisas mostraram que a autoeficácia dos participantes era independente da mudança de residência, tal como no presente estudo. Ainda assim, sendo a autoeficácia um fator fundamental em momentos de transição académica e uma dimensão que retrata a capacidade de autorregulação por parte dos discentes, valores mais elevados por parte de uma população que, por norma, tende a ter maiores dificuldades de adaptação destacou-se como uma temática de interesse a estudar no futuro (Almeida et al., 2016a; Casanova et al., 2021a; Oliveira & Dias, 2014; Schunk & DiBenedetto, 2015; Schunk & Meece, 2006). Relativamente às vivências académicas, Batista e Almeida (2002) expõem que o afastamento da família e daqueles que lhes são queridos pode ter um impacto negativo nas vivências académicas dos discentes o que se relaciona com a ideia de que quanto melhor for a perceção que os discentes têm do suporte social que lhes é oferecido melhores serão as suas vivências académicas (Pinheiro & Ferreira, 2005). Tal facto, acaba por não se encontrar em conformidade com a diferença de médias observada, na qual se destacava que os estudantes que mudaram de residência apresentavam médias ligeiramente mais elevadas comparativamente aos colegas que não mudaram. No que concerne ao impacto da mudança de residência no processo de adaptação diversas pesquisas têm destacado que discentes que deixam de viver com as famílias e se afastam do seu núcleo de amigos tendem a ter menos suporte social e que isso poderá acabar por ter impacto na sua saúde física e psicológica bem como no seu sucesso escolar e, em alguns casos, na intenção de abandonar o ES (Almeida et al. 2016a; Arantes et al., 2017; Araújo, 2017; Bernardo et al., 2017).

Sobre os alunos que frequentam, ou não, a sua primeira opção de instituição, os resultados obtidos nas análises realizadas mostraram que os estudantes que frequentam a sua primeira opção revelaram melhores médias nas variáveis “motivação intrínseca” e “vivências académicas” e “autoeficácia académica” sendo nesta última mais significativas. Além disso, verificou-se ainda um efeito marginal na intenção de abandono. Quanto a isto, Casanova et al. (2018) confirmaram a tendência de maiores níveis de autoeficácia por parte de estudantes que frequentam o curso e instituição que pretendiam, afirmando que os mesmos têm também maior probabilidade de apresentar êxito académico.

Tendo em conta a introdução teórica e a análise realizada à literatura atual sobre a temática da adaptação ao ES, propuseram-se algumas hipóteses que se pretendiam confirmar através da análise dos dados recolhidos para a presente dissertação. A primeira hipótese sugeria a existência de uma relação positiva entre o “relacionamento com os outros” e as “vivências académicas”. Os resultados obtidos através da correlação de Pearson evidenciaram a existência de uma relação positiva moderada entre as duas variáveis. Posto isto, ainda que a correlação seja apenas moderada vai ao encontro da crença de que o estabelecimento de relações positivas com os outros tenderá a estar associado a melhores níveis de vivências académicas. Tal facto é evidenciado por Seco et al. (2007) que refere o papel fundamental que o suporte social pode desempenhar na adaptação ao ES. Segundo os autores, o suporte social requer que seja transmitida e interpretada a ideia de que existe preocupação e valorização por parte dos demais, podendo essa preocupação surgir como um aspeto que promove o bem-estar dos sujeitos e que ajuda a suportar e ultrapassar determinadas situações inerentes ao processo de adaptação ao ES. Por norma, discentes que se sintam mais suportados socialmente tenderão a apresentar melhor adaptação a momentos de stress, a demonstrar maior facilidade na resolução de problemas e a revelar-se mais adaptados e satisfeitos tanto académica como socialmente (Barreto et al., 2004; Iturra et al., 2012; Seco et al., 2007).

Perante a primeira hipótese interessou compreender até que ponto é que a variável “relacionamento com os outros” se relaciona com as várias dimensões das “vivências académicas”. Os resultados encontram-se em concordância com a correlação de Pearson realizada anteriormente que evidenciou que o “relacionamento com os outros” tende a estar associado às vivências académicas, mas que essa relação não é tão forte quanto se esperava. Ao analisar de forma mais detalhada cada uma das dimensões constata-se que ainda que todas sejam afetadas pela variável “relacionamento com os outros” nenhuma

das correlações apresenta valores fortes. Ainda assim, é possível compreender que discentes que estabeleçam um melhor relacionamento com os outros tenderão a demonstrar melhores capacidades de adaptação ao estudo, à instituição assim como a nível social. Ainda que a correlação com as variáveis “adaptação ao estudo”, “adaptação institucional” e “adaptação social” seja apenas moderada, os resultados acabam por evidenciar que o suporte social funciona como um promotor de segurança e conforto sendo que uma boa relação com os pares, com os professores, a família e os amigos ajuda a que os discentes se sintam mais adaptados a nível pessoal, social e emocional, se identifiquem e sintam adaptados à instituição, apresentem maiores sentimentos de inclusão e de comprometimento com a vida académica assim como menor intenção de abandono do ES (Diniz & Almeida, 2006; Eckles & Stradley, 2012; Nunes & Garcia, 2010; Seco et al., 2007; Tinto 1975).

Contudo, a fraca correlação apresentada entre as dimensões “projeto carreira” e “adaptação pessoal-emocional” acabou por ser um resultado que não se esperava dado que, segundo a literatura consultada, seria de esperar que o relacionamento com os outros estivesse fortemente relacionado com algumas características pessoais dos sujeitos, ajudando-os a apresentar maiores níveis de autoestima, a sentirem-se mais otimistas, autoconfiantes, autoeficazes, autónomos, fisicamente e psicologicamente saudáveis assim como, emocionalmente equilibrados (Castro, 2021). Além disso, ainda ao nível das relações, parece existir uma associação entre o projeto de carreira dos discentes de ES e o suporte que recebem por parte das famílias. Esta associação deve-se ao facto de a relação com a família se expressar no desempenho académico dos discentes, isto é, a interferência das famílias no projeto de carreira deve-se principalmente ao suporte oferecido pelas famílias relativamente aos estudos e na ajuda oferecida na procura de informação acerca de cursos e saídas profissionais (Castro, 2021; Dias, 2012; Fiorino, 2017).

Quando à segunda hipótese, perante a literatura consultada esperava-se a existência de uma relação positiva entre a “motivação intrínseca” e as “vivências académicas”. Os dados obtidos através da correlação de Pearson evidenciaram a existência de uma relação positiva entre as duas variáveis e levam a crer que, de facto, a “motivação intrínseca” se tende a relacionar com as “vivências académicas” ainda que essa relação seja apenas moderada. No fundo, de acordo com a literatura, discentes mais motivados intrinsecamente tenderão a mostrar-se mais satisfeitos e confiantes com a escolha de curso que fizeram, a mostrar-se mais adaptados às exigências académicas do

novo ciclo de estudos e à instituição tal como, a revelarem-se mais adaptados a nível social e emocional. Assim, ainda que de uma forma mais fraca do que aquilo que se esperava, os resultados acabaram por estar em concordância com a ideia de que a motivação é um dos fatores que impacta o comportamento dos discentes, a sua satisfação e desempenho, a sua adaptação à necessidade de desenvolverem novos métodos e práticas de estudo, assim como a adaptação ao ES (Campos & Ramos, 2013; Leal et al., 2023; Silva et al., 2016; Tavares, 2012).

Posteriormente, perante tais resultados, interessou compreender até que ponto é que a “motivação intrínseca” se relaciona com cada uma das dimensões das “vivências académicas”. Verificou-se que a correlação foi fraca com todas as dimensões, à exceção da dimensão “projeto de carreira” na qual apresentou valores moderados de correlação. Posto isto, tendo em conta aquilo que foi mencionado anteriormente, esperava-se que o relacionamento entre a motivação e as várias dimensões fosse mais significativo. Ainda assim, a relação com a dimensão “projeto carreira” que se refere à satisfação que os discentes revelam em frequentar o curso superior é moderada, o que vai ao encontro da ideia de que a motivação intrínseca se encontra associada de forma positiva à satisfação dos discentes (Elliott & Shin, 2002; Ribeiro et al., 2022). Por outras palavras, os resultados indicam que quando maior for a motivação intrínseca maior tenderão a ser os níveis de satisfação.

Relativamente à terceira hipótese, pretendeu-se explorar a associação entre o “relacionamento com os outros” e a “motivação intrínseca”. Os resultados mostraram a existência de uma correlação positiva fraca o que acaba por não ir totalmente ao encontro daquilo que é mencionado na literatura uma vez que segundo Ryan e Deci (2016) o estabelecimento de relações positivas e o suporte recebido dos docentes, dos pais e dos amigos contribui, em grande medida, para que os discentes se sintam mais motivados e apresentem melhores resultados escolares, autoestima e menor intenção de abandono. De seguida, pretendeu-se compreender até que ponto cada uma das dimensões do “relacionamento com os outros” se relaciona com a “motivação intrínseca” e as fracas correlações encontradas demonstram que uma boa relação com os professores, os colegas e as famílias, assim como o à vontade para procurar ajuda não são fatores que se associam significativamente com uma maior motivação intrínseca por parte dos discentes para estudar, aprender e serem desafiados pela área de estudos que frequentam. Mais uma vez, são resultados que apesar de não irem contra aquilo que é destacado pela literatura acabaram por não ser apresentar correlações tão fortes quanto seria de esperar. Por norma,

aquilo que se verifica é que uma boa rede de suporte por parte dos colegas é fomentadora de maiores níveis de motivação intrínseca e persistência nos estudos, que o apoio dos docentes é tido como fundamental para que os discentes sejam mais autónomos e motivados intrinsecamente, que o apoio das famílias está também relacionado a discentes mais motivados, autónomos, empenhados e que apresentam melhores resultados académicos e que até as próprias instituições, através dos serviços que oferecem, podem impactar a motivação dos discentes, a sua frequência de aulas e as suas aprendizagens (Juvonen & Knifsend, 2016; Nukpe, 2012; Ryan e Deci, 2016; Ryan et al., 2000; Silva et al., 2016; Wentzel, 2016).

Tendo em conta a literatura consultada esperava-se encontrar uma relação negativa entre o “relacionamento com os outros” e a “intenção de abandono”, sendo que através da correlação de Pearson se percebeu que as duas variáveis se encontram relacionadas negativamente ainda que a correlação seja estatisticamente fraca. Sendo que, muitas vezes, o abandono académico se deve a pouca integração social e académica por parte dos discentes, a pouco suporte social por parte das famílias, poucas condições financeiras, a dificuldades de relacionamento com os colegas e os docentes a correlação parece estar em concordância com a ideia de que o estabelecimento de boas relações com os demais pode levar os discentes a apresentarem menores intenções de abandono do ES (Araújo et al., 2016; Casanova et al., 2021a; Casanova et al., 2021b; Casanova et al., 2020; Casanova & Almeida, 2016; Tinto, 1975). No entanto, deve destacar-se que face àquilo que a investigação tem vindo a apontar, esperava-se que a relação entre as variáveis fosse estatisticamente mais significativa. Ainda assim, julgou-se pertinente tentar perceber se as várias dimensões do “relacionamento com os outros” se relacionavam de forma distinta com a “intenção de abandono”. A correlação de Pearson voltou, tal como era esperado, a evidenciar correlações negativas. Ainda que estas tenham sido estatisticamente fracas, o “relacionamento com os professores” foi a dimensão que se destacou. Tal facto leva a crer que, ainda que a associação não seja estatisticamente forte, um bom “relacionamento com os professores” parece ser uma dimensão que está relacionada com a vontade em permanecer no ES por parte dos discentes.

Segundo Bean et al. (2001) cit. por (Casanova, 2016), determinadas características dos discentes como a sua motivação intrínseca, os seus hábitos e estratégias de estudo, a sua autoconfiança, autocontrolo e a facilidade que detém para gerir a pressão associada ao ES são fatores que se relacionam com a intenção de abandono académico. Posto isto, esperava-se encontrar uma relação negativa entre a “motivação intrínseca” e a “intenção

de abandono”. Para testar essa relação recorreu-se a uma correlação de Pearson e percebeu-se que a associação entre as variáveis, ainda que negativa, foi estatisticamente fraca. Este resultado leva a crer que ainda que a motivação intrínseca possa estar consideravelmente associada a intenção de abandonar o ES, a relação entre ambas não foi tão forte quanto a literatura levava a crer.

A respeito da autoeficácia, sabe-se que a mesma desempenha um papel essencial no decorrer do percurso académico dos discentes uma vez que pode impactar a forma como se autorregulam, os seus níveis de motivação intrínseca, interesses, metas que pretendem conquistar, a sua dedicação, perseverança e resiliência face a momentos de maior desgaste emocional e psicológico e o envolvimento académico (Van Dinther et al., 2011; Ribeiro et al., 2020; Shunk, 2003; Schunk & DiBenedetto, 2015). Deste modo, ao delinear a hipóteses para a presente dissertação, esperava-se encontrar uma relação positiva entre a “autoeficácia académica” e a “motivação intrínseca”. O resultado obtido através de uma correlação de Pearson evidenciou a existência de uma relação positiva, ainda que fraca, entre as duas variáveis. O resultado obtido, ainda que estatisticamente fraco foi, tal como esperado positivo, o que leva a crer que fatores como a confiança dos discentes em lidar com a falta de apoio por parte dos professores, em continuar no curso ainda que não se sintam totalmente aceites e o ambiente não seja aquele que mais gostavam, em ultrapassar problemas, pressões e exigências externas se encontrem relacionados com os níveis motivacionais dos alunos.

## **5.2. Limitações e direções futuras**

O presente estudo apresenta algumas limitações que devem ser tidas em conta no momento de extrapolar e tirar conclusões a partir dos seus resultados. Primeiramente, os dados obtidos para avaliar as diferentes variáveis em estudo foram recolhidos através de questionários preenchidos pelos discentes o que, ainda que tenha garantido a confidencialidade dos dados, pode estar sujeito a desejabilidade social.

No que diz respeito à amostra utilizada, apesar de a mesma ter sido constituída por discentes de diferentes instituições e cursos de ES, acabou por contar apenas com 284 participantes. Tal facto, pode ser considerado uma limitação na medida em que o reduzido número de participantes faz com que a amostra não represente verdadeiramente a população de estudantes do ES. Posto isto, seria pertinente realizar um estudo com características semelhantes, mas no qual se obtivesse uma amostra maior dado que,

apenas assim seria possível afirmar que as hipóteses, questões de investigação e análises estudadas na presente dissertação e conclusões retiradas das mesmas se adequam, verdadeiramente, aos discentes do ES. Ainda dentro desta temática, poderia ser importante rever o número de itens do questionário na medida em que, ainda que permitam analisar aprofundadamente o tema, limitaram o número de participantes uma vez dos 478 sujeitos que participaram no preenchimento do questionário apenas 284 o fizeram até ao fim. De mencionar que, como estratégia para evitar que tal pudesse acontecer era permitido aos participantes retomar o preenchimento do mesmo durante o período de um mês e que tal facto lhes foi transmitido na apresentação do questionário. Sobre o questionário deve ainda destacar-se que tendo em conta que uma má adaptação ao ES se pode refletir na não comparência nas aulas, a recolha de dados da presente dissertação foi realizada recorrendo a uma plataforma online de modo a tentar ir a outros contextos fora da sala de aula para recolher a amostra. Contudo, a adesão por parte dos estudantes e, acima de tudo, por parte das instituições para partilhar o questionário com os vários discentes não foi a esperada. Assim, tendo em conta a importância de se continuar a investigar acerca da adaptação ao ES de forma a saber como ajudar os discentes da melhor forma possível, seria pertinente que as próprias instituições de ES colaborassem mais entre si dado que se tratam de dados que poderiam interessar a todas.

Relativamente à recolha de dados, seria pertinente questionar os discentes acerca do seu ano de estudos uma vez que, tratando-se de um questionário que avalia a adaptação ao ES, as suas respostas poderão variar se se tratarem, por exemplo, de alunos de 1º ano ou de último ano. Esta questão permitiria também realizar algumas comparações entre discentes de vários anos e perceber se as respostas diferiam entre si. Além disso, ainda que se tratassem apenas de estudantes de 1º ano, sendo que se sabe que após passados cinco a seis meses de frequência os discentes se começam a sentir adaptados social e afetivamente (Ferreira et al., 2001) e a recolha de dados aconteceu durante e após esses meses as respostas obtidas podem não refletir as verdadeiras dificuldades e necessidades dos mesmos numa fase mais precoce da adaptação ao ES. Posto isto, seria interessante avaliar as mesmas variáveis numa fase mais precoce do ano letivo ou desenvolver um estudo longitudinal que permitisse compreender as mudanças sentidas pelos discentes no que se refere a cada uma das variáveis estudadas na presente dissertação.

Dado que o abandono académico (*dropout*) se encontra associado a dois termos, nomeadamente, o *stopout* que se refere à paragem nos estudos, durante um determinado período de tempo (normalmente um ano), mas com intenção de voltar e ao *optout* que diz respeito à permanência no ES, mas mudança de curso ou instituição (Casanova, 2018), a

pertinência de um estudo longitudinal revela-se ainda maior. Ao questionar os mesmos discentes, em períodos de tempo diferentes, poderia ser possível perceber de forma mais detalhada estas questões e acompanhá-los em diferentes fases do seu percurso académico. Quanto à análise dos dados, tendo em conta que a amostra não foi tão representativa quanto se gostaria dado que, por exemplo, do total de participantes 224 eram mulheres e 59 eram homens, 243 frequentavam a primeira opção de curso enquanto que 40 não frequentava, 208 não tinham nenhum emprego enquanto que 78 trabalhavam, algumas análises acabaram por ficar limitadas. Assim, poderia ser interessante dar continuidade a alguns estudos e perceber o impacto destas variáveis nas diferentes dimensões avaliadas (Ambiel & Barros, 2018; Cardoso et al., 2015; Casanova et al., 2018; Castro, 2021; Honório et al., 2019). Além disso, sabendo-se o impacto que as famílias podem ter na adaptação (Araújo et al., 2019) seria pertinente que em futuros estudos se avaliasse igualmente o impacto que as habilitações dos pais podem ter na adaptação dos discentes assim como na sua intenção de abandono dado que esta parece ser uma das variáveis que maior influência tem no percurso académico dos discentes.

Quanto à análise das hipóteses, dado que as correlações de Pearson apenas informam acerca da associação positiva ou negativa entre variáveis, no futuro, de modo a estabelecer relações entre variáveis e descrever essa mesma relação poderia ser interessante recorrer a análises de regressão dado que esta permite predizer o valor que uma variável pode ter noutras (Cohen & Morrison, 2018; Marôco, 2018).

Em suma, apesar das limitações apresentadas, o presente estudo vem ajudar a ampliar os conhecimentos acerca da adaptação ao ES e de algumas variáveis a si associadas. Além disso, pretende-se através deste estudo alertar as instituições de ES para a necessidade de criar espaços que contribuam para a formação dos discentes e nos quais estes consigam expressar de forma livre as suas emoções e necessidades. Mais do que intervir pretende-se alertar para a necessidade de prevenir uma má adaptação dos alunos. Tal facto, poderá passar por ainda em contexto de ensino secundário, desenvolver planos de orientação vocacional que ajudem os discentes a explorar opções vocacionais e de carreira, a perceber aquilo que verdadeiramente querem para o seu futuro e a alertar os mesmos para as mudanças que poderão ocorrer ao ingressar num nível de ES. Em contexto de ES, poderia ser pertinente desenvolver gabinetes de apoio aos estudantes que ajudassem a identificar e resolver fatores de risco de modo a minimizar potenciais complicações no processo de adaptação. É também fundamental que se abra espaço para falar sobre tal temática no sentido de diminuir a dificuldade por parte dos discentes em procurar ajuda, que se criem atividades e dinâmicas tanto em contexto de turma como de

universidade para que as relações docentes-discentes e discentes-discentes sejam fomentadas desde o início.

### **5.3. Considerações Finais**

Tal como já foi mencionado, a adaptação ao ES tem sido um tema cada vez mais estudado uma vez que além de afetar os discentes, também impacta as famílias, as universidades e a própria sociedade. Posto isto, diversos estudos se têm focado nesta temática pelo que, com a presente investigação pretendia-se ajudar a amplificar os conhecimentos acerca da adaptação ao ES. Assim, apesar de o foco da investigação não ser algo recente, foi possível analisar algumas variáveis e alargar os conhecimentos sobre as mesmas. No que diz respeito ao relacionamento com os outros, por exemplo, verificou-se que nem sempre as investigações exploram os diferentes tipos de relacionamento pelo que na presente dissertação se decidiu compreender de que forma cada uma das dimensões do mesmo podia afetar a adaptação ao ES. Como possível conclusão a retirar destaca-se o facto de, ainda que os resultados obtidos tenham sido estatisticamente moderados, estarem em concordância com as hipóteses levantadas pelo que, com este estudo se ajudou a explorar relações entre as vivências académicas, a intenção de abandono, o relacionamento com os outros, a motivação e a autoeficácia académica. Perante os dados obtidos seria interessante continuar a avaliar a relação entre as variáveis e aprofundar os conhecimentos acerca das mesmas.

Deste modo, tendo em conta a pertinência da temática da adaptação ao ES para a sociedade, para as instituições de ES, para as famílias e para os próprios discentes e tendo sido enunciadas algumas limitações e aspetos a melhorar no presente estudo, considera-se que fica o caminho aberto para que novas investigações possam ser desenvolvidas de modo a conhecer cada vez mais sobre as variáveis analisadas e o impacto que estas podem ter na adaptação dos discentes. Tal como mencionado anteriormente, é cada vez mais importante prevenir do que intervir quando se trata de adaptação pelo que ter conhecimentos científicos sobre o tema será um excelente meio para ajudar a diminuir a intenção de abandono, a promover as relações positivas entre colegas e professores, a dotar os docentes e as instituições de mecanismos que os ajudem a estar mais atentos para esta temática e a saber como agir assim como a desenvolver estratégias que promovam o bem-estar dos alunos e um melhor processo de adaptação.

## VI. Referências

- Afonso, T. J. M. (2012). Transição e adaptação ao ensino superior: vivências acadêmicas e identidade vocacional (Master's thesis, Universidade da Beira Interior), Portugal. <http://doi.org/10400.6/2670>
- Aina, C. (2013). Parental background and university dropout in Italy. *Higher Education*, 65(4), 437-456. <http://doi.org/10.1007/s10734-012-9554-z>
- Akoglu, H. (2018). User's guide to correlation coefficients. *Turkish journal of emergency*, 18(3), 91-93. <https://doi.org/10.1016/j.tjem.2018.08.001>
- Alcará, A. R., & Guimarães, S. E. R. (2007). A instrumentalidade como uma estratégia motivacional. *Psicologia Escolar Educacional*, 11(1), 177-178. doi:10.1590/S1413-85572007000100019
- Almeida, A., Quintas, H., & Gonçalves, T. (2016b). Estudantes não-tradicionais no ensino superior: Barreiras à aprendizagem e na inserção profissional. *Laplage em Revista (Sorocaba)*, 2 (1), 97-111. <https://doi.org/10.24115/S2446-6220201621122p.97-111>
- Almeida, L. S., & Ferreira, J. A. (1997). *Questionário de vivências acadêmicas (QVA)*. Braga: Instituto de Educação e Psicologia.
- Almeida, L. S., Ferreira, J. A. G. & Soares, A. P. C. (1999). Questionário de vivências acadêmicas: Construção e validação de uma versão reduzida (QVA-r). *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 33(3), 181-207
- Almeida, L. S., Soares, A. P., & Ferreira, J. A. G. (2002). Questionário de Vivências Acadêmicas (QVA-r): avaliação do ajustamento dos estudantes universitários. *Avaliação Psicológica*, 1(2), 81-93. <http://doi.org/1822/12074>
- Almeida, L.S., Araújo, A.M., & Martins, C. (2016a). Transição e adaptação dos alunos do primeiro ano: variáveis intervenientes e medidas de atuação. In L.S. Almeida

- & R. Vieira de Castro (Orgs.), *Ser estudante no ensino superior: o caso dos estudantes do primeiro ano* (146 - 164). Braga: Universidade do Minho: Centro de Investigação em Educação. <http://doi.org/1822/42318>
- Ambiel, R. A. M., dos Santos, A. A. A., & Dalbosco, S. N. P. (2016). Motivos para evasão, vivências acadêmicas e adaptabilidade de carreira em universitários. *Psico*, *47*(4), 288–297. <https://doi.org/10.15448/1980-8623.2016.4.23872>
- Appel, M., Wendt, G., & Argimon, I.I. (2010). A teoria da autodeterminação e as influências socioculturais sobre a identidade. *Psicologia em revista*, *16*(2), 352-369.  
[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S167711682010000200008&script=sci\\_abstract](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S167711682010000200008&script=sci_abstract)
- Aranes, V. A., Pátaro, C. S. de O., Pinheiro, V. P. G., & Gonçalo, M. F. (2017). Felicidade e bem-estar da juventude brasileira. *Notandum*, (46), 55-68. <https://doi.org/10.4025/notandum.46.4>
- Araújo, A. M. (2017). Sucesso no Ensino Superior: Uma revisão e conceptualização. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, *4*(2), 132-141. doi: 10.17979/reipe.2017.4.2.3207.
- Araújo, A. M., Teixeira, F., Amorim, D. D. S., Zenha, G., Azevedo, B., & Santos, L. (2016b). Validação da Escala Multidimensional de Suporte Social Percebido em estudantes universitários do ensino superior privado. *Psicologia, Educação e Cultura*, *20*, 172-190. [https://www.researchgate.net/publication/306039859\\_Validacao\\_da\\_Escala\\_Multidimensional\\_de\\_Suporte\\_Social\\_Percebido\\_em\\_estudantes\\_universitarios\\_do\\_ensino\\_superior\\_privado](https://www.researchgate.net/publication/306039859_Validacao_da_Escala_Multidimensional_de_Suporte_Social_Percebido_em_estudantes_universitarios_do_ensino_superior_privado)

- Araújo, A., Costa, A., Casanova, J. & Almeida, L. (2014). Questionário de percepções acadêmicas – expectativas: contributos para a sua validação interna e externa. *Revista Eletrónica de Psicologia, Educação e Saúde*, 4(1), 156-178. <http://doi.org/1822/30121>
- Araújo, A.M., & Almeida, S. L. (2015). Adaptação ao ensino superior: o papel moderador das expectativas acadêmicas. *Educare, Revista Científica de Educação*, 1(1), 13-32. <http://doi.org/10.19141/2447-5432/lumen.v1.n1.p.13-27>
- Araújo, A.M., Gomes, C.M.A., Almeida, L.S., & Núñez, J.C. (2019). A latent profile analysis of first-year university students' academic expectations. *Annals of psychology*, 35(1), 58-67. <https://doi.org/10.6018/analesps.35.1.299351>
- Araújo, A.M., Santos, A.A., Noronha. A.P., Zanon, C., Ferreira, J.A., Casanova, J.R., & Almeida, L.S. (2016a). Dificuldades antecipadas de adaptação ao ensino superior: um estudo com alunos do primeiro ano. *Revista de estudios e investigación en psicología e educación*, 3(2), 102-111. <https://doi.org/10.17979/reipe.2016.3.2.1846>
- Araújo, M. V., Silva, J. W. B., & Franco, E. M. (2014). Motivação para o aprendizado em estudantes de graduação em Psicologia. *Psicologia: Teoria e Prática*, 16(2), 185- 198. <https://doi.org/10.15348/1980-6906/psicologia.v16n2p185-198>
- Astin, A. W. (1997). *What matters in College?: four critical years revisited*. San Francisco: Jossey-Bass. <https://doi.org/10.2307/1176821>
- Azevedo, A. S., & Faria, L. (2001). Impacto das condições pessoais e contextuais na transição do ensino secundário para o ensino superior. *Revista da Universidade Fernando Pessoa* (6),257-270. <https://doi.org/10284/11405>
- Babenko, O., & Oswald, A. (2019). The roles of basic psychological needs, self-compassion, and self-efficacy in the development of mastery goals among medical

- students. *Medical Teacher*, 41(4), 478–481.  
<https://doi.org/10.1080/0142159X.2018.1442564>.
- Bardagi, M. P., & Hutz, C. S. (2012). Rotina Acadêmica e Relação com Colegas e Professores: Impacto na Evasão Universitária. *Psico*, 43(2), 174–184.  
<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5163217.pdf>
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191–215. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.84.2.191>
- Bandura, A. (1995). *Self-Efficacy in changing societies*. Cambridge, UK: Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511527692>
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York, NY: Freeman.
- Barreto, M. C., Pierri, M., Del Prette, Z. A. P., & Del Prette, A. (2004). Habilidades sociais entre jovens universitários: um estudo comparativo. *Revista Matemática Estatística*, 22(1), 31-42.  
[https://www.researchgate.net/publication/255616981\\_HABILIDADES\\_SOCIAIS\\_ENTRE\\_JOVENS\\_UNIVERSITARIOS\\_UM\\_ESTUDO\\_COMPARATIVO](https://www.researchgate.net/publication/255616981_HABILIDADES_SOCIAIS_ENTRE_JOVENS_UNIVERSITARIOS_UM_ESTUDO_COMPARATIVO)
- Batista, R. G. R., & Almeida, L. S. (2002). Desafios da transição e vivências acadêmicas: Análise segundo a opção de curso e mobilidade. In A. S. Pouzada, L. S. Almeida, & R. M. Vasconcelos (Eds.). *Contextos e dinâmicas da vida acadêmica*. (pp. 167-174). Guimarães: Universidade do Minho.
- Bernardo, A., Cervero, A., Esteban, M., Tuero, E., Casanova, J. R., & Almeida, L. S. (2017). Freshmen program withdrawal: Types and recommendations. *Frontiers in Psychology*, 8, Article 1544. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.01544>

- Blair, A. (2016). Understanding first-year students' transition to university: a pilot study with implications for student engagement, assessment, and feedback. *Politics*, 37(2), 1-14. <https://doi.org/10.1177/0263395716633904>
- Bradley, R., & Corwyn, R. (2000). Moderating effect of perceived amount of family conflict on the relation between home environmental processes and the well-being of adolescents. *Journal of Family Psychology*, 14(3), 349-364. <https://doi.org/10.1037//0893-3200.14.3.349>
- Byrne, M., Flood, B., & Griffin, J. (2014). Measuring the academic self-efficacy of first-year accounting students. *Accounting Education*, 23(5), 407-423. <https://doi.org/10.1080/09639284.2014.931240>
- Cameron J, Pierce WD. (1994). Reinforcement, reward, and intrinsic motivation: a metaanalysis. *Review of Educational Research*, 64(3), 63-423. <https://doi.org/10.3102/00346543064003363>
- Campos, E., & Ramos, S. (2013). A motivação dos estudantes no ensino superior: um estudo comparativo. *Interações: sociedade e as novas modernidades*, 11(21). <https://interacoes-ismt.com/index.php/revista/article/view/324>
- Cardoso, L.M., Garcia, C. S., & Schroeder, F. T. (2015). Vivencia acadêmica de alunos ingressantes no curso de Psicologia. *Psicologia Ensino e Formação*, 6(2), 5-17. [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S217720612015000200002](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S217720612015000200002)
- Casanova, J., & Almeida, L. (2016). Diversidade dos públicos no Ensino Superior: Antecipando riscos na qualidade da adaptação e do sucesso acadêmico em estudantes do primeiro ano. *Revista Psicologia, Educação e Cultura*, 20(19), 27-45. <https://doi.org/1822/71678>

- Casanova, J., Araújo, A., & Almeida, L. (2020) Dificuldades na adaptação académica dos estudantes do 1º ano do ensino superior. *Revista E-PSI*, 9(1), 165-181. <https://doi.org/1822/71687>
- Casanova, J.R. (2018). Abandono no ensino superior: modelos teóricos, evidências empíricas e medidas de intervenção. *Educação: Teoria e Prática*, 28(57), 5-22. <https://doi.org/1822/55710>
- Casanova, J.R. (2021c). *O abandono de estudantes do Ensino Superior: estudo de variáveis pessoais e contextuais* (Master's thesis, Universidade do Minho). Repositório da Universidade do Minho. <https://doi.org/1822/72076>
- Casanova, J.R., Bernardo, A.B., & Almeida, L.S. (2021a). Dificuldades na adaptação académica e intenção de abandono de estudantes do primeiro ano do Ensino Superior. *Revista de estudos e investigación en psicología y educación*, 8(2), 211-228. <https://doi.org/1822/74904>
- Casanova, J.R., Gomes, C.M.A., Bernardo, A.B., Núñez.J.C., & Almeida, L.S. (2021b). Dimensionality and reliability of a screening instrument for students at-risk of dropping out from Higher Education. *Studies in Educational Evaluation* (68), 1-8. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2020.100957>
- Casanova, J.R., Pérez, J.C.N., & Almeida, L.S. (2018). Abandono no ensino superior: impacto da autoeficácia na intenção de abandono. *Revista brasileira de orientação vocacional*, 19(1), 41-49. <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rbop/v19n1/06.pdf>
- Castro, A.C.R. (2021). *Transição e adaptação ao ensino superior: um olhar sobre a comunidade estudantil da universidade federal do Pará – campus Bragança*. (Master's thesis, Universidade do Minho – Instituto de Educação). Repositório da Universidade do Minho. <https://doi.org/1822/75258>

- Cattelino, E., Morelli, M., Baiocco, R., & Chirumbolo, A. (2019). From external regulation to school achievement: The mediation of self-efficacy at school. *Journal of Applied Developmental Psychology, 60*, 127–133. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2018.09.007>
- Cervero, A., González-Galve, C., Blanco, E., Casanova, J.R., & Bernardo, A.B. (2021). Vivencias iniciales en la universidad, ¿cómo afectan al planteamiento de abandono?. *Revista de psicología Y educación, 16*(2), 161-172. <https://doi.org/10.23923/rpye2021.02.208>
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2018). *Research methods in Education. London: Routledge.* <https://doi.org/10.4324/9781315456539>
- Cole, M., Feild, H., & Harris, S. (2004). Student learning motivation and psychological hardiness: Interactive effects on students' reactions to a management class. *Academy of Management Learning and Education, 3*(1), 64-85. <https://doi.org/10.5465/AMLE.2004.12436819>
- Couceiro, M., Sequeira, J., & Guadalupe, S. (2022). Perceção do funcionamento familiar e rede social pessoal de estudantes universitários. *Psychologica, 65*, e065002. [https://doi.org/10.14195/1647-8606\\_65\\_2](https://doi.org/10.14195/1647-8606_65_2)
- Cunha, S.M., & Carrilho, D.M. (2005). O processo de adaptação ao ensino superior e o rendimento académico. Adaptação e rendimento académico. *Psicologia Escolar e Educacional, 9*(2), 215-224. <https://doi.org/10.1590/S1413-85572005000200004>
- Deci, E. L. (1971). Effects of externally mediated rewards on intrinsic motivation. *Journal of Personality and Social Psychology, 18*, 105–115. <https://doi.org/10.1037/h0030644>

- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior*. New York: Plenum Press. <http://dx.doi.org/10.1007/978-1-4899-2271-7>
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1987). The support of autonomy and the control of behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*, 53(6), 1024–1037. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.53.6.1024>
- Deci, E. L., Koestner, R., & Ryan, R. M. (1999). A meta-analytic review of experiments examining the effects of extrinsic rewards on intrinsic motivation. *Psychological Bulletin*, 125(6), 627–668. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.125.6.627>
- Dias, C. A. R. (2012). *A família na formação da identidade – orientação de futuro*. (Master's thesis, Universidade da Beira Interior). Repositório digital da UBI. <https://doi.org/10400.6/2591>
- Diniz, A.M., & Almeida, L.S. (2006). Adaptação à universidade em estudantes do primeiro ano: estudo diacrónico da interação entre o relacionamento com pares, o bem-estar pessoal e o equilíbrio emocional. *Análise Psicológica*, 1(24), 29-38. <https://doi.org/10.14417/ap.151>
- Eccles, J.S., & Wigfield, A. (2002). Motivational beliefs, values, and goals. *Annual review of psychology*, 53, 109-132. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.53.100901.135153>
- Eckles, J. E., & Stradley, E. G. (2012). A social network analysis of student retention using archival data. *Social Psychology of Education*, 15(2), 165-180. <https://doi.org/10.1007/s11218-011-9173-z>
- Elliott, K. M., & Shin, D. (2002). Student Satisfaction: an alternative approach to assessing this important concept. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 24(2), 197–209. <https://doi.org/10.1080/1360080022000013518>

- Esteves, H. R., Dias, C. A., Santos, C. M., Higuch, A. K. (2021). Evasão escolar no ensino superior: uma revisão literária entre os anos de 2014 a 2020. *Research, Society and Development*, 10 (3), 1-8. doi: <http://dx.doi.org/10.33448/rsd-v10i3.13210>
- Fazey, D., & Fazey, J. (1998). Perspectives on motivation: The implications for effective learning in higher education. In S. Brown, S. Armstrong, & G. Thompson (Eds.), *Motivating students*. Londres: Kogan Page. <https://doi.org/10.1177/008124630403400201>
- Fernandes, G. L., & Lopes, M. C. (2017). *Does the economic crisis have an influence on the higher education dropout rate?*. [https://mpira.ub.uni-muenchen.de/76862/2/MPRA\\_paper\\_76862.pdf](https://mpira.ub.uni-muenchen.de/76862/2/MPRA_paper_76862.pdf)
- Ferrão, E.M., & Almeida, L.S. (2018). Multilevel modeling of persistence in higher education. *Ensaio: avaliação e políticas públicas*, 26(100), 664-683. <https://doi.org/10.1590/S0104-40362018002601610>
- Ferreira, F., & Fernandes, P. (2015). Fatores que influenciam o abandono no ensino superior e iniciativas para a sua prevenção o olhar de estudantes. *Educação, Sociedade & Culturas*, (45), 177-197. <https://doi.org/10.34626/esc.vi45.253>
- Ferreira, I.C. (2020). *Adaptação ao ensino superior de estudantes líderes: um estudo qualitativo*. (Master's thesis, Universidade Portucalense). Repositório UPT. <https://doi.org/11328/3162>
- Ferreira, J. A., Almeida, L. S., & Soares, A. P. (2001). Adaptação académica em estudantes do 1.º ano: diferenças de género, situação de estudante e curso. *Psico-USF*, 6(1),01-10. <https://doi.org/10.1590/S1413-82712001000100002>
- Fior, C. A., Sampaio, R. K. N., Reis, C. A. do C., & Polydoro, S. A. J. (2022). Autoeficácia e procrastinação acadêmica em estudantes do ensino superior: Um

- estudo correlacional. *Psico*, 53(1), 1-12. <https://doi.org/10.15448/1980-8623.2022.1.38943>
- Fiorino, M.C., Maré, C. L. O. & Bardagi, M. P. (2017). Família e desenvolvimento de carreira de jovens adultos no contexto brasileiro. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 18(1), 43-55. <http://dx.doi.org/10.26707/1984-7270/2017v18n1p43>
- Freitas, H.C.N.M., Raposo, N.A.V., & Almeida, L.S. (2007). Adaptação do estudante ao ensino superior e rendimento acadêmico: Um estudo com estudantes do primeiro ano de enfermagem. *Revista portuguesa de pedagogia*, 41(19), 179-188. [https://doi.org/10.14195/1647-8614\\_41-1\\_10](https://doi.org/10.14195/1647-8614_41-1_10)
- Galliato, S.G., Mendes, C.T.A., & Almeida, L.S. (2021). Métodos de estudo no ensino superior: construção e validação de um questionário. *Psicologia da Educação*, 53(1), 109-117. <https://doi.org/10.23925/2175-3520.2021i53p109-117>
- García-Ros, R., Pérez-González, F., Pérez-Blasco, J., & Natividad, L. A. (2012). Evaluación del estrés académico en estudiantes de nueva incorporación a la universidad. *Revista latinoamericana de psicología*, 44(2), 143-154. <https://www.redalyc.org/pdf/805/80524058011.pdf>
- Guimarães, S. E. R., & Boruchovitch, E. (2004). O estilo motivacional do professor e a motivação intrínseca dos estudantes: uma perspectiva da teoria da autodeterminação. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 17(2), 143-150. <https://doi.org/10.1590/S0102-79722004000200002>
- Guimarães, S. E. R., Bzuneck, A. J., & Sanches, S. F. (2002). Psicologia educacional nos cursos de licenciatura: a motivação dos estudantes. *Psicologia Escolar e Educacional*, Campinas, 6 (1), 11-19. <https://doi.org/10.1590/S1413-85572002000100002>

- Hebb, D.O. (1955). Drives and the C.N.S. (conceptual nervous system). *Psychological Review*, 62(4), 243-254. <https://doi.org/10.1037/h0041823>
- Hennessey, B., Moran, S., Altringer, B., & Amabile, T. M. (2015). Extrinsic and intrinsic motivation. In C. Cooper (Ed.), *Wiley Encyclopedia of Management Series: Vol. 11. Organizational behavior* (pp. 1-4). <https://doi.org/10.1002/9781118785317.weom110098>
- Holder, L., & Enoch, C. (2019). *Enhancing student self-reflection on the situation at university. The SRT scale inventory*. <http://doi.org/10.13140/RG.2.2.23089.53600>
- Honório, A. C., Ottati, F., & Cunha, F.A. (2019). Avaliação da adaptação ao ensino superior. *Revista Psicologia Para a América Latina*, (32), 97-105. <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psilat/n32/a02n32.pdf>
- IBM Corp. Released 2021. IBM SPSS Statistics for Windows, Version 28.0. Armonk, NY: IBM Corp.
- Iturra, G. O., Goic, C. E., Astete, E. P., & Jara, M. O. (2012). Habilidades Sociales y rendimiento académico: Una mirada desde el género. *Acta Colombiana de Psicología*, 15(2), 21-28. <https://www.redalyc.org/pdf/798/79825836011.pdf>
- Jia, P., & Maloney, T. (2015). Using predictive modelling to identify students at risk of poor university outcomes. *Higher Education*, 70(1), 127-149. <https://doi.org/10.1007/s10734-014-9829-7>
- Juvonen, J., & Knifsend (2016). School-based peer relationships and achievement motivation. In Wentzel, k.R., & Miele, D.B. (Ed.). *Handbook of Motivation at School* (pp. 96-119). Routledge.
- Kenny, D. A., Kaniskan, B., & McCoach, D. B. (2015). The Performance of RMSEA In. *Models With Small Degrees of Freedom. Sociological Methods & Research*, 44(3), 486-507. <https://doi.org/10.1177/0049124114543236>

- Lane, A.M. (2004). Self-efficacy, self-esteem and their impact on academic performance. *Social behavior and personality*, 32(3), 247-256. <https://doi.org/10.2224/sbp.2004.32.3.247>
- Lane, J., Lane, A. M., & Kyprianou, A. (2004). Self-efficacy, self-esteem and their impact on academic performance. *Social Behavior and Personality: an international journal*, 32(3), 247–256. <https://doi.org/10.2224/sbp.2004.32.3.247>
- Leal, E.A., Miranda, G.J., & Carmo, C.R.S. (2013). Teoria da Autodeterminação: uma análise da motivação dos estudantes do curso de ciências contábeis. *Revista contabilidade e finanças*, 24(62), 162-173. <https://doi.org/10.1590/S1519-70772013000200007>
- Legault, L. (2016) Intrinsic and extrinsic motivation. In. V. Zeigler-Hill & T. Shackelford (Eds.), *Encyclopedia of personality and individual differences* (pp. 1-4). Suíça: Springer. [https://doi.org/10.1007/978-3-319-28099-8\\_1139-1](https://doi.org/10.1007/978-3-319-28099-8_1139-1)
- Lens, W., Matos, L., & Vansteenkiste, M. (2008). Professores como fontes de motivação dos alunos: o quê e o porquê da aprendizagem do aluno. *Educação*, 31 (1), 17-10. <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/2752>
- Lent, R. W., Singley, D., Sheu, H.-B., Gainor, K. A., Brenner, B. R., Treistman, D., & Ades, L. (2005). Social Cognitive Predictors of Domain and Life Satisfaction: Exploring the Theoretical Precursors of Subjective Well-Being. *Journal of Counseling Psychology*, 52(3), 429–442. <https://doi.org/10.1037/0022-0167.52.3.429>
- Lin, S., Mastrokourou, S., Longobardi, C., Bozzato, P., Gastaldi, F.G.M., Berchiattii, M. (2022). Students transition into higher education: the role of self-efficacy strategies, and academic achievements. *Higher Education Quarterly*, 77(1), 121-137. <https://doi.org/10.1111/hequ.12374>

- Lopes, M.I.L.S., Pereira, A.P:S.S., & Vaz, P.M.F. (2023). Abandono escolar no ensino superior e fatores concorrentes. *Eduser*, 15(1), 1-16.  
<https://doi.org/10.34620/eduser.v15i1.236>
- Lorenzo-Quiles. O., Galdón-López. S., & Lendínez-Turón, A. (2023). Factors contributing to university dropout: a review. *Frontiers in Education* 8:1159864.  
<https://doi.org/10.3389/feduc.2023.1159864>
- Marôco, J. (2018). *Análise Estatística com o SPSS Statistics* (7ª ed). ReportNumber.
- Marôco, J. (2021). *Análise de Equações Estruturais: Fundamentos teóricos, software e aplicações* (3<sup>rd</sup> ed).
- Marôco, J., & Garcia-Marquez, T. (2006). Qual a fiabilidade do alfa de Cronbach? Questões antigas e soluções modernas. *Laboratório de Psicologia*, 4(1), 65-90.  
<http://publicacoes.ispa.pt/index.php/lp/article/viewFile/763/706>
- MASETTO, M.T. (2012) *Competência pedagógica do professor universitário*. (2nd ed). Summus.
- Meneses, R, F., & Silva, I. (2009). Autoeficácia dos estudantes do 1º ano de cursos superiores de saúde pós-bolonha. *Revista da faculdade de ciências da saúde*, 1, 474-484. <http://doi.org/10284/1298>
- Miele, D.B., Scholer, A.A., & Fujita, K. (2020). Metamotivation: emerging research on the regulation of motivational states. In. Elliot, A.J. (Ed.). *Advances in motivation science* (pp. 1-42). Elsevier. <https://doi.org/10.1016/bs.adms.2019.10.001>
- Monteiro, S.O.M. (2008). *Optimismo e Vinculação na transição para o ensino Superior: relação com sintomatologia psicopatológica, bem-estar e rendimento académico*. (Master's thesis, Universidade de Aveiro). <https://doi.org/10773/1116>
- Nolden, P., Wosnitza, M., Karabenick, S.A., Peixoto, F., Gonida, E., Stepanović Ilić, I., Almeida, L.S., Stamovlasis, D., Taveira, M.D.C., Tošković, O., Falanga, K.,

- Aivazidis, K., Krstić, K., Videnović, M., Gouveia, M.J., Castro Silva, J., Delzepich, R., Holder, L., & Enoch, C. (2019). *Enhancing student self-reflection on the situation at university. The SRT scale inventory*. <http://doi.org/10.13140/RG.2.2.23089.53600>
- Nukpe, P. (2012). Motivation: theory and use in higher education. *Investigations in university teaching and learning*, 8, 11-17. <https://core.ac.uk/reader/36771817>
- Nunes, S.M., & Garcia, A.R. (2010). Estudantes do ensino superior: as relações pessoais e interpessoais nas vivências académicas. *Gestin*, 8, 195-203. <https://doi.org/10400.11/514>
- Nurmalitasari., Long, Z.A., & Mohd, M.F. (2023). Factor influencing dropout students in higher education. *Education Research International*, 2023(2), 1-13. <https://doi.org/10.1155/2023/7704142>
- Oliveira, C. T. de, & Dias, A. C. G. (2014). Dificuldades na Trajetória Universitária e Rede de Apoio de Calouros e Formandos. *Psico*, 45(2), 187–197. <https://doi.org/10.15448/1980-8623.2014.2.13347>
- Oliveira, Ê. S. (2017). Motivação no ensino superior: estratégias e desafios. *Revista Contexto & Educação*, 32(101), 212–232. <https://doi.org/10.21527/2179-1309.2017.101.212-232>
- Pinheiro, M. d. R. M., & Ferreira, J. A. (2005). *A percepção do suporte social da família e dos amigos como elementos facilitadores da transição para o ensino superior*. (apresentação em poster). VIII Congresso galaico português de psicopedagogia, Braga. <https://www.educacion.udc.es/grupos/gipdae/documentos/congreso/viiiicongreso/pdfs/41.pdf>

- Pintrich, P. R. (2000). The role of goal orientation in self-regulated learning. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 451-502). San Diego, CA: Academic Press.
- Pintrich, P. R., & Schunk, D. (2002). *Motivation in education: Theory, research & applications*. Upper Saddle River, NJ: Merrill Prentice Hall.
- 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. <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/avp/v9n2/v9n2a11.pdf>
- Pomerantz, E. M., Cheung, C. S., & Qin, L. (2012). Relatedness between children and parents: Implications for motivation. In R. M. Ryan (Ed.), *The Oxford handbook of human motivation* (pp. 335–349). Oxford, England: Oxford University Press.
- PORDATA (2023a). Alunos matriculados no ensino superior: total e por sexo. Consultado a 19 de outubro de 2023. Disponível em: <https://www.pordata.pt/Portugal/Alunos+matriculados+no+ensino+superior+total+e+por+sexo-1048>
- PORDATA (2023b). Diplomados no ensino superior: Total e por nível de formação. Consultado a 19 de outubro de 2023. Disponível em: <https://www.pordata.pt/portugal/diplomados+no+ensino+superior+total+e+por+nivel+de+formacao-219>
- Porto, A.M.P., & Soares, A.B. (2017). Expectativas e adaptação académica em estudantes universitários. *Psicologia: Teoria e Prática*, 19(1), 208-219. <https://doi.org/10.5935/1980-6906/psicologia.v19n1p208-219>
- Prates, E.A.R. (2016). Ensino e aprendizagem para universitários sob a ótica da motivação. *Educare, Revista Científica de Educação*, 2(1), 11-29. <https://doi.org/10.19141/2447-5432>

- Raftery, J. N., Grolnick, W. S., & Flamm, E. S. (2012). Families as facilitators of student engagement: Toward a homeschool partnership model. In S. L. Christenson, A. L. Reschly, & C. Wylie (Eds.), *Handbook of research on student engagement* (pp. 343–364). New York, NY: Springer.
- Ramos, S.I.V. (2013). *Motivação académica dos alunos do Ensino superior*. <https://www.psicologia.pt/artigos/textos/A0677.pdf>
- Ranney, J. D., & Troop-Gordon, W. (2012). Computer-mediated communication with distant friends: Relations with adjustment during students' first semester in college. *Journal of Educational Psychology*, *104*(3), 848-861
- República Portuguesa (2023). Dados e estatísticas de cursos superiores – edição 2023. <https://infocursos.medu.pt/>
- Ribeiro, M.F., Ribeiro, C., & Pereira, P. (2019, 15 julho). *Motivação académica no ensino superior português*. <https://doi.org/10400.14/35943>
- Ribeiro, M.F., Ribeiro, C., & Pereira, P. (2022). Fatores preditores do desempenho académico: motivação, satisfação e autoeficácia. *Gestão e Desenvolvimento*, *30*, 41-89. <https://doi.org/10.34632/gestaoedesenvolvimento.2022.11319>
- Ribeiro, M.I., Fernandes, A., & Fernandes, A.P. (2020). *Academic self-efficacy in Portuguese public higher education students*. In 14th International Technology, Education and Development Conference (INTED). p. 7995-8002. ISBN 978-84-09-17939-8
- Ribeiro, M.L. Ribeiro, Y.H.L., & Mota, C.S. (2022). Influências das relações afetivas entre professores e estudantes no processo de formação. *Revista diálogo educacional*, *22*(74), 1275-1293. <https://periodicos.pucpr.br/dialogoeducacional/article/view/28829/25794>

- Richardson, M., Abraham, C., & Bond, R. (2012). Psychological correlates of university students' academic performance: A systematic review and meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 138(2), 353–387. <https://doi.org/10.1037/a0026838>
- Ryan, R. M., Deci, E. L. (2000b). Self-Determination Theory and facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68–78. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68>
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 54–67. <https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1020>
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2002). Overview of self-determination theory: An organismic dialectical perspective. Em E. L. Deci & R. M. Ryan (Eds.), *Handbook of selfdetermination research* (pp. 3–27). Rochester, Nova Iorque: The University of Rochester Press.
- Ryan, R.M., & Deci, E.L. (2016). Facilitating and hindering motivation, learning and weel-being in schools: Research and observations from Self-Determination Theory. In. Wentzel, k.R., & Miele, D.B. (Ed.). *Handbook of Motivation at School* (pp. 96-119). Routledge.
- Sahão, F.T., Kienen, N. (2020). Comportamentos adaptativos de estudantes universitários diante das dificuldades de ajustamento à universidade. *Quaderns de Psicologia*, 22(1), 1-28. <https://doi.org/10.5565/rev/qpsicologia.1612>
- Santos, A.A.A., Mognon, J.F., Lima, T.H., & Cunha, N.B. (2011). A relação entre vida acadêmica e a motivação para aprender em universitários. *Psicologia Escolar e Educacional*, 15(2), 283- 290. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-85572011000200010>.

- Santos, A.S., Oliveira, C.T., & Dias, A.C.G. (2015). Características das relações dos universitários e seus pares: implicações na adaptação acadêmica. *Psicologia: Teoria e Prática*, 17(1), 150-163. [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S151636872015000100013](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S151636872015000100013)
- Schunk, D. H. (2003). Self-efficacy for reading and writing: Influence of modeling, goal setting, and self-evaluation. *Reading & Writing Quarterly*, 19(2), 159–172. <https://doi.org/10.1080/10573560308219>
- Schunk, D. H., & DiBenedetto, M. K. (2015). Self-efficacy: Education aspects. In J. D. Wright (Ed.), *International encyclopedia of social and behavioral sciences* (2nd ed) (pp. 515–521). Oxford: Elsevier. <https://doi.org/10.1016/B978-0-08-097086-8.92019-1>
- Schunk, D. H., & Meece, J. L. (2006). Self-efficacy development in adolescence. In F. Pajares & T. Urdan (Eds.), *Selfefficacy beliefs of adolescents* (pp. 71–96). Greenwich, CT: Information Age Publishing.
- Schunk, D. H., & Pajares, F. (2009). Self-efficacy theory. In K. R. Wentzel & A. Wigfield (Eds.), *Handbook of motivation at school* (pp. 35–53). New York, NY: Routledge.
- Schunk, D.H., & DiBenedetto, M.K. (2016). Self-efficacy theory in education. In Wentzel, k.R., & Miele, D.B. (Ed.). *Handbook of Motivation at School* (pp. 34-67). Routledge.
- Seco, G., Pereira, I., Dias, I., Casimiro, M., & Custódio, S. (2007, abril). *Construindo pontes para uma adaptação bem sucedida ao ensino superior: implicações práticas de um estudo*. Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, Madeira. <https://doi.org/10400.8/18>

- Silva, N. H. G. (2015). *O abandono no ensino superior: Um estudo exploratório*. (Master's Dissertation, Instituto de Ciências Sociais, Universidade do Minho).  
<https://doi.org/1822/36292>
- Silva, A.S.S., & Ribeiro, M.L. (2020). Relação professor-estudante no ensino superior: uma revisão de literatura. *Educação por Escrito*, 11(1), 1-10.  
<http://dx.doi.org/10.15448/2179-8435.2020.1.34309>
- Silva, S., & Ferreira, J. (2009). Família e ensino superior: Que relação entre dois contextos de desenvolvimento? *Revista Exedra*, 1, 101-126.  
<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3398329.pdf>
- Silva, T.L.F., Mascarenhas, I.P., Medeiros, C.P., & Sousa, E.C. (2016). A motivação no ensino superior: um estudo com alunos dos cursos de administração e direito. *Revista Gestão em Análise*, 3(1/2), 104-113. <https://doi.org/10.12662/2359-618xregea.v3i1/2.p104-113.2014>
- Soares, A.M., Pinheiro, M.R., Canavarro, J.M.P. (2015). Transição e adaptação ao ensino superior e a demanda pelo sucesso nas instituições portuguesas. *Psychologica*, 58(2). <https://doi.org/10400.26/41384>
- Swenson, L. M., Nordstrom, A., Hiester, M. (2008). The role off peer relationships in adjustment to college. *Journal off college student development*, 49(6), 551-567.  
<https://doi.org/10.1353/csd.0.0038>
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2019). *Using Multivariate Statistics* (7th ed.). New York: Pearson Publishers.
- Tavares, D. M. (2012). Adaptação ao ensino superior e otimismo em estudantes do 1º ano (Master's thesis, Universidade Fernando Pessoa). <https://doi.org/10284/3617>
- Teixeira, M. A. P., Dias, A. C. G., Wottrich, S. H., & Oliveira, A. M. (2008). A adaptação a universidade em jovens calouros. *Rev. associação Brasileira de Psicologia*

Escolar e Educacional (ABRAPEE), 12 (1), 185-202  
<https://www.scielo.br/pdf/pee/v12n1/v12n1a13.pdf>

The jamovi project (2022). *jamovi*. (Version 2.3) [Computer Software]. Retrieved from  
<https://www.jamovi.org>.

Tinto, V. (1975). Dropout from Higher Education: A Theoretical synthesis of recent research. *Review of Educational Research*, 45(1), 89-125.  
<http://doi.org/10.3102/00346543045001089>

Tomás, R.A., Ferreira, J.A., Araújo, A.M., & Almeida, L.S. (2014). Adaptação pessoal e emocional em contexto universitário: o contributo da personalidade, suporte social e inteligência emocional. *Revista portuguesa de pedagogia*, (48)2, 87-107.  
<https://doi.org/1822/35646>

Van Dinther, M., Dochy, F., & Segers, M. (2011). Factors affecting students' self-efficacy in higher education. *Educational Research Review*, 6(2), 95–108.  
<https://doi.org/10.1016/j.edurev.2010.10.003>

Vasconcelos, R. M., Almeida, L. S., & Monteiro, S. C. (2005). Métodos de estudo em alunos do 1º ano da universidade. *Psicologia Escolar e Educacional*, 9(2), 195-202. <https://doi.org/1822/8865>

Veiga, F. H., Festas, I., Taveira, C., Galvão, D., Janeiro, I., Conboy, J., Carvalho, C., Caldeira, S., Melo, M., Pereira, T., Almeida, A., Bahía, S., & Nogueira, J. (2012). Envolvimento dos alunos na escola: conceito e relação com o desempenho académico – sua importância na formação de professores. *Revista portuguesa de pedagogia*, 46(2), 32-47. <https://doi.org/10400.3/3686>

Wehmeyer, M. L. (1999). A functional model of self-determination: describing development and implementing instruction. *Focus on Autism and Other*

*Developmental Disabilities*, 14 (1), 53-62.

<https://doi.org/10.1177/108835769901400107>

Wentzel, K.R. (2016). Teacher-Student relationships. In. Wentzel, k.R., & Miele, D.B. (Ed.). *Handbook of Motivation at School* (pp. 96-119). Routledge.

Zimet, G. D., Dahlem, N. W., Zimet, S. G., & Farley, G. K. (1988). The multidimensional scale of perceived social support. *Journal of Personality Assessment*, 52(1), 30-41. [https://doi.org/10.1207/s15327752jpa5201\\_2](https://doi.org/10.1207/s15327752jpa5201_2)

### **Documentação Jurídica:**

Decreto-Lei n.º.62/2007, de 10 de setembro. Diário da República n.º174/2007, Série I de 2007-09-10. Assembleia da República.

Decreto-Lei n.º 74/2006, 24 de março. Diário da República n.º60/2006, Série I-A de 2006-03-24. Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior.

## VII. Anexos

### Anexo 1. Questionário Qualtrics



O meu nome é Mariana Mouquinho e sou estudante de 5º ano do Mestrado Integrado em Psicologia no Ispa - Instituto Universitário. O presente questionário enquadra-se numa investigação no âmbito da minha dissertação de mestrado, sob a orientação do Prof. Doutor Francisco Peixoto. A informação recolhida através do questionário permitirá compreender melhor as características e necessidades dos estudantes no que diz respeito à sua adaptação ao Ensino Superior.

O questionário tem um tempo médio de resposta de 10 a 15 minutos e deverá ser preenchido exclusivamente por pessoas que se encontrem a frequentar o Ensino Superior. Se a qualquer momento tiver a necessidade de interromper o preenchimento do questionário, poderá terminá-lo mais tarde.

Desde já agradeço a sua colaboração e garanto que todas as informações recolhidas serão tratadas de forma a garantir a confidencialidade dos dados. Se pretender algum esclarecimento adicional, por favor entre em contacto comigo através do email: [25646@alunos.ispa.pt](mailto:25646@alunos.ispa.pt).

Compreendo e aceito participar voluntariamente neste estudo

Sim



Idade

Com que género se identifica:

Masculino

Feminino

Não binário

Transgénero

Outro (por favor especifique)

Frequenta uma instituição de Ensino Superior portuguesa?

Sim

Não (por favor especifique)

A instituição de Ensino Superior que frequenta é:

Universidade

Politécnico

Curso que frequenta

Média de acesso ao Ensino Superior

O curso que frequenta foi a sua 1º opção?

Sim

Não

A instituição de Ensino Superior que frequenta foi a sua 1º opção?

Sim

Não

Neste momento tem algum emprego?

Sim

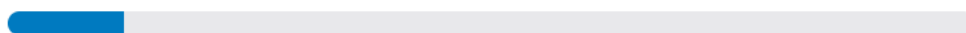
Não



A entrada no Ensino Superior implicou a mudança de residência?

Sim

Não



Habilitações literárias do pai:

Sem grau de escolaridade

1º Ciclo do Ensino Básico (1º ao 4º ano)

2º Ciclo do Ensino Básico (5º e 6º ano)

3º Ciclo do Ensino Básico (7º ao 9º ano)

Ensino Secundário

Licenciatura

Mestrado

Doutoramento

Outro (por favor especifique)

Habilitações literárias da mãe:

Sem grau de escolaridade

1º Ciclo do Ensino Básico (1º ao 4º ano)

2º Ciclo do Ensino Básico (5º e 6º ano)

3º Ciclo do Ensino Básico (7º ao 9º ano)

Ensino Secundário

Licenciatura

Mestrado

Doutoramento

Outro (por favor especifique)

No presente, o seu pai:

Tem um trabalho remunerado

Está desempregado

Está reformado

No presente, a sua mãe:

Tem um trabalho remunerado

Está desempregada

Está reformada

As seguintes questões pretendem avaliar as suas experiências relativamente a situações relacionadas com o curso e a instituição. Selecione para cada um dos itens, a frequência com que experiencia essas situações, selecionando uma das opções de resposta entre 1 (Nunca) e 5 (Sempre).

Tenho pensado nos últimos tempos em mudar de curso.

1- Nunca	2	3	4	5- Sempre
----------	---	---	---	-----------

Já falei com os meus amigos e/ou familiares sobre a possibilidade de abandonar o Ensino Superior.

1- Nunca	2	3	4	5- Sempre
----------	---	---	---	-----------

Sinto-me inseguro(a)/indeciso(a) relativamente a continuar a estudar.

1- Nunca	2	3	4	5- Sempre
----------	---	---	---	-----------

Tenho pensado na possibilidade de abandonar o Ensino Superior.

1- Nunca	2	3	4	5- Sempre
----------	---	---	---	-----------

As seguintes questões pretendem avaliar as suas vivências, opiniões e sentimentos em relação à sua adaptação académica no Ensino Superior. Selecione uma opção por resposta.

Sinto que estou num curso que corresponde aos meus interesses e capacidades.

1 Discordo totalmente	2	3	4	5 Concordo totalmente
-----------------------------	---	---	---	-----------------------------

Planeio diariamente as minhas atividades de estudo.

1 Discordo totalmente	2	3	4	5 Concordo totalmente
-----------------------------	---	---	---	-----------------------------

Ultimamente sinto-me pouco confiante nas minhas capacidades.

1 Discordo totalmente	2	3	4	5 Concordo totalmente
-----------------------------	---	---	---	-----------------------------

Gosto do ambiente intelectual (por ex., palestras, debates, exposições) que se vive na minha Universidade/Politécnico.

1 Discordo totalmente	2	3	4	5 Concordo totalmente
-----------------------------	---	---	---	-----------------------------

Sinto-me integrado/a no grupo de colegas que frequenta as mesmas aulas que eu.

1 Discordo totalmente	2	3	4	5 Concordo totalmente
-----------------------------	---	---	---	-----------------------------

Identifico-me com a minha Universidade/Politécnico (por ex., valores, regras).

1 Discordo totalmente	2	3	4	5 Concordo totalmente
-----------------------------	---	---	---	-----------------------------

Sempre que preciso de resolver um problema burocrático ou administrativo, sei que serei bem atendido/a na minha Universidade/Politécnico.

1 Discordo totalmente	2	3	4	5 Concordo totalmente
-----------------------------	---	---	---	-----------------------------

Tenho bons professores na minha Universidade/Politécnico.

1 Discordo totalmente	2	3	4	5 Concordo totalmente
-----------------------------	---	---	---	-----------------------------

Nas últimas semanas tenho-me sentido ansioso/a.

1 Discordo totalmente	2	3	4	5 Concordo totalmente
-----------------------------	---	---	---	-----------------------------

Estou no curso superior que sempre sonhei.

1 Discordo totalmente	2	3	4	5 Concordo totalmente
-----------------------------	---	---	---	-----------------------------

Ultimamente há situações em que me sinto a perder o controlo.

1 Discordo totalmente	2	3	4	5 Concordo totalmente
-----------------------------	---	---	---	-----------------------------

Para mim é fácil estabelecer boas relações com os meus colegas de curso.

1 Discordo totalmente	2	3	4	5 Concordo totalmente
-----------------------------	---	---	---	-----------------------------

Esforço-me no estudo, porque estou determinado/a em conseguir bons resultados.

1 Discordo totalmente	2	3	4	5 Concordo totalmente
-----------------------------	---	---	---	-----------------------------

Sinto que com este curso poderei atingir os meus objetivos.

1 Discordo totalmente	2	3	4	5 Concordo totalmente
-----------------------------	---	---	---	-----------------------------

Estou satisfeito/a com os espaços de apoio à aprendizagem existentes na minha Universidade/Politécnico (por ex., biblioteca, sala de computadores, salas de estudo).

1 Discordo totalmente	2	3	4	5 Concordo totalmente
-----------------------------	---	---	---	-----------------------------

Nos últimos tempos na Universidade/Politécnico sinto-me mais irritável do que o habitual.

1 Discordo totalmente	2	3	4	5 Concordo totalmente
-----------------------------	---	---	---	-----------------------------

Faço amigos com facilidade nesta Universidade/Politécnico.

1 Discordo totalmente	2	3	4	5 Concordo totalmente
-----------------------------	---	---	---	-----------------------------

Consigo tirar boas anotações nas aulas.

1 Discordo totalmente	2	3	4	5 Concordo totalmente
-----------------------------	---	---	---	-----------------------------

Sinto-me satisfeito/a com os amigos que fiz nesta Universidade/Politécnico.

1 Discordo totalmente	2	3	4	5 Concordo totalmente
-----------------------------	---	---	---	-----------------------------

Tenho em dia os trabalhos, as matérias ou os exercícios das várias disciplinas.

1 Discordo totalmente	2	3	4	5 Concordo totalmente
-----------------------------	---	---	---	-----------------------------

Sinto-me bastante próximo/a do grupo de amigos que fiz nesta Universidade/Politécnico.

1 Discordo totalmente	2	3	4	5 Concordo totalmente
-----------------------------	---	---	---	-----------------------------

Nesta Universidade/Politécnico, tenho um grupo de amigos a quem posso recorrer sempre que necessitar.

1 Discordo totalmente	2	3	4	5 Concordo totalmente
-----------------------------	---	---	---	-----------------------------

Ultimamente tenho-me sentido triste ou abatido/a.

1 Discordo totalmente	2	3	4	5 Concordo totalmente
-----------------------------	---	---	---	-----------------------------

Nas últimas semanas tenho-me sentido sem energia e mais cansado/a.

1 Discordo totalmente	2	3	4	5 Concordo totalmente
-----------------------------	---	---	---	-----------------------------

Mesmo que tenha pontos de vista diferentes, dou-me bem com o grupo de amigos que fiz nesta Universidade/Politécnico.

1 Discordo totalmente	2	3	4	5 Concordo totalmente
-----------------------------	---	---	---	-----------------------------

Nas últimas semanas tenho tido pensamentos sobre mim próprio/a que me deixam triste.

1 Discordo totalmente	2	3	4	5 Concordo totalmente
-----------------------------	---	---	---	-----------------------------

Acredito que me posso realizar profissionalmente na área do curso que escolhi.

1 Discordo totalmente	2	3	4	5 Concordo totalmente
-----------------------------	---	---	---	-----------------------------

Mesmo que pudesse não mudaria de curso.

1 Discordo totalmente	2	3	4	5 Concordo totalmente
-----------------------------	---	---	---	-----------------------------

Penso que estou a ter uma boa preparação para a vida profissional que desejo no futuro.

1 Discordo totalmente	2	3	4	5 Concordo totalmente
-----------------------------	---	---	---	-----------------------------

Mesmo perante alguma dificuldade, não desisto de entender um assunto ou de realizar um exercício.

1 Discordo totalmente	2	3	4	5 Concordo totalmente
-----------------------------	---	---	---	-----------------------------

Tenho preocupação de me avaliar e perceber porque me correm bem ou mal as aprendizagens.

1 Discordo totalmente	2	3	4	5 Concordo totalmente
-----------------------------	---	---	---	-----------------------------

A minha Universidade/Politécnico tem bons espaços para estar nos intervalos entre as aulas.

1 Discordo totalmente	2	3	4	5 Concordo totalmente
-----------------------------	---	---	---	-----------------------------

Sou capaz de me concentrar nas tarefas de estudo o tempo necessário.

1 Discordo totalmente	2	3	4	5 Concordo totalmente
-----------------------------	---	---	---	-----------------------------

Ultimamente tenho-me sentido desorientado/a e confuso/a.

1 Discordo totalmente	2	3	4	5 Concordo totalmente
-----------------------------	---	---	---	-----------------------------

Estou certo/a que este é o melhor curso para mim.

1 Discordo totalmente	2	3	4	5 Concordo totalmente
-----------------------------	---	---	---	-----------------------------

Costumo ter companhia nos momentos livres (por ex., almoço, intervalos) na Universidade/Politécnico.

1 Discordo totalmente	2	3	4	5 Concordo totalmente
-----------------------------	---	---	---	-----------------------------

Estou certo/a da importância que o meu curso terá na minha vida no futuro.

1 Discordo totalmente	2	3	4	5 Concordo totalmente
-----------------------------	---	---	---	-----------------------------

Costumo ter companhia nos momentos livres (por ex., almoço, intervalos) na Universidade/Politécnico.

1 Discordo totalmente	2	3	4	5 Concordo totalmente
-----------------------------	---	---	---	-----------------------------

Estou certo/a da importância que o meu curso terá na minha vida no futuro.

1 Discordo totalmente	2	3	4	5 Concordo totalmente
-----------------------------	---	---	---	-----------------------------

Estou satisfeito/a com as atividades extracurriculares (por ex., culturais, desportivas) disponíveis na minha Universidade/Politécnico.

1 Discordo totalmente	2	3	4	5 Concordo totalmente
-----------------------------	---	---	---	-----------------------------

De seguida serão apresentadas algumas questões acerca dos seus professores, organização do seu plano de estudos, curso e ambiente social.  
Por favor, indique até que ponto as seguintes afirmações se aplicam ao seu caso.  
Selecione uma opção por resposta.

Posso contar com a minha família e amigos fora da Universidade/Politécnico, quando as coisas não correm bem.

0 Discordo totalmente	1	2	3	4	5 Concordo totalmente
-----------------------------	---	---	---	---	-----------------------------

Os professores dedicam parte do seu tempo a responder às minhas necessidades.

0 Discordo totalmente	1	2	3	4	5 Concordo totalmente
-----------------------------	---	---	---	---	-----------------------------

A minha família está disponível para me ajudar a tomar decisões.

0 Discordo totalmente	1	2	3	4	5 Concordo totalmente
-----------------------------	---	---	---	---	-----------------------------

Posso contar com os meus amigos quando algo corre mal.

0 Discordo totalmente	1	2	3	4	5 Concordo totalmente
-----------------------------	---	---	---	---	-----------------------------

Tenho apoio emocional e ajuda da parte da minha família e amigos fora da Universidade/Politécnico.

0 Discordo totalmente	1	2	3	4	5 Concordo totalmente
-----------------------------	---	---	---	---	-----------------------------

Posso falar dos meus problemas com os meus amigos.

0 Discordo totalmente	1	2	3	4	5 Concordo totalmente
-----------------------------	---	---	---	---	-----------------------------

Os professores esforçam-se por responder às minhas necessidades.

0 Discordo totalmente	1	2	3	4	5 Concordo totalmente
-----------------------------	---	---	---	---	-----------------------------

Sentir-me-ia muito dependente se tivesse que pedir ajuda a outras pessoas na Universidade/Politécnico.

0 Discordo totalmente	1	2	3	4	5 Concordo totalmente
-----------------------------	---	---	---	---	-----------------------------

Não gostaria que outras pessoas na Universidade/Politécnico soubessem que eu preciso de ajuda para ser um estudante bem-sucedido(a).

0 Discordo totalmente	1	2	3	4	5 Concordo totalmente
-----------------------------	---	---	---	---	-----------------------------

No meu curso, tenho facilidade em contatar com outros estudantes.

0 Discordo totalmente	1	2	3	4	5 Concordo totalmente
-----------------------------	---	---	---	---	-----------------------------

Ficaria constrangido(a) se outras pessoas, na Universidade/Politécnico soubessem que precisava de ajuda.

0 Discordo totalmente	1	2	3	4	5 Concordo totalmente
-----------------------------	---	---	---	---	-----------------------------

Sinto-me negligenciado(a) por comparação ao modo como os professores tratam os outros estudantes.

0 Discordo totalmente	1	2	3	4	5 Concordo totalmente
-----------------------------	---	---	---	---	-----------------------------

Tenho a sensação de que os professores são hostis comigo.

0 Discordo totalmente	1	2	3	4	5 Concordo totalmente
-----------------------------	---	---	---	---	-----------------------------

Os meus esforços pessoais são frequentemente ignorados pelos professores.

0 Discordo totalmente	1	2	3	4	5 Concordo totalmente
-----------------------------	---	---	---	---	-----------------------------

No meu curso, troco informações e ideias importantes sobre os estudos com os meus colegas.

0 Discordo totalmente	1	2	3	4	5 Concordo totalmente
-----------------------------	---	---	---	---	-----------------------------

No meu curso, os estudantes apoiam-se uns aos outros quando necessário.

0 Discordo totalmente	1	2	3	4	5 Concordo totalmente
-----------------------------	---	---	---	---	-----------------------------

Os professores também se preocupam com os meus problemas.

0 Discordo totalmente	1	2	3	4	5 Concordo totalmente
-----------------------------	---	---	---	---	-----------------------------

No meu curso, posso contar com os meus colegas quando algo relacionado com os meus estudos não corre bem.

0 Discordo totalmente	1	2	3	4	5 Concordo totalmente
-----------------------------	---	---	---	---	-----------------------------

No meu curso, trabalho regularmente com colegas fora das aulas.

0 Discordo totalmente	1	2	3	4	5 Concordo Totalmente
-----------------------------	---	---	---	---	-----------------------------

Posso falar dos meus problemas com a minha família.

0 Discordo totalmente	1	2	3	4	5 Concordo totalmente
-----------------------------	---	---	---	---	-----------------------------

As seguintes questões pretendem avaliar a sua opinião relativamente ao porquê de ter escolhido o curso que frequenta.  
Neste sentido, pense no porquê de estudar estas matérias.  
Selecione uma opção por resposta.

Para lidar com tópicos interessantes nesta área.

0 Discordo totalmente	1	2	3	4	5 Concordo totalmente
-----------------------------	---	---	---	---	-----------------------------

Os meus interesses encaixam-se bem com muitos tópicos do curso.

0 Discordo totalmente	1	2	3	4	5 Concordo totalmente
-----------------------------	---	---	---	---	-----------------------------

Para aprender o máximo possível nesta área.

0 Discordo totalmente	1	2	3	4	5 Concordo totalmente
-----------------------------	---	---	---	---	-----------------------------

Para ser desafiado(a) nesta área.

0 Discordo totalmente	1	2	3	4	5 Concordo totalmente
-----------------------------	---	---	---	---	-----------------------------

As seguintes questões pretendem avaliar a forma como se sente relativamente a algumas exigências experienciadas no seu curso.

Até que ponto está confiante de que conseguiria...

Selecione uma opção por resposta.

Lidar com a falta de apoio por parte dos professores ou supervisores.

0 Nenhuma confiança	1	2	3	4	5 Confiança absoluta
---------------------------	---	---	---	---	----------------------------

Equilibrar as pressões que resultam de estudar, desejando ter tempo livre para se divertir e fazer outras coisas.

0 Nenhuma confiança	1	2	3	4	5 Confiança absoluta
---------------------------	---	---	---	---	----------------------------

Continuar no curso pretendido, mesmo que o ambiente social da turma fosse pouco receptivo à sua pessoa.

0 Nenhuma confiança	1	2	3	4	5 Confiança absoluta
---------------------------	---	---	---	---	----------------------------

Estudar de forma eficaz apesar de ter outras exigências ao mesmo tempo.

0 Nenhuma confiança	1	2	3	4	5 Confiança absoluta
---------------------------	---	---	---	---	----------------------------

Estudar de forma eficaz apesar de ter outras exigências ao mesmo tempo.

0 Nenhuma confiança	1	2	3	4	5 Confiança absoluta
---------------------------	---	---	---	---	----------------------------

Ultrapassar problemas de comunicação com os professores ou assistentes do curso.

0 Nenhuma confiança	1	2	3	4	5 Confiança absoluta
---------------------------	---	---	---	---	----------------------------

Continuar no curso pretendido, mesmo que se sentisse pouco aceite pelos colegas e professores.

0 Nenhuma confiança	1	2	3	4	5 Confiança absoluta
---------------------------	---	---	---	---	----------------------------

## Anexo 2. Dados sociodemográficos

	Nº	%
<b>Género</b>		
Masculino	59	20.8
Feminino	224	78.9
Transgénero	1	0.4
<b>Instituição</b>		
Portuguesa	227	97.5
Estrangeira	5	1.8
<b>Tipo de instituição</b>		
Universidade	214	75.4
Politécnico	70	24.6
<b>1º opção de curso</b>		
Sim	243	85.6
Não	40	14,1
<b>1º opção de universidade</b>		
Sim	187	65.8
Não	96	33.8
<b>Emprego</b>		
Sim	78	27.5
Não	208	72.2
<b>Tipo de emprego</b>		
Tempo inteiro	22	7.7
Tempo parcial	56	19.7
<b>Mudança de residência</b>		
Sim	120	42.3
Não	163	57.4
<b>Local onde vive</b>		
Residência Universitária	18	6.3
Familiares	14	4.9
Outros estudantes	67	23.6
Sozinho	16	5.6
Outro	5	1.8

Habilitações literárias do pai		
Sem grau de escolaridade	1	0.4
1º Ciclo do Ensino Básico (1º ao 4º ano)	31	10.9
2º Ciclo do Ensino Básico (5º e 6º ano)	31	10.9
3º Ciclo do Ensino Básico (7º ao 9º ano)	62	21.18
Ensino Secundário	78	27.5
Licenciatura	43	15.1
Mestrado	23	8.1
Doutoramento	4	1.4
Outro	10	3.5
Habilitações literárias da mãe		
Sem grau de escolaridade	1	0.4
1º Ciclo do Ensino Básico (1º ao 4º ano)	20	7.0
2º Ciclo do Ensino Básico (5º e 6º ano)	11	3.9
3º Ciclo do Ensino Básico (7º ao 9º ano)	35	12.3
Ensino Secundário	106	37.3
Licenciatura	79	27.8
Mestrado	25	8.8
Doutoramento	2	0.7
Outro	4	1.4
Emprego do pai		
Remunerado	209	73.6
Desempregado	16	5.6
Reformado	47	95.8
Emprego da mãe		
Remunerado	225	79.2
Desempregado	29	10.2
Reformado	27	9.5
Áreas de Estudo		
Saúde	54	19.01
Ciências Sociais e do Comportamento	120	42.25
Serviços Sociais	2	0.70
Ciências Veterinárias	8	2.82

Ctesp (indústrias transformadoras)	6	2.11
Ciências da vida	9	3.17
Agricultura, Silvicultura e Pescas	2	0.70
Informática	6	2.11
Direito	4	1.41
Formação de professores/formadores e ciências da educação	13	4.58
Engenharia e Técnicas Afins	3	1.06
Serviços Pessoais	24	8.45
Artes	4	1.41
Informação e Jornalismo	3	1.06
Neurociências	1	0.35
Ciências empresariais	14	4.93
Humanidades	5	1.76
Outros	6	2.11

### Anexo 3. Características psicométricas do Questionário de vivências acadêmicas

Pesos fatoriais

Fator	Indicador	Estimativas	Erro-padrão	Z	p	Estimativas Estand.
PC	va_4	0.725	0.0730	9.93	< .001	0.564
	va_9	0.601	0.0462	12.99	< .001	0.698
	va_14	0.725	0.0439	16.50	< .001	0.824
	va_19	0.651	0.0571	11.40	< .001	0.633
	va_24	0.701	0.0451	15.53	< .001	0.794
	va_28	0.886	0.0515	17.19	< .001	0.848
	va_33	0.820	0.0641	12.79	< .001	0.691
	va_38	0.535	0.0477	11.22	< .001	0.624
AS	va_1	0.734	0.0473	15.51	< .001	0.785
	va_6	1.048	0.0572	18.34	< .001	0.876
	va_11	0.927	0.0529	17.53	< .001	0.851
	va_16	0.888	0.0633	14.03	< .001	0.734
	va_21	0.867	0.0655	13.23	< .001	0.706
	va_26	0.648	0.0543	11.93	< .001	0.648
	va_30	0.953	0.0562	16.98	< .001	0.834
	va_35	0.704	0.0612	11.51	< .001	0.636
APE	va_3	0.884	0.0699	12.64	< .001	0.682
	va_8	1.040	0.0681	15.28	< .001	0.781
	va_13	1.063	0.0640	16.59	< .001	0.825
	va_18	0.996	0.0675	14.75	< .001	0.762
	va_23	1.052	0.0639	16.46	< .001	0.821
	va_27	0.788	0.0665	11.85	< .001	0.648
	va_32	0.914	0.0675	13.53	< .001	0.717
	va_37	0.865	0.0670	12.91	< .001	0.693
AE	va_2	0.536	0.0605	8.85	< .001	0.530
	va_7	0.807	0.0678	11.91	< .001	0.676
	va_12	0.424	0.0650	6.51	< .001	0.404
	va_17	0.799	0.0729	10.96	< .001	0.633
	va_22	0.723	0.0569	12.71	< .001	0.711
	va_31	0.721	0.0541	13.33	< .001	0.738
	va_36	0.461	0.0521	8.85	< .001	0.530
AI	va_5	0.641	0.0574	11.16	< .001	0.646
	va_10	0.777	0.0606	12.83	< .001	0.716
	va_15	0.479	0.0528	9.07	< .001	0.546
	va_20	0.599	0.0680	8.80	< .001	0.529
	va_25	0.840	0.0745	11.27	< .001	0.649
	va_29	0.875	0.0807	10.85	< .001	0.634
	va_34	0.818	0.0702	11.64	< .001	0.669

## Covariâncias fatoriais

		Estimativas	Erro-padrão	Z	p	Estimativas Estand.
PC	PC	1.000*				
	AS	0.316	0.0589	5.37	< .001	0.316
	APE	-0.260	0.0613	-4.24	< .001	-0.260
	AE	0.511	0.0538	9.50	< .001	0.511
	AI	0.332	0.0637	5.21	< .001	0.332
AS	AS	1.000*				
	APE	-0.283	0.0597	-4.74	< .001	-0.283
	AE	0.348	0.0609	5.71	< .001	0.348
	AI	0.423	0.0577	7.33	< .001	0.423
APE	APE	1.000*				
	AE	-0.308	0.0636	-4.85	< .001	-0.308
	AI	-0.282	0.0641	-4.39	< .001	-0.282
AE	AE	1.000*				
	AI	0.475	0.0594	7.99	< .001	0.475
AI	AI	1.000*				

\* parâmetro fixo

## Teste ao Ajustamento Exato

$\chi^2$	gl	p
1380	655	< .001

## Medidas de Ajustamento

CFI	TLI	SRMR	RMSEA	IC 90% RMSEA	
				Lim. Inferior	Superior
0.868	0.858	0.0728	0.0624	0.0578	0.0670

## Índices de modificação - Pesos fatoriais

	PC	AS	APE	AE	AI
va_4		1.96109	19.9360	0.0258	2.9436
va_9		0.09435	1.3457	4.3947	0.9605
va_14		0.48755	6.04e-5	0.1285	1.6217
va_19		8.91197	25.7285	12.0921	40.6185
va_24		3.53954	0.5226	0.4974	4.5974
va_28		4.27755	0.8489	8.3535	12.9513
va_33		0.00864	1.6461	3.9010	1.4005
va_38		0.34337	0.4467	1.0512	0.1693
va_1	4.8844		0.7717	0.1023	0.1723
va_6	8.1190		3.9807	3.2601	1.5609
va_11	0.7591		0.1086	3.0787	0.3742
va_16	0.0142		6.8622	3.0172	0.1571
va_21	0.0103		7.5300	4.4279	3.3213
va_26	6.0184		0.3519	0.7271	0.0255
va_30	0.2708		2.1487	2.6679	0.9110
va_35	3.8462		5.1984	11.4953	2.9274
va_3	0.4981	0.06094		5.1580	0.8949
va_8	0.2417	0.93979		0.8615	0.2297
va_13	3.3450	0.09071		1.6350	0.4754
va_18	9.0140	1.01026		9.1680	0.1313
va_23	0.0697	0.00453		0.0738	0.0722
va_27	0.0451	0.46853		3.2149	0.8646
va_32	0.0549	0.00545		1.1987	3.4499
va_37	0.1473	1.26077		0.0928	0.0453
va_2	0.5886	0.41345	2.0803		0.9583
va_7	0.0450	0.00177	0.7956		0.0491
va_12	1.6299	3.41069	10.3622		0.8274
va_17	1.9091	3.52790	3.6972		0.4682
va_22	3.2204	0.04745	11.8851		1.78e-4
va_31	3.5109	0.69577	8.2712		0.7988
va_36	3.7140	2.21936	2.1345		0.1083
va_5	21.0308	13.66804	6.4098	3.6830	
va_10	0.2171	1.31e-4	3.4908	2.0892	
va_15	26.2847	0.05680	4.4834	10.1577	
va_20	0.3539	0.88302	0.3079	0.0518	
va_25	1.0992	1.71348	1.1385	0.8427	
va_29	12.6575	0.18588	0.0624	8.0743	
va_34	9.0371	12.15811	9.8955	6.2236	

Índices de Modificação - Covariâncias entre resíduos

	va_4	va_9	va_14	va_19	va_24	va_28	va_33	va_38	va_1	va_6	va_11	va_16	va_21	va_26	va_30	va_35	va_3	va_8
va_4		0.687	1.71	15.5317	1.29	6.40	0.155	1.31023	0.2993	1.28533	0.0281	0.3179	0.48033	0.5996	0.00992	0.1569	3.32377	0.50156
va_9			6.10	0.0102	5.84	2.76	0.894	0.00916	0.0126	0.10139	3.7468	0.0685	0.45971	1.3812	0.39011	0.0539	0.75005	0.16757
va_14				0.7554	1.05	13.04	0.458	3.72503	7.3023	0.84880	0.1001	4.7840	0.01010	1.2203	0.17423	0.0168	1.05412	2.02708
va_19					12.52	6.30	1.800	2.65215	0.2856	9.25010	0.8713	1.3611	0.20644	9.54e-5	6.20313	1.9675	0.11961	0.01746
va_24						10.45	13.763	21.45087	0.2124	0.00155	0.9524	1.5713	2.30087	3.3944	1.47253	0.2425	0.03215	6.14e-4
va_28							22.873	2.12863	2.8646	5.17493	0.2487	0.3391	0.33139	0.0494	2.11707	0.8080	0.00277	1.06363
va_33								5.61410	0.4837	0.07441	1.7895	2.3523	0.82082	0.0610	0.23582	0.1442	1.23559	0.18159
va_38									0.2400	1.25090	1.7353	0.0223	0.00788	0.1166	0.01940	0.0169	0.78146	0.08952
va_1										0.90808	0.6548	0.6015	2.33443	1.8868	1.94075	1.0498	0.15526	2.76414
va_6											20.7428	4.5463	6.54751	2.2189	22.58208	21.5590	0.50695	0.13075
va_11												3.3989	12.05835	0.0366	1.03395	12.0351	3.61244	1.65832
va_16													12.62998	0.6906	6.23281	42.5973	0.66495	0.97758
va_21														0.0244	4.25913	114.6378	2.27908	0.52189
va_26															0.88605	1.8158	0.03061	0.84010
va_30																21.5959	0.78675	0.09808
va_35																	0.04039	0.00837
va_3																		8.41995
va_8																		
va_13																		
va_18																		
va_23																		
va_27																		
va_32																		
va_37																		
va_2																		
va_7																		
va_12																		
va_17																		
va_22																		
va_31																		
va_36																		
va_5																		
va_10																		
va_15																		
va_20																		
va_25																		
va_29																		
va_34																		

#### Anexo 4. Características psicométricas finais do Questionário de vivências acadêmicas

Pesos fatoriais

Fator	Indicador	Estimativas	Erro-padrão	Z	p	Estimativas Estand.
PC	va_4	0.725	0.0736	9.86	< .001	0.564
	va_9	0.602	0.0466	12.94	< .001	0.699
	va_14	0.729	0.0442	16.48	< .001	0.829
	va_19	0.658	0.0575	11.45	< .001	0.640
	va_24	0.701	0.0456	15.37	< .001	0.794
	va_28	0.869	0.0526	16.52	< .001	0.832
	va_33	0.780	0.0663	11.77	< .001	0.657
	va_38	0.516	0.0487	10.58	< .001	0.602
AS	va_1	0.749	0.0474	15.81	< .001	0.801
	va_6	1.004	0.0597	16.83	< .001	0.841
	va_11	0.909	0.0543	16.75	< .001	0.834
	va_16	0.884	0.0641	13.80	< .001	0.731
	va_21	0.848	0.0665	12.76	< .001	0.690
	va_26	0.661	0.0546	12.12	< .001	0.662
	va_30	0.940	0.0574	16.39	< .001	0.823
	va_35	0.698	0.0614	11.37	< .001	0.644
APE	va_3	0.884	0.0699	12.65	< .001	0.682
	va_8	1.040	0.0681	15.27	< .001	0.781
	va_13	1.063	0.0640	16.59	< .001	0.825
	va_18	0.996	0.0675	14.75	< .001	0.762
	va_23	1.051	0.0639	16.45	< .001	0.821
	va_27	0.788	0.0665	11.85	< .001	0.648
	va_32	0.914	0.0675	13.54	< .001	0.717
	va_37	0.865	0.0670	12.91	< .001	0.693
AE	va_2	0.537	0.0605	8.87	< .001	0.531
	va_7	0.808	0.0677	11.93	< .001	0.677
	va_12	0.423	0.0650	6.51	< .001	0.404
	va_17	0.797	0.0729	10.94	< .001	0.632
	va_22	0.723	0.0569	12.70	< .001	0.710
	va_31	0.721	0.0541	13.33	< .001	0.738
	va_36	0.462	0.0520	8.87	< .001	0.531
AI	va_5	0.661	0.0576	11.49	< .001	0.667
	va_10	0.786	0.0611	12.86	< .001	0.724
	va_15	0.502	0.0528	9.51	< .001	0.572
	va_20	0.592	0.0688	8.61	< .001	0.523
	va_25	0.831	0.0757	10.97	< .001	0.642
	va_29	0.787	0.0836	9.41	< .001	0.570
	va_34	0.748	0.0725	10.31	< .001	0.612

## Covariâncias fatoriais

		Estimativas	Erro-padrão	Z	p	Estimativas Estand.
PC	PC	1.000*				
	AS	0.339	0.0595	5.70	< .001	0.339
	APE	-0.269	0.0616	-4.37	< .001	-0.269
	AE	0.522	0.0537	9.72	< .001	0.522
	AI	0.381	0.0633	6.02	< .001	0.381
AS	AS	1.000*				
	APE	-0.287	0.0605	-4.74	< .001	-0.287
	AE	0.355	0.0616	5.77	< .001	0.355
	AI	0.451	0.0579	7.78	< .001	0.451
APE	APE	1.000*				
	AE	-0.308	0.0636	-4.85	< .001	-0.308
	AI	-0.300	0.0643	-4.66	< .001	-0.300
AE	AE	1.000*				
	AI	0.503	0.0585	8.60	< .001	0.503
AI	AI	1.000*				

\* parâmetro fixo

## Teste ao Ajustamento Exato

$\chi^2$	gl	p
1115	646	< .001

## Medidas de Ajustamento

CFI	TLI	SRMR	RMSEA	IC 90% RMSEA	
				Lim. Inferior	Superior
0.914	0.907	0.0686	0.0505	0.0455	0.0555

## Índices de Modificação

Índices de modificação - Pesos fatoriais

	PC	AS	APE	AE	AI
va_4		2.14144	21.30416	0.09510	3.41084
va_9		0.14162	0.99596	3.53747	0.32071
va_14		0.71275	0.10526	0.69589	2.71899
va_19		8.19593	24.85815	10.85903	40.16398
va_24		2.96986	0.49991	0.00879	3.11283
va_28		3.87958	0.38426	5.24335	9.94992
va_33		0.41049	0.82227	0.85944	0.01142
va_38		0.03633	0.62089	1.07707	0.00570
va_1	3.11290		1.41740	0.00501	0.00169
va_6	3.34029		1.05273	0.04096	0.15415
va_11	0.42003		0.00366	2.43169	0.24191
va_16	0.60485		6.16089	0.78287	0.01049
va_21	1.40038		5.13244	0.19874	1.02488
va_26	4.54711		0.58356	0.40188	0.01839
va_30	0.00130		1.11629	1.20285	0.52893
va_35	3.90112		0.02123	4.19528	0.72281
va_3	0.37747	0.08948		5.16758	0.86343
va_8	0.20676	1.04664		0.83150	0.35080
va_13	3.16113	0.11840		1.60493	0.43586
va_18	8.64859	1.17468		9.10947	0.26444
va_23	0.05247	0.00739		0.07162	0.10385
va_27	0.04773	0.54853		3.19664	0.69524
va_32	0.11601	0.00107		1.27105	4.27457
va_37	0.17309	1.49655		0.09012	0.10631
va_2	0.80416	0.33254	2.06728		1.15417
va_7	0.00421	0.00287	0.78556		0.03201
va_12	1.82448	3.55093	10.36303		0.57746
va_17	2.25956	3.98851	3.67741		0.78788
va_22	3.08387	0.04111	11.85659		0.02026
va_31	2.76294	0.85722	8.25349		0.48512
va_36	4.24260	2.61770	2.12406		0.28124
va_5	15.84967	10.72431	4.80940	1.42724	
va_10	2.20121	0.52012	5.93786	0.51724	
va_15	22.24552	0.49898	3.24002	7.10837	
va_20	0.91531	1.17158	0.15103	0.00297	
va_25	2.52832	1.54271	0.69132	1.86880	
va_29	5.55997	0.65919	0.80779	2.87365	
va_34	3.58584	9.30318	8.16907	1.79874	

Índices de Modificação - Covariâncias entre resíduos

	va_4	va_9	va_14	va_19	va_24	va_28	va_33	va_38	va_1	va_6	va_11	va_16	va_21	va_26	va_30	va_35	va_3	va_8	va_1
va_4	0.640	1.53	17.1753	0.889	6.40	0.0326	0.267	0.3935	1.30036	0.0122	0.247	0.2699	0.62609	0.1153	0.02430	3.1550	0.52419	0.529:	
va_9		8.64	0.0951	5.318	2.73	4.0653	9.69e-4	0.0456	7.23e-4	3.1394	0.148	0.1470	1.40818	0.3306	0.00929	0.9137	0.19496	0.408:	
va_14			1.8621	0.924	14.08	0.7615	0.971	7.7574	1.25134	0.2552	7.007	0.7141	1.58129	0.7215	0.99650	1.4002	2.07049	0.004:	
va_19				8.471	3.83	0.0371	1.190	0.3509	13.47359	2.7488	3.181	0.7883	1.93e-4	12.4614	3.76518	0.0833	0.02345	0.789:	
va_24					2.00	2.4783		0.0273	0.07351	1.6806	1.379	1.3527	3.05603	1.2506	0.02571	0.1193	0.00717	0.001:	
va_28								0.463	3.9775	5.86921	0.4649	0.612	0.1475	0.11941	3.4075	0.05236	0.0752	1.38036	0.378:
va_33								0.478	1.5710	0.00515	1.0667	4.178	2.9250	0.05074	0.1658	2.34184	1.3523	0.42159	1.051:
va_38									0.2448	1.59161	2.8779	0.250	0.0114	0.00154	0.0282	0.06259	0.9680	0.11205	0.655:
va_1										0.18314	0.7764	1.546	1.4402	0.34122	1.5599	0.01782	0.1152	2.90418	0.021:
va_6												0.413	0.5481	0.04324			1.5995	0.45423	0.179:
va_11												0.459	0.9625	0.02692	6.9155	2.33128	4.0359	1.68753	1.768:
va_16													17.2285	0.01621	4.0686		1.2992	1.38888	2.701:
va_21														0.77527	1.3646		3.2438	0.95806	0.257:
va_26															0.5288	1.78306	0.0535	0.96602	0.380:
va_30																	1.7949	0.33171	0.183:
va_35																	1.0936	0.44167	1.003:
va_3																		8.39964	0.001:
va_8																			1.732:
va_13																			
va_18																			
va_23																			
va_27																			
va_32																			
va_37																			
va_2																			
va_7																			
va_12																			
va_17																			
va_22																			
va_31																			
va_36																			
va_5																			
va_10																			
va_15																			
va_20																			
va_25																			
va_29																			
va_34																			

**Anexo 5. Consistência interna da dimensão projeto de carreira - questionário de vivências acadêmicas**

Estadísticas de Fiabilidade de Escala

	Média	Desvio-padrão	$\alpha$ de Cronbach	$\omega$ de McDonald
escala	4.07	0.749	0.880	0.891

Estadísticas da Fiabilidade do Item

	Média	Desvio-padrão	Correlação item-total	Se o item for eliminado	
				$\alpha$ de Cronbach	$\omega$ de McDonald
va_4	3.67	1.288	0.516	0.884	0.890
va_9	4.27	0.863	0.661	0.864	0.878
va_14	4.25	0.881	0.765	0.854	0.868
va_19	3.80	1.031	0.558	0.873	0.886
va_24	4.15	0.884	0.749	0.856	0.868
va_28	3.98	1.046	0.803	0.847	0.864
va_33	4.05	1.189	0.639	0.866	0.880
va_38	4.35	0.858	0.576	0.871	0.885

**Anexo 6. Consistência interna da dimensão adaptação social - questionário de vivências acadêmicas**

Estadísticas de Fiabilidade de Escala

	Média	Desvio-padrão	$\alpha$ de Cronbach	$\omega$ de McDonald
escala	3.81	0.890	0.916	0.918

Estadísticas da Fiabilidade do Item

	Média	Desvio-padrão	Correlação item-total	Se o item for eliminado	
				$\alpha$ de Cronbach	$\omega$ de McDonald
va_1	4.13	0.937	0.735	0.906	0.907
va_6	3.66	1.199	0.801	0.899	0.901
va_11	3.98	1.091	0.779	0.901	0.903
va_16	3.71	1.212	0.730	0.905	0.908
va_21	3.30	1.231	0.718	0.906	0.909
va_26	4.24	1.002	0.622	0.913	0.915
va_30	3.90	1.147	0.761	0.902	0.904
va_35	3.56	1.107	0.664	0.910	0.914

**Anexo 7. Consistência interna da dimensão adaptação pessoal-emocional - questionário de vivências acadêmicas**

Estadísticas de Fiabilidade de Escala

	<b>Média</b>	<b>Desvio-padrão</b>	<b><math>\alpha</math> de Cronbach</b>	<b><math>\omega</math> de McDonald</b>
escala	2.91	0.999	0.907	0.908

Estadísticas da Fiabilidade do Item

	<b>Média</b>	<b>Desvio-padrão</b>	<b>Correlação item-total</b>	<b>Se o item for eliminado</b>	
				<b><math>\alpha</math> de Cronbach</b>	<b><math>\omega</math> de McDonald</b>
va_3	2.80	1.30	0.656	0.899	0.900
va_8	2.71	1.33	0.728	0.893	0.893
va_13	2.67	1.29	0.777	0.889	0.889
va_18	3.38	1.31	0.731	0.893	0.894
va_23	2.69	1.28	0.774	0.889	0.889
va_27	2.85	1.22	0.613	0.903	0.903
va_32	2.81	1.28	0.677	0.897	0.898
va_37	3.41	1.25	0.657	0.899	0.900

## Anexo 8. Consistência interna da dimensão adaptação ao estudo - questionário de vivências acadêmicas

Estatísticas de Fiabilidade de Escala

	Média	Desvio-padrão	$\alpha$ de Cronbach	$\omega$ de McDonald
escala	3.52	0.714	0.797	0.803

Estatísticas da Fiabilidade do Item

	Média	Desvio-padrão	Correlação item-total	Se o item for eliminado	
				$\alpha$ de Cronbach	$\omega$ de McDonald
va_2	3.71	1.013	0.459	0.783	0.791
va_7	3.16	1.196	0.591	0.758	0.766
va_12	3.79	1.050	0.374	0.798	0.803
va_17	2.81	1.264	0.581	0.761	0.769
va_22	3.24	1.019	0.622	0.754	0.760
va_31	4.00	0.979	0.649	0.750	0.755
va_36	3.95	0.870	0.439	0.786	0.793

## Anexo 9. Consistência interna da dimensão adaptação institucional - questionário de vivências acadêmicas

Estatísticas de Fiabilidade de Escala

	Média	Desvio-padrão	$\alpha$ de Cronbach	$\omega$ de McDonald
escala	3.38	0.796	0.816	0.820

Estatísticas da Fiabilidade do Item

	Média	Desvio-padrão	Correlação item-total	Se o item for eliminado	
				$\alpha$ de Cronbach	$\omega$ de McDonald
va_5	3.57	0.997	0.552	0.793	0.797
va_10	3.54	1.090	0.629	0.779	0.783
va_15	3.96	0.880	0.459	0.807	0.810
va_20	3.13	1.137	0.480	0.804	0.808
va_25	3.02	1.297	0.566	0.790	0.795
va_29	3.13	1.381	0.589	0.787	0.793
va_34	3.30	1.227	0.635	0.777	0.784

## Anexo 10. Características psicométricas do instrumento de *screening* de risco de abandono do ensino superior

### Pesos fatoriais

Fator	Indicador	Estimativas	Erro-padrão	Z	p	Estimativas Estand.
Fator 1	int_2	0.774	0.0515	15.02	< .001	0.783
	int_3	0.861	0.0535	16.09	< .001	0.822
	int_4	0.827	0.0453	18.25	< .001	0.898
	int_1	0.497	0.0594	8.38	< .001	0.497

### Covariancias fatoriais

		Estimativas	Erro-padrão	Z	p	Estimativas Estand.
Fator 1	Fator 1	1.00 <sup>a</sup>				

<sup>a</sup> parâmetro fixo

### Teste ao Ajustamento Exato

$\chi^2$	gl	p
11.0	2	0.004

### Medidas de Ajustamento

CFI	TLI	RMSEA	IC 90% RMSEA	
			Lim. Inferior	Superior
0.982	0.947	0.126	0.0605	0.203

### Resíduos da Matriz de Correlações Observada

	int_2	int_3	int_4	int_1
int_2		-0.026	0.006	0.056
int_3			0.006	0.036
int_4				-0.044
int_1				

Índices de Modificação - Covariâncias entre resíduos

	int_2	int_3	int_4	int_1
int_2		9.92	2.31	4.26
int_3			4.26	2.31
int_4				9.92
int_1				

**Anexo 11. Consistência interna do instrumento de *screening* de risco de abandono do ensino superior**

Estatísticas de Fiabilidade de Escala

	Média	Desvio-padrão	$\alpha$ de Cronbach	$\omega$ de McDonald
escala	1.60	0.811	0.834	0.846

Estatísticas da Fiabilidade do Item

	Média	Desvio-padrão	Correlação item-total	Se o item for eliminado	
				$\alpha$ de Cronbach	$\omega$ de McDonald
int_1	1.60	1.003	0.485	0.867	0.873
int_2	1.57	0.990	0.709	0.770	0.795
int_3	1.71	1.050	0.726	0.761	0.784
int_4	1.51	0.923	0.758	0.752	0.759

## Anexo 12. Características psicométricas do questionário de relacionamento com os outros

Pesos fatoriais

Fator	Indicador	Estimativas	Erro-padrão	Z	p	Estimativas Estand.
rel_prof	rel_t1	1.039	0.0732	14.19	< .001	0.768
	rel_t2	0.949	0.0803	11.81	< .001	0.670
	rel_t3	1.014	0.0629	16.13	< .001	0.847
	rel_t4_r	0.373	0.0984	3.79	< .001	0.243
	rel_t5_r	0.364	0.0825	4.41	< .001	0.282
	rel_t6_r	0.803	0.0791	10.16	< .001	0.595
rel_col	rel_c1	0.840	0.0914	9.20	< .001	0.545
	rel_c2	0.724	0.0772	9.38	< .001	0.556
	rel_c3	1.101	0.0753	14.63	< .001	0.785
	rel_c4	0.932	0.0680	13.70	< .001	0.747
	rel_c5	1.102	0.0717	15.37	< .001	0.811
help	help_1	1.295	0.0887	14.59	< .001	0.863
	help_2	0.746	0.0904	8.26	< .001	0.501
	help_3	1.181	0.0858	13.76	< .001	0.813
social_sup	senv1	0.789	0.0547	14.43	< .001	0.753
	senv2	0.874	0.0466	18.77	< .001	0.898
	senv3	0.899	0.0549	16.38	< .001	0.825
	senv4	1.058	0.0655	16.15	< .001	0.818
	senv5	0.433	0.0586	7.39	< .001	0.441
	senv6	0.537	0.0602	8.92	< .001	0.518

## Covariâncias fatoriais

		<b>Estimativas</b>	<b>Erro-padrão</b>	<b>Z</b>	<b>p</b>	<b>Estimativas Estand.</b>
rel_prof	rel_prof	1.000 <sup>a</sup>				
	rel_col	0.359	0.0628	5.71	< .001	0.359
	help	-0.199	0.0697	-2.86	0.004	-0.199
	social_sup	0.348	0.0612	5.69	< .001	0.348
rel_col	rel_col	1.000 <sup>a</sup>				
	help	-0.228	0.0675	-3.37	< .001	-0.228
	social_sup	0.370	0.0599	6.17	< .001	0.370
help	help	1.000 <sup>a</sup>				
	social_sup	-0.286	0.0634	-4.50	< .001	-0.286
social_sup	social_sup	1.000 <sup>a</sup>				

<sup>a</sup> parâmetro fixo

## Teste ao Ajustamento Exato

$\chi^2$	gl	p
565	164	< .001

## Medidas de Ajustamento

CFI	TLI	RMSEA	IC 90% RMSEA	
			Lim. Inferior	Superior
0.834	0.808	0.0929	0.0846	0.101

### Anexo 13. Características psicométricas finais do Questionário de relacionamento com os outros

#### Pesos fatoriais

Fator	Indicador	Estimativas	Erro-padrão	Z	p	Estimativas Estand.
rel_prof	rel_t1	1.055	0.0732	14.41	< .001	0.780
	rel_t2	0.968	0.0802	12.07	< .001	0.684
	rel_t3	1.012	0.0635	15.95	< .001	0.845
	rel_t6_r	0.774	0.0793	9.75	< .001	0.573
rel_col	rel_c1	0.841	0.0914	9.20	< .001	0.545
	rel_c2	0.724	0.0772	9.38	< .001	0.556
	rel_c3	1.101	0.0753	14.62	< .001	0.785
	rel_c4	0.932	0.0681	13.69	< .001	0.747
	rel_c5	1.103	0.0718	15.37	< .001	0.811
help	help_1	1.299	0.0893	14.55	< .001	0.866
	help_2	0.745	0.0905	8.23	< .001	0.500
	help_3	1.177	0.0863	13.64	< .001	0.810
social_sup	senv1	0.776	0.0554	14.00	< .001	0.741
	senv2	0.850	0.0477	17.81	< .001	0.872
	senv3	0.935	0.0537	17.41	< .001	0.858
	senv4	1.091	0.0643	16.96	< .001	0.844

#### Covariancias fatoriais

		Estimativas	Erro-padrão	Z	p	Estimativas Estand.
rel_prof	rel_prof	1.000 <sup>a</sup>				
	rel_col	0.360	0.0628	5.74	< .001	0.360
	help	-0.168	0.0702	-2.39	0.017	-0.168
	social_sup	0.322	0.0625	5.15	< .001	0.322
rel_col	rel_col	1.000 <sup>a</sup>				
	help	-0.227	0.0675	-3.37	< .001	-0.227
	social_sup	0.339	0.0611	5.55	< .001	0.339
help	help	1.000 <sup>a</sup>				
	social_sup	-0.264	0.0643	-4.11	< .001	-0.264
social_sup	social_sup	1.000 <sup>a</sup>				

<sup>a</sup> parâmetro fixo

Teste ao Ajustamento Exato

$\chi^2$	gl	p
173	98	< .001

Medidas de Ajustamento

CFI	TLI	RMSEA	IC 90% RMSEA	
			Lim. Inferior	Superior
0.962	0.953	0.0519	0.0389	0.0645

Resíduos da Matriz de Correlações Observada

	rel_t1	rel_t2	rel_t3	rel_t6_r	rel_c1	rel_c2	rel_c3	rel_c4	rel_c5	help_1	help_2	help_3	senv1	senv2	senv3	senv4
rel_t1		0.002	0.008	-0.014	0.041	-0.050	0.001	-0.017	0.004	0.092	-0.065	0.044	0.052	-0.008	-0.067	-0.060
rel_t2			-0.012	-0.005	-0.003	0.067	0.110	-0.035	0.042	0.082	-0.032	0.055	0.107	0.086	0.078	0.074
rel_t3				0.009	0.020	-0.014	0.023	-0.052	-0.022	-0.015	-0.106	-0.057	0.070	0.024	-0.081	-0.068
rel_t6_r					-0.066	0.004	-0.011	-0.048	0.020	-0.066	-0.194	-0.099	0.065	0.060	-0.017	-0.008
rel_c1						0.015	-0.039	0.059	-0.010	0.036	-0.052	0.063	0.011	-0.051	-0.006	-0.009
rel_c2							0.073	-0.025	-0.059	-0.102	0.000	0.009	0.051	0.023	0.045	0.062
rel_c3								-0.031	0.011	0.048	-0.034	-0.002	0.034	-0.060	-0.020	-0.026
rel_c4									0.019	-0.013	-0.096	0.020	0.065	0.012	-0.010	0.045
rel_c5										0.000	-0.066	0.001	-0.009	0.019	-0.047	0.029
help_1											-0.004	0.002	-0.018	-0.047	0.034	0.038
help_2												-0.007	-0.051	-0.062	-0.027	-0.053
help_3													-0.080	-0.012	0.069	0.027
senv1														0.048	-0.034	-0.036
senv2															-0.012	-0.019
senv3																0.043
senv4																

Índices de modificação - Pesos fatoriais

	rel_prof	rel_col	help	social_sup
rel_t1		0.0609	4.7620	1.39654
rel_t2		2.1104	2.6123	6.32895
rel_t3		0.4808	3.5637	1.35178
rel_t6_r		0.0928	5.0355	0.35033
rel_c1	0.07220		0.8132	0.22834
rel_c2	0.01974		1.6627	1.23881
rel_c3	1.24886		0.6791	1.03727
rel_c4	1.93021		0.1126	0.54438
rel_c5	0.00871		0.0643	0.00304
help_1	2.89557	0.0866		0.02485
help_2	5.31894	2.4363		1.49202
help_3	0.29318	0.2833		0.25510
senv1	5.99665	1.2122	2.0388	
senv2	2.54017	0.2071	3.1331	
senv3	4.15918	1.1111	3.5425	
senv4	2.14650	0.5505	1.0781	

Índices de Modificação - Covariâncias entre resíduos

	rel_t1	rel_t2	rel_t3	rel_t6_r	rel_c1	rel_c2	rel_c3	rel_c4	rel_c5	help_1	help_2	help_3	senv1	senv2	senv3	senv4
rel_t1		0.0164	1.56	0.4367	1.821	2.5765	0.932	1.008	0.22853	2.06434	0.27672	0.0835	0.53667	0.13572	0.100	0.13833
rel_t2			1.30	0.0238	1.263	1.8167	5.771	3.180	0.00666	0.75329	0.08363	0.7358	0.20569	0.63630	3.406	1.50117
rel_t3				0.3488	0.785	0.0131	0.400	0.314	1.16212	0.36243	0.00203	1.2799	1.86937	2.66047	4.229	2.69651
rel_t6_r					3.014	0.1436	0.503	0.337	1.53199	0.00533	4.94178	0.4684	0.00316	1.13399	0.334	0.16028
rel_c1						0.1621	2.690	4.808	0.24140	0.00143	0.68934	1.1070	0.05131	2.01528	1.199	0.00351
rel_c2							9.835	0.904	7.78168	11.37914	2.68108	3.8812	0.01148	0.42053	0.734	0.36198
rel_c3								4.834	1.09986	4.48353	0.10136	3.6075	1.77514	4.84207	2.407	1.11362
rel_c4									2.28086	0.36099	1.68141	1.1497	0.96172	0.00191	0.547	0.65479
rel_c5										0.03812	0.06569	0.0879	3.74297	5.08946	4.477	1.26343
help_1											0.24608	3.6689	2.24009	3.81536	0.297	1.85534
help_2												0.3213	0.16419	0.03766	3.12e-4	0.66517
help_3													7.73220	0.36151	3.749	0.04355
senv1														14.14937	5.699	5.46949
senv2															3.044	6.63158
senv3																26.11111
senv4																

**Anexo 14. Consistência interna da dimensão relacionamento com os professores - questionário de relacionamento com os outros**

Estatísticas de Fiabilidade de Escala

	<b>Média</b>	<b>Desvio-padrão</b>	<b><math>\alpha</math> de Cronbach</b>	<b><math>\omega</math> de McDonald</b>
escala	3.94	1.06	0.805	0.815

Estatísticas da Fiabilidade do Item

	<b>Média</b>	<b>Desvio-padrão</b>	<b>Correlação item-total</b>	<b>Se o item for eliminado</b>	
				<b><math>\alpha</math> de Cronbach</b>	<b><math>\omega</math> de McDonald</b>
rel_t1	3.79	1.35	0.669	0.731	0.746
rel_t2	3.50	1.42	0.596	0.768	0.785
rel_t3	4.36	1.20	0.722	0.712	0.718
rel_t6_r	4.11	1.35	0.511	0.807	0.815

**Anexo 15. Consistência interna da dimensão relacionamento e cooperação com os colegas - questionário de relacionamento com os outros**

Estatísticas de Fiabilidade de Escala

	<b>Média</b>	<b>Desvio-padrão</b>	<b><math>\alpha</math> de Cronbach</b>	<b><math>\omega</math> de McDonald</b>
escala	4.36	1.04	0.814	0.823

Estatísticas da Fiabilidade do Item

	<b>Média</b>	<b>Desvio-padrão</b>	<b>Correlação item-total</b>	<b>Se o item for eliminado</b>	
				<b><math>\alpha</math> de Cronbach</b>	<b><math>\omega</math> de McDonald</b>
rel_c1	4.06	1.54	0.500	0.813	0.818
rel_c2	4.57	1.30	0.503	0.805	0.818
rel_c3	4.00	1.41	0.685	0.751	0.765
rel_c4	4.76	1.25	0.666	0.761	0.774
rel_c5	4.43	1.36	0.686	0.752	0.762

**Anexo 16. Consistência interna da dimensão procura de ajuda - questionário de relacionamento com os outros**

Estadísticas de Fiabilidade de Escala

	Média	Desvio-padrão	$\alpha$ de Cronbach	$\omega$ de McDonald
escala	4.36	1.22	0.758	0.778

Estadísticas da Fiabilidade do Item

	Média	Desvio-padrão	Correlação item-total	Se o item for eliminado	
				$\alpha$ de Cronbach	$\omega$ de McDonald
help_1_r	4.53	1.50	0.676	0.570	0.570
help_2_r	4.10	1.49	0.449	0.826	0.826
help_3_r	4.44	1.46	0.653	0.601	0.601

**Anexo 17. Consistência interna da dimensão suporte social da família e dos amigos - questionário de relacionamento com os outros**

Estadísticas de Fiabilidade de Escala

	Média	Desvio-padrão	$\alpha$ de Cronbach	$\omega$ de McDonald
escala	5.20	0.964	0.892	0.898

Estadísticas da Fiabilidade do Item

	Média	Desvio-padrão	Correlação item-total	Se o item for eliminado	
				$\alpha$ de Cronbach	$\omega$ de McDonald
senv1	5.21	1.050	0.685	0.888	0.896
senv2	5.38	0.976	0.816	0.847	0.855
senv3	5.23	1.092	0.801	0.847	0.861
senv4	5.00	1.295	0.781	0.861	0.867

## Anexo 18. Características psicométricas do questionário de motivação intrínseca

### Pesos fatoriais

Fator	Indicador	Estimativas	Erro-padrão	Z	p	Estimativas Estand.
Fator 1	mot_1	0.618	0.0468	13.22	< .001	0.734
	mot_2	0.651	0.0465	13.99	< .001	0.770
	mot_3	0.697	0.0451	15.44	< .001	0.830
	mot_4	0.511	0.0588	8.70	< .001	0.525

### Covariâncias fatoriais

		Estimativas	Erro-padrão	Z	p	Estimativas Estand.
Fator 1	Fator 1	1.00 <sup>a</sup>				

<sup>a</sup> parâmetro fixo

### Teste ao Ajustamento Exato

$\chi^2$	gl	p
4.04	2	0.132

### Medidas de Ajustamento

CFI	TLI	RMSEA	IC 90% RMSEA	
			Lim. Inferior	Superior
0.995	0.984	0.0600	0.00	0.145

### Resíduos da Matriz de Correlações Observada

	mot_1	mot_2	mot_3	mot_4
mot_1		-0.021	0.013	0.008
mot_2			0.002	0.040
mot_3				-0.033
mot_4				

Índices de Modificação - Covariâncias entre resíduos

	<b>mot_1</b>	<b>mot_2</b>	<b>mot_3</b>	<b>mot_4</b>
mot_1		3.39	2.7481	0.0803
mot_2			0.0803	2.7481
mot_3				3.3925
mot_4				

**Anexo 19. Consistência interna do questionário de motivação intrínseca**

Estatísticas de Fiabilidade de Escala

	<b>Média</b>	<b>Desvio-padrão</b>	<b><math>\alpha</math> de Cronbach</b>	<b><math>\omega</math> de McDonald</b>
escala	5.24	0.694	0.799	0.811

Estatísticas da Fiabilidade do Item

	<b>Média</b>	<b>Desvio-padrão</b>	<b>Correlação item-total</b>	<b>Se o item for eliminado</b>	
				<b><math>\alpha</math> de Cronbach</b>	<b><math>\omega</math> de McDonald</b>
mot_1	5.25	0.844	0.632	0.739	0.760
mot_2	5.42	0.847	0.670	0.720	0.743
mot_3	5.32	0.840	0.686	0.713	0.725
mot_4	4.95	0.976	0.482	0.820	0.822

## Anexo 20. Características psicométricas do questionário de autoeficácia acadêmica

### Pesos fatoriais

Fator	Indicador	Estimativas	Erro-padrão	Z	p	Estimativas Estand.
Fator 1	acad_1	0.648	0.0675	9.61	< .001	0.581
	acad_2	0.999	0.0684	14.60	< .001	0.807
	acad_3	0.527	0.0650	8.11	< .001	0.504
	acad_4	0.548	0.0720	7.61	< .001	0.487
	acad_5	0.919	0.0649	14.15	< .001	0.784
	acad_6	0.424	0.0667	6.36	< .001	0.409

### Covariâncias fatoriais

		Estimativas	Erro-padrão	Z	p	Estimativas Estand.
Fator 1	Fator 1	1.00 <sup>a</sup>				

<sup>a</sup> parâmetro fixo

### Teste ao Ajustamento Exato

$\chi^2$	gl	p
84.9	9	< .001

### Medidas de Ajustamento

CFI	TLI	RMSEA	IC 90% RMSEA	
			Lim. Inferior	Superior
0.838	0.730	0.172	0.140	0.207

### Resíduos da Matriz de Correlações Observada

	acad_1	acad_2	acad_3	acad_4	acad_5	acad_6
acad_1		-0.032	0.081	0.085	-0.035	0.073
acad_2			-0.038	-0.093	0.063	-0.029
acad_3				0.155	-0.051	0.043
acad_4					-0.049	0.275
acad_5						-0.099
acad_6						

Índices de Modificação - Covariâncias entre resíduos

	<b>acad_1</b>	<b>acad_2</b>	<b>acad_3</b>	<b>acad_4</b>	<b>acad_5</b>	<b>acad_6</b>
acad_1		3.37	4.74	5.05	3.24	3.311
acad_2			3.46	19.93	66.19	1.635
acad_3				14.09	5.08	0.960
acad_4					4.40	38.137
acad_5						15.035
acad_6						

## Anexo 21. Características psicométricas finais do questionário de autoeficácia acadêmica

### Pesos fatoriais

Fator	Indicador	Estimativas	Erro-padrão	Z	p	Estimativas Estand.
Fator 1	acad_1	0.596	0.0673	8.86	< .001	0.534
	acad_2	1.047	0.0691	15.15	< .001	0.846
	acad_5	0.952	0.0656	14.51	< .001	0.813
	acad_3	0.474	0.0645	7.34	< .001	0.453

### Covariancias fatoriais

		Estimativas	Erro-padrão	Z	p	Estimativas Estand.
Fator 1	Fator 1	1.00 <sup>a</sup>				

<sup>a</sup> parâmetro fixo

### Teste ao Ajustamento Exato

$\chi^2$	gl	p
10.2	2	0.006

### Medidas de Ajustamento

CFI	TLI	RMSEA	IC 90% RMSEA	
			Lim. Inferior	Superior
0.974	0.922	0.120	0.0545	0.197

### Resíduos da Matriz de Correlações Observada

	acad_1	acad_2	acad_5	acad_3
acad_1		-0.015	-0.013	0.132
acad_2			0.008	-0.014
acad_5				-0.024
acad_3				

Índices de Modificação - Covariâncias entre resíduos

	acad_1	acad_2	acad_5	acad_3
acad_1		1.55	0.829	10.231
acad_2			10.231	0.829
acad_5				1.550
acad_3				

**Anexo 22. Consistência interna do questionário de autoeficácia acadêmica**

Estatísticas de Fiabilidade de Escala

	Média	Desvio-padrão	$\alpha$ de Cronbach	$\omega$ de McDonald
escala	4.40	0.877	0.763	0.770

Estatísticas da Fiabilidade do Item

	Média	Desvio-padrão	Correlação item-total	Se o item for eliminado	
				$\alpha$ de Cronbach	$\omega$ de McDonald
acad_1	4.24	1.12	0.511	0.733	0.756
acad_2	4.43	1.24	0.662	0.648	0.650
acad_3	4.43	1.05	0.439	0.766	0.780
acad_5	4.49	1.17	0.643	0.660	0.663

## Anexo 23. Estrutura final do questionário de vivências académicas

<b>Dimensões</b>	<b>Itens</b>
<b>Projeto de carreira</b>	<p>Estou no curso superior com que sempre sonhei.</p> <p>Acredito que me posso realizar profissionalmente na área do curso que escolhi.</p> <p>Sinto que estou num curso que corresponde aos meus interesses e capacidades</p> <p>Penso que estou a ter uma boa preparação para a vida profissional que desejo no futuro.</p> <p>Sinto que com este curso poderei atingir os meus objetivos</p> <p>Estou certo/a que este é o melhor curso para mim.</p> <p>Mesmo que pudesse não mudaria de curso.</p> <p>Estou certo/a da importância que o meu curso terá na minha vida no futuro.</p>
<b>Adaptação Social</b>	<p>Mesmo que tenha pontos de vista diferentes, dou-me bem com o grupo de amigos que fiz nesta Universidade.</p> <p>Sinto-me bastante próximo/a do grupo de amigos que fiz nesta Universidade.</p> <p>Sinto-me satisfeito/a com os amigos que fiz nesta Universidade.</p> <p>Sinto-me integrado no grupo de colegas que frequenta as mesmas aulas que eu.</p> <p>Faço amigos com facilidade nesta Universidade.</p> <p>Costumo ter companhia nos momentos livres (por ex., almoço, intervalos) na Universidade.</p> <p>Nesta Universidade, tenho um grupo de amigos a quem posso recorrer sempre que necessitar</p> <p>Para mim é fácil estabelecer boas relações com os meus colegas de curso.</p>
<b>Adaptação pessoal-emocional</b>	<p>Nos últimos tempos na Universidade sinto-me mais irritável do que o habitual.</p> <p>Nas últimas semanas tenho tido pensamentos sobre mim próprio que me deixam triste.</p> <p>Ultimamente tenho-me sentido desorientado/a e confuso/a.</p> <p>Nas últimas semanas tenho-me sentido ansioso/a.</p> <p>Ultimamente tenho-me sentido triste ou abatido/a.</p> <p>Ultimamente sinto-me pouco confiante nas minhas capacidades.</p> <p>Ultimamente há situações em que me sinto a perder o controlo.</p> <p>Nas últimas semanas tenho-me sentido sem energia e mais cansado/a.</p>
<b>Adaptação ao estudo</b>	<p>Consigo tirar boas anotações nas aulas.</p> <p>Tenho em dia os trabalhos, as matérias ou os exercícios das várias disciplinas.</p> <p>Tenho a preocupação de me avaliar e perceber porque me correm bem ou mal as aprendizagens.</p> <p>Planeio diariamente as minhas atividades de estudo.</p>

Sou capaz de me concentrar nas tarefas de estudo o tempo necessário.

Esforço-me no estudo, porque estou determinado/a em conseguir bons resultados.

Mesmo perante alguma dificuldade, não desisto de entender um assunto ou de realizar um exercício.

---

Identifico-me com a minha Universidade (por ex., valores, regras).

Gosto do ambiente intelectual (por ex., palestras, debates, exposições) que se vive na minha Universidade.

Tenho bons professores na minha Universidade.

Sempre que preciso de resolver um problema burocrático ou administrativo, sei que serei bem atendido/a na minha Universidade.

**Adaptação  
institucional**

Estou satisfeito/a com atividades extracurriculares (por ex., curriculares, desportivas) disponíveis na minha Universidade.

A minha Universidade tem bons espaços para estar nos intervalos durante as aulas.

Estou satisfeito/a com os espaços de apoio à aprendizagem existentes na minha Universidade (por ex., biblioteca, sala de computadores, salas de estudo).

---

**Anexo 24. Estrutura final do instrumento de *screening* de intenção de abandono do ensino superior**

<b>Fatores</b>	<b>Itens</b>
<b>Intenção de abandono</b>	Tenho pensado nos últimos tempos em mudar de curso. Já falei com amigos e/ou familiares sobre a possibilidade de abandonar o Ensino Superior. Sinto-me inseguro(a)/indeciso(a) relativamente a continuar a estudar. Tenho pensado na possibilidade de abandonar o Ensino Superior.

**Anexo 25. Estrutura final do questionário de relacionamento com os outros**

<b>Fatores</b>	<b>Itens</b>
<b>Relacionamento com os professores</b>	Os professores dedicam parte do teu tempo a responder às minhas necessidades. Os professores também se preocupam com os meus problemas. Os professores esforçam-se por responder às minhas necessidades. Os meus esforços pessoais são frequentemente ignorados pelos professores.
<b>Relacionamento e cooperação com os colegas</b>	No meu curso trabalho regularmente com colegas fora das aulas. No meu curso tenho facilidade em contactar com outros estudantes. No meu curso os estudantes apoiam-se uns aos outros quando necessário No meu curso troco informações e ideias importantes sobre os estudos com os meus colegas. No meu curso posso contar com os meus colegas quando algo relacionado com os meus estudos não corre bem.
<b>Procura de ajuda</b>	Ficaria constrangido(a) se outras pessoas, na universidade soubesse que precisava de ajuda. Sentir-me-ia muito dependente se tivesse que pedir ajuda a outras pessoas na universidade. Não gostaria que outras pessoas na universidade soubessem que eu preciso de ajuda para ser um estudante bem-sucedido(a).
<b>Suporte social da família e dos amigos</b>	Tenho apoio emocional e ajuda da parte da minha família e amigos fora da universidade. Posso contar com a minha família e amigos fora da universidade, quando as coisas não correm bem. A minha família está disponível para me ajudar a tomar decisões. Posso falar dos meus problemas com a minha família.

## **Anexo 26. Estrutura final do questionário de motivação intrínseca**

<b>Fatores</b>	<b>Itens</b>
<b>Motivação intrínseca</b>	Estudo estas matérias porque os meus interesses se encaixam bem com muitos tópicos do curso. Estudo estas matérias para aprender o máximo possível nesta área. Estudo estas matérias para lidar com tópicos interessantes nesta área. Estudo estas matérias para ser desafiado(a) nesta área.

## **Anexo 27. Estrutura final do questionário de autoeficácia académica**

<b>Fatores</b>	<b>Itens</b>
<b>Autoeficácia académica</b>	Até que ponto estás confiante de que conseguirias lidar com a falta de apoio por parte dos professores ou supervisores. Até que ponto estás confiante de que conseguirias continuar no curso pretendido, mesmo que se sentisse pouco aceite pelos colegas e professores. Até que ponto estás confiante de que conseguirias ultrapassar problemas de comunicação com os professores ou assistentes do curso. Até que ponto estás confiante de que conseguirias continuar no curso pretendido, mesmo que o ambiente social da turma fosse um pouco recetivo à sua pessoa.

## Anexo 28. Análise descritiva – questionário de vivências acadêmicas

	N	Mínimo	Máximo	Média	Desvio padrão	Assimetria	Erro	Curtose	Erro
	Estatística	Estatística	Estatística	Estatística	Estatística	Estatística	Padrão	Estatística	Padrão
Estou no curso superior que sempre sonhei.	284	1	5	3,67	1,288	-,646	,145	-,685	,288
Acredito que me posso realizar profissionalmente na área do curso que escolhi.	284	1	5	4,27	,863	-1,161	,145	1,069	,288
Sinto que estou num curso que corresponde aos meus interesses e capacidades.	284	1	5	4,25	,881	-1,205	,145	1,297	,288
Penso que estou a ter uma boa preparação para a vida profissional que desejo no futuro.	284	1	5	3,80	1,031	-,765	,145	,208	,288
Sinto que com este curso poderei atingir os meus objetivos.	284	1	5	4,15	,884	-,834	,145	,066	,288
Estou certo/a que este é o melhor curso para mim.	284	1	5	3,98	1,046	-,945	,145	,386	,288
Mesmo que pudesse não mudaria de curso.	284	1	5	4,05	1,189	-1,180	,145	,506	,288
Estou certo/a da importância que o meu curso terá na minha vida no futuro.	284	1	5	4,35	,858	-1,379	,145	1,813	,288
Mesmo que tenha pontos de vista diferentes, dou-me bem com o grupo de amigos que fiz nesta Universidade/Politécnico.	284	1	5	4,13	,936	-1,121	,145	1,090	,288
Sinto-me bastante próximo/a do grupo de amigos que fiz nesta Universidade/Politécnico.	284	1	5	3,67	1,200	-,593	,145	-,576	,288
Sinto-me satisfeito/a com os amigos que fiz nesta Universidade/Politécnico.	284	1	5	3,98	1,091	-,918	,145	,026	,288
Sinto-me integrado/a no grupo de colegas que frequenta as mesmas aulas que eu.	284	1	5	3,71	1,212	-,696	,145	-,558	,288

Faço amigos com facilidade nesta Universidade/Politécnico.	283	1	5	3,30	1,231	-,260	,145	-,832	,289
Costumo ter companhia nos momentos livres (por ex., almoço, intervalos) na Universidade/Politécnico.	284	1	5	4,24	1,001	-1,325	,145	1,174	,288
Nesta Universidade/Politécnico, tenho um grupo de amigos a quem posso recorrer sempre que necessitar.	284	1	5	3,90	1,145	-,843	,145	-,247	,288
Para mim é fácil estabelecer boas relações com os meus colegas de curso.	284	1	5	3,57	1,108	-,586	,145	-,346	,288
Nos últimos tempos na Universidade sinto-me mais irritável do que o habitual.	284	1,00	5,00	3,2007	1,29903	-,134	,145	-1,152	,288
Nas últimas semanas tenho tido pensamentos sobre mim próprio que me deixam triste.	284	1,00	5,00	3,2852	1,33438	-,184	,145	-1,175	,288
Ultimamente tenho-me sentido desorientado/a e confuso/a.	284	1,00	5,00	3,3310	1,28993	-,308	,145	-,979	,288
Nas últimas semanas tenho-me sentido ansioso/a.	284	1,00	5,00	2,6232	1,30869	,353	,145	-1,057	,288
Ultimamente tenho-me sentido triste ou abatido/a.	284	1,00	5,00	3,3063	1,28370	-,205	,145	-1,032	,288
Ultimamente sinto-me pouco confiante nas minhas capacidades.	284	1,00	5,00	3,1549	1,21705	-,170	,145	-,823	,288
Ultimamente há situações em que me sinto a perder o controlo.	284	1,00	5,00	3,1901	1,27733	-,146	,145	-1,090	,288
Nas últimas semanas tenho-me sentido sem energia e mais cansado/a.	284	1,00	5,00	2,5915	1,25061	,352	,145	-,879	,288
Consigo tirar boas anotações nas aulas.	284	1	5	3,71	1,013	-,629	,145	,022	,288

Tenho em dia os trabalhos, as matérias ou os exercícios das várias disciplinas.	284	1	5	3,16	1,196	-,029	,145	-,897	,288
Tenho preocupação de me avaliar e perceber porque me correm bem ou mal as aprendizagens.	284	1	5	3,79	1,050	-,797	,145	-,258	,288
Planeio diariamente as minhas atividades de estudo.	284	1	5	2,81	1,264	,211	,145	-,950	,288
Sou capaz de me concentrar nas tarefas de estudo o tempo necessário.	284	1	5	3,24	1,019	-,131	,145	-,441	,288
Esforço-me no estudo, porque estou determinado/a em conseguir bons resultados.	284	1	5	4,00	,979	-,713	,145	-,207	,288
Mesmo perante alguma dificuldade, não desisto de entender um assunto ou de realizar um exercício.	284	1	5	3,95	,870	-,526	,145	-,225	,288
Identifico-me com a minha Universidade/Politécnico (por ex., valores, regras).	284	1	5	3,57	,994	-,425	,145	-,046	,288
Gosto do ambiente intelectual (por ex., palestras, debates, exposições) que se vive na minha Universidade/Politécnico.	284	1	5	3,54	1,087	-,416	,145	-,486	,288
Tenho bons professores na minha Universidade/Politécnico.	284	1	5	3,96	,879	-,679	,145	-,338	,288
Sempre que preciso de resolver um problema burocrático ou administrativo, sei que serei bem atendido/a na minha Universidade/Politécnico .	284	1	5	3,13	1,134	-,141	,145	-,621	,288

Estou satisfeito/a com as atividades extracurriculares (por ex., culturais, desportivas) disponíveis na minha Universidade/Politécnico.	282	1	5	3,02	1,297	,003	,145	-1,056	,289
A minha Universidade/Politécnico tem bons espaços para estar nos intervalos entre as aulas.	284	1	5	3,14	1,382	-,207	,145	-1,187	,288
Estou satisfeito/a com os espaços de apoio à aprendizagem existentes na minha Universidade/Politécnico (por ex., biblioteca, sala de computadores, salas de estudo).	284	1	5	3,30	1,224	-,375	,145	-,748	,288
N válido (de lista)	282								

## Anexo 29. Análise descritiva – instrumento de *screening* de intenção de abandono

	N	Mínimo	Máximo	Média	Desvio padrão	Assimetria		Curtose	
	Estatística	Estatística	Estatística	Estatística	Estatística	Estatística	Erro Padrão	Estatística	Erro Padrão
Tenho pensado nos últimos tempos em mudar de curso.	284	1	5	1,60	1,003	1,813	,145	2,667	,288
Já falei com os meus amigos e/ou familiares sobre a possibilidade de abandonar o Ensino Superior.	284	1	5	1,57	,990	1,729	,145	2,124	,288
Sinto-me inseguro(a)/indeciso(a) relativamente a continuar a estudar.	284	1	5	1,71	1,050	1,404	,145	,978	,288
Tenho pensado na possibilidade de abandonar o Ensino Superior.	284	1	5	1,51	,923	2,004	,145	3,649	,288
N válido (de lista)	284								

### Anexo 30. Análise descritiva – questionário de relacionamento com os outros

	N	Mínimo	Máximo	Média	Desvio padrão	Assimetria	Erro	Curtose	Erro
	Estatística	Estatística	Estatística	Estatística	Estatística	Estatística	Padrão	Estatística	Padrão
Os professores dedicam parte do seu tempo a responder às minhas necessidades.	283	1	6	3,79	1,354	-,256	,145	-,540	,289
Os professores também se preocupam com os meus problemas.	283	1	6	3,50	1,418	-,207	,145	-,741	,289
Os professores esforçam-se por responder às minhas necessidades.	283	1	6	4,36	1,199	-,732	,145	,510	,289
Os meus esforços pessoais são frequentemente ignorados pelos professores.	283	1,00	6,00	4,1095	1,35218	-,244	,145	-,779	,289
No meu curso, trabalho regularmente com colegas fora das aulas.	283	1	6	4,06	1,545	-,537	,145	-,793	,289
No meu curso, tenho facilidade em contactar com outros estudantes.	283	1	6	4,57	1,304	-,814	,145	,147	,289
No meu curso, os estudantes apoiam-se uns aos outros quando necessário.	283	1	6	4,00	1,405	-,441	,145	-,536	,289
No meu curso, troco informações e ideias importantes sobre os estudos com os meus colegas.	283	1	6	4,76	1,249	-1,122	,145	,930	,289
No meu curso, posso contar com os meus colegas quando algo relacionado com os meus estudos não corre bem.	283	1	6	4,43	1,362	-,824	,145	,064	,289
Ficaria constrangido(a) se outras pessoas, na universidade soubesse que precisava de ajuda.	283	1,00	6,00	4,5336	1,50228	-,732	,145	-,533	,289
Sentir-me-ia muito dependente se tivesse que pedir ajuda a outras pessoas na universidade.	283	1,00	6,00	4,1025	1,49233	-,254	,145	-,969	,289

Não gostaria que outras pessoas na universidade soubessem que eu preciso de ajuda para ser um estudante bem-sucedido(a).	283	1,00	6,00	4,4417	1,45596	-,502	,145	-,904	,289
Tenho apoio emocional e ajuda da parte da minha família e amigos fora da Universidade/Politécnico.	283	1	6	5,21	1,050	-1,500	,145	2,263	,289
Posso contar com a minha família e amigos fora da Universidade/Politécnico, quando as coisas não correm bem.	283	1	6	5,38	,976	-1,787	,145	3,327	,289
A minha família está disponível para me ajudar a tomar decisões.	283	1	6	5,23	1,092	-1,768	,145	3,292	,289
Posso falar dos meus problemas com a minha família.	283	1	6	5,00	1,295	-1,417	,145	1,378	,289
N válido (de lista)	283								

---

### Anexo 31. Análise descritiva – questionário de motivação intrínseca

	N	Mínimo	Máximo	Média	Desvio padrão	Assimetria		Curtose	
	Estatística	Estatística	Estatística	Estatística	Estatística	Estatística	Erro Padrão	Estatística	Erro Padrão
Os meus interesses encaixam-se bem com muitos tópicos do curso.	284	1	6	5,25	,844	-1,254	,145	2,309	,288
Para aprender o máximo possível nesta área.	284	1	6	5,42	,847	-2,070	,145	6,122	,288
Para lidar com tópicos interessantes nesta área.	284	1	6	5,32	,840	-1,454	,145	3,089	,288
Para ser desafiado(a) nesta área.	284	2	6	4,95	,976	-,775	,145	,261	,288
N válido (de lista)	284								

### Anexo 32. Análise descritiva – questionário de autoeficácia académica

	N	Mínimo	Máximo	Média	Desvio padrão	Assimetria		Curtose	
	Estatística	Estatística	Estatística	Estatística	Estatística	Estatística	Erro Padrão	Estatística	Erro Padrão
Lidar com a falta de apoio por parte dos professores ou supervisores.	284	1	6	4,24	1,117	-,477	,145	,347	,288
Continuar no curso pretendido, mesmo que se sentisse pouco aceite pelos colegas e professores.	283	1	6	4,43	1,240	-,463	,145	-,487	,289
Ultrapassar problemas de comunicação com os professores ou assistentes do curso.	283	1	6	4,43	1,048	-,496	,145	,118	,289
Continuar no curso pretendido, mesmo que o ambiente social da turma fosse pouco receptivo à sua pessoa.	283	1	6	4,49	1,174	-,528	,145	-,173	,289
N válido (de lista)	283								

### Anexo 33. Comparação de médias – mudança de residência

	Mudança de residência	N	M	DP	Erro de
					média padrão
Relacionamento com os outros	Sim	120	4,4539	,66349	,06057
	Não	162	4,4682	,73652	,05787
Motivação Intrínseca	Sim	120	5,2146	,71324	,06511
	Não	163	5,2454	,68068	,05332
Autoeficácia Académica	Sim	120	4,4208	,89758	,08194
	Não	163	4,3681	,85451	,06693
Vivências Académicas	Sim	120	3,5737	,55102	,05030
	Não	163	3,5655	,54802	,04292
Intenção de Abandono	Sim	120	1,6417	,87970	,08031
	Não	163	1,5690	,75884	,05944

		Teste de Levene para igualdade de variâncias				teste-t para Igualdade de Médias					
		Z	Sig.	t	df	Significância		Diferença média	Erro de diferença padrão	95% Intervalo de Confiança da Diferença	
						Unilateral p	Bilateral p			Inferior	Superior
Relacionamento com os outros	Variâncias iguais assumidas	,947	,331	-,169	280	,433	,866	-,01438	,08508	-,18186	,15310
	Variâncias iguais não assumidas			-,172	269,453	,432	,864	-,01438	,08377	-,17930	,15054
Motivação Intrínseca	Variâncias iguais assumidas	,385	,535	-,369	281	,356	,713	-,03082	,08356	-,19529	,13366
	Variâncias iguais não assumidas			-,366	249,639	,357	,715	-,03082	,08415	-,19656	,13493
Autoeficácia Acadêmica	Variâncias iguais assumidas	,272	,602	,502	281	,308	,616	,05274	,10501	-,15397	,25944
	Variâncias iguais não assumidas			,498	249,263	,309	,619	,05274	,10580	-,15564	,26111
Vivências Acadêmicas	Variâncias iguais assumidas	,011	,917	,124	281	,451	,902	,00816	,06607	-,12189	,13822
	Variâncias iguais não assumidas			,123	255,783	,451	,902	,00816	,06613	-,12206	,13838
Intenção de Abandono	Variâncias iguais assumidas	,938	,334	,744	281	,229	,458	,07265	,09770	-,11966	,26496
	Variâncias iguais não assumidas			,727	233,595	,234	,468	,07265	,09991	-,12419	,26949

		Padronizador <sup>a</sup>	Estimativa de ponto	Intervalo de Confiança 95%	Inferior	Superior
Relacionamento com os outros	d de Cohen	,70640	-,020	-,256	,216	
	Correção de Hedges	,70830	-,020	-,256	,215	
	Delta do vidro	,73652	-,020	-,256	,217	
Motivação Intrínseca	d de Cohen	,69466	-,044	-,280	,191	
	Correção de Hedges	,69652	-,044	-,279	,191	
	Delta do vidro	,68068	-,045	-,281	,191	
Autoeficácia Acadêmica	d de Cohen	,87301	,060	-,175	,296	
	Correção de Hedges	,87535	,060	-,175	,295	
	Delta do vidro	,85451	,062	-,174	,297	
Vivências Acadêmicas	d de Cohen	,54929	,015	-,221	,251	
	Correção de Hedges	,55077	,015	-,220	,250	
	Delta do vidro	,54802	,015	-,221	,251	
Intenção de Abandono	d de Cohen	,81222	,089	-,147	,325	
	Correção de Hedges	,81440	,089	-,146	,324	
	Delta do vidro	,75884	,096	-,140	,332	

a. O denominador usado na estimativa dos tamanhos dos efeitos.

O d de Cohen usa o desvio padrão agrupado.

A correção de Hedges usa o desvio padrão agrupado, além de um fator de correção.

O delta de Glass usa o desvio padrão de amostra do grupo de controle.

### Anexo 34. Comparação de médias – frequência da primeira opção de instituição de ES

		A instituição de Ensino Superior que frequenta foi a sua 1ª opção?	N	M	DP	Erro de média padrão
Relacionamento com os outros	Sim		187	4,4461	,72734	,05319
	Não		95	4,4937	,66200	,06792
Motivação Intrínseca	Sim		187	5,2393	,69601	,05090
	Não		96	5,2188	,69230	,07066
Autoeficácia Acadêmica	Sim		187	4,4813	,87201	,06377
	Não		96	4,2135	,84836	,08659
Vivências Acadêmicas	Sim		187	3,5895	,54529	,03988
	Não		96	3,5290	,55490	,05663
Intenção de Abandono	Sim		187	1,5294	,72666	,05314
	Não		96	1,7370	,94477	,09643

		Teste de Levene para igualdade de variâncias		teste-t para Igualdade de Médias							
		Z	Sig.	t	df	Significância		Diferença média	Erro de diferença padrão	95% Intervalo de Confiança da Diferença	
						Unilateral p	Bilateral p			Inferior	Superior
Relacionamento com os outros	Variâncias iguais assumidas	1,630	,203	-,536	280	,296	,592	-,04767	,08896	-,22279	,12744
	Variâncias iguais não assumidas			-,553	205,573	,291	,581	-,04767	,08627	-,21775	,12241
Motivação Intrínseca	Variâncias iguais assumidas	,082	,774	,236	281	,407	,814	,02055	,08723	-,15115	,19226
	Variâncias iguais não assumidas			,236	192,671	,407	,814	,02055	,08708	-,15120	,19231
Autoeficácia Acadêmica	Variâncias iguais assumidas	,004	,949	2,468	281	,007	,014	,26774	,10849	,05418	,48130
	Variâncias iguais não assumidas			2,490	196,480	,007	,014	,26774	,10753	,05568	,47981
Vivências Acadêmicas	Variâncias iguais assumidas	,028	,868	,879	281	,190	,380	,06055	,06887	-,07503	,19612
	Variâncias iguais não assumidas			,874	188,836	,192	,383	,06055	,06926	-,07608	,19718
Intenção de Abandono	Variâncias iguais assumidas	5,673	,018	-2,049	281	,021	,041	-,20757	,10133	-,40702	-,00811
	Variâncias iguais não assumidas			-1,885	154,200	,031	,061	-,20757	,11010	-,42506	,00993

		Padronizador <sup>a</sup>	Estimativa de ponto	Intervalo de Confiança 95%	
				Inferior	Superior
Relacionamento com os outros	d de Cohen	,70608	-,068	-,314	,180
	Correção de Hedges	,70798	-,067	-,314	,179
Motivação Intrínseca	Delta do vidro	,66200	-,072	-,319	,175
	d de Cohen	,69476	,030	-,217	,276
Autoeficácia Acadêmica	Correção de Hedges	,69662	,030	-,216	,275
	Delta do vidro	,69230	,030	-,217	,276
Vivências Acadêmicas	d de Cohen	,86409	,310	,062	,557
	Correção de Hedges	,86640	,309	,062	,556
Intenção de Abandono	Delta do vidro	,84836	,316	,065	,565
	d de Cohen	,54855	,110	-,136	,357
	Correção de Hedges	,55002	,110	-,136	,356
	Delta do vidro	,55490	,109	-,138	,355
	d de Cohen	,80702	-,257	-,504	-,010
	Correção de Hedges	,80918	-,257	-,503	-,010
	Delta do vidro	,94477	-,220	-,467	,029

a. O denominador usado na estimativa dos tamanhos dos efeitos.

O d de Cohen usa o desvio padrão agrupado.

A correção de Hedges usa o desvio padrão agrupado, além de um fator de correção.

O delta de Glass usa o desvio padrão de amostra do grupo de controle.