



UC/FPCE 2015

Universidade de Coimbra
Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação

Ajustamento sociocognitivo e emocional na transição do Ensino Secundário para o Ensino Superior um estudo exploratório com estudantes a frequentarem o 1º ano do Ensino Superior

Ana Cristina Costa Pinto Oliveira (e-mail: ana.c.c.p.oliveira@gmail.com)

Dissertação de Mestrado em Psicologia da Educação Desenvolvimento e Aconselhamento sob a orientação da Professora Doutora Maria Paula Paixão

Título da dissertação – *Ajustamento sociocognitivo e emocional na transição do Ensino Secundário para o Ensino Superior um estudo exploratório com estudantes a frequentarem o 1º ano do Ensino Superior*

A transição do ensino secundário para o ensino superior confronta os jovens adultos com inúmeras mudanças e desafios, aos quais necessitam de dar resposta e que irão ter repercursões ao nível de sucesso e de satisfação, com a vida em geral e com a vida académica.

A presente tese, tendo por base alguns estudos já efetuados neste contexto, e apoiando-se no modelo integrativo de Lent para explicar o ajustamento e bem-estar sob condições normativas, bem como alguns aspetos do modelo explicativo do bem-estar subjetivo proposto por Diener e cols. (Lent and cols, 2004, 2009; Diener and cols, 1999, 2000) pretende constituir-se como um modesto contributo para explicar o papel desempenhado por alguns fatores sociocognitivos e emocionais na importância que os estudantes do ensino superior atribuem aos domínios académico e social. A amostra da presente investigação é constituída por 203 sujeitos a frequentarem o 1º ano do ensino superior em diferentes contextos, embora predomine a frequência do MIP na FPCEUC. No sentido de alcançar os objetivos propostos, recorreremos à utilização dos seguintes questionários: Escala de Afeto Positivo e Afeto Negativo (*PANAS*) e *Academic experiences questionnaire* (Lent et al, 2005: adaptação Ramos & Paixão,2010). De uma forma geral, os resultados obtidos corroboram a existência de relações significativas entre as variáveis em estudo e permitem destacar o papel desempenhado pelo suporte por parte de figuras significativas na importância que os estudantes do ensino superior atribuem aos novos domínios académico e social em que agora se encontram inseridos.

Palavras chave: Ajustamento, adaptação, ensino superior, variáveis sociocognitivas, afeto positivo e negativo.

Title of dissertation *Sociocognitive and emotional adjustment on the transition from High school to Higher Education an exploratory study with students attending the 1st year of College*

The transition from high school to higher education confronts young adults with numerous changes and challenges, which need to respond and that will have repercussions to the level of success and satisfaction with life in general and the academic life.

The present thesis, based on some studies already carried out in this context, and leaning on the integrative model of Lent to explain the adjustment and well-being under regulatory conditions as well as some aspects of the explanatory model of subjective well-being proposed by Diener and cols. (Lent and cols, 2004, 2009; Diener and cols, 1999, 2000) it aims to establish itself as a modest contribution to explaining the role played by some socio-cognitive and emotional factors in the importance that students attach to higher education academic and social domains. The sample of this research consists of 203 subjects to attend the 1st year of college in different contexts, although predominates the frequency of MIP in FPCEUC. Toward achieving the proposed objectives, we resort to the use of the following questionnaires: Positive and Negative Affect Schedule (*PANAS*) and *Academic experiences questionnaire* (Lent et al, 2005: adaptação Ramos & Paixão, 2010). In general, the results confirm the existence of significant relationships between the study variables and enable to highlight the role played by support from significant figures in the importance that higher education students assigned to new academic and social areas where now are inserted.

Key Words: Adjustment, adaptation, higher education, socio-cognitive factors, positive and negative affect.

Agradecimentos

À Professora Doutora Maria Paula Paixão, pela sua assistência, o seu apoio e orientação ao longo deste ano, a partilha de conhecimentos e pela paciência que teve para comigo.

Ao A.B., o meu abrigo e porto seguro, sem o seu suporte e apoio, eu não teria conseguido chegar onde cheguei, por acreditar em mim e fazer-me acreditar em mim, pelo seu orgulho, por estar presente quando eu menos esperava, e por me ter ensinado o que é a vida e o que significa amar.

Aos meus pais, pelo apoio que me deram nesta fase.

Ao Luís, pela sua amizade incondicional, pelo apoio em todos os momentos e pela ajuda durante a realização desta investigação.

Aos amigos de Oliveira e Coimbra, que contribuíram para que esta etapa da minha jornada de vida existisse.

Índice

Introdução.....	1
I – Enquadramento conceptual.....	3
1. Transição e Adaptação ao Ensino Superior.....	3
2. Teoria Sociocognitiva da Carreira.....	4
2.1. Autoeficácia e Expetativas de Resultado	5
2.2. Modelos dos interesses vocacionais, das escolhas, do desempenho.....	6
2.2.1. Modelo Sociocognitivo de Formação de Interesses.....	6
2.2.2. Modelo Sociocognitivo de Escolhas Vocacionais.....	7
2.2.3. Modelo Sociocognitivo de Desempenho Escolar e Profissional.....	7
2.3. Modelo de Ajustamento e Bem-estar sob condições de vida normativas.....	8
3. Bem-estar Subejtivo.....	8
II – Objectivos.....	11
III – Metodologia.....	12
3.1. Amostra	12
3.2. Instrumentos.....	15
3.2.1. Questionário Sociodemográfico.....	15
3.2.2. Escala de Afeto Positivo e Afeto Negativo (<i>PANAS</i>)..	15
3.2.3. <i>Academic experiences questionnaire</i> (Lent et al, 2005: adaptação Ramos & Paixão, 2010).....	15
3.3. Procedimentos.....	17
IV – Resultados.....	17
4.1. Estatísticas descritivas.....	17
4.2. Correlações com as variáveis psicológicas em estudo.....	19
4.3. Diferenças nas dimensões psicológicas em estudo em função de algumas variáveis pessoais e situacionais.....	20
4.4. Predição da importância atribuída aos domínios académico e social em função das variáveis sociocognitivas e emocionais em estudo.....	23
V – Discussão.....	23
VI - Conclusões.....	26
Bibliografia.....	27
Anexos.....	29

Introdução

O período de transição do ensino secundário para o ensino superior implica para o jovem adulto múltiplos desafios e mudanças, para as quais é importante a construção e sedimentação de mecanismos ou processos próprios que lhes permitam lidar e integrar essas alterações com sucesso na sua vida. Deste modo, será possível considerar três dimensões marcantes na construção da identidade psicossocial com as quais o jovem adulto se vê confrontado durante o seu primeiro ano no ensino superior: a) a necessidade de dinamizar novas relações interpessoais; b) a necessidade de se integrar no contexto social, intelectual e académico em que se encontra inserido e c) a necessidade de alcançar sucesso académico, de modo, a ir ao encontro das expectativas inicialmente geradas (Diniz, 2005).

Será nesta fase de transição que o jovem adulto irá adquirir competências, autonomia e responsabilidade sobre si próprio e sobre os desafios que irão surgir diariamente, uma vez que será ele o protagonista nas tomadas de decisão e consequente resolução de problemas. Para tal, considera-se importante que o jovem adulto manifeste características que lhe permitam efetuar um bom ajustamento ao ensino superior e seja capaz de desenvolver aptidões na resolução de problemas e nas situações do quotidiano.

Na investigação decorrente ao nível da psicologia vocacional, a transição para o ensino superior tem sido amplamente estudada, sendo o alvo das investigações o domínio da realização académica e de modo a explicar o processo de transição e os seus resultados, são utilizados o conceito de autoeficácia, o conceito de expectativas de resultado, o conceito de autoeficácia de *coping* e o conceito de suporte. Deste modo, considera-se fulcral a Teoria Sociocognitiva da Carreira (TSCC), que engloba os conceitos de autoeficácia, expectativas de resultado e objetivos.

A Teoria Sociocognitiva tem como conceito primordial o de autoeficácia (Bandura, 1986), sendo que as crenças de autoeficácia exercem influência na persistência mediante um obstáculo, na qualidade de desempenho e no consequente modo como os indivíduos se sentem, bem como os processos de pensamento que utilizam. De um ponto de vista geral, a presente teoria considera uma relação triádica entre o indivíduo, a situação e o comportamento, tal como a responsabilidade pessoal para atuar (Bandura, 1977). Os seus fundamentos encontram-se focados no indivíduo, pois este possuirá capacidade de decisão sobre o seu percurso de vida e bem-estar.

Lent, Brown, & Hackett (1994) desenvolveram a Teoria Sociocognitiva da Carreira (TSCC), tendo como objetivo compreender os interesses, as escolhas e, o desempenho e a satisfação decorrentes do processo de desenvolvimento no contexto académico e de carreira. A Teoria Sociocognitiva da Carreira enfatiza as variáveis pessoais de autoeficácia, expectativas de resultados, objetivos e a sua interação com variáveis ambientais e pessoais (Lent, Brown & Hackett, 1994). Deste modo, as relações entre autoeficácia, expectativas de resultado e os interesses, em simultâneo com determinados fatores (género, bem-estar) irá influenciar as cognições, as capacidades e as possibilidades de carreira (Lent et al., 2004). Será importante

referir que a Teoria Sociocognitiva da Carreira se apresenta composta por quatro modelos principais: (i) o modelo de formação dos interesses; (ii) o modelo de escolhas vocacionais e (iii) o modelo de desempenho escolar e profissional; (iv) o modelo explicativo da satisfação no âmbito da carreira ou de ajustamento e bem-estar.

Deste modo, o modelo de formação de interesses de carreira demonstra que os interesses de carreira são influenciados pela autoeficácia e expectativas de resultado, ou seja, o interesse de uma atividade é influenciado por situações onde os indivíduos se percebem como competentes para realizar essa atividade e as suas expectativas de resultado são positivas. Por sua vez, o modelo de escolhas vocacionais refere que as escolhas académicas e de carreira demonstram estar relacionadas com o desenvolvimento de sentimentos de autoeficácia, das expectativas de resultado, dos interesses, e das competências em determinados domínios da sua vida, permitindo assim a criação de opções de escolha e esses interesses de carreira podem ser alterados ao longo do percurso de vida. Por último, o modelo de desempenho escolar e profissional complementa o modo como se desenvolvem os interesses e o processo como as escolhas são efetuadas, ou seja, o nível de desempenho alcançado pelo indivíduo durante a realização de tarefas académicas ou profissionais encontra-se dependente da persistência do indivíduo na concretização de objetivos e subobjetivos específicos e na perceção de atividades, a qual é mediada pelas expectativas de autoeficácia e de resultado. Ou seja, o indivíduo baseia-se as suas crenças de autoeficácia e expectativas de resultado na sua perceção de competência e nos resultados anteriormente alcançados. Será de salientar que estes três modelos se encontram intrinsecamente relacionados.

Lent e Brown (2006) desenvolveram um quarto modelo – o modelo de ajustamento e bem-estar sob condições normativas. Desta forma, este modelo caracteriza-se por considerar o bem-estar e o ajustamento nos ambientes académicos como o resultado da influência de variáveis de personalidade, sociocognitivas e, por último, a condição de bem-estar com a vida considerada na sua globalidade.

Lent, Taveira, Sheu e Sihngley (2009) consideram o domínio de autoeficácia académica e o suporte providenciado ao alcance dos objetivos académicos como o domínio mais relevante na vida dos jovens estudantes, ou seja, os estudantes que se encontrem mais satisfeitos com a vida serão aqueles que se encontram mais satisfeitos com a vida académica. Outros autores como Diener, Scollon e Lucas (2003) consideram o construto de bem-estar subjetivo, que se caracteriza por uma avaliação feita pelo indivíduo em relação a todos os níveis da sua vida (felicidade, emoções agradáveis, satisfação com a vida ausência de humor e emoções como o construto central na explicação da qualidade de vida). Este construto revela-se bastante importante, uma vez que a realização académica revela ser um preditor do bem-estar subjetivo, permitindo em larga medida explicar os níveis de satisfação dos jovens estudantes com a sua vida atual.

Assim sendo, pretende-se com este estudo analisar quais os fatores que influenciam a adaptação e o ajustamento ao Ensino Superior, ou seja, o

objetivo do presente estudo pretende apurar o tipo de relação que se estabelece entre as variáveis sociocognitivas e as variáveis emocionais imediatamente após o período de transição para o ensino superior, em estudantes a frequentar o 1º ano deste nível de ensino. Este estudo pretende, ainda, analisar o impacto de algumas variáveis (género, curso, fase de colocação, aprovação nas unidades curriculares do 1º semestre e participação em atividades de aconselhamento e orientação de carreira) nas variáveis sociocognitivas e emocionais estudadas.

I – Enquadramento conceptual

1. Transição e adaptação ao Ensino Superior

A transição do Ensino Secundário para o Ensino Superior pode ser perspectivada a partir da análise de diferentes aspetos, tendo em consideração a complexidade deste processo: (a) realização de um objetivo pessoal (projeto de carreira); (b) ocorrência de crises e maior suscetibilidade a vulnerabilidades de adaptação; (c) interação com desafios constantes; (d) período nuclear de ativação do desenvolvimento psicossocial, e (e) existência de expectativas que podem influenciar positiva ou negativamente o jovem adulto. Deste modo as expectativas do jovem adulto são cruciais na compreensão do ajustamento académico, tendo uma ação direta com a sua motivação, grau de envolvimento e no perfil comportamental adotado (Ferraz & Pereira, 2002).

As expectativas iniciais dos jovens adultos, durante a entrada no Ensino Superior podem não corresponder à realidade do novo contexto, o que poderá resultar em desilusões com a vida académica (Ingue et al., 2008). Deste modo, os jovens adultos em vez de experienciarem a euforia decorrente do ingresso ao Ensino Superior, experienciam frustração pelo fato de as suas expectativas iniciais não terem sido satisfeitas e, conseqüentemente, este fato poderá implicar dificuldades na sua adaptação ao contexto académico (Ingue et al., 2008).

O processo de transição demonstra ser complexo, uma vez que implica a necessidade de os jovens adultos lidarem com desafios constantes, exigindo reestruturação do comportamento, ser capaz de identificar e mobilizar recursos disponíveis, com o intuito de beneficiar o ajustamento aos novos contextos (social, académico). Assim sendo, o ideal será o jovem adulto poder efetuar uma transição e ajustamento com níveis adaptativos de sucesso, o que irá influenciar positivamente o seu trajeto de desenvolvimento. Em contrapartida, se ocorrer um nível elevado de frustração das expectativas durante a sua transição o jovem adulto irá experienciar um mau-ajustamento e, concomitantemente, terá de lidar com *stress* e o fracasso (Seco et al., 2005).

Deste modo, o ajustamento académico pode ser percecionado em dois contextos relacionáveis um com o outro, primeiramente o contexto académico que se refere às experiências relacionadas com a aprendizagem e o estudo, o envolvimento e rendimento escolar, e por último o contexto social que enquandra o relacionamento com pares (pares, professores e outros colaboradores da Universidade). Serão as variáveis destes dois contextos que constituem as influências mais relevantes no bem-estar e na satisfação do

jovem adulto.

O Ensino Superior representa para os jovens adultos um marco no seu desenvolvimento psicossocial, uma vez que os jovens são confrontados com a necessidade de adquirirem maior autonomia no seu processo pessoal de desenvolvimento, nomeadamente nas situações e problemas com que são confrontados e as situações, além de que surgem diversas oportunidades em múltiplos contextos em que necessitam de saber como explorar, experimentar e serem capazes de se comprometer com essas oportunidades ou situações (Seco et al., 2005). Por outras palavras, o jovem adulto vê-se frequentemente colocado em situações consideradas como *stressoras*, necessitando de estratégias para ser bem-sucedido e sempre que as tarefas se apresentem como complexas ou ambíguas o jovem irá desenvolver estratégias de *coping*, de modo a atenuar o impacto do seu grau de dificuldade, ora beneficiando o seu bem-estar, ora promovendo a redução do sofrimento experimentado.

Sendo assim, considera-se o primeiro ano como o período crítico e crucial para o desenvolvimento do jovem adulto, no qual ocorre uma interação complexa entre com diversos fatores no sentido de produzir o sucesso, satisfação com a vida e ativação desenvolvimental do seu trajeto posterior (Cunha & Carrilho, 2005) ou, pelo contrário, perceção de insucesso, insatisfação com a vida e comprometimento do seu desenvolvimento ao longo da idade adulta.

O ingresso ao Ensino Superior traz consigo desafios iniciais e intrínsecos, que se referem à adaptação ao estabelecimento de ensino e ao curso (poderá não ser a primeira escolha, o que dificultará o processo de adaptação), o estabelecimento de relações interpessoais (com pares e professores), as exigências cognitivas e de estudo, o grau de autonomia nos novos contextos de vida diária, as exigências ao nível pessoal (saída de casa, afastamento do meio familiar e meio social), ao modo de lidar com a gestão financeira pessoal, a gestão do tempo para conciliar todos os aspetos do contexto académico, social e pessoal e as perspetivas de carreira, conjuntamente com a consideração de oportunidades de formação atuais e futuras.

Deste modo, considera-se a transição e o ajustamento académico no Ensino Superior como um processo multidimensional que envolve o domínio pessoal, o domínio académico e o domínio social e onde ocorre a interação de fatores de ordem interpessoal e de ordem contextual (Almeida & Soares, 2003).

Durante o processo de adaptação ao Ensino Superior, os jovens estudantes deparam-se com desafios constantes que podem ser catalogados em dois tipos: (i) académicos, ou seja, as experiências e vivências relacionadas com o Ensino Superior; (ii) pessoais, ou seja, saudades de casa, separação psicológica dos pais, solidão e limitação nas competências sociais. Deste modo, estas dimensões influenciam o bem-estar dos jovens estudantes, com especial incidência no primeiro ano de frequência no Ensino Superior.

Em suma, o processo de transição do Ensino Secundário para o Ensino Superior necessita de um período de adaptação, e este processo ficará

concluído no momento em que o jovem adulto se torna parte integrante da comunidade acadêmica, passando a reger-se pelos valores comportamentais dos seus pares e professores e por último, adotando as mesmas atitudes do seu novo contexto prioritário de inserção comportamental (Igue et al., 2008).

2. Teoria Sociocognitiva da Carreira

Lent, Brown e Hackett (1994) influenciados pela teoria sociocognitiva de Bandura, desenvolveram a teoria Sociocognitiva da Carreira, tendo como pressuposto a compreensão dos interesses acadêmicos e de carreira, as escolhas de carreira e o desempenho no domínio educacional e de carreira. Deste modo, decorre uma relação bidirecional entre as características pessoais do indivíduo, o meio em que se encontra inserido e o seu comportamento, ocorrendo uma interação ativa entre os três elementos para o desenvolvimento do percurso de carreira (Lent, Brown, & Hackett, 1994).

A teoria sociocognitiva da carreira é fundamental na explicação de aspetos processuais e de conteúdo na mesma, considerando como cruciais os conceitos de autoeficácia, as expectativas de resultado e os objetivos pessoais. Deste modo, considera-se a autoeficácia um construto desenvolvido através das percepções e julgamentos que o indivíduo faz das suas próprias capacidades. O conceito de expectativas de resultado representa as antevisões do indivíduo sobre as possíveis consequências e resultados de uma atividade, e são adquiridas através da aprendizagem em atividades semelhantes. Por último, os objetivos pessoais têm a possibilidade de influenciar a autoeficácia e as expectativas de resultado, dirigindo o comportamento para metas futuras. Assim sendo, os objetivos pessoais são fundamentais no processo de tomada de decisão, pois permitem ao indivíduo organizar e orientar a sua ação de modo a realizar e obter os resultados pretendidos, assumindo um papel na autorregulação do seu próprio comportamento (Lent, Brown, & Hackett, 1994).

A teoria sociocognitiva de carreira refere que os interesses vocacionais e de carreira se desenvolvem numa fase inicial a partir de crenças de autoeficácia e expectativas de resultado e, as percepções de barreira são moderadoras da relação entre interesses e escolhas vocacionais (Lent et al., 1994). Deste modo, um indivíduo que perceciona barreiras poderá desistir da concretização desse percurso. A influência de barreiras pode determinar o desenvolvimento do processo de carreira, ou seja, o indivíduo terá menor probabilidade em transformar os seus interesses em objetivos se percecionarem que os seus esforços poderão ser constrangidos por fatores ambientes desfavoráveis.

Além da percepção de barreiras, considera-se importante o suporte percecionado pelo indivíduo, uma vez que este poderá ser considerado como uma forma de persuasão social e a de falta de suporte social poderá inibir o desenvolvimento da autoeficácia. Considera-se um meio de persuasão social, o *feedback* feito ao indivíduo sobre as suas capacidades, permitindo assim ao indivíduo acreditar nas suas capacidades na execução de uma determinada tarefa (Bandura, 1986). Assim, o suporte percecionado revela-se fundamental no desenvolvimento e manutenção da autoeficácia, e encontra-se associado à

prossecução de objetivos (Lent, Brown & Hackett, 2000)

2.1. Autoeficácia e Expetativas de Resultado

O conceito central da teoria sociocognitiva é autoeficácia, em que se considera como as crenças que o indivíduo possui sobre as suas capacidades determinam o seu grau de confiança relativamente à organização e realização de atividades. De acordo com Bandura (1995), as crenças de autoeficácia têm o poder de influenciar o indivíduo em todos os seus níveis (pensamentos, sentimentos, motivação e comportamentos).

De modo a se obter e a consolidar as crenças de autoeficácia é necessário que o indivíduo obtenha *feedback* positivo de quatro tipos de experiências de aprendizagem: (a) experiências de desempenho; (b) aprendizagem vicariante; (c) persuasão verbal e (d) estado emocional e fisiológico (Bandura, 1981, 1986, 1995, 1997).

As experiências de desempenho assumem uma grande importância na construção das crenças, sendo que o indivíduo avalia cognitivamente os resultados obtidos na sua própria experiência. Deste modo, se o indivíduo obtiver sucesso numa atividade este irá ter como consequência o aumento das crenças de autoeficácia, ou a sua manutenção no caso de já serem elevadas, em contrapartida se o indivíduo vivenciar fracasso este provavelmente irá diminuir as mesmas sobretudo se estas expetativas não estiverem bem consolidadas (Bandura, 1997).

A aprendizagem vicariante considera a observação das experiências a partir de modelos, ou seja, a observação de pessoas com que o indivíduo se identifica durante a realização de uma atividade irá levar à formação de crenças de autoeficácia no indivíduo, as quais poderão ser elevadas ou baixas, consoante a avaliação que o indivíduo vai efetuar do comportamento observado. O desenvolvimento das suas crenças poderá ser influenciado pelas comparações feitas pelo indivíduo sobre as suas próprias capacidades e as capacidades dos considerados como seus semelhantes.

A persuasão verbal refere-se ao encorajamento verbal recebido a partir de juízos elaborados por outras pessoas sobre as competências do indivíduo, ou seja, a autoeficácia pode ser mantida e incrementada se as pessoas significativas para o indivíduo demonstrarem acreditar nas suas capacidades (Bandura, 1997).

O estado emocional e fisiológico refere-se à confiança do indivíduo sobre a sua capacidade emocional para realizar determinadas atividades. A percepção de autoeficácia é influenciada negativamente nas situações em que advêm respostas emocionais com consequências físicas como a ansiedade e o medo.

Deste modo, as expetativas de resultados consideram o papel cognitivo-emocional desempenhado pela crença do indivíduo sobre os resultados associados à realização de atividades específicas de modo a obter determinados resultados, ou seja, o indivíduo acredita que determinado comportamento permite obter um resultado específico, e estas crenças também podem ter algum impacto sobre as expetativas de autoeficácia relativamente a esse mesmo comportamento.

A autoeficácia poderá ser dividida em três dimensões, nível, generalidade e magnitude. Por nível considera-se as etapas que o indivíduo julga possível desempenhar com sucesso, já a generalidade representa o conjunto de atividades em que o indivíduo se percebe como eficaz, por último a magnitude que representa o grau de convicção que o indivíduo detém sobre as capacidades para realizar atividades específicas (Bandura, 1997).

Será importante referir que no Ensino Superior o conceito de autoeficácia demonstra ser bastante importante, pois permite compreender o comportamento dos jovens estudantes face aos desafios com que são confrontados, num momento em que são solicitados a testar os recursos internos e as suas capacidades em enfrentar estes desafios (Faria & Lima Santos, 2006). De facto, o Ensino Superior representa um contexto de aprendizagem menos estruturado, requerendo aos jovens estudantes um elevado nível de autorregulação, ocorrendo de imediato a manifestação de diferenças na motivação e na autoeficácia (Faria & Lima Santos, 2006).

2.2. Modelos dos interesses vocacionais, das escolhas, do desempenho

2.2.1. Modelo Sociocognitivo de Formação de Interesses

O modelo sociocognitivo de formação de interesses (1994) demonstra os caminhos existentes entre a autoeficácia e a expectativa de resultados na formação de interesses de carreira.

Deste modo, o interesse aumenta ao desempenhar uma atividade se o indivíduo se perceber como eficaz e espera vir a obter resultados positivos ao se envolver na realização dessa atividade, no entanto se o indivíduo não se percebe como competente na atividade (baixa autoeficácia), e/ou possui expectativas fracas sobre o resultado, poderá conseqüentemente, desenvolver desinteresse pela atividade e não investir na sua realização (Lent, Brown, & Hackett, 1996). As atividades podem ter conseqüências de sucesso ou de fracasso, e os resultados obtidos possibilitam reavaliar as expectativas de autoeficácia e as expectativas de resultado, deste modo o indivíduo poderá reformular e consolidar os interesses, objetivos e escolhas (Lent, Brown, & Hackett, 1994).

A capacidade não determina diretamente os interesses de carreira, antes determina o aumento ou a diminuição das expectativas de autoeficácia que irão influenciar as expectativas de resultado e os objetivos pessoais os quais, por sua vez, irão ter impacto na formação dos interesses de carreira.

2.2.2. Modelo Sociocognitivo de Escolhas Vocacionais

Lent, Brown e Hackett (1994) desenvolveram o modelo sociocognitivo de escolhas vocacionais, integrando o modelo sociocognitivo de formação de interesses de carreira. Este modelo demonstra a continuidade entre os interesses iniciais e a sua possível transformação em escolhas académicas (Lent et al., 1996).

Deste modo, o modelo divide-se em três constituintes: (i) a clarificação de um objetivo; (ii) os comportamentos e atividades necessárias de modo a

implementar esse objetivo; (iii) as consequências dos desempenhos sobre escolhas futuras.

A escolha de carreira pode ser percebida como uma via de dois sentidos, estando em parte, condicionada pelos julgamentos sobre a capacidade do indivíduo e pela receptividade do ambiente (Lent, Brown & Hackett, 1993).

As crenças de autoeficácia e as expectativas de resultado têm a capacidade de influenciar os objetivos e os esforços na implementação de objetivos pessoais, e consideram-se como os determinantes mais diretos dos interesses de carreira. Será importante sublinhar que, se os indivíduos perceberem que os seus interesses irão ficar comprometidos nas escolhas que necessitam de efetuar, podem escolher outras opções que serão menos interessantes, ou seja, fazem uma escolha em função do trabalho disponível (determinantes contextuais) ou, em alternativa e sempre que têm alguma capacidade para o exercício da volição pessoal, assentam as suas decisões nas expectativas de autoeficácia e de resultado (Lent, Brown, & Hackett, 1993).

De acordo com Lent, Brown e Hackett (1994), os interesses de carreira podem se transformar em objetivos e assim, os objetivos possuem uma maior possibilidade de serem implementados se os indivíduos experienciarem um suporte ambiental forte e barreiras fracas relativamente às suas opções de carreira de preferência. Em contrapartida, os ambientes hostis são propensos para impedir o processo de transformação de interesses em objetivos, e por conseguinte, os objetivos em ações.

2.2.3. Modelo Sociocognitivo de Desempenho Escolar e Profissional

O modelo sociocognitivo de desempenho escolar e profissional demonstra o modo como a interação entre a capacidade, as crenças de eficácia, as expectativas de resultado e os objetivos, originam a realização de uma atividade e o nível de qualidade que está associado a esse desempenho (Lent, Brown, & Hackett, 1993).

Deste modo, o desempenho na realização de tarefas tem associado procedimentos de avaliação, que, em situações agradáveis, permite que as suas consequências originem a percepção de satisfação pelos resultados alcançados e o reforço na confiança do indivíduo sobre as suas capacidades em atividades futuras. De facto, como referimos anteriormente o indivíduo fundamenta as suas crenças de autoeficácia e as expectativas de resultado nas suas percepções de competência e nos resultados obtidos anteriormente, os quais irão influenciar o nível das metas de desempenho estabelecidas pelo indivíduo para si próprio (Lent, Brown, & Hackett, 1996).

Será importante referir que o modo como o indivíduo interpreta e utiliza as suas capacidades irá determinar os resultados que poderá alcançar. Neste caso, se o indivíduo questiona as suas capacidades irá provavelmente perceber uma baixa probabilidade em atingir os resultados esperados, sobretudo ao surgirem obstáculos obtendo, deste modo, níveis de desempenho inferiores (Lent, Brown, & Hackett, 1996).

2.3. Modelo de Ajustamento e Bem-estar sob condições de vida normativas

Lent e Brown (2006) desenvolveram um quarto modelo que visa uma perspectiva integrativa entre a satisfação geral com a vida e a satisfação em domínios específicos de mesma, nomeadamente nos domínios académico e devivência no Ensino Superior. Neste âmbito, o modelo de ajustamento e bem-estar foca-se na tentativa de explicação do bem-estar e o ajustamento aos contextos académicos e profissionais como sendo a consequência do efeito de variáveis de personalidade, sociocognitivas, e como uma manifestação específica do bem-estar com a vida em geral (Lent, 2004; Lent, Taveira, Sheu, & Singley, 2009).

De acordo com este modelo compreende-se que a satisfação com a vida se encontra influenciada pela perceção do indivíduo sobre o avanço nos objetivos pessoais, e sobre o modo como percecionam o seu meio como uma dimensão que tanto pode facilitar como dificultar o alcance desses objetivos (Faria, Pinto, & Taveira, 2012).

Existe, ainda, uma influência direta entre a autoeficácia e as expetativas de resultado sobre a satisfação. Um indivíduo que apresente níveis positivos de autoeficácia e de expetativas de resultado terá maior probabilidade em obter sucesso no alcance dos objetivos por si definidos ou priorizados. Um indivíduo, ao possuir um nível mais elevado de expetativas de autoeficácia e de resultado, perceciona subjetivamente uma probabilidade mais elevada de sucesso em alcançar as metas por si valorizadas. Deste modo, o alcance de objetivos irá potenciar a satisfação académica (satisfação profissional), ou seja, os apoios, os suportes e as barreiras contextuais associados ao alcance dos objetivos irão potenciar sentimentos de satisfação, ou pelo contrário, de insatisfação, consoante a predominância percebida dos primeiros (apoios), ou das segundas (barreiras). De facto, as condições de frustração originam uma redução da perceção de autoeficácia e de expetativas de resultado, que por sua vez exercem uma influência direta sobre a satisfação (Lent, Taveira, & Costa-Lobo, 2012).

3. Bem-Estar subjetivo

De acordo com os modelos explicativos do bem-estar, em que a origem do conceito se baseia em duas correntes de pensamento, a perspectiva hedónica que se refere ao estado subjetivo da felicidade predominando a visão de felicidade e evitando assim o sofrimento e dor, as suas orientações teórico-empíricas se denominam de bem-estar subjetivo, e a perspectiva eudemónica que surgiu após críticas referentes à perspectiva hedónica, em que as suas orientações teóricas se designam por bem-estar psicológico. (Ryan & Deci, 2001).

O bem-estar dos jovens estudantes do Ensino Superior é influenciado pelo ajustamento académico, ou seja, a sua felicidade é influenciada pela autoavaliação que efetuam sobre a sua integração e suporte social recebido, pelas suas experiências académicas, pelo sucesso e qualidade da sua vida académica, o que demonstra o papel crucial desempenhado por uma boa

transição para o Ensino Superior na qualidade de vida destes jovens (Lent, Taveira, Sheu, & Singley, 2009).

O conceito de bem-estar refere-se ao funcionamento psicológico ótimo do indivíduo (Deci & Ryan, 2008). Do ponto de vista conceitual, o constructo de bem-estar encontra-se atualmente a ser estudado com base em duas perspectivas distintas, embora largamente complementares: (a) bem-estar psicológico, que se refere ao funcionamento psicológico ótimo; (b) bem-estar subjetivo, que se refere às dimensões de afeto e satisfação com a vida. O conceito de bem-estar enquadra-se no construto de saúde mental, não se assumindo como uma medida absoluta para medir a saúde mental, mas considera-se como uma condição essencial para a mesma (Galinha, 2008).

Deste modo, considera-se que os ensaios de compreensão do bem-estar, no âmbito da ciência, se agrupam em duas perspectivas com visões diferentes, mas que se influenciam mutuamente, o hedonismo e o eudemonismo (Ryan & Deci, 2001). A perspectiva hedónica refere-se à avaliação de indicadores de felicidade e de satisfação com a vida (bem-estar subjetivo, o único que iremos considerar no presente estudo), já a perspectiva eudemónica (bem-estar psicológico) considera a importância e o significado das experiências de vida no funcionamento psicológico positivo do indivíduo, isto é, no seu sentimento de realização pessoal, o qual se encontra estreitamente associado à sua perceção subjetiva de concretização das suas potencialidades pessoais, em contextos de vida significativos (Ryan & Deci, 2001).

Diener, Suh e Oishi (1997) consideram que o conceito de bem-estar subjetivo se reporta às avaliações que o indivíduo faz sobre a sua vida, sendo que estas incidem tanto nas dimensões cognitivas como afetivas do seu trajeto existencial. O conceito de bem-estar subjetivo enquadra, na sua constituição, os seguintes elementos: (i) satisfação global com a vida; (ii) satisfação em alguns domínios específicos de vida; (iii) emoções positivas e negativas (Tay & Diener, 2011).

Sendo assim, o conceito de bem-estar subjetivo representa a avaliação que os indivíduos realizam sobre a sua vida, tanto em termos de satisfação com a mesma (dimensão cognitiva), tanto em termos das suas relações emocionais positivas e negativas (Galinha, 2008).

A dimensão afetiva do conceito de bem-estar subjetivo pressupõe a existência de um equilíbrio ótimo entre as emoções positivas e as emoções negativas que o sujeito considera estarem presentes na sua vida, em espectros temporais distintos. De modo a que ocorra a perceção de bem-estar subjetivo, é imperativo que as emoções positivas ultrapassem as emoções negativas ao longo da vida. Ambas as dimensões afetivas possuem uma relação direta com a visão hedónica da felicidade, a qual enfatiza o papel central desempenhado pelas emoções no bem-estar e na qualidade de vida (Keyes, Shmotkin & Ryff, 2002).

O bem-estar subjetivo do indivíduo poderá ser influenciado por objetivos e valores pessoais, sendo que estes desempenham um papel significativo na sua vida e permitem a compreensão das aspirações para o futuro e que constituem o núcleo organizador da felicidade pessoal (Diener & Biswas – Diener, 2000), neste contexto, será importante destacar o processo

peçoal de adaptação, ou seja, a capacidade do indivíduo em se ajustar a situações e contextos novos, independentemente de serem positivos ou negativos, sendo este igualmente influenciado por variáveis sociodemográficas (idade, sexo e a educação) (Diener, Suh & Oishi, 1997; Diener & Biwas.Diener, 2000).

De acordo com Diener (1984) o bem-estar é um conceito subjetivo, não sendo igual de indivíduo para indivíduo, dependendo das suas características pessoais (idade, género, personalidade), para além das dimensões cognitiva e afectiva explicativas da “quantidade” e “qualidade”. De modo a explicar estas diferentes percepções do bem-estar subjetivo nos indivíduos, podemos fazer uma breve referência aos modelos *bottom-up* e *top-down*.

Deste modo, o modelo *bottom-up* considera o bem-estar como um efeito cumulativo de experiências positivas em diversos níveis de existência. O indivíduo vai avaliar a satisfação com a sua vida a partir de um somatório de experiências positivas que sendo vivenciadas ao longo do seu trajeto existencial (Simões et al., 2000). Pelo contrário, o modelo *top-down* parte do pressuposto que a personalidade possui um papel fundamental na avaliação da satisfação com a vida em diversos domínios específicos. Assim sendo, nesta perspectiva há uma tendência para experienciar as situações de modo positivo, influenciando assim o modo o indivíduo irá interagir entre si e com o mundo. Ou seja, as experiências ou situações encontram-se dependentes da interpretação que o indivíduo lhes possa atribuir, podendo estas serem agradáveis ou desagradáveis, satisfatórias ou insatisfatórias. O modelo *bottom-up* postula que o bem-estar subjetivo é considerado como efeito, no entanto o modelo *top-down* considera como uma causa (Simões et al., 2000).

O jovem estudante, ao ingressar no Ensino Superior, irá experienciar momentos de *stress*, que poderão ter como consequência a dificuldade ou incapacidade em encontrar estratégias amortizadoras do seu impacto, com impacto decisivo no seu nível de bem-estar, pois a percepção de sofrimento é, certamente elevada (Costa & Leal, 2004). Deste modo, as consequências perante as dificuldades sentidas de adaptação ao Ensino Superior são diversas, concretamente baixo rendimento e insucesso académico, transferência de curso e de estabelecimento de Ensino Superior, e por último poderá mesmo ocorrer uma consequência drástica, o abandono do sistema de ensino.

II - Objectivos

O objetivo desta investigação é o de compreender o processo de transição dos alunos para o Ensino Superior, analisando alguns fatores sociocognitivos e emocionais que predizem o processo inicial de ajustamento.

Assim, este estudo tem como principais objetivos os que a seguir são enunciados:

1. Analisar as relações existentes entre as variáveis sociocognitivas (autoeficácia, autoeficácia de *coping*, expectativas de resultado, suporte e importância de vida académica e social) e as emoções positivas e negativas verificadas em estudantes a frequentarem o 1º ano do ensino superior;
2. Analisar as relações existentes entre as variáveis sociocognitivas

identificadas nos dois principais domínios de ajustamento dos estudantes ao ensino superior: o domínio académico e o domínio das relações sociais;

3. Verificar a existência de eventuais diferenças existentes nas dimensões sociocognitivas (nos domínios académico e social) e nas emoções positivas e negativas em função de algumas variáveis sociodemográficas (idade, género, curso, participação em atividades de orientação escolar e profissional, fase de colocação e aprovação às unidades curriculares do 1º semestre).

III - Metodologia

3.1. Amostra

Participaram neste estudo 203 estudantes universitários, dos quais 55 (27,1%) são do sexo masculino e 148 (72,9%) do sexo feminino (cf., Tabela 1). A amostra é constituída por 119 (58,6%) alunos da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, 19 (9,4%) alunos da Faculdade de Direito da Universidade de Coimbra, 42 (20,7%) alunos da Escola Superior de Saúde da Universidade de Aveiro, 17 (8,4%) alunos do ISTECS - Instituto Superior Universitário de Lisboa e 6 (3,3%) alunos da Universidade de Aveiro.

Tabela 1. Frequência do género da amostra

	Frequência	Percentagem %
Masculino	55	27,1
Feminino	148	72,9
N	203	100

A média de idades da amostra é de 18,85 (DP = 1,77), sendo o valor mínimo obtido de 18 anos e o máximo de 39 anos (cf., Tabela 2).

Tabela 2. Dimensão da amostra, média, desvio padrão, mínimo e máximo das idades

	N	Mínimo	Máximo	Média	Desvio padrão
Idade dos sujeitos	203	18	39	18,85	1,77

Dos sujeitos que integram a amostra verificou-se que 119 (58,6%) frequentavam o Mestrado Integrado em Psicologia (MIP), 19 (9,4%) frequentavam a Licenciatura em Direito, 14 (6,9%) frequentavam a Licenciatura em Enfermagem, 12 (5,9%) frequentavam a Licenciatura em Gestão, 10 (4,9%) frequentavam a Licenciatura em Fisioterapia, 9 (4,4%) frequentavam a Licenciatura em Terapia da Fala, 8 (3,9%) frequentavam a Licenciatura em Radiologia, 6 (3,0%) frequentavam a Licenciatura em Biologia, 5 (2,5%) frequentavam a Licenciatura em Gestão de Recursos Humanos e 1 (0,5%) frequentava a Licenciatura em Gerontologia.

No que diz respeito à escolha da Universidade, verificou-se que 170 (83,70%) sujeitos ingressou na instituição pretendida, enquanto 33 (16,30%) sujeitos pretendiam ingressar em outra Universidade. De igual modo, 186

(91,6%) sujeitos ingressaram no curso pretendido e 17 sujeitos (8,4%) sujeitos não conseguiram esse objetivo. No que concerne à fase de colocação, 169 (83,3%) sujeitos foram colocados na 1ª fase, 25 (12,3%) sujeitos foram colocados na 2ª fase, 5 (2,5%) sujeitos foram colocados na 3ª fase e 4 (2,0%) sujeitos foram colocados no contingente dos maiores de 23 (cf., Tabela 3).

Tabela 3. Distribuição da amostra por Universidade, Curso e Fase de Colocação

	Frequência	Porcentagem
Universidade		
Atual	170	83,70
Outra	33	16,30
N	203	100
Curso		
Atual	186	91,6
Outro	17	8,4
N	203	100
Fase de Colocação		
1ª Fase	169	83,3
2ª Fase	25	12,3
3ª Fase	5	2,5
Maiores de 23	4	2,0
N	203	100

Relativamente à aprovação nas unidades curriculares do 1º semestre verificou-se que 138 (68%) dos sujeitos conseguiu concluir com sucesso as unidades curriculares do 1º semestre e 65 (32%) dos sujeitos não conseguiram aprovação a todas as unidades curriculares do 1º semestre (cf., Tabela 4). Dos 65 sujeitos da amostra, verificou-se que 2 (1,0%) não fizeram 4 ect, 37 (18,2%) não fizeram 6 ect, 7 (3,4%) não fizeram 10 ect, 13 (6,4%) não fizeram 12 ect, 4 (2,0%) não fizeram 18 ect, 1 (0,5%) não fez 24 ect e 1 (0,5%) não fez 30 ect.

Tabela 4. Aprovação nas unidades curriculares do 1º Semestre

	Frequência	Porcentagem
1º Semestre		
Sim	138	68
Não	65	32
N	203	100

Ao serem inquiridos sobre a participação em atividades de Aconselhamento Vocacional e Orientação de Carreira constatou-se que 150 (73,9%) sujeitos já anteriormente participaram e 53 (26,1%) não participaram neste tipo de atividades. De entre os que referiram um envolvimento anteriormente 70 (34,5%) participaram por iniciativa própria e 80 (39,4%) participaram por obrigação. Estas atividades de Aconselhamento Vocacional e Orientação de Carreira decorreram no 9º ano de escolaridade para 90 (44,3%) dos sujeitos, no 12º ano de escolaridade para 55 (27,1%) dos sujeitos,

em ambos os anos de transição escolar para 2 (1,0%) sujeitos e em outro momento para 3 (1,5%) sujeitos. Quando questionados sobre o alcance das expectativas colocadas relativamente às atividades que frequentaram, verificou-se que estas foram alcançadas para 90 (44,3%) dos sujeitos, o mesmo não acontecendo para 60 (29,6%) dos sujeitos (cf., Tabela 5). Quando questionados sobre as competências de tomada de decisão adquiridas com a frequência das atividades anteriormente mencionadas, 98 (48,3%) dos sujeitos considerou ter adquirido as competências necessárias e 52 (25,6%) dos sujeitos considerou não ter adquirido essas competências. Assim, o Aconselhamento Vocacional e Orientação de Carreira permitiu a tomada de decisão para 96 (47,3%) sujeitos, não tendo alcançado esse objetivo para 54 (26,6%) sujeitos. Nesta amostra verificou-se que se tivessem novamente oportunidade de frequentar atividades de Aconselhamento Vocacional e Orientação de Carreira, 112 (55,2%) sujeitos participariam, enquanto que 91 (44,8%) não o fariam.

Tabela 5. Participação anterior em atividades de Aconselhamento Vocacional e Orientação de Carreira

	Frequência	Porcentagem
Expectativas		
Sim	90	44,3
Não	60	29,6
Omissos	53	26,1
N	203	100
Competências		
Sim	98	48,3
Não	52	25,6
Omissos	53	26,1
N	203	100
Tomada de Decisão		
Sim	96	47,3
Não	52	25,6
Omissos	53	26,1
N	203	100
Nova Participação		
Sim	112	55,2
Não	91	44,8
N	203	100

Será de referir que a maioria dos estudantes (80,3%) não frequenta nenhuma atividade extracurricular e, de igual modo, não realiza nenhum tipo de trabalho remunerado (94,1%).

3.2. Instrumentos

No âmbito do estudo realizado desenvolveu-se um protocolo composto por um questionário sociodemográfico, ao qual se adicionou outro contendo

as variáveis psicológicas analisadas (sociocognitivas nos domínios académico e social, e emoções positivas e negativas).

3.2.1. Questionário Sociodemográfico

O questionário sociodemográfico foi desenvolvido especificamente para este estudo, tendo contemplado a recolha de informações sobre idade, sexo, participação anterior em atividades de Aconselhamento Vocacional e Orientação de Carreira, fase de colocação, informações relativas à Universidade e curso pretendido e aprovação nas unidades curriculares do 1º semestre.

3.2.2. Escala de Afeto Positivo e Afeto Negativo (PANAS)

A Escala de Afeto Positivo e Afeto Negativo, *PANAS*, é o instrumento mais amplamente utilizado para medir o conceito de bem-estar subjetivo (PA – Afetividade Positiva; NA – Afetividade Negativa), na sua dimensão emocional. Tendo sido desenvolvida por Watson, Clark e Tellegen (1988), foi adaptada para a população portuguesa por Galinha e Ribeiro (2005).

A escala é composta por 20 itens descritores da afetividade percebida pelo sujeito, originando duas subescalas de 10 itens cada, dos quais 10 se referem ao afeto positivo formando a subescala *PA* (afeto positivo, itens, 1, 4, 6, 7, 9, 12, 13, 15, 17 e 18), representando os restantes 10 itens representam o afeto negativo, originando a subescala *NA* (afeto negativo, itens 2, 3, 5, 8, 10, 11, 14, 16, 19 e 20). O formato de resposta é do tipo Likert de 5 pontos, onde o sujeito deverá assinalar como se sentiu num determinado período de tempo em cada uma das emoções e sentimentos. Neste estudo, o período de tempo sobre o qual incidiu a análise foi o 1º semestre do 1º ano do ensino superior frequentado pelos participantes.

Na adaptação portuguesa desenvolvida por Galinha e Ribeiro (2005) foi observada uma consistência interna de $\alpha=0,86$ na subescala de afeto positivo e $\alpha=0,89$ na subescala de afeto negativo.

Neste presente estudo foi igualmente analisada a consistência interna das subescalas de afeto positivo e afeto negativo, tendo sido observados os valores de $\alpha=0,86$ (*PA*) e $\alpha=0,83$ (*NA*), respetivamente.

3.2.3. Academic Experience Questionnaire (Lent et al, 2005)

Questionário das variáveis sociocognitivas (Lent et al, 2005/adaptação portuguesa Ramos & Paixão, 2010)

O questionário das variáveis sociocognitivas apresenta um conjunto de escalas que se subdivide em duas dimensões: (i) dimensão académica; (ii) dimensão social. A dimensão académica engloba as seguintes subescalas: (a) autoeficácia académica (AEA), os sujeitos devem indicar o grau de confiança nas suas capacidades para o alcance do sucesso académico; (b) autoeficácia de *coping* académico (AECA) está relacionado com o grau de confiança dos estudantes em lidar com situações problemáticas ou barreiras; (c) expectativas de resultado (ERA), o sujeito reporta o seu nível de concordância com o nível de resultados que espera obter no curso em que se encontra; (d) suporte

académico (SA), o sujeito responde de acordo com o seu nível de concordância com o contexto académico em que se encontram inseridos; (e) importância da vida académica (IMPA) está relacionado com o grau de importância que o sujeito dá à vida académica comparativamente com outras. Na dimensão social encontram-se presentes as seguintes subescalas: (a) autoeficácia social (AES), o sujeito responde de acordo com o seu grau de confiança nas suas capacidades para atuar em situações sociais; (b) expectativas de resultado (ERS), o sujeito reporta o seu nível de concordância com o nível de resultados que espera obter no seu contexto social; (c) suporte social (SS) corresponde ao grau de concordância do sujeito sobre as relações que possui com pares e família; (d) importância da vida social (IMPS) está relacionado com a importância que o sujeito atribui à sua dimensão social comparativamente com outras.

Ao nível da dimensão académica, o construto de autoeficácia encontra-se presente na subescala de Autoeficácia Académica e na subescala de Autoeficácia de *Coping* Académico. Assim sendo, a subescala de autoeficácia académica é composta por 4 itens, utilizando um formato de resposta do tipo Likert com 10 pontos, de 0-nada confiante, até 9 completamente confiante (e.g., “Melhorar o seu desempenho académico no próximo semestre”). A sua consistência interna alcançou o valor de $\alpha = 0,88$.

No que diz respeito à subescala de autoeficácia de *coping* académico, esta é composta por 7 itens utilizando um formato de resposta do tipo Likert com 10 pontos, de 0 nada confiante até 9 completamente confiante (e.g., “Encontrar formas de ultrapassar dificuldades de comunicação que tenha com os seus professores”). A sua consistência interna alcançou o valor de $\alpha = 0,89$. A subescala de expectativas de resultado académicos é constituída por 10 itens, utilizando um formato de resposta do tipo Likert com 10 pontos, de 0 discordo fortemente até 9 concordo fortemente (e.g., “Realizar um trabalho para mim.”). A sua consistência interna alcançou o valor de $\alpha = 0,89$. Será importante de referir que dentro desta subescala existem as expectativas de resultado intrínsecas (itens 4, 5, 6, 7, 9 e 10) que alcançou um valor de consistência interna de $\alpha = 0,92$ e as expectativas de resultado extrínsecas (itens 1, 2, 3 e 8) em que o valor de consistência interna foi de $\alpha = 0,87$. Relativamente à subescala de suporte académico, apresenta-se constituída por 9 itens, utilizando um formato de resposta do tipo Likert com 5 pontos, de 1 discordo fortemente a 5 concordo fortemente (e.g., “Tenho o contato com uma “figura modelo” (e.g., alguém que posso observar e, assim aprender) no curso que frequento.”). A sua consistência interna alcançou o valor de $\alpha = 0,84$. Por último, a subescala de importância da vida académica é constituída por um único item, utilizando um formato de resposta do tipo Likert com 5 pontos, de 1 minimamente importante a 5 extremamente importante.

Relativamente à dimensão social, esta engloba a subescala de autoeficácia social, composta por 12 itens utilizando um formato de resposta do tipo Likert com 10 pontos, de 0 nada confiante até 9 completamente confiante. A sua consistência interna alcançou o valor de $\alpha = 0,94$. A subescala de expectativas de resultado social é constituída por 10 itens utilizando um formato de resposta do tipo Likert com 5 pontos, de 1 discordo fortemente até

5 concordo fortemente. A sua consistência interna alcançou o valor de $\alpha=0,95$. Já a subescala de suporte social, esta composta por 12 itens utilizando um formato de resposta do tipo Likert com 5 pontos, de 1 discordo fortemente até 5 concordo fortemente. A sua consistência interna alcançou o valor de $\alpha=0,93$. Por último, encontra-se a subescala de importância social, que se apresenta da mesma forma que na dimensão académica.

A pontuação total de cada dimensão é obtida através da soma de cada item, sendo depois dividido pelo número total de itens dessa dimensão. Será importante referir que não existem itens invertidos.

3.3. Procedimentos

A recolha dos dados para este estudo decorreu entre Fevereiro e Maio de 2015. Foram desenvolvidas duas versões do questionário aplicado, a versão em papel e a versão *online*. O objetivo de ter dois modos de aplicação prendeu-se com o fato de se pretender obter uma amostra mais diversificada a nível de cursos, de faculdades e de Universidades ou outras instituições de ensino superior. Todos os estudantes participaram de modo voluntário, sendo explicado o objetivo deste estudo e o facto de o tratamento dos dados ser confidencial e anónimo. O tempo aproximado de resposta ao questionário (10 a 15 minutos) foi referido em ambas as versões.

O procedimento de tratamento de dados foi realizado com apoio do programa estatístico IBM SPSS Statistics (versão 22).

IV - Resultados

4.1. Estatísticas Descritivas

Procedeu-se inicialmente a uma análise descritiva da escala *PANAS* e das subescalas *PA* (afeto positivo) e *NA* (afeto negativo), tendo-se obtido as médias e desvio-padrão para cada item e subescalas (cf., Tabela 6). Através da leitura da tabela 6, podemos verificar que o item “Hostil” é o que apresenta um valor mais baixo ($\bar{x}=1,98$; $DP=0,90$), demonstrando assim que os alunos durante o 1º semestre experienciaram essa emoção com pouca intensidade.

Tabela 6. Médias, desvio-padrão e mediana dos itens e subescala (PA e NA) que integram a PANAS

	Média	Desvio-Padrão	Mediana
<i>PANAS</i>	59,93	6,59	60,00
<i>Itens</i>			
Interessado(a)	3,46	,75	4,00
Preocupado(a)	3,36	,89	3,00
Assustado(a)	2,59	,99	3,00
Orgulhoso(a)	3,29	,89	3,00
Envergonhado(a)	2,47	,81	2,00
Determinado(a)	3,48	,85	3,00
Ativo(a)	3,35	,80	3,00
Stressado(a)	3,47	,94	3,00
Forte	3,02	,78	3,00
Hostil	1,98	,90	2,00

Irritável	2,31	,99	2,00
Inspirado(a)	2,93	,84	3,00
Atento(a)	3,20	,78	3,00
Receoso(a)	3,12	,84	3,00
Entusiasmado(a)	3,28	,76	3,00
Culpado(a)	2,13	,89	3,00
Animado(a)	3,28	,76	3,00
Vigilante	2,82	,78	3,00
Nervoso(a)	3,23	,92	3,00
Aagitado(a)	3,11	,95	3,00
<i>Subescalas</i>			
Afeto Positivo	32,13	5,34	32,00
Afeto Negativo	27,79	5,79	28,00

De igual modo, realizou-se análise descritiva para as dimensões avaliadas no questionário das variáveis sociocognitivas: Autoeficácia acadêmica (AEA); Expetativas de Resultados Acadêmicos (ERC); Autoeficácia *Coping* Acadêmico (AECA); Suporte Acadêmico (SA); Importância da vida Acadêmica (IMPA); Autoeficácia Social (AES); Expetativas de Resultado Social (ERS); Suporte da Vida Social (SS); Importância da Vida Social (IMPS) (cf., Tabela 7). Ao nível da dimensão acadêmica, podemos verificar que a variável ERA apresenta uma média (\bar{x} =6,06; DP= 1,14) superior comparativamente com as outras variáveis consideradas na mesma dimensão. Ao nível da dimensão social, podemos observar que a variável autoeficácia social (AES) pontua elevado em relação às outras variáveis avaliadas nessa dimensão.

Tabela 7. Médias, Desvios Padrão e Mediana das variáveis incluídas no Questionário das variáveis sociocognitivas (dimensões acadêmica e social)

	Média	Desvio-Padrão	Mediana
<i>Dimensão</i>			
<i>Acadêmica</i>			
AEA	5,89	1,39	6,00
ERA	6,06	1,14	6,10
AECA	5,41	1,25	5,43
SA	3,47	,61	3,56
IMPA	4,02	,81	4,00
<i>Dimensão Social</i>			
AES	5,99	1,43	6,08
ERS	3,94	,64	4,00
SS	4,00	,62	4,00
IMPS	3,95	,84	4,00

Através da leitura da tabela 7, podemos verificar que a dimensão importância de vida acadêmica (IMPA) possui um valor ligeiramente mais elevado comparativamente com a importância de vida social (IMPS). Será importante referir que a variável suporte acadêmico (SA) alcançou a

pontuação mais baixa ($\bar{x}=3,47$; DP= 0,61).

4.2. Correlações entre as variáveis psicológicas em estudo

Procedeu-se à análise da correlação da idade com as variáveis psicológicas (cf., Tabela 8), tendo-se verificado algumas correlações significativas (com a AP, AEAC e o SA). Deste modo, podemos observar que a idade se correlaciona de modo negativo com a autoeficácia de *coping* académico (AECA), tendo uma associação positiva e significativa com o afeto positivo e o suporte académico (SA).

Na tabela 8 podemos, igualmente, verificar as correlações registadas entre as variáveis psicológicas em estudo. Assim, e de acordo com o esperado, ocorre uma correlação negativa, estatisticamente significativa, ente o afeto positivo e o afeto negativo. O afeto positivo apresenta correlações estatisticamente significativas com todas as variáveis psicológicas, com a exceção de expetativas de resultado no domínio social (ERS) e com a importância da vida social (IMPS). Será importante destacar que a dimensão suporte académico (SA) revela, igualmente correlações positivas com todas as variáveis, com a exceção da autoeficácia social (AES) e a importância da vida social (IMPS).

Tabela 8. Matriz de Correlações

Variáveis	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
1. Idade	--											
2. Afeto Positivo	,15*	--										
3. Afeto Negativo	,04	-,30**	--									
4. AEA	-,05	,38**	-,15*	--								
5. ERA	,04	,30**	-,13	,47**	--							
6. AECA	-,16*	,27**	-,09	,46**	,32**	--						
7. SA	,19**	,46**	-,20**	,26**	,35**	,20**	--					
8. IMPA	-,03	,16*	,07	,12	,13	,18*	,27**	--				
9. AES	,07	,23**	-,06	,21**	,24**	,30**	,12	,09	--			
10. ERS	,07	,09	-,07	,05	,12	,15*	,14*	,18**	,65**	--		
11. SS	,06	,20**	-,12	,12	,08	,09	,17*	,14*	,58**	,72**	--	
12. IMPS	-,03	,12	-,02	,02	-,04	-,001	,04	,27**	,47**	,57**	,57**	--

* $p < 0,001$ ** $p < 0,005$

Além das correlações anteriormente mencionadas, podemos observar na tabela 8, a dimensão autoeficácia académica (AEA) que se correlaciona com as subescalas de afeto positivo e afeto negativo, apresentando correlações com todas as variáveis da dimensão académica, com a exceção da importância de vida académica (IMPA) e observa-se, igualmente uma correlação na dimensão social (AES). Na dimensão expetativas de resultados académicos (ERA) observaram-se correlações com o afeto positivo, não apresenta correlação com a importância de vida académica mas verificam-se correlações com as outras variáveis (AEA, AECA e SA). Na dimensão autoeficácia de

coping acadêmico (AECA), podemos observar a existência de correlações em todos os construtos considerados na dimensão acadêmica, e duas correlações no domínio social (AES e ERS). Por último, na dimensão acadêmica, podemos verificar que a importância da vida acadêmica (IMPA) apresenta correlações com as dimensões autoeficácia de *coping* acadêmico (AECA) e suporte acadêmico (SA), sendo possível de observar correlações no domínio social (AES, ERS). No domínio social, podemos observar que todos os construtos considerados apresentam correlações entre si.

4.3. Diferenças nas dimensões psicológicas em estudo em função de algumas variáveis pessoais e situacionais - gênero, curso, aprovação as unidades curriculares no 1º semestre, participação em atividades de aconselhamento e orientação de carreira, fase de colocação e trabalho

Nesta investigação, considerou-se igualmente pertinente verificar quais as diferenças existentes nas variáveis psicológicas em estudo em função das variáveis gênero, fase de colocação, participação anterior em atividades de orientação e aconselhamento de carreira, curso frequentado e realização de trabalho remunerado. Nesta análise foi utilizado o teste *T* de student para amostras independentes.

Relativamente à variável gênero verificaram-se diferenças estatisticamente significativas no afeto positivo na importância da vida acadêmica (IMPA) e nas expectativas de resultado social (ERS) (cf. Tabela 9).

Tabela 9. Diferenças nas variáveis psicológicas em função do gênero

	Frequência	Média	Desvio-Padrão	<i>T</i>	<i>p</i>
Afets Positivo					
Feminino	148	31,72	5,47	-1,81	,072
Masculino	55	33,24	4,82		
N	203				
IMPA					
Feminino	148	4,13	,79	3,19	,002
Masculino	55	3,73	,80		
N	203				
ERS					
Feminino	148	4,01	,62	2,88	,004
Masculino	55	3,72	,65		
N	203				

Na tabela 9, podemos observar que o sexo masculino (\bar{x} =33,24; DP= 5,47) apresenta o afeto positivo mais elevado em relação ao sexo feminino (\bar{x} =31,72; DP= 5,47). O afeto positivo foi a única variável que o sexo masculino pontuou mais elevado que o sexo feminino, sendo que nas variáveis importância da vida acadêmica (IMPA) e expectativas de resultado social (ERS), o sexo feminino destaca-se relativamente ao sexo masculino.

Relativamente às variáveis frequência de atividades de orientação e aconselhamento de carreira e intenção em participar novamente nesse tipo de

atividades, não se verificaram diferenças estatisticamente significativas em nenhuma das dimensões psicológicas analisadas. De igual modo, verificou-se a inexistência de diferenças estatisticamente significativas nas variáveis sociocognitivas em estudo, em função da fase de colocação.

Para a realização da análise do impacto da variável curso nas dimensões psicológicas em estudo, e tendo em conta a frequência muito baixa de alguns cursos por parte dos estudantes que integram esta amostra optou-se por proceder à sua categorização em dois grupos: (1) Mestrado Integrado em Psicologia; (2) outros cursos. Deste modo, foi possível verificar a existência de diferenças estatisticamente significativas entre os dois grupos, nas variáveis de autoeficácia de *coping* académico (AECA), suporte académico (SA) e importância de vida académica (IMPA) (cf., Tabela 10). Em todas elas os estudantes do MIP obtiveram valores mais elevados do que os seus colegas que se encontravam a frequentar outras formações superiores.

Tabela 10. Diferenças nas variáveis psicológicas em função do curso frequentado (MIP/Outros cursos)

	Frequência	Média	Desvio- Padrão	T	p
AECA					
MIP	119	5,63	1,22	3,10	,002
Outros Cursos	84	5,09	1,23		
N	203				
SA					
MIP	119	3,57	,61	2,78	,007
Outros Cursos	84	3,34	,60		
N	203				
IMPA					
MIP	119	4,29	,74	6,00	,000
Outros Cursos	84	3,24	,77		
N	203				

Quando procedemos à análise das diferenças nas dimensões sociocognitivas e emocionais em estudo em função da aprovação das unidades curriculares no 1º semestre verificou-se a existência de algumas algumas diferenças estatisticamente significativas entre os estudantes que obtiveram aprovação no 1º semestre, e aqueles que não a obtiveram. Essas diferenças foram encontradas nos afetos positivos, autoeficácia académica (AEA), suporte académico (SA) e importância da vida académica (IMPA) (cf., Tabela 11), e são sempre favoráveis aos alunos que obtiveram aprovação no 1º semestre.

Tabela 11. Diferenças nas variáveis psicológicas em função da aprovação no 1º semestre

	Frequência	Média	Desvio- Padrão	T	p
Afetos					
Positivos	138	32,73	5,17		,019

	Sim	65	30,86	5,50	
	Não	203			
	N				
AEA	Sim	138	6,04	1,21	,048
	Não	65	5,58	1,67	
	N	203			
SA	Sim	138	3,53	,56	,061
	Não	65	3,35	,70	
	N	203			
IMPA	Sim	138	4,09	,79	,057
	Não	65	3,86	,85	
	N	203			

Para finalizar este segmento do estudo de análises, procedeu-se à análise das diferenças nas variáveis psicológicas em estudo em função da realização de atividades de trabalho remunerado, tendo recorrido ao teste não paramétrico U de Mann-Whitney para amostras independentes, tendo em consideração a frequência muito baixa (N=12) de estudantes que também exercem funções de trabalho remunerado. Registaram-se duas diferenças que alcançaram o limiar de significância estatística nos dois grupos em comparação, nomeadamente no afeto positivo e no suporte académico (SA) (cf., Tabela 12), tendo os valores mais elevados sido obtidos, em ambas as dimensões, nos estudantes trabalhadores

Tabela 12 Diferenças nas variáveis psicológicas em função do exercício de trabalho remunerado

	Frequência	Média	Z	p
Afetos Positivos				
Sim	12	132,50	-1,86	,063
Não	191	100,08		
N	203			
SA				
Sim	12	151,67	-3,03	,002
Não	191	98,88		
N	203			

4.4. Predição da importância atribuída aos domínios académico e social em função das variáveis sociocognitivas e emocionais em estudo

Finalmente, optámos por verificar o impacto das dimensões sociocognitivas e emocionais em estudo (variáveis independentes), na importância atribuída pelos estudantes aos domínios académico e social (variáveis dependentes). Para efetuar esta análise, recorreremos à regressão linear como o teste estatístico mais adequado.

Relativamente à importância atribuída por estes estudantes ao domínio académico, o conjunto dos preditores (variáveis sócio-cognitivas e emocionais) permitiu explicar cerca de 11% ($R^2=0,11$) da sua variância total, sendo esta uma relação estatisticamente significativa, ($F=3,95$, $p<0,005$). Tendo em consideração os coeficientes de regressão não estandardizados (coeficientes B , cf., Tabela 14), verificou-se que os preditores da importância atribuída pelos estudantes ao domínio académico são o afeto negativo (AF) e o suporte académico (SA), sendo este último o preditor mais potente ($\beta=0,24$).

Tabela 14. Regressão das variáveis sociocognitivas e emocionais na importância do domínio académico

	B	Erro Padrão	β
Afetos Positivos	,01	,01	,06
Afetos Negativos	,02*	,01	,15
AEAC	-,01	,05	-,01
ERAC	,01	,06	,02
AECA	,08	,05	,13
SA	,32**	,10	,24

** $p<0,001$ * $p<0,005$

Relativamente à dimensão ao domínio social, as variáveis sociocognitivas e a afetividade explicam cerca de 39% da variância total da importância atribuída a este domínio, sendo esta uma relação estatisticamente significativa, ($F=24,96$, $p<0,001$). Tendo em consideração os coeficientes não estandardizados (coeficientes B , cf., Tabela 15), verificaram-se as mesmas relações estatisticamente significativas apresentadas no modelo anterior, não ocorrendo diferenças a esse nível. Podemos verificar que os únicos preditores significativos da importância atribuída por estes estudantes ao domínio social são as expectativas de resultado social, ERS ($\beta=0,28$) e o suporte social, SS ($\beta=0,32$), constituindo este último o preditor mais potente.

Tabela 15. Regressão das variáveis sociocognitivas e emocional na importância da vida social

	B	Erro Padrão	β
Afetos Positivos	,00	,01	,02
Afetos Negativos	,01	,01	,05
AES	,06	,04	,09
ERS	,37*	,12	,28
SS	,43**	,11	,32

** $p<0,001$ * $p<0,005$

V - Discussão

A análise dos resultados permite discutir alguns factos interessantes sobretudo se forem interpretados à luz dos objetivos inicialmente delineados para este estudo. Adicionalmente, a discussão dos resultados permite equacionar algumas hipóteses a averiguar em investigações futuras.

Num primeiro momento, efetuámos a análise dos níveis de afeto positivo e negativo (*PANAS*) experienciados pelos alunos durante o 1º semestre, tendo sido possível inferir que ocorreu uma predominância do afeto

Ajustamento sociocognitivo e emocional na transição do Ensino Secundário para o Ensino Superior um estudo exploratório com estudantes a frequentarem o 1º ano do Ensino Superior
Ana Oliveira (e-mail: ana.c.c.p.oliveira@gmail.com) 2015

positivo relativamente ao afeto negativo como seria de esperar (cf., Tabela 6). Considerando que foi o item “Determinado(a)”, que pontuou mais alto na escala, será passível de prever a existência de um ajustamento académico positivo, sendo que os itens “Stressado/a” e “Inrteressado/a” obtêm uma pontuação apenas ligeiramente inferior, o que permite antecipar que o ajustamento à transição para o Ensino Superior espelha o mosaico emocional expectável em estudantes que estão a lidar adaptativamente com as principais tarefas com que são confrontados no novo contexto. De facto, a partir dos resultados obtidos, foi possível perceber a situação emocional dos estudantes a frequentarem o 1º ano do ensino superior, após a sua frequência no 1º semestre e de que modo o experienciaram emocionalmente. Poderá ser considerado como hipótese de que determinados itens tiveram flutuações ao longo do semestre, ou seja, alguns itens poderiam obter pontuações não estáveis, por exemplo o item “Atento” poderá ter tido um decréscimo ao longo do semestre, uma vez que o valor observado revelou que os alunos se encontravam moderadamente atentos.

Ao se considerar o primeiro objetivo desta investigação, foi possível demonstrar a existência de relações significativas entre as variáveis sociocognitivas e as emoções positivas e emoções negativas (cf., Tabela 8). As relações existentes expressam uma adaptação positiva ao ensino superior, uma vez que as emoções positivas se relacionam com as variáveis sociocognitivas autoeficácia académica, expectativas de resultados académico, autoeficácia de *coping* académico, suporte académico, importância da vida académica, autoeficácia social e suporte social, todas elas requeridas para a ocorrência de um perfil adaptativo saudável. A existência destas relações positivas corrobora a importância de uma perspetiva positiva para conseguir alcançar um objetivo pretendido, neste caso a transição e frequência no ensino superior (Diener & Ryan, 2009).

Para se compreender quais os fatores que estão em jogo na previsão da importância atribuída pelos estudantes aos domínios académico e social, colocámos como preditores todas as variáveis sócio-cognitivas e emocionais que analisámos no presente estudo. Em geral, a análise de dados demonstrou a importância da variável suporte, tanto em contexto académico como em contexto social. O fato de o jovem estudante perceber suporte, apoio, no seu contexto académico e no novo contexto social em que está inserido, permite-lhe com mais facilidade lidar e resolver com sucesso as novas tarefas com as quais é confrontado e demonstrando o papel crítico e central que desempenha no processo de ajustamento positivo ao ensino superior. O estudo demonstrou, igualmente, a existência de relações positivas significativas entre as variáveis sociocognitivas analisadas nos domínios académico e social, o que demonstra que estes dois domínios se interpenetram, podendo os fatores de ativação ou comprometimento do desenvolvimento psicossocial que ocorrem num domínio influenciar o processo global de ajustamento e adaptação ao Ensino Superior.

Ao se analisar as diferenças de género, observaram-se diferenças entre o sexo feminino e o sexo masculino e em algumas das variáveis psicológicas analisadas. Ao nível do afeto positivo, o sexo masculino apresentou valores

mais elevados comparativamente ao sexo feminino, mas não foram encontradas diferenças ao nível do afeto negativo. Deste modo, o sexo masculino experienciou de modo mais positivo o 1º semestre, demonstrando assim que terá sido, talvez mais fácil o seu processo de transição ao ensino superior. Pudémos, ainda, constatar que o sexo feminino revela uma pontuação mais elevada na importância atribuída ao domínio académico do que o sexo masculino. Ao nível do domínio social observou-se unicamente uma diferença ao nível da variável expectativas de resultado social, sendo esta mais elevada no sexo feminino (cf., Tabela 9).

Num estudo realizado recentemente por Ludovina Ramos (2015), foi possível proceder a algumas comparações nas dimensões académica e social, os jovens estudantes desta amostra obtiveram um valor mais elevado nas variáveis expectativas de resultados académicos (ERS) e suporte social (SS) comparativamente com o estudo em questão. No domínio académico, os jovens estudantes desta amostra pontuam mais baixo em todas as variáveis consideradas em relação à amostra do estudo em questão.

Devido ao facto de que os estudantes da amostra em estudo frequentam vários cursos, considerou-se importante analisar as diferenças existentes entre estes, embora esta variável tivesse que ter sido re-categorizada, devido às razões que explicámos anteriormente. Nesta análise, os estudantes que frequentam o MIP obtiveram, de um modo geral, resultados mais favoráveis no domínio académico (cf., Tabela 10). Ou seja, os alunos que frequentam o curso de MIP revelam possuir autoeficácia de *coping* académico mais elevada percebem um maior suporte académico e consideram como mais importante a vida académica. Assim sendo, os alunos de MIP conseguem com mais facilidade e possivelmente com sucesso, é possível que estejam reunidas as condições essenciais para que adaptação dos estudantes do MIP ao seu novo contexto seja mais psicologicamente positiva e associada à obtenção de resultados académicos e pessoais considerados como mais favoráveis. Apenas podemos especular sobre este tópico, para analisar esta hipótese seria necessário recorrer à realização de um estudo longitudinal que reunisse as condições necessárias para a sua validação. Na dimensão social, não foram perceptíveis diferenças significativas.

Considerou-se a aprovação nas unidades curriculares do 1º semestre, uma variável importante para avaliar e a análise efetuada demonstrou que os estudantes que obtiveram aprovação a todas as unidades curriculares no 1º semestre vivenciam níveis de afetividade positiva mais elevados do que os estudantes que não conseguiram atingir este nível de desempenho académico. Ou seja, os alunos que não foram aprovados a todas as unidades curriculares demonstraram menos afeto positivo. De igual modo, estes alunos percebem-se como menos eficazes em contexto académico, sentem que têm menos suporte académico e não percebem a vida académica como muito importante. Fica, deste modo, demonstrada a interrelação existente entre o grau de envolvimento num contexto de interação comportamental (neste caso o académico) e os fatores que provavelmente mais contribuem para o explicar, neste caso a existência de suporte por parte das figuras significativas, a crença nas capacidades pessoais para resolver com sucesso as tarefas

académicas com que se é confrontado/a e a correlativa ocorrência de níveis moderados a elevados de afeto positivo.

Os alunos que realizam trabalho remunerado demonstraram que sentem maior suporte académico comparativamente com os alunos que não realizam, e experienciam mais afeto positivo. Devemos considerar que o número de trabalhadores estudantes que integraram esta amostra (N=12) é muito baixa, mas será possível considerar que estes sentem que têm mais suporte académico em relação aqueles que não possuem um trabalho remunerado.

VI - Conclusões

Este estudo apresenta uma pesquisa numa problemática atual e pretende contribuir para a compreensão das relações existentes entre as variáveis académicas, a perceção do novo contexto social e o bem-estar dos estudantes universitários.

O ingresso no Ensino Superior confronta os jovens adultos com inúmeros desafios e mudanças, sendo que uma das relevantes é de que necessitam de se adaptar às novas tarefas académicas (Seco et al., 2005). Para além dos desafios académicos esta fase traduz-se para os jovens adultos como de maior independência, contribui para a criação do seu espaço social próprio e autónomo, e muitas vezes essas dificuldades sentidas em lidar com este conjunto complexo de tarefas podem revelar-se como um problema a ultrapassar pelo jovem adulto durante a sua transição ao ensino superior.

Os resultados obtidos com os estudantes da amostra sugerem que o ajustamento académico em contexto universitário se encontra dependente de diversos fatores que estão interrelacionados. O suporte social percebido (tanto nos domínios académico como social) revelou-se como uma variável que parece desempenhar um papel central no processo de ajustamento e transição para o ensino superior. Contrariamente ao que era esperado não se verificaram diferenças relativamente em função da fase de colocação e em função da participação anterior em atividades de aconselhamento e de orientação de carreira. As atividades de aconselhamento e de orientação de carreira demonstram ser importantes e fundamentais em contexto de ensino superior, permitindo que o jovem estudante desenvolva estratégias de *coping* para a sua adaptação e ajustamento nos contextos académico e social, ocorra a exploração dos seus novos e/ou consolidação de interesses de carreira e sejam criados caminhos de carreira e de novas formações futuras possíveis.

Considera-se como limitação deste estudo o facto de não possuímos dados comparativos entre o momento em que os alunos ingressaram no ensino superior e o momento em que foi aplicado o questionário. Deste modo, seria teria sido possível verificar a evolução do processo de ajustamento e transição dos alunos ao longo do ano, e não ser só focado num semestre.

Seria importante em investigações futuras introduzir a variável rendimento académico como uma variável a analisar, identificando quais os fatores sociocognitivos e emocionais que contribuem para a ocorrência de níveis diferenciados. De facto, pensamos que esta análise é indispensável, porquanto as relações complexas e bidirecionais que se podem estabelecer entre o desempenho escolar e as variáveis sociocognitivas e emocionais

podem não apenas explicar os níveis de bem-estar subjetivo percebidos pelos estudantes, como explicar de um modo global o processo de ajustamento e adaptação ao Ensino Superior.

Apesar do caráter exploratório desta investigação, seria importante retomar esta investigação e aperfeiçoá-la, optando por um desenho longitudinal, que colocasse uma especial incidência na variável suporte e na observação das suas eventuais alterações e no impacto de que estas se revestam na explicação do processo de ajustamento posto em marcha pelos estudantes do ensino superior.

Considera-se importante a necessidade de existir um equilíbrio entre os diferentes desafios do novo contexto que são apresentados aos jovens estudantes. Por último, considera-se pertinente sugerir, algumas estratégias que promovam a adaptação ao ensino superior, tais como: envolvimento em atividades extracurriculares; apoio tutorial; desenvolvimento de programas que visem o desenvolvimento da comunicação entre os docentes e os alunos e aconselhamento psicológico.

Bibliografia

Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191-216.

Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist*, 28(2), 117-148.

Bandura, A. (Ed.). (1995). *Self-efficacy in changing societies*. New York: Cambridge University Press.

Bandura, A. (1997). Self-efficacy and health behaviour. In A. Baun, S. Newman, J. Weinman, R. West, & C. McManus (Eds.), *Cambridge handbook of Psychology, Health and Medicine*. United Kingdom: Cambridge University Press.

Costa, E. & Leal, I. (2004). Estratégias de coping e saúde mental em estudantes universitários de viseu. In J. Ribeiro & I. Leal (Ed.), *Actas do 5º congresso nacional de psicologia da saúde* (pp. 157-162). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

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*, 2(9), 215-224.

Diener, E. (2000). Subjective well-being. The science of happiness and a proposal for a national index. *American Psychologist*, 55, 34-43.

Diener, E. & Lucas, R. E. (1999). Personality and subjective well-being. In D. Kahneman, E. Diener, & N. Schwartz (Eds.), *Well-being: The foundations of hedonic psychology* (pp. 213-229). New York: Russell Sage Foundation.

Diener, E. & Lucas, R. (2000). Subjective emotional well-being. In M. Lewis & J. M. Haviland (Eds.), *Handbook of emotions* (pp.325-337). New York: Guilford.

Diener, E., Suh, E., Lucas, R. & Smith, H. (1999). Subjective well-

being: Three decades of progress. *Psychological Bulletin*, 125, 276-302.

Diener, E., Suh, E., & Oishi, S. (1997). Recent findings on subjective well-being. *Indian Journal of Clinical Psychology*, 24, 25-41.

Faria, L. & Taveira, M.C. (2012). Influence of Sociodemographic Variables and Personality on Career Exploration: Study with Portuguese Students. *International Journal of the Academy of Organizational Behavior Management*, 3, 69-72.

Galinha, I. C., & Pais-Ribeiro, J. L. (2005). Contribuição para o estudo da versão portuguesa da Positive and Negative Affect Schedule (PANAS): II - Estudo Psicométrico. *Análise Psicológica*, 219-227.

Galinha, I. (2008). *Bem-Estar Subjectivo - Factores Cognitivos, Afectivos e Contextuais*. Coimbra: Quarteto Editora.

Igue, E. A., Bariani, I. C. & Milanesi, P. V. (2008). Vivência académica e expectativas de universitários ingressantes e concluintes. *Psico-USF*, 2(13), 155-164.

Keyes, C., Shmotkin, D. e Ryff, C. (2002). Optimizing well-being: the empirical encounter of two traditions. *Journal of Personality and Social Psychology*, 82, 1007-1022.

Lent, R. W. (2004). Toward a unifying theoretical and practical perspective on wellbeing and psychosocial adjustment. *Journal of Counselling Psychology*, 51, 482-509.

Lent, R. W., & Brown, S. D., & Hackett, G. (1994). Toward a unifying social cognitive theory of career and academic interest, choice, and performance. *Journal of Vocational Behavior*, 45, 79-122.

Lent, R. W., Brown, S. D., & Hackett, G. (1996). Career development from a social cognitive perspective. In D. Brown & L. Brooks (Eds.), *Career choice and development* (pp. 373-421). San Francisco, CA: Jossey-Bass Inc.

Lent, R.W., Brown, S.D., Schmidt, J., Brenner, B., Lyons, H., & Treistman, D. (2003). Relation of contextual supports and barriers to choice behavior in engineering majors: Test of alternative social cognitive models. *Journal of Counseling Psychology*, 50, 458-465.

Lent, R., Taveira, M. C., & Costa-Lobo, C. C. (2012). Academic adjustment of portuguese college students: two tests of the social cognitive model of wellbeing. *Social cognitive predictors of adjustment*, 362-371.

Lent, R.W, Taveira, M.C., Sheu, H, Singley, D. (2009). Social cognitive predictors of academic adjustment and life satisfaction in Portuguese college students: A longitudinal analysis. *Journal of Vocational Behavior*, 74, 190-198.

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

Simões, A., Ferreira, J., Lima, M., Pinheiro, M., Vieira, C., Matos, A., & Oliveira, A. (2000). O bem-estar subjetivo: Estado actual dos conhecimentos. *Psicologia, Educação e Cultura*, 4, 243-279

Ramos, L. (2015). *Os mecanismos sócio-cognitivos e bem-estar*

psicológico. (Tese de doutoramento não publicada) Universidade da Beira Interior, Covilhã.

Anexos

- Anexo 1..... Protocolo
- Anexo 2..... Questionário Sociodemográfico
- Anexo 3..... Escala de Afeto Positivo e Afeto Negativo
(*PANAS*)
- Anexo 4..... *Academic experiences questionnaire* (Lent et al,
2005: adaptação portuguesa: Ramos & Paixão, 2010)

Ajustamento na transição ao Ensino Superior

O presente questionário em que vai participar insere-se no âmbito da tese do Mestrado Integrado em Psicologia na área de especialização de Educação Desenvolvimento e Aconselhamento. Este questionário tem como objetivo a obtenção um conhecimento mais aprofundado sobre os **processos de adaptação** dos estudantes no **momento de transição** do Ensino Secundário para o Ensino Superior.

É importante que **não deixe nenhum item por responder**, uma vez que isso invalidará todas as outras respostas. Tenha ainda em atenção que não há respostas corretas ou erradas, pelo que desejamos que **responda de forma verdadeira e sincera**. A sua colaboração é muito importante, e as suas respostas serão tratadas com o princípio de **confidencialidade** e de **anonimato**.

Agradeço a sua colaboração.

Questionário Sociodemográfico

Instruções: No questionário que se segue, assinale com uma cruz, em cada questão, a opção que melhor traduz a sua opinião e/ou situação. Haverá também questões de resposta curta e objetiva. Nessas, escreva em letras maiúsculas, por favor.

Idade: _____ Data de nascimento: _____ Sexo: Feminino Masculino

Estado civil: Solteiro(a) Casado(a) Divorciado(a) Viúvo(a)

Faculdade: _____ Curso: _____

1. Participou em atividades orientação/aconselhamento vocacional?

Sim Não. Motivo _____

Se respondeu Sim, por favor, responda às seguintes questões:

1a) Em que altura é que teve? 9º Ano 12º Ano Outra e ocorreu em que momento? _____

1b) Foi por iniciativa própria? Sim Não

1c) Realizado na escola? Sim Não _____

1d) Consistia na participação de um programa desenvolvido pelo Serviço de Psicologia e Orientação (SPO)? Sim Não

1e) Correspondeu às suas expectativas? Sim Não

1f) Considera que adquiriu as competências necessárias? Sim Não

1g) Permitiu chegar a tomada satisfatória de decisão? Sim Não

2. Consideraria a hipótese de participar novamente em atividades de aconselhamento vocacional? Sim Não

3. Entrou em que fase de colocação? 1ª Fase 2ª Fase 3ª Fase Maiores de 23

4. Entrou no curso que pretendia? Sim Não

Se respondeu Não, por favor, responda às seguintes questões:

4a) Qual era o curso desejado? _____

4b) Pretende mudar? Sim _____ Não

5. Qual a universidade que em pretendia ingressar? Atual Outra _____

6. Realiza alguma atividade extracurricular?

Sim Não

Se respondeu Sim, por favor indique:

6a) Qual? _____

6b) Horas semanais despendidas _____

7. Tem algum tipo de trabalho? Sim Não

Se respondeu Sim, por favor, indique:

7a) Qual? _____

7b) Horas semanais despendidas: _____

8. É bolseiro(a)? Sim Não

9. Considera que será aprovado(a) a todas as unidades curriculares do 1º semestre? Sim
 Não

Se respondeu Não, por favor, indique o nº de ECTS a que não vai ter aprovação. _____

PANAS

Instruções: Em seguida, ser-lhe-á apresentada uma lista de palavras que descrevem diferentes sentimentos e emoções. Para cada uma dessas palavras, indique em que medida sentiu o mesmo durante o primeiro semestre até ao momento presente, escrevendo no respetivo espaço (___) um número de 1 a 5, de acordo com a seguinte escala:

- 1. Minimamente**
- 2. Pouco**
- 3. Moderadamente**
- 4. Muito**
- 5. Totalmente**

- ___ 1. Interessado(a)
- ___ 2. Preocupado(a)
- ___ 3. Assustado(a)
- ___ 4. Orgulhoso(a)
- ___ 5. Envergonhado(a)
- ___ 6. Determinado(a)
- ___ 7. Ativo(a)
- ___ 8. Stressado(a)
- ___ 9. Forte
- ___ 10. Hostil

- ___ 11. Irritável
- ___ 12. Inspirado(a)
- ___ 13. Atento(a)
- ___ 14. Receoso(a)
- ___ 15. Animado(a)
- ___ 16. Culpado(a)
- ___ 17. Entusiasmo(a)
- ___ 18. Vigilante
- ___ 19. Nervoso(a)
- ___ 20. Agitado(a)

Variáveis Sociocognitivas_VSC

Lent *et. al*, 2005/Adaptação Portuguesa Ramos & Paixão, 2010

I. Instruções: A lista que se segue contém algumas das principais etapas necessárias à conclusão no seu curso. Por favor, indique o **grau de confiança** que tem na sua capacidade para completar cada uma destas etapas. Utilize a escala de **0 a 9** abaixo indicada.

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Nada confiante			Algo Confiante			Completamente confiante			

Qual o **grau de confiança** que tem na sua capacidade para: 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9

1. Completar com boa nota todas as unidades curriculares fundamentais do seu curso.										
2. Melhorar o seu desempenho académico no próximo semestre .										
3. Melhorar o seu desempenho académico nos dois próximos semestres .										
4. Completar com uma boa média as unidades curriculares necessárias ao acesso a um nível mais avançado da sua formação académica.										

II. Instruções: Pretendemos saber até que ponto considera que irá lidar de forma bem sucedida com cada uma das potenciais barreiras ou problemas na concretização da sua formação académica. Por favor, indique o **nível de confiança que tem na sua capacidade para lidar ou resolver** cada uma das seguintes situações. Utilize a escala de **0 a 9** abaixo indicada.

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Nada confiante			Algo Confiante			Completamente confiante			

Quão confiante está de que poderá: 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9

1. Lidar com a falta de apoio por parte dos professores.										
2. Concluir a sua formação académica mesmo tendo pressões financeiras.										
3. Continuar no curso em que está mesmo que sinta que os seus colegas ou seus professores não gostam muito de si.										
4. Encontrar formas de ultrapassar dificuldades de comunicação que tenha com os seus professores.										
5. Conciliar a pressão de ter de estudar com o desejo de ter tempo livre para se divertir ou para outras atividades.										
6. Continuar no curso em que está mesmo que sinta que o ambiente das aulas (em termos da relação com os outros) não é muito acolhedor para consigo.										
7. Arranjar formas de efetivamente estudar, obstante de ter outras alternativas para utilizar o seu tempo.										

III. Instruções: Por favor, indique até ponto concorda ou discorda com cada uma das afirmações, utilizando a escala de **0 a 9** que se segue:

	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9
	Discordo Fortemente		Discordo	Em Dúvida			Concordo		Concordo Fortemente	
Formar-me neste curso <u>permitir-me-á:</u>	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9
1. ... Ter uma boa oferta de emprego.										
2. ... Ganhar um salário aliciante.										
3. ... Ter o respeito das outras pessoas										
4. ... Realizar um trabalho gratificante para mim.										
5. ... Aumentar o meu sentimento de utilidade.										
6. ... Ter uma carreira valorizada pela família.										
7. ... Realizar um trabalho que “faça a diferença” na vida das pessoas.										
8. ... Ir para uma área com grande procura/oferta de emprego.										
9. ... Realizar um trabalho entusiasmante.										
10. ... Ter o tipo e a quantidade de contato com outras pessoas que considero ser o ideal para mim.										

IV. Instruções: Há muitos fatores que podem facilitar ou dificultar a adaptação académica e social dos alunos. Estamos interessados em compreender o tipo de situações que o(a) **poderão ajudar** a progredir no curso que frequenta. Por favor, indique o seu **grau de concordância/discordância** relativamente a cada uma das afirmações que se seguem, utilize a escala de **1 a 5** abaixo indicada.

	1	2	3	4	5
	Discordo Fortemente	Discordo	Em Dúvida	Concordo	Concordo Fortemente
<u>Neste momento, Eu...</u>	1	2	3	4	5
1. Tenho contato com uma “figura modelo” (e.g., alguém que posso observar e, assim aprender) no curso que frequento.					
2. Sinto o apoio de pessoas importantes na minha vida (e.g., professores) para concretizar o curso que frequento.					
3. Sinto que há pessoas “como eu” nesta área académica.					
4. Tenho o apoio adequado por parte do professor, se sentir que é necessário.					
5. Sou encorajado pelos meus amigos a frequentar o curso que pretendo.					
6. Tenho o apoio adequado por parte de pessoas da instituição.					
7. Sinto que a minha família apoia a minha decisão de tirar o curso nesta área.					
8. Sinto que os meus amigos e familiares mais próximos ficarão orgulhosos de mim por me formar nesta área.					
9. Tenho acesso a um “mentor” que me poderá aconselhar e encorajar.					

V. Instruções: Por favor, indique o **grau de importância** que a sua **vida acadêmica** tem para si, comparativamente com outras dimensões, como a social, a do trabalho, a do exercício físico ou a do lazer, utilize a escala de **1 a 5** abaixo indicada.

1	2	3	4	5					
Minimamente Importante		Moderadamente Importante			Extremamente Importante				
					1	2	3	4	5
1. Quando comparada com outras áreas da minha vida, a dimensão acadêmica é...									

VI. Instruções: Por favor, indique o seu **grau de concordância** relativamente a cada uma das afirmações que se seguem, utilizando a escala de **1 a 5** abaixo indicada.

1	2	3	4	5					
Discordo Fortemente		Discordo	Indeciso(a)	Concordo	Concordo Fortemente				
Até que ponto concorda ou não com as seguintes afirmações					1	2	3	4	5
1. É-me difícil fazer novos amigos.									
2. Se vejo alguém que gostaria de conhecer, vou ter com essa pessoa, em vez de ficar à espera que ela venha ter comigo.									
3. Deixo facilmente de tentar ser amigo(a) de alguém que considero interessante, se me parecer que é uma pessoa com quem é difícil de fazer amizade.									
4. Não desisto facilmente de tentar ser amigo(a) de alguém que, inicialmente, não parece muito interessado(a) em ser meu amigo.									
5. Não “me saio muito bem” em encontro sociais.									
6. Fiz os amigos que tenho devido à minha capacidade para criar amizades.									

VII. Instruções: Por favor, indique o **grau de confiança que tem na sua capacidade** para agir em situações sociais tal como consta em cada uma das afirmações, utilize a escala de **1 a 9** abaixo indicada.

	1	2	3	4	5	6	7	8	9
	Nada Confiante			Algo Confiante			Completamente Confiante		
Quão confiante é na sua capacidade para:	1	2	3	4	5	6	7	8	9
1. Fazer novos amigos.									
2. Iniciar uma conversa com um estranho(a).									
3. Conhecer pessoas novas num acontecimento social.									
4. Ajudar outras pessoas a sentir-se “à vontade” numa situação social nova.									
5. Revelar informação sobre si próprio(a) a alguém que acabou de conhecer.									
6. Manter uma conversa com alguém que acabou de conhecer.									
7. Iniciar atividades (em termos sociais) com os amigos.									
8. Resolver conflitos ou problemas com um(a) amigo(a).									
9. Partilhar sentimentos dolorosos com alguém de quem se sente próximo(a).									
10. Manter o relacionamento com antigos amigos que não estejam junto de si.									
11. Confortar um(a) amigo(a) que está em sofrimento.									
12. Pedir apoio a um(a) amigo(a) quando precisa.									

VIII. Instruções: Por favor, indique o seu **grau de concordância/discordância** relativamente a cada uma das afirmações que se seguem, utilize a escala de **1 a 5** abaixo indicada.

	1	2	3	4	5
	Discordo Fortemente	Discordo	Em Dúvida	Concordo	Concordo Fortemente
Passar tempo a conviver <u>permitir-me-á:</u>	1	2	3	4	5
1. ... Sentir-me relaxado(a) e calmo(a).					
2. ... Renovar as minhas energias para usar em outras atividades.					
3. ... Gostar de mim mesmo(a).					
4. ... Sentir-me entusiasmado(a).					
5. ... Sentir-me bem comigo mesmo(a).					
6. ... Conhecer pessoas novas e interessantes.					
7. ... Aprender mais acerca de mim mesmo(a).					
8. ... Sentir-me ligado(a) ou ter um sentimento de pertença a um grupo de pessoas.					
9. ... Aprender acerca das outras pessoas.					
10. ... Participar numa atividade de que gosto e valorizo em si mesma.					

IX. Instruções: Leia as frases que se seguem, considerando a relação que tem – **atualmente** – com os seus amigos, familiares, comunidade, colegas de trabalho, etc. Por favor, indique **até que ponto concorda que** cada uma das afirmações descreve a relação que tem com essas pessoas. Utilize a escala de **1 a 5** abaixo indicada.

1	2	3	4	5
Discordo Fortemente	Discordo	Não concordo nem discordo	Concordo	Concordo Fortemente

Até que ponto **concorda ou discorda** com as seguintes afirmações:

	1	2	3	4	5
1. Tenho relações de proximidade com outras pessoas.					
2. Facilmente contato com pessoas com o mesmo tipo de atividades sociais que eu.					
3. As outras pessoas vêem-me como competente em situações sociais.					
4. Sinto-me parte integrante de um grupo de pessoas que partilha as minhas atitudes e crenças.					
5. Tenho relações de proximidade que me dão um sentimento de pertença.					
6. Tenho amigos junto de mim que partilham dos meus interesses e preocupações.					
7. Sinto que tenho uma forte ligação afetiva com pelo menos uma pessoa.					
8. Há pessoas que admiram as minhas competências sociais.					
9. Sinto-me íntimo(a) de pelo menos uma pessoa.					
10. Há pessoas com quem aprecio passar o tempo.					

X. Instruções: Por favor, indique o **quão frequentes** têm sido para si **na última semana** as afirmações que se seguem. Utilize a escala de **1 a 5** abaixo indicada.

1	2	3	4	5
De todo/Nunca	Raramente	Às vezes	Bastante ou Na maior parte do tempo	Frequentemente ou No Tempo todo

Durante a última semana, quão frequentemente tem:

	1	2	3	4	5
1. ... Apreciado falar ou estar com os seus amigos ou familiares?					
2. ... Desejado estar com os seus amigos ou familiares?					
3. ... Feito planos de atividade conjuntas (em termos sociais) com os seus amigos ou familiares?					
4. ... Apreciado falar com outros colegas ou vizinhos?					
5. ... Sentido que a sua relação com os seus amigos ou familiares não tem problemas de maior?					
6. ... Estado globalmente satisfeito com a sua vida social?					

XI. Instruções: Por favor, indique o grau de importância que a sua vida social tem para si, comparativamente com outras dimensões, como a acadêmica/curso, a do trabalho, a do exercício físico ou a do lazer. Utilize a escala de **1 a 5** abaixo indicada.

1	2	3	4	5				
Minimamente Importante		Moderadamente Importante		Extremamente Importante				
				1	2	3	4	5
1. Quando comparada com outras áreas da minha vida, a dimensão social é...								