



TESE DE DOUTORAMENTO

**COMPETÊNCIAS PESSOAIS E SUPORTE  
SOCIAL DOS ESTUDANTES DO ENSINO  
SUPERIOR ANGOLANO: IMPLICAÇÕES  
NO RENDIMENTO ACADÉMICO**

Liliana de Sousa Almeida

DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA EVOLUTIVA E DA EDUCAÇÃO  
(RD 778/1998)/ PROGRAMA DESENVOLVIMENTO PSICOLÓGICO,  
FAMÍLIA, EDUCAÇÃO E INTERVENÇÃO  
FACULDADE DE PSICOLOGIA

SANTIAGO DE COMPOSTELA

2015





TESE DE DOUTORAMENTO

**COMPETÊNCIAS PESSOAIS E SUPORTE  
SOCIAL DOS ESTUDANTES DO ENSINO  
SUPERIOR ANGOLANO: IMPLICAÇÕES  
NO RENDIMENTO ACADÉMICO**

Asdo. \_\_\_\_\_

Liliana de Sousa Almeida

DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA EVOLUTIVA E DA EDUCAÇÃO  
(RD 778/1998)/ PROGRAMA DESENVOLVIMENTO PSICOLÓGICO,  
FAMÍLIA, EDUCAÇÃO E INTERVENÇÃO  
FACULDADE DE PSICOLOGIA

SANTIAGO DE COMPOSTELA

2015







## **AUTORIZACIÓN DAS DIRECTORAS DA TESE**

Dona Rosa M<sup>a</sup> Rivas Torres e Dona Eva M<sup>a</sup> Taboada Ares, Profesoras do Departamento de Psicoloxía Evolutiva e da Educación da Universidade de Santiago de Compostela, como directoras da Tese de Doutoramento titulada **“Competências pessoais e suporte social dos estudantes do ensino superior Angolano: Implicações no rendimento académico”**, presentada por Dona Liliana de Sousa Almeida, alumna do Programa de Doutoramento “Desenvolvimento Psicológico, Familia, Educación e Intervención”

### **AUTORIZAN**

A presentación da tese indicada, considerando que reúne os requisitos esixidos no artigo 34 do regulamento de Estudos de Doutoramento, e que como Director da mesma non incorre nas causas de abstención establecidas na lei 30/1992.

Asdo. \_\_\_\_\_

Dra. Rosa M<sup>a</sup> Rivas Torres

Asdo. \_\_\_\_\_

Dra. Eva M<sup>a</sup> Taboada Ares





Aos meus pais,  
Fernando e Margarida,  
pelo amor e apoio  
incondicional.

Aos meus amores  
Gonçalo e Madalena.

A todos os estudantes,  
"o amor recíproco entre quem  
aprende e quem ensina é o  
primeiro e mais importante  
degrau para se chegar ao  
conhecimento." Erasmo



## AGRADECIMENTOS

Deixo aqui algumas palavras sentidas com imensa gratidão a todos os que, de alguma forma, contribuíram para a concretização deste trabalho de investigação.

À Professora Doutora Eva Taboada, minha orientadora, pela sua sabedoria e serenidade sempre presentes ao longo deste projeto. Pelas sugestões teóricas e metodológicas e por todas as partilhas científicas. Eternamente grata.

À Professora Doutora Rosa Rivas, pelo prestimoso contributo neste trabalho.

A todos os estudantes que aceitaram participar neste estudo, respondendo aos questionários.

À Direção das instituições de ensino superior de Angola, designadamente Universidade Óscar Ribas (UÓR), Universidade Gregório Semedo (UGS), Instituto de Ciências Sociais e Internacionais (CIS), Instituto Superior de Ciências Policiais e Criminais (ISCPC) e Instituto Superior de Ciências da Saúde (ISCISA), pela permissão da recolha de dados.

A todas as colegas, que nessas instituições disponibilizaram os meios necessários para que a investigação empírica se concretizasse, pela sua imprescindível colaboração. De modo particular, às docentes Elisa Borges, Inês de Portugal, Inês Marques, Josefina Castellero, Liliana Pena e Karine Manso da UÓR, Guilhermina Carvalho do ISCISA, Rosa Ribeiro do ISCPC e Elisabete Morais do CIS, pelo auxílio prestado no processo de recolha de dados.

À Marta Silva, pela dedicação e entrega no alcance da “matéria-prima” para a concretização deste trabalho. Pela amizade e partilha. Imensamente grata Martinha.

Ao Hélder Rosa, pelo apoio permanente ao longo deste percurso. Pela força, compreensão e resposta efetiva aos meus pedidos urgentes e eminentes.

Ao Dr. José Pereira, pela ajuda na análise de dados e esclarecimento das dúvidas inerentes aos aspetos estatísticos.

À Professora Doutora Patrícia Iglesias, pelo apoio e contributo na análise estatística dos dados.

Ao Professor Doutor Alberto Maba Chocolate, pela oportunidade de ensinar e aprender na Universidade Óscar Ribas. Pelo exemplo de disciplina, perseverança e determinação. Por me ter feito sempre sentir “em casa”, estando a milhares de quilómetros de distância. Eternamente grata.

Ao Professor Doutor Raúl Guimarães Lopes, meu mentor, pelo privilégio de ter permitido aprender com ele tão de perto. Grata por todas as experiências científicas.

À Márcia Melo e ao Artur Sousa, como representantes de todos os meus grandes amigos, de cá e de lá, pelas palavras de encorajamento e genuíno apoio. Grata por partilhar a vida convosco.

Em e com amor, um eterno obrigada a todos que tornaram esta jornada mais fácil.



## EPÍGRAFE



“Education is the most powerful weapon  
which you can use to change the world”.

Nelson Mandela





## RESUMO

O estudo tem como principal objetivo analisar as competências pessoais e o suporte social dos estudantes universitários de Angola e determinar as suas implicações, efeitos e capacidade preditiva no rendimento académico. A amostra foi constituída por 598 estudantes de 2º e 4º ano de instituições de ensino superior públicas e privadas de Luanda (Angola). Os instrumentos utilizados foram sete: um questionário de natureza sociodemográfica, académica e de perceção de apoio dos professores e seis escalas que avaliaram: inteligência, autoconceito, *coping*, habilidades sociais, adaptação e suporte social. Os resultados indicam, em termos gerais, que os constructos inteligência, autoconceito (nas dimensões matemática, assuntos escolares em geral e honestidade/ fiabilidade), adaptação académica e suporte social (dimensão numérica) relacionam-se de forma significativa e positiva com o rendimento académico. A análise de regressão linear múltipla e o modelo de equações estruturais confirmam que são preditores do rendimento académico: o autoconceito académico (especificamente nas dimensões matemática e assuntos escolares em geral), a inteligência e a variável sociodemográfica idade. Estes resultados devem ser considerados em investigações futuras, o que permitirá elaborar programas de intervenção educativa cujo objetivo será otimizar e melhorar o rendimento académico dos estudantes do ensino superior.

## PALAVRAS-CHAVE

Inteligência, autoconceito, *coping*, habilidades sociais, adaptação académica, suporte social, rendimento académico, ensino superior

## RESUMEN

El estudio tiene como objetivo analizar las competencias personales y el soporte social de los estudiantes universitarios de Angola y determinar sus implicaciones, efectos y capacidad predictiva en el rendimiento académico. La muestra estaba constituida por 598 alumnos de 2º y 4º año de instituciones de educación superior públicas y privadas de Luanda (Angola). Los instrumentos utilizados fueron siete: un cuestionario de variables sociodemográficas y de percepción del apoyo de los profesores y seis escalas que evaluaban: inteligencia, autoconcepto, estrategias de afrontamiento, habilidades sociales, adaptación y soporte social. Los resultados indican, en términos generales, que los constructos inteligencia, autoconcepto (en las dimensiones matemática, asuntos escolares en general y honestidad / fiabilidad), adaptación académica y apoyo social (dimensión numérica) se relacionan de forma significativa y positiva con el rendimiento académico. El análisis de regresión lineal múltiple y el modelo de ecuaciones estructurales confirmaron como predictores del rendimiento académico: el autoconcepto académico (específicamente en las dimensiones, matemática y asuntos escolares en general) la inteligencia y la variable socio-demográfica edad. Estos resultados deber ser considerados en futuras investigaciones, lo que permitirá elaborar programas de intervención educativa cuyo objetivo será la optimización y mejora del rendimiento académico entre los estudiantes de educación superior.

## PALABRAS CLAVE

Inteligencia, autoconcepto, afrontamiento, habilidades sociales, adaptación, soporte social, rendimiento académico, educación superior

## **SUMMARY**

The main purpose of this study is to analyze the personal skills and social support of higher education students in Angola, to assess their implications and effects on predictive capacity and academic performance. The data sample is composed by 598 second and fourth year students of both public and private universities located in Luanda (Angola). The study used seven instruments: A questionnaire for sociodemographic, academic adaptation and student's perception of professor's support, six graduated scales evaluating intelligence, self-concept, *coping*, social skills, adaptation and social support. The results show that in a general manner, the constructors intelligence, self-concept (mathematical, academic issues in general and honesty/reliability dimensions), academic adaptation and social support (numeric dimension) show a positive and meaningful relation with academic performance. Multiple linear regression data analysis, and the structural model equation confirm that the academic self-concept (specifically on the mathematical and academic issues in general dimensions), intelligence and the sociodemographic variable age dimensions, can be considered as predictors of academic performance. These results should be considered in future research projects, allowing the creation and application of educational programs with the purpose of improving and optimizing academic performance of higher education students.

## **KEYWORDS**

Intelligence, self-concept, coping, social skills, academic adjustment, social support, academic performance, higher education

## RESUMEN AMPLIO

En la sociedad actual, las instituciones de educación superior desempeñan un papel crucial en el desarrollo humano, social y económico. Es por ello necesario asumir la formación universitaria de manera integral y sistemática, proporcionando una educación basada en competencias que fomenten la integración de los conocimientos teóricos y prácticos, el desarrollo integral de cada individuo y, concomitantemente, promover el aprendizaje durante toda la vida.

La literatura ha demostrado que la educación superior es una etapa importante en la vida de cada estudiante a nivel personal, emocional, social y académico, ya que requiere de múltiples ajustes y cambios, para adaptarse al contexto educativo, para establecer relaciones interpersonales y para obtener un rendimiento académico satisfactorio.

El presente estudio, destaca la inteligencia, el autoconcepto, las estrategias de afrontamiento, las habilidades sociales y la adaptación, como las competencias personales relevantes, ya sea en el proceso de desarrollo humano, ya sea en el proceso de ajuste o en el éxito en la educación superior. Se considera, además, el apoyo social, debido el papel fundamental de los contextos vivenciales cotidianos (familia, universidad, compañeros) como modelos y como una red de apoyo, esencial para el desarrollo psicológico de los estudiantes.

Las competencias personales se definen como un conjunto de rasgos y cualidades individuales, que influyen en la percepción que el individuo tiene de sí mismo y en el modo en el que asume diferentes roles (Candeias y Nunes, 2006). Según Jardim (2010), las competencias intrapersonales incluyen el desarrollo del potencial interior, la mejora de los recursos internos y la percepción de sí mismo; y, las competencias interpersonales requieren la capacidad de crear relaciones, la mejora de los recursos sociales y la percepción de otros.

Desde la perspectiva cognitiva la inteligencia se considera un gran predictor del rendimiento académico (Chamorro-Premuzic, 2007). Sin embargo, a pesar de su clara relación con el mismo, de acuerdo con diferentes estudios (Chamorro-Premuzic y Furnham, 2004; O'Connor & Paunonen, 2007), más del 50% de la varianza puede atribuirse a otras variables. La inteligencia mejorará, o no, el rendimiento dependiendo del estilo de aprendizaje de los estudiantes, de sus conocimientos previos y de cómo utilizan las estrategias de aprendizaje asociadas a la planificación y control del estudio personal (González-Pienda, 2003).

El autoconcepto se confirma como un buen predictor del rendimiento académico en estudiantes universitarios (Choi, 2005; Gargallo, Garfella, Sánchez, Rocés y Serra, 2009; Guay, Ratelle, Roy y Litalien 2010; y Huang, 2011). Específicamente el autoconcepto académico, que es como el estudiante percibe sus habilidades en el contexto académico o en el aprendizaje y rendimiento académico (Bong y Skaalvik, 2003; y Valentim, DuBois y Cooper, 2004).

La investigación empírica demuestra que, por un lado, las estrategias de afrontamiento dirigidas a la resolución de los problemas son predictivas de ajuste académico (Leong y Bonz, 1997) y, por otro lado, las estrategias de regulación de las emociones, la negación y la evitación tienen una relación positiva con altos niveles de ansiedad (Figueira y Marques, 2005).

El estudio realizado por Castro y Casullo (2005) mostró que los estudiantes con éxito académico recurrían a estrategias de afrontamiento para la resolución de problemas, tenían una mayor capacidad para el pensamiento abstracto y un estilo de personalidad independiente y divergente dominante. A su vez, la investigación llevada a cabo por Custódio, Pereira y Seco (2009) indicó que los estudiantes, en general, utilizan con mayor frecuencia estrategias centradas en los problemas, y que las mujeres usaban estrategias más adaptativas que los hombres, ya que éstos últimos se inclinaban por estrategias de escape-evitación.

Respecto a las habilidades sociales, los estudios indican que pueden influir positivamente en el rendimiento académico de los estudiantes (Del Prette y Del Prette, 2001). Feitosa, Matos, Del Prette y Del Prette (2009) encontraron que la relación entre las habilidades sociales, en particular las habilidades asertivas, presentaba un gran valor predictivo en relación al rendimiento académico. En el estudio de Benevides, Nunes y Santos (2009) encontraron una correlación positiva entre la adaptación académica y las habilidades sociales de los estudiantes de instituciones públicas y privadas. Gerk y Cunha (2006) ponen de relieve la importancia de desarrollar las habilidades sociales en la educación superior, como factor promotor del rendimiento académico.

De este modo para que el estudiante experimente una interacción social satisfactoria en el ambiente académico es vital que las relaciones interpersonales se guíen por habilidades sociales como la empatía, la asertividad y la cooperación (Jardim, 2010).

El proceso de adaptación se analiza como complejo y multidimensional, que involucra factores de naturaleza intra e interpersonales, así como contextual y curricular (Almeida y Nogueira, 2002; Araújo, Almeida, Paúl, 2003; Igue, Bariani y Milanesi, 2008; y Salgado, Martins, Dores y Santos, 2010). La adaptación al contexto universitario puede ser predictiva

del éxito de los estudiantes a lo largo de su carrera académica (Cunha y Carrilho, 2005; y Granado, Santos, Almeida, Soares y Guisande, 2005) y se puede facilitar cuando los estudiantes perciben que tienen a su disposición un conjunto de relaciones interpersonales (familia, amigos, colegas y socios afectivos) para ayudarles a resolver problemas (Santos, Alves, Pinto, Monteiro y Rodrigues, 2006).

El apoyo social es un constructo multidimensional que comprende los recursos psicológicos y materiales disponibles para que, a través de las relaciones interpersonales, los estudiantes aumenten su capacidad para hacer frente a situaciones de estrés (Cohen, 2004). Este constructo puede influir en el rendimiento académico, a través de la mejora del bienestar, la autoestima y la motivación. Varios estudios muestran que el total de ayudas puede ser significativamente un predictor directo del rendimiento académico entre los estudiantes universitarios (Robbins, Lauver, Davis, Langley y Carlstrom, 2004; Rothon, Edwards, Bhuí, Viner, Taylor & Stansfeld, 2010) confirmando que los alumnos con menor apoyo social, son los que tienen, a su vez, un menor rendimiento académico. Así, las variables de percepción de apoyo social tienen un importante valor predictivo en relación con la adaptación de variables especialmente los relacionados con el bienestar psicológico y las relaciones con los colegas (Pinheiro y Ferreira, 2003).

La literatura muestra que el rendimiento académico se puede explicar mejor si se consideran, percepciones, competencias y el desarrollo académico y social (Neves, Faria y Raty, 2013). Podemos asumir, por tanto, que rendimiento académico es una variable que surge como resultado de un proceso multidimensional y relacional del estudiante con diferentes variables y dominios de competencia.

En la presente investigación se lleva a cabo un estudio transversal, cuantitativo, que se centra, por un lado, en el análisis de las competencias personales y el apoyo social de los estudiantes, la forma en que éstas se organizan y se integran de acuerdo a las variables sociodemográficas, familiares y académicas y, por otro, se examinan sus implicaciones para el rendimiento académico. Se incluye, además, un análisis de diseño longitudinal retrospectivo (3º, 2º y 1º curso), para determinar el efecto de la frecuencia universitaria en el rendimiento académico de los estudiantes de 4º año (n= 230).

Se definen como objetivos generales: a) analizar constructos como la inteligencia, el autoconcepto, las estrategias de afrontamiento, las habilidades sociales, la adaptación y el apoyo

social y, b) determinar sus efectos predictivos sobre el rendimiento académico de los estudiantes.

De ellos se derivan los siguientes objetivos específicos: (i) describir las competencias personales, el apoyo social percibido y el rendimiento académico de estudiantes de la muestra; (ii) analizar las competencias personales y el apoyo social en función de variables sociodemográficas, familiares y académicas; (iii) determinar la relación entre el rendimiento académico y las variables sociodemográficas, familiares y académicas; (iv) determinar la relación entre las competencias personales y el apoyo social percibido con el rendimiento académico y el efecto de las variables entre sí; y (v) presentar un modelo explicativo del rendimiento académico.

La muestra estuvo constituida por 598 estudiantes del 1º y 4º año, de los cuales 346 (57,9%) eran mujeres y 252 (42,1%) hombres, de cinco instituciones de educación superior, tres privadas (70%) y dos públicas (30%). Con respecto a la edad, ésta oscilaba entre 18 y 59 años ( $\bar{x}=26,5$ , DP =7,0).

Para la recogida de los datos, se aplicó un protocolo de evaluación en el que se incluían un conjunto de siete instrumentos: un cuestionario de variables sociodemográficas y de percepción del apoyo de los profesores (véase el anexo A) y seis escalas a saber: el Test de Matrices Progresivas de Raven - escala general (Matrices Progresivas estándar - SPM) (2008) (véase el anexo B); Cuestionario de Autoconcepto III (SDQ III) de Marsh y O'Neill (1984), adaptado por Faria y Fontaine (1992) (véase el anexo C); Inventario de Estrategias de Afrontamiento de Folkman y Lazarus (1985), adaptado y validado para el portugués por Savóia, Santana y Mejias (1996) (véase el anexo D); Cuestionario de Competencias Intrapersonales, Interpersonal y Profesionales (QCIIP) construido y validado por Jardim e Pereira (2005) (véase el anexo E); Cuestionario de Vivencias Académicas -versión reducida- (QVA-r), construida y validada por Almeida, Ferreira y Soares (1999) (véase el anexo F); y finalmente, el Cuestionario de Apoyo Social (SSQ6) desarrollado por Sarason, Sarason, Shearin y Pierce (1987), validado para la población portuguesa por Pinheiro y Ferreira (2002) (véase el anexo G).

El tratamiento de la información y el análisis estadístico fueron realizados utilizando el software *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS), versión 21 para windows y software *Amos*, versión 21. El análisis estadístico incluyó medidas de estadística descriptiva (frecuencias absolutas y relativas, medias y desviaciones típicas) y estadística inferencial.



*El primer objetivo del estudio* fue describir las competencias personales, el apoyo social personal y el rendimiento académico percibido de estudiantes de la muestra. Se encontró que la mayoría de los estudiantes tenían puntuaciones medias satisfactorias en todas las escalas, a excepción de los resultados en las pruebas de inteligencia.

*El segundo objetivo del estudio* fue analizar si existían diferencias significativas entre los constructos en estudio en función de las variables sociodemográficas, familiares y académicas. En el constructo "inteligencia", los que obtienen un mayor desempeño son los hombres ( $p=.003$ ) (Colom y García-López, 2002); los más jóvenes ( $p <.001$ ) (Fernandes, Rueda, y Sisto, 2009; Masunaga y Horn, 2001; y Rueda y Castro, 2012); los solteros y casados ( $p=.001$ ); y los del área de ingeniería.

En el constructo "autoconcepto", se obtuvieron diferencias significativas en el autoconcepto total y autoconcepto académico en relación con la variable género ( $p=.002$ ). Este resultado difiere del obtenido por Faria y Lima (2006), en el que no se obtienen diferencias de género. Por el contrario, Barca, Fernández y Mejía (2011) han encontrado diferencias en la función de esta variable, pero a diferencia de nuestro estudio, los citados investigadores obtuvieron puntuaciones más altas para las mujeres. Respecto al nivel de estudios de los padres, se confirmó una mayor puntuación en el autoconcepto total ( $p=.018$ ) y en el autoconcepto académico ( $p=.009$ ), entre los estudiantes cuyos padres poseen un nivel de estudios básico. Respecto al área de formación son los estudiantes del área de ingeniería los que mostraron un mayor autoconcepto total y académico, a diferencia de otros estudios como el de Freitas (2011). Se constató, al igual que en otros estudios (Faria y Lima, 2006) que los estudiantes del 4º año presentan valores más altos tanto en el autoconcepto total ( $p=.009$ ) como en el autoconcepto académico ( $p=.002$ ) que los estudiantes del 2º año.

Los estudios diferenciales con las "estrategias de afrontamiento", mostraran diferencias significativas en al menos dos de las estrategias, en todas las variables, excepto el género.

En el constructo "habilidades sociales", son de destacar los resultados obtenidos en el análisis de varianza multivariado, que indicaron una interacción significativa entre las variables *género, curso académico y nivel de estudios de los padres* ( $p=.002$ ). La relación de estas variables con las habilidades sociales se pone de manifiesto en numerosos estudios (Austin, Evans, Magnus y O'Hanlon, 2007; Taylor, Liang, Tracy, Williams y Seigle 2002; Vagos y Pereira, 2010; y Jardim, 2007).

En el constructo "adaptación académica" los estudiantes que obtuvieron una mayor adaptación fueron los hombres ( $p=.001$ ) (Habibah, Mahyuddin y Uli, 2009; Kyalo y Chumba, 2011; Pinheiro, 2003; Porta-Nova, 2009; y Soares, Almeida & Guisande, 2011) y los estudiantes mayores ( $p<0,001$ ) (Freitas, Raposo y Almeida, 2007; Porta-Nova, 2009; y Soares, Almeida y Ferreira, 2010).

En el constructo "apoyo social" los estudiantes de género masculino tienen valores más altos en el apoyo social numérico ( $p=.010$ ) y los estudiantes mayores tienen la percepción de un mayor apoyo por parte de los profesores ( $p=.048$ ).

*El tercer objetivo* de esta investigación era analizar la relación entre el rendimiento académico y las variables sociodemográficas, familiares y académicas. El análisis de varianza multivariado muestra un efecto significativo del *género*, explicando el 2,8% de la variación en el rendimiento académico. Lo que coinciden con otros estudios europeos (Eurydice, 2009). Los estudiantes de género masculino tienen un rendimiento académico *más* alto ( $p<.001$ ). Estos resultados contradicen la literatura en la que se pone de manifiesto la superioridad de las mujeres (Almeida, Guisande, Soares y Saavedra, 2006; Buchmann y DiPrete, 2006; Ewert, 2012). Un hecho que debe ser considerado es el mayor rendimiento académico de los estudiantes cuyos padres tienen un menor nivel sociocultural (nivel de estudios básicos,  $p=.001$ ), ya que las investigaciones sugieren la existencia de una relación entre el rendimiento académico y un nivel sociocultural alto (Almeida et. al, 2006).

Señalar, por último, en relación a la variable académica curso, que los estudiantes presentaban una evolución en su rendimiento académico a lo largo de la titulación, resultados que es apoyado por los obtenidos en diferentes estudios (Clifton, Perry, Stubbs y Roberts, 2004; Szafran, 2001; y Zeegers, 2001).

El *cuarto objetivo* era determinar la relación entre las competencias personales y el apoyo social percibido con el rendimiento académico y, el efecto de las variables entre sí. Los resultados obtenidos mostraron una fuerte relación entre el rendimiento académico y la inteligencia ( $p<.001$ ). Estos resultados son consistentes con la literatura (Chamorro-Premuzic, 2007; Chamorro-Premuzic y Furnham, 2004; O'Connor & Paunonen, 2007; y Spinath, Eckert y Steinmayr, 2014).

También se obtiene una correlación positiva entre el autoconcepto total y el rendimiento académico ( $p=.001$ ) y, en concreto, con las dimensiones *honestidad/ fiabilidad* ( $p=.049$ ), *matemática* ( $p=.013$ ), y *asuntos escolares en general* ( $p=.001$ ). Estas últimas



dimensiones forman parte del autoconcepto académico, lo que confirma los resultados obtenidos en diferentes trabajos (Barca et al., 2011; Bong y Skaalvik, 2003; Choi, 2005; Gargallo et al., 2009; Guay et al., 2010; Huang, 2011; Wouters, Germeijs, Colpin y Verschueren, 2011; Valentim et al., 2004; y Vega y Hood, 2009).

En relación a las estrategias de afrontamiento, son los de *distanciamiento* ( $r = -.135$ ,  $p = .002$ ) y *confrontación* ( $r = -.096$ ,  $p = .026$ ) las que presentan una correlación significativa, pero negativa, con el rendimiento académico. Nuestros resultados no coinciden con otros estudios en los que sí se confirma una correlación significativa con otras estrategias como el *apoyo social* (Chung y Cheung, 2008; Flook y Fuligni, 2008; y Rethon et al., 2010).

La adaptación académica muestra una correlación estadísticamente significativa con el rendimiento académico en todas sus dimensiones ( $p = .001$ ) Estos resultados son consistentes con varios estudios (Almeida et al., 2007; Cunha y Carrilho, 2005; Granado et al., 2005; y Santos y Almeida, 2001).

Por último, en relación con el apoyo social, los resultados permiten concluir que existe una relación positiva y significativa entre la percepción de la disponibilidad del apoyo y el rendimiento académico ( $p = .001$ ) al igual que en diferentes estudios (De Berard, Spielmans y Julka, 2004; Robbins et al., 2004 y Chen, Chen, Hu y Wang 2015).

El análisis de la relación entre los constructos personales y el apoyo social entre sí pone en manifiesto, de acuerdo con otros estudios, una correlación positiva entre *el autoconcepto* y *el apoyo social* ( $p = .001$ ) (Reason, Terenzini y Domingo, 2007; y Yamada, Klugar, Ivanova y Oborna, 2014), *sobre todo* con la *satisfacción* ( $p = .001$ ), y entre *el autoconcepto* y *la adaptación* ( $p = .001$ ) (Belo, Faria y Almeida, 1999; y Brioso, 2002). A su vez, ésta se correlaciona significativa y positivamente con el apoyo social ( $p = .001$ ). Los resultados son consistentes con estudios que muestran que la percepción de apoyo social de la familia, los compañeros y maestros influye en la adaptación a la educación superior (Dennis, Phinney y Chuateco, 2005; Pinheiro y Ferreira, 2003; Santos et al., 2006).

El sexto y último objetivo del estudio era mostrar un modelo explicativo del rendimiento académico. Los resultados indican, en términos generales, que los constructos inteligencia, autoconcepto (en las dimensiones matemática, asuntos escolares en general y honestidad / fiabilidad), adaptación académica y apoyo social (dimensión numérica) se relacionan de forma significativa y positiva con el rendimiento académico. El análisis de regresión lineal múltiple y

el modelo de ecuaciones estructurales, al igual que en otros estudios, confirmaron como predictores del rendimiento académico:

- El autoconcepto académico, específicamente en sus dimensiones matemática ( $p=.004$ ) y asuntos escolares en general, ( $p<.001$ ) (Bong y Skaalvik, 2003; Valentim et al., 2004; y Vega y Hood, 2009);

- La inteligencia ( $p=.006$ ), variable que se muestra como un buen indicador de rendimiento académico (Chamorro-Premuzic, 2007; Chamorro-Premuzic y Furnham, 2004; O'Connor & Paunonen, 2007; Spinath et al, 2014);

- La variable socio-demográfica edad ( $p=.038$ ). La confirmación de la edad como un predictor significativo del rendimiento de los estudiantes también se observa en otras investigaciones, dado que los estudiantes más jóvenes tuvieron un mejor rendimiento académico que los estudiantes mayores (Bruinsma, 2003; Jansen, 2004; y Van den Berg y Hofman, 2005).

El presente trabajo pretende ser una contribución al estudio sobre los factores determinantes de la variabilidad del rendimiento académico de los estudiantes de educación superior en Angola, y promover el desarrollo del estudiante en sus dimensiones afectiva, cognitiva y social.

En futuras investigaciones será necesario profundizar en el análisis de algunos resultados (puntuaciones obtenidas con los estudiantes mujeres, menor rendimiento académico en estudiantes de niveles culturales altos, etc.) a fin de clarificar sus posibles causas. Resulta, además, relevante analizar el perfil de los estudiantes con bajo rendimiento académico, en relación con los constructos estudiados, lo que permitirá el desarrollo de programas de intervención específicos para la optimización y mejora del rendimiento académico de los estudiantes universitarios.

## LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

- AFC - Análise fatorial confirmatória
- AFE – Análise fatorial exploratória
- ANOVA – Análise de variância
- CFI – *Comparative Fit Index*
- DP – Desvio-padrão
- ECP – Estratégia de Combate à Pobreza
- GFI – *Goodness-of-Fit Index*
- INE – Instituto Nacional de Estatística
- KMO – Teste de *Laisaer-Meyer-Olkin*
- MESCT – Ministério da Educação e do Ensino Superior e Tecnologia
- MES – Ministério do Ensino Superior
- NSE – Nível socioeconómico
- OCES - Observatório da Ciência e do Ensino Superior
- OECD – *Organisation for Economic Cooperation and Development*
- ONU – Organização das Nações Unidas
- ODM – Objetivos de Desenvolvimento do Milénio
- PGFI – *Parsimony Goodness-of-Fit Index*
- PCFI – *Parsimony Comparative Fit Index*
- PNUD – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
- QCIIP - Questionário de Competências Intrapessoais, Interpessoais e Profissionais
- QSA – Questionário sociodemográfico e académico
- QVA\_r – Questionário de Vivências Académicas - versão reduzida
- SSQ6 - *Social Support Questionnaire*
- RMSEA – *Root Mean-Square Error of Approximation*
- SEM – *Structural Equation Modeling/Models*
- SDQ – *Self-Description Questionnaire*
- TLI – *Tucker-Lewis Index*
- UNICEF - *United Nations Children's Fund*

## LISTA DE SÍMBOLOS

$\alpha$  – *Alpha*; coeficiente de consistência interna de *Cronbach*

$\beta$  – *Beta*; coeficiente de regressão

$F$  – *F* de *Fisher*; teste de diferença de médias

Kz – *Kwanza*; unidade monetária de Angola

gl – Graus de liberdade

$\bar{x}$  – Média

$N$  – Dimensão total da amostra

$n$  – Número de casos

$p$  – Nível de significância

$r$  – Coeficiente de correlação

$R^2$  – *Squared Multiple Correlation Coefficient*

$t$  – *t* de student; teste estatístico

$\chi^2$  – Qui-Quadrado



# ÍNDICE

INTRODUÇÃO .....	1
<b>1. O ESTUDANTE NO ENSINO SUPERIOR</b>	
<b>1.1. EVOLUÇÃO E CARACTERIZAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR: ENFOQUE NO CONTEXTO ANGOLANO</b> .....	7
<b>1.1.1. Conhecer o passado para compreender o presente</b> .....	7
<b>1.1.2. Ensino superior em Angola</b> .....	10
<b>1.2. O DESENVOLVIMENTO PSICOSSOCIAL DO ESTUDANTE DO ENSINO SUPERIOR</b> .....	13
<b>1.2.1. Teoria de Erik Erikson</b> .....	14
<b>1.2.2. Teoria ecológica do desenvolvimento de Bronfenbrenner</b> .....	15
<b>1.2.3. Teoria do desenvolvimento psicossocial focada no estudante universitário de Chickering</b> .....	17
<b>2. COMPETÊNCIAS PROMOTORAS DO SUCESSO NO ENSINO SUPERIOR</b>	
<b>2.1. COMPETÊNCIAS PESSOAIS E O RENDIMENTO ACADÉMICO</b> .....	21
<b>2.1.1. Inteligência</b> .....	25
2.1.1.1. Definição conceptual .....	25
2.1.1.2. Perspetivas teóricas .....	26
2.1.1.3. O papel da inteligência no rendimento académico .....	32
<b>2.1.2. Autoconceito</b> .....	36
2.1.2.1. Conceptualização histórica.....	36
2.1.2.2. Perspetivas teóricas .....	38
2.1.2.3. Definição conceptual .....	39
2.1.2.4. Formação do autoconceito .....	40
2.1.2.5. A influência do autoconceito no rendimento académico .....	45
<b>2.1.3. Estratégias de Coping</b> .....	50
2.1.3.1. Definição conceptual .....	50
2.1.3.2. Modelo Transacional de Lazarus e Folkman .....	51
2.1.3.3. Relação do <i>coping</i> com o rendimento académico .....	54
<b>2.1.4. Habilidades Sociais</b> .....	58
2.1.4.1. Cooperação .....	61
2.1.4.2. Assertividade .....	62
2.1.4.3. Empatia.....	63
2.1.4.4. Habilidades sociais e o rendimento académico .....	65
<b>2.1.5. Adaptação académica</b> .....	68
2.1.5.1. Modelos de integração e adaptação .....	70
2.1.5.1.1. <i>Modelo do envolvimento de Astin</i> .....	71
2.1.5.1.2. <i>Modelo de integração de Tinto</i> .....	72
2.1.5.1.3. <i>Modelo institucional de Pascarella</i> .....	73
2.1.5.1.4. <i>Abordagem de Terenzini &amp; Reason</i> .....	74
2.1.5.1.3. <i>Modelo Multidimensional de Ajustamento de Jovens ao Contexto Universitário de Soares</i> .....	75
2.1.5.2. Dimensões dos processos de adaptação .....	76
2.1.5.3. Adaptação e rendimento académico .....	78

<b>3. SUPORTE SOCIAL: FAMÍLIA, PARES E PROFESSORES E O SEU IMPACTO NO RENDIMENTO ACADÉMICO</b>	
<b>3.1. SUPORTE SOCIAL E O RENDIMENTO ACADÉMICO</b> .....	85
<b>3.1.1. Suporte social</b> .....	85
3.1.1.1. Suporte familiar.....	88
3.1.1.2. Suporte de pares.....	90
3.1.1.3. Suporte de professores.....	91
<b>3.1.2. A relação do suporte social e o rendimento académico</b> .....	93
<b>4. ENQUADRAMENTO DO ESTUDO EMPÍRICO</b>	
<b>4.1. ENQUADRAMENTO CONCEPTUAL</b> .....	101
<b>4.2. OBJETIVOS</b> .....	103
<b>4.3. HIPÓTESES</b> .....	104
<b>5. MÉTODO</b>	
<b>5.1. AMOSTRA</b> .....	109
<b>5.2. INSTRUMENTOS</b> .....	115
<b>5.2.1. Questionário sociodemográfico e académico</b> .....	115
<b>5.2.2. Matrizes Progressivas de Raven</b> .....	116
<b>5.2.3. <i>Self-Description Questionnaire III</i> – SDQ III</b> .....	116
<b>5.2.4. Inventário de Estratégias de Coping de Folkman e Lazarus</b> .....	119
<b>5.2.5. Questionário de Competências Intrapessoais, Interpessoais e Profissionais - QCIIP</b> .....	121
<b>5.2.6. Questionário de Vivências Académicas versão reduzida - QVA-r</b> .....	122
<b>5.2.7. <i>Social Support Questionnaire</i> - SSQ6</b> .....	124
<b>5.3. PROCEDIMENTO</b> .....	126
<b>5.4. ANÁLISE DE DADOS</b> .....	127
<b>6. RESULTADOS</b>	
<b>6.1. COMPETÊNCIAS PESSOAIS, SUPORTE SOCIAL PERCEBIDO E RENDIMENTO ACADÉMICO</b> .....	133
<b>6.2. COMPETÊNCIAS PESSOAIS E SUPORTE SOCIAL PERCEBIDO EM FUNÇÃO DAS VARIÁVEIS SOCIODEMOGRÁFICAS, FAMILIARES E ACADÉMICAS</b> .....	137
<b>6.2.1. Inteligência em função do género, idade, estado civil, habilitações dos pais, área de formação e ano académico</b> .....	138
<b>6.2.2. Autoconceito em função do género, idade, habilitações dos pais, área de formação e ano académico</b> .....	140
<b>6.2.3. Estratégias de <i>Coping</i> em função do género, idade, estado civil, habilitações dos pais, área de formação e ano académico</b> .....	144
<b>6.2.4. Habilidades sociais em função do género, idade, estado civil, área de formação e ano académico</b> .....	147
<b>6.2.5. Adaptação académica em função do género, idade, estado civil, habilitações pais, área de formação e ano académico</b> .....	150
<b>6.2.6. Suporte social em função do género, idade, estado civil, habilitações dos pais, área de formação e ano académico</b> .....	152
<b>6.3. RENDIMENTO ACADÉMICO EM FUNÇÃO DAS VARIÁVEIS SOCIODEMOGRÁFICAS, FAMILIARES E ACADÉMICAS</b> .....	155
<b>6.4. RELAÇÃO ENTRE AS COMPETÊNCIAS PESSOAIS E O SUPORTE SOCIAL PERCEBIDO</b>	

COM O RENDIMENTO ACADÉMICO E O EFEITO DAS VARIÁVEIS ENTRE SI .....	159
6.4.1. Relação entre a inteligência e o rendimento académico .....	160
6.4.2. Relação entre o autoconceito e o rendimento académico .....	160
6.4.3. Relação entre as estratégias de <i>coping</i> e o rendimento académico .....	162
6.4.4. Relação entre as habilidades sociais e o rendimento académico .....	163
6.4.5. Relação entre a adaptação académica, nas dimensões pessoal, interpessoal, carreira, estudo e institucional e o rendimento académico .....	163
6.4.6. Correlação do suporte social com o rendimento académico .....	165
6.4.7. Relação entre o autoconceito e a adaptação académica .....	167
6.4.8. Relação entre o suporte social e o autoconceito .....	167
6.4.9. Relação entre as medidas de suporte social e as de adaptação ao ensino superior .....	168
6.4.10. Correlação dos constructos do estudo .....	169
6.5. PROPOSTA DE UM MODELO EXPLICATIVO DO RENDIMENTO ACADÉMICO DOS ESTUDANTES DO ENSINO SUPERIOR DE ÂNGOLA .....	171
<b>7. DISCUSSÃO DOS RESULTADOS .....</b>	<b>177</b>
<b>8. CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	
8.1. CONCLUSÃO .....	191
8.2. LIMITAÇÕES DO ESTUDO .....	194
8.3. SUGESTÕES PARA INVESTIGAÇÕES FUTURAS .....	195
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>	<b>197</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>228</b>



## ÍNDICE TABELAS E FIGURAS

Tabela 1. <i>Características da amostra</i> .....	110
Tabela 2. <i>Distribuição da amostra em função da habilitação e profissão dos pais</i> .....	113
Tabela 3. <i>Distribuição da amostra em função de características sociofamiliares</i> .....	114
Tabela 4. <i>Consistência interna: SDQ III</i> .....	119
Tabela 5. <i>Consistência interna: Estratégias de Coping</i> .....	121
Tabela 6. <i>Consistência interna: QCIIP</i> .....	122
Tabela 7. <i>Consistência interna: QVA-r</i> .....	124
Tabela 8. <i>Consistência interna: SSQ6</i> .....	125
Tabela 9. <i>Estatística descritiva: Autoconceito: Self-Description Questionnaire III</i> .....	134
Tabela 10. <i>Estatística descritiva: Inventário de Estratégias de Coping</i> .....	134
Tabela 11. <i>Estatística descritiva: habilidades sociais: dimensões do QCIIP</i> .....	135
Tabela 12. <i>Estatística descritiva: adaptação acadêmica: QVA-r</i> .....	135
Tabela 13. <i>Estatística descritiva: suporte social: SSQ6</i> .....	136
Tabela 14. <i>Estatística descritiva: média de avaliações final da amostra</i> .....	137
Tabela 15. <i>Teste t Student: Inteligência em função do gênero</i> .....	138
Tabela 16. <i>ANOVA: Inteligência e estado civil</i> .....	138
Tabela 17. <i>ANOVA: Inteligência e habilitações dos pais</i> .....	139
Tabela 18. <i>ANOVA: Inteligência e área de formação</i> .....	139
Tabela 19. <i>Teste t Student: Inteligência e ano acadêmico</i> .....	140
Tabela 20. <i>Teste t Student: Autoconceito e gênero</i> .....	141
Tabela 21. <i>Correlação de Pearson: Autoconceito e idade</i> .....	141
Tabela 22. <i>ANOVA: Autoconceito e estado civil</i> .....	141
Tabela 23. <i>ANOVA: Autoconceito e habilitações dos pais</i> .....	142
Tabela 24. <i>ANOVA: Autoconceito e área de formação</i> .....	143
Tabela 25. <i>Teste t Student: Autoconceito e ano acadêmico</i> .....	143
Tabela 26. <i>Teste t Student: Coping e gênero</i> .....	144
Tabela 27. <i>Correlação de Pearson: Coping e idade</i> .....	144
Tabela 28. <i>ANOVA: Coping e estado civil</i> .....	145
Tabela 29. <i>ANOVA: Coping e habilitações dos pais</i> .....	145
Tabela 30. <i>ANOVA: Coping e área de formação</i> .....	146
Tabela 31. <i>Teste t Student: Coping e ano acadêmico</i> .....	146
Tabela 32. <i>Habilidades sociais em função do gênero</i> .....	147
Tabela 33. <i>ANOVA: Habilidades sociais e estado civil</i> .....	148
Tabela 34. <i>ANOVA: Habilidades sociais e habilitações dos pais</i> .....	148
Tabela 35. <i>ANOVA: Habilidades sociais e área de formação</i> .....	149
Tabela 36. <i>Teste t Student: Habilidades sociais e ano acadêmico</i> .....	149
Tabela 37. <i>Teste t Student: Adaptação acadêmica e gênero</i> .....	150
Tabela 38. <i>Anova: Adaptação acadêmica e estado civil</i> .....	150
Tabela 39. <i>Anova: Adaptação acadêmica e habilitações dos pais</i> .....	151
Tabela 40. <i>Anova: Adaptação acadêmica e área de formação</i> .....	151
Tabela 41. <i>Teste t Student: Adaptação acadêmica e ano acadêmico</i> .....	152
Tabela 42. <i>Teste t Student: Suporte social e gênero</i> .....	152
Tabela 43. <i>Correlação de Pearson: Suporte social e idade</i> .....	153
Tabela 44. <i>Anova: Suporte social e estado civil</i> .....	153
Tabela 45. <i>Anova: Suporte social e habilitações dos pais</i> .....	153



Tabela 46. <i>Anova: Suporte social e área de formação</i> .....	154
Tabela 47. <i>Teste t student: Suporte social e ano académico</i> .....	154
Tabela 48. <i>Teste t Student: Rendimento académico e género</i> .....	155
Tabela 49. <i>Correlação de Pearson: Rendimento académico e idade</i> .....	156
Tabela 50. <i>ANOVA: Rendimento académico e estado civil</i> .....	156
Tabela 51. <i>ANOVA: Rendimento académico e habilitações dos pais</i> .....	157
Tabela 52. <i>ANOVA: Rendimento académico e área de formação</i> .....	157
Tabela 53. <i>Teste t student: Rendimento académico e ano académico</i> .....	157
Tabela 54. <i>Teste t student: Rendimento e estatuto académico</i> .....	158
Tabela 55. <i>Distribuição da amostra em função do rendimento académico, por ano académico</i> .....	158
Tabela 56. <i>Teste t para amostras emparelhadas: Relações entre o rendimento académico dos 1º, 2º e 3º anos</i> .....	159
Tabela 57. <i>Regressão simples (VD: rendimento académico)</i> .....	160
Tabela 58. <i>Regressão simples (VD: rendimento académico)</i> .....	161
Tabela 59. <i>ANOVA: Rendimento académico e autoconceito académico</i> .....	162
Tabela 60. <i>Correlação de Pearson: Estratégias de coping e rendimento académico</i> .....	162
Tabela 61. <i>Regressão múltipla (VD: rendimento académico)</i> .....	163
Tabela 62. <i>Correlação de Pearson: Adaptação académica e rendimento académico</i> .....	164
Tabela 63. <i>Regressão múltipla (VD: rendimento académico)</i> .....	164
Tabela 64. <i>Correlação de Pearson: Suporte social e rendimento académico</i> .....	165
Tabela 65. <i>Regressão múltipla (VD: rendimento académico)</i> .....	165
Tabela 66. <i>ANOVA: Rendimento académico e suporte social</i> .....	166
Tabela 67. <i>ANOVA: Apoio dos professores e rendimento académico em categorias</i> .....	167
Tabela 68. <i>Regressão múltipla (VD: autoconceito)</i> .....	168
Tabela 69. <i>Correlação de Pearson: Adaptação académica e suporte social</i> .....	168
Tabela 70. <i>Regressão múltipla (VD: adaptação académica)</i> .....	169
Tabela 71. <i>Correlação de Pearson: Constructos do estudo</i> .....	170
Tabela 72. <i>Regressão múltipla (VD: rendimento académico)</i> .....	172
Tabela 73. <i>Regressão múltipla (VD: rendimento académico)</i> .....	173
<i>Figura 1. Distribuição da amostra em função do curso</i> .....	111
<i>Figura 2. Modelo de equações estruturais</i> .....	173

## ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo A – Questionário Sociodemográfico e Académico (QSA) .....	230
Anexo B – Folha de respostas do Teste das Matrizes Progressivas de Raven .....	233
Anexo C – Versão portuguesa do <i>Self-Description Questionnaire</i> III (SDQ III) .....	235
Anexo D – Versão adaptada para a língua portuguesa do Inventário de Estratégias de <i>Coping</i> de Folkman e Lazarus .....	240
Anexo E – Questionário de Competências Intrapessoais, Interpessoais e Profissionais (QCIIP) .....	243
Anexo F – Versão reduzida do Questionário de Vivências Académicas (QVA_r) .....	246
Anexo G – Versão portuguesa do <i>Social Support Questionnaire</i> (SSQ6) .....	249
Anexo H – Pedido de autorização do estudo nas instituições de ensino superior .....	252
Anexo I - Consentimento informado .....	254
Anexo J – ANOVA multifatorial (modelo linear generalizado) .....	255
Tabela J1. <i>Inteligência (variável dependente)</i> .....	256
Tabela J2. <i>Autoconceito (variável dependente)</i> .....	257
Tabela J3. <i>Coping estratégia confronto (variável dependente)</i> .....	258
Tabela J4. <i>Coping estratégia afastamento (variável dependente)</i> .....	259
Tabela J5. <i>Coping estratégia suporte social (variável dependente)</i> .....	260
Tabela J6. <i>Coping estratégia aceitação de responsabilidade (variável dependente)</i> .....	261
Tabela J7. <i>Coping estratégia fuga-esquiva (variável dependente)</i> .....	262
Tabela J8. <i>Coping estratégia reavaliação positiva (variável dependente)</i> .....	263
Tabela J9. <i>Habilidades sociais (variável dependente)</i> .....	264
Tabela J10. <i>Adaptação académica (variável dependente)</i> .....	265
Tabela J11. <i>Suporte social numérico (variável dependente)</i> .....	266
Tabela J12. <i>Suporte social satisfação (variável dependente)</i> .....	267
Tabela J13. <i>Apoio professores (variável dependente)</i> .....	268
Tabela J14. <i>Rendimento académico (variável dependente)</i> .....	269

## INTRODUÇÃO

Na sociedade contemporânea, as instituições de ensino superior desempenham um papel crucial no desenvolvimento humano, social e económico, de tal forma que se torna cada vez mais relevante perspetivar-se os estudantes de uma forma global e sistémica, proporcionando um ensino baseado em competências que fomente a integração de saberes teóricos e práticos, e o desenvolvimento integral de cada indivíduo.

A educação e a aprendizagem são entendidas como uma formação fundamental ao longo da vida. Segundo Nelson Mandela, a educação é a arma mais poderosa para transformar o mundo, através da qual podemos criar um planeta sustentável, prevenir doenças e mortes, reduzir a pobreza e as desigualdades e promover a paz. Deste modo, a educação, em geral, e a educação superior, em particular, constituem um meio privilegiado para a prossecução de um desenvolvimento sustentável e socialmente justo.

Assim, dada a missão preponderante das instituições de ensino superior na promoção do desenvolvimento do estudante como pessoa e futuro profissional, torna-se necessário que considerem as competências pessoais que o estudante possui e facilitem a capacitação dos estudantes para a ação com os outros.

A literatura tem demonstrado que a frequência do ensino superior constitui uma fase significativa na vida de cada estudante aos níveis pessoal, emocional, social e académico, dado que lhe exige múltiplos ajustamentos e mudanças, para que se adapte ao contexto de ensino, estabeleça relacionamentos interpessoais e obtenha um rendimento académico satisfatório.

Neste estudo, destaca-se a inteligência, o autoconceito, o *coping*, as habilidades sociais e a adaptação académica, como sendo as competências pessoais fundamentais, quer no processo de desenvolvimento humano, quer no processo de ajustamento e sucesso no ensino superior. Considera-se, também, o suporte social, pelo papel fundamental dos contextos vivenciais quotidianos (familiar, universidade, pares), como modelos de referência e como rede de suporte, essenciais ao desenvolvimento psicológico dos estudantes.

Diversas investigações sugerem a relevância dos fatores pessoais (habilidades cognitivas, autoconceito, motivação, expectativas) e contextuais (socioeconómico, da família e do contexto

universitário) na adaptação, aprendizagem e rendimento académico dos estudantes. Nesta perspetiva, podemos assumir que o rendimento académico é uma variável que surge como resultado de um processo multidimensional e relacional do estudante com diferentes variáveis e domínios de competência.

O sucesso no ensino superior parece resultar de múltiplos fatores relacionados com o próprio estudante, com as instituições, bem como com os contextos e os currículos, com efeitos inter cruzados, sendo estes de natureza pedagógica, cultural e económica.

As evidências dos estudos realizados têm despertado o interesse das instituições de ensino superior em promover e garantir cada vez mais o sucesso dos seus estudantes, prevenindo as recorrentes situações de abandono e de reprovação.

Neste sentido, este trabalho desenvolve-se com o propósito de contribuir para a compreensão alargada e integrada das competências intrapessoais e interpessoais e do suporte social dos estudantes do ensino superior angolano, bem como as suas manifestações diferenciais e as respetivas relações com o rendimento académico.

Assim, define-se os seguintes objetivos gerais: analisar os constructos como a inteligência, o autoconceito, o *coping*, as habilidades sociais, a adaptação e o apoio social, e determinar os seus efeitos preditivos e diferenciais no rendimento académico dos estudantes.

Por conseguinte, estabelece-se os seguintes objetivos específicos: (i) descrever as competências pessoais, o suporte social percebido e o rendimento académico dos estudantes da amostra; (ii) analisar as competências pessoais e suporte social em função das variáveis sociodemográficas, familiares e académicas; (iii) verificar a relação entre o rendimento académico e as variáveis sociodemográficas, familiares e académicas; (iv) determinar a relação entre as competências pessoais e o suporte social percebido com o rendimento académico; (v) apresentar um modelo explicativo do rendimento académico dos estudantes da amostra.

A presente investigação trata-se de um estudo transversal, que inclui uma amostra de estudantes ( $N=598$ ), do primeiro e do quarto ano de diferentes cursos de cinco instituições de ensino superior, duas públicas e três privadas, de Luanda - Angola. Através de uma análise interindividual, procura-se, por um lado, estudar as competências pessoais e o suporte social dos estudantes, o modo como se organizam e se integram em função das variáveis sociodemográficas, familiares e académicas e, por outro, analisar as suas implicações no rendimento académico.

Neste estudo, examina-se, ainda, através de desenho longitudinal retrospectivo (3º, 2º, 1º ano), o efeito da frequência universitária no rendimento académico dos estudantes do 4º ano (n=230).

Para se cumprir com os objetivos propostos, o presente trabalho é estruturado em oito pontos principais. Os três primeiros têm como propósito constituir a base a partir da qual toda a investigação foi estruturada, assim como se pretende apresentar uma revisão dos desenvolvimentos teóricos e empíricos no quadro das perspectivas e abordagens que alicerçam a definição, a operacionalização, a diferenciação e a avaliação das competências pessoais e do suporte social dos estudantes do ensino superior. Atendendo à grande diversidade teórica associada aos fatores, processos e resultados inerentes à experiência universitária, procura-se descrever os modelos e teorias que mais diretamente se relacionam com a investigação desenvolvida neste trabalho.

O primeiro ponto focaliza-se, num primeiro momento, na caracterização do estudante no ensino superior, clarificando a evolução da conceptualização do ensino superior em Angola e, num segundo momento, destacam-se os contributos das teorias desenvolvimentais e psicossociais dos estudantes.

O segundo ponto aborda as competências que concorrem para o rendimento académico. Assim, são evidenciadas a inteligência, o autoconceito, o *coping*, as habilidades sociais e a adaptação como estruturas que podem ter propriedades potenciadoras no contexto universitário. Tomando como referência os diferentes estudos desenvolvidos em torno de cada uma destas competências, procura-se analisar o papel que estas competências assumem no rendimento académico.

O terceiro ponto destaca o papel das redes sociais de apoio no rendimento académico. É enfatizado o suporte social da família, pares e professores no desenvolvimento harmonioso e ajustado do estudante ao contexto universitário.

O quarto ponto apresenta o enquadramento do estudo empírico, com a justificação da problemática da investigação, objetivos e hipóteses. O quinto ponto, expõe a caracterização da amostra, os instrumentos de avaliação aplicados, os procedimentos e a análise de dados.

O sexto ponto mostra os resultados que são apresentados tendo em conta o tipo de análise dos dados realizada, as questões científicas do estudo e as hipóteses delineadas. Assim, primeiramente apresenta-se os resultados decorrentes da análise descritiva dos dados recolhidos e depois os resultados de carácter inferencial.

No sétimo ponto, é apresentada a discussão de resultados.

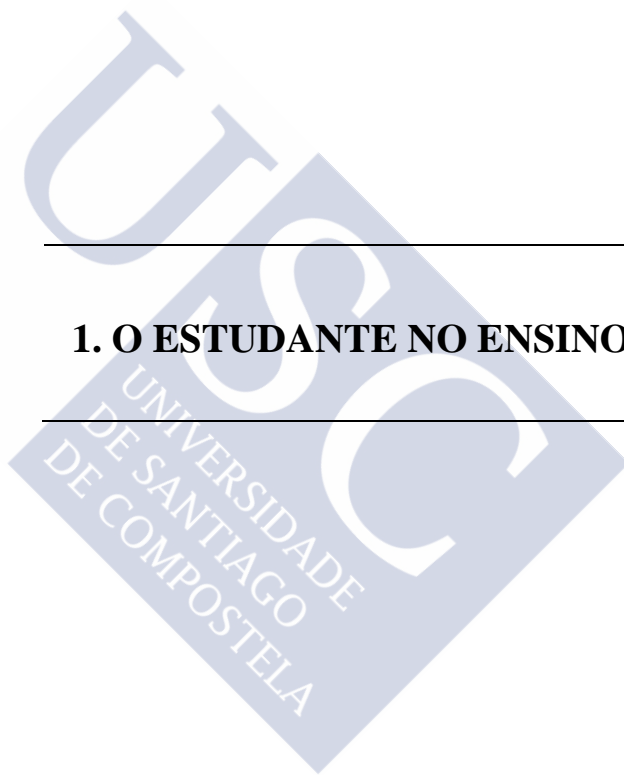
O oitavo, o último ponto, é dedicado às considerações finais de natureza conclusiva que sistematizam os principais traços caracterizadores do trabalho desenvolvido e apresentam as limitações, assim como algumas sugestões para investigações futuras. Espera-se que estas sugestões possam ser alvo de reflexão e que fomentem a implementação de medidas que promovam o desenvolvimento psicológico e social dos estudantes, favorecendo o sucesso académico.



---

## **1. O ESTUDANTE NO ENSINO SUPERIOR**

---







## **1. O ESTUDANTE NO ENSINO SUPERIOR**

O ensino superior, para além do objetivo de desenvolver competências académicas e de produzir e espalhar conhecimento, tem também uma maior responsabilização no alargamento dos seus objetivos para a formação mais holística dos seus estudantes. Por um lado, investe na preparação enquanto futuros profissionais e, por outro, aposta na formação de cidadãos ativos e participativos nos seus diferentes contextos de vida.

As instituições de ensino superior constituem-se, portanto, como espaços privilegiados de educação na vida das sociedades. A educação, como esteio fundamental para a construção de uma cidadania ativa e da democracia, reveste-se de peculiar relevância num país como Angola que esteve cerca de três décadas em conflito armado, sendo a paz, ainda, uma experiência recente, tem cerca de 13 anos.

A experiência universitária considerada como um desafio pessoal pode ser percebida pelo estudante, por um lado, como uma fase positiva que lhe proporciona novas experiências de aprendizagem e de desenvolvimento psicossocial (Friedlander, Reid, Shupak, & Cribbie, 2007) e, por outro, como um período potencialmente stressante perante os novos estímulos a superar na adaptação às exigências do novo contexto académico (Almeida, Fernandes, Soares, Vasconcelos, & Freitas, 2003).

Neste capítulo apresentamos a evolução e caracterização do ensino superior em Angola e um enquadramento teórico do desenvolvimento psicossocial dos estudantes.

### **1.1. EVOLUÇÃO E CARACTERIZAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR: ENFOQUE NO CONTEXTO ANGOLANO**

#### **1.1.1. Conhecer o passado para compreender o presente**

Para uma correta análise e melhor compreensão do ensino superior angolano, consideramos imperativo conhecer a evolução histórica do país.

Angola esteve em guerra desde o começo da luta armada de libertação nacional do colonialismo português, em 1961, até ao cessar-fogo da guerra civil, de quase três décadas, em 2002. Durante esse período, teve intervalos de paz instável, ou de guerra de baixa intensidade, como em 1974 -1975, 1991-1992 e 1994 -1998 (Fernandes, 2015).

Segundo Carmo (2000), os efeitos das guerras são vários, a saber: conduzem a uma economia de sobrevivência levando as populações a procurar continuamente o mínimo de meios de primeira necessidade; a escassez desses produtos leva à especulação de preços dos produtos de primeira necessidade; a alimentação deficitária conduz a uma precariedade da saúde, levando ao aumento dos índices de morbidade e mortalidade infantil; as condições de habitação degradam-se, ocorrendo a superlotação de espaço; o clima de insegurança dificulta o bom funcionamento dos sistemas educativos, lesando os níveis de instrução e formação profissional, comprometendo o rendimento familiar; e, ainda que as famílias consigam sobreviver aos efeitos diretos da guerra, passam a sofrer a ação de todos estes condicionalismos, acarretando, altos níveis de perturbação psicológica e problemas sociais de comportamento desviante, tais como alcoolismo, toxicodpendência, delinquência, entre outros.

O período de conflito armado condicionou significativamente o desenvolvimento de Angola. Na perspetiva de Lopes (2009, p. 63), “as décadas sucessivas de conflito militar provocaram em Angola, não apenas perdas substanciais ao nível do capital físico (equipamentos, infra-estruturas, habitações) e humano, mas também determinaram efeitos que se combinaram entre si no sentido de uma redução do bem-estar da generalidade dos angolanos”.

Conquistada a paz, em abril de 2002, observa-se uma melhoria substancial do ambiente político, económico e social. O Governo cria programas que advogam a necessidade de se promover um desenvolvimento económico e social amplo e sustentável, alinhado com a Declaração do Milénio das Nações Unidas adotada em 2000, por 191 países; na qual estão definidos os Objetivos de Desenvolvimento do Milénio (ODM) com metas até 2015, que passam pelos seguintes objetivos: erradicar a fome e a pobreza, permitir que todas as crianças, de ambos os géneros, completem o ensino primário, promover a igualdade de géneros, reduzir a mortalidade infantil, melhorar a saúde materna, combater o VIH/Sida, malária e outras doenças, criar programas de desenvolvimento sustentável e, por último, estabelecer parcerias a nível mundial (ONU, 2000).

Em 2004, é, então, aprovada a Estratégia de Combate à Pobreza (ECP) que identifica dez áreas de intervenção prioritária como estratégia de combate à pobreza, designadamente: (i) a

Reinserção Social; (ii) a Segurança e Proteção Civil; (iii) a Segurança Alimentar e Desenvolvimento Rural; (iv) o VIH/SIDA, (v) a Educação; (vi) a Saúde, (vii) as Infraestruturas Básicas; (viii) o Emprego e Formação Profissional (ix) a Governação; e (x) a Gestão Macroeconómica (Governo da República de Angola, 2004).

O crescimento económico é visível, no entanto ainda sem um impacto significativo nos índices sociais do país. Tal facto é comprovado no Relatório de Desenvolvimento Humano do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento em que Angola surge classificada em 148.º, num total de 186 países (PNUD, 2013). Em 2012, a estimativa da esperança média de vida em Angola é de 51,5 anos (PNUD, 2013).

Angola possui uma das mais altas taxas de mortalidade de menores de cinco anos no mundo (194 por 1000 nados vivos). Cerca de 80% da mortalidade infantil é causada pela malária, diarreia, infeções respiratórias agudas e complicações neonatais (UNICEF-Angola, 2010).

Apesar de o governo de Angola dar grande prioridade à educação, aplicando nesta área grandes investimentos, e de a mesma apresentar grandes melhorias desde o final do conflito armado, ainda há um longo caminho a percorrer para a meta da universalidade do direito ao ensino, atendendo que menos de 10% das crianças entre os três e os cinco anos de idade têm acesso à pré-primária, apenas 76% das crianças dos seis aos 11 anos estão na escola primária e, em geral, mais de um milhão (21%) das crianças dos seis aos 17 anos está fora da escola (UNICEF-Angola, 2010). Em 2012, segundo os registos do PNUD, existiam no país cerca de 25% de adultos analfabetos.

Segundo os resultados preliminares do Censo de 2014, Angola tem 24,3 milhões de habitantes, sendo 11,8 milhões do sexo masculino (48%) e 12,5 milhões do sexo feminino (52%). Os dados mostram que 62% da população reside em áreas urbanas, sendo a província de Luanda a mais populosa, com 6,5 milhões de residentes, correspondendo a 27% do total do país (Fernandes, 2015).

É indiscutível o impacto negativo que a guerra produziu sobre a vida e liberdade dos jovens angolanos e que ainda hoje afeta o seu dia-a-dia. As condições de vida da maioria dos angolanos, em geral, e os estudantes, em particular, continuam a ser muito precárias, marcadas sobretudo pelas dificuldades de acesso à educação e ao emprego, bem como aos bens e serviços. De acordo com dados do Inquérito Integrado sobre o Bem-estar da População (IBEP), apenas 4,1 % dos angolanos têm acesso ao computador e destes, apenas 0,4 % têm acesso à internet (INE, 2010).

### **1.1.2. Ensino superior em Angola**

A implementação do ensino superior em Angola remonta ao ano de 1962 com a criação dos Estudos Gerais Universitários, projeto de Diploma Legislativo n.º 3 235, pelo Conselho Legislativo de Angola. Em 1963, o Decreto-Lei n.º 45 180 do Ministério do Ultramar, determina que os Estudos Gerais tivessem os seguintes cursos: Ciências Pedagógicas, Médico-Cirúrgico, Engenharia Civil, Engenharia de Minas, Engenharia Mecânica, Engenharia Eletrotécnica, Engenharia Químico Industrial, Agronomia, Silvicultura e Medicina Veterinária. Em 1968, com a promulgação do Decreto-Lei n.º 48 790 os Estudos Gerais Universitários passam a designar-se Universidade de Luanda (Carvalho, 2012).

Após independência de Angola, a 11 de novembro de 1975, a educação é vista como um instrumento social de reunificação e de identidade nacional. A Universidade de Luanda foi transformada em Universidade de Angola (1976) e posteriormente veio a designar-se Universidade Agostinho Neto (UAN) (1985), em homenagem ao primeiro presidente da república e primeiro reitor da instituição. A UAN manteve-se até 2009 como sendo a única instituição pública de ensino superior do país, abrangendo uma fração da população muito reduzida, e com uma oferta educativa muito limitada (Carvalho, 2012).

O sistema de educação em Angola é constituído por seis subsistemas: educação pré-escolar, ensino geral, ensino técnico-profissional, educação de adultos, formação de professores e ensino superior (Lei n.º13/2001, de 31 de dezembro).

Numa linha mais intervencionista, o Governo de Angola, através do Ministério da Educação e Cultura, Ministério do Planeamento e Secretariado do Conselho de Ministro, apresenta o documento “Estratégia Integrada para a Melhoria do Sistema de Educação (2001-2015)” no qual são abordados os principais problemas do ensino superior a saber: o facto de a procura de acesso ao ensino superior ser muito superior à oferta; a predominância geográfica do ensino superior em Luanda; os programas de formação oferecidos nem sempre se ajustam às necessidades económico-sociais e do mercado de trabalho; o ensino é, muitas vezes, “livresco” com forte carência nas componentes prática e de investigação; o facto de a disponibilidade de recursos financeiros ser muito variável, incerta e, dum modo geral, insuficiente (Governo da República de Angola, 2001). Como medidas de ação para os problemas apontados destacam-se, de um modo geral, as seguintes: o regresso das populações às suas zonas de origem; a melhoria das vias de comunicação – livre circulação de pessoas e bens; a adequação dos recursos financeiros

às reais necessidades do setor; a construção e recuperação de infraestruturas escolares; a formação, superação e reciclagem de professores e gestores escolares (Governo da República de Angola, 2001).

No quadro desta orientação política e com a paz consolidada, o ensino superior conheceu uma clara abertura, com um crescimento elevado, apoiado especialmente pela proliferação de instituições de ensino superior privado.

Atualmente, o alargamento do complexo institucional universitário reflete-se num total de 62 instituições de ensino superior, em funcionamento, sendo 22 públicas (35,5%), das quais 7 Univesidades, 11 Institutos Superiores e 4 Escolas Superiores, e 40 privadas (64,5%) das quais 10 Universidades e 30 Institutos Superiores (Ministério do Ensino Superior – MES, 2014).

Numa apreciação dos indicadores quantitativos relacionados com a frequência do ensino superior, no universo temporal dos últimos 47 anos, assiste-se a um número crescente de estudantes que se traduziu na passagem de 531 para 146.001 estudantes (Ministério da Educação e do Ensino Superior e Tecnologia - MESCT, 2012; MES, 2014).

O país regista, em termos de matrículas, incluindo iniciação, ensinos primário, secundário e universitário e, ainda, educação para adultos e ensino especial, uma população escolar nacional que se cifra em 7.225.234 estudantes. Porém, num quadro ideal de abrangência total, a população escolar nacional, em função das faixas etárias correspondentes aos diversos subsistemas, deveria ser de 9.136.284 estudantes, correspondendo, por isto, a 1.979.684 crianças e jovens (21,7%) fora do sistema de ensino nacional (MESCT, 2012).

O ensino superior em Angola, no que respeita à sua estrutura, organiza-se segundo um modelo binário: o ensino superior universitário integra universidades e academias, e o ensino superior politécnico integra institutos superiores e escolas superiores. Podem ser de caráter público, privado e público-privado e têm, no seu conjunto, orientação pedagógica do Estado, a quem compete também a função de entidade de inspeção, através dos Ministérios da Educação e do Ensino Superior e Tecnologia, das direções provinciais, municipais e comunais respetivas, através de uma verticalização que permanece centralizada, apesar das reformas administrativas.

O governo de Angola tem investido na regulação e desenvolvimento do ensino superior de forma a garantir a sua qualidade e credibilidade social. Destacamos quatro instrumentos jurídicos mais recentes que espelham o quadro jurídico-legal do sistema de ensino superior em Angola. Referimo-nos concretamente ao Decreto nº 26/ 2011 de 23 de fevereiro, que pormenoriza e estabelece as normas de criação e funcionamento das instituições de nível

superior; Decreto n.º 90/2009, 15 de dezembro, que apresenta as normas gerais reguladoras do subsistema do ensino superior; Decreto n.º 5/2009, de 7 de abril, cria as regiões académicas, no sentido de se desenvolver cursos tendo em conta as particularidades climatéricas e económicas de cada região; Decreto n.º 7/ 2009, de 12 de maio, estabelece a reorganização da rede, criando novas instituições de ensino superior públicas e o redimensionamento da universidade Agostinho Neto.

O sistema do ensino superior Angolano é pautado pelos objetivos apresentados no Decreto n.º 90/ 2009, artigo 4º:

- (i) preparar quadros com formação científico-técnica e cultural em ramos ou especialidades correspondentes a áreas diferenciadas do conhecimento; (ii) realizar a formação em estreita ligação com a investigação científica orientada para a solução dos problemas postos em cada momento pelo desenvolvimento do País e inserida no quadro do progresso da ciência, da técnica e da tecnologia; (iii) preparar e assegurar o exercício da reflexão crítica e da participação na produção; (iv) realizar cursos de graduação e pós-graduação ou especialização, para a superação científica e técnica dos quadros de alto nível superior; (v) promover a pesquisa e a divulgação dos seus resultados, para o enriquecimento e o desenvolvimento multifacetado do País; (vi) promover acções que contribuam para o desenvolvimento das comunidades em que as instituições estão inseridas.

A graduação tem dois níveis: o bacharelato e a licenciatura. O bacharelato corresponde a cursos de duração de três anos e tem como objetivo habilitar os estudantes para o exercício de uma atividade profissional específica. A licenciatura corresponde a cursos com a duração de quatro a seis anos e tem como meta a aquisição de conhecimentos, habilidades e práticas particulares de um ramo específico e a posterior formação académica.

Por sua vez, o nível da pós-graduação inclui a categoria académica e profissional. A pós-graduação académica possui dois níveis: o mestrado com a duração de dois anos, e o doutoramento que tem a duração de quatro a cinco anos. A pós-graduação profissional é uma especialização com a duração variável atendendo à área específica, com o objetivo do aperfeiçoamento técnico-profissional (Decreto n.º 90/2009, de 15 de dezembro).

O sistema de ensino superior angolano tornou-se mais diferenciado com a implementação do processo de Bolonha na Europa. Os sistemas educativos de ensino superior no espaço europeu sofreram uma profunda reorganização, especialmente, com a passagem do paradigma do ensino para o paradigma da aprendizagem. Esta mudança de paradigma, da transmissão de conhecimento para o método de trabalho cooperativo e o ensino por projeto, exige a utilização



de metodologias e estratégias centradas na aprendizagem dos estudantes, no seu trabalho continuado e ativo (Guedes, Lourenço, Filipe, Almeida & Moreira, 2007). Em Angola, as conceções e as práticas educativas associadas ainda se centram no modelo de exposição e de transmissão de conhecimento pelos professores.

O rendimento académico dos estudantes angolanos é fortemente condicionado pela conjuntura social e económica do próprio país. Referimo-nos concretamente às deficiências de toda a estrutura de ensino, algumas com origem nos primeiros anos de escolaridade, nomeadamente a falta de articulação entre o ensino médio e o ensino superior, a deficiente qualificação pedagógica de muitos professores e a escassez de acervo bibliográfico.

O estudo dos estudantes no ensino superior implica destacar e analisar os contributos das teorias de desenvolvimento psicossocial, apresentadas no ponto seguinte.

## **1.2. O DESENVOLVIMENTO PSICOSSOCIAL DO ESTUDANTE DO ENSINO SUPERIOR**

As teorias do desenvolvimento psicossocial defendem que o desenvolvimento do indivíduo ocorre ao longo do ciclo de vida, considerando as diferentes interações do indivíduo com a família, instituições sociais e a cultura, sendo estas importantes nesse desenvolvimento.

Os teóricos defendem que, em diversas circunstâncias ao longo da vida, vão surgindo diferentes conflitos que se tornam desafios maiores que o indivíduo deve resolver para prosseguir (Hamrick, Evans & Schuh, 2002).

Importa salientar que algumas investigações defendem que as questões da identidade, mais do que as da intimidade, podem assumir maior relevância durante os anos de frequência do Ensino Superior (Berzonsky & Kuk, 2000). A este propósito, Marcia (1980), defende que o período correspondente à frequência do Ensino Superior é, por excelência, um período que leva os jovens a explorar de forma mais ampla e variada as questões associadas à construção e definição da sua identidade e a assumir compromissos mais firmes e definitivos nas áreas vocacional, ideológica (religiosa e política) e interpessoal/sexual das suas vidas.

Sanford (1967) foi um dos primeiros autores que se interessou pelo estudo do desenvolvimento do estudante do Ensino Superior e, sob influência da teoria psicanalítica Freudiana, tentou relacionar as questões curriculares com as questões de personalidade.

Na teoria de Sanford, o desenvolvimento é considerado como sendo um processo de crescimento positivo, no qual o indivíduo se torna capaz para lidar com experiências

progressivamente mais complexas (Hamrick et al., 2002). O ensino superior deve oferecer aos estudantes situações desafiantes, num nível adequado, para que possam produzir respostas criativas em cada situação específica e prestar acompanhamento para garantir o desenvolvimento integral e assim evitar situações de abandono.

Seguidamente, destacamos três teorias que consideramos pertinentes para a compreensão do desenvolvimento psicossocial dos estudantes: a teoria psicossocial de Erikson, teoria ecológica do desenvolvimento de Bronfenbrenner e a teoria do desenvolvimento psicossocial focada no estudante universitário de Chickering.

### 1.2.1. Teoria de Erikson

Segundo Erikson (1982), o desenvolvimento ocorre segundo um conjunto de leis ontogenéticas que moldam o desenvolvimento psicossocial e que estão sob a influência das condições ambientais e sócio históricas. Erikson foi o primeiro a entender o desenvolvimento como um processo que decorre ao longo de todo o ciclo de vida, do nascimento até à morte, realçando a interação do indivíduo com a família, com as instituições sociais e com a cultura.

A teoria psicossocial de Erikson é constituída por uma sucessão de oito estádios de desenvolvimento, também denominados como as “oito idades do homem”. Cada estádio caracteriza-se por uma crise entre dois polos, sendo um mais benéfico que o outro, em que o indivíduo tem que decidir entre o progresso e a regressão, a integração e a estagnação. A resolução de cada uma das crises assegura a aquisição de uma “virtude” que proporciona uma nova organização do ego.

Estes estádios são afetados por fatores socioculturais que preparam o indivíduo para as mudanças subsequentes, permitindo desenvolver uma coerência estrutural em relação aos indivíduos pertencentes à mesma sociedade.

Os quatro primeiros estádios de desenvolvimento situam-se na infância e são os seguintes: (i) confiança *versus* desconfiança, (ii) autonomia *versus* vergonha e dúvida, (iii) iniciativa *versus* culpa, e (iv) indústria *versus* inferioridade.

No desenvolvimento psicossocial do estudante do ensino superior, o quinto estádio, identidade *versus* confusão de identidade, e o sexto, intimidade *versus* isolamento, assumem um maior destaque.



O quinto estágio é quando se resolve a crise da identidade *versus* confusão de papéis. Erikson apresenta o conceito de *identidade pessoal* e reconhece a sua aquisição como sendo a tarefa mais marcante da construção da personalidade. Erikson entende a adolescência como um período de latência de preparação para a integração social, designando este período como moratória psicossocial. Neste estágio, dá-se especial importância à relação com os outros, especialmente, pais e pares, visto que a definição das fronteiras do “eu” deriva do evolutivo processo de autonomia face aos pais e, posteriormente, aos amigos. O desenvolvimento da identidade, com os seus conflitos pessoais e sociais intrínsecos, permite explorar alternativas, experienciar papéis e antecipar o futuro. O período de moratória psicossocial decorre da convergência de necessidades pessoais e de fatores socioculturais e institucionais que podem promover ou impedir a vivência de novas experiências e ser impulsoras do desenvolvimento do sentido de si.

O sexto estágio é caracterizado pelo binómio da intimidade *versus* isolamento. O indivíduo identifica-se consigo próprio, passando a ser autónomo e adquirindo a capacidade de se comprometer numa relação de intimidade. Esta capacidade permite estabelecer relações íntimas e duradouras, bem como compromissos nas relações de amizade, amor e união com o mesmo género ou com o género oposto.

Os estádios subsequentes, que se constroem com base na qualidade da resolução daqueles que os antecederam, são os dois últimos: (i) generatividade *versus* estagnação; e (ii) integridade *versus* desespero.

### **1.2.2. Teoria ecológica do desenvolvimento de Bronfenbrenner**

Na teoria ecológica de Bronfenbrenner, o indivíduo é percebido como um organismo que se desenvolve através de sucessivas interações nos diversos contextos ambientais ao longo de todo o seu ciclo vital. Na sua perspetiva, o ambiente reporta-se ao meio próximo e à estrutura do sistema sociocultural.

O autor desenvolveu o modelo “pessoa-processo-contexto” para a operacionalização das características dos contextos ambientais. Uma perspetiva dinâmica em que contempla o ambiente, o indivíduo e, especialmente, as relações entre ambos visando os processos de desenvolvimento.

A operacionalização do meio é analisada por meio da subdivisão em contextos. No primeiro nível, o mais interno, encontra-se o contexto imediato, como a casa familiar, a escola, sala de aula ou o gabinete, onde está a pessoa em desenvolvimento e no qual ocorrem os processos proximais. O segundo nível abrange as relações entre esses contextos, na medida que o indivíduo está inserido em vários (a escola, a casa familiar, as atividades extracurriculares, entre outros). O terceiro nível reporta-se a determinados contextos nos quais o indivíduo não está diretamente exposto, mas que têm um efeito nele devido a alguns fenômenos neles ocorridos e que o afetam, por exemplo, situações ocorridas no local de trabalho dos pais que os afetam e, conseqüentemente, afetam o filho (Bronfenbrenner, 1996).

Assim, emerge a visão do meio ecológico como um conjunto de sistemas dinâmicos: o *microsistema*, abarcando as inter-relações dentro do contexto imediato do indivíduo, como a família, a escola, o grupo de pares, entre outros; o *mesossistema*, abrangendo a inter-relação entre os contextos em que o indivíduo participa; o *exossistema*, compreendendo a relação entre os sistemas em que o indivíduo não está presente e que poderá nunca entrar; e, por último, o *macrossistema*, incluindo todos os sistemas, é compreendido como um modo de funcionamento que abrange a sociedade como um todo (Bronfenbrenner, 1996).

Nesta teoria, o desenvolvimento é percebido como resultado da interação entre duas variáveis em constante transformação: as características do indivíduo e as características do meio ecológico.

O ambiente é tanto mais benéfico ao desenvolvimento do indivíduo quanto mais efetivos forem os laços entre os diversos microsistemas, por exemplo, troca de informações entre a escola e a família.

Mais tarde, nos anos 90, o autor incluiu no seu modelo o conceito temporal, passando o modelo a ser denominado modelo de “processo-pessoa-contexto-tempo”. Sendo enaltecida a importância do tempo no processo de interação recíproca entre o organismo em desenvolvimento e o meio ambiente imediato.

Esta teoria tem pontos comuns com a teoria de Erikson, na medida em que ambas defendem que o indivíduo possui competências com as quais interage com o ambiente, embora este vá proporcionar-lhe meios para se desenvolver através de pessoas, objetos ou símbolos.

Sabemos que o indivíduo não pode ser estudado e compreendido a partir de uma análise que se reduza exclusivamente a si próprio. Nesta perspectiva, torna-se imprescindível considerar a influência do ambiente na sua trajetória evolutiva ao longo da sua vida. O nosso estudo foca

o estudante em desenvolvimento inserido no centro de diversos contextos que o afetam e serão alterados por ele, sendo considerada a influência das relações com os vários intervenientes nesses contextos.

### **1.2.3. Teoria do desenvolvimento psicossocial focada no estudante universitário de Chickering**

A teoria de Chickering (Chickering & Reisser, 1993) tornou-se numa das teorias mais investigadas no domínio do estudo do desenvolvimento psicossocial dos estudantes do Ensino Superior (Ferreira & Hood, 1990; Pascarella, 1991; Pascarella & Terenzini, 2005). Fortemente inspirada nos pressupostos de Erikson (1982), assim como nos trabalhos de Sanford (1967) e Heath (1968). Contudo, distingue-se da teoria de Erikson em alguns aspetos, nomeadamente: centra-se nas tarefas desenvolvimentais de um período mais específico referente aos anos de frequência universitária, altera a designação de estádios para vetores, por considerar que estes transmitem direção e magnitude, e defende a possibilidade dos vetores não obedecerem a uma conceção hierarquicamente sequencial.

A teoria de Chickering advoga o desenvolvimento como um processo de mudança em espiral constituído por um conjunto de sete vetores, com foco no desenvolvimento da identidade e para o qual contribui as condições ambientais (Chickering & Reisser, 1993).

De acordo com Chickering e Reisser (1993), os vetores, além de determinarem a posição do desenvolvimento em que o estudante se encontra, indicam também o sentido que este desenvolvimento vai ter, a saber: 1. *tornar-se competente* (inclui competências intelectuais, destrezas físicas e manuais e competências interpessoais); 2. *gerir as emoções* (envolve o equilíbrio entre as emoções, de modo a que sejam congruentes com o que o indivíduo é e com aquilo em que se está a tornar); 3. *desenvolver a autonomia em direção à interdependência* (representa segurança, estabilidade e coordenação dos comportamentos com os ideais pessoais e sociais); 4. *desenvolver relações interpessoais* (tem na base dois aspetos fundamentais: a tolerância e o respeito pelas diferenças individuais e a capacidade para a intimidade); 5. *desenvolver a identidade* (principal tarefa do jovem adulto e refere-se ao *self* ou àquilo que a pessoa sente ser); 6. *desenvolver um sentido de vida* (as questões que se colocam são “o que é que vou ser?” ou “para onde vou?”, o que implica formular planos de ação e estabelecer prioridades); e 7. *desenvolver a integridade* (implica aumentar a capacidade de considerar a

relatividade dos valores para integrar um conjunto de valores pessoais) (Chickering & Reisser, 1993).

Segundo a sua teoria, os três primeiros vetores constituem um primeiro patamar de desenvolvimento, sendo a sua resolução fundamental para o desenvolvimento da identidade. Por sua vez, o desenvolvimento da identidade contribui para a resolução dos últimos três vetores.

Chickering e Reisser (1993) consideram que a resolução das tarefas inerentes a cada um dos sete vetores pode ser positiva ou negativa e determinar a prestação do indivíduo nas tarefas de desenvolvimento seguinte. Os vetores atingem a sua expressão máxima nos anos de frequência do Ensino Superior, estando o seu sucesso dependente da integração de fatores psicológicos, biológicos e sociais (Ferreira, Medeiros & Pinheiro, 1997).

Os autores, atendendo à estrutura e organização das instituições de ensino superior, indicam alguns fatores que influenciam o desenvolvimento dos estudantes. Fatores que incluem: a clareza e consistência dos objetivos institucionais, o tamanho da instituição, as relações estudante-instituição, os currículos, as práticas pedagógicas, as comunidades de estudantes, o desenvolvimento de programas e serviços, a integração do trabalho e da aprendizagem (trabalhadores-estudantes), o reconhecimento e respeito pelas diferenças individuais e o reconhecimento da natureza cíclica da aprendizagem e desenvolvimento (Evans, Forney & Guido-DiBrito, 1998).

Chickering e Reisser (1993) defendem que a frequência do ensino superior pode concorrer significativamente para o desenvolvimento psicossocial dos estudantes, se o ambiente for estimulante, diversificado e desafiante.

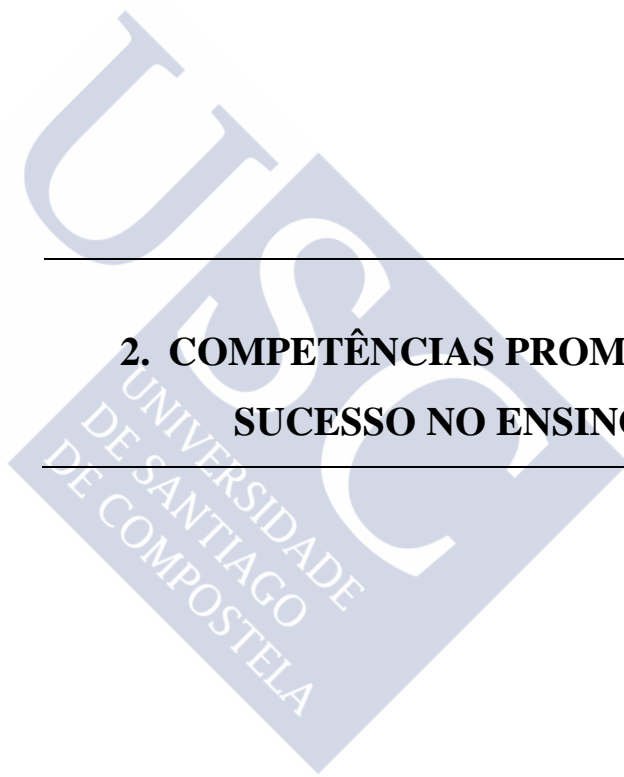
Na perspetiva desenvolvimentista as teorias procuram explicar a essência das mudanças que ocorrem no indivíduo ao longo do seu período de vida, em particular, no contexto universitário. Tais mudanças visam a progressão e crescimento levando a uma maior maturidade, complexidade, diferenciação e ajustamento ao nível do funcionamento psicológico, cognitivo, interpessoal e emocional do estudante. O relacionamento entre pares tem sido apontado como uma fonte de influência bastante pertinente (Chickering & Reisser, 1993), ao atribuir grande importância às relações interpessoais com docentes, amigos e outros estudantes no desenvolvimento ao longo dos vetores.

No ponto seguinte, procuraremos apresentar contributos da literatura e da investigação acerca das competências promotoras do sucesso dos estudantes no ensino superior.

---

## **2. COMPETÊNCIAS PROMOTORAS DO SUCESSO NO ENSINO SUPERIOR**

---





## **2. COMPETÊNCIAS PROMOTORAS DO SUCESSO NO ENSINO SUPERIOR**

A experiência do estudante no Ensino Superior possibilita não só a aquisição de conhecimento, como também o seu desenvolvimento pessoal e psicossocial. Deste modo, este capítulo pretende contribuir para a compreensão alargada e integrada das competências que incluem as intrapessoais – capacidades associadas à gestão dos recursos do “eu”, e as interpessoais – capacidades ligadas ao relacionamento interpessoal, consideradas imprescindíveis para o estudante ser bem sucedido no ensino superior.

O rendimento académico é estudado como um fenómeno multidimensional, que resulta da interação de múltiplas dimensões significativas ao estudante.

### **2.1. COMPETÊNCIAS PESSOAIS E O RENDIMENTO ACADÉMICO**

No âmbito das competências pessoais, faremos uma especial referência a cinco competências pertinentes e fundamentais, quer no processo de desenvolvimento humano, quer no processo de ajustamento e sucesso no ensino superior, são elas: inteligência, autoconceito, *coping*, habilidades sociais e adaptação.

Por sua vez, o rendimento académico é aqui entendido como uma variável de resultado que decorre do processo multidimensional e relacional do estudante através da ponderação da convergência de variáveis e domínios de competência. Este processo evoca vários recursos coligados aos envolvidos nas tarefas desenvolvimentais do estudante.

No campo educacional, as competências são consideradas um elemento fundamental dentro de um processo de ensino-aprendizagem, embora apresentem diferentes conceptualizações, expondo a divergência na definição pela maioria dos estudiosos.

Segundo Perrenoud, Thurler, Macedo, Machado e Alessandrini (2002), a *competência* pode ser definida “como uma aptidão para enfrentar uma família de situações análogas, mobilizando de uma forma correta, rápida, pertinente e criativa, múltiplos recursos cognitivos: saberes, capacidades, microcompetências, informações, valores, esquemas de percepção, de avaliação e de raciocínio” (p.19).

O indivíduo competente é, portanto, capaz de identificar, mobilizar e utilizar recursos cognitivos para enfrentar adequadamente as situações advindas dos seus contextos sociais e relacionais.

A competência é analisada como um conceito dinâmico, interativo, numa dimensão do processo de desenvolvimento humano. O desenvolvimento da competência, de acordo com Candeias e Nunes (2006), é resultante “das relações significativas que os sujeitos estabelecem com os contextos de vida ao longo do seu desenvolvimento, havendo contextos que proporcionam e viabilizam essas possibilidades e outros que os inviabilizam” (p.337). Este conceito de *competência* conjectura uma focalização no indivíduo pelo seu potencial em função de fatores pessoais como motivacionais, metacognitivos, aprendizagem, conhecimento, pensamento e contextuais e, conseqüente, da sua experiência em desenvolvimento.

A competência pessoal é definida como conjunto de traços e qualidades individuais, influenciando a percepção que o indivíduo tem de si mesmo e da forma como vai desempenhar os seus diferenciados papéis (Candeias & Nunes, 2006).

Assim, a competência pessoal tem uma ampla significação, na medida em que não só se assenta nas características e traços de personalidade de cada indivíduo, como também nos padrões, normas e valores de sociedade que irão definir se o indivíduo é ou não competente.

As competências pessoais, conjugando as intrapessoais e as interpessoais, estão associadas, segundo Jardim e Pereira (2006), à capacidade do indivíduo gerir os seus próprios recursos, conjecturando a promoção do seu potencial interior e a capacidade para estabelecer relações. Deste modo, envolvem a otimização de recursos pessoais e sociais, a percepção de si mesmo e dos outros, favorecendo o bem-estar e a saúde mental. São construídas, essencialmente, na interação com os outros e de forma informal. Deste modo, abarcam as competências intrapessoais e as interpessoais.

Na perspetiva de Jardim (2010), as competências intrapessoais presumem o desenvolvimento do potencial interior, a melhoria dos recursos internos e a percepção de si



próprio, e as competências interpessoais implicam a capacidade para criar relações, o aprimoramento dos recursos sociais e a percepção dos outros.

A competência percebida é conceptualizada como o conjunto de percepções, juízos e avaliações dos estudantes sobre as suas próprias capacidades e competências pessoais afetando a motivação e o desempenho escolar (Faria, 2007). Vários estudos associam a competência percebida ao desempenho académico, nos quais se verifica que altos níveis de percepção de competência pessoal parecem promover o sucesso escolar (Neves & Faria, 2005, 2007; Weiner, 2005). Já num estudo anterior de Grant (2002), a maioria dos estudantes mostrou-se preocupada com as competências pessoais para a obtenção de resultados académicos, a preparação da sua carreira e a resolução eficaz das exigências da vida escolar e do curso frequentado.

O rendimento escolar tem sido muito estudado no domínio da Psicologia da Educação, particularmente, na análise da multiplicidade de variáveis que o influenciam e o determinam (Almeida, Soares & Guisande, 2007), com o intuito de diminuir o insucesso académico. O insucesso académico é um fenómeno preocupante, quer pela dimensão adquirida, quer pelas consequências individuais, institucionais e sociais.

Segundo Almeida, Vasconcelos e Mendes (2008), o insucesso no ensino superior é caracterizado pela permanência dos estudantes na universidade com um número de anos de estudo superior à duração do curso, por indicadores como as taxas de retenção e de baixo rendimento em determinadas disciplinas e, contingentemente, pelo abandono dos projetos de formação. O Observatório da Ciência e do Ensino Superior (OCES, 2007), relativo às taxas de insucesso no ensino superior português do ano letivo 2004/2005, relata que cerca de 34,2% dos estudantes do ensino superior não conseguem concluir os seus cursos no tempo previsto.

Llorent (2012), numa investigação sobre os fatores pessoais implicados no êxito e fracasso das universidades espanholas, envolvendo um total de 2.476 estudantes das faculdades de educação de sete universidades, constatou que o estudante que obtém bons resultados apresenta maturidade, autonomia, capacidade de trabalho em equipa e habilidades sociais, esforço nos estudos, alta motivação e confiança na realização dos objetivos.

Na perspetiva de González-Pienda (2003), o rendimento académico é condicionado por variáveis que convergem em dois níveis: pessoais e contextuais. As variáveis pessoais incluem variáveis do tipo cognitivo como a inteligência, as aptidões, os estilos de aprendizagem, os conhecimentos prévios e as do tipo motivacional associadas ao autoconceito e aos objetivos de aprendizagem e às atribuições causais. As variáveis contextuais englobam variáveis

socioambientais que se referem ao contexto socioeconómico, familiar, cultural e linguístico em que o estudante se encontra, variáveis institucionais caracterizadas pela instituição escolar que aporta fatores, tais como: organização, direção, clima escolar, formação de professores e, ainda, variáveis instrucionais que estão associadas aos conteúdos académicos, a metodologia de ensino, as práticas escolares, as expectativas dos discentes e dos docentes.

O estudo de Robbins, Lauver, Le, Davis, Langley e Carlstrom (2004) diferencia três tipos de preditores de sucesso na Universidade, a saber: (i) variáveis de poder explicativo tradicionais, tais como as pontuações dos testes standardizados, a média de acesso à universidade e o rendimento académico semestral, (ii) preditores demográficos, como o nível socioeconómico, o género e a etnia, e, por último, (iii) preditores psicossociais, como a autogestão, a participação social e os hábitos de estudo.

O estudo Europeu sobre as diferenças de género nos resultados escolares, refere que o género é um dos fatores que influencia o aproveitamento escolar nas diferentes disciplinas, e destaca o estatuto socioeconómico como um fator de grande relevância a se ter em conta, especialmente quando se presta apoio a alunos com baixo aproveitamento escolar (Eurydice, 2009).

Vários trabalhos empíricos têm evidenciado diferenças de género no sucesso académico, com uma superioridade para o género feminino (Almeida, Guisande, Soares & Saavedra, 2006; Buchmann & DiPrete, 2006; Ewert, 2012).

A idade do estudante também foi considerada como sendo um preditor significativo de sucesso, dado que os estudantes mais jovens apresentavam um melhor desempenho académico do que os estudantes mais velhos (Bruinsma, 2003; Jansen, 2004; Van den Berg & Hofman, 2005). Outros estudos apontam o ano académico em que o estudante se encontra como um fator de impacto positivo na explicação do sucesso académico, o que sugere que os conhecimentos adquiridos ajudam os estudantes a lidar melhor com o trabalho académico (Clifton, Perry, Stubbs & Roberts, 2004; Szafran, 2001; Zeegers, 2001).

O estudo de Almeida et al. (2006), sobre o acesso e sucesso no ensino superior em Portugal, mostrou que o género, a par do nível sociocultural das famílias, influencia a escolha dos cursos. Os resultados revelaram que um maior número de estudantes do género feminino e pertencentes a classes desfavorecidas frequentavam cursos de ciências sociais, pelo contrário, um maior número de estudantes do género masculino e pertencentes a classes favorecidas frequentavam cursos de engenharias. Constaram ainda que o género feminino e de classe mais favorecida

apresentaram notas mais elevadas de candidatura ao ensino superior e na média do final do 1º ano.

O desempenho académico no ensino superior também depende da quantidade de tempo que os estudantes passam a estudar, opondo-se ao tempo que os estudantes passam no trabalho, porque interfere com o tempo gasto no estudo (Curtis & Shani, 2002; Van den Berg & Hofman 2005).

A revisão da literatura destaca a pertinência dos fatores pessoais como habilidades cognitivas, autoconceito, autoestima, motivação, expectativas na adaptação, aprendizagem e rendimento académico dos estudantes.

Em seguida, expomos cada uma das cinco competências pessoais estudadas nesta investigação, pretendendo evidenciar a sua caracterização e efeito interativo na explicação do rendimento académico, tendo como referência estudos que consideramos relevantes nesse domínio.

### **2.1.1. Inteligência**

#### **2.1.1.1. Definição conceptual**

O elevado interesse da comunidade científica no estudo da inteligência, levou a que se tornasse no constructo mais investigado na explicação do comportamento humano. De tal forma, que a Psicologia edificou-se como a ciência com mais contributos no estudo da inteligência sobre a sua definição, a organização e estrutura e a sua manifestação e medida.

A definição de *inteligência* como a “capacidade geral de resolver problemas” e a de *quociente de inteligência* (QI) como instrumento de medida, não considerando a multiplicidade de operações coerentes que sustenta as distintas capacidades mentais, estão completamente ultrapassadas. Hoje em dia, reconhece-se que o constructo de inteligência geral não é proveniente da soma dos escores de vários testes, mas obtido de todas as correlações entre eles.

A revisão da literatura aponta para uma visão de inteligência como capacidade de processamento de informações ligadas às habilidades imprescindíveis para o triunfo na resolução de problemas, à adaptação do indivíduo ao meio e à aprendizagem.

Sternberg (2000) define a *inteligência* como a capacidade para aprender a partir da experiência, recorrendo a processos cognitivos para aperfeiçoar a aprendizagem e a capacidade

para se adaptar ao meio, que pode impor ao indivíduo distintos ajustes no seio de diversos contextos sociais e culturais.

Para Mayer, Roberts e Barsade (2008), a inteligência é uma aptidão mental ou um conjunto de aptidões que possibilitam o reconhecimento, a aprendizagem, a memorização e a capacidade de pensar sobre uma configuração particular de informação, como a informação verbal.

Almeida e Araújo (2014) caracterizam a inteligência como uma capacidade básica ou o potencial cognitivo do sujeito para pensar, aprender e resolver.

O conceito de *inteligência* não é consensual nas diferentes perspectivas teóricas. Sustentado por Howard (1993) que defende a emergência, nos vários modelos, de três conceitos associados com inteligência: a) a inteligência como fator *g*; b) a inteligência como propriedade do comportamento, designadamente o comportamento adaptativo; e c) a inteligência como um conjunto de aptidões.

No ponto seguinte, consideramos as diferentes orientações e os diversos posicionamentos teóricos das abordagens psicométrica, desenvolvimentista e cognitivista e das teorias consideradas mais abrangentes para o estudo da inteligência.

#### 2.1.1.2. Perspetivas teóricas

Atualmente, existem, através dos muitos contributos teóricos e empíricos que surgiram desde finais do século XIX, diversas abordagens para o estudo e compreensão da inteligência, algumas consideradas complementares, outras reputadas como opostas, em que algumas, por exemplo, enfatizam a inteligência enquanto capacidade única e global e outras, em oposição, associam-na a múltiplos fatores.

A abordagem psicométrica é a perspectiva mais clássica de estudo da inteligência. Esta abordagem procurou estudar a estrutura e organização das capacidades mentais humanas, sendo o conceito de *fator g*, designado por inteligência geral, uma das reconhecidas contribuições. Nesta, a inteligência significa capacidade ou aptidão mental, podendo esta aptidão traduzir-se num potencial heterogéneo mas coerente de funções mentais (por exemplo, Quociente de Inteligência), numa capacidade geral de aprender significados e de estabelecer e aplicar relações nas mais diversas situações de desempenho (*fator g*) ou numa diversidade de aptidões ou funções cognitivas diferenciadas, podendo estas ser entendidas como autónomas entre si ou,

então, correlacionadas e interdependentes segundo níveis hierárquicos de maior ou menor generalização.

No século XX, o psicólogo inglês Spearman apresentou um trabalho pioneiro sobre a estrutura da inteligência comprovando a existência de um fator *g*. Os seus estudos levaram ao “Modelo Bifatorial de Inteligência”, constituído por 2 fatores, fator *g* - habilidade geral e fator *s* - habilidades específicas.

Outro dos trabalhos pioneiros a referenciar foi o de Thurstone (1947, citado por Roazzi, Dias, Athias, Brandão, Campello & O’Brien, 2007), em oposição à concepção da inteligência como um fator geral, advoga sete habilidades primárias básicas: a compreensão verbal, a fluência verbal, a facilidade numérica, a visualização espacial, a velocidade perceptual, a memória e o raciocínio indutivo. A apreciação deste conjunto expõe a inteligência como sendo o resultado da união de aptidões básicas que, embora estivessem relacionadas, não teriam peso igual nas realizações cognitivas particulares.

Na mesma linha de Thurstone, Guilford (1967) avançou com um modelo que explicaria a inteligência com base em 120 aptidões, produto das combinações simultâneas de três dimensões. Anos mais tarde, apresentou um outro modelo com 180 aptidões. Apesar das críticas à complexidade do modelo, especialmente, pela verificação empírica, as suas pesquisas trouxeram contribuições indiretas para o estudo da inteligência (Castelló, 1992), tais como: a inclusão de processos cognitivos ligados à criatividade (produção divergente) e a introdução do conteúdo comportamental que remete para o estudo da inteligência social.

Seguiram-se as teorias hierárquicas que expõem a realização cognitiva através da presença simultânea de fatores cognitivos mais gerais e mais específicos operando em diferentes níveis de generalidade. São de destacar, nesta perspetiva, os trabalhos de Vernon, Cattell, Horn e Cattell, Carroll.

Vernon (1969), seguindo o princípio de Spearman, desenvolveu a teoria hierárquica da inteligência colocando no vértice o fator *g* e nos níveis sucessivos os distintos conjuntos de fatores em ordem de crescente especificidade.

Uma segunda teoria hierárquica da inteligência é proposta por Cattell (1963) designada por teoria da inteligência fluida (*gf*) e cristalizada (*gc*). A inteligência fluida representa a capacidade de adaptação a problemas ou situações novas, sem necessidade de experiências prévias de aprendizagem, pelo menos de um modo determinante. A inteligência cristalizada

envolve capacidades cognitivas em que solidificaram, conjuntamente, aprendizagens anteriores.

Posteriormente, Horn e Noll (1997) defendem que a inteligência engloba um conjunto mais vasto de fatores que os apresentados por Cattell. Assim, dá-se a evolução do modelo de Cattell que passa a incluir nove aptidões: inteligência fluida, inteligência cristalizada, conhecimento quantitativo, armazenamento e recuperação a longo prazo, memória a curto prazo, velocidade de processamento, velocidade de decisão correta, processamento auditivo e processamento visual (Horn & Noll, 1997).

A teoria dos três estratos de Carroll (1994) surge como um dos modelos hierárquicos mais recentes. Esta teoria concebe a inteligência como constituída por três estratos ou níveis de habilidades, estando a inteligência geral (fator *g*) no nível superior; o segundo nível integra oito habilidades cognitivas e na base da hierarquia algumas dezenas de fatores específicos.

A teoria de Carroll ganha progressivamente força e juntamente com a teoria de Cattell-Horn convergem numa outra teoria designada por teoria “Cattell-Horn-Carroll (CHC)”. É um modelo multidimensional da inteligência composto por 10 fatores ligados a áreas de funcionamento cognitivo associadas aos domínios da linguagem, raciocínio, memória, perceção visual, receção auditiva, produção de ideias, velocidade cognitiva, conhecimento e rendimento académico (Carroll, 1997).

A abordagem desenvolvimentista efetua descrições sobre a evolução das estruturas e funções cognitivas ao longo do período de vida e teve como os seus maiores inspiradores os estudiosos Piaget e Vygotsky. Esta abordagem procurou descrever o processo cognitivo e relacioná-lo com os diferentes estágios de desenvolvimento e representou um avanço significativo para a definição das estruturas da inteligência. O foco da compreensão da inteligência está na idade e nos estágios de desenvolvimento, em particular, nas mudanças intelectuais na infância e adolescência.

Na perspetiva de Jean Piaget, a inteligência surge como função adaptativa do organismo ao meio ambiente, sendo um fenómeno em desenvolvimento e dependente de quatro fatores (Piaget & Inhelder, 1979) são eles: a maturação do sistema nervoso, a experiência com mundo exterior, interação com o mundo social, e a equilibração. Já a perspetiva de Vygotsky (1988) enfatiza o contexto social e cultural no desenvolvimento psicológico do indivíduo, concebendo a inteligência como sendo uma construção social que advém da interação com os outros,



designadamente nas atividades que exigem cooperação e com o próprio meio cultural onde se encontra.

A abordagem cognitivista sugere que as mudanças internas no processamento cognitivo são produtos da maturação fisiológica, da influência ambiental e do próprio desenvolvimento dos processos cognitivos básicos (atenção, percepção, memória).

Para além dos aspetos anteriores, Boyatzis e Ratti (2009) referem que uma inteligência deve ser observável em termos comportamentais e estar relacionada com funções biológicas, neurológicas e endócrinas, sendo que cada tipo de inteligência deve ativar um determinado tipo de circuito neurológico ou sistema endócrino envolvido. Uma inteligência deve ser suficientemente diferente de outros tipos de inteligência de modo a contribuir para a compreensão da personalidade humana e qualquer processo de medição deve ser totalmente válido.

Os psicólogos do processamento da informação, ao estudarem a maneira como as pessoas operam, cognitivamente, ao solucionarem tarefas mentais, deram contribuições relevantes para a compreensão dos processos cognitivos que são utilizados na definição de *inteligência*.

A literatura mostra que as teorias evoluíram num processo integrativo após os primeiros modelos fatoriais de Spearman e Thurstone, seguiram-se modelos com enfoques multidimensionais. Referimo-nos a modelos mais contextualistas, como as inteligências múltiplas propostas no modelo de Gardner (2000) e a teoria triárquica de Sternberg (1994), que concebem a inteligência como um sistema complexo, apostando, ora na sua multidimensionalidade, ora na sua funcionalidade.

Numa perspetiva pluralista da mente e da inteligência, Gardner (2000) propõe um modelo de múltiplas inteligências: inteligências convencionais – linguística e lógico-matemática, inteligências expressivas - musical, corporal-cinestésica e espacial, inteligências pessoais: interpessoal e intrapessoal e, por último, novas inteligências: naturalista e existencial. Estas habilidades são diferenciadas e independentes umas das outras, no entanto, combinam-se interactivamente na resolução de problemas, tanto quotidianos como académicos.

A inteligência intrapessoal, como a habilidade de identificar e discriminar emoções no próprio e nos outros, e a inteligência interpessoal, como a capacidade metacognitiva para estruturar e regular o comportamento do próprio e dos outros, fazem parte da inteligência social (Gardner, 2000).

O conceito de *inteligência social* “pressupõe a interação contínua entre elementos de natureza individual (metacognição, aprendizagem, motivação, pensamento e conhecimento), e de natureza contextual (adaptação e congruência entre os objetivos do sujeito, as suas capacidades e os desafios das situações, e os recursos informativos e materiais disponíveis no contexto” (Candeias, 2007 p.68).

A teoria triárquica de Sternberg (1994) pretendeu integrar as teorias anteriores, incluindo quer o mundo interno do indivíduo, quer a experiência envolvida na utilização dos mecanismos mentais de inteligência à realização de tarefas, quer ainda o mundo exterior ao indivíduo (Sternberg & Prieto, 1997).

Okagaki e Sternberg (1993) apresentam a diferenciação entre as concepções ocidentais e orientais, sendo que a cultura oriental valoriza o grau de alerta mental, a profundidade do pensamento e do conhecimento, o esforço mental, e qualidades como a benevolência, a humildade ou a determinação. Por sua vez, a cultura ocidental sobrevaloriza a velocidade de desempenho, o pensamento lógico e abstrato, a indução e as competências académicas e verbais.

Ainda segundo Okagaki e Sternberg (1993), pode-se verificar numa única comunidade uma multiplicidade de concepções de inteligência entre diferentes grupos étnicos.

No concernente ao estudo da inteligência emocional, importa atender aos dois modelos: os mistos e os de habilidades. Os modelos mistos, defendidos por Goleman (1999) e Bar-On (2006), incluem na sua definição de *inteligência emocional* as habilidades e os traços de personalidade. Já os modelos de habilidades, preconizados por Mayer e Geher (1996) e Mayer e Salovey (1997), definem a *inteligência emocional* na interface existente entre inteligência e emoções.

O modelo de inteligência emocional de Mayer e Salovey (1997) descreve a inteligência emocional como um conjunto de habilidades mentais relacionadas com o processamento das emoções. Assim, a inteligência emocional permite perceber, integrar, analisar as emoções e resolver os problemas e/ou situações em consonância com estas informações emocionais.

O modelo de Bar-on (2006) introduz o conceito de *inteligência emocional-social*, definido como um conjunto de competências intrapessoais e interpessoais, habilidades e facilitadores que se combinam para determinar a eficácia do comportamento humano perante as exigências do meio. É enquadrado nos modelos mistos e foi submetido a algumas modificações apresentando na sua segunda versão dez componentes da inteligência emocional e social, são



eles: autoconceito, autoconsciência emocional, assertividade, tolerância ao stress, controlo dos impulsos, sentido de realidade, flexibilidade, resolução de problemas, empatia e relações interpessoais. O autoconceito é considerado o componente mais importante devido à forte validade de constructo e, ainda, por ser um pré-requisito das capacidades de autoconsciência e empatia.

A inteligência emocional, enquanto traço defendido por Bar-On, diz respeito às autopercepções relacionadas com as emoções avaliadas através de autorrelatos. A inteligência emocional, enquanto aptidão defendida por Salovey e Mayer, refere-se a capacidades cognitivas relativas às emoções que são avaliadas através de testes de desempenho máximo (Freudenthaler, Neubauer, & Haller, 2008). O traço inteligência emocional é definido como uma constelação de autopercepções localizadas em níveis mais baixos nas hierarquias da personalidade (Freudenthaler et al., 2008), enquanto a inteligência emocional é referida como a aptidão para perceber e expressar emoções, assimilar emoções ao pensamento, compreender e pensar através das emoções e regular as emoções no próprio e nos outros, estando, portanto, inserida no domínio das capacidades cognitivas (Mayer & Salovey, 1997).

O modelo de Goleman (1999) foi o modelo misto mais popularizado e mediatizado a nível internacional, diferenciando cinco habilidades emocionais e sociais básicas: a autoconsciência, a autorregulação, a motivação, a empatia, e as habilidades sociais, e identifica para cada uma as competências que lhe estão associadas.

A autoconsciência ligada às competências como a consciência emocional, a autoavaliação precisa e a autoconfiança permite ter uma imagem real de si mesmo e das suas capacidades, bem como reconhecer os sentimentos e de os usar na orientação na tomada de decisões.

A autorregulação descrita como a capacidade de conseguir controlar as emoções, evitando a interferência nas atividades em curso e abrange a consciência moral, o autocontrolo, a honestidade, a adaptabilidade e a inovação.

A motivação como habilidade de valer-se das emoções na promoção dos objetivos inclui a capacidade de iniciativa, realização, envolvimento e otimismo.

A empatia é definida como sendo a capacidade que nos permite compreender os outros, através do exercício de nos colocarmos no lugar dos outros e deste modo perceber a sua perspetiva, ser capazes de ajudar, fomentar a aceitação da diferença, e desenvolver consciência política.

As habilidades sociais facilitadoras na interação com os outros permitem a capacidade de analisar corretamente situações sociais, de liderar e de cooperar, de interagir corretamente com os outros, assim como contribuem para competências como as seguintes: comunicação, gestão de conflitos, liderança, potenciador de mudança, colaboração e cooperação e capacidade de estar em equipa.

Na perspetiva de Goleman (1999), as competências emocionais são: independentes – cada uma tem contributos únicos para o desempenho no trabalho; interdependentes – as distintas competências interagem entre si; hierárquicas - as distintas competências baseiam-se umas nas outras; necessárias mas não suficientes – ter determinada competência, não é garantia de ter outras competências associadas; genéricas – aplicação a todo o tipo de trabalhos.

No ponto seguinte, analisamos a influência da inteligência no rendimento académico, recorrendo aos diversos estudos que se debruçaram para explicar esta relação.

#### 2.1.1.3. O papel da inteligência no rendimento académico

No século XX, diversos estudos mostram que o potencial cognitivo não é sinónimo de excelência, uma vez que foram encontrados outros fatores explicativos, de ordem motivacional e perceções subjetivas de competência pessoal, com influência determinante no rendimento escolar (Faria, 2007; Goleman, 1999; Weiner, 2005). Foi com a perspetiva cognitiva que a inteligência tornou-se na grande preditora do desempenho académico (Chamorro-Premuzic, 2007). No entanto, apesar da sua relação clara com o desempenho, diferentes estudos (Chamorro-Premuzic & Furnham, 2004; O'Connor & Paunonen, 2007) revelam que mais de 50% da variância pode ser atribuída a outras variáveis. A inteligência potenciará ou não o rendimento, dependendo do estilo de aprendizagem dos estudantes, dos seus conhecimentos prévios e ainda da forma como utilizam as estratégias de aprendizagem associadas à planificação e ao controlo do estudo pessoal (González-Pienda, 2003).

Nessa análise das variáveis que condicionam o rendimento escolar, González-Pienda (2003) faz menção aos estudos sobre a relação entre a inteligência e o rendimento, nos quais foram encontrados valores altos (correlação em torno de .70) nos primeiros níveis de educação primária, diminuindo no ensino secundário e não sendo significativa no ensino superior. O autor afirma que a inteligência é uma capacidade que pode permanecer ou não no rendimento

acadêmico, uma vez que a relação entre estas duas variáveis não é estável nem uniforme nos vários níveis de escolaridade.

Spinath, Eckert e Steinmayr (2014) encontraram a inteligência geral, o autoconceito e a autodisciplina como sendo os mais importantes preditores de desempenho acadêmico. Não foram encontradas diferenças de gênero na inteligência geral. No entanto, foram encontradas diferenças na autodisciplina, sendo esta mais forte no gênero feminino.

A literatura mostrou evidências empíricas contraditórias sobre as diferenças entre gêneros na inteligência geral. Colom e García-López, (2002) realizaram uma pesquisa com 4.072 estudantes graduados do ensino médio recorrendo a três medidas de inteligência: Teste de Inteligência *Catell's Culture-Fair*, Testes de raciocínio indutivo retirados da Bateria das Habilidades Mentais Primárias (PMA-R) e Matrizes Progressivas de *Raven* forma avançada (APM). Os resultados indicaram que o sexo feminino obteve um desempenho mais elevado no PMA-R ( $t=5.62$ ,  $p<.01$ ), por sua vez o sexo masculino teve um melhor desempenho no *Raven* ( $t=3.57$ ,  $p<.01$ ), não se tendo verificado diferenças significativa entre gêneros no Teste de inteligência *Catell's Culture-Fair*.

Hyde (2005), na meta-análise sobre as diferenças de gênero, afirma que o gênero feminino tem uma pequena a moderada vantagem sobre o gênero masculino na maioria dos subtestes de inteligência verbal ( $-.45 \leq d \leq -.02$ ), enquanto o gênero masculino tem uma pequena vantagem sobre o gênero feminino em alguns subtestes de inteligência numérica, mas não em outros ( $-.14 \leq d \leq .16$ ).

Outras investigações sugerem que as diferenças em função do gênero em tarefas de inteligência parecem relacionar-se a fatores específicos, e não ao *fator g*, que seria equivalente em homens e mulheres (Flores-Mendoza, Mansur-Alves, Lelé & Bandeira, 2007; Fernandes, Rueda & Sisto, 2009).

Diversos estudos mostram nas análises de mediação que as melhores habilidades verbais do gênero feminino não podem explicar (Freudenthaler, Spinath & Neubauer, 2008; Steinmayr & Spinath, 2008) ou explicar apenas parcialmente (Calvin, Fernandes, Smith, Visscher & Deary, 2010) o seu melhor desempenho nas línguas e, em geral. De igual modo, as melhores habilidades numéricas do gênero masculino não podem explicar o seu melhor desempenho na matemática (Steinmayr & Spinath, 2008; Freudenthaler et al., 2008) ou pode apenas em parte (Calvin et al., 2010).

Os efeitos das diferenças de género nas características individuais dos estudantes podem explicar parcialmente, mas não totalmente, as diferenças de género no desempenho escolar. Porém essas diferenças parecem explicar em grande medida, as escolhas profissionais de homens e mulheres (Moreira, 2008), especialmente as encontradas nas áreas de ciências humanas e sociais e ciências e tecnologias (Alon & Gelbgiser, 2011).

Fernandes et al. (2009) analisaram a relação entre a inteligência, medida pelo *fator g*, e a idade, em 1102 indivíduos na faixa etária dos 11 aos 73 anos. A amostra foi dividida por dois grupos de idade, um até aos 22 e o outro a partir dos 23 anos. Os resultados revelaram um aumento no desempenho até os 22 anos ( $n=958$ ), ainda que menos acentuado entre os 16-22, e um decréscimo a partir dos 23 ( $n=164$ ). Este último dado sugere, segundo os investigadores, o fim do desenvolvimento da inteligência fluida e início de uma ligeira deterioração. Também o estudo de Rueda e Castro (2012), com uma amostra de 560 indivíduos com idades compreendidas entre os 18 e 67 anos, verificou que o aumento da idade corresponde a uma diminuição da pontuação do teste de inteligência.

O fator *g* desenvolve-se aceleradamente durante a infância e adolescência até ao início da fase adulta, entra depois numa estagnação, e posteriormente apresenta um declínio em decorrência do processo natural de envelhecimento humano (Moreira, 2008).

A investigação mostrou que o desempenho nos testes de inteligência aparece associado às variáveis socioculturais de pertença dos indivíduos. Silva, Ribeiro-Filho e Santos (2012) numa revisão de estudos, apontam que a inteligência individual e/ou coletiva, encontra-se significativamente relacionada a diversos atributos sociais, económicos, educacionais, políticos, geográficos, epidemiológicos, tecnológicos e de saúde. Os pesquisadores referem que muitos estudos destacam a variação da inteligência individual e do seu nível médio entre as nações, por estar associada com a riqueza, crescimento económico, medidas de educação e sistemas de valores culturais de cada país.

Alguns estudos indicam maiores diferenças entre os grupos socioculturais nas provas com elevada associação à linguagem e às aprendizagens escolares e culturais, menores diferenças quando são de natureza figurativo-abstrato ou não verbal (Lemos & Almeida, 2007).

Estudos apontam que a inteligência emocional é um forte determinante da felicidade (Chamorro-Premuzic, Arteche, Bremner, Greven & Furnham, 2010) e que está associada a uma melhor saúde geral e à manutenção de hábitos de vida saudáveis, quer no que se refere ao consumo de tabaco, álcool ou outras substâncias psicotrópicas, quer no que respeita à

alimentação e à prática de exercício físico (Saklofske, Austin, Galloway & Davidson, 2007). A investigação mostra que os indivíduos mais inteligentes emocionalmente têm maior facilidade em lidar com o *stress* do que os de menor inteligência emocional (Saklofske et al., 2007) e a exposição em público (e.g., eficácia a falar em público, Rode, Mooney, Arthaud-Day, Near, Baldwin & Bommer, 2007).

Fernández-Berrocal e Aranda (2008) defendem que a falta de inteligência emocional pode provocar ou facilitar o surgimento de problemas de comportamento, ao nível das relações interpessoais, bem-estar psicológico, rendimento académico e comportamentos disruptivos.

O estudo de Gomes e Siqueira (2010) pretendeu analisar as relações entre as cinco habilidades de inteligência emocional, designadamente, a autoconsciência, a auto motivação, o auto controlo, a empatia e a sociabilidade, numa amostra de 82 estudantes universitários, do curso de psicologia, no estado de São Paulo (Brasil). Os resultados mostram que as capacidades de auto consciência e auto motivação são as habilidades de inteligência emocional melhor desenvolvidas, seguindo-se a empatia e, num nível inferior de desenvolvimento, surge a sociabilidade. Assim, os estudantes apresentam uma maior capacidade em avaliar os seus próprios sentimentos, procuram compreender o que sentem, identificam os sentimentos em situações específicas da vida e sustentam uma análise reflexiva sobre os seus sentimentos. Estes estudantes revelam um otimismo em relação aos seus projetos, acreditam na concretização de metas futuras, enfrentam adversidades e mantêm as suas metas para a obtenção do que pretendem e realizam ações no presente que os guiam a alcançar os planos que projetaram para o futuro. Contudo, apresentam redes sociais restritas, preferindo trabalhar sozinhos, revelando relacionamentos interpessoais insatisfatórios.

Os autores Pacheco, Durán e Rey (2007) desenvolveram uma investigação com 371 estudantes universitários da Andaluzia, com o objetivo de analisar as relações entre a inteligência emocional, *burnout*, engajamento e os níveis de *stress*. Os resultados revelam que altos níveis de inteligência emocional relacionam-se com baixos níveis de esgotamento, cinismo, menor perceção de *stress*, assim como, com um maior rendimento académico e com pontuações mais altas em termos de energia, dedicação e absorção no desempenho das tarefas académicas, sobretudo, uma ou duas semanas antes do período de exames. Os autores defendem que os resultados do estudo evidenciam a importância de se fomentar o desenvolvimento de habilidades emocionais em contexto de aula, como fator minimizador do *stress* académico e como meio para uma maior dedicação à aprendizagem.

Constatamos também que as investigações sobre as correlações entre as diferentes estruturas do cérebro e inteligência ainda necessitam de análises e métodos mais consistentes nas suas conclusões (Toga & Thompson, 2005). Vários estudos realizados apontam que as diferenças individuais na inteligência podem ser compreendidas em termos de diferenças na velocidade e acuidade individual no acesso à informação da memória a longo prazo (Sternberg, 1994). Assim sendo, o acesso mais rápido às informações pode levar a um desempenho superior e, ademais, a velocidade do processamento de informação pode ser entendida como um componente básico das diferenças individuais na inteligência (Fink & Neubauer, 2005).

De acordo com Sternberg (2005), as capacidades avaliadas pelos testes clássicos de inteligência representam uma pequena fração das capacidades estimadas como significativas para o sucesso, esclarecendo apenas 10% da variação individual nos múltiplos indicadores de sucesso na vida adulta.

Segundo Almeida e Araújo (2014), o desenvolvimento das competências cognitivas ligadas à inteligência e à aprendizagem pode ser compreendido num desenvolvimento contínuo regulado pela interação, uma vez que é impossível a cognição sem conhecimentos, e a qualidade destes depende inevitavelmente da cognição intrínseca à sua aquisição e estruturação.

O desenvolvimento cognitivo do indivíduo parte da exploração e da imitação que mobiliza o confronto com as situações (experienciação, aprendizagem). Através de *feedback* e de reforços, internos e externos, vai melhorando o seu desempenho e realização.

Deste modo, é derrubada a relação de causalidade linear entre a competência cognitiva e o sucesso escolar, mantida até finais do século XIX, sendo, atualmente, consensual que o sucesso académico é determinado por múltiplos fatores.

## **2.1.2. Autoconceito**

### **2.1.2.1. Conceptualização histórica**

O estudo do autoconceito tem sido um dos objetos privilegiados na investigação em Psicologia, como um constructo de reconhecida importância no desenvolvimento da personalidade. O autoconceito positivo frequentemente associado a diversos comportamentos adaptativos e estilos de vida saudáveis está, deste modo, na base de um bom funcionamento pessoal, social e profissional do indivíduo.



Tratando-se de um constructo complexo, é imprescindível para o seu estudo recuar no tempo. A história do *self-concept* remonta aos finais do séc. XIX, com William James, considerado o fundador dos estudos do *self* (Harter, 1999). James apresenta o *self* estruturado em “The I” e “The Me”, em que o primeiro, o *Eu*, é sujeito do conhecimento, em que organiza e interpreta a experiência, o segundo representa o *Eu* como objeto de conhecimento. Assim, o *self* é simultaneamente “eu” e “mim”, não existindo um sem o outro (Harter, 1999).

William James desenvolveu uma formulação do “Me” dividido em três partes designadas por constituintes, sentimentos e comportamentos. Os constituintes do *self* seriam o *self* material (fazendo parte tudo o que o sujeito identifica como seu), o *self* social (mostrando as características do *self* identificadas pelos outros), o *self* espiritual (constituente mais interno e mais estável, agregando pensamentos, juízos de valor, entre outros). Os sentimentos evocados pelo *self* foram designados por “self-appreciation” (autoapreciação) e os comportamentos chamados de “self-seeking” e “self-preservation”. Deste modo, James abriu caminho para um considerável número de estudos, nos quais o *self* é estudado como um modelo multidimensional que se organiza de forma hierárquica (Harter, 1999).

Os vários *self's* devem ser compreendidos numa dimensão global constituinte e expressiva do homem (Vaz, 1988).

Um outro autor, contemporâneo de James, que também influenciou o acentuado interesse no estudo do autoconceito, foi Baldwin que destacou a perspectiva interacionista no desenvolvimento do *Eu*, defendendo que o “Eu e o Outro” nasceram juntos (Byrne & Shavelson, 1986).

No âmbito do interacionismo simbólico, Cooley e Mead levam a cabo estudos sobre a dimensão social do “eu”, realçaram a natureza eminentemente social do *self* quer ao nível estrutural, quer ao nível dinâmico. Estes autores, destacando a importância dos processos de linguagem na construção do *self*, defendem que o sentido do *self* se constrói na interação social com base nas experiências vividas pelas crianças com as pessoas significativas, resultando da interiorização das avaliações destes significativas que com quem interagem (Harter, 1999; Cole, 1991).

Durante anos, o autoconceito foi estudado como um constructo unidimensional dominado por um fator geral baseado em fatores mais específicos, que resulta do somatório de diferentes dimensões do autoconceito, impossibilitando o conhecimento do relacionamento entre as várias dimensões (Harter, 1999).

Esta perspectiva foi posta em causa pela sua incapacidade de reconhecer que cada indivíduo tem sentimentos diferenciados sobre si próprio, nas várias áreas da sua vida e em distintos momentos do seu desenvolvimento, originando contributos diferentes para o autoconceito geral (Marsh & Hattie, 1996).

Com a controvérsia em torno da perspectiva unidimensional, surge a perspectiva multidimensional que aceita a existência de um constructo global do autoconceito e admite concomitantemente a sua multidimensionalidade, contribuindo para o estudo de padrões de mudança do autoconceito, em domínios separados, originando um melhor conhecimento do seu desenvolvimento. Com a emergência desta perspectiva, torna-se possível usar formas de avaliação com subescalas separadas para avaliar diferentes dimensões do autoconceito, obtendo-se, deste modo, um perfil geral do autoconceito do indivíduo (Harter, 1999; Marsh, Barnes, Cairns & Tidman, 1984).

#### 2.1.2.2. Perspetivas teóricas

Na análise do autoconceito, importa considerar uma variedade de estudos e diferentes perspectivas teóricas que constituem quadros de referência decorrentes de uma intensificação da investigação deste constructo nos últimos 40 anos.

A perspectiva diferencial defende a multidimensionalidade do autoconceito, organizado de forma hierárquica e agrupado em categorias gerais e específicas. De acordo com Veiga (2012), esta perspectiva defende a existência de vários tipos de autoconceitos, que de acordo com múltiplos fatores, adotam em cada indivíduo diferentes graus de importância.

Por sua vez, a perspectiva comportamental começou por negar a validade do autoconceito, por não ser objetivável, contudo o trabalho de Bandura, no estudo dos processos internos, veio mostrar a sua importância, originando a aceitação de que poderia ser estudado se fosse quantificado. Deste modo, é reconhecido o seu contributo na análise mais detalhada de algumas dimensões do autoconceito e na elaboração de instrumentos de avaliação.

A perspectiva sociocognitiva defende que o autoconceito emerge da interpretação que o sujeito dá ao meio que o circunda, assim como das avaliações das pessoas significativas que fazem parte da sua vida (Shavelson & Bolus, 1982, Veiga, 2012). E o significado atribuído pelo sujeito ao que o rodeia é influenciado pelos valores e normas sociais que lhe foram transmitidos no processo de socialização.



Por último, a perspectiva desenvolvimental procurou estudar as várias etapas do autoconceito ao longo da vida. Dentro desta perspectiva encontram-se os modelos, psicodinâmico e cognitivo-desenvolvimental. Os teóricos do modelo psicodinâmico destacam que os processos de vinculação influenciam profundamente o desenvolvimento da identidade e do autoconhecimento, defendendo que são as experiências de vinculação que permitem ao indivíduo conhecer a si próprio, os outros e o mundo. O modelo cognitivo-desenvolvimentista defende que o autoconceito torna-se mais complexo com a idade e mais diferenciador em função dos contextos. De acordo com Veiga (2012), este modelo centra-se tanto na análise dos processos que levam à reformulação das autoavaliações como também no estudo dessas próprias mudanças, atendendo aos fatores cognitivos, emocionais e sociais assim como o papel ativo do sujeito na sua relação com o meio.

Para Harter (1999), os conteúdos do autoconceito evoluem das dimensões observáveis, como as características físicas e comportamentais, para dimensões psicológicas cada vez mais complexas, que se vão organizando e estruturando através, inicialmente, de descrições simples, como de emoções, pensamentos e motivações, posteriormente, através de traços, seguidamente através de abstrações simples e, por fim, através de abstrações complexas. Para esta autora, o desenvolvimento do autoconceito baseia-se em princípios idênticos aos do processo de desenvolvimento de Piaget, considerando que as abstrações simples são alcançadas na adolescência no terceiro estágio de Piaget e as abstrações complexas no quarto estágio.

Na mesma linha de pensamento, McAdams (1994, citado por Dias & Fontaine, 2001) afirma ser profícua a complexificação do *self* ao longo do desenvolvimento, pois possibilita às pessoas com níveis mais complexos do *self* a compreensão das diversas dimensões do *self* como entidades relativamente separadas umas das outras, tal não acontece com as pessoas de níveis inferiores do *self*.

### 2.1.2.3. Definição conceptual

As questões relativas à sua definição e conceptualização não se apresentam como simples e nem isentas de controvérsia. Assim, a vasta literatura sobre o autoconceito exhibe diversas conceções, nem sempre consensuais e, por isso, recorreremos a vários autores para melhor definir e caracterizar este constructo.

Shavelson, Hubner e Stanton (1976) conceptualizaram o autoconceito como sendo a ideia que um indivíduo tem de si próprio, sentida através da experiência e interpretada no seu meio ambiente.

Por seu lado, Rosenberg (1979) define o autoconceito como a totalidade dos pensamentos e dos sentimentos referentes a si próprio, totalidade esta que funciona como um sistema motivacional regulador do comportamento. Já Gecas (1982) afirma que autoconceito é o conceito que o indivíduo realiza de si mesmo como ser físico, social e espiritual ou moral.

O autoconceito pode ser definido como um constructo hipotético, inferido a partir de ocorrências individuais, com um sustentável poder de predição do comportamento humano, bem como do seu autoconhecimento, possibilitando também, determinar o nível de ajustamento do indivíduo ao meio (Zaff & Hair, 2003).

Por sua vez, Veiga (2012, p. 20) define o autoconceito como a “perceção que o indivíduo tem de si próprio como tal e de si-mesmo em relação com os outros”.

De acordo com Vera e Zebadúa (2002), o autoconceito é estimado como uma necessidade humana preponderante na descoberta de quem é, do que sente e pensa sobre si mesmo, no alcance de bem-estar geral, necessário para uma vida sadia, levando à autorrealização.

Em suma, o autoconceito pode ser definido como o conjunto de características que o indivíduo utiliza para se descrever a si próprio, consequência das experiências ao longo da vida, dos seus êxitos e fracassos, das relações com os outros, e da comparação subjetiva com os outros significativos.

#### 2.1.2.4. Formação do autoconceito

García (2003) defende que o autoconceito é formado e desenvolvido ao longo da vida do indivíduo através da influência de pessoas significativas do seu meio familiar, escolar e social e como resultado das suas próprias experiências de sucesso e insucesso.

Vaz (1988) ressalta que na formação do autoconceito podemos encontrar quatro tipos de fatores: as avaliações que os outros fazem sobre o comportamento do indivíduo; o seu desempenho; a comparação do comportamento do indivíduo com o de outros; e a confrontação entre os valores do grupo de pertença do indivíduo e o seu próprio comportamento.

Neste sentido, a família, a escola, o grupo de pares e os contextos de aprendizagem têm um papel decisivo na formação das autoperceções dos indivíduos por se instituírem como um grupo

de referência (Faria, 2005; Peixoto, 2003). Assim, o autoconceito é definido em parte através de processos de comparação de ordem social, levando os indivíduos a se avaliarem por um padrão de referência aos seus outros significativos. Portanto, em cada contacto com os outros, o indivíduo obtém uma indicação da sua competência ou incompetência, do seu próprio valor, influenciando, assim, a forma como se percebe e se identifica a si mesmo.

Shavelson et al. (1976) criaram o modelo hierárquico multidimensional na explicação da organização do autoconceito e identificaram, a partir das suas revisões da literatura, sete pressupostos para a sua definição:

- *Organizado e estruturado*: o indivíduo organiza e estrutura as suas experiências em categorias que vão de específicas a outras mais gerais, capazes de organizar e simplificar a experiência, dando-lhe um sentido;

- *Multifacetado*: as experiências do indivíduo em diferentes áreas determinam a formação de autoconceitos específicos, diferentes entre si e no geral;

- *Hierárquico*: parte de uma dimensão geral para as experiências individuais em situações particulares e específicas. No topo, está o *autoconceito geral* que se divide nas componentes o *académico* e o *não académico* que subdividem-se em facetas mais específicas até à base. Neste último nível, é mais fácil fazer inferências quanto ao conceito que o sujeito faz de si próprio e intervir no sentido da sua mudança, alterando o seu autoconceito;

- *Estável*: o autoconceito geral é estável e à medida que descende na sua hierarquia vai tornando-se cada vez menos, por ficar mais dependente da situação específica;

- *Desenvolvimental*: com o desenvolvimento do indivíduo, o autoconceito torna-se diferenciado e multifacetado;

- *Avaliativo*: nas diversas situações, o indivíduo desenvolve descrições de si próprio (componente descritiva) e avaliações de si próprio (componente avaliativa) ou autoestima;

- *Diferenciável*: diferencia-se de outros constructos com os quais estabelece relações estáveis.

Vaz (1988), na sua análise do autoconceito, defende que este constructo é composto por vários constituintes: a autoestima, as autoimagens, a autoeficácia, as identidades, o autoconceito real e o autoconceito ideal. Desta forma, evidencia a autoestima como a faceta de maior relevância do ponto de vista clínico, uma vez que constitui o processo avaliativo que o indivíduo faz das suas qualidades ou dos seus desempenhos. Segundo Vaz (1988), a autoestima encontra-se relacionada com os fenómenos de compensação e descompensação emocional do indivíduo.

Assim, a autoestima pode ser percebida como o resultado dos julgamentos que o indivíduo faz de si próprio, associada à dimensão emocional, pelo que uma autoestima positiva significa que o indivíduo experiencia sentimentos positivos sobre si próprio, e o autoconceito, por sua vez, ao modo como o indivíduo se descreve a si mesmo, associado maioritariamente à dimensão cognitiva. As autoimagens como resultado das observações em que o indivíduo se constitui objeto da própria percepção. O indivíduo, na observação de si próprio, vai atribuir valores e graus de importância às suas autoimagens, colocando as de maior importância num plano hierárquico superior, sendo estas mais estáveis e consistentes do que as de menor importância.

A autoeficácia diz respeito à percepção do indivíduo sobre as suas potencialidades para enfrentar e organizar o meio circundante, de modo a alcançar o desempenho pretendido. Esta influencia a predisposição do indivíduo na execução das tarefas difíceis e nos sentimentos acerca de si próprio.

Em relação aos restantes três constituintes, Vaz (1988) considera que qualquer pessoa pode ter, dentro de si, várias identidades, sendo que aquela a que se dedicar mais tempo e atenção a que, numa escala classificativa, corresponde à posição hierárquica mais elevada; o autoconceito ideal define-se como o que a pessoa deseja ser, ao contrário do autoconceito real que remete para o que a pessoa é na realidade.

Os estudos de Crocker e Park (2004) salientam que os afetos podem variar consoante as áreas em que as pessoas investem ou baseiam a sua autoestima. As pessoas com autoestima apoiada em contingências externas serão mais suscetíveis a desenvolver afetos negativos. Segundo Crocker e Park (2004), as contingências são externas se não estiverem ancoradas em valores profundamente aceites pelo indivíduo.

Crocker e Luthanen (2003) observaram que os estudantes que baseavam a sua autoestima no sucesso académico, uma vez controlado o seu rendimento académico e nível de autoestima, revelam mais *stress*, conflitos com os professores, menos motivação intrínseca e insatisfação com os seus resultados.

O desenvolvimento do autoconceito parece nortear uma maior aceitação de si mesmo e a melhores realizações, assim como possibilita um maior ganho da competência pessoal: os indivíduos que identificam e valorizam a sua competência têm mais possibilidades de a rendibilizar (Burns, 1986).

De acordo com Peixoto (2003), o estudante com um autoconceito elevado em áreas consideradas revelantes tenderá a níveis elevados de autoestima e a percepção de baixa competência em determinada área tida como importante levará a uma baixa autoestima.

O autoconceito arroga uma grande influência, tanto no controlo emocional, como na orientação da conduta pessoal (Naranjo, 2006). Os indivíduos que apresentam um autoconceito positivo parecem possuir maior habilidade para agir de forma autónoma, maior poder de decisão, maior capacidade em aceitar desafios, enfrentar adversidades e lidar com frustrações.

O estudante ao obter um bom rendimento académico vai certamente ter uma opinião positiva de si mesmo, sente-se competente e bem-sucedido. No entanto, é necessário considerar que o "auto-conceito académico positivo é uma condição para atingir um desempenho académico satisfatório, mas não o suficiente." (Machargo, 1991, citado por Garcia, 2003, p.364).

Segundo Simões (2001), o autoconceito tem sido muito estudado no contexto educativo devido à sua influência, direta ou indiretamente, nos resultados educacionais, supondo-se relacionado com a motivação para a realização escolar.

A motivação tem um significativo destaque na área da educação devido à sua ação direta no desempenho académico dos estudantes. A motivação é um fator essencial no processo educativo uma vez que permite perceber a forma como o estudante orienta, impele e direciona o seu comportamento na obtenção de desempenho académico satisfatório.

De acordo com Lemos (2009), os padrões motivacionais fortalecem-se através de um conjunto de percepções e crenças construídas pelo indivíduo acerca de si próprio e do meio, verificando-se que os indivíduos com baixos níveis motivacionais apresentam autopercepções mais baixas. Estas significações oscilam em função dos sistemas de normas e valores vigorantes, do nível de aprovação a esses sistemas e das representações que o indivíduo cria de si mesmo, dos outros e do mundo, das metas a que se propõe, e da sua percepção das oportunidades de ação e sucesso (Fontaine, 2005).

Segundo Quintas (2006), no âmbito da motivação para a realização, várias são as teorias que procuraram associar o autoconceito ao sucesso ou realização escolar, designadamente a teoria de atribuição (Weiner, 1980), a teoria da autoeficácia (Bandura, 2001), a teoria da autoestima (Covington, 1984) e a teoria da expectativa e valor (Eccles & Wigfield, 1995; Fontaine, 1999). Todas as teorias sustentam que as inferências realizadas pelos indivíduos dos seus sucessos ou fracassos escolares, medidas pelo autoconceito académico, têm efeitos no

comportamento, perseverança e nas suas escolhas académicas, tanto ou mais do que as suas capacidades, objetivos ou resultados anteriormente alcançados.

Os modelos de causalidade que suportam a relação entre as variáveis autoconceito académico e rendimento escolar são essencialmente três (Quintas, 2006): o modelo *self-enhancement* ou promoção do *self* pressupõe que o fortalecimento da autoestima através de programas direcionados pode levar a uma crescente autoconfiança e naturalmente a melhoramentos no rendimento académico; o modelo *skill development* ou desenvolvimento de competências que defende a prevalência do rendimento escolar sobre o autoconceito, sugerindo que qualquer mudança no autoconceito é um efeito de modificações nas experiências de sucesso ou insucesso escolar e não uma condição para que o sucesso suceda; e, por último, o modelo da reciprocidade da relação que parte do pressuposto que o rendimento escolar, o autoconceito e as atribuições cognitivas estão conexos por uma rede complexa de relações recíprocas em equilíbrio constante e que mudanças em qualquer das variáveis deveriam produzir mudanças nas outras, de forma a restabelecer-se o equilíbrio entre elas.

Marsh (1984) defende um modelo de integração entre os modelos de promoção do *self* e de desenvolvimento de competências, apoiado na extensa evidencia empírica que mostra uma relação bidirecional entre os constructos autoconceito académico e rendimento escolar.

O autoconceito é multidimensional tendo em conta que as experiências dos indivíduos nos diversos contextos de vida organizam-se em dimensões específicas, refletindo-se num sistema de categorizações adotado pelo indivíduo ou partilhado pelo seu grupo de referência.

Marsh e colaboradores (Marsh, Relich & Smith, 1983; Marsh & O'Neill, 1984; Marsh & Shavelson, 1985) elaboraram um instrumento de medida, o “Self Description Questionnaire” (SDQ). Foram desenvolvidas três versões de SDQ para medir diferentes áreas do autoconceito: para pré-adolescentes (SDQ I), adolescentes (SDQ II) e jovens adultos (SDQ III). Em conformidade com o modelo hierárquico de Shavelson, Hubner e Stanton (1976) que se fundamenta os instrumentos avaliam três áreas do autoconceito académico e quatro áreas do autoconceito não académico. Posteriormente, foi alargado e passou a incluir o autoconceito global.

A literatura aponta esses instrumentos como sendo os apropriados atendendo à complexidade e a multidimensionalidade do autoconceito, na medida em que os indivíduos podem percecionar-se de maneira diferente nos distintos domínios da sua vida e,



concomitantemente, efetuar uma avaliação global de si mesmo dependente de uma síntese pessoal das avaliações das suas experiências antecedentes nos distintos domínios.

Na literatura, verificamos que o autoconceito tem um papel preponderante a nível individual, pois ajuda a compreender a consistência e a coerência do comportamento, a formação da identidade pessoal e a relação que estabelece com o meio ambiente. Neste sentido, trata-se de um constructo que passa por alterações à medida que o indivíduo vai superando as diversas fases de desenvolvimento e vai criando múltiplas e diferenciadas interações sociais.

No pressuposto de que os estudantes com uma perceção positiva das suas capacidades também estão mais bem equipados para atender às novas demandas académicas, espera-se que o autoconceito académico seja um preditor positivo significativo no rendimento académico.

#### 2.1.2.5. A influência do autoconceito no rendimento académico

A literatura mostra que o autoconceito é um bom preditor do desempenho académico nos estudantes universitários (Choi, 2005; Gargallo, Garfella, Sánchez, Ros & Serra, 2009; Guay, Ratelle, Roy & Litalien 2010; Huang, 2011).

Atualmente, o autoconceito académico é considerado como uma variável fundamental no rendimento académico. É sustentado pela maioria das investigações que, ao analisarem a relação causal entre as variáveis autoconceito e rendimento académico, fazem prevalecer uma predominância causal entre o autoconceito académico e o rendimento académico. O autoconceito académico, isto é, o modo como o estudante percebe as suas habilidades no contexto académico ou de aprendizagem, pode afetar outras variáveis e influenciar direta ou indiretamente o rendimento académico (por exemplo, Bong & Skaalvik, 2003; Valentine, DuBois & Cooper, 2004).

Na mesma linha, Vega e Capa (2009) confirmaram a existência de uma relação direta e significativa entre o autoconceito académico e o alto rendimento dos estudantes de Psicologia.

Gargallo et al. (2009) desenvolveram uma investigação descritivo-exploratória e correlacional onde analisaram a influência do autoconceito no rendimento académico de uma amostra de 1.298 estudantes universitários, do primeiro e do segundo ciclo de três universidades da cidade de Valência. Os resultados permitiram agrupar os estudantes em três grupos: um grupo com bom perfil de autoconceito, outro com perfil aceitável e terceiro grupo com pior

perfil. O grupo com bom perfil obteve melhores notas, embora as diferenças entre os três grupos não fossem significativas na análise de variância realizada. Foram encontradas correlações positivas entre dois tipos de autoconceito: o acadêmico e familiar e as qualificações acadêmicas, sendo a correlação mais forte no autoconceito acadêmico seguido do autoconceito familiar. O autoconceito físico e o autoconceito social mostram uma relação negativa com o rendimento. Assim, concluíram que o autoconceito acadêmico mostra maior poder preditivo e positivo sobre o rendimento acadêmico e o autoconceito físico apresenta menor implicação, sendo negativa a sua orientação preditiva sobre o rendimento.

Um modelo influente para o estudo acadêmico do desenvolvimento do autoconceito é o modelo de Marsh (1987) que estudou a relação entre o autoconceito acadêmico e o rendimento através do efeito *big-fish-little-pond-effect* (BFLPE), isto é, peixe grande em aquário pequeno.

O modelo defende que o efeito BFLPE ocorre quando os estudantes inseridos em escolas com um elevado rendimento escolar apresentam autoconceitos de competência mais baixos quando comparados com estudantes com as mesmas competências ou menos, mas frequentando escolas de menor rendimento.

Nos seus estudos, Marsh (1984, 1987) concluiu que o autoconceito acadêmico se correlacionava negativamente com o nível médio do rendimento da escola. Vários estudos empíricos já confirmaram esta hipótese (Marsh & Hau, 2003; Marsh, Trautwein, Lüdtke, Baumert & Köller, 2005). No entanto, a pesquisa também mostra que o autoconceito acadêmico pode também ser melhorado e apresentar-se mais elevado no caso do indivíduo se associar a grupos de melhor desempenho, ao que Marsh designou por “glória refletida ou efeito de assimilação” (Huguet, Dumas, Marsh, Régner, Wheeler, Suls & Nezlek, 2009).

Neste sentido, o efeito BFLPE aparece, por comparação social, quando os estudantes com as mesmas capacidades apresentam um autoconceito acadêmico inferior, por estarem inseridos num grupo percebido como tendo maiores capacidades do que eles próprios. No entanto, através de glória refletida a influência do BFLPE pode ser anulada parcialmente ou totalmente.

Os autores Guay, Marsh e Boivin (2003) defendem que os resultados acadêmicos têm um efeito sobre o autoconceito acadêmico em idades mais precoces e à medida que avança a escolaridade desenvolve-se um efeito recíproco entre as variáveis.

Os resultados do estudo de Wouters, Germeijs, Colpin e Verschueren (2011), com 536 estudantes que estavam a terminar o ensino secundário, demonstram que os estudantes com um autoconceito acadêmico mais positivo na escola tendem a ser mais bem-sucedidos em lidar com



as novas demandas acadêmicas exigidas no ensino superior e têm maiores oportunidades de sucesso no primeiro ano do ensino superior.

O estudo de Rosman, Mayer e Krampen (2015) confirmou a existência de uma relação positiva entre a inteligência e a literacia de informação unicamente para os estudantes com um elevado autoconceito acadêmico, numa amostra de 137 estudantes do primeiro ano do curso de Psicologia, da Universidade de Trier, na Alemanha. Os autores salientam que o autoconceito acadêmico pode até ser desfavorável para a literacia da informação quando combinado com uma baixa inteligência.

Pantoja e Alcaide (2013), ao estudarem os distintos autoconceitos e o rendimento académico segundo o género numa amostra de 410 estudantes universitários do 1ºano, encontraram que os estudantes do género masculino pontuam acima da média em todos os autoconceitos, destacando-se a autoavaliação pessoal e sensação de controlo, já o género feminino pontua abaixo da média no autoconceito físico, na autoavaliação pessoal e na sensação de controlo. Relativamente ao rendimento académico, não foram encontradas diferenças entre géneros.

Os autores Barca, Fernández e Mejía (2011) analisaram as influências do autoconceito e os enfoques de aprendizagem enquanto variáveis motivacionais e de estratégias de aprendizagem sobre o rendimento académico, numa amostra de 787 estudantes universitários da República Dominicana. Os resultados destacam a importância da dimensão académica do autoconceito na sua capacidade preditiva no rendimento académico e, em menor medida, os enfoques de aprendizagem. Confirmam, ainda, a existência de diferenças estatisticamente significativas entre homens e mulheres em termos de três dimensões básicas do autoconceito e abordagens de aprendizagem, com destaque para as mulheres (escores mais altos de autoconceito académico e de autoconceito geral).

Lima e Faria (1999), num estudo realizado com estudantes universitários para determinar a relação entre os resultados escolares e o autoconceito de competência, encontraram uma correlação positiva entre as subescalas cognitivas “resolução de problemas” e “sofisticação” e a autoavaliação dos estudantes e as expectativas quanto ao rendimento académico futuro. Por outro lado, apuraram que as subescalas “cooperação” e “pensamento divergente” se correlacionavam negativamente com a autoavaliação e com as expectativas de resultados, contrariamente ao verificado na subescala “assertividade”. Os autores defendem que os estudantes com elevado autoconceito de competência utilizam eficazmente as suas capacidades

intelectuais, atingem, assim, melhores resultados que, por seu lado, influenciam positivamente as autoavaliações e as expectativas em relação ao rendimento académico global futuro, aumentando também a sua assertividade.

O estudo de Belo, Faria e Almeida (1999) revelou que o autoconceito académico está directamente associado às dimensões da adaptação académica: adaptação ao curso, adaptação à universidade, gestão do tempo e métodos de estudo. Já o autoconceito social está mais relacionado com as dimensões da adaptação interpessoal e as medidas do autoconceito global, académico e social mais associado às dimensões de carácter mais pessoal da adaptação académica. O estudo de Brioso (2002) reforça que a adaptação e o autoconceito são construtos positivamente relacionados para uma transição eficaz.

Burnett, Pilay e Dart (2003) apuraram que o autoconceito académico é mediador entre as concepções de competência e as estratégias utilizadas pelos estudantes na aprendizagem. Deste modo, foi encontrado um autoconceito mais elevado nos estudantes que adotavam estratégias mais ativas de aprendizagem e que gostavam de aprender conteúdos novos, considerando indiretamente a aprendizagem como uma experiência desenvolvimental e individual, envolvendo interações sociais.

Chen, Chen, Hu e Wang (2015) investigaram a correlação entre autoconceito, apoio social, desempenho académico e a intenção de escolha profissional, numa amostra de 1.406 estudantes universitários. Os resultados indicam que o autoconceito tem um efeito positivo e direto na intenção de escolha profissional, o apoio social tem um efeito positivo e direto sobre o desempenho académico. Por sua vez, o autoconceito e o apoio social através do efeito mediador do desempenho académico mostram ter uma relação insignificante na intenção de escolha profissional.

O estudo de Faria e Lima (2006) teve o objetivo de avaliar o autoconceito, social e global, numa amostra de 162 estudantes universitários, de ambos os géneros e de diferentes grupos etários e a frequentar vários anos curriculares, recorrendo à adaptação portuguesa (Faria & Fontaine, 1992) do Self-Description Questionnaire III de Marsh e O'Niell. Os resultados revelam que o autoconceito global apresentou correlações positivas e significativas com as dimensões do autoconceito, especialmente fortes para as dimensões pares do sexo oposto e do mesmo sexo. Os estudos diferenciais apontaram para a ausência de diferenças de sexo e para diferenças no autoconceito académico favorecendo os estudantes mais novos (do 1º ano) e, no autoconceito social e global, favorecendo os mais velhos (dos 3º e 5º anos). Os estudantes mais

velhos consideram-se mais competentes nas relações com os pares do sexo oposto e avaliam-se de forma mais positiva do ponto de vista global.

As diferenças encontradas nas dimensões do autoconceito em função do ano curricular surpreenderam os autores Faria e Lima (2006), pois estes esperavam encontrar maior adaptação e, conseqüentemente, maior autoconceito nos últimos anos curriculares. Estas diferenças são atribuídas ao facto de se encontrarem numa fase de procura e investimento numa futura atividade profissional o que lhes pode trazer insegurança e angústia.

O estudo de Freitas (2011) com uma amostra de 458 estudantes universitários, mostrou que o género masculino apresentou valores mais elevados no autoconceito global e na maioria das dimensões do autoconceito. Os estudantes da Faculdade de Ciências apresentaram médias mais elevadas no autoconceito total, seguido dos estudantes da Faculdade de Ciências da Saúde. Por sua vez os estudantes das Faculdades de Engenharias e de Ciências Sociais e Humanas apresentaram médias mais baixas no autoconceito total.

A autoestima tem sido estudada como estando positivamente correlacionada com comportamentos adaptativos e saudáveis, como o bem-estar físico e psicológico, o rendimento académico ou a felicidade em geral (Baumeister, Campbell, Krueger & Vohs, 2003). As pessoas com autoestima elevada sentem-se bem acerca de si mesmas e vivem num mundo em que acreditam ser respeitadas e valorizadas. A maioria dos estudos mostra que ter autoestima elevada é mais benéfico do que ter autoestima baixa, no entanto podem surgir conseqüências negativas associadas a uma autoestima irrealisticamente elevada (Baumeister et al., 2003)

Crocker, Karpinski, Quinn e Chase (2003) analisaram a autoestima em estudantes do primeiro ano dos cursos de Engenharia e Psicologia. Os questionários eram preenchidos por via eletrónica, em vários momentos do dia e da semana, inclusive nas épocas que os estudantes estariam para receber ou tinham recebido avaliações. Estes autores categorizaram os estudantes cuja autoestima escolar baixava significativamente antes de receberem as classificações ou após receberem baixas classificações com uma autoestima contingente. Verificaram que os estudantes com autoestima contingente tendiam a apresentar, mesmo em situações em que não estavam a ser avaliados, autoestima global mais baixa e mais afetos negativos, isto é, a autoestima contingente aos resultados escolares tinha de facto mais custos do que benefícios para a autoestima global dos estudantes.

Dias e Fontaine (2001) verificaram, num estudo realizado junto de estudantes universitários, que a autoestima não aumenta com a idade nos jovens adultos, é superior nos

estudantes com um nível socioeconómico mais elevado, que a autoestima global é favorecida pela boa relação que os estudantes estabelecem com os seus progenitores e pela existência de relações de namoro, sendo de referir que não encontradas diferenças na autoestima global em função do género.

Em síntese, as evidências empíricas entre autoconceito e rendimento académico, privilegiam o autoconceito académico que se tornou, sem dúvida, numa dimensão de destacado interesse devido às implicações no desempenho académico. Foram encontrados, por um lado, estudos que procuram a associação entre autoconceito académico e rendimento académico e, por outro lado, os que se interessam por estabelecer relações causais entre as duas variáveis. A literatura mostra que existe uma relação positiva de magnitude moderada entre o autoconceito e as medidas de rendimento, dependendo ainda da dimensão específica do autoconceito considerada.

### **2.1.3. Estratégias de *coping***

#### **2.1.3.1. Definição conceptual**

A palavra inglesa *coping* integra o vocabulário da psicologia em Portugal, tal como o conceito de *stress*. Na literatura, encontramos autores que utilizam a palavra inglesa *coping*, enquanto outros optam pela tradução “adaptação”, “confronto” ou “lidar com”. No português do Brasil, utiliza-se o termo “enfrentamento”, próximo do termo castelhano “afrontamiento” (Pais-Ribeiro & Rodrigues, 2004).

O *coping* é percebido como um processo dinâmico, em concordância com as avaliações e reavaliações realizadas sobre determinada ocorrência, sendo descrito como uma persistente mudança cognitiva e esforços comportamentais para gerir as exigências internas e/ou externas, específicas, que são avaliadas como algo que excede os recursos da pessoa (Lazarus & Folkman, 1984).

Segundo Alves e Oliveira (2008), o *coping* pode ser definido como um conjunto de esforços adaptativos, diante situações indutoras de *stress*. Esta análise depende fundamentalmente das vivências do indivíduo, do contexto e da perceção da situação.

Pais-Ribeiro e Rodrigues (2004) asseveraram que o *coping* pode ser perspectivado como uma variável mediadora entre um acontecimento e os resultados ou efeitos desse acontecimento. Os autores afirmam que se esse processo funcionar de forma apropriada, os resultados a longo prazo são positivos ou o processo de *coping* teve efeitos adaptativos.

O termo *coping* reporta-se às estratégias utilizadas pelo indivíduo para lidar com as situações indutoras de *stress*. Na perspectiva de Carver e Sheier (1994), as estratégias de *coping* estão associadas a fatores situacionais e referem-se a ações utilizadas num episódio específico de *stress* sem implicar necessariamente a presença de traços subjacentes de personalidade para determinada resposta.

Por sua vez Skinner e Zimmer-Gembeck (2009) também analisaram o *coping* como um processo flexível, pois verificaram constantes mudanças na escolha de estratégias de *coping* ao longo do tempo, designadamente em função do tipo de stressor.

Considera-se que as estratégias de *coping* são eficazes quando satisfazem o desígnio de diminuir a tensão, beneficiando a adaptação, pelo que, pode ser adaptativa numa situação e não ter o mesmo efeito noutra (Oliveira, 2008).

Segundo Vaz (2002), estas estratégias podem ser direcionadas para a resolução do problema, para o autodomínio emocional ou para vivências relacionais da rede social a que o indivíduo pertence.

#### 2.1.3.2. Modelo transacional de Lazarus e Folkman

O modelo transacional de Lazarus e Folkman (1984) tem sido largamente empregado como uma explicação do *stress* caracterizando-se pela sua perspectiva cognitiva-comportamental. Conceitua o *stress* como um processo complexo que envolve uma transação entre o indivíduo e o seu ambiente, sendo muito influenciado pela sua capacidade de *coping*. Quando os estímulos ambientais são avaliados pelo indivíduo como ameaçadores, ou quando as exigências excedem a capacidade da pessoa para lidar eficazmente com estes, desencadeiam-se sentimentos de frustração e tensão, que se manifestam em emoções negativas, como a ansiedade e a raiva (Vagg, Spielberger, & Wasala, 2002). Daí que um acontecimento pode gerar, em distintos momentos da vida, diferentes níveis de *stress*, devido ao facto de estar relacionado com recursos de resistência e estratégias de *coping* que cada indivíduo possui. Assim, surgem dois processos

que medeiam a relação transacional entre o indivíduo e o ambiente: o processo de avaliação cognitiva e o processo de *coping*.

O processo de avaliação cognitiva inclui a avaliação primária e a avaliação secundária, a primeira reporta-se à avaliação do indivíduo perante o acontecimento, julgando-o insignificante, benigno ou stressante, por sua vez, a segunda, a avaliação secundária, é um processo avaliativo no qual se ponderam as escolhas que se encontram disponíveis, ou seja, é uma análise do que deve e pode ser feito. É a partir da avaliação secundária que as estratégias de *coping* serão escolhidas e aplicadas. As avaliações primárias e secundárias interagem entre si ao modelarem o grau de *stress*, bem como a força e conteúdo da resposta emocional (Lazarus & Folkman, 1984).

Apesar das divergências em função do contexto ou da base teórica em torno da qual o *coping* é descrito, existe consenso quanto à determinação de duas funções principais: a de gerir ou alterar os problemas que causam *stress* e a de regular as respostas emocionais ao problema.

Lazarus e Folkman (1984) estabelecem as duas funções do *coping* e que correspondem em certa medida a estratégias básicas utilizadas pelo indivíduo perante situações de stress: dirigidas ao problema (racional e resolução de problemas) e dirigidas à emoção (emocional). No *coping* focado no problema, o indivíduo define o problema, procura informações sobre o que fazer e movimenta ações com o intento de gerir ou mudar a realidade. As estratégias estão dirigidas à definição do problema, à procura de soluções e à ponderação de opções, atendendo aos respetivos benefícios: tempo, aplicação e eleição.

Quando mais específica a situação em causa, maior a probabilidade de serem utilizadas estratégias de *coping* focadas nos problemas, uma vez que em cada situação as barreiras, as tarefas e os recursos são diferenciados. Por sua vez, o *coping* focado nas emoções pretende regular as emoções, refere-se, portanto, aos esforços desencadeados pelo indivíduo para normalizar as emoções associadas à situação promotora de *stress*, sem alterar a realidade dessa situação. A função é regular a resposta emocional que surge como resultado, onde se incluem estratégias como o evitamento, a minimização, o distanciamento, a atenção seletiva, a comparação positiva, a obtenção de valores positivos de situações negativas, estratégias estas que são usadas em qualquer tipo de acontecimento stressante. É mais provável que este surja quando o indivíduo percebe que nada pode fazer para modificar as condições ambientais ameaçadoras, desafiantes ou prejudiciais. Em compensação, o *coping* centrado no problema



tende a ser executado quando as condições ambientais são reavaliadas pelos indivíduos como passíveis de serem modificadas.

O modelo transacional de *coping* (Lazarus & Folkman, 1984) também diferencia as estratégias de *coping* como adaptativas e desadaptativas, sendo que as primeiras correspondem ao *coping* focado no problema e as segundas ao *coping* focado na emoção.

Portanto, as estratégias de *coping* adaptativas resultam num ajustamento psicológico e emocional positivo e as estratégias de *coping* desadaptativas podem resultar numa falha na resolução da situação stressante e podem gerar ansiedade.

Lazarus e Folkman (1984) criaram uma escala de medição do *coping* “Ways of coping Questionnaire”, na qual identificam oito estratégias de *coping* distintas, agrupadas nas duas grandes categorias, são elas: confrontação e resolução planeada do problema – *coping* focado no problema; distanciamento, autocontrolo, aceitação da responsabilidade, reavaliação positiva e apoio social – estratégias do *coping* focado na emoção.

Para além dos processos de avaliação cognitiva e de *coping*, importa referir um outro conceito importante do modelo de Lazarus e Folkman, o de “recursos do *coping*”. A forma como os indivíduos lidam com os acontecimentos depende em grande parte dos recursos que lhes estão disponíveis, assim como das limitações que impedem o uso desses recursos num determinado contexto de uma situação específica. O modelo diferencia os recursos em ambientais ou externos e os recursos do indivíduo ou intrapessoais.

No que concerne as etapas de *coping*, de acordo com Lazarus e Folkman (1984), definidas pelo momento ou nível do acontecimento pelo qual o indivíduo está a passar, são três: antecipatória ou de aviso, impacto ou confrontação e pós-impacto ou pós-confrontação. No período de antecipação, o acontecimento ainda não ocorreu, mas o indivíduo avalia a probabilidade de o acontecimento ocorrer ou não, como irá ocorrer, e se conseguirá ou não lidar com a situação. Neste processo, muitos indivíduos enfrentam uma ameaça antecipada: os seus pensamentos sobre estas questões acabam por afetar as suas reações perante o *stress* e o *coping*. Neste processo cognitivo de avaliação, o indivíduo pode recorrer a estratégias de *coping* como o distanciamento psicológico, a procura de informação relevante acerca de estratégias de *coping* alternativas que podem ser executadas, bem como a procura e resposta ao *feedback* face a ações e pensamentos utilizados.

No período de impacto, muitos dos pensamentos e ações anteriores deixam de ser importantes, quando o acontecimento adverso começa ou termina. Perante a manifestação do

acontecimento, o indivíduo comprova se o que ocorreu foi igual ou pior do que antecipou e em que aspetos. Importa referir que, por vezes, a energia mental dos indivíduos está de tal forma focada na ação que é necessário um período de tempo mais alargado para que o indivíduo processe o acontecimento stressante e aceda ao seu significado. Por último, no período de pós-impacto, o indivíduo procura resolver a situação tanto psicológica como materialmente, emergindo um conjunto de novas considerações e questões, porque os danos que já ocorreram também contêm elementos de ameaça em termos antecipatórios. Assim, muito embora o acontecimento stressante termine, um novo processo antecipatório surge e mesmo o período impacto envolve processos de *coping* e de reavaliação dirigidos não apenas ao passado ou presente, mas também ao futuro. Acresce dizer que não é possível executar uma separação exata entre os processos cognitivos e os de *coping* associados a cada fase do acontecimento stressante.

O modelo transacional de Lazarus & Folkman (1984) foi adotado como referência conceptual neste ponto, para enquadrar as estratégias de *coping* e a sua relação com o rendimento académico. O *coping* pode ser centrado no problema (tentativas de gerir ou modificar o problema) ou na emoção (tentativa de diminuir ou terminar o impacto emocional do stress no indivíduo). O primeiro tende a ser mais adaptativo e o segundo deriva, principalmente, de processos defensivos, levando frequentemente ao evitamento.

#### 2.1.3.3. Relação do *coping* com o rendimento académico

Estudos mostram que, por um lado, estratégias de *coping* orientadas para a resolução dos problemas são preditivas de ajustamento académico (Leong, Bonz & Zahar, 1997) e, por outro, estratégias de regulação emocional, negação e evitamento possuem uma relação positiva com níveis elevados de ansiedade (Figueira & Marques, 2007).

Costa e Leal (2004) desenvolveram uma investigação que tinha como objetivo analisar a relação entre as estratégias de *coping* e duas dimensões de saúde mental, *distress* e bem-estar psicológico, numa amostra de 145 estudantes universitários, do 2º ano, de Viseu. Os resultados revelam que a dimensão *distress* psicológico relaciona-se positivamente com a estratégia de controlo e negativamente com as estratégias de retraimento emocional e de conversão/planificação, e que a perda de controlo emocional/comportamental relaciona-se negativamente com o retraimento emocional e positivamente com o controlo. Em relação ao bem-estar psicológico, os laços emocionais e o afeto geral positivo relacionam-se



negativamente com as estratégias de retraimento e positivamente com as de controlo e suporte social. As autoras concluem que as estratégias de suporte social e de controlo são as que mais influenciam o bem-estar psicológico dos estudantes.

Num outro estudo de Costa e Leal (2006), sobre as estratégias de *coping* com uma amostra mais alargada envolvendo 401 estudantes, do segundo ano, de três instituições de ensino superior de Viseu, confirmaram que os estudantes recorrem com maior frequência às estratégias de controlo e de suporte social comparativamente com as estratégias de retraimento, distração e recusa, conversão e aditividade, a centralização na forma de resolver os problemas e, ainda, a adoção de comportamentos de compensação (drogas, medicamentos, tabaco). Relativamente às diferenças na adoção de estratégias de *coping* em função do sexo, as autoras verificaram diferenças estatisticamente significativas face ao suporte social, com média superior entre as raparigas, e à distração/recusa e à conversão/aditividade, com médias mais elevadas entre os rapazes.

Estudo posterior de Custódio, Pereira e Seco (2009), abrangendo 1283 estudantes do curso de Licenciatura em Enfermagem de cinco Escolas Superiores de Saúde da Zona Centro de Portugal, obtém resultados que coincidem com os estudos de Costa e Leal (2006), no que concerne às estratégias de *coping* em função do sexo. As autoras concluem que os estudantes, de um modo geral, parecem recorrer com mais frequência a estratégias centradas nos problemas, sendo que as raparigas recorrem a estratégias mais adaptativas e, por sua vez, os rapazes optam por estratégias de fuga-evitamento.

O estudo de Castro e Casullo (2005), com estudantes de uma academia militar, mostrou que os estudantes com uma carreira académica de sucesso recorriam a estratégias de *coping* destinadas à resolução dos problemas, assim como possuíam maior capacidade de pensamento abstrato e um estilo de personalidade independente e divergente dominante.

Ongarato, De La Iglesia, Stover (2008) realizaram um estudo comparativo sobre a perceção que os estudantes de ensino médio e os do ensino universitário têm sobre os problemas académicos vividos e as estratégias de *coping* utilizadas. Os resultados mostram que os estudantes universitários recorrem mais frequentemente às estratégias de análise lógica, reavaliação positiva e resolução de problemas do que os do ensino médio. Foram também encontradas diferenças entre os géneros, a favor das mulheres nas estratégias de *coping*: busca de orientação e apoio, evitamento cognitivo e descarga emocional.

Martínez, Arenas, Páez, Casado, Ahumada, Cuello, Silva e Penna (2005), num estudo sobre a influência dos estilos de personalidade na escolha das estratégias de *coping* perante situações stressantes, verificaram que as estratégias dirigidas à emoção são características dos estudantes com maior perseverança, maior otimismo, maior criatividade, por um lado, maior introversão e insegurança, maior receio nas decisões tomadas e maior submissão e desinteresse na sua interação com os demais, por outro. Os estudantes que optam por estratégias de *coping* dirigidas ao problema são mais ativos, mais comunicativos, transformam o meio ambiente, articulando estratégias, estruturam sistematicamente a informação, procuram a estimulação externa de forma perseverante, acreditam nas suas habilidades sociais, por um lado, e interatuam com os demais respeitando passivamente as decisões que os outros tomam por outro.

O estudo de Barnes e Lightsey (2005) sugere que o *coping* de evitamento parece contribuir negativamente para a satisfação com a vida, sendo que quanto maior o *coping* de evitamento, menor a satisfação com a vida.

O *coping* tem revelado associações significativas com variáveis demográficas como o género, em que o género masculino parece utilizar mais estratégias que focalizam o problema comparativamente ao género feminino (Parkes, 1990). Por seu lado, o género feminino procura mais o suporte social como forma de *coping* do que o sexo masculino (Montes-Berges & Augusto, 2007), não sendo encontrados efeitos no *coping* em função à idade.

O estudo de Clifton et al. (2004), com uma amostra de 854 estudantes universitários, encontrou diferenças significativas de género nas estratégias de *coping* e na autoestima, sendo que o género masculino apresentou valores mais elevados de autoestima, e o género feminino melhores estratégias de *coping*. O ano académico mostrou um efeito negativo nas estratégias de *coping* nos anos mais avançados, ao que os investigadores justificaram que provavelmente se deva ao aumento da carga de trabalho cada vez mais exigente nos anos avançados. As estratégias de *coping* e controlo académico mostraram ter um efeito forte sobre o desempenho académico dos estudantes.

Autores defendem que o *coping* de procura de suporte que é eficaz para mulheres não é necessariamente eficaz para os homens e vice-versa (Hetty Van Emmerik, 2002).

No entanto, Matud (2004) afirma que as diferenças na utilização de estratégias de *coping* em função do sexo aparentam estar a diminuir e a tornar-se menos consistentes, podendo este processo ser paralelo às mudanças na sociedade no que diz respeito aos papéis sociais, que tendem a aproximar-se.

Montes-Berges e Augusto (2007) advogam que a função das várias dimensões da inteligência emocional nas estratégias de *coping* são de distinta relevância para a prevenção da saúde mental e para a procura de apoio social perante acontecimentos indutores de *stress*.

A literatura aponta várias evidências dos efeitos das emoções positivas experienciadas. No estudo de Cohn, Fredrickson, Brown, Mikels e Conway (2009) com estudantes, verificou-se que as emoções positivas prediziam o aumento quer da resiliência quer da satisfação com a vida. Um outro estudo de González, Donolo, Rinaudo e Paoloni (2011), ao analisar as relações entre motivação (valor subjetivo e controlo percebido), emoções académicas em sala de aula e o rendimento académico, verificaram que o valor subjetivo prediz positivamente todas as emoções académicas, assim como que o controlo percebido é um preditor positivo de todas as emoções agradáveis e negativo nas desagradáveis. As emoções agradáveis, como o prazer e a esperança, predizem positivamente o rendimento e negativamente quando as emoções são desagradáveis, como a vergonha e a ansiedade.

O tema específico da ansiedade e os seus efeitos no desempenho académico tem sido amplamente estudado. O estudo analítico-descritivo de Mohsen e Mansoor (2009), que investiga a relação entre o género, desempenho académico, anos de estudo e os níveis de ansiedade numa amostra de 110 estudantes da Universidade de Isfahan, revela uma correlação negativa, estatisticamente significativa, entre a ansiedade e o desempenho académico. Não foi verificada uma relação significativa entre a ansiedade e os anos de estudo. Os resultados revelaram que os estudantes do sexo feminino têm um maior nível de ansiedade em contraste com estudantes do sexo masculino.

O estudo *ex post facto* de Marques, Costa e Sousa (2008), com uma amostra de 316 estudantes de uma Universidade portuguesa, releva a existência de uma correlação positiva e significativa entre o otimismo disposicional e o rendimento académico ( $r = 0,21$ ;  $p \leq 0,05$ ), ou seja, os estudantes que mostram níveis mais elevados de otimismo disposicional tendem a apresentar maior rendimento académico no final do primeiro ano.

Salanova, Martínez, Bresó, Llorens e Grau (2005), numa investigação em que pretenderam identificar os obstaculizadores e os facilitadores sentidos pelos estudantes no decurso das suas tarefas e a relação destes com o seu bem-estar psicológico, constataram que os estudantes com melhor rendimento académico apresentam menos *burnout* ( $p < .01$ ), maior autoeficácia ( $p < .001$ ), maior eficácia com os estudos ( $p < .001$ ), maior satisfação ( $p < .01$ ) e felicidade relacionada aos estudos ( $p < .001$ ).

O estudo de Pritchard e Wilson (2003) relata uma associação negativa entre o *stress* e desempenho acadêmico.

Por sua vez, Poropat (2009) verificou que o traço de personalidade tipo C é o preditor de personalidade mais consistente de sucesso acadêmico. Num estudo posterior, Austin, Saklofske e Mastoras (2010) constataram que o traço de personalidade do tipo C e o *coping* focado na tarefa eram as variáveis associadas aos menores níveis de stress dos estudantes.

Na mesma linha, Saklofske, Austin, Mastoras, Beaton e Osborne (2012) realizaram um estudo sobre a personalidade, emoções, coping, inteligência emocional e a relação com o desempenho acadêmico. Neste estudo, verificaram que o *stress* seria positivamente correlacionado com o traço de personalidade neurótica, *coping* focado na emoção e afeto negativo e negativamente correlacionado com o traço de personalidade tipo C, *coping* focado na tarefa, inteligência emocional e afeto positivo.

Com efeito, a maior parte das investigações debruçaram-se sobre as estratégias de *coping* e suas relações com o *stress*, *ansiedade*, *inteligência emocional* e *fatores de personalidade*, sendo poucos os estudos que analisaram diretamente a influência das estratégias de *coping* no sucesso acadêmico.

#### **2.1.4. Habilidades sociais**

O ser humano, desde o seu nascimento, é exposto a múltiplas interações sociais que influenciam o seu desenvolvimento pessoal e social, sendo a família a primeira unidade social onde a criança tem as suas primeiras experiências sociais. Assim, é ao longo do processo de socialização na família, escola, grupo de pares, e outros contextos mais alargados, sociais ou institucionais que as habilidades sociais são desenvolvidas e adquiridas.

A teoria da aprendizagem social de Bandura (1989) analisa como se organizam o desenvolvimento, a aprendizagem individual e destaca o papel dos modelos sociais, seus significativos com que o indivíduo interage ao longo da vida.

A criança vai aprendendo as habilidades e condutas que lhe permitem interagir de forma efetiva e satisfatória com os outros, são exemplos: responder a uma saudação, iniciar uma conversa, fazer perguntas, pedir e oferecer ajuda, dizer 'não', ter respostas assertivas, negociar e resolver conflitos, expressar sentimentos, elogiar os outros, entre outros.

Assim, as habilidades sociais são entendidas como capacidades ou destrezas sociais específicas necessárias para cumprir de forma competente uma tarefa interpessoal.

O interesse pelo estudo das competências e capacidades sociais intensificou-se quando Moreno (1934) defendeu a necessidade de seu ensino nas escolas. O trabalho de Moreno focou-se basicamente nos efeitos da utilização eficaz das competências sociais, como por exemplo, nas relações sociais com pares.

Parker e Asher (1993) defendem que as crianças que experienciam interações pobres com o grupo de pares, como por exemplo, através de situações de rejeição, mostram um fraco ajustamento social, emocional e académico, bem como problemas de adaptação social na idade adulta. Já o indivíduo que apresenta comportamentos socialmente adequados revela um bom nível de adaptação individual, tanto pelo ajustamento aos vários contextos de vida, como também pelo valor preditivo de adaptação em períodos de desenvolvimento posteriores.

Assim, o êxito ou fracasso desse processo de aprendizagem constitui-se como um fator de proteção ou risco, respetivamente, no ajustamento das trajetórias desenvolvimentais ao longo do ciclo vital do indivíduo. Tal é defendido por Del Prette e Del Prette (2009) que relacionam o bom reportório de habilidades sociais com um funcionamento mais satisfatório na infância e ao longo do ciclo de vida.

Também Fogle, Huebner e Laughlin (2002) defendem que o indivíduo socialmente competente revela habilidades sociais e comportamentos adaptativos levando a resultados sociais positivos. Neste sentido, a competência social prediz formas de ação adaptativas, importantes e funcionais e é promotora da satisfação com a vida.

A competência social é conceptualizada por Spence (2003) como resultado de um conjunto de fatores que constituem as habilidades psicossociais, como consequência das diferentes interações do indivíduo com os demais.

Bierman e Welsh (2000) definem a competência social como um constructo que revela a capacidade da criança de agregar competências cognitivas e emocionais, numa adaptação flexível em diversos contextos sociais.

De acordo com Del Prette e Del Prette (2001), "a competência social tem sentido avaliativo porque remete aos efeitos do desempenho das habilidades nas situações vividas pelo indivíduo" (p.31). É uma variável com impacto significativo no desempenho social dos seres humanos (escola, emprego, comunidade) e situações relacionadas com outros (Lopes, Rutherford, Cruz, Mathur & Quinn, 2011).

É necessário atender que as habilidades sociais são de caráter situacional, isto é, um comportamento pode ser adequado num determinado contexto e não o ser num outro, e também são culturalmente determinadas, ou seja, os contextos proximais e culturais têm um efeito direto nos padrões previstos e reconhecidos em função do gênero, da idade e do papel da criança (Del Prette & Del Prette, 2001).

Segundo Elliot, Malecki e Demaray (2001), as habilidades psicossociais são também importantes para uma aprendizagem eficaz, uma vez que muitos comportamentos pró-sociais funcionam como facilitadores escolares que permitem aumentar a aprendizagem.

As competências sociais são determinantes para o sucesso escolar, vocacional, profissional, conjugal, social (Lopes, et al., 2011).

A competência social permite interações eficazes com os outros e previne relações sociais insatisfatórias (Bandeira, Del Prette & Dell Prette, 2006; Caballo, 2007; Lemos & Meneses, 2002; Lopes et al., 2011; Zins, Weissberg, Wang & Walberg, 2004).

As competências sociais podem ser vistas como pertencentes ao repertório das competências pessoais de cada indivíduo (Matos, 2008).

A competência social do indivíduo tem um importante contributo na sua competência pessoal, para que seja capaz de construir uma adaptação social bem-sucedida, a qual varia em função do seu contexto e grau de maturação ou desenvolvimento, é necessário que possua competências para se relacionar e que as possa ir adequando às exigências contextuais e desenvolvimentais com que se depara em cada interação social.

Em síntese, as habilidades sociais permitem que os estudantes tenham relações positivas, sejam aceites pelos pares e consigam uma adaptação satisfatória aos diferentes contextos onde estão inseridos.

Neste estudo, as habilidades sociais são analisadas como recursos que o estudante tem no seu repertório comportamental para lidar com as exigências das situações interpessoais.

Jardim (2010) defende que para o estudante vivenciar uma interação social satisfatória no contexto académico é imprescindível que as relações interpessoais sejam pautadas por habilidades sociais como a empatia, a assertividade e a cooperação, seguidamente apresentadas de forma mais detalhada.



#### 2.1.4.1. Cooperação

Atualmente, a cooperação é apontada como uma habilidade promotora de sucesso, quer a nível de aprendizagem, quer em trabalho profissional.

A cooperação é a dimensão relacionada com o ato de ajudar e compartilhar com os demais, sendo necessária para os relacionamentos em várias situações, tais como os trabalhos em equipa e as situações com objetivos recíprocos (Englund, Levy, Hyson & Stroufe, 2000). A cooperação obriga que o indivíduo se preocupe com os outros e que pense no coletivo, em vez de se centrar nele próprio.

Para Bessa e Fontaine (2002), a interação cooperativa caracteriza-se por diferentes indivíduos orientarem os seus empenhos no sentido de atingirem objetivos comuns e, assim, contribuírem tanto para o seu sucesso como para o dos outros na concretização desses objetivos. Assim, o indivíduo atua em função dos objetivos do grupo, permitindo um maior desenvolvimento e progressão do coletivo.

Monereo e Duran (2005) salientam que, na cooperação, os papéis desempenhados pelos estudantes são relativamente similares ou possuem um nível equiparado de responsabilidade.

Junttila e Vauras (2009) defendem que a habilidade social de cooperação é preditiva do bem-estar psicológico.

Por sua vez Pavarino, Prette e Prette (2005) advogam que a cooperação é essencial para o desenvolvimento de laços interpessoais e para a aproximação aos pares e relaciona-se com o incremento de atitudes altruístas, incluindo um conjunto de comportamentos dirigidos para o benefício do outro.

Del Prette e Del Prette (2005) evidenciam que as dificuldades ao nível da cooperação relacionam-se com as deformações na perceção, com os problemas de regulação emocional e podem, ainda, potenciar o comportamento agressivo.

O estudo de Balliet, Li, Macfarlan e Vugt (2011) revela que as interações entre rapazes são mais cooperantes do que as interações entre raparigas.

A cooperação, enquanto interdependência positiva entre os estudantes, torna-se particularmente importante devido aos trabalhos de grupo que fazem parte do contexto de aprendizagem do ensino superior. Para que o trabalho de grupo se processe de forma equilibrada, é indispensável que todos saibam de que forma podem contribuir e que estejam conscientes que todas as funções são igualmente importantes e cada estudante desempenha uma tarefa específica determinante para o grupo.

#### 2.1.4.2. Assertividade

Na perspectiva da psicologia da educação, ser assertivo é ter a capacidade de mostrar comportamentos de partilha, cooperação, respeito pelas regras, ajuda recíproca, entre outros (Welsh & Bjerman, 2006). Por sua vez, a perspectiva da psicologia social relaciona a assertividade e a prática de comportamentos assertivos com os processos de grupo, especialmente os de afiliação e de identidade social (Del Prette & Del Prette, 2003).

Castanyer (2005) define o “ser assertivo” como a capacidade de se autoafirmar, expressar e defender os próprios direitos, sem se deixar manipular e sem manipular os outros, alcançando um acordo reciprocamente proveitoso. A assertividade é percebida como a habilidade de expressar sentimentos e opiniões, tendo em conta os seus próprios direitos e respeitando os direitos dos outros. O indivíduo assertivo tem a capacidade de se expressar, de fazer ou receber críticas, tem várias opiniões sobre diferentes assuntos, assim como consegue colocar as suas ideias e tomar decisões.

Por seu turno, Carochinho (2002) caracteriza a assertividade atendendo a três aspetos: a capacidade de controlar e gerir as próprias emoções, não interferindo no desempenho social; a capacidade de efetuar uma análise coerente das exigências da situação; colocar em prática os comportamentos considerados assertivos. Também Vagos e Pereira (2010) referem que a assertividade possui três atributos: o comportamento, o afeto e a cognição.

A assertividade é considerada como uma competência que pode ser aprendida e não um traço de personalidade (McCartan & Hargie, 2004). Assim, a assertividade aparece como uma atitude intrínseca à comunicação humana interpessoal, verbal e não-verbal, aprendida, desde a infância, sendo influenciada por processos cognitivos que potenciam ou não o comportamento assertivo.

O comportamento assertivo pressupõe a expressão de habilidades sociais adequadas e adaptativas implicando a expressão direta dos próprios sentimentos, necessidades, direitos legítimos ou opiniões, sem ameaçar ou punir e sem violar os direitos dos outros. Por exemplo, a expressão direta de pensamentos e sentimentos, a escuta do outro (Hargie & Dickson, 2004), a elaboração de questões abertas com o objetivo de conhecer as opiniões e desejos dos outros (Back & Back, 2005; Hargie & Dickson, 2004), frases curtas e diretas, expressões iniciadas por eu, distinção entre factos e opiniões e sugestões e críticas construtivas que se centram na ação do outro e não na culpa excessiva (Back & Back, 2005).



Para Martins (2005), a assertividade é definida em função da dualidade dos “eus”: “afirmativo” e “receptivo”. O “eu-afirmativo” reporta-se à capacidade do indivíduo em tomar consciência dos próprios pensamentos, sentimentos e comportamentos e de expressá-los de forma clara, objetiva e autêntica, aceitando-os como parte representativa de si mesmo e da forma como se vê no mundo. O “eu-receptivo” referencia-se à procura de partilha e respeito e aceitação pelo ponto de vista do outro, valorizando-o enquanto pessoa e com direitos iguais.

Estudos indicam uma correlação positiva entre o estilo assertivo e a autoestima. O indivíduo assertivo assume mais responsabilidade sobre o seu próprio comportamento (Back & Back, 2005) e consegue ser mais respeitado pelos outros (Hargie & Dickson, 2004). Os indivíduos que frequentemente usam o estilo assertivo tendem a sentir mais controlo sobre as suas vidas, possuem maior satisfação com os seus relacionamentos e conseguem alcançar os seus objetivos com mais frequência.

Park e Yang (2006) realizaram uma análise conceptual do conceito de *assertividade* e concluíram que ela é composta por atributos classificados em autoestima, compreensão por outros, clarificação do assunto em questão, comunicação verbal e não-verbal, reportando-se, portanto a componentes referentes ao eu, ao outro e à relação entre ambos.

A assertividade pode ser desenvolvida. Por essa razão, autores defendem que o seu treino é uma importante ferramenta de intervenção e prevenção no contexto escolar, para além de promover e proporcionar o desenvolvimento adequado das crianças e jovens (Lopes et al., 2011; Matos, 2008; Spence, 2003).

#### 2.1.4.3. Empatia

A empatia é uma habilidade social que tem sido frequentemente estudada na verificação dos seus efeitos num conjunto de atitudes e comportamentos do ser humano. É apontada como o elemento facilitador das relações interpessoais e relevante na prevenção da agressividade entre pares.

Eisenberg define empatia como “uma resposta efetiva que decorre da compreensão do estado ou condição emocional do outro, é idêntica ou muito similar ao que a outra pessoa supostamente sente” (Eisenberg, 2000, p. 677).

Goleman (1999) refere-se à empatia como a capacidade de partilhar a emoção do outro, expressando essa compreensão, mas com o devido distanciamento face ao outro.

Por seu lado, Vreeke e Mark (2003) referem empatia como uma componente comunicativa. Na comunicação empática, a resposta comportamental e emotiva resulta da interação emotiva com o interlocutor, ou seja, nesta perspectiva da comunicação e da interação é possível estabelecer relações harmoniosas de empatia entre as pessoas.

Na perspectiva humanista, a empatia ocorre quando se consegue ter uma visão do mundo do outro, permitindo a compreensão dos sentimentos, pensamentos e opiniões do outro. A sua implementação e prática invocam a uma aceitação incondicional da pessoa do outro (Rogers, 2009).

Hoffman (1991) vê a empatia numa dimensão integradora, ou seja, como um constructo multidimensional que abrange a componente cognitiva e emocional. Empatia como uma resposta afetiva mais apropriada à situação da outra pessoa do que à sua situação, o mesmo autor refere que esta é uma capacidade inata, ainda que as experiências e aprendizagens possam desenvolver a empatia no indivíduo.

Eisenberg (2000) refere que, na presença do sofrimento de alguém, podem manifestar-se dois tipos de sentimento empático: um é a empatia/ simpatia, porque o sentimento de empatia está rodeado por sentimentos de ternura, compaixão e preocupação real pelo outro; o outro sentimento empático é uma empatia que traduz a necessidade de abreviar o próprio mal-estar e reflete uma preocupação com o alívio da sua angústia pessoal. Esta resposta decorre da apreensão ou compreensão do que o outro está a sentir, transmitindo de forma verbal ou não verbal o reconhecimento explícito dos sentimentos e perspectiva da outra pessoa, de tal maneira que ela se sente realmente compreendida.

É consensual a definição de empatia baseada em três tipos de reações emocionais: resposta afetiva diante outra pessoa implicando, frequentemente, a partilha do estado emocional da outra pessoa; capacidade cognitiva de tomar a perspectiva da outra pessoa; e é ainda processo de regulação da origem dos próprios sentimentos e dos outros. Neste sentido, a empatia acarreta sentir o que o outro sente - componente afetiva, e compreender a experiência do outro - componente cognitiva.

A empatia é, então, considerada uma componente central das relações interpessoais adaptativas. O estudo de Van Lange (2008) mostra uma maior preocupação com o bem-estar do outro nas condições de empatia.

Kemp, Overbeek, Wied, Engels e Scholte (2007) verificaram que o nível de empatia afetiva está ainda negativamente associado ao comportamento delinvente em ambos os sexos, ainda

que, nas raparigas, essa relação seja moderada pelo apoio parental. Em casos extremos, já foi comprovado que a psicopatia pode ser considerada uma perturbação da empatia que engloba disfunções específicas da emoção e da comunicação, associadas a problemas de adaptação psicossocial e de desenvolvimento da personalidade (Soderstrom, 2003). Sendo inegável a influência clara que a empatia detém sobre o comportamento social positivo e, uma vez que o grau dessa influência é tanto maior quanto mais cedo o comportamento da criança começa a ser direcionado de acordo com princípios e valores pró-sociais (Pavarino, et al., 2005), tem surgido algum interesse relativo a programas de intervenção que promovam o desenvolvimento dessa competência básica logo desde os primeiros anos de vida (Schonert-Reichl, Smith, ZaidmanZait & Hertzman, 2012).

Conclui-se, então, que a empatia é uma variável determinante no desenvolvimento dos comportamentos socialmente positivos. Considera-se que a empatia tem efeitos muito positivos nas relações interpessoais, permitindo um maior entendimento, estreitamento relacional, superação de conflitos e incremento da satisfação nos relacionamentos.

#### 2.1.4.4. Habilidades sociais e o rendimento académico

As habilidades sociais podem interferir positivamente no desempenho académico dos estudantes (Del Prette & Del Prette, 2001). Feitosa, Matos, Del Prette e Del Prette (2009) confirmaram a relação existente entre as habilidades sociais, em particular, as habilidades assertivas com maior valor preditivo e o rendimento académico.

No estudo de Benevides, Nunes e Santos (2009), foi encontrada correlação positiva entre a adaptação académica e as habilidades sociais. Nos estudantes de instituições públicas, as habilidades sociais se relacionam significativamente com as dimensões pessoal e contextual e, nos estudantes de instituições particulares, as habilidades sociais se relacionam com a dimensão de realização.

Gerk e Cunha (2006) destacam a importância do desenvolvimento das habilidades sociais na formação do ensino superior, como fator promotor do desempenho académico.

A investigação nesta área tem apontado que a competência social se relaciona fortemente com a realização académica (Lemos & Meneses, 2002).

As competências académicas e o sucesso académico representam um dos melhores preditores da exibição de competências sociais, de tal forma que o sucesso académico parece

estar diretamente relacionado com a expressão de comportamentos sociais adequados (Lopes et al., 2011; Matos, 2008).

O estudo de Pérez, Filella e Soldevila (2010) analisa a competência emocional e as habilidades sociais, numa amostra de 621 estudantes da Universidade de Barcelona e da Universidade de Lleida, nos anos letivos de 2007-08 e 2008-09. Este estudo conclui que as habilidades sociais aparecem fortemente relacionadas com a competência emocional e que o estudante competente a nível emocional muito possivelmente também o é a nível social.

Os défices na competência social dos estudantes parecem estar relacionados com problemas de desajustamento social, rejeição entre pares, dificuldades de aprendizagem, de atenção e concentração e distúrbios do comportamento (Lopes et al., 2011).

A pesquisa de Del Arco (2005) pretendeu desvendar a relação entre as habilidades sociais, o clima social familiar e o rendimento académico, numa amostra de 205 estudantes do curso de Psicologia provenientes de duas Universidades de Lima Metropolitana. Os resultados mostraram uma correlação positiva entre habilidades sociais e o clima social familiar, assim como evidenciaram que não existe uma correlação estatisticamente significativa entre habilidades sociais e clima familiar com rendimento académico.

Em relação à empatia, de um modo geral, os resultados das investigações realizadas são consonantes, evidenciando-a como um forte preditor da conduta social positiva, ou seja, do comportamento pró-social (Sánchez-Queija, Oliva, & Parra, 2006; Garaigordobil & Maganto, 2011; Zee, Thijs & Schakel, 2002), o que comprova a sua importância no desenvolvimento de padrões de pensamento e de comportamento consistentes com as normas sociais. A relevância da aquisição desta competência social básica está comprovada em diversos estudos. Sánchez-Queija et al. (2006), que estudaram o efeito da empatia e das relações familiares e de pares no comportamento pró-social de adolescentes, averiguaram que, apesar de todas as variáveis estabelecerem uma correlação positiva com esse comportamento, a empatia era a que ostentava relações mais significantes.

Howell, Turowski e Buro (2012) encontraram uma relação positiva entre a empatia e a predisposição para o adolescente pedir perdão numa situação em que se sinta culpado. Outros estudos salientam que uma maior empatia prediz uma maior capacidade de perdoar o comportamento desajustado de outros, e não de si próprio (Macaskill, Maltby & Day, 2002; Mellor, Fung & Muchammad, 2012).

Os resultados da investigação de Zee et al. (2002) mostram que as dimensões da inteligência emocional, entre as quais a empatia, se revelam melhores preditores do sucesso académico e social do que os indicadores tradicionais de inteligência académica. Por outro lado, o estudo empírico de Austin, Evans, Magnus e O'Hanlon (2007) não encontra associação entre a empatia e o sucesso académico nos estudantes do curso de Medicina, mas mostra um aumento nos valores de empatia do género masculino entre o 1º e 2º anos e um decréscimo no género oposto.

Um estudo que reuniu 256 estudantes dos cursos de artes, dança e engenharia verificou que os estudantes de dança apresentavam maiores níveis de empatia, seguindo-se os estudantes de engenharia e artes. Os autores afirmam que os baixos níveis de empatia revelados pelo curso das engenharias poderão dever-se ao desequilíbrio do sexo com predominância do sexo masculino. Foi feita uma análise aos poucos elementos do sexo feminino deste curso e estas apresentaram valores de empatia quase tão elevados como os estudantes de dança (Preti, Vellante, Baron-Cohen, Zucca, Petretto & Masala, 2010).

Outro estudo efetuado, com 459 estudantes universitários pertencentes a seis cursos de saúde (equipas de emergência médica, enfermeiros, técnicos de terapia ocupacional, fisioterapia, obstetrícia e ciências da saúde) dos 1º, 2º e 3º anos confirmou diferenças relativamente à variável género, isto é, as mulheres apresentaram valores superiores de empatia. Sendo que os estudantes de enfermagem revelaram valores superiores na escala de empatia. Foi também avaliada a empatia no início e final do 1º ano, constatando-se, em geral, em todos os cursos, um decréscimo da empatia no final do primeiro ano de formação (Boyle, William, Brown, Molloy, McKerna, Molloy, & Lewis, 2010). Também o estudo de Nunes, Williams e Stevenson (2011) analisou os níveis de empatia no início e no final do 1º ano dos cursos de farmácia, medicina dentária, medicina veterinária, enfermagem e medicina humana e concluiu que em todos os cursos ocorreu uma diminuição da empatia.

Harton e Lytons (2003), com uma amostra de estudantes do ensino secundário e superior, verificaram que os estudantes do ensino superior eram mais empáticos do que os restantes. Os estudantes que apresentavam interesse numa carreira em Psicologia clínica ou noutra profissão de serviços humanos tinham valores mais altos nas subescalas preocupação empática e tomada de perspetiva do que aqueles que não partilhavam o mesmo interesse.

A investigação de Taylor, Liang, Tracy, Williams e Seigle (2002) aponta no sentido que os estudantes do género masculino são mais assertivos do que os do género feminino. Já o estudo

de Vagos e Pereira (2010) evidencia o oposto, mostrando uma maior incidência de respostas assertivas no género feminino, no sentido de serem mais emotivas e compreensivas.

Relativamente à competência da cooperação, as raparigas tendem a evidenciar médias mais elevadas do que os rapazes (Jardim, 2007).

O estudo comparativo entre instituições de ensino público e ensino privado, desenvolvido por Soares, Poubé e Mello (2009), salienta a importância de as universidades criarem programas específicos que promovam o desenvolvimento de competências sociais, dado que estas possibilitam melhores relações interpessoais com os agentes de socialização, favorecendo um decréscimo de conflitos.

### **2.1.5. Adaptação académica**

A revisão bibliográfica mostra que os primeiros estudos sobre a adaptação ao Ensino Superior, procuravam, fundamentalmente, identificar as causas do insucesso e/ou abandono académico, do desempenho e realização universitária, e das dificuldades de aprendizagem (Almeida, & Soares, 2004; Lencastre, Guerra, Lemos & Pereira, 2000; Soares, Almeida, Diniz, & Guisande, 2006; Tavares, Santiago & Lencastre, 2002).

Atualmente, o processo de adaptação é analisado como sendo complexo e multidimensional, envolvendo fatores de natureza intra e interpessoal, assim como de natureza contextual e curricular (Almeida & Nogueira, 2002; Araújo, Almeida, Paúl, 2003; Igue, Bariani & Milanesi, 2008; Salgado, Martins, Dores & Santos, 2010).

Estudos destacam que a adaptação bem-sucedida no ensino superior pode ser preditiva de persistência e sucesso dos estudantes ao longo do seu percurso académico (Cunha & Carrilho, 2005; Granado, Santos, Almeida, Soares & Guisande 2005). Pode ainda influenciar padrões de desenvolvimento estabelecidos pelo estudante ao longo da sua vivência universitária (Cunha & Carrilho, 2005; Granado et al., 2005).

O processo de adaptação efetua-se quando o estudante se torna elemento integrante da sua comunidade educativa e partilha os valores comportamentais dos colegas e professores, respeita as normas e corresponde eficazmente às exigências estabelecidas (Igue et al., 2008).

A adaptação académica pode ser compreendida, de forma geral, como o processo de ajuste do funcionamento psicológico, cognitivo, interpessoal e emocional às condições do ambiente institucional. Resulta no êxito do estudante na resolução das tarefas académicas e na capacidade



de responder eficazmente às exigências do ambiente universitário. Assim, as experiências vividas durante a frequência do Ensino Superior podem levar a mudanças no auto e heteroconhecimento do estudante, assim como transformar algumas características da sua personalidade ou comportamento (Seco, Casimiro, Pereira, Dias & Custódio, 2005).

Os estudantes são confrontados com múltiplos desafios de natureza pessoal, desenvolvimental, social, académica e institucional (Soares, Almeida & Guisande, 2011), tornando o processo de adaptação ao Ensino Superior complexo e dinâmico (Almeida & Soares, 2004; Cabral & Matos, 2010; Diniz & Almeida, 2006; Soares et al., 2006). O contexto institucional exige mudanças que têm um maior ou menor impacto na vida do estudante (Soares et al., 2006), dependendo da qualidade das características desenvolvimentais (e.g. grau de autonomia e maturidade psicológica), dos seus recursos pessoais (e.g. estratégias de *coping*; características de personalidade), do suporte social (e.g. família, instituição, grupo de pares e professores), bem como do clima institucional (Fernandes & Almeida, 2005; Machado & Almeida, 2000; Pinheiro, 2003; Seco et al., 2005; Soares et al., 2011).

De acordo com Diniz (2005), os principais desafios que se impõem ao estudante universitário são: o estabelecimento de novas relações interpessoais com colegas e professores, a necessidade de integração no novo ambiente social, intelectual e académico relativo ao curso frequentado e a necessidade de sucesso académico, de modo a alcançar as expectativas criadas no momento de entrada no ensino superior.

A adaptação, segundo Diniz e Almeida (2006), fica submetida à harmonia entre a motivação e as capacidades académicas do estudante e as exigências sociais e académicas da instituição. Diversos estudos revelam que as dimensões sociais e académicas da adaptação escolar estão estreitamente associadas. Deste modo, o sucesso da adaptação ao meio académico parece depender de fatores que suportam a competência social e a competência académica do estudante.

De acordo com Almeida (2007), o ajustamento do estudante à universidade vai depender de fatores como os seguintes: do *background* académico anterior da sua relação com a instituição, do seu envolvimento nas dinâmicas académicas e sociais, da gestão do seu tempo e estudo, da sua autorregulação e adequação às estratégias de aprendizagem ao novo contexto e das atividades extracurriculares.

O processo de adaptação pode também ser dificultado, pelo facto dos estudantes não entrarem no curso escolhido como a primeira opção.

Em Portugal, verifica-se que há um grande número de estudantes a frequentar cursos e/ou estabelecimentos de ensino que não correspondem à sua preferência vocacional (Almeida et al., 2007; Almeida, & Cruz, 2010; Almeida, & Soares, 2004; Almeida, & Vasconcelos, 2008; Araújo, & Almeida, 2010; Diniz, & Almeida, 2007; Seco et al., 2005).

A adaptação ao meio universitário pode desencadear várias experiências, tais como as de vulnerabilidade e de insegurança que, por sua vez, podem ser vivenciadas como mais ou menos ameaçadoras, levando maior ou menor instabilidade e/ou *stress* psicológico. Diversas investigações revelam que os estudantes mais frágeis e desajustados estão mais propensos ao desenvolvimento de níveis elevados de *stress* e ansiedade (Friedlander et al., 2007; Stallman, 2010), a mostrar problemas emocionais, como por exemplo, o isolamento, a saudade de casa, a depressão e o comportamento suicida (Ferraz, & Pereira, 2002; Friedlander et al., 2007; Thurber & Walton, 2012), bem como a apresentar problemas de consumo de álcool e outras substâncias psicoativas (Salami, 2011; Wang, Cullen, Yao & Li, 2012). Vários estudos dão conta que um elevado número de estudantes que entra na universidade parece desenvolver psicopatologia (Almeida & Soares, 2004; Araújo et al., 2003; Almeida & Vasconcelos, 2008; Igue et al., 2008).

Costa e Leal (2008) defendem que uma boa ou má adaptação nesta fase pode influenciar a saúde mental dos estudantes. Torna-se, por isso, imprescindível que os estudantes sintam que têm à sua disposição um conjunto de relações (familiares, amigos, colegas e parceiros afetivos) para ajudá-los a resolver problemas (Santos, Alves, Pinto, Monteiro & Rodrigues, 2006). Assim, as variáveis de perceção de apoio social têm valor preditivo significativo sobre a adaptação, especialmente, as que estão relacionadas com o bem-estar psicológico e relações com os colegas (Pinheiro & Ferreira, 2003).

#### 2.1.5.1. Modelos de integração e adaptação

Na conceptualização das experiências em contexto universitário, encontram-se duas grandes correntes: as teorias de impacto, centradas na identificação dos fatores promotoras da experiência universitária e/ou adaptação e as teorias do desenvolvimento psicossocial, abordadas no primeiro capítulo deste trabalho.

Os modelos de impacto aqui apresentados de Tinto, Astin, Pascarella, Pascarella e Terenzini e Soares procuram identificar os fatores individuais e ambientais na adaptação, privilegiando a interação pessoa-ambiente. Partem do pressuposto de que o ambiente



institucional (formal e informal), em articulação com as características intrapessoais dos estudantes, mais o seu envolvimento nas atividades acadêmicas e sociais contribuem para a adaptação destes. Procuram explicar o efeito ou impacto da universidade sobre o desempenho acadêmico dos estudantes ao nível da aprendizagem, do desenvolvimento cognitivo e da integração.

#### 2.1.5.1.1. Modelo do envolvimento de Astin

O modelo do envolvimento de Astin, também reconhecido por I-E-O (Astin, 1993) - *Input-Environment-Output*, foi um dos primeiros a analisar a influência dos fatores ambientais no desenvolvimento e na adaptação do estudante.

Segundo Astin (1993), o *input* reporta-se às características do estudante no momento de entrada para o Ensino Superior, o *environment* diz respeito às políticas, programas e experiência educacional a que o estudante fica exposto e o *output* às características apresentadas pelo estudante posteriormente à sua exposição ao ambiente institucional.

O conceito de *envolvimento* é central neste modelo e, segundo Astin (1993), é a condição fundamental para uma boa adaptação. Assim, o autor formulou cinco axiomas que caracterizam o envolvimento: (i) o envolvimento reporta-se ao investimento de energia física e psicológica em alguma atividade ou tarefa; (ii) o envolvimento sucede num contínuo, sendo que alguns estudantes investem mais do que outros; (iii) o envolvimento possui duas componentes: quantitativa e qualitativa; (iv) a aprendizagem ou o desenvolvimento do estudante é harmónica à quantidade e qualidade do seu envolvimento; (v) o sucesso de qualquer programa ou política institucional está diretamente associado à sua capacidade para promover o envolvimento do estudante.

Os estudos longitudinais de Astin (1984) sugerem que as atividades extracurriculares são promotoras do envolvimento e desenvolvimento dos estudantes, assim como parecem favorecer a valorização da experiência universitária. Destacam ainda a relevância da dimensão relacional, quer ao nível da rede de relações e interação com pares e da satisfação com as amizades, quer ao nível do contato com docentes e outros elementos institucionais, na promoção de uma melhor integração e identificação institucional.

Para Astin (1984), a partilha e sintonia de valores é um elemento importante na identificação e integração institucional.

O modelo destaca o modo como os estudantes consomem o seu tempo e como distintos processos institucionais e oportunidades facilitam o seu desenvolvimento. Além disso, defende que o envolvimento entre o estudante e a instituição, tendo função ativa, interativa e de reciprocidade, potencia a identificação e, conseqüentemente, a integração institucional.

#### 2.1.5.1.2. Modelo de integração de Tinto

O modelo de integração de Tinto (1987) procura explicar o processo de desistência dos estudantes no curso e, em particular, na instituição em causa, com especial enfoque na interação com o ambiente educativo, na experiência de integração, na persistência e compromisso para com a instituição e nos seus objetivos educacionais.

Na perspetiva de Tinto (1987), o estudante entra para o Ensino Superior com um conjunto de características pessoais, familiares e académicas que constituem o seu *background* e que moldam não só o modo como vão interagir com os diferentes elementos do contexto universitário como as suas expectativas em relação à sua frequência universitária. Estas características prévias vão influenciar as metas educacionais autoestabelecidas, direcionando o grau de desempenho e envolvimento intelectual que, por sua vez, orientam a integração académica (Pinheiro, 2003).

O conceito de *integração* (académica e social) é central na teoria de Tinto. Este é definido como sendo o desenvolvimento de uma vigorosa conexão com o meio académico e social, respetivamente, dentro e fora do contexto de aula. Assim, a integração reporta-se ao nível de sincronia e/ou ajustamento entre os valores, ambições e atitudes do estudante e os elementos da comunidade universitária, designadamente professores, pares, funcionários, dentro e fora dos contextos formais de aprendizagem. A integração é associada positivamente à persistência no ensino superior, uma vez que níveis elevados de integração em grupos sociais e académicos conduzem a maiores níveis de compromisso institucional, o que, por sua vez, impulsiona o estudante a prosseguir os seus estudos (Harper & Quaye, 2008). Assim, a teoria destaca quatro aspetos centrais na dinâmica de interação estudante-ambiente e resultante da integração, a saber: a integração académica, a integração social, o compromisso para com objetivos educativos e o compromisso institucional. Porém, foram levantadas algumas críticas quer pela integração ser considerada um processo estático de emparelhamento e grau de ajuste entre estudante e instituição, quer pela atribuição de um papel passivo ao estudante (Diniz, 2001).

Os contributos mais recentes de Tinto conceptualizam um processo de integração menos estático, no qual estudante e instituição assumem uma dinâmica mais ativa e inter-relacional.

Tinto (2006) defende ser imperatório uma reorganização absoluta das instituições no sentido de: (i) fomentar o envolvimento do estudante; (ii) tornar claros, consistentes e acessíveis os requisitos institucionais e académicos; (iii) promover a interação entre estudantes e elementos da instituição; e (iv) desenvolver práticas pedagógicas apoiantes que permitam envolver ativamente os estudantes em modalidades de aprendizagem colaborativa, incluindo o *feedback* por parte dos professores.

#### 2.1.5.1.3. Modelo institucional de Pascarella

Pascarella (1991), com base no seu próprio trabalho e no de outros investigadores, propõe um modelo designado “modelo institucional” que procurou determinar os efeitos dos diferentes ambientes académicos na aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes.

Para o autor, o crescimento resulta dos efeitos diretos ou indiretos de cinco variáveis: (i) características pessoais do estudante anteriores à entrada no ensino superior (competências, personalidade, rendimento académico); (ii) aspetos estruturais e organizacionais da instituição (seletividade, tamanho da instituição, políticas administrativas, currículo académico); (iii) ambiente institucional; (iv) a qualidade e quantidade da interação com os agentes da socialização, especialmente, os colegas; (v) a qualidade do esforço que é afetado quer pelo ambiente institucional, quer como pelas interações estabelecidas (Ferreira, 2003).

Pascarella salienta que o ensino superior pode exercer impacto sem que este seja perceptível, uma vez que o seu papel não é tanto transformar os estudantes mas fundamentalmente aportar o seu desenvolvimento e antecipar determinados retrocessos.

Neste modelo, o mais importante é o modo como os estudantes exploram os programas, as pessoas, as oportunidades e as experiências que são oferecidas pelo contexto institucional.

Para o autor, diferenças de género, idade, etnia, preparação académica, ambições pessoais, estilos de aprendizagem e distintos padrões de frequência influenciam o impacto da experiência no ensino superior. Ficando o sucesso académico dependente de fatores individuais, contextuais e desenvolvimentais relacionados com o processo de adaptação ao ensino superior e aos estilos de vida.

#### 2.1.5.1.4. Abordagem de Terenzini e Reason

Terenzini e Reason (2005) procuram integrar a diversidade de efeitos, quer ao nível do estudante e dos docentes, quer do contexto institucional, assim como as suas inter-relações dinâmicas e complexas. Para este propósito, fundamentam-se nos contributos de autores com maior destaque na área que os precedem e/ou lhes são contemporâneos, tais como Astin, Tinto, Pascarella, Berger e Milem, entre outros, visando um modelo mais compreensivo.

Os autores enfatizam a qualidade das relações entre estudantes e docentes, dentro e fora dos contextos de ensino e aprendizagem, pois consideram que as interações entre estudantes e docentes encontram-se fortemente relacionadas com a aprendizagem e a persistência do estudante, e que estas geram, ainda, um impacto positivo em dimensões psicossociais e atitudinais (Terenzini & Reason, 2005).

O modelo de Terenzini e Reason (2005) é aplicado no estudo de Reason, Terenzini e Domingo (2007), com uma amostra de 6700 estudantes, 5000 docentes de 30 instituições de ensino superior, com o objetivo de identificar os fatores promotores do desenvolvimento da competência pessoal e social. Os resultados que validam uma parte revelante do modelo mostram que a perceção de apoio institucional ao nível académico, social e pessoal, a qualidade diversificada das experiências, o envolvimento cognitivo e académico, o envolvimento em atividades cocurriculares e o grau de desafio institucional são dimensões preditoras positivas do desenvolvimento pessoal e social.

Os resultados das investigações destacam a importância de medidas promotoras da qualidade das interações entre estudantes, docentes e outros elementos do contexto institucional, assim como o desenvolvimento de práticas educativas que potenciem um envolvimento ativo na aprendizagem por parte dos estudantes.

2.1.5.1.5. *Modelo Multidimensional de Ajustamento de Jovens ao Contexto Universitário (MMAU) de Soares*

O modelo multidimensional de Soares (2003) procura contribuir para uma abordagem mais integrativa do fenómeno de adaptação à universidade, combinando fatores de natureza pessoal e contextual.

Soares (2003) inspira-se na teoria I-E-O de Astin (1993), incluindo a sua conjectura de que há *inputs* referentes às características prévias dos estudantes no momento de entrada para a universidade, que estes, por sua vez, influenciam a forma de interação dos estudantes com as características institucionais (*environment*) e que da qualidade dessa interação surgem resultados (*outputs*) diferenciais ao nível do desempenho académico e do desenvolvimento.

O modelo incorpora uma perspetiva integrada dos processos de adaptação e desenvolvimento. Inspirado na proposta de Chickering e Reisser (1993), neste modelo, defende-se uma adaptação sujeita aos recursos desenvolvimentais do jovem adulto, designadamente da autonomia. A autonomia assume neste modelo uma dupla função ao ser considerada, concomitantemente, um elemento facilitador da adaptação às exigências institucionais e um processo decorrente ou um *output* destes mesmos processos de adaptação ou de experiência universitária.

O conceito de *envolvimento*, influência de Astin (1993), assume no modelo um lugar de destaque na mediação entre as variáveis “antecedentes”, tais como características sociodemográficas (género, nível socioeconómico e estatuto de residência) e académicas (nota de candidatura, opção de entrada no curso de primeira escolha e área de curso) e as variáveis “consequentes” (rendimento académico e o desenvolvimento psicossocial).

Neste modelo, as variáveis “intervenientes” (psicossociais e as motivacionais) possibilitam a análise das dinâmicas na base de resultados ao nível da aprendizagem, desempenho e desenvolvimento psicossocial. Sendo que Soares destaca os efeitos mediados comparativamente com os diretos entre as variáveis antecedentes e consequentes. Assim, o modelo conjectura que as características pré-universitárias dos estudantes, tanto sociodemográficas como académicas, influenciam, direta e/ou indiretamente, os ganhos na aprendizagem (rendimento académico) e o desenvolvimento psicossocial no decurso da experiência universitária.

O estudo longitudinal de Soares et al., (2006), com uma amostra de estudantes do primeiro ano da Universidade do Minho, procurou validar o modelo de Soares (2003). Os resultados

revelam a falta de ligações significativas entre as variáveis intervenientes e as variáveis consequentes. Salienta-se a nota de ingresso como tendo poder preditivo e a autonomia medida no pré-teste que também se mostrou preditiva nos níveis de autonomia seguintes. Concluem que as expectativas de envolvimento são preditoras dos comportamentos concretos de envolvimento e estes, por sua vez, são preditores de níveis mais elevados de satisfação académica. A autonomia emocional e instrumental, assim como o clima social, predizem níveis superiores de bem-estar nos estudantes.

Em suma, nos pressupostos dos modelos de integração e adaptação, o ambiente do ensino superior produzirá um crescimento positivo, se os desafios e os apoios relacionais e institucionais, dentro dos contextos sociais, forem adequados aos níveis de desenvolvimento do estudante. Os teóricos dão especial valorização ao relacionamento interpessoal para que ocorra uma boa integração universitária, sendo a ênfase colocada no contexto físico e social em que ocorrem as interações. Consideram um conjunto de variáveis influentes associadas ao estudante (sexo, nível socioeconómico, grupo étnico), à instituição (tamanho, seletividade) e às características do ambiente institucional (clima social, cultural, académico e político).

#### 2.1.5.2. Dimensões dos processos de adaptação

A investigação e os estudos empíricos sobre adaptação à universidade destacam as dimensões organizadoras dos processos de adaptação, tais como académica, interpessoal e/ou social, biopsicológica e emocional, institucional, pessoal e vocacional.

Na dimensão académica, realça-se a natureza mais exigente e complexa das tarefas académicas, quer ao nível de organização e assumir uma maior responsabilidade pela gestão destas tarefas, quer a nível intelectual. Os desafios académicos exigem do estudante contínuos ajustamentos aos novos ritmos e métodos de ensino, ao novo sistema de avaliação, às novas formas de aprendizagem, e às alterações significativas na relação pedagógica (Almeida, 2007; Almeida, Fernandes, Soares, Vasconcelos & Freitas, 2003; Almeida & Soares, 2004; Freitas, Raposo & Almeida, 2007; Nunes & Almeida, 2009; Pinheiro, 2003). Para tal, o estudante precisará de desenvolver novas estratégias e competências de estudo, manifestar maiores níveis de iniciativa, independência na gestão do seu tempo, maior organização e autonomia na sua aprendizagem, um elevado nível de envolvimento institucional, definir objetivos e estabelecer mecanismos adequados e de autorregulação para os atingir (Almeida, 2007; Almeida et al.,



2007; Almeida & Cruz, 2010; Almeida et al., 2008; Freitas et al., 2007; Soares et al., 2006; Tavares et al., 2002).

Na esfera interpessoal, realça-se a importância de novos contextos institucionais e relacionais e a configuração menos hierarquizada, protetora das relações e interações com adultos do contexto universitário.

A dimensão biopsicológica e emocional destaca o impacto das vivências decorrentes dos processos de transição e adaptação ao nível do bem-estar físico, psicológico, emocional e satisfação com a vida (Lencastre et al., 2000).

A dimensão pessoal é referente aos processos pessoais de desenvolvimento psicossociais, tais como a autonomia e reorganização dos estilos relacionais. Segundo Machado e Almeida (2000), os processos de estabelecimento da identidade, de um estilo e projeto de vida encaixam-se nesta dimensão.

A dimensão vocacional está associada à construção de identidade, reportando-se aos projetos e objetivos vocacionais, às escolhas e à preparação da transição para o contexto profissional (Machado & Almeida, 2000).

Um dos instrumentos mais utilizados para avaliar a adaptação ao ensino superior é o “Sudent Adaptation to College Questionnaire” (SACQ), desenvolvido por Baker e Siryk (1984). O instrumento é constituído por quatro subescalas que medem a adaptação académica, a adaptação pessoal/emocional, a adaptação social e a vinculação institucional.

Em Portugal, o acentuado interesse pelo estudo da adaptação em contexto universitário levou ao desenvolvimento de uma medida específica e originalmente ajustada ao contexto português, designada por “Questionário de Vivências Académicas” (Almeida & Ferreira, 1997). Para a conceptualização e operacionalização das vivências académicas universitárias de adaptação, a escala inclui 170 itens distribuídos por 17 dimensões: adaptação ao curso, adaptação à instituição, envolvimento em atividades extracurriculares, relacionamento com colegas, relacionamento com professores, métodos de estudo, bases de conhecimento, realização de exames, gestão de tempo, desenvolvimento da carreira, autonomia, perceção de competência, autoconfiança, bem-estar psicológico e físico, gestão dos recursos económicos e, por último, relacionamento com a família.

A escala apresenta uma incontestável faceta ampla e abrangente na captação da natureza polifacetada das tarefas de adaptação à universidade. No entanto, os autores ao detetarem algumas desvantagens relacionadas com o elevado número de itens e, conseqüente, com a



morosidade do processo de aplicação e resposta (Almeida & Ferreira 1999), desenvolvem uma versão resumida do instrumento, através de um conjunto de análises fatoriais, de consistência interna, de distribuição dos itens e de análises qualitativas à coerência e especificidade dos itens incluídos em cada uma das dimensões. Destas análises emergiram cinco dimensões: pessoal, interpessoal, estudo, institucional e carreira.

### 2.1.5.3. Adaptação e Rendimento Académico

Astin (1993) assevera que o envolvimento é a condição mais importante para uma boa adaptação à universidade pelo que as vivências, para além das académicas (estudo), favorecem a integração e envolvimento dos estudantes.

Por sua vez, Chickering e Reisser (1993) defendem o relacionamento interpessoal dos estudantes como um dos aspetos mais relevantes no processo de adaptação.

A maioria das pesquisas evidencia que os estudantes do género masculino encontram-se melhor adaptados, globalmente, ao Ensino Superior, do que os seus iguais do género feminino (Habibah, Mahyuddin & Uli, 2009; Kyalo, & Chumba, 2011; Pinheiro, 2003; Porta-Nova, 2009; Soares et al., 2011). No entanto, foram também encontrados estudos que mostram o contrário, ou seja, que são os estudantes do género feminino que se encontram melhor adaptados ao Ensino Superior (Granado, Santos, Almeida, Soares & Guisande, 2005; Strahan, 2003); e, outros, ainda, demonstram a inexistência de diferenças significativas entre os géneros (Costa, 2008; Seco et al., 2005).

No domínio académico, na componente estudo, diversas investigações têm comprovado que são os estudantes do sexo feminino que se encontram melhor adaptados e ajustados à Universidade (Machado & Almeida, 2000; Nunes & Almeida, 2009; Pinheiro, 2003; Seco et al., 2005; Silva, 2003; Soares, Almeida, & Ferreira, 2010; Vasconcelos, Almeida, & Monteiro, 2005).

Concernente à dimensão pessoal da adaptação ao Ensino Superior, verifica-se que os estudantes do sexo masculino se encontram melhor adaptados, pessoal e emocionalmente, ao Ensino Superior do que os estudantes do sexo feminino (Ferraz & Pereira, 2002; Granado et al., 2005; Kyalo, & Chumba, 2011; Pinheiro, 2003; Seco et al., 2005; Silva, 2003; Soares et al., 2011).

Silva (2003), num estudo transversal realizado com uma amostra de 404 estudantes universitários dos 1º e 4º anos, verificou que os estudantes do género masculino manifestavam

níveis de bem-estar psicológico, físico, emocional e de autonomia superiores quando comparados com os estudantes do género feminino.

Também Seco et al., (2005) investigaram a influência do género na adaptação pessoal e emocional dos estudantes, numa amostra de 996 estudantes que frequentavam o 1.º ano do Instituto Politécnico de Leiria, e concluíram que os estudantes do género masculino apresentavam melhores competências cognitivas e emocionais, maior autoconfiança, autonomia, otimismo e bem-estar psicológico, em geral, do que os estudantes do género feminino. Por sua vez, os estudantes do género feminino apresentavam maior capacidade na organização do estudo e trabalho, e na gestão do tempo e dos recursos de aprendizagem disponibilizados pela instituição de Ensino Superior, como por exemplo, suporte bibliográfico e apontamentos.

Em relação à adaptação social e interpessoal do estudante ao Ensino Superior, diversos estudos têm comprovado que o estudante do género masculino se encontra melhor adaptado socialmente ao Ensino Superior do que o estudante do género feminino (Habibah et al., 2009; Diniz, 2001).

O estudo de Diniz (2001), realizado com uma amostra de 376 estudantes do 1.º ano da Universidade do Minho, analisou a influência da variável género na adaptação social do estudante ao Ensino Superior, constatando que os estudantes do género feminino mostravam maiores dificuldades na esfera relacional e social aquando da sua integração na Universidade, em comparação aos estudantes do género masculino. Estes resultados são corroborados no estudo de Enochs e Roland (2006) em que os rapazes revelam maior capacidade de estabelecer laços de amizade e de se envolver em atividades extracurriculares, comparativamente ao género oposto. Deste modo, os estudantes quando são eficientes em criar relacionamentos e amizades num novo ambiente e de se envolver em atividades académicas e extracurriculares de natureza associativa e desportiva beneficiam de uma maior integração social no contexto universitário (Enochs, & Roland, 2006).

O estudo de Silva, Gomes e Gomes (2014) teve como objetivo compreender a relação entre as variáveis associadas a vivências académicas e sociais e a perceção de ganhos obtidos nos domínios intelectual, psicossocial e académico controlando a influência do género e ano, numa amostra de conveniência de 576 estudantes. Os autores aferiram que as variáveis de contexto (estímulo intelectual, perceção de suporte - professores e pares e qualidade da relação pedagógica) e as variáveis de envolvimento (envolvimento académico e participação em

atividades recreativas com os pares) apresentam maior valor preditivo do que as variáveis demográficas, à exceção da variável autocontrolo em que só o sexo apresentou valor preditivo.

A investigação de Almeida, Soares e Freitas (2004), sobre as vivências académicas dos estudantes do 1º ano da Universidade do Minho em função da área frequentada e, também, em função do género, dá conta de diferenças nas dimensões bem-estar pessoal e relações interpessoais. Os resultados evidenciam que os estudantes do género masculino com melhores vivências pertencem às áreas de ciências sociais e económico-jurídicas, em oposição ao género oposto com valores mais altos são das áreas de engenharia, arquitetura e letras, esta última apenas na dimensão das relações interpessoais. O género feminino apresenta vivências mais positivas na subescala *atitude face ao estudo* e os estudantes do género masculino de ciências, de engenharia e arquitetura apresentam melhores expectativas de projeto profissional.

Concernente à correlação das variáveis idade e adaptação do estudante ao Ensino Superior, vários estudos indicam que os estudantes mais velhos se encontravam melhor ajustados nos domínios pessoal, académico, carreira, institucional do que os estudantes mais novos (Freitas et al., 2007; Porta-Nova, 2009; Soares et al., 2010; Teixeira, Bardagi, & Hurtz, 2007). A exceção é encontrada na dimensão interpessoal em que os estudantes mais novos revelam uma melhor adaptação (Freitas et al., 2007; Salgado et al., 2010; Porta-Nova, 2009).

A investigação de Porta-Nova (2009), com uma amostra de 620 estudantes universitários, revela que os estudantes mais velhos apresentavam uma maior maturidade psicológica, níveis superiores de bem-estar psicológico e de estabilidade emocional, tinham métodos e estratégias de estudo mais eficazes, melhor gestão do tempo e estavam melhor preparados nos exames, comparativamente aos estudantes mais novos.

O estudo realizado por Freitas et al. (2007), com uma amostra de 156 estudantes, mostra que os estudantes mais velhos apresentam níveis superiores de adaptação nos domínios institucional e carreira. Já os estudantes mais novos experienciavam maior envolvimento e satisfação na dimensão interpessoal.

Em relação ao ano de frequência na universidade, alguns estudos mostram que os estudantes que cursam os anos mais avançados revelam níveis mais elevados de adaptação nos domínios, académico, pessoal e interpessoal (Machado & Almeida, 2000; Porta-Nova, 2009). Já os estudantes que cursam os primeiros anos da universidade se encontram melhor adaptados nos domínios, institucional e carreira (Porta-Nova, 2009; Seco et al., 2005; Silva, 2003; Teixeira et al., 2007).

No estudo de Costa e Oliveira (2010), de natureza transversal, com uma amostra de 335 estudantes, os estudantes do 3º ano apresentaram uma melhor adaptação ao curso, à instituição de ensino e ao processo de ensino aprendizagem do que os estudantes do 1º ano.

Igue et al. (2008) estudaram as vivências acadêmicas dos universitários do 1º e 5º ano, em função do ano frequentado e das suas expectativas em relação às vivências que teriam no curso. Os resultados assinalaram uma diferença significativa na dimensão institucional nos anos estudados. Porém, nas expectativas iniciais, foram encontradas diferenças significativas apenas nos estudantes de 5º ano, na dimensão interpessoal e no total das dimensões.

Almeida et al. (2007), no âmbito do projeto “Transição, adaptação e sucesso académico de jovens no Ensino Superior”, estudaram as variáveis pessoais e contextuais preditoras do rendimento académico numa amostra de 314 estudantes do 1º ano da Universidade do Minho. Os resultados revelaram diferenças estatisticamente significativas nas vivências académicas e nos métodos de estudo dos estudantes em função do tipo de curso frequentado e em função da opção do curso corresponder ou não a uma primeira escolha vocacional. A investigação evidencia que a classificação de candidatura é o fator mais importante na explicação do rendimento académico no final do primeiro ano, em função do curso frequentado. Estudos anteriores comprovaram também que os estudantes com um bom desempenho no ensino secundário, normalmente, evidenciam um bom rendimento académico na universidade (Bruinsma 2003; Jansen 2004; Pustjens, Van de Gaer & Van Damme, 2004; Zeegers 2004).

Guerreiro-Casanova e Polydoro (2011), numa pesquisa descritiva correlacional e longitudinal composta por duas fases de recolha de dados, analisaram a relação entre a integração e a autoeficácia no ensino superior, concluindo que as variáveis autoeficácia e integração se correlacionaram positiva e significativamente nas duas fases da pesquisa. Porém, é de salientar que ocorreu uma diminuição da força de correlação que passou de forte ( $p=.706$ ), na primeira fase, para moderada ( $p=.674$ ), na segunda fase. O mesmo ocorre entre algumas dimensões em que as correlações eram moderadas e passaram a ser fracas na segunda fase da pesquisa.

Outros autores mostram que uma integração eficaz na vida académica conduz a uma maior capacidade de trabalho e de melhor qualidade (Couto & Neto, 2008; Taveira, 2000).

O estudo correlacional de Fernández Rico, Fernández, Álvarez e Martínez (2007) revela que os estudantes mais satisfeitos com o método de ensino em determinadas disciplinas são os que obtêm maior taxa de êxito nessas disciplinas.

A pesquisa de Ruiz, Trillos e Morales (2006) analisa a relação entre os estilos de aprendizagem e o rendimento académico de 101 estudantes do segundo semestre de todos os cursos da Universidade Tecnológica de Bolívar. Os resultados revelam que os estudantes têm uma maior preferência para o estilo ativo, estilo teórico e estilo pragmático e uma menor preferência para o estilo reflexivo. Além disso, foi encontrada uma correlação positiva e significativa entre as variáveis rendimento académico, estilo teórico e estilo reflexivo.

A investigação de Almeida e Nogueira (2002), com 214 estudantes da Universidade do Minho, sugere que os estudantes sem qualquer envolvimento em atividades extracurriculares apresentam níveis inferiores nas dimensões da adaptação académica (pessoal, interpessoal, carreira, estudo e institucional) comparativamente aos estudantes com atividades extracurriculares. Estes últimos mostram não só maior qualidade nas vivências académicas, como ainda tendem a obter valores mais elevados de rendimento académico. Sendo que os autores evidenciam que a prática desportiva influencia positivamente os níveis de concentração e de persistência nas tarefas dos estudantes, ocorrendo um incremento de autodisciplina e afetando positivamente o rendimento académico.

A investigação de Santos e Almeida (2001), com uma amostra de 456 estudantes do 1.º ano da Universidade do Minho, pretendeu estudar a relação entre dimensões das vivências académicas dos estudantes universitários e o seu rendimento escolar. Os resultados revelam que a dimensão de realização académica tem maior destaque na explicação do rendimento académico. Importa referir que a dimensão institucional tanto mostrou ter impacto positivo como negativo no rendimento académico. Os autores alegam que algum envolvimento académico é relevante para o sucesso, no entanto, um nível muito elevado de envolvimento parece estar relacionado com piores classificações. As variáveis mais determinantes para o rendimento académico foram as relacionadas com o estudo, com as bases de conhecimentos para o curso, com a perceção das competências cognitivas e com a adaptação ao próprio curso.

O estudo de Freitas et al., (2007) revela que as correlações obtidas entre os resultados dos estudantes nas cinco subescalas e as medidas de rendimento académico não se apresentaram significativas. Os autores defendem que o rendimento académico dos estudantes no ensino superior, concretamente do 1º ano, está mais relacionado com o seu *background* académico prévio ao momento de entrada na universidade do que com as suas vivências adaptativas ao ensino superior.

---

**3. SUPORTE SOCIAL: FAMÍLIA, PARES E  
PROFESSORES E O SEU IMPACTO NO  
ESTUDANTE DO ENSINO SUPERIOR**

---





### **3. SUPORTE SOCIAL: FAMÍLIA, PARES E PROFESSORES E O SEU IMPACTO NO ESTUDANTE DO ENSINO SUPERIOR**

Neste capítulo, damos destaque ao contexto sociofamiliar do estudante, considerando que as vivências relacionais, organizacionais e educacionais da família, pares e professores influenciam os seus resultados comportamentais, emocionais, sociais e académicos.

O suporte social é apresentado como um constructo multidimensional que se inter-relaciona com os fatores intrapessoais e interpessoais do estudante, com implicações no rendimento académico. Importa, assim, considerar a visão holística do estudante como um sistema organizado na sua interação com os múltiplos contextos de vida onde se move (Magnusson & Stattin, 2006), designadamente família, universidade e grupo de pares.

#### **3.1. SUPORTE SOCIAL E O RENDIMENTO ACADÉMICO**

##### **3.1.1. Suporte social**

O suporte social abrange o conjunto de vínculos que cada indivíduo possui, fazendo parte tanto as relações íntimas com familiares e amigos próximos, como também as relações mais formais com outros indivíduos ou grupos.

O suporte social tem sido alvo de várias investigações, sendo destacado o seu importante papel na promoção do bem-estar e da saúde do indivíduo, nomeadamente em situações que envolvem algum grau de adaptação e mudança.

Os indivíduos que percebem maior suporte consideram os acontecimentos negativos como menos aversivos comparativamente aos que percebem ter menos suporte (Nezlek & Allen, 2006).

Na mesma linha de pensamento, Maia (2007) advoga que o apoio social é o que melhor prediz o bem-estar em geral, constituindo-se um dos melhores fatores protetores em situações de *stress*. Deste modo, quanto maior for o suporte social, menor será o mal-estar psicológico do indivíduo. O apoio social fortalece o valor individual, a competência e a capacidade individual, reforçando a confiança e a união nas relações interpessoais.

Sarason, Levine, Basham e Sarason (1983) asseveram que os indivíduos com suporte social elevado parecem ter autoconceito positivo, baixa ansiedade e a crença de controlo sobre o ambiente. Além disso, os que apresentam suporte social alto parecem ter mais eventos desejáveis nas suas vidas, possuem autoestima elevada e têm uma postura mais otimista da vida comparativamente aos de baixo suporte social.

Ponte e Pais-Ribeiro (2008) referem que o suporte social associa-se aos recursos que são disponibilizados ao indivíduo, assim como as unidades sociais de que este pode beneficiar quando precisa de ajuda.

Já Cohen (2004) define o apoio social como um constructo multidimensional que compreende os recursos psicológicos e materiais disponíveis para que através das relações interpessoais os estudantes aumentem a sua capacidade em lidar com eventos stressantes.

Na perspetiva de Malecki e Demaray (2002), o suporte social pode ser conceptualizado tanto como um suporte geral como também um suporte mais específico caracterizado por comportamentos facultados pelos outros e que promovem o funcionamento individual, podendo minimizar os efeitos de acontecimentos prejudiciais no indivíduo.

Vaux (1988) entende o apoio social como sendo um processo dinâmico e complexo emergindo num contexto ecológico em constante mutação. O seu modelo designado por “modelo transacional-ecológico” considera importante a relação entre os fatores pessoais, tal como a personalidade, o processo de apoio, os fatores de *stress*, fatores sociais ou contextuais e as características estruturais.

A conceptualização do suporte social envolve o conceito de *rede social*. Este conceito refere-se ao conjunto de pessoas e organismos que proporcionam o apoio que seja necessário, tais como a família, os amigos, os conhecidos e as instituições que seguem objetivos de serviço social.

Neste sentido, o suporte social é conceptualizado em função dos elementos constitutivos agrupados em duas dimensões: suporte social informal constituído pelos membros da família, amigos, vizinhos com os quais se estabelecem interações de maior proximidade afetiva ou

relacional; suporte social formal, do qual fazem parte as organizações, tais como hospitais, serviços de saúde, programas governamentais e os profissionais, médicos, psicólogos, entre outros (Miller & Jeff-Darlington, 2002).

Duncan, Duncan e Strycker (2005) advogam que o suporte social pode assumir as seguintes formas: informativo, emocional e instrumental. O suporte informativo tem o papel de atender às expectativas do indivíduo face às necessidades de informação ou de orientação em contextos diversos. Com o suporte emocional, que se apresenta como um fator importante na manutenção da saúde e do bem-estar, o indivíduo pode desenvolver um sentimento de estima e de pertencimento a um determinado grupo. Por sua vez, o suporte instrumental ou tangível tem a função de resolver um problema prático do tipo financeiro ou doméstico.

O suporte social apresenta duas componentes que se encontram articuladas ao indivíduo e cujas características são: a perceção de que existe um número suficiente de pessoas disponíveis a quem o indivíduo pode apelar em caso de necessidade associada às aptidões sociais e circunstâncias de vida, bem como o grau de satisfação com o suporte disponível ou percebido associado a fatores de personalidade como a estabilidade emocional e o sentimento de controlo sobre o meio circundante (Sarason et al., 1983).

Já Heiman e Kariv (2004) evidenciam o suporte social enquanto crença percebida do indivíduo em conseguir ajuda e empatia quando necessário, assim como a sua satisfação com esse suporte disponível.

A perceção e satisfação com o suporte social disponível são dimensões cognitivas essenciais na redução do mal-estar psicológico. Como defendem Goodwin, Costa & Adonu (2004), a presença de suporte social é bastante relevante, no entanto, não é condição suficiente, uma vez que esse suporte tem de ser percecionado como satisfatório pelo próprio indivíduo. Deste modo, considera-se uma conceitualização ampla para suporte social como a existência ou disponibilidade de pessoas em que se pode confiar e pessoas que se mostram preocupadas com o indivíduo.

Seco et al. (2005) salientam a dimensão subjetiva da perceção e satisfação com o suporte social, sendo que em alguns indivíduos só é obtida satisfação no caso de existir um número alargado de figuras de apoio disponíveis e em outros uma única pessoa pode fornecer o apoio necessário.

Dados empíricos mostram que a família, particularmente, os pais ou as figuras que precocemente os substituíram ocupam um lugar privilegiado entre as figuras identificadas como

mais significativas. À medida que ocorre o alargamento e diversificação da rede de relações e maior flexibilidade no recurso aos elementos da rede, surgem outras figuras, para além das familiares, que assumem uma crescente relevância na hierarquia das relações consideradas emocionalmente mais importantes para o indivíduo, nomeadamente os amigos, os colegas, os professores, o par romântico, entre outros.

A par dos pais, os professores constituem um grupo que permite elaborar relações significativas com os estudantes e influenciar o sucesso escolar dos mesmos. Sendo a escola uma instituição que investe nos jovens, as dicotomias família-escola e pais-professores são frequentes e contribuem para este processo de educação, de formação e desenvolvimento dos jovens, assim como na transmissão de valores (Formiga, 2002).

No ponto seguinte, caracterizamos as principais fontes de suporte social: família, pares e professores.

#### 3.1.1.1. Suporte familiar

A família é considerada a instituição social que proporciona um dos contextos de desenvolvimento humano com maior impacto nos indivíduos que a integram.

De acordo com Bronfenbrenner (1996), a família é um sistema incorporado num conjunto de outros sistemas sociais, e que tem, entre outras, a função de lhe dar suporte social para potenciar as suas capacidades de resolução de problemas e de adaptação.

Segundo García (2003), um contexto familiar estável e afetivo leva à conceção de laços de segurança e afeto entre os seus membros, essenciais para o bom funcionamento psicológico e para a formação e desenvolvimento do autoconceito. O mesmo autor salienta que o apoio da família pode ser prestado por três vias, a saber: (1) apoio emocional, tanto expresso como tacitamente, através do afeto e aceitação de que o indivíduo recebe de outros, (2) apoio instrumental, aconselhamento, auxílio nas tarefas de rotina, cuidado e alerta, entre outros e, por último (3) as expectativas sociais que fornecem orientação sobre os comportamentos apropriados e convenientes socialmente e quais não são.

A família desenvolve no indivíduo um sistema de valores, atitudes, crenças, associados aos aspetos mais importantes da vida: trabalho, humanidade, sociedade, cultura, amizade, natureza, transcendência, permitindo a compreensão da realidade física e social e o entendimento de si próprio (Gimeno, 2001).

Para Fuhrer e Stansfeld (2002), a família pode concorrer para os indivíduos desenvolverem sentimentos de pertença e competência e, ainda, intervindo com o incremento de recursos para a resolução de crises no decorrer da vida.

Na perspetiva desenvolvimental, o funcionamento social da criança depende de fatores familiares, como os comportamentos e crenças parentais (Nacional Institute of Child Health and Human Development Early Child Care Research Network - NICHD ECCRN, 2004), o nível de instrução dos pais, a constituição familiar, a sensibilidade na prestação de cuidados, sintomas depressivos da mãe e a quantidade de tempo passado em cuidados não maternos (NICHD ECCRN, 2003). A escolaridade da mãe, o nível socioeconómico da família e as famílias monoparentais são considerados preditores “distais” da competência social, uma vez que influenciam o desenvolvimento através de processos proximais na relação pais-criança. O nível de escolaridade da mãe está relacionado com a autoconfiança e a competência social da criança (NICHD ECCRN, 2003).

Segundo Schmidt e Padilla (2003), a estimulação e a disciplina que a família proporciona ao adolescente estão relacionadas com a autoestima, resultados académicos e envolvimento em atividades extracurriculares. Os estudantes evidenciam baixos níveis de ansiedade e de depressão quando se registam elevados níveis de coesão familiar, vinculação, autoestima e suporte social parental.

O estudo de Amatea, Smith-Adcock e Villares (2006) revela um conjunto de características das famílias que estão associadas à promoção do sucesso académico, são elas: visão otimista da vida, perceção de eficácia, ligações emocionais positivas, padrões organizativos que abarcam uma liderança forte, estilo firme e amigável, bem como rede social desenvolvida e, ainda, oportunidades de aprendizagem familiar, abrangendo o desenvolvimento de rotinas que ajudam no desempenho e instruções claras e objetivas para a promoção de capacidades.

Segundo Garbanzo (2007), os determinantes sociais são fatores de índole social que vão interagir na vida académica do estudante, cujas inter-relações podem ocorrer entre si e entre as variáveis pessoais e institucionais. São determinantes sociais: diferenças sociais, contexto familiar, nível de educação dos pais ou dos adultos responsáveis pelo estudante, nível de educação da mãe, variáveis demográficos e socioeconómicas.

Torna-se clara a influência da família, particularmente dos pais, no estabelecimento de relações saudáveis com outros sistemas. Constata-se que a família tem um papel marcante em

todas as interações e no desenvolvimento do indivíduo ao longo da vida. O funcionamento da família enquanto sistema afetará as vivências do indivíduo.

### 3.1.1.2. Suporte de Pares

O papel do grupo de pares é considerado em diversos estudos decisivo para o bem-estar psicológico dos jovens e na adaptação aos diversos contextos. Já nos anos 50, a interação entre pares era apontada como um fator promotor do desenvolvimento intelectual e psicossocial dos indivíduos (Dias, 2006). O grupo de pares enquanto contexto de aprendizagem para os desafios do crescimento psicológico e social das crianças e jovens.

O estudo de Pluut, Curşeu e Iliesb (2015) alerta para a importância do grupo de pares como fonte de apoio para aumentar a satisfação acadêmica dos estudantes.

Na perspectiva de Parker e Asher (1993), as relações de amizade sustentam o desenvolvimento de sentimentos de segurança, intimidade, confiança, competência e autoestima. Os melhores amigos partilham valores e crenças idênticos, assim como dão suporte interpessoal.

Os pares, incluindo o par romântico, têm-se revelado como elementos importantes na construção da intimidade, de competências sociais, na adaptação a novos contextos e estilos de vida e no bem-estar psicológico, constituindo-se como determinantes para o sucesso e adaptação do estudante do ensino superior (Upcraft, 2002).

Os pares são considerados, à semelhança dos pais, significativos agentes de socialização, tendo também uma influência substancial na realização acadêmica e no desenvolvimento social dos indivíduos (Wentzel, Barry & Cadwell, 2004).

O estudo de Doherty e Fenney (2004) comprova o destaque que os pares amigos assumem comparativamente aos pais, durante a adultícia emergente e restante vida adulta. As autoras defendem que as relações com pares amigos podem assumir-se como relações de vinculação completas, em que estão reunidas todas as componentes de vinculação.

Para Pinheiro (2003), a percepção de aceitação dos amigos é a variável de maior efeito preditivo do bem-estar psicológico e do relacionamento com os amigos, assim como a que melhor traduz os níveis de ajustamento pessoal e social.

O grupo de pares dominante no contexto acadêmico é a turma. A constituição da turma determina os pares com quem os estudantes vão interagir de forma mais direta e frequente. As



competências e os problemas partilhados na turma vão influenciar a qualidade das interações entre os pares e afetar o desenvolvimento de cada estudante (Hoglund & Leadbeater, 2004).

Wentzel (2009) defende que os pares concedem companhia, divertimento, auxílio na resolução de problemas, aprovação pessoal, suporte emocional, instituindo um alicerce no desenvolvimento da identidade.

Para Ryan e Deci (2000), os relacionamentos entre pares proporcionam apoio emocional, sentimentos de segurança emocional e de vínculo social.

Rubin, Bukowski e Parker (2006) defendem dois preceitos na amizade: a reciprocidade e o livre-arbítrio. A amizade compromete quer a estima e a admiração pelo outro, quer ainda o reconhecimento de cada um dos envolvidos nessa relação como tal. Assim, nesta relação de amizade, os pilares são mais afetivos do que instrumentais, partilham-se experiências e assume-se um compromisso onde ambos se sentem bem por serem percebidos, pelos demais, como um par de amigos.

Assim, as relações entre pares são pautadas por características importantes como disponibilidade, lealdade, proximidade e partilha, promovendo os processos de autoconhecimento através da exploração de si e das perspetivas pessoais na relação com o outro, e da ampliação dos recursos relacionais.

### 3.1.1.3. Suporte dos Professores

Os professores são atores fundamentais das instituições de ensino superior, dado o importante papel que têm na prossecução da missão e dos objetivos das mesmas.

Na perspetiva de Santos (2004), o professor do ensino superior sustenta a sua atividade no binómio ensino e investigação. O professor, para além de estar comprometido com a difusão do conhecimento, deve ser, também, produtor de conhecimento.

Segundo Masetto (2005), o docente universitário é especialmente um orientador, facilitador e incentivador do processo de ensino-aprendizagem que se preocupa que os estudantes valorizem e atualizem continuamente o conhecimento, se dediquem à pesquisa, à problematização, desenvolvam a criatividade, pratiquem valores como a solidariedade e a cooperação.

Alarcão (2000) considerou que o insucesso escolar a nível dos estudantes do ensino superior é um problema multidimensional que pode estar associado, para além de outros fatores,



aos professores. Sendo de referir o distanciamento estabelecido na relação com os alunos, a fraca competência pedagógica, a dispersão pelo excesso de atividades, a incapacidade para despistar dificuldades nos seus estudantes, entre outros.

Por sua vez, Zabalza (2003) defende que o docente universitário deve ter competências como as seguintes: elevado nível de competência na sua matéria; habilidades comunicativas (boa organização dos temas, clareza na exposição oral e escrita dos temas); envolvimento e compromisso na aprendizagem dos estudantes (estimular o seu interesse, criar possibilidades de êxito, motivar para o trabalho) e preocupação com os estudantes (estar acessível, possuir atitudes adequadas e utilizar reforços positivos). Este autor destaca a importância da dimensão afetiva na relação pedagógica.

Nesta linha de investigação alguns estudos demonstram o papel dos professores na promoção do sucesso: através das relações que estabelecem com os estudantes, a valorização de certos comportamentos e, ainda, as qualidades do professor tais como, paciência, dedicação, vontade de ajudar e atitude democrática, sendo estas facilitadoras do processo de aprendizagem (Formiga, 2007).

Os professores são os gestores das interações dentro da sala de aula e, frequentemente, um modelo a seguir pelos estudantes. A preferência que os professores manifestam por um determinado estudante poderá mediar a relação entre os problemas de comportamento e rejeição pelos pares (Chang, Landsford, Schwartz & Farver, 2004). Assim, é importante a observação dos estudantes seja neutra, evitando atribuições negativas, ou preferenciais.

O estudo de Pluut et al. (2015) destacou que os professores devem facilitar os grupos de aprendizagem colaborativa no contexto de sala de aula, de tal forma que possibilite aos estudantes tornarem-se equipas reais e desenvolverem eficazes sistemas de apoio social.

Por sua vez, o estudo de Wong, Wiest e Cusick (2002) mostrou que o favorecimento de autonomia pelos professores estava relacionada com a motivação dos estudantes.

No contexto académico, o professor parece ser um ator fundamental, estando diretamente envolvido com as tomadas de decisão dos estudantes, havendo uma relação recíproca nem sempre consciente. No entanto, essa relação pode encontrar dificuldades devido ao facto de as turmas serem relativamente grandes, de o anonimato ser mais forte, de a relação professor-estudante ser mais impessoal e a probabilidade do estudante beneficiar de apoio socioafetivo do professor é mais reduzida do que nos graus de ensino anteriores (Rego, 1998).

As investigações realizadas em contexto universitário sobre este tema não são abundantes. Embora os estudos existentes mostrem que o suporte dos professores parece influenciar o desenvolvimento de sentimentos positivos e reforço de atribuições causais positivas que aumentem a autoconfiança, autoestima, a motivação e, conseqüentemente, o rendimento académico.

### 3.1.2. A relação do suporte social e o rendimento académico

Eggens, Van der Werf & Bosker (2008) deram continuidade ao estudo de coorte do ano de 1989, abrangendo apenas os estudantes que seguiram os estudos para o ensino universitário, para conhecer o impacto do apoio social e das redes pessoais na realização no ensino superior. Os resultados mostram que o apoio social não influencia a realização no estudo, mas que as redes pessoais têm um efeito sobre essa realização. Neste sentido, verificou-se que quanto maior é o número de elementos da rede, menores são as possibilidades de atraso no término do curso, embora seja de salientar que, quando a média de idade dos elementos da rede aumenta, as possibilidades de atraso no término do curso também aumentam. Os autores defendem que estar integrado numa rede pessoal pode facilitar o desempenho dos estudantes, porém certas características da rede também podem prejudicar os resultados educacionais.

Vários estudos analisam a influência dos grupos de pares sobre o rendimento dos estudantes, como por exemplo, nas escolas secundárias por Lubbers, Van Der Werf, Snijders, Creemers e Kuyper (2006) e, para os estudantes do ensino superior universitário por Kuh e Hu (2003, citados por Silva, Gomes & Gomes, 2014) e Robbins et al., (2004).

A qualidade de suporte social dos pares é tanto mais eficaz quanto mais próximo está do estudante, na medida em que a sua recetividade depende das perceções que os estudantes têm da eficácia desse apoio. Nesta linha de pensamento, Kuh e Hu (2003, citados por Silva et al., 2014) referem que a interação com os pares parece afetar o desempenho académico devido a um maior envolvimento nas tarefas académicas quando os estudantes percecionam os relacionamentos com os pares de uma forma mais apoiante e próxima.

Num estudo posterior, Reason, Terrenzini e Domingo (2007) revelam que o estabelecimento de relações positivas com os pares provoca, como consequência, um incremento nas dimensões sociais do autoconceito, exercendo, deste modo, uma influência positiva no autoconceito social dos estudantes universitários.

Dennis, Phinney e Chuateco (2005) num estudo mostram que a motivação pessoal é um preditor positivo no sucesso académico e que a falta de apoio dos pares é um preditor negativo na adaptação à Universidade e no rendimento académico.

Yamada, Klugar, Ivanova e Oborna (2014) desenvolveram uma investigação que analisa o papel do apoio social entre pares no *stress* psicológico e autoperceção académica entre estudantes internacionais do curso de medicina na República Checa. Os autores concluíram que o *stress* psicológico e o baixo apoio social pelos pares podem sinergicamente aumentar a probabilidade de diminuir a autoperceção académica nos estudantes. Alegam que um investimento nas relações sociais dos pares pode interromper o ciclo vicioso de sofrimento psicológico e baixo rendimento escolar.

No estudo de Carvalho e Pinheiro (2009), o suporte e a profundidade no relacionamento com o melhor amigo correlacionam-se positivamente com as medidas gerais de suporte social e negativamente com a solidão.

Pinheiro (2003) desenvolveu uma investigação sobre o papel do suporte social dos pais, amigos e colegas, enquanto conjunto de benefícios emocionais, instrumentais, informativos na adaptação do estudante ao ensino superior. A autora revelou que níveis superiores de bem-estar psicológico (satisfação com a vida, equilíbrio emocional, estabilidade afetiva, felicidade e otimismo) estão associados a estudantes que se sentem mais incondicionalmente aceites, protegidos e valorizados pelos amigos e pela mãe.

Os resultados de Pinheiro (2003) salientam a relevância do suporte social, pais, amigos, família, professores e colegas, na adaptação ao ensino superior. Por outro lado, o autor defendeu que as características dos estudantes, como por exemplo, o género, também têm que ser consideradas. Neste estudo, o sexo masculino pontuou mais alto do que o sexo feminino, ao nível das bases de conhecimento para o curso, na relação com os professores, na perceção de competência, no desenvolvimento da carreira, no bem-estar psicológico e na relação com os colegas.

Santos et al. (2006) analisaram a validade do questionário de suporte social, versão portuguesa de Pinheiro & Ferreira (2002) do “Social Support Questionnaire - Short Form” (SSQ6) de Saranson et al. (1987) constituída por 6 itens que permitiram avaliar a perceção da disponibilidade das entidades de suporte e a perceção da satisfação com o suporte disponível, numa amostra de estudantes que se encontravam a frequentar o primeiro ano em todas as escolas do Instituto Politécnico de Leiria. Os autores concluíram que o questionário é adequado para

avaliar a perceção do suporte social em estudantes do ensino superior politécnico, uma vez que os fatores do SSQ6 mostram-se internamente consistentes e bem definidos pelos itens e que a estrutura bifatorial do instrumento é congruente com as escalas primárias conceptualmente construídas.

As investigadoras Malecki e Demaray (2006) indicaram que os adolescentes com suporte social elevado, independentemente do seu nível socioeconómico, apresentam um bom desempenho académico.

Pinheiro e Ferreira (2001), num estudo com uma amostra portuguesa de adultos, constataram fortes associações entre a autoestima e a perceção da aceitação dos amigos e da família, isto é, quanto maior a perceção da aceitação dos outros significativos, maior a autoestima.

Rice e Delwo (2002) encontraram associações entre a qualidade das relações parentais e variáveis de autoestima. Os resultados revelam que os indivíduos avaliados como perfeccionistas, cujos pais tinham elevados graus de criticismo e elevadas expectativas, tinham níveis de autoestima mais baixos do que aqueles que, embora perfeccionistas, tinham pais mais apoiantes e menos críticos.

Feldman, Gonçalves, Chacón-puignau, Zaragoza, Bagés, Pablo (2008), numa investigação de tipo experimental, descritiva e correlacional, em que pretenderam avaliar o *stress* académico, o apoio social e sua relação com a saúde mental e o rendimento académico em 321 estudantes universitários, concluíram que uma boa saúde mental está associada a um maior apoio social e a um menor *stress* académico. No género feminino, o nível mais alto de *stress* aparece associado a um menor apoio social de amigos, enquanto no género masculino, é associado a um menor apoio social de pessoas próximas e a um menor apoio geral.

Friedlander et al. (2007) estudaram os efeitos conjuntos das variáveis *stress*, apoio social e autoestima na adaptação à universidade dos estudantes do 1º ano, no primeiro e segundo semestre desse ano letivo. Os resultados mostraram uma diminuição do *stress*, preditora de uma melhoria geral, melhor ajustamento pessoal-emocional, social e académico. O aumento da autoestima global, académica e social é preditora de diminuição da depressão e aumento de ajustamento académico e social.

Glozah e Pevalin (2014) analisaram o papel dos fatores psicossociais na promoção da saúde e sucesso escolar, numa amostra de 770 adolescentes. O suporte social percebido foi

negativamente relacionado com o *stress* e preditiva da saúde e bem-estar, mas não do sucesso académico. As variáveis saúde e bem-estar foram capazes de prever o sucesso académico.

Estudos descobriram que o apoio social e *stress* têm uma forte influência sobre o sucesso académico (Danielsen, Wiium, Wilhelmsen & Wold, 2010).

No estudo de Rotheron, Edwards, Bhui, Viner, Taylor e Stansfeld (2010), verificou-se que os estudantes com menor apoio social eram os que apresentavam um rendimento escolar mais baixo. No que diz respeito ao *stress*, Flook e Fuligni (2008) relataram que um alto *stress* familiar apresenta-se associado a menor rendimento académico. Também Chung e Cheung (2008) salientaram os efeitos negativos do *stress* no sucesso académico.

Autores como De Berard, Spielmans e Julka (2004) e Robbins et al., (2004) defendem que o apoio social pode influenciar o rendimento académico, através da valorização do bem-estar, autoestima e motivação, mas ao nível total de apoio pode ser significativamente um preditor direto do rendimento académico entre estudantes universitários.

A investigação de Barra (2012) pretendeu analisar a influência da autoestima e do apoio social percebido sobre o bem-estar psicológico, numa amostra de 450 estudantes universitários do Chile. Os resultados mostram que a autoestima teve maior influência no bem-estar psicológico do que o apoio social percebido.

Sacramento, Verolla-Moura e Abreu (2009) aplicaram uma escala de apoio social adaptado para a população brasileira em universitários de Goiânia. Não foram identificadas diferenças significativas entre o apoio social e a maioria de variáveis sociodemográficas. Não obstante, as mulheres relataram mais apoio material ( $p=.01$ ) e afetivo ( $p=.01$ ) do que os homens, e aqueles que relataram morar com alguém perceberam mais apoio emocional ( $p<.001$ ) e afetivo ( $p=.03$ ).

Alguns estudos revelam que as expectativas criadas pelos estudantes no relacionamento com os seus professores e colegas de turma são fatores importantes para os resultados académicos. A este respeito, Castejón e Pérez (1998, citados por Garbanzo, 2007) defendem que o estudante espera também encontrar no professor uma relação emocional e que esta vai ter um impacto sobre o seu rendimento académico.

Malecki e Demaray (2005, citados por Eggen et al., 2008) verificaram que o apoio emocional dos professores parece ser um significativo preditor individual de habilidades sociais e de competência académica.

A adaptação ao contexto universitário pode ser favorecida quando os estudantes percebem que têm ao seu dispor um conjunto de relacionamentos interpessoais (família,

amigos, colegas e parceiros afetivos) que os ajudam a resolver os problemas (Santos et al., 2006).

Lopez e Gormley (2002) efetuaram um estudo sobre os estilos de vinculação e concluíram que os estudantes que têm e mantêm um estilo de vinculação seguro ao longo do primeiro ano de universidade são mais autoconfiantes nas suas capacidades para atrair e ter parceiros românticos do que os menos seguros e os inseguros. Os estudantes inseguros parecem ter autoperceções menos favoráveis da sua competência interpessoal, mecanismos de *coping* menos adequados ao ajustamento e mais propensão para comportamentos depressivos.

Pinheiro e Ferreira (2003) levaram a cabo uma investigação sobre a perceção social da família e dos amigos como elementos facilitadores da transição para o ensino superior, com uma amostra de 424 estudantes do primeiro ano de vários cursos da Universidade de Coimbra. Os autores concluíram que as variáveis de perceção de suporte social possuem um importante valor preditivo em relação às variáveis de adaptação, especialmente, as que estão associadas ao bem-estar psicológico e ao relacionamento com os colegas.

Pilar e Forner (2003), ao analisarem as características da integração e êxito numa amostra de 1.382 estudantes da Universidade de Barcelona, concluíram que o suporte familiar na sua dimensão efetiva (material, económica, de facilitação de recursos) e na dimensão afetiva de suporte emocional assume uma elevada importância.

Reason, Terenzini e Domingo (2006), num estudo focado nos preditores de desempenho académico, destacam a importância da perceção por parte dos estudantes de um contexto interpessoal apoiante e de práticas educativas que comprometam um alto nível de desafio e envolvimento cognitivo.

Diversos estudos demonstram que o investimento nos laços sociais pode aumentar a adaptação e equilíbrio pessoal quando o estudante se confronta com situações stressantes. Os contextos vivenciais quotidianos (familiar, universidade, pares) desempenham um papel fundamental como modelos de referência e como rede de suporte, essenciais ao desenvolvimento psicológico dos estudantes. Por outro lado, a perceção de que o indivíduo tem do apoio social recebido, por parte daqueles que considera significativos, surge como sendo o aspeto mais importante, independentemente de corresponder ou não à realidade.

O suporte social é analisado como um fator que facilita o bem-estar e saúde dos indivíduos, de forma direta e indireta, sendo que os relacionamentos interpessoais facultam apoio emocional, informativo e instrumental, auxiliando nas situações de mudança. Os pares podem

desempenhar um conjunto de funções, tais como a integração social, companheirismo, suporte emocional, informativo e instrumental.

Constatamos que o rendimento académico depende não só das características pessoais do próprio, como também das competências adquiridas no seio da família e no contexto académico em que se encontra inserido. Neste sentido, pretendemos conhecer de que modo o apoio social influencia o rendimento académico dos estudantes do ensino superior angolano.

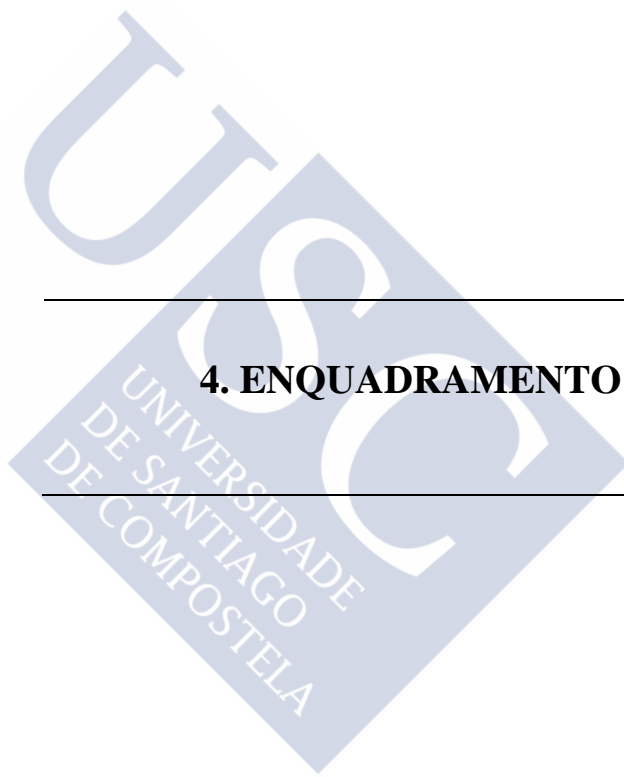




---

## **4. ENQUADRAMENTO DO ESTUDO EMPÍRICO**

---





#### 4.1. ENQUADRAMENTO CONCEPTUAL

O interesse pelo tema e pela sua problemática foi despertado pela nossa vivência como docente. A nossa preocupação com o rendimento académico dos estudantes, nas várias disciplinas lecionadas, levou-nos a procurar identificar e analisar uma multiplicidade de variáveis, das quais habilidades cognitivas, capacidades emocionais e motivacionais, vivências relacionais e académicas como os principais fatores explicativos dos índices de sucesso e insucesso. Daqui, pudemos constatar a importância de conhecermos de forma mais aprofundada as variáveis psicológicas e sociais com maior capacidade de predizer o rendimento académico dos estudantes do ensino superior angolano.

Foi neste sentido que nos propusemos estudar esta problemática de forma a contribuir para a compreensão alargada e integrada das competências intrapessoais, interpessoais e do suporte social dos estudantes do ensino superior angolano numa perspetiva multidimensional. Apontaram-se constructos como inteligência, autoconceito, *coping*, habilidades sociais, adaptação e suporte social, para a análise das manifestações diferenciais e respetivos efeitos interativos na explicação do rendimento académico.

A presente investigação consistiu num estudo transversal, de natureza quantitativa, que privilegiou, por um lado, a análise da estrutura de relações entre os seis constructos psicológicos e sociais, o modo como se organizaram, se interrelacionaram e se integraram em função das variáveis sociodemográficas, familiares e académicas e, por outro lado, os seus efeitos preditivos e diferenciais no rendimento académico à luz de um enquadramento teórico desenvolvimental e contextual. Por sua vez, o estudo da análise do efeito da frequência universitária no rendimento académico nos estudantes do 4º ano, foi de desenho longitudinal retrospectivo, integrando três momentos de avaliação do rendimento académico anteriores ao estudo transversal.

A literatura consultada indicou que o rendimento académico pode ser melhor explicado se considerarmos, as perceções, as competências e o desenvolvimento académico e social dos estudantes (Neves, Faria & Raty, 2013).

Segundo Spinath et al. (2014), a inteligência geral, o autoconceito e a autodisciplina são os mais importantes preditores de desempenho académico.

No presente estudo, pretendeu-se confirmar se existe ou não uma relação entre as diversas dimensões do autoconceito e o rendimento académico e se o autoconceito tem ou não um valor preditivo no rendimento. O autoconceito revelou-se, em diversos estudos, um bom preditor do desempenho académico nos estudantes universitários (Choi, 2005; Gargallo et al., 2009; Guay et al., 2010; e Huang, 2011). Verificou-se que existe uma influência entre o autoconceito académico, que é como o estudante percebe as suas habilidades no contexto académico ou de aprendizagem, e o rendimento académico (Bong & Skaalvik, 2003; Valentine, DuBois & Cooper, 2004).

Estudos revelaram que estratégias de *coping* orientadas para a resolução dos problemas, consideradas adaptativas, eram preditivas de uma carreira académica de sucesso (Castro & Casullo, 2005) e, por outro lado, estratégias de regulação emocional, negação e evitamento, designadas por desadaptativas, possuíam uma relação positiva com níveis de ansiedade (Figueira & Marques, 2007). Neste sentido, pretendeu-se conhecer as estratégias de *coping* mais utilizadas pelos estudantes na gestão das suas situações de *stress*, de modo a permitir uma visão mais completa sobre o modo como estes vivenciam essas situações e uma análise do seu impacto no rendimento académico.

Neste estudo privilegiou-se as habilidades sociais, a empatia, a assertividade e a cooperação que, e de acordo com Jardim (2010), permitem que o estudante vivencie uma interação social satisfatória no contexto académico.

O processo de adaptação foi analisado tendo em conta fatores de natureza intra e interpessoal, assim como de natureza contextual e curricular (Almeida & Nogueira, 2002; Igue et al., 2008; Salgado et al., 2010). A adaptação bem-sucedida no ensino superior pode ser preditiva de persistência e sucesso dos estudantes ao longo do seu percurso académico (Cunha & Carrilho, 2005; Granado et al., 2005).

O suporte social foi investigado como um constructo multidimensional que inclui os recursos psicológicos e materiais disponíveis, para que através das relações interpessoais os estudantes aumentem a sua capacidade em lidar com eventos stressantes (Cohen, 2004). Diversos estudos reconheceram a importância das relações interpessoais com pares, família e professores na adaptação ao contexto universitário (Santos et al., 2006) e no rendimento académico (Robbins et al., 2004).

Neste trabalho de investigação, ambicionamos, genericamente, verificar se os estudantes com maior rendimento académico são aqueles que apresentam um autoconceito global mais

elevado, uma maior pontuação no aspeto lógica e não-verbal da inteligência, estratégias de *coping* focadas na resolução de problemas, maiores habilidades sociais, melhor adaptação ao ensino superior e se percebem um suporte social satisfatório.

Para tal, procura-se dar resposta as seguintes questões:

1. Em que medida as seis variáveis do estudo se diferenciam em função de variáveis sociodemográficas, familiares e académicas?
2. Qual é a relação das variáveis pessoais e sociais com o rendimento académico?
3. Como evoluiu o rendimento académico ao longo dos três anos de frequência do ensino superior?
4. Que características pessoais e sociais promovem o rendimento académico no ensino superior?

#### 4.2. OBJETIVOS

O principal objetivo desta investigação consiste em analisar a relação existente entre as competências pessoais, o suporte social percebido e o rendimento académico no ensino superior, numa amostra de estudantes provenientes de cinco instituições de Ensino Superior de Angola. De forma mais específica, pretende-se determinar o efeito das competências pessoais, como a inteligência, o autoconceito, o *coping*, as habilidades sociais e a adaptação, no rendimento académico, bem como verificar o efeito entre a percepção de apoio social percebido da família, amigos e professores e o rendimento académico.

Por conseguinte, na presente investigação, as competências pessoais e o suporte social constituem-se como variáveis relevantes na explicação do rendimento académico dos estudantes universitários. Assim, definiram-se os seguintes objetivos específicos:

- Descrever as competências pessoais, o suporte social percebido e o rendimento académico dos estudantes da amostra;
- Analisar as competências pessoais e suporte social em função das variáveis sociodemográficas, familiares e académicas.
- Verificar a relação entre o rendimento académico e as variáveis sociodemográficas, familiares e académicas;
- Determinar a relação entre as competências pessoais e o suporte social percebido com o rendimento académico;

- Apresentar um modelo explicativo do rendimento académico dos estudantes da amostra.

### 4.3. HIPÓTESES

Considerando os objectivos da presente investigação e os resultados dos estudos abordados no enquadramento teórico, formulámos um conjunto de hipóteses a serem testadas no estudo a desenvolver:

*H1.* O rendimento académico melhora ao longo dos três anos de frequência universitária.

O ano académico pode ser considerado uma variável contextual, em que o processo de socialização vai oferecer a oportunidade de os estudantes viverem experiências cada vez mais ricas e diversificadas. Autores defendem que o contexto institucional exige mudanças que têm um maior ou menor impacto na vida do estudante (Soares et al., 2006), dependendo da qualidade das características desenvolvimentais, dos seus recursos pessoais, bem como do clima institucional (Fernandes & Almeida, 2005; Machado & Almeida, 2000; Pinheiro, 2003; Seco et al., 2005; e Soares et al., 2011).

*H2.* Inteligência medida pelo *fator g* é determinante no rendimento académico.

Face à literatura consultada podemos esperar que os nossos resultados apontem para uma relação estatisticamente significativa entre a inteligência e o rendimento académico (Chamorro-Premuzic, 2007; Chamorro-Premuzic & Furnham, 2004; O'Connor & Paunonen, 2007; e Spinath et al., 2014).

*H3.* As dimensões do autoconceito são preditivas do rendimento académico.

*H4.* Os estudantes de alto rendimento académico têm um maior autoconceito académico.

O autoconceito global e o autoconceito académico, em particular, têm sido frequentemente estudados a par da relação covariante com o rendimento académico. Partindo dos resultados de alguns estudos relativamente à relação entre o autoconceito académico e o rendimento (Bong & Skaalvik, 2003; Wouters et al., 2011; Valentine et al., 2004; e Vega & Capa, 2009), procura-se verificar se os estudantes com melhores resultados académicos são os que percebem competências académicas mais elevadas.

*H5.* As estratégias de coping adaptativas têm uma correlação positiva com o rendimento académico.

Pretende-se certificar se as estratégias de coping assumem uma relação com o rendimento académico. As estratégias de coping aparecem, em diversas investigações, associadas às

situações indutoras de *stress* e quando eficazes satisfazem o desígnio de diminuir a tensão, consequentemente, beneficiam a adaptação e a satisfação com a vida (Austin et al., 2010; Cohn et al., 2009; Costa & Leal, 2004; Martínez et al., 2005; Montes-Berges & Augusto, 2007; e Saklofske et al., 2012). A literatura mostra que o suporte social, enquanto estratégia de coping, e o *stress* têm uma forte influência sobre o sucesso académico (Chung & Cheung, 2008; Flook & Fuligni, 2008; e Rotheron et al., 2010).

*H6.* As habilidades sociais são preditores do rendimento académico.

Alguns estudos têm enfatizado a relevância das habilidades sociais no rendimento académico (Del Prette & Del Prette, 2001; Feitosa et al. 2009; Gerck & Cunha, 2006; Jardim, 2007; Lopes et al., 2011; Matos, 2008; e Zee et al., 2002).

*H7.* Existe correlação positiva, estatisticamente significativa, entre a adaptação académica e o rendimento académico.

Estudos destacam que a adaptação bem-sucedida no ensino superior pode ser preditiva de sucesso dos estudantes ao longo do seu percurso académico (Almeida et al. 2007; Cunha & Carrilho, 2005; Granado et al., 2005; e Santos & Almeida, 2001). O interesse na relação entre estas duas variáveis prende-se com a relevância que a adaptação assume no desempenho pessoal e académico dos estudantes.

Relativamente ao suporte social, alguns estudos têm enfatizado a sua pertinência no rendimento académico (Dennis et al., 2005; Malecki & Demaray, 2006; e Rotheron et al., 2010). Assim, as hipóteses, oitava e nona, da nossa investigação são as seguintes:

*H8.* Existe correlação positiva, estatisticamente significativa, entre o suporte social percebido e o rendimento académico.

*H9.* Os estudantes de baixo rendimento académico percebem menor apoio social comparativamente aos de médio/alto rendimento.

O ensino superior exige ao estudante uma adaptação académica cada vez mais eficaz e um conhecimento de si mesmo cada vez maior e mais preciso. A percepção que o estudante tem da sua competência pode influenciar a adaptação ao contexto universitário (Belo et al., 1999). É neste sentido que se impõe o estudo da relação entre o autoconceito e a adaptação, enquanto promotores do sucesso individual.

*H10.* O autoconceito tem uma correlação positiva com a adaptação académica.



Também se espera encontrar nos nossos resultados diferenças ao nível do suporte social percebido pelos estudantes do ensino superior em função das competências pessoais. Deste modo as hipóteses são as seguintes:

H11. O suporte social tem uma correlação positiva com o autoconceito.

H12. Existe uma relação, estatisticamente significativa, entre as medidas de suporte social e as de adaptação ao ensino superior.

Existem alguns dados da investigação que sugerem uma relação de prevalência causal entre a perceção do apoio social e o autoconceito (Reason et al., 2007; e Yamada et al., 2014).

Estudos mostram que a perceção de apoio social da família, pares e professores influencia a adaptação ao ensino superior (Pinheiro, 2003; e Dennis et al., 2005). Assim, pretende-se observar a influência do suporte social percebido pelos estudantes no autoconceito e na adaptação.





---

## 5. MÉTODO

---



## 5.1. AMOSTRA

O número total de universitários em Angola era de 146.001 (MES, 2014), dos quais 51.830 (35,5%) estudavam em instituições públicas e 94.170 (64,5%) em privadas. Sendo 82.871 (56,8%) do género masculino e 63.130 (43,2%) do género feminino.

Calculou-se uma amostra representativa com uma margem de erro de  $\pm 4\%$  e um nível de confiança de 95%, proveniente de cinco instituições de ensino superior, três de ensino privado (70%) e duas de ensino público (30%), distribuída da seguinte forma: 45% da Universidade Óscar Ribas (UÓR), 14% da Universidade Gregório Semedo (UGS) e 11% do Instituto de Ciências Sociais e Internacionais (CIS); 18% do Instituto Superior de Ciências da Saúde (ISCISA) e 12% do Instituto Superior de Ciências Policiais e Criminais (ISCPC). Não foi possível estratificar a amostra de forma restrita conforme a titularidade da instituição (público ou privado) devido à dificuldade de acesso a determinadas instituições.

O tamanho da amostra foi de 598 estudantes universitários, dos quais 346 (57,9%) são do género feminino e 252 (42,1%) do género masculino. No que respeita à idade, os participantes tinham idades compreendidas entre os 18 e os 59 anos, apresentando um valor médio de 26,5 anos (DP=7,0). Tivemos 31 valores omissos, que corresponde a 5,2% da amostra. Em relação ao estado civil, verificamos que a maioria dos estudantes do ensino superior que participaram no nosso estudo são solteiros (72,2%). Em relação à profissão, 31,4% são estudantes, 7,0% são professores, 5,9% são polícias, 3,7% são funcionários públicos, 3,3% são enfermeiros, 1,4% secretários, 19,7% exerciam outras profissões e 27,6% não responderam a esta questão. Relativamente ao ano académico, 368 estudantes (61,5 %) frequentavam o segundo ano e 230 (38,5%) frequentavam o quarto ano (ver Tabela 1). Verificamos que a maioria dos estudantes (54,9%) afirmou não ser trabalhador estudante. Dos estudantes que se assumiram como trabalhadores (45,1%), a maioria (60%) alegou gozar do estatuto de trabalhador estudante. Importa referir que 63 estudantes não responderam a esta questão.

Tabela 1.

*Características da amostra*

		N	%	
Género	Homem	252	42.1	
	Mulher	346	57.9	
	<b>Total</b>	<b>598</b>	<b>100.0</b>	
Estado civil	Solteiro(a)	432	72,2	
	Casado(a)	78	13,0	
	União de facto	69	11,5	
	Divorciado(a) / Separado(a)	11	1,8	
	Viúvo(a)	2	0,3	
	Outros	2	0,3	
	Não responde	4	0,7	
	<b>Total</b>	<b>598</b>	<b>100.0</b>	
Profissão	Estudante	188	31.4	
	Professor	42	7.0	
	Polícia	35	5.9	
	Funcionário público	22	3.7	
	Enfermeiro(a)	20	3.3	
	Secretário(a)	8	1.4	
	Bancário(a)	3	0.5	
	Comerciante	3	0.5	
	Operadores de caixa	3	0.5	
	Eletricista	3	0.5	
	Economista	2	0.3	
	Mecânico(a)	2	0.3	
	Motorista	2	0.3	
	Outros	100	16.8	
	Não responde	165	27.6	
	<b>Total</b>	<b>598</b>	<b>100.0</b>	
	Ano académico	Segundo	368	61.5
		Quarto	230	38.5
<b>Total</b>		<b>598</b>	<b>100.0</b>	

Em função dos estudos a amostra encontra-se distribuída por três áreas de formação: 74,6% ciências sociais e jurídicas, 17,7% ciências da saúde e 7,7% engenharias. Os respetivos cursos podem consultar-se na Figura 1.

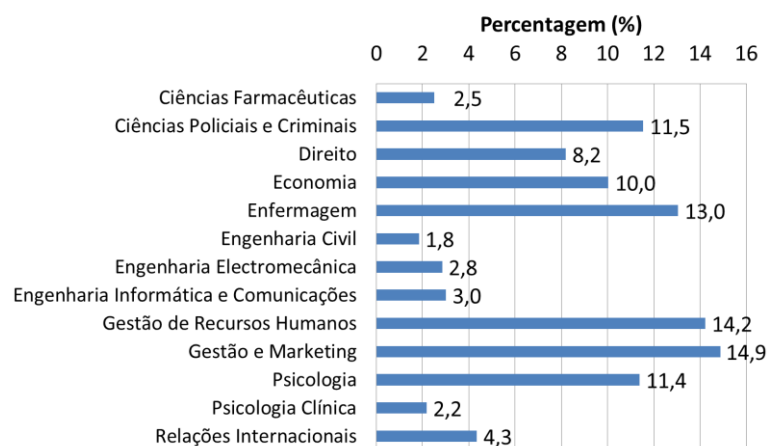


Figura 1. Distribuição da amostra em função do curso

Conforme se pode verificar na Tabela 2 relativamente às habilitações dos pais da amostra em estudo, constatou-se uma maior percentagem de mães *sem estudos* e com o *ensino básico* comparativamente aos pais. Por sua vez os pais apresentaram maiores percentagens no *ensino médio* e no *ensino superior* do que as mães. Como podemos verificar a grande percentagem das habilitações académicas dos pais e das mães situou-se ao nível do ensino médio e do ensino superior (ver tabela 2).

Relativamente à profissão dos pais, as mais referidas da mãe foram: doméstica por 32,1%, professora por 6,7%, funcionária pública por 5,2%, comerciante 5,0%, enfermeira por 4,7% e camponesa por 3,3%. Por sua vez as profissões do pai, as mais mencionadas foram funcionário público por 8,4%, professor por 5,5%, motorista por 5,7%, militar por 5,4%, engenheiro por 3,7% e polícia por 3,5% (ver tabela 2).

Os aspetos relacionados com a convivência, o tipo de habitação, a satisfação com a mesma e as características económicas da amostra, podem consultar-se na Tabela 3.

Em relação ao número de pessoas que compõem o agregado familiar, respostas mais frequentes variaram entre três e oito pessoas, com os valores das respostas a apresentarem um mínimo de um e um máximo de 21.

No que concerne à questão com quem vivem os participantes do nosso estudo constatamos que as respostas mais assinaladas foram mãe por 43,1%, pai por 33,9%, irmão (s) por 16,4%, esposa(o) por 13,0%, companheira(o) por 11,5%, filho(s) por 10,5%, tios por 8,5%, avó por

5,7%, sendo ainda assinaladas as respostas madrasta por 3,0%, avô por 2,0%, padrasto por 1,8% e pais adotivos por 1,3%.

Na nossa amostra verificamos que 62,8% não tem filhos, 10,5% tem um filho, 11,8% tem dois filhos, 5,4% tem três filhos, 4,1% tem quatro filhos e 1,9% tem cinco filhos, verificando-se ainda 3,5% de respostas de seis a 10 filhos, com menor percentagem cada resposta.

Podemos constatar, em relação ao tipo de habitação, que uma maior percentagem de estudantes (36,3%) vive em casa própria, seguido dos que vivem em casa de familiares (22,4%) e em apartamento próprio (14,7%).

Relativamente às condições da habitação a maioria estava satisfeita (45.3%), muito satisfeita (18,9%) e completamente satisfeita (4,7%); apenas 25,4% se declararam pouco satisfeitos ou nada satisfeitos (4.8%). E 0,8% não responderam à questão.

Em relação às pessoas que mais contribuem para o sustento na casa dos inquiridos, 22,6% responderam ser o próprio e 77,4% indicam outro. Relativamente a outros, 32,8% referem os pais 17,8%, o(a) esposo(a), 14,5% a mãe, 10,2% o pai, verificando-se ainda várias respostas conforme se verifica na Tabela 3.

Já em relação ao suporte das despesas diárias dos inquiridos pela família, 7% responderam *nunca*, 26% refeririam *por vezes*, 25% responderem *muitas vezes* e 42% responderem *sempre*.

O total da renda mensal familiar do domicílio apresentou um valor médio de 127.079,00 Kz (881,979 €) com um desvio padrão de 131.984,00. Os valores mínimo e máximo eram, respetivamente, 10.000,00 e 800.000,00 Kz (o que corresponde a valores aproximados de 69,38 e 5.550,45 €). Importa referir que a percentagem de não resposta a esta questão foi de 64,2%, pelo que esta informação deve ser considerada com muita cautela.

Já em relação a quem paga a propina da Universidade, 26,4% referem ser o Estado, 20,0% o próprio, 17,1% o pai, 9,0% a mãe, 6,5% os pais, 4,3% os irmãos, 4,2% o esposo, 3,2% os tios, verificando-se ainda 8,1% de outros, assim como 1,2% de não respostas.

Constatamos que a maioria dos estudantes (86,1%) referiu não ter qualquer apoio por parte da instituição de ensino superior que frequenta, contra 13,9% que afirmou beneficiar de apoio.



Tabela 2.

*Distribuição da amostra em função da habilitação e profissão dos pais*

		Mãe		Pai		Total	
		n	%	n	%	n	%
Habilitações dos pais	Sem estudos	66	11,0	6	1,0	72	6,0
	Ensino básico	114	19,1	65	10,9	179	15,0
	Ensino médio	216	36,1	214	35,8	430	36,0
	Ensino superior	163	27,3	239	40,0	402	33,6
	Não responde	39	6,5	74	12,4	113	9,4
	<b>Total</b>	<b>598</b>	<b>100,0</b>	<b>598</b>	<b>100,0</b>	<b>1196</b>	<b>100,0</b>
Profissão dos pais	Doméstico(a)	192	32,1	5	0,8	197	16,5
	Funcionário(a) público(a)	31	5,2	50	8,4	81	6,5
	Professor(a)	40	6,7	33	5,5	73	6,1
	Enfermeiro(a)	28	4,7	13	2,2	41	3,4
	Comerciante	30	5,0	8	1,3	38	3,2
	Camponês(a)	20	3,3	16	2,7	36	3,0
	Motorista	-	-	34	5,7	34	2,8
	Militar	-	-	32	5,4	32	2,7
	Polícia	4	0,7	21	3,5	25	2,1
	Engenheiro(a)	3	0,5	22	3,7	25	2,1
	Empresário(a)	11	1,8	14	2,3	25	2,1
	Mecânico(a)	1	0,2	18	3,0	19	1,6
	Médico(a)	9	1,5	6	1,0	15	1,3
	Vendedora ambulante	15	2,5	-	-	15	1,3
	Reformado(a)	7	1,2	6	1,0	13	1,1
	Costureiro(a)	7	1,2	6	1,0	13	1,1
	Secretária	14	2,3	-	-	14	1,2
	Advogado(a)	1	0,2	11	1,8	12	1,0
	Contabilista	6	1,0	6	1,0	12	1,0
	Psicólogo(a)	5	0,8	5	0,8	10	0,8
	Cozinheiro(a)	7	1,2	3	0,5	10	0,8
	Pedreiro	-	-	10	1,7	10	0,8
	Economista	2	0,3	7	1,2	9	0,7
	Gestor(a)	4	0,7	4	0,7	8	0,7
	Bancário(a)	5	0,8	3	0,5	8	0,7
	Carpinteiro	-	-	8	1,3	8	0,7
	Desempregado(a)	6	1,0	2	0,3	8	0,7
	Trabalhador(a) conta própria	3	0,5	4	0,7	7	0,6
	Financeiro(a)	3	0,5	3	0,5	6	0,5
	Arquiteto	-	-	5	0,8	5	0,5
	Agricultor(a)	1	0,2	3	0,5	4	0,3
	Despachante	1	0,2	3	0,5	4	0,3
	Educadora	4	0,7	-	-	4	0,3
Pintor	-	-	4	0,7	4	0,3	
Piloto	-	-	3	0,5	3	0,2	
Outras	51	8,5	119	19,9	170	14,2	
Não responde	87	14,5	111	18,6	198	16,6	
<b>Total</b>	<b>598</b>	<b>100,0</b>	<b>598</b>	<b>100,0</b>	<b>1196</b>	<b>100,0</b>	

Tabela 3.

Distribuição da amostra em função de características sociofamiliares

		Frequência	Porcentagem
Agregado familiar (número de pessoas)	1-2	40	6,7
	3-4	137	22,9
	5-6	190	31,8
	7-8	119	19,9
	9-10	58	9,7
	11-12	22	3,7
	13-14	9	1,5
	15-16	8	1,3
	20-21	2	0,3
	Não responde	13	2,2
	<b>Total</b>	<b>598</b>	<b>100,0</b>
Tipo de habitação	Casa própria	217	36,3
	Apartamento próprio	88	14,7
	Casa arrendada	43	7,2
	Apartamento arrendado	57	9,5
	Casa de familiares	134	22,4
	Outra	53	8,9
	Não responde	6	1,0
	<b>Total</b>	<b>598</b>	<b>100,0</b>
Satisfação com a habitação	Nada satisfeito	29	4,8
	Pouco satisfeito	152	25,4
	Satisfeito	271	45,3
	Muito satisfeito	113	18,9
	Completamente satisfeito	28	4,7
	Não responde	5	0,8
	<b>Total</b>	<b>598</b>	<b>100,0</b>
Pessoa que mais contribui economicamente	Você mesmo	135	22,6
	Outros	463	77,4
	<b>Total</b>	<b>598</b>	<b>100,0</b>
Caraterização dos <i>Outros</i>	Pais	152	32,8
	Esposo(a)	82	17,8
	Mãe	67	14,5
	Pai	47	10,2
	Tios(as)	37	8,0
	Irmãos	35	7,6
	Mãe e irmãos	7	1,5
	Avós	6	1,3
	Pais e irmãos	6	1,3
	Companheiro(a)	5	1,1
	Pai e irmãos	4	0,9
	Cunhado(a)	3	0,6
	Primos	3	0,6
	Pai e tios	2	0,4
	Pai e madrasta	3	0,6
	Padrasto	2	0,4
	Mãe e cunhados	1	0,2
	Namorado	1	0,2
	<b>Total</b>	<b>463</b>	<b>100,0</b>

## 5.2. INSTRUMENTOS

Para a recolha de dados, na presente investigação, aplicou-se o método de avaliação, com recurso à técnica do questionário autoadministrativo. O protocolo de questionários foi constituído por várias escalas de *likert* e por um conjunto de questões sociodemográficas e académicas.

Os critérios considerados para a seleção das escalas a integrar o nosso protocolo de avaliação foram os seguintes: permitir medir adequadamente os nossos constructos; a existência de uma versão e/ou adaptação à língua portuguesa e/ou validação à população portuguesa e aos estudantes do ensino superior; e as qualidades psicométricas dos instrumentos, validade e consistência interna.

Deste modo, o nosso protocolo de avaliação integrou um conjunto de sete instrumentos: um questionário de natureza sociodemográfica, académica e de perceção de suporte dos professores (ver Anexo A) e seis escalas a saber: Teste das Matrizes Progressivas de *Raven* – escala geral (Standard Progressive Matrices – SPM) (2008) (ver Anexo B); *Self-Description Questionnaire* III (SDQ III) de Marsh e O'Neill (1984), adaptado por Faria e Fontaine (1992) (ver Anexo C); Inventário de Estratégias de *Coping* de Folkman e Lazarus (1985), adaptado e validado para língua portuguesa por Savóia, Santana e Meijas (1996) (ver Anexo D); Questionário de Competências Intrapessoais, Interpessoais e Profissionais (QCIIP) construído e validado por Jardim e Pereira (2005) (ver Anexo E); Questionário de Vivências Académicas versão reduzida (QVA-r) construído e validado por Almeida, Ferreira e Soares (1999) (ver Anexo F); e, finalmente, *Social Support Questionnaire* (SSQ6) desenvolvido por Sarason, Sarason, Shearin e Pierce (1987) validado à população portuguesa por Pinheiro e Ferreira (2002) (ver Anexo G).

### 5.2.1 Questionário Sociodemográfico e Académico

Foi elaborado um questionário *ad hoc* para a recolha dos dados de natureza sociodemográfica e académica dos estudantes. Consta de 29 itens que recolhe informação relativamente ao género, idade, naturalidade, estado civil, profissão dos pais, habilitações dos pais, com quem vive o estudante, número de filhos, número de pessoas que moram na casa

incluindo o estudante, onde vive, satisfação com as condições de habitação, identificação das pessoas que mais contribuem para o sustento da casa, total da renda mensal familiar, suporte familiar das despesas diárias, identificação de quem paga a propina, tipo de bolsa ou auxílio, estatuto de trabalhar estudante, profissão do inquirido, nome da instituição de ensino superior frequentada, curso, ano frequentado, percepção do sucesso escolar no último ano de estudo, reprovação, cadeiras em atraso, média das notas obtida no último semestre.

Neste questionário, acrescentamos ainda uma questão constituída por sete itens para avaliar o suporte social dos professores. Para cada item, as opções de resposta variam numa escala de tipo *likert* de 1 a 5 (*discordo totalmente; discordo; nem concordo nem discordo; concordo; concordo totalmente*).

### **5.2.2. Teste das Matrizes Progressivas de Raven**

O teste das Matrizes de *Raven* é uma prova de inteligência que pretende avaliar o processo psicológico não-verbal da inteligência, designado por “capacidade edutiva”, sendo este constituído por 60 itens (12 em cada série – A, B, C, D e E) de tarefas não-verbais.

Os itens do teste foram construídos para que a sua solução advenha do ponto de vista perceptivo, espacial ou lógico de uma configuração (*gestalt*). Para a resolução dos itens A e B, requerem-se determinadas competências, tais como a percepção de semelhanças e diferenças, a simetria e a capacidade de resolução de problemas. Já os itens das séries C, D e E implicam operações analíticas de dedução de relações e correlatos (Raven, 2008).

### **5.2.3. Self-Description Questionnaire III (SDQ III)**

É um instrumento australiano construído por Marsh e O'Neill (1984) sendo o terceiro de três instrumentos de avaliação do autoconceito (SDQ I para pré-adolescentes, SDQ II para adolescentes e SDQ III para estudantes universitários).

O SDQ III fundamenta-se no modelo hierárquico e multidimensional do autoconceito de Shavelson, Hubner e Stanton (1976), sendo composto por 136 itens distribuídos por treze dimensões: *Matemática* (10 itens), *Verbal* (10 itens), *Assuntos Escolares/Académicos* (10 itens), *Resolução de Problemas* (10 itens), *Competência Física* (10 itens), *Aparência Física* (10 itens), *Relações com os Pares do Mesmo Sexo* (10 itens), *Relações com os Pares do Sexo Oposto* (10 itens), *Relações com os Pais* (10 itens), *Valores Espirituais /Religião* (12 itens),

*Honestidade/Fiabilidade* (12 itens), *Estabilidade Emocional* (10 itens), e uma dimensão *Global* (12 itens).

Estas dimensões permitem obter resultados a nível de cinco tipos diferentes de autoconceito, são eles:

- (i) *Autoconceito académico* (abrange três dimensões *Matemática, Verbal e Assuntos Escolares/Académicos*, num total de 30 itens);
- (ii) *Autoconceito não académico* (abarca nove dimensões *Resolução de Problemas, Competência Física, Aparência Física, Relações com Pares do Mesmo Sexo, Relações com Pares do Sexo Oposto, Relações com os Pais, Valores Espirituais/Religião, Honestidade/Fiabilidade e Estabilidade Emocional*, num total de 94 itens).
- (iii) *Autoconceito físico* (compreende as dimensões *Competência Física e Aparência Física*, num total de 20 itens).
- (iv) *Autoconceito social* (inclui as dimensões de *Relações com Pares do Mesmo Sexo, Relações com Pares do Sexo Oposto e Relações com os Pais*, num total de 30 itens).
- (v) *Autoconceito global* (contém uma escala com 12 itens).

Os 136 itens do SDQ III correspondem a frases simples que o indivíduo aplica a si próprio, sendo metade formuladas na negativa. Em cada item, existem oito alternativas de resposta, atendendo a uma escala de resposta de tipo *likert*, a saber: *concordo totalmente, concordo, concordo moderadamente, concordo mais do que discordo, discordo mais do que concordo, discordo moderadamente, discordo e discordo totalmente*.

O questionário tem uma pontuação total compreendida entre 136 e 1088 pontos, já as pontuações parciais, em cada uma das suas dimensões, variam entre 10 e 80 pontos, nas dimensões compostas por 10 itens, e entre 12 e 96 pontos nas dimensões com 12 itens. De acordo com a cotação, quanto maior for a pontuação obtida numa dimensão, maior será o autoconceito respetivo.

O instrumento foi adaptado em contexto português por Faria e Fontaine (1992) com uma amostra de 691 estudantes universitários de ambos os sexos, de diferentes níveis socioeconómicos e a frequentar diferentes cursos superiores da Universidade do Porto. O estudo de adaptação revelou boas qualidades psicométricas.

A análise fatorial da versão portuguesa do SDQ III (Faria & Fontaine, 1992) evidenciou a existência de doze fatores distintos em vez dos treze originais da versão australiana, sendo que apenas a dimensão *Matemática* se mostrou semelhante à original. As autoras concluíram que as diferenças encontradas entre as duas culturas, nomeadamente o facto das escalas na versão portuguesa não se encontrarem tão claramente distintas como na versão australiana, se devem a especificidades do contexto sociocultural português, fazendo contudo sentido à luz da fase do ciclo de vida em que se encontram os sujeitos da amostra.

No nosso estudo, a análise da estrutura relacional dos 136 itens do SDQ III foi efetuada através da análise fatorial exploratória sobre a matriz das correlações, com extração dos fatores pelo método das componentes principais, seguida de rotação Varimax. Os fatores comuns retidos foram os que apresentaram um *eigenvalue* superior a 1. A validade da análise fatorial foi feita através do teste de *Laisaer-Meyer-Olkin* (KMO) (0,631, medíocre) e teste de *Bartlett* (significativo) e indicou-nos valores aceitáveis para a sua prossecução. A análise fatorial convergiu para uma solução com 42 componentes principais que explicavam 73,8% da variância total. Como esta solução se afastava da solução de 13 dimensões encontrada pelos autores, foi efetuada uma segunda AFE forçando a extração de treze componentes principais. As treze componentes explicavam 42,83% da variância total. A análise da saturação dos itens em cada uma das componentes principais revelou apenas quatro dimensões bem definidas, a saber: *competência física* (integrava todos os 10 itens originais) *matemática* (agrupava todos 8 dos 10 itens originais); *valores espirituais/ religião* (integrava 9 dos 12 itens originais); *autoconceito social nas relações com os pares do mesmo sexo* (integrava 8 dos 10 itens originais).

Relativamente à análise da consistência interna, no nosso estudo, o valor do alfa de *Cronbach* é de .93 para a escala *global* do *Self-Description Questionnaire* III, de .84 para o *autoconceito académico* e de .88 para o *autoconceito não académico*. Pelo que podemos considerar que os dados medem de forma adequada os constructos em estudo.

Os valores encontrados para o SDQ III (ver Tabela 4) variaram entre um mínimo de .44, na dimensão *resolução de problemas*, e um máximo de .85, na dimensão *competência física*. O valor do alfa de *Cronbach* é, pelo menos, superior ao valor de .60 para a maioria das dimensões, pelo que podemos considerar que os dados medem de forma aceitável os constructos associados a essas dimensões. No entanto, o valor do alfa de *Cronbach* é inferior ao valor de .60 para as

dimensões *estabilidade emocional* e *resolução de problemas*, pelo que estas não são medidas de forma aceitável nesta amostra, não sendo consideradas nas análises estatísticas posteriores.

Os resultados apresentam algumas semelhanças com os resultados encontrados no estudo de Faria e Fontaine (1992), na adaptação do SDQ III para o contexto português (ver Tabela 4), numa amostra de 691 estudantes, constatando-se que a *competência física* é também a dimensão mais consistente (.94) e que a dimensão *resolução de problemas* é também uma das dimensões que apresenta os valores de alfa mais baixos (.75), embora, ao contrário do estudo atual, tenha apresentado um valor satisfatório.

Tabela 4.

*Consistência interna: SDQ III*

		Estudo Atual	Estudo de adaptação (Faria & Fontaine, 1992)
	Nº de itens	Alfa de Cronbach	
Matemática	10	.83	.92
Verbal ou Língua Materna	10	.63	.84
Assuntos Escolares em Geral	10	.74	.80
Aparência física	10	.73	.88
Competência Física	10	.85	.94
Estabilidade emocional	10	.52	.83
Social nas Relações com os Pais	10	.71	.83
Social nas Relações com os Pares do Mesmo Sexo	10	.70	.84
Social nas Relações com os Pares do Sexo Oposto	10	.64	.84
Honestidade/Fiabilidade	12	.64	.74
Resolução de Problemas	10	.44	.75
Valores Espirituais/ Religião	12	.75	.92
Dimensão Global	12	.81	.88
Autoconceito total	136	.93	

**5.2.4. Inventário de Estratégias de Coping de Folkman e Lazarus**

Neste estudo, foi aplicada a medida desenvolvida por Lazarus e Folkman, para a operacionalização e avaliação do constructo de *coping*, sendo que as suas qualidades psicométricas, já várias vezes testadas, incluindo a validade da estrutura fatorial, garantem a solidez.

O Inventário de Estratégias de *Coping* de Folkman e Lazarus (1985), adaptado e validado para língua portuguesa por Savóia et al. (1996), é constituído por 66 itens que envolvem pensamentos e comportamentos utilizados pelos estudantes para lidar com eventos stressores.



O inventário é formado por oito tipos de estratégias de *coping* que representam os oito fatores: confronto, afastamento, autocontrolo, suporte social, aceitação de responsabilidade, fuga-esquiva, resolução de problemas e reavaliação positiva.

Os estudantes, atendendo a uma determinada situação stressora, respondem a cada um dos itens assinalando uma categoria de acordo com a escala de tipo *likert* de zero a três (0=não usei esta estratégia; 1=usei um pouco; 2=usei bastante; 3=usei em grande quantidade).

Tal como no estudo de Folkman e Lazarus (1985) e Savóia et al. (1996), foi feita uma análise fatorial com rotação oblíqua aos 66 itens que constituíam o inventário. Os indicadores de validade da AFE, designadamente o KMO (0,919, Excelente) e o teste de *Bartlett* (significativo) eram favoráveis. Obteve-se oito componentes principais que explicavam 40,4% da variância total, sendo que o número das dimensões obtidas era semelhante ao número de componentes obtidas pelos autores referidos. No entanto, a análise da saturação dos itens em cada uma das componentes principais não revelou

A análise fatorial confirmatória (AFC) revelou indicadores de ajustamento podem ser considerados como sofríveis,  $\chi^2(683) = 2058,526, p=.001$ , CFI =.696, PCFI =.642, GFI =.844, PGFI =.739 e RMSEA =.058. As trajetórias são quase todas estatisticamente significativas ( $p <.001$ ), sendo alguns pesos fatoriais baixos ( $<.70$ ).

No que respeita à análise de consistência interna, foram encontrados valores que variaram entre um mínimo de .483, na dimensão *autocontrolo*, e um máximo de .674, na dimensão *reavaliação positiva* (ver tabela 5). O valor do alfa de *Cronbach* é, pelo menos, superior ao valor de .60 para a maioria das dimensões, pelo que podemos considerar que os dados medem de forma aceitável os constructos associados a essas dimensões. No entanto, o valor do alfa de *Cronbach* é inferior ao valor de .60 para as dimensões *autocontrolo* e *resolução de problemas*, pelo que estas não são medidas de forma aceitável nesta amostra, não sendo, por isso, consideradas nas análises estatísticas posteriores.

Na Tabela 5 indicamos ainda os valores de consistência interna obtidos por Savóia et al. (1996) na adaptação para português do questionário.

Tabela 5.

*Consistência interna: Estratégias de Coping*

		Estudo atual	Estudo de adaptação Savóia, Santana e Mejias (1996)
	Nº de itens	Alfa de <i>Cronbach</i>	
Confronto	6	.659	.664
Afastamento	7	.660	.480
Autocontrolo	5	.483	.673
Suporte social	6	.641	.601
Aceitação de responsabilidade	6	.649	.457
Fuga-esquiva	2	.625	.597
Resolução de problemas	4	.546	.680
Reavaliação positiva	9	.674	.686

### 5.2.5. Questionário de Competências Intrapessoais, Interpessoais e Profissionais (QCIIP)

O Questionário de Competências Intrapessoais, Interpessoais e Profissionais (QCIIP), construído e validado por Jardim e Pereira (2005), é constituído por 73 itens dispersos em seis dimensões: cooperação (20 itens), autorrealização (12 itens), autoestima (14 itens), suporte social (12 itens), assertividade (8 itens) e empatia (7 itens). Constitui-se como um questionário de autorresposta que se destina a avaliar competências dos estudantes do ensino superior. O estudante, observando-se a si próprio, responde em função da forma como se vê e como se sente.

O resultado final é extraído da soma dos valores brutos dos itens que dizem respeito a cada escala do questionário e a média global do questionário é 307,56 valores pontuais, com um desvio-padrão de 31,03 (Amaral, 2008; Jardim, 2010).

Os 73 itens do QCIIP foram sujeitos a uma análise fatorial exploratória seguida de rotação Varimax. O KMO (.919, Excelente) e teste de *Bartlett* (significativo) eram indicadores favoráveis à AFE. Obteve-se uma solução inicial com 17 componentes principais que explicavam 61,9% da variância total. No sentido de aproximar da solução obtida pelos autores, procedeu-se a uma segunda AFE forçando a extração de seis componentes principais. As seis componentes explicavam 42,9% da variância total. A análise da saturação dos itens em cada

uma das componentes principais revelou apenas três dimensões bem definidas, a saber: *cooperação* (que integrava 17 dos 20 itens originais); *autoestima* (que agrupava 10 dos 14 itens originais); *suporte social* (que classificava todos os 12 itens originais).

A análise fatorial confirmatória mostrou indicadores de ajustamento considerados aceitáveis,  $\chi^2 (155) = 569,326$ ,  $p=.001$ , CFI = .836, PCFI = .800, GFI = .801, PGFI = .747 e RMSEA = .041. As trajetórias são todas estatisticamente significativas ( $p<.001$ ), sendo alguns pesos fatoriais baixos ( $<.70$ ).

Os valores de alfa de *Cronbach* encontrados para o QCIIP variaram entre um mínimo de .79, na dimensão *empatia*, e um máximo de .89, na dimensão *cooperação*. O valor do alfa de *Cronbach* é superior ao valor de .80 para a escala global do QCIIP e para todas as dimensões, com uma única exceção da dimensão *Empatia* (.79), indo de encontro ao estudo de validação de Jardim e Pereira (2005) (ver Tabela 6).

Tabela 6.

*Consistência interna: QCIIP*

		Estudo atual	Estudo Jardim e Pereira (2005)
	Nº de itens	Alfa de <i>Cronbach</i>	
Cooperação	20	.89	.89
Auto-realização	12	.82	.87
Auto-estima	14	.87	.89
Suporte Social	12	.85	.87
Assertividade	8	.82	.84
Empatia	7	.79	.76
Total	73	.96	.95

### 5.2.6. Questionário de Vivências Académicas – Versão Reduzida (QVA-r)

Neste estudo, recorreu-se ao Questionário de Vivências Académicas versão reduzida (QVA-r), construído e validado por Almeida et al. (1999), para a operacionalização e avaliação do constructo de adaptação à universidade.

O QVA-r tem o objetivo de compreender e operacionalizar os processos pessoais, interpessoais e institucionais vivenciados pelos estudantes no ensino superior. A versão

reduzida do QVA é constituída por 60 itens distribuídos em cinco dimensões – *Pessoal*, *Interpessoal*, *Carreira*, *Estudo* e *Institucional*.

A dimensão *pessoal* possui 13 itens relacionados com a construção do *self*, com as percepções pessoais de bem-estar físico e psicológico, de autoestima e de equilíbrio emocional. A dimensão *interpessoal* tem 13 itens associados às relações com os pares, ao estabelecimento de relações de amizade e de intimidade e ao envolvimento em atividades extracurriculares de cariz eminentemente social e/ou associativo. A dimensão *carreira* composta por 13 itens procura avaliar a satisfação dos estudantes com a escolha do curso, projeto vocacional e perspectiva de carreira. A dimensão *estudo* é composta por 13 itens associados às competências, às rotinas e aos métodos de estudo, assim como com à gestão do tempo e dos recursos de aprendizagem disponibilizados pela instituição de ensino-aprendizagem. A quinta, a última dimensão, denominada de *institucional*, é constituída por 8 itens relacionados com o interesse do estudante pela instituição de ensino que frequenta, com o desejo de nela prosseguir os seus estudos, assim como com o conhecimento e a percepção da qualidade dos serviços e das estruturas existentes na instituição (Almeida et al., 1999, 2003; Almeida, Soares, Salgueira, Freitas & Vasconcelos, 2004).

O QVA-r apresenta para cada item uma escala ordinal de tipo *likert* de cinco alternativas de resposta, a saber: 1 = *Nada em consonância comigo, Totalmente em desacordo, Nunca se verifica*; 2= *Pouco em consonância comigo, Bastante em desacordo, Poucas vezes se verifica*; 3= *Algumas vezes de acordo e outras em desacordo, Algumas vezes verifica-se outras não*; 4= *Bastante em consonância comigo, Bastante em acordo, Verifica-se bastantes vezes*; 5= *Sempre em consonância comigo, Totalmente de acordo, Verifica-se sempre*.

Os diversos estudos desenvolvidos com a utilização do QVA-r têm comprovado as boas qualidades psicométricas da escala, revelando valores de alfa de *Cronbach* com valores aceitáveis e bons (Almeida et al., 1999, 2003; Almeida, et al. 2004; Freitas et al., 2007; Nunes & Almeida, 2005; Seco et al., 2005; Silva, 2003; Soares, Almeida & Ferreira, 2006; Tavares, 2012).

A validade da análise fatorial foi feita através do KMO (0,805, Bom) e teste de *Bartlett* (significativo) e indicou-nos valores aceitáveis para a sua prossecução. A análise fatorial convergiu para uma solução com 18 componentes principais que explicavam 64,8% da variância total. Como esta solução se afastava da solução de 5 dimensões encontrada pelos autores, foi efetuada uma segunda AFE forçando a extração de cinco componentes principais.

As cinco componentes explicavam 35,5% da variância total. A análise da saturação dos itens, em cada uma das componentes principais, revelou apenas três dimensões bem definidas, a saber: *interpessoal* (que integrava 10 dos 13 itens originais); *pessoal* (que agrupava 12 dos 13 itens originais); *carreira* (que integrava 10 dos 13 itens originais).

No que concerne à análise da consistência interna, os valores encontrados para o QVA-r variaram entre um mínimo de ,71 na dimensão *estudo* e um máximo de ,81 na dimensão *carreira*.

A partir da análise da Tabela 7, constatamos que os coeficientes de alfa de *Cronbach* são superiores a ,70 em todas as dimensões do QVA-r e superiores ao valor de ,80 para a escala global, pelo que podemos considerar que os dados medem de forma aceitável os constructos em estudo.

Tabela 7.

*Consistência interna: QVA-r*

		Estudo atual	Estudo de adaptação (Almeida, Ferreira & Soares, 1999)
	Nº de itens	Alfa de <i>Cronbach</i>	
Pessoal	13	.77	.87
Interpessoal	13	.76	.86
Carreira	13	.81	.91
Estudo	13	.71	.82
Institucional	8	.72	.71
Total	60	.89	.95

### 5.2.7. Social Support Questionnaire – Short Form (SSQ6)

A versão reduzida do *Social Support Questionnaire* (SSQ6) foi desenvolvida por Sarason et al. (1987) e é constituída por seis itens, tendo duas dimensões do apoio social percebido: o número de pessoas disponíveis para fornecer apoio e a satisfação com o apoio disponível. Permite obter um índice de perceção de suporte disponível (SSQ6N) e um índice de perceção da satisfação com o suporte social disponível (SSQ6S).

O SSQ6 foi adaptado à população portuguesa por Pinheiro e Ferreira (2002). Em cada item, o indivíduo deve indicar as pessoas que percebe como estando disponíveis para o apoiarem numa determinada situação, num número máximo de 9 pessoas, sendo também possível

responder “ninguém”. Em seguida, o indivíduo indica o grau de satisfação com o apoio que recebe na situação específica, atendendo a uma escala de tipo *likert* de seis pontos: *Muito insatisfeito*, *Insatisfeito*, *Algo insatisfeito*, *Pouco satisfeito*, *Satisfeito* e *Muito satisfeito*. Cada um destes resultados parciais é obtido dividindo a soma das pontuações nos itens por seis, obtendo-se assim um valor médio que os autores designam por *índice numérico* (SSQ6N) e *índice de satisfação* (SSQ6S) (Saranson et al., 1987; Pinheiro & Ferreira, 2002; Pinheiro, 2003). No que se refere às propriedades psicométricas, a versão portuguesa do SSQ6 apresentou índices de consistência interna muito satisfatórios para as duas dimensões, como revelou a investigação de Pinheiro e Ferreira (2001; 2002), índice de alfa de *Cronbach* de .92 e .90 para a dimensão SSQ6 número, e .89 e .90 para a dimensão SSQ6 satisfação.

A análise fatorial exploratória aos itens do SSQ6, seguida de rotação Varimax, evidenciou uma estrutura bidimensional, tal como esperado na sequência das análises realizadas por Saranson et al. (1987) e Pinheiro e Ferreira (2002). A primeira componente principal, designada como *número de entidades de suporte social percebidas*, explicava 42,6% da variância total e a segunda componente principal, designada como *satisfação com o suporte social*, explicava 28,8%. No total, ambas explicavam 71,4% da variância total.

A análise fatorial confirmatória apresentou indicadores de ajustamento considerados aceitáveis,  $\chi^2(53) = 341,819$ ,  $p = .001$ , CFI = .942, PCFI = .640, TLI = .912 e RMSEA = .096. As trajetórias são todas estatisticamente significativas ( $p < .001$ ), sendo os pesos fatoriais elevados ( $> .70$ ).

A análise de consistência interna revela valores que variaram entre um mínimo de .91, na dimensão *SSQ6S*, e um máximo de .92, na dimensão *SSQ6N*. A investigação de Pinheiro e Ferreira (2002) mostrou índices de consistência interna muito satisfatórios para as duas dimensões (ver Tabela 8).

Tabela 8.

*Consistência interna: SSQ6*

	Nº de itens	Estudo atual	Estudo de adaptação (Pinheiro & Ferreira, 2002)
		Alfa de <i>Cronbach</i>	
SSQ6N	6	.92	.90
SSQ6S	6	.91	.90

### 5.3. PROCEDIMENTO

O contato com as instituições de ensino superior foi realizado por email e por carta dirigido aos diretores das respetivas instituições (ver Anexo H). Das 10 instituições seleccionadas da província de Luanda, cinco aceitaram colaborar, três não emitiram qualquer parecer, duas indeferiram o pedido.

Depois do deferimento das instituições de ensino superior foram realizadas reuniões para a calendarização das várias sessões de administração dos questionários.

A administração do protocolo de avaliação decorreu entre os meses de junho e dezembro de 2014, aos estudantes dos 2º e 4º anos de diferentes cursos.

Após conclusão foram solicitadas às instituições de ensino superior as médias de avaliações dos estudantes participantes no estudo.

De forma a darmos resposta a um dos objetivos do estudo, designadamente, analisar a evolução do rendimento académico ao longo dos três anos de frequência universitária, foi adotado um desenho longitudinal, integrando três momentos de avaliação anteriores à aplicação do protocolo de avaliação. Assim pretendeu-se explorar o efeito prospetivo da variável rendimento académico, ou seja, como evolui ao longo do tempo. Para tal, na amostra de estudantes do 4ºano (n=230) foram recolhidas as médias de avaliações dos três anos anteriores (1º, 2º e 3º).

Nas sessões de aplicação dos protocolos, inicialmente, foram explicados aos estudantes os objetivos gerais do estudo e, posteriormente, dado um consentimento informado, no qual se assumia o compromisso da proteção da privacidade e confidencialidade dos dados individuais recolhidos, sendo a divulgação das informações realizada em conjunto com as respostas do total da amostra. Os estudantes que decidiam participar de forma voluntária e autónoma no estudo assinavam o consentimento (ver Anexo I)

As primeiras aplicações dos protocolos decorreram coletivamente e na presença da investigadora. No entanto, foi verificada uma morosidade elevada no preenchimento da totalidade dos questionários, em contexto de aula, pelo que se decidiu permitir que os estudantes preenchessem o protocolo de questionários em casa à exceção do teste das Matrizes de *Raven*, sempre aplicado em contexto de aula. A estes estudantes foi solicitada a devolução do protocolo à investigadora.

O protocolo de avaliação foi aplicado a 959 estudantes. A taxa de devolução foi de 64,5%. Dos 619 protocolos devolvidos, 598 foram considerados válidos e 21 inválidos. Face aos



objetivos e hipóteses em estudo foram apenas consideradas na análise de dados os questionários com respostas completas.

#### 5.4. ANÁLISE DE DADOS

O processamento da informação e a análise estatística dos dados foram efetivados com recurso ao *software Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS), versão 21 para Windows e ao *software Amos*, versão 21.

A análise estatística envolveu medidas de estatística descritiva (frequências absolutas e relativas, médias e respetivos desvios-padrão) e de estatística inferencial. O nível de significância para aceitar ou rejeitar a hipótese nula foi fixado em  $p \leq .05$ .

Na estatística inferencial, aplicou-se a análise fatorial, a análise de consistência interna calculada através do coeficiente alfa de *Cronbach*, o coeficiente de correlação momento-produto de Pearson, o teste *t* de *Student*, a Anova *One Way*, o teste de *Kruskal-wallis*, o modelo linear geral univariado, o modelo de regressão linear simples e múltipla e o modelo de equações estruturais. Seguidamente descritos:

- Análise fatorial permitiu reconhecer um número de fatores utilizados na identificação de associações entre um conjunto de várias variáveis inter-relacionadas entre si. Na análise fatorial confirmatória, destacaram-se alguns índices que permitiram avaliar a qualidade de ajuste do modelo: o  $\chi^2$  (qui-quadrado) testou a probabilidade de o modelo teórico se ajustar aos dados, quanto maior o valor, pior o ajustamento; os graus de liberdade ( $\chi^2/gf$ ), valores até 5 indicam um ajustamento adequado; a raiz quadrada média residual (RMR), que indicou o ajustamento do modelo teórico aos dados, na medida em que a diferença entre os dois se aproxima de zero; o *goodness-of-fit index* (GFI) e o *adjusted goodness-of-fit index* (AGFI) indicaram a proporção de variância-covariância nos dados explicados pelo modelo. Estes dados variam de 0 a 1, com valores na casa dos .80 e .90, ou superior, considerado um ajustamento satisfatório; no *root-mean-square error of approximation* (RMSEA), com intervalo de confiança de 90%, os valores altos indicam um modelo não ajustado. Assume-se como ideal que o RMSEA se situe entre .05 e .08, aceitando-se valores de até .10; o *comparative fit index* (CFI) compara de forma geral o modelo estimado e o modelo nulo, considerando valores mais próximos de 1 como indicadores de ajustamento satisfatório. Por sua vez, na análise fatorial exploratória, foram extraídos os fatores pelo método das componentes principais com rotação varimax ou oblíqua, sendo a validade da análise fatorial realizada através do teste de Laiser-Meyer-Olkin (KMO). Este teste

indicou a proporção da variância dos dados que pode ser considerada comum a todas as variáveis. Considera-se que quanto mais próximo de 1 maior é a adequação, sendo estimados como mínimos aceitáveis os valores superiores a .60 e bons os valores acima de .80 (Pasquali, 1999; Pestana & Gageiro, 2008).

- Análise da consistência interna, calculada através do coeficiente alfa de *Cronbach*, foi efetuada para se verificar o grau de homogeneidade existente entre as respostas aos diversos itens que constituem cada escala e subescala. Segundo Pestana e Gageiro (2008), na maioria das aplicações de Ciências Sociais, um coeficiente de consistência interna acima de .90 é muito bom, entre .80 a .90 é considerado como bom e um coeficiente de consistência interna entre .70 e .80 é considerado como razoável. Alguns estudos consideram um coeficiente alfa fraco quando os valores se encontram entre .60 e .70 (Pestana & Gageiro 2008). Quando existem *missing values*, os elementos da amostra correspondentes foram excluídos dos cálculos efetuados para o alfa de *Cronbach*.

- Correlação de *Pearson* foi utilizada no estudo da relação entre variáveis quantitativas e varia entre -1 e 1. Quanto mais próximo estiver dos valores extremos, tanto maior é a associação entre as variáveis. Sabe-se ainda que um coeficiente de correlação <.2 representa uma associação linear muito baixa, entre .2 e .39, baixa, entre .4 e .69, moderada, entre .7 e .89 alta e, por fim, entre .9 e 1, muito alta (Pestana & Gageiro, 2008).

- Teste paramétrico *t Student*: utilizado quando se comparou dois grupos em variáveis dependentes de tipo quantitativo. O valor do teste *t* superior a 5%, não há diferenças estatisticamente significativas entre dois pares de medidas. Caso contrário, quando o valor de prova do teste *t* é inferior a 5%, existem diferenças estatisticamente significativas entre dois pares de medidas (Marôco, 2007).

- Teste Anova *One-Way* foi aplicado quando se comparou a média de três grupos em variáveis dependentes de tipo quantitativo. O valor de prova da ANOVA inferior a 5%, levou à rejeição da hipótese de as médias das variáveis quantitativas serem iguais para as várias categorias das variáveis qualitativas. Quando superior a 5%, não se rejeitou a hipótese nula (Marôco, 2007). O pressuposto de normalidade de distribuição e o pressuposto de homogeneidade de variâncias foram analisados com os testes de *Kolmogorov-Smirnov* e o teste de *Levene*. Quando a homogeneidade não se encontrava satisfeita, usou-se a Anova *One-Way* com a correção de *Welch*.

- Teste de *Kruskal-Wallis* foi usado para comparar três grupos em variáveis dependentes de tipo ordinal.

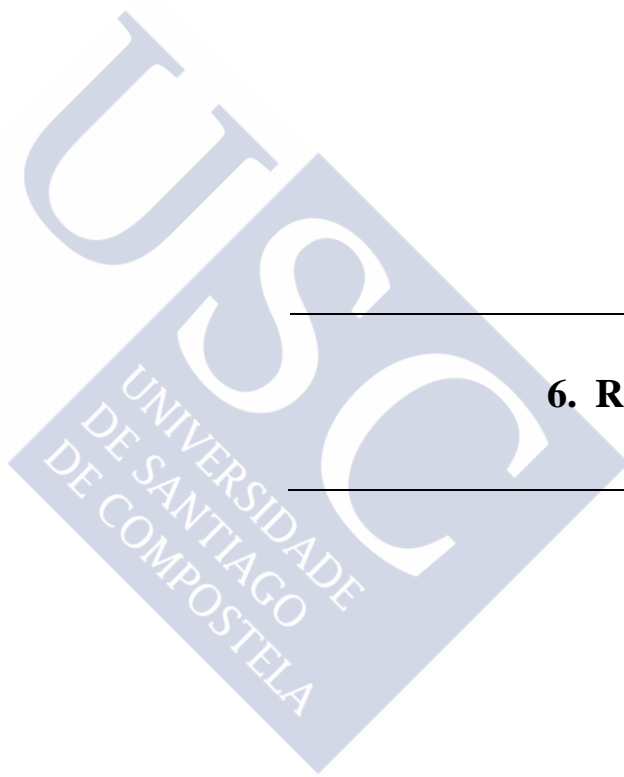
- Modelo linear geral univariado, foi aplicado na análise das diferenças das competências pessoais e o suporte social em função das variáveis familiares e acadêmicas, e o rendimento em função das variáveis sociodemográficas, familiares e acadêmicas. O modelo permite modelar os valores das variáveis dependentes quantitativas, com base nas suas relações com variáveis predictoras, quer qualitativas (em categorias), quer quantitativas.

- Regressão linear múltipla utilizada para a avaliação dos efeitos das variáveis explicativas como previsoras das variáveis de resposta.

- Equações estruturais (*structural equation modeling* – SEM) foram utilizadas na construção do modelo explicativo do rendimento académico. O método que se utilizou para a estimação dos parâmetros desconhecidos, das diferentes trajetórias do modelo, foi o da máxima verosimilhança (*maxium likelihood*), que facultou as estimativas dos coeficientes estandarizados das trajetórias (uma estimativa superior a .50 em valor absoluto indica uma associação forte), o erro padrão e o *p*-value (valores de  $p < .50$  foram considerados como indicativos de trajetórias significativas) (Marôco, 2010).







---

## **6. RESULTADOS**

---



### 6.1. COMPETÊNCIAS PESSOAIS, SUPORTE SOCIAL PERCEBIDO E RENDIMENTO ACADÉMICO

O recurso à estatística descritiva permitiu-nos explorar o primeiro objetivo do estudo, descrever as competências pessoais, o suporte social percebido e o rendimento académico dos estudantes da amostra.

Começando pela variável inteligência, os resultados do teste das Matrizes de Raven, revelam pontuações baixas considerando que 52,5% dos estudantes apresentaram um percentil de 10, 24,3% um percentil de 25, 16,9% um percentil de 50, 5,5% um percentil de 75, 0,5% um percentil de 90 e 0,3% um percentil de 95 ( $N=598$ ,  $\bar{x}=24,7$  e  $DP=19,9$ ).

Relativamente ao autoconceito, a amostra apresentou uma pontuação global da escala satisfatória ( $\bar{x}=802,35$  e  $DP=82,69$ ) com uma pontuação máxima de 990. Verificamos nas pontuações parciais, em cada uma das dimensões, uma superioridade em relação aos valores intermédios, isto é, em todas as dimensões as pontuações médias encontram-se acima do valor médio.

A Tabela 9 mostra que as dimensões, *global*, *valores espirituais/religião*, *honestidade/fiabilidade*, *assuntos escolares em geral*, *social nas relações com os pais*, *aparência física* obtiveram médias mais altas, o que significa que os estudantes da amostra apresentaram maior autoconceito nestas dimensões.



Tabela 9.

*Estatística descritiva: Autoconceito: Self-Description Questionnaire III*

	Mínimo	Máximo	Média	Desvio padrão
Matemática	12,00	80,00	46,18	13,96
Verbal ou Língua Materna	27,00	79,00	58,71	9,17
Assuntos Escolares em Geral	24,00	80,00	61,82	10,02
Aparência física	17,00	80,00	60,21	10,87
Competência Física	12,00	80,00	55,61	14,58
Social nas Relações com os Pais	16,00	80,00	60,60	10,59
Social nas Relações com os Pares do Mesmo Sexo	18,00	80,00	56,36	11,05
Social nas Relações com os Pares do Sexo Oposto	23,00	80,00	56,86	10,45
Honestidade/fiabilidade	25,00	95,00	73,68	10,96
Valores Espirituais/ Religião	25,00	96,00	74,56	12,97
Dimensão Global	27,00	96,00	81,28	11,37
Autoconceito total	570,00	990,00	802,35	82,69

Já em relação às estratégias de *coping*, os estudantes da amostra obtiveram valores médios superiores ao ponto intermédio da escala de medida ( $\bar{x} > 1,50$ ), para *reavaliação positiva*, seguida de *aceitação de responsabilidade*, *suporte social* e *fuga-esquiva*, sucedendo o mesmo com as *estratégias de coping total*. Obtiveram valores inferiores ao ponto intermédio da escala de medida para *afastamento* e ainda mais para *confronto*.

Conforme nos mostra a Tabela 10 a estratégia de *coping* mais usada pelos estudantes foi a *reavaliação positiva* ( $\bar{x}=1,86$  e  $DP=0,51$ ) e a menos utilizada o *confronto* ( $\bar{x}=1,05$  e  $DP=0,62$ ).

Tabela 10.

*Estatística descritiva: Inventário de Estratégias de Coping*

	Mínimo	Máximo	Média	Desvio Padrão
Estratégias de Coping Total	0	3	1,57	0,41
1. Confronto	0	3	1,05	0,62
2. Afastamento	0	3	1,24	0,56
4. Suporte social	0	3	1,77	0,58
5. Aceitação de responsabilidade	0	3	1,82	0,52
6. Fuga-esquiva	0	3	1,66	0,89
8. Reavaliação positiva	0	3	1,86	0,51

Relativamente às habilidades sociais, verificamos que os estudantes apresentaram valores médios satisfatórios para cada dimensão (sendo superiores ao ponto intermédio da escala de medida para cada dimensão e também para a escala total).

A Tabela 11 mostra-nos que a cooperação foi a habilidade social com maior valor de média ( $\bar{x}$ =85,04 e DP=10,04).

Tabela 11.

*Estatística descritiva: habilidades sociais: dimensões do QCIIP*

	Mínimo	Máximo	Média	Desvio padrão
Cooperação	29,00	100,00	85,04	10,04
Assertividade	12,00	40,00	32,01	5,01
Empatia	8,00	35,00	27,55	4,34
Total	159,90	365,00	297,97	36,22

No que concerne à adaptação académica, constatamos que a amostra obteve valores médios satisfatórios para cada dimensão. Na escala, as dimensões *carreira* ( $\bar{x}$ =51,16 e DP=8,40), *peçoal* ( $\bar{x}$ =47,00 e DP=8,32) e *interpessoal* ( $\bar{x}$ =46,71 e DP=8,05) apresentaram pontuações médias mais elevadas, o que significa que os estudantes revelaram uma maior adaptação nessas dimensões (ver Tabela 12).

Tabela 12.

*Estatística descritiva: adaptação académica: QVA-r*

	Mínimo	Máximo	Média	Desvio padrão
Pessoal	21,00	65,00	47,00	8,32
Interpessoal	18,00	65,00	46,71	8,05
Carreira	15,00	65,00	51,16	8,40
Estudo	21,00	65,00	46,02	7,17
Institucional	12,00	40,00	26,92	5,13
Total	104,00	279,00	219,87	26,38

Em relação ao suporte social verificamos que os estudantes percecionam entre uma a duas pessoas disponíveis para os apoiarem e ajudarem numa determinada situação ( $\bar{x}=1,65$ ). Quanto ao grau de satisfação, sentem-se satisfeitos uma vez que a média é de 4,97 (ver Tabela 13).

Tabela 13.

*Estatística descritiva: suporte social: SSQ6*

	Mínimo	Máximo	Média	Desvio padrão
SSQ6 Satisfação	1,00	6,00	4,97	0,83
SSQ6 Numérico	0,00	7,00	1,65	1,10

No que concerne ao apoio dos professores, a pontuação total obtida pelo cálculo da soma dos itens que constituem a questão, mostra que o apoio dos professores apresentou um valor médio de 23,8, superior ao ponto intermédio ( $\bar{x}=20$ ), e um desvio padrão de 4,4, o que significa que o apoio dos professores foi percecionado pelos estudantes como razoável.

Relativamente ao sucesso académico percecionado, verificamos que os estudantes se situaram entre o *bom* e o *muito bom*, 42% e 27% respetivamente. Sendo que 20% indicaram *razoável*, 8% responderam *excelente* e 3% responderam *fraco*.

No que concerne à incidência de reprovação, podemos verificar que 41% dos estudantes da nossa amostra já tinha reprovado. Verificamos igualmente que 51% dos estudantes tinham cadeiras em atraso. Dos que tinham cadeiras em atraso, apuramos que 43% tinham uma cadeira em atraso, 32% tinham duas cadeiras em atraso, 17% tinham três cadeiras em atraso, 6% tinham quatro cadeiras em atraso, 0,2% tinham cinco cadeiras em atraso e um elemento tem seis cadeiras em atraso.

Na amostra total ( $N=598$ ) o rendimento académico (de 0-20 pontos) apresentou um valor médio de 11,5 valores ( $DP=1,72$ ) tendo como mínimo e máximo, 3,8 e 17,5, respetivamente. Avaliado em categorias verificamos que a maioria (80%) apresenta um rendimento *médio* (10-13,9), 14% apresentaram rendimento *baixo* (<10), e 6% apresentaram rendimento *alto* (14-18,9).

Como podemos verificar, através da Tabela 14, a média de avaliações dos estudantes do 2º ano foi de 11,42 (DP=1,92), sendo similar aos estudantes do 4º ano que apresentaram um valor médio de 11,68 (DP=1,35), indicando a inexistência de diferenças revelantes.

Tabela 14.

*Estatística descritiva: média de avaliações final da amostra*

Ano académico	N	Média	Desvio padrão
Segundo	368	11,42	1,92
Quarto	230	11,68	1,35
Total	598	11,50	1,72

## **6.2. COMPETÊNCIAS PESSOAIS E SUPORTE SOCIAL PERCEBIDO EM FUNÇÃO DAS VARIÁVEIS SOCIODEMOGRÁFICAS, FAMILIARES E ACADÉMICAS**

Um dos objetivos do nosso estudo é analisar se existem diferenças significativas dos constructos em estudo em função das variáveis sociodemográficas, familiares e académicas. Para tal, avaliou-se a influência do género, da idade, do estado civil, das habilitações dos pais, da área de formação, do ano curricular e do estatuto trabalhador estudante nas competências pessoais, como a inteligência, o autoconceito, o *coping*, as habilidades sociais, a adaptação e o suporte social.

A significância da diferença de médias dos constructos em estudo foi avaliada através do teste *t Student* para amostras independentes e da análise univariada da variância (ANOVA), tendo sido adotado o grau de confiança de 95%. A análise das interações entre as variáveis foi efetuada através da ANOVA multifatorial (modelo linear generalizado).

Seguidamente, apresentamos os resultados alcançados por constructo, procurando dar resposta à questão de investigação: “Em que medida as seis variáveis do estudo se diferenciam em função de variáveis sociodemográficas, familiares e académicas?”.

### 6.2.1. Inteligência em função do género, idade, estado civil, habilitações dos pais, área de formação e ano académico

Conforme se verifica na Tabela 15, os estudantes do género masculino tiveram um maior desempenho no teste das matrizes de *Raven* do que o género feminino, sendo a diferença estatisticamente significativa,  $t(596) = 2,936, p = .003$ . Por sua vez a correlação entre a idade e a inteligência também é estatisticamente significativa ( $p < .001$ ) mas negativa ( $r = -.171$ ).

Tabela 15.

*Teste t Student: Inteligência em função do género*

	Género				<i>t</i>
	Masculino		Feminino		
	M	DP	M	DP	
Inteligência	27,46	21,2	22,63	18,7	2,936**

Nota: \*\*  $p \leq ,01$

A Tabela 16 mostra-nos diferenças entre a inteligência e as três categorias analisadas do estado civil  $F(2, 576) = 8,262, p = .001$ . Os testes de comparação múltipla a posteriori indicam-nos que as diferenças significativas encontram-se entre os estudantes casados ou solteiros e os em união de facto, sendo que estes obtiveram valores mais baixos no teste de inteligência.

Tabela 16.

*ANOVA: Inteligência e estado civil*

	Solteiro		Casado		União de facto		F
	M	DP	M	DP	M	DP	
Inteligência	26,24	20,69	22,95	18,31	16,16	11,34	8,262***

Nota: \*\*\*  $p \leq ,001$

Relativamente à inteligência em função das habilitações dos pais, verificamos que os estudantes filhos de pais com estudos a nível do ensino básico obtiveram um menor desempenho no teste de inteligência. Por sua vez, os estudantes cujos pais possuem formação superior apresentaram um maior desempenho no teste de inteligência. Embora as diferenças não sejam estatisticamente significativas  $F(2, 555) = 0,879, p = .416$  (ver Tabela 17).

Tabela 17.

*ANOVA: Inteligência e habilitações dos pais*

	Básico		Médio		Superior		F
	M	DP	M	DP	M	DP	
Inteligência	22,43	17,98	24,04	18,88	25,66	21,10	,879

Quanto à inteligência em função da área de formação, constatamos diferenças significativas  $F(2, 595) = 32,629, p = .001$ , sendo os estudantes das engenharias os que obtiveram um maior desempenho, frente aos de ciências sociais e jurídicas. Os testes de comparação múltipla a posteriori indicam-nos que as diferenças significativas encontram-se entre as três áreas de formação (ver Tabela 18).

Tabela 18.

*ANOVA: Inteligência e área de formação*

	Ciências da Saúde		Ciências Sociais e Jurídicas		Engenharias		F
	M	DP	M	DP	M	DP	
Inteligência	30,75	20,06	21,37	17,86	42,61	26,16	32,629***

Nota: \*\*\*  $p \leq ,001$

Os estudantes do 4º ano obtiveram um maior desempenho no teste de inteligência, comparativamente aos do 2ºano, embora a diferença não seja estatisticamente significativa,  $t(596) = -,113, p = .910$  (ver Tabela 19).

Tabela 19.

*Teste t Student: Inteligência e ano académico*

	2º ano		4º ano		<i>t</i>
	M	DP	M	DP	
Inteligência	24,59	20,15	24,78	19,78	-,113

Para conhecer os efeitos das interações das distintas variáveis analisadas sobre a inteligência, realizou-se uma ANOVA de quatro fatores utilizando o género, as habilitações dos pais, a área de formação e o ano académico como fatores fixos e a idade como covariável.

A prova de Levene foi significativa ( $p < .001$ ), pelo que não se assumiram variâncias iguais. No entanto as diferenças podem considerar-se significativas ( $p < .01$ ). Assim, no modelo, encontramos os seguintes efeitos de interação significativos: *género*,  $F(1,454) = 9,308$ ,  $p = .002$ , *estado civil*,  $F(5, 454) = 3,306$ ,  $p = .006$  e interação entre *género* e *área de formação*,  $F(2, 454) = 4,831$ ,  $p = .008$ . Verificamos assim que os fatores do modelo mais relacionados com a inteligência são: o *estado civil* que explica 3,5% da variação da VD, seguido da interação *género* e *área de formação* (2,1%) e do *género* (2,0%) (ver Tabela J1, em Anexo J).

### **6.2.2. Autoconceito em função do género, idade, habilitações dos pais, área de formação e ano académico**

A Tabela 20 revela que os estudantes do género masculino apresentaram um maior autoconceito tanto total como académico, sendo as diferenças estatisticamente significativas,  $t(236) = 2,612$ ,  $p = .010$  e  $t(434) = 3,165$ ,  $p = .002$ , respetivamente.



Tabela 20.

*Teste t Student: Autoconceito e género*

	Masculino		Feminino		<i>t</i>
	M	DP	M	DP	
Autoconceito total	816,18	79,71	788,52	83,63	2,612**
Autoconceito académico	57,45	8,61	54,93	7,96	3,165**

Nota: \*\*  $p \leq ,01$

A Tabela 21 mostra que a correlação entre a idade e os autoconceitos total ( $p=.791$ ) e académico ( $p=.503$ ) não é estatisticamente significativa.

Tabela 21.

*Correlação de Pearson: Autoconceito e idade*

	Idade
Autoconceito total	,018
Autoconceito académico	-,033

No que respeita ao estado civil, constatamos que existem diferenças entre as categorias do estado civil e o autoconceito total e o autoconceito académico. Os casados são os que apresentavam um maior autoconceito total, mas eram os solteiros que afirmavam ter um maior autoconceito académico. Embora essas diferenças não sejam estatisticamente significativas  $F(2, 226) = 0,720, p = .488$  e  $F(2, 419) = 2,494, p = .084$ , respetivamente (ver Tabela 22).

Tabela 22.

*ANOVA: Autoconceito e estado civil*

	Solteiro		Casado		União de facto		F
	M	DP	M	DP	M	DP	
Autoconceito total	804,46	82,99	808,20	87,25	784,28	82,56	0,720
Autoconceito académico	56,60	8,21	54,92	8,96	54,15	8,63	2,494

A leitura da Tabela 23 mostra-nos que o autoconceito total e o autoconceito académico apresentaram relações estatisticamente significativas com as habilitações académicas dos pais,  $F(2, 222) = 4,078, p = .018$  e  $F(2, 406) = 4,817, p = .009$  respetivamente.

Os testes de comparação múltipla a posteriori indicaram-nos que tanto no autoconceito global como no autoconceito académico as diferenças significativas encontraram-se entre os estudantes cujos pais tinham estudos ao nível básico e os que possuíam estudos ao nível superior. Assim, comprovamos que os filhos de pais com estudos ao nível do ensino básico obtiveram valores significativamente mais elevados no autoconceito total e autoconceito académico do que aqueles cujos estudos eram superiores.

Tabela 23.

*ANOVA: Autoconceito e habilitações dos pais*

	Básico		Médio		Superior		F
	M	DP	M	DP	M	DP	
Autoconceito total	829,10	93,47	814,90	71,31	788,90	85,32	4,078*
Autoconceito académico	58,16	8,74	56,98	8,11	54,83	8,31	4,817**

Nota: \*  $p \leq ,05$  \*\*  $p \leq ,01$

Relativamente à variável área de formação, verificamos diferenças significativas entre as áreas de formação e o autoconceito total  $F(2, 235) = 3,478, p = .032$  e o autoconceito académico  $F(2, 433) = 5,524, p = .004$ . Os estudantes da área das engenharias apresentaram um autoconceito total mais elevado comparativamente aos estudantes das outras áreas. Os testes de comparação múltipla a posteriori indicaram-nos que as diferenças significativas encontraram-se entre os cursos de ciências da saúde e os de engenharias. Por sua vez, no autoconceito académico, os testes de comparação múltipla a posteriori indicaram-nos que as diferenças significativas encontraram-se entre os cursos de ciências sociais e jurídicas e ciências da saúde, e os de engenharias (ver Tabela 24).

Tabela 24.

*ANOVA: Autoconceito e área de formação*

	Ciências da Saúde		Ciências Sociais e Jurídicas		Engenharias		F
	M	DP	M	DP	M	DP	
Autoconceito total	781,93	80,78	805,06	81,56	829,92	85,540	3,478*
Autoconceito Académico	55,78	8,11	55,60	8,30	60,19	8,16	5,524**

Nota: \*  $p \leq ,05$  \*\*  $p \leq ,01$

A Tabela 25 revela que os estudantes do 4º ano obtiveram valores significativamente mais elevados no autoconceito total  $t(236) = -2,649, p=.009$  e no autoconceito académico  $t(434) = -3,146, p=.002$ .

Tabela 25.

*Teste t Student: Autoconceito e ano académico*

	2ª ano		4º ano		t
	M	DP	M	DP	
Autoconceito total	791,41	79,31	820,33	85,40	-2,649**
Autoconceito académico	54,07	8,32	57,63	8,16	-3,146**

Nota: \*\*  $p \leq ,01$

O estudo dos efeitos das interações das variáveis analisadas sobre o autoconceito, utilizando o género, as habilitações dos pais, a área de formação e o ano académico como fatores fixos e a idade como covariável, revelou que o modelo não apresentou efeitos de interação significativos ( $p < .01$ ) (ver Tabela J2, em Anexo J).

### 6.2.3. Estratégias de *Coping* em função do género, idade, estado civil, habilitações dos pais, área de formação e ano académico

Relativamente à variável género, verificamos que não influencia significativamente os valores das estratégias de *coping* (ver Tabela 26).

Tabela 26.

*Teste t Student: Coping e género*

	Masculino		Feminino		<i>t</i>
	M	DP	M	DP	
Confronto	6,03	3,53	6,34	3,71	,329
Afastamento	8,35	3,93	8,88	3,84	,118
Suporte social	10,71	3,08	10,56	3,61	,595
Aceitação de responsabilidade	13,00	3,59	12,80	3,60	,528
Fuga-esquiva	3,16	1,72	3,44	1,80	,065
Reavaliação positiva	16,93	4,08	16,60	4,58	,404

Quanto à variável idade, constatamos que se correlaciona significativamente e de forma negativa com as estratégias *confronto* ( $p=.002$ ), *afastamento* ( $p=.006$ ), *aceitação de responsabilidade* ( $p=.006$ ) e *fuga-esquiva* ( $p<.001$ ) (ver Tabela 27).

Tabela 27.

*Correlação de Pearson: Coping e idade*

	Idade
Confronto	-,138**
Afastamento	-,124**
Suporte Social	-,033
Aceitação de responsabilidade	-,123**
Fuga-esquiva	-,159*
Reavaliação positiva	-,007

Nota: \*  $p \leq ,05$  \*\*  $p \leq ,01$

Em relação à variável estado civil, constatou-se diferenças significativas na estratégia *aceitação de responsabilidade*,  $F(2, 507) = 3,176$ ,  $p = .043$ , entre os estudantes casados e os solteiros, sendo que os últimos obtêm valores mais elevados (ver Tabela 28).

Tabela 28.

*ANOVA: Coping e estado civil*

	Solteiro		Casado		União de facto		F
	M	DP	M	DP	M	DP	
Confronto	6,41	3,61	5,59	3,38	5,98	4,05	,189
Afastamento	8,81	3,79	7,97	4,24	8,41	4,18	,223
Suporte Social	10,72	3,31	10,69	3,38	10,36	3,89	,749
Aceitação de responsabilidade	13,19	3,58	12,10	3,39	12,58	3,85	3,176*
Fuga	3,43	1,72	2,94	1,79	3,18	2,00	,058
Reavaliação positiva	16,82	4,25	16,65	4,58	16,85	5,08	,950

Nota: \*  $p \leq ,05$

A análise entre as habilitações dos pais e as estratégias de *coping* revela diferenças significativas nas estratégias *reavaliação positiva*  $F(2, 482) = 4,713$ ,  $p = .009$ , *aceitação de responsabilidade*  $F(2, 488) = 4,193$ ,  $p = .016$ , *fuga-esquiva*  $F(2, 535) = 3,707$ ,  $p = .025$  e *confronto*  $F(2, 499) = 3,649$ ,  $p = .027$ . Nas estratégias mencionadas, *reavaliação positiva*, *aceitação de responsabilidade*, *fuga* e *confronto*, os filhos de pais com estudos de nível médio obtiveram valores mais baixos e os filhos de pais com o ensino superior conseguiram valores mais elevados, sendo as diferenças estatisticamente significativas (ver Tabela 29).

Tabela 29.

*ANOVA: Coping e habilitações dos pais*

	Básico		Médio		Superior		F
	M	DP	M	DP	M	DP	
Confronto	6,38	3,76	5,65	3,42	6,57	3,67	3,649*
Afastamento	9,14	4,16	8,17	3,80	8,91	3,94	2,388
Suporte Social	11,00	2,99	10,59	3,27	10,46	3,63	,588
Aceitação de responsabilidade	13,34	3,84	12,23	3,22	13,18	3,81	4,193*
Fuga-esquiva	3,48	1,64	3,04	1,73	3,46	1,80	3,707*
Reavaliação positiva	17,75	4,46	15,97	4,56	16,95	4,14	4,713**

Nota: \*  $p \leq ,05$  \*\*  $p \leq ,01$

No estudo entre a variável área de formação e as estratégias de *coping*, foram apenas encontradas diferenças ao nível da estratégia de confronto  $F(2, 535) = 7,227, p = .001$ , na qual os estudantes de ciências sociais e jurídicas obtiveram valores mais elevados. Os testes de comparação múltipla a posteriori indicam-nos que as diferenças significativas encontram-se entre os estudantes de ciências sociais e jurídicas e os das engenharias e, ainda, destes últimos, com os de ciências da saúde (ver Tabela 30).

Tabela 30.

*ANOVA: Coping e área de formação*

	Ciências da Saúde		Ciências Sociais e Jurídicas		Engenharias		F
	M	DP	M	DP	M	DP	
Confronto	5,77	3,33	6,52	3,72	4,47	2,88	7,227***
Afastamento	8,94	3,45	8,68	3,94	7,78	4,27	1,141
Suporte social	10,68	3,40	10,70	3,39	9,77	3,42	1,924
Aceitação responsabilidade	13,27	3,19	12,85	3,69	12,22	3,62	1,447
Fuga-esquiva	3,19	1,65	3,33	1,81	3,55	1,63	,812
Reavaliação positiva	16,55	4,19	16,90	4,46	15,80	3,89	1,292

Nota: \*\*\*  $p \leq ,001$

Em relação ao ano académico, verificamos que não influencia significativamente os valores do *coping*, à exceção da estratégia *suporte social*. Os estudantes do 4º ano utilizam mais a estratégia *suporte social* (11,02 vs 10,37), sendo a diferença estatisticamente significativa,  $t(532) = -2,146, p = .032$  (ver Tabela 31).

Tabela 31.

*Teste t Student: Coping e ano académico*

	2ºano		4ºano		t
	M	DP	M	DP	
Confronto	6,29	3,60	6,10	3,70	,591
Afastamento	8,70	3,90	8,56	3,88	,405
Suporte social	10,37	3,27	11,02	3,55	-2,146*
Aceitação de responsabilidade	12,87	3,57	12,90	3,64	-0,93
Fuga-esquiva	3,34	1,71	3,30	1,86	,239
Reavaliação positiva	16,63	4,31	16,93	4,47	-7,64

Nota: \*  $p \leq ,05$  \*\*  $p \leq ,01$  \*\*\*  $p \leq ,001$

Para se conhecer os efeitos das interações das distintas variáveis analisadas sobre as estratégias de *coping*, realizou-se uma ANOVA de quatro fatores utilizando o género, as habilitações dos pais, a área de formação e o ano académico como fatores fixos e a idade como covariável para cada estratégia de *coping* (ver Tabelas J3, J4, J5, J6, J7, J8, em Anexo J)

A prova de Levene foi significativa ( $p < .001$ ) somente no modelo da estratégia de confronto, no entanto as diferenças não se consideraram significativas (ver Tabela J3, em Anexo J).

Constatamos que os modelos não mostram efeitos de interação significativos, à exceção do modelo da estratégia fuga-esquiva (VD), onde foi encontrado um efeito de interação significativo da variável *idade*  $F(1, 437) = 9,358$ ,  $p = .002$ , explicando 2,1% da variação da estratégia fuga-esquiva (ver Tabela J7, em Anexo J).

A correlação entre a *idade* e a estratégia *fuga-esquiva* revela que as duas variáveis correlacionam-se significativamente de forma negativa ( $r = -.159$ ;  $p < .001$ ) (ver Tabela 27).

#### 6.2.4. Habilidades sociais em função do género, idade, estado civil, área de formação e ano académico

A análise da Tabela 32 mostra que a variável género não influencia significativamente os valores das habilidades sociais *cooperação* ( $p = .144$ ), *assertividade* ( $p = .504$ ) e *empatia* ( $p = .884$ ).

Tabela 32.

##### *Habilidades sociais em função do género*

	Masculino		Feminino		<i>t</i>
	M	DP	M	DP	
Cooperação	85,79	8,87	84,48	10,83	1,463
Assertividade	32,18	4,79	31,89	5,18	,669
Empatia	27,58	4,12	27,53	4,52	,145



A correlação não é estatisticamente significativa entre a idade e as habilidades sociais, *cooperação* ( $r=.057$ ;  $p=.207$ ), *assertividade* ( $r=.029$ ;  $p=.511$ ) e *empatia* ( $r=.029$ ;  $p=.494$ ) nem entre estas e o estado civil (ver Tabela 33).

Tabela 33.

*ANOVA: Habilidades sociais e estado civil*

	Solteiro		Casado		União de facto		F
	M	DP	M	DP	M	DP	
Cooperação	85,26	9,70	84,36	10,99	84,56	11,77	,298
Assertividade	31,94	5,14	32,41	4,82	32,51	4,51	,538
Empatia	27,51	4,41	27,48	4,07	28,11	4,33	,549

Em relação as habilitações dos pais, constatamos que os estudantes cujos pais possuem o ensino superior apresentam maior pontuação nas habilidades sociais *assertividade* e *empatia*. Por sua vez, os estudantes cujos pais têm o ensino médio apresentam uma maior pontuação na habilidade *cooperação*. Porém, as diferenças encontradas não são estatisticamente significativas. Assim, podemos afirmar que as habilitações dos pais não influenciam as habilidades sociais (ver Tabela 34).

Tabela 34.

*ANOVA: Habilidades sociais e habilitações dos pais*

	Básico		Médio		Superior		F
	M	DP	M	DP	M	DP	
Cooperação	85,32	12,59	85,82	9,36	84,36	9,75	1,114
Assertividade	31,69	5,05	31,98	4,64	32,17	5,19	,251
Empatia	27,62	4,56	27,28	4,19	27,70	4,39	,546

Nota: \*  $p \leq ,05$  \*\*  $p \leq ,01$  \*\*\*  $p \leq ,001$

No que concerne à variável área de formação, verificamos que os cursos de engenharias apresentaram médias mais altas nas habilidades *cooperação* e *empatia*. Embora, similarmente

às análises anteriores, as diferenças encontradas não influenciam significativamente os valores das habilidades sociais (ver Tabela 35).

Tabela 35.

*ANOVA: Habilidades sociais e área de formação*

	Ciências da Saúde		Ciências Sociais e Jurídicas		Engenharias		F
	M	DP	M	DP	M	DP	
Cooperação	85,01	10,01	83,12	9,54	85,27	10,11	,889
Assertividade	31,67	4,59	32,13	4,79	32,09	5,15	,304
Empatia	26,90	3,59	27,56	4,14	27,71	4,53	1,444

Através da Tabela 36, verificamos que os estudantes do 4ºano apresentaram pontuações superiores nas habilidades sociais avaliadas, embora as diferenças não sejam significativas. Neste sentido, afirmamos que o ano académico não influencia significativamente as habilidades sociais.

Tabela 36.

*Teste t Student: Habilidades sociais e ano académico*

	2º ano		4º ano		t
	M	DP	M	DP	
Cooperação	84,50	10,08	85,92	9,94	-1,558
Assertividade	31,92	4,99	32,16	5,06	-,548
Empatia	27,40	4,33	27,80	4,38	-1,072

A análise dos efeitos das interações das distintas variáveis analisadas sobre as habilidades sociais, obtidos pelo recurso a uma ANOVA de quatro fatores, utilizando o género, as habilitações dos pais, a área de formação e o ano académico como fatores fixos e a idade como covariável, revelou que a prova de Levene foi significativa ( $p < .001$ ) pelo que não se assumiram variâncias iguais. No entanto, as diferenças podem considerar-se significativas ( $p < .01$ ) No

modelo, encontramos o efeito de interação significativo entre *género, habilitações dos pais e ano académico*  $F(2, 348)=6,616, p=.002$ . Verificamos que esse fator explica 3,7% da variação das habilidades sociais (ver Tabela J9 , em Anexo J).

### 6.2.5. Adaptação académica em função do género, idade, estado civil, habilitações pais, área de formação e ano académico

A partir da leitura da Tabela 37, constatamos que os estudantes do género masculino apresentam valores mais elevados na adaptação académica, sendo a diferença estatisticamente significativa,  $t(392) = 3,512, p = .001$ .

Tabela 37.

*Teste t Student: Adaptação académica e género*

	Masculino		Feminino		<i>t</i>
	M	DP	M	DP	
Adaptação académica	224,95	25,46	215,70	26,47	3,512***

Nota: \*\*\* $p \leq ,001$

Por sua vez, a variável idade também apresenta uma correlação positiva e estatisticamente significativa ( $r=.107$ ) com a adaptação académica ( $p \leq ,01$ ). Pelo contrário, o estado civil não influencia significativamente a adaptação académica,  $F(2,379)=0,200, p=.818$  (ver Tabela 38).

Tabela 38.

*Anova: Adaptação académica e estado civil*

	Solteiro		Casado		União de facto		F
	M	DP	M	DP	M	DP	
Adaptação académica	220,00	25,53	219,12	27,28	222,35	30,43	,200

A tabela 39 revela que os estudantes cujos pais detinham o ensino básico apresentaram uma maior adaptação académica, embora as diferenças encontradas não sejam significativas,  $F(3,359)=2,332$ ,  $p=.74$ . Por isso, podemos afirmar que a variável habilitações dos pais não afeta significativamente a adaptação académica.

Tabela 39.

*Anova: Adaptação académica e habilitações dos pais*

	Básico		Médio		Superior		F
	M	DP	M	DP	M	DP	
Adaptação académica	225,07	22,53	222,98	25,20	216,29	27,89	2,332

Em relação à variável área de formação, verificamos que os cursos de ciências sociais e jurídicas são os que apresentam uma maior adaptação académica. Porém, as diferenças encontradas não são significativas,  $F(2,391)=1,375$ ,  $p=.254$ , pelo que podemos afirmar que a área de formação não influi significativamente a adaptação académica (ver Tabela 40).

Tabela 40.

*Anova: Adaptação académica e área de formação*

	Ciências da Saúde		Ciências Sociais e Jurídicas		Engenharias		F
	M	DP	M	DP	M	DP	
Adaptação académica	217,87	24,05	226,42	18,74	219,67	27,90	1,375

Nota: \*  $p \leq ,05$  \*\*  $p \leq ,01$  \*\*\*  $p \leq ,001$

Como podemos verificar, através da Tabela 41, os estudantes do 4º ano mostraram maior adaptação académica, sendo a diferença estatisticamente significativa,  $t(392)=-4,076$ ,  $p=.001$ .

Tabela 41.

*Teste t Student: Adaptação académica e ano académico*

	2 <sup>a</sup> ano		4 <sup>o</sup> ano		<i>t</i>
	M	DP	M	DP	
Adaptação académica	215,55	24,29	226,41	28,11	4,076***

Nota: \*\*\*  $p \leq ,001$

Os resultados da ANOVA de quatro fatores utilizando o género, as habilitações dos pais, a área de formação e o ano académico como fatores fixos e a idade como covariável, mostrou que o modelo não apresenta efeitos de interação significativos (ver Tabela J10, em Anexo J).

#### 6.2.6. Suporte social em função do género, idade, estado civil, habilitações dos pais, área de formação e ano académico

A Tabela 42 mostra que os estudantes do género masculino apresentaram valores mais elevados no SSQ6 numérico, sendo a diferença estatisticamente significativa,  $t(596) = 2,577$ ,  $p=.010$ . Foram encontradas diferenças, embora não significativas, nas escalas de satisfação com o suporte social percebido e de apoio dos professores a favor dos estudantes do género feminino.

Tabela 42.

*Teste t Student: Suporte social e género*

	Masculino		Feminino		<i>t</i>
	M	DP	M	DP	
SSQ6 Satisfação	4,93	,79	5,00	,86	-,935
SSQ6 Numérico	1,87	1,20	1,63	1,04	2,577**
Apoio professores	3,39	,65	3,41	,61	-3,51

Nota: \*\* $p \leq ,01$

Em relação à variável idade, foi encontrada uma correlação entre a idade e o apoio de professores estatisticamente significativa ( $p=.048$ ) positiva e muito fraca (ver Tabela 43).

Tabela 43.

*Correlação de Pearson: Suporte social e idade*

	Idade
SSQ6 Satisfação	-,084
SSQ6 Numérico	-,046
Apoio professores	,089*

Nota: \*  $p \leq ,05$

A Tabela 44 revela que a variável estado civil não influencia significativamente o suporte social percecionado.

Tabela 44.

*Anova: Suporte social e estado civil*

	Solteiro		Casado		União de facto		F
	M	DP	M	DP	M	DP	
SSQ6 Satisfação	4,96	,89	4,98	,68	5,15	,50	1,121
SSQ6 Numérico	1,73	1,09	1,73	1,11	1,72	1,30	,003
Apoio professores	3,39	,63	3,44	,55	3,41	,67	,165

Relativamente às habilitações dos pais, tal como nas análises anteriores, não foram encontradas diferenças significativas ao nível do suporte social percecionado (ver Tabela 45).

Tabela 45.

*Anova: Suporte social e habilitações dos pais*

	Básico		Médio		Superior		F
	M	DP	M	DP	M	DP	
SSQ6 Satisfação	4,92	,76	4,97	,73	5,01	,92	,285
SSQ6 Numérico	1,80	1,35	1,77	1,14	1,69	1,05	,464
Apoio professores	3,37	,64	3,40	,62	3,39	,65	,041

Em relação à área de formação, a Tabela 46 mostra que esta variável não influencia significativamente o suporte social percebido. Porém, ao nível do apoio dos professores, a diferença é marginalmente significativa,  $F(2, 515)=2,993$ ,  $p=.051$ . Os estudantes dos cursos das engenharias perceberam maior suporte por parte dos professores comparativamente aos dos cursos de ciências sociais e jurídicas (3,43 vs 3,17).

Tabela 46.

*Anova: Suporte social e área de formação*

	Ciências da Saúde		Ciências Sociais e Jurídicas		Engenharias		F
	M	DP	M	DP	M	DP	
SSQ6 Satisfação	4,99	,73	4,96	,84	4,97	,86	,025
SSQ6 Numérico	1,83	1,13	1,85	1,20	1,69	1,10	,920
Apoio professores	3,38	,68	3,17	,79	3,43	,59	2,993*

Nota: \*  $p \leq ,05$

A Tabela 47 indica que o ano académico não influencia significativamente o suporte social percebido.

Tabela 47.

*Teste t student: Suporte social e ano académico*

	2º ano		4º ano		t
	M	DP	M	DP	
SSQ6 Satisfação	4,97	,82	4,98	,84	-,176
SSQ6 Numérico	1,73	1,11	1,73	1,13	,060
Apoio professores	3,37	,63	3,44	,62	-1,152

Para se conhecer os efeitos das interações das distintas variáveis analisadas sobre o suporte social, realizou-se uma ANOVA de quatro fatores utilizando o género, as habilitações dos pais, a área de formação e o ano académico como fatores fixos e a idade como covariável para cada medida de suporte social (ver Tabelas J11, J12, J13, em Anexo J).



A prova de Levene foi significativa ( $p < .001$ ) nos modelo do SSQ6 numérico e apoio aos professores, no entanto as diferenças encontradas não se consideraram significativas (ver Tabelas J11 e J13, em Anexo J).

Constatamos que os modelos não mostram efeitos de interação significativos.

### 6.3. RENDIMENTO ACADÉMICO EM FUNÇÃO DAS VARIÁVEIS SOCIODEMOGRÁFICAS, FAMILIARES E ACADÉMICAS

Neste ponto, pretende-se verificar a relação entre o rendimento académico e as variáveis sociodemográficas, familiares e académicas.

Os resultados apresentados procuram, ainda, responder à questão científica: Como evoluiu o rendimento académico ao longo dos três anos de frequência do ensino superior? e testar a hipótese associada: “O rendimento académico melhora ao longo dos três anos de frequência universitária”.

Relativamente à variável *género*, verificamos que os estudantes do género masculino apresentaram um rendimento académico superior aos do género feminino, sendo a diferença estatisticamente significativa,  $t(595) = 4,782, p \leq .001$  (ver Tabela 48).

Tabela 48.

*Teste t Student: Rendimento académico e género*

	Masculino		Feminino		t
	M	DP	M	DP	
Rendimento académico	11,90	1,76	11,23	1,63	4,782***

Nota: \*\*\*  $p \leq .001$

A Tabela 49 revela que a correlação entre a *idade* e o rendimento académico não é estatisticamente significativa.

Tabela 49.

*Correlação de Pearson: Rendimento académico e idade*

		Idade
	Correlação de Pearson	,073
Rendimento académico	Sig. (2-tailed)	,084
	N	566

O estudo da análise da relação entre o *estado civil* e o rendimento académico, indica que não existem diferenças estatisticamente significativas,  $F(2, 575)=1,477, p=.229$ , ao nível das variáveis (ver Tabela 50).

Tabela 50.

*ANOVA: Rendimento académico e estado civil*

	Solteiro		Casado		União de facto		F
	M	DP	M	DP	M	DP	
Rendimento académico	11,43	1,78	11,79	1,50	11,54	1,56	1,477

Relativamente ao rendimento académico em função das *habilitações dos pais*, verificamos que os estudantes filhos de pais com estudos ao nível do ensino básico apresentam um maior rendimento académico  $F(2, 554) = 8,163, p = .001$ . Os testes de comparação múltipla a posteriori indicam-nos que as diferenças significativas encontram-se entre os estudantes cujos pais têm habilitações ao nível do ensino básico e aqueles cujos pais têm habilitações de nível superior (12,04 vs 11,24) (ver Tabela 51).

Tabela 51.

ANOVA: *Rendimento acadêmico e habilitações dos pais*

	Básico		Médio		Superior		F
	M	DP	M	DP	M	DP	
Rendimento acadêmico	12,04	1,74	11,69	1,66	11,24	1,67	8,163***

Nota: \*\*\*  $p \leq ,001$ 

Em relação à variável *área de formação*, verificamos que os estudantes dos cursos das engenharias são os que apresentam maior rendimento acadêmico. Porém, as diferenças encontradas não são estatisticamente significativas,  $F(2, 594) = 2,135$ ,  $p = .119$ , pelo que podemos afirmar que a área de formação não afeta significativamente o rendimento acadêmico (ver Tabela 52).

Tabela 52.

ANOVA: *Rendimento acadêmico e área de formação*

	Ciências da Saúde		Ciências Sociais e Jurídicas		Engenharias		F
	M	DP	M	DP	M	DP	
Rendimento acadêmico	11,46	1,49	11,03	1,82	11,58	1,75	2,135

Em relação ao ano acadêmico, a Tabela 53 mostra que os estudantes do 4º ano obtiveram um rendimento acadêmico superior aos estudantes do 2º ano, mas a diferença não é estatisticamente significativa,  $t(595) = -1,860$ ,  $p = .063$ .

Tabela 53.

Teste *t student*: *Rendimento acadêmico e ano acadêmico*

	2º ano		4º ano		t
	M	DP	M	DP	
Rendimento acadêmico	11,41	1,91	11,68	1,34	-1,860

Relativamente à variável *estatuto académico*, os estudantes com o estatuto de trabalhadores estudantes apresentaram um rendimento académico superior comparativamente aos que não têm esse estatuto, porém a diferença não é estatisticamente significativa,  $t(578) = 1,393$ ,  $p = .164$  (ver Tabela 54).

Tabela 54.

*Teste t student: Rendimento e estatuto académico*

	Sim		Não		<i>t</i>
	M	DP	M	DP	
Rendimento académico	11,63	1,62	11,43	1,81	1,393

Relativamente à hipótese 1: “*O rendimento académico melhora ao longo dos três anos de frequência universitária*”, a Tabela 55 revela a distribuição da amostra em função do rendimento por anos académicos, na qual verificamos que os estudantes do 4º ano apresentaram uma evolução no rendimento académico ao longo da frequência universitária. Foram encontradas diferenças estatisticamente significativas entre o 2º e o 3º ano e entre o 1º e o 3º ano ( $p \leq .001$ ) (ver Tabela 56).

Tabela 55.

*Distribuição da amostra em função do rendimento académico, por ano académico*

	2ºano			4ºano		
	N	M	DP	N	M	DP
Rendimento 1ºano	368	11,42	1,92	230	11,35	1,53
Rendimento 2ºano	-	-	-	230	11,39	1,63
Rendimento 3ºano	-	-	-	230	12,31	1,74

Tabela 56.

*Teste t para amostras emparelhadas: Relações entre o rendimento académico dos 1º, 2º e 3º anos*

	M	DP	t	Sig.
Média de avaliações do 2º ano - 1º ano	-,036	1,445	-,375	0,708
Média de avaliações do 3º ano - 2º ano	-,920	1,614	-8,644	** 0,000
Média de avaliações do 3º ano - 1º ano	-,956	1,754	-8,262	** 0,000

Nota: \*\*\*  $p \leq .001$

Assim, concluímos que o rendimento académico aumenta do 2º para o 3º ano e do 1º para o 3º ano, sendo as diferenças observadas estatisticamente significativas, pelo que podemos confirmar a hipótese 1.

A Tabela J14 (ver Anexo J) revela os efeitos das interações das variáveis analisadas sobre o rendimento académico, obtidos pelo recurso a uma ANOVA de quatro fatores utilizando o género, as habilitações dos pais, a área de formação e o ano académico como fatores fixos e a idade como covariável. A prova de Levene foi significativa ( $p < .001$ ). No modelo, encontramos o efeito de interação significativo do género  $F(1, 453) = 12,830$ ,  $p < .001$ . Verificamos que esse fator explica 2,8% da variação do rendimento académico.

#### **6.4. RELAÇÃO ENTRE AS COMPETÊNCIAS PESSOAIS E O SUPORTE SOCIAL PERCEBIDO COM O RENDIMENTO ACADÉMICO E O EFEITO DAS VARIÁVEIS ENTRE SI**

Nesta investigação, pretendemos verificar se as competências pessoais e o suporte social são variáveis relevantes na explicação do rendimento académico dos estudantes universitários. Para tal, neste ponto, procedemos à análise da relação existente entre cada constructo com o rendimento académico. A significância da diferença de médias dos constructos em estudo foi avaliada através do teste *t Student* para amostras independentes e da análise univariada da variância (ANOVA), tendo sido adotado o grau de confiança de 95%.

Os resultados, seguidamente apresentados, procuram responder à questão científica “Qual é a relação das variáveis pessoais e sociais com o rendimento académico?” e testar as hipóteses de investigação 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8 e 9 apresentadas no ponto 4.

Os resultados procuram ainda mostrar as relações mais significativas entre as variáveis estudadas e testar as hipóteses de investigação 10, 11 e 12 apresentadas no ponto 4.

#### 6.4.1. Relação entre a inteligência e o rendimento académico

Conforme se pode observar na Tabela 57, os resultados indicam que a inteligência medida pelo *fator g* como variável independente explica 3,7% do rendimento académico e é estatisticamente significativo,  $F(1, 595) = 22,767$ ,  $p = .001$ . O coeficiente de regressão da variável *fator g* ( $\beta = ,192$ ,  $t(595) = 4,772$ ,  $p < .001$ ) revelou-se um estimador significativo do rendimento académico, o que significa que quanto mais elevado é o *fator g* maior é o rendimento académico.

Tabela 57.

*Regressão simples (VD: rendimento académico)*

	Beta	SE	Sig.
(Constante)			,000
Factor geral	,192	,003	,000***
R <sup>2</sup>	,037		
F (1, 595)	22,767***		

Nota: \*\*\*  $p \leq .001$

Deste modo, podemos confirmar a hipótese 2: “*Inteligência medida pelo fator g é determinante no rendimento académico*”.

#### 6.4.2. Relação entre o autoconceito e o rendimento académico

Constatamos conforme Tabela 58 que as dimensões do autoconceito explicam 17,8% do rendimento académico sendo a correlação estatisticamente significativa,  $F(11,253) = 4,987$ ,  $p = .001$ . Os coeficientes de regressão das dimensões *matemática* ( $\beta = ,157$ ,  $t(253) = 2,500$ ,  $p = .013$ ), *assuntos escolares em geral* ( $\beta = ,334$ ,  $t(253) = 4,327$ ,  $p = .001$ ) e *honestidade/fiabilidade*

( $\beta = ,135$ ,  $t(253) = 1,979$ ,  $p=.049$ ) revelaram-se estimadores significativos do rendimento acadêmico. Assim, os estudantes com autoconceitos mais elevados nestas dimensões têm maior rendimento acadêmico. Podemos concluir que se confirma parcialmente a hipótese 3: “As dimensões do autoconceito são preditivas do rendimento acadêmico, para as dimensões assinaladas”.

Tabela 58.

*Regressão múltipla (VD: rendimento acadêmico)*

	Beta	SE	Sig.
(Constante)		,984	,000
Matemática	,157	,008	,013*
Verbal	-,070	,013	,344
Assuntos Escolares em geral	,334	,014	,000***
Aparência Física	-,087	,011	,221
Competência Física	-,016	,008	,814
Relações com os Pais	,014	,012	,849
Relações com Pares do mesmo sexo	,042	,010	,535
Relações com Pares do sexo oposto	-,058	,011	,397
Honestidade/ Fiabilidade	,135	,011	,049*
Valores Espirituais/ Religião	-,062	,009	,346
Global	-,028	,013	,745
	R <sup>2</sup>	,178	
	F (11, 253)	4,987***	

Nota: \*  $p \leq .05$  \*\* \*\*\*  $p \leq .001$

Em relação ao estudo da hipótese 4: “Os estudantes de alto rendimento acadêmico têm um elevado autoconceito acadêmico”, foram encontradas as seguintes diferenças estatisticamente significativas: os estudantes com alto rendimento apresentam níveis mais elevados de autoconceito na dimensão *matemática*, comparativamente aos estudantes com baixo ou médio rendimento (57,13 vs 42,23 e 45,89), sendo a diferença estatisticamente significativa,  $F(2, 519) = 14,841$ ,  $p = .001$ ; também os estudantes com alto rendimento apresentam níveis mais elevados de autoconceito na dimensão *assuntos escolares em geral*, do que os estudantes com baixo ou médio rendimento (67,42 vs 57,88 e 62,03), sendo a diferença estatisticamente significativa,  $F(2, 517) = 12,090$ ,  $p = .001$  (ver Tabela 59).

Assim, podemos concluir que se verifica a hipótese 4, “os estudantes de alto rendimento acadêmico têm um elevado autoconceito acadêmico”.



Tabela 59.

ANOVA: *Rendimento académico e autoconceito académico*

	Baixo rendimento		Médio rendimento		Elevado rendimento		F
	M	DP	M	DP	M	DP	
Matemática	42,23	12,61	45,89	13,64	57,14	15,12	14,841***
Verbal ou Língua Materna	58,80	9,19	58,43	9,24	62,11	7,90	2,615
Assuntos Escolares em Geral	57,88	11,16	62,03	9,77	67,42	7,16	12,090***

Nota: \*\*\*  $p \leq .001$ 

### 6.4.3. Relação entre as estratégias de coping e o rendimento académico

A Tabela 60 mostra coeficientes de correlação estatisticamente significativos e negativos entre rendimento académico e as estratégias de coping *afastamento* ( $r=-.135$ ,  $p=.002$ ) e *confronto* ( $r=-.096$ ,  $p=.026$ ) o que significa que quanto mais elevado é o rendimento académico menos os estudantes utilizam estas estratégias de coping.

No que concerne ao estudo da hipótese 5: “*As estratégias de coping adaptativas têm uma correlação positiva com o rendimento académico*”, a Tabela 60 mostra que, em geral, não existem relações positivas estatisticamente significativas entre o rendimento académico e as estratégias de coping adaptativas, pelo que a hipótese não é confirmada.

Tabela 60.

*Correlação de Pearson: Estratégias de coping e rendimento académico*

	Rendimento académico
Confronto	-,096*
Afastamento	-,135**
Suporte social	,077
Aceitação de responsabilidade	,038
Fuga-esquiva	-,049
Reavaliação positiva	,010

Nota: \*  $p \leq .05$  \*\*  $p \leq .01$

#### 6.4.4. Relação entre as habilidades sociais e o rendimento académico

O modelo de regressão linear múltipla com as variáveis habilidades sociais como variáveis independentes e o rendimento académico como variável dependente explica 0,9% desta variável e não é estatisticamente significativo,  $F(3, 475) = 1,460, p = .225$ .

A Tabela 61 mostra que não se verificam relações estatisticamente significativas entre as habilidades sociais e o rendimento académico. Deste modo, não se confirma a hipótese 6: As habilidades sociais são preditores do rendimento académico.

Tabela 61.

*Regressão múltipla (VD: rendimento académico)*

	Beta	SE	Sig.
(Constante)		,744	,000
Cooperação	,114	,011	,055
Assertividade	-,041	,023	,521
Empatia	-,002	,026	,974
R <sup>2</sup>	,009		
F (3, 475)	1,460		

#### 6.4.5. Relação entre a adaptação académica, nas dimensões pessoal, interpessoal, carreira, estudo e institucional e o rendimento académico

Encontrámos coeficientes de correlação significativos e positivos entre o rendimento académico e a adaptação académica em todas as dimensões: *estudo* ( $r = .187, p \leq .001$ ), *pessoal* ( $r = .174, p \leq .001$ ), *interpessoal* ( $r = .170, p \leq .001$ ) e *carreira* ( $r = .125, p = .004$ ). Relativamente ao estudo da hipótese 7: “*Existe correlação positiva, estatisticamente significativa, entre a adaptação académica e o rendimento académico*”, verificaram-se relações positivas estatisticamente significativas entre a adaptação e o rendimento académico (ver Tabela 62).

Tabela 62.

*Correlação de Pearson: Adaptação académica e rendimento académico*

	Rendimento académico
Pessoal	,174***
Interpessoal	,170***
Carreira	,125**
Estudo	,187***
Institucional	,089*
QVA_r total	,200***

Nota: \*  $p \leq .05$  \*\*  $p \leq .01$  \*\*\*  $p \leq .001$

Constatamos conforme Tabela 63 que as dimensões da adaptação académica explicam 5,4% do rendimento académico sendo a correlação estatisticamente significativa,  $F(3, 388) = 4,413$ ,  $p = .001$ . O coeficiente de regressão da dimensão *pessoal* ( $\beta = ,151$ ,  $t(388) = 2,779$ ,  $p = .006$ ), revelou-se estimador significativo do rendimento académico. Assim, os estudantes que apresentaram uma maior pontuação na dimensão pessoal tinham maior rendimento académico.

Tabela 63.

*Regressão múltipla (VD: rendimento académico)*

	Beta	SE	Sig.
(Constante)		,724	,000
Pessoal	,151	,011	,006**
Interpessoal	,065	,013	,278
Carreira	-,014	,013	,827
Estudo	,107	,016	,107
Institucional	-,034	,020	,554
R <sup>2</sup>	,054		
F (3, 388)	4,413***		

Nota: \*\* $p \leq .01$  \*\*\* $p \leq .001$

#### 6.4.6. Correlação do suporte social com o rendimento académico

Podemos verificar pela análise da Tabela 64, que os coeficientes de correlação entre a dimensão quantitativa do suporte social e o apoio dos professores com rendimento académico são estatisticamente significativos e positivos, ( $r=.173$ ) e ( $r=.099$ ) respectivamente.

Tabela 64.

*Correlação de Pearson: Suporte social e rendimento académico*

	Rendimento académico
SSQ6 Satisfação	,069
SSQ6 Numérico	,173**
Apoio professores	,099*

Nota: \*  $p \leq .05$  \*\*  $p \leq .01$

Conforme se pode observar na Tabela 65, os resultados indicam que o suporte social medido pelo SSQ6, índice de satisfação e índice numérico, e pelo apoio dos professores como variáveis independentes explicam 4,6% do rendimento académico, sendo estatisticamente significativo,  $F(3, 419) = 6,755$ ,  $p=.001$ . O coeficiente de regressão do SSQ6 numérico ( $\beta = ,167$ ,  $t(419) = 3,435$   $p = .001$ ) revelou-se um estimador significativo do rendimento académico, o que significa que quanto maior é o número de pessoas que proporcionam apoio maior é o rendimento académico.

Tabela 65.

*Regressão múltipla (VD: rendimento académico)*

	Beta	SE	Sig.
(Constante)		,671	,000
SSQ6 Satisfação	,075	,100	,127
SSQ6 Numérico	,167	,074	,001***
Apoio professores	,089	,018	,064
R <sup>2</sup>	,046		
F (3, 419)	6,755***		

Nota: \*\*\*  $p \leq .001$

Quanto ao estudo da hipótese 8: “*Existe uma relação positiva entre o suporte social percebido e o rendimento académico*”, verifica-se que a um aumento do número de pessoas com as quais o estudante pode realmente contar quando precisa de ajuda corresponde a um aumento do rendimento académico. Assim, a hipótese 8 é confirmada parcialmente. Confirma-se a relevância não do grau de satisfação, mas sim do número de pessoas que proporcionam apoio. A Tabela 66 mostra que foram encontradas diferenças estatisticamente significativas entre o número de entidades de suporte social percecionadas e as três categorias do rendimento académico.

O teste de comparação múltipla a posterior indica-nos que as diferenças se encontram entre os estudantes com alto rendimento académico e os com baixo e médio rendimento académico, sendo que estes dois últimos percecionam menor número de entidades de suporte social (2,29 vs 1,42 e 1,73).

Tabela 66.

ANOVA: *Rendimento académico e suporte social*

	Baixo		Médio		Alto		F
	rendimento		rendimento		rendimento		
	M	DP	M	DP	M	DP	
SSQ6Satisfação	4,91	,95	4,98	,79	5,09	,73	,570
SSQ6Numérico	1,42	,81	1,73	1,12	2,29	1,31	8,305***

Nota: \*\*\*  $p \leq .001$

Importa referir que os estudantes com elevado rendimento académico apresentam maior nível de satisfação com o suporte social do que os estudantes com baixo rendimento académico (5,09 vs 4,91), embora a diferença não seja estatisticamente significativa,  $F(2,484)=,570$ ,  $p=.566$ .

Em relação ao apoio dos professores, constatamos que o valor médio do apoio dos professores aumenta com o aumento do rendimento académico, no entanto, as diferenças observadas não são estatisticamente significativas,  $F(2, 515)= 2,195$ ,  $p=.112$  (ver Tabela 67).

Tabela 67.

ANOVA: Apoio dos professores e rendimento académico em categorias

	Baixo rendimento		Médio rendimento		Alto rendimento		F
	M	DP	M	DP	M	DP	
Apoio dos professores	22,8	3,9	23,9	4,5	24,3	4,2	2,195

#### 6.4.7. Relação entre o autoconceito e a adaptação académica

O coeficiente de correlação entre autoconceito e a adaptação académica é estatisticamente significativo ( $p=.001$ ) positivo e moderado ( $r =.580$ ). Os resultados obtidos permitem-nos confirmar a hipótese 9: “*O autoconceito tem uma correlação positiva com a adaptação académica*”.

#### 6.4.8. Relação entre o suporte social e o autoconceito

Associada a este objetivo, temos a hipótese 10: “*O suporte social tem uma correlação positiva com o autoconceito*”. A correlação entre a satisfação com o suporte social e o autoconceito é estatisticamente significativa ( $p=.001$ ) positiva e moderada ( $r =.316$ ). Por sua vez a correlação entre a perceção do número de entidades de suporte social e o autoconceito é estatisticamente significativo ( $p=.003$ ) e positivo ( $r =.189$ ). Assim, quanto mais elevado é o autoconceito mais elevado é o suporte social, o que nos leva a confirma a hipótese 10.

A Tabela 68 revela que o suporte social medido pelo SSQ6, índice de *satisfação* e índice *numérico*, explica 12,9% do autoconceito sendo a correlação estatisticamente significativa,  $F(2, 211) = 15,660, p=.001$ . Os coeficientes de regressão do SSQ6 *satisfação* ( $\beta = ,293, t(211) =4,521, p =.001$ ) e *numérico* ( $\beta = ,173, t(211) = 2,663, p =.008$ ) revelaram-se estimadores significativos do autoconceito. Assim, os estudantes que apresentaram maior suporte social tinham maior autoconceito.

Tabela 68.

*Regressão múltipla (VD: autoconceito)*

	Beta	SE	Sig.
(Constante)		37,862	,000
SSQ6 Satisfação	,293	7,486	,000***
SSQ6 Numérico	,173	5,008	,008**
R <sup>2</sup>	,129		
F (2, 211)	15,660***		

Nota: \*\*  $p \leq .01$  \*\*\*  $p \leq .001$ 

#### 6.4.9. Relação entre as medidas de suporte social e as de adaptação ao ensino superior

Podemos constatar através da Tabela 69 que todos os coeficientes de correlação são estatisticamente significativos, positivos, à exceção da correlação entre a *satisfação* com o suporte social e a dimensão *institucional*. Assim, quanto mais elevado é o suporte social melhor é a adaptação académica.

Tabela 69.

*Correlação de Pearson: Adaptação académica e suporte social*

	Satisfação	Numérico
Pessoal	,179**	,103*
Interpessoal	,129**	,129**
Carreira	,113*	,093*
Estudo	,144**	,140**
Institucional	,059	,087*
QVA total	,141**	,172**

Nota: \*  $p \leq .05$  \*\*  $p \leq .01$  \*\*\*  $p \leq .001$ 

Comprovamos conforme a Tabela 70 que o suporte social, SSQ6 *satisfação* e SSQ6 *numérico*, explica 4,2% da adaptação académica sendo a correlação estatisticamente



significativa,  $F(2, 336) = 7,382, p = .001$ . Os coeficientes de regressão do índice *satisfação* ( $\beta = ,108, t(336) = 1,973, p = .049$ ) e índice *numérico* ( $\beta = ,153, t(336) = 2,791, p = .006$ ) revelaram-se estimadores significativos da adaptação académica. Assim, os estudantes com maior suporte social nestas dimensões detinham maior adaptação académica.

Tabela 70.

*Regressão múltipla (VD: adaptação académica)*

	Beta	SE	Sig.
(Constante)		8,623	,000
SSQ6 Satisfação	,108	1,743	,049*
SSQ6 Numérico	,153	1,261	,006**
R <sup>2</sup>	,042		
F (2, 336)	7,382***		

Nota: \*  $p \leq .05$  \*\*  $p \leq .01$  \*\*\*  $p \leq .001$

Relativamente ao estudo da hipótese 11: “*Existe uma relação, estatisticamente significativa, entre as medidas de suporte social e as de adaptação ao ensino superior*”, concluímos que quem apresenta mais suporte social apresenta maior adaptação académica, para as associações apresentadas, portanto, podemos afirmar que se confirma.

#### 6.4.10. Correlação dos constructos do estudo

Através da tabela 71, constatamos correlações positivas e significativas com o apoio social numérico, com o autoconceito, com a adaptação académica e com a inteligência, e, negativamente, com as estratégias de *coping* confronto e afastamento. Por sua vez, e tendo em conta as correlações de maior intensidade, cabe destacar que as estratégias de *coping* correlacionam-se positivamente entre si (confronto com afastamento; reavaliação positiva com aceitação de responsabilidade; fuga com confronto, com afastamento e com aceitação de responsabilidade; e aceitação de responsabilidade com afastamento) e com o suporte social (aceitação de responsabilidade e reavaliação positiva). Por último, menciona-se a correlação entre autoconceito e adaptação académica.

Tabela 71.

*Correlação de Pearson: Constructos do estudo*

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
1 – SSQ6 Satisfação	---												
2 – SSQ6 Numérico	,193 <sup>***</sup>												
3 - Autoconceito	,316 <sup>***</sup>	,189 <sup>**</sup>											
4 – Habilidades Sociais	,221 <sup>***</sup>	,049	,372 <sup>***</sup>										
5 - Adaptação académica	,141 <sup>*</sup>	,172 <sup>***</sup>	,580 <sup>**</sup>	,395 <sup>**</sup>									
6 – Confronto	-,121 <sup>**</sup>	-,089 <sup>*</sup>	-,349 <sup>**</sup>	-,022	-,245 <sup>***</sup>								
7 – Afastamento	-,035	-,007	-,228 <sup>**</sup>	,041	-,197 <sup>***</sup>	,607 <sup>***</sup>							
8 – Suporte Social	,065	,028	,069	,239 <sup>***</sup>	,186 <sup>***</sup>	,292 <sup>***</sup>	,345 <sup>***</sup>						
9 – Aceitação Responsabilidade	,062	-,006	,013	,288 <sup>***</sup>	,056	,348 <sup>***</sup>	,418 <sup>***</sup>	,548 <sup>***</sup>					
10 – Fuga-esquiva	-,061	-,057	-,216 <sup>**</sup>	,070	-,170 <sup>***</sup>	,433 <sup>***</sup>	,424 <sup>***</sup>	,228 <sup>***</sup>	,415 <sup>***</sup>				
11 – Reavaliação positiva	,080	-,016	,074	,322 <sup>***</sup>	,126 <sup>*</sup>	,357 <sup>***</sup>	,400 <sup>***</sup>	,544 <sup>***</sup>	,586 <sup>***</sup>	,353 <sup>***</sup>			
12 – Inteligência	,024	,109 <sup>**</sup>	-,006	-,042	-,019	-,061	-,062	-,038	,037	,041	-,020		
13 –Rendimento académico	,069	,173 <sup>**</sup>	,214 <sup>**</sup>	,054	,200 <sup>**</sup>	-,096 <sup>*</sup>	-,135 <sup>**</sup>	,077	,038	-,049	,010	,192 <sup>**</sup>	---

## 6.5. PROPOSTA DE UM MODELO EXPLICATIVO DO RENDIMENTO ACADÉMICO DOS ESTUDANTES DO ENSINO SUPERIOR DE ANGOLA

Este ponto cumpre com o último objetivo da investigação que é apresentar um modelo explicativo do rendimento académico dos estudantes do estudo.

Com o objetivo de clarificar o papel dos constructos na explicação do rendimento académico, foram realizadas análises de regressão linear, tomando como predictoras as escalas globais, assim como as suas dimensões.

O melhor modelo encontrado foi com as variáveis: inteligência, autoconceito matemática, autoconceito assuntos escolares, estratégia de *coping* confronto, estratégia de *coping* afastamento, suporte social numérico e idade. Neste modelo, encontramos ( $R^2=.205$  e  $R^2$  ajustado=.182) que 20,5% da variabilidade do rendimento académico é explicada pelas variáveis independentes do modelo, sendo estatisticamente significativo ( $F(8, 282)= 9,064$   $p<.001$ ).

Apuramos que o autoconceito nas dimensões *assuntos escolares em geral* ( $\beta=.239$ ,  $t(282)= 3,586$ ,  $p\leq .000$ ) e *matemática* ( $\beta=.201$ ,  $t(282)= 3,299$ ,  $p\leq .000$ ) revelam-se estimadores significativos do rendimento académico. Também a inteligência ( $\beta=.153$ ,  $t(282)= 2,702$ ,  $p=.007$ ), as estratégias de *coping* confronto ( $\beta=.184$ ,  $t(282)= 2,665$ ,  $p=.008$ ) e *afastamento* ( $\beta=-.174$ ,  $t(282)= -2,609$ ,  $p=.010$ ) e ainda a *idade* ( $\beta=.123$ ,  $t(282)= 2,212$ ,  $p=.028$ ) apresentam-se estimadores significativos do rendimento académico (ver Tabela 72).

Tabela 72.

*Regressão múltipla (VD: rendimento académico)*

	Beta	SE	Sig.
(Constante)		1,090	,000
Inteligência	,153	,005	,007**
Autoconceito Matemática	,201	,008	,001***
Autoconceito Assuntos Escolares	,239	,012	,000***
Coping Afastamento	-,174	,031	,010**
Coping Confronto	,184	,035	,008**
Adaptação_total	,024	,004	,700
SSQ6 Numérico	,069	,085	,213
Idade	,123	,013	,028*
R <sup>2</sup>	,205		
F (8, 282)	9,064***		

Nota: \*  $p \leq ,05$  \*\*  $p \leq ,01$  \*\*\*  $p \leq ,001$

O modelo de ajuste, através do método “Stepwise”, apresentou um  $R^2=.176$  ( $R^2$  ajustado=.164), excluindo as variáveis estratégias de *coping confronto* e *afastamento* e suporte social numérico, sendo estatisticamente significativo  $F(4,286)= 15,247$ ,  $p<.001$ . Este modelo mostra que 17,6% da variabilidade do rendimento académico é explicada pelas variáveis independentes (inteligência, autoconceito nas dimensões matemática e assuntos escolares em geral e idade) do modelo ajustado.

Apuramos que o autoconceito nas dimensões *assuntos escolares em geral* ( $\beta=.259$ ,  $t(286)=4,394$ ,  $p<.001$ ), *matemática* ( $\beta=.175$ ,  $t(286)= 2,906$ ,  $p=.004$ ), a *inteligência* ( $\beta=.155$ ,  $t(286)= 2,748$ ,  $p=.006$ ) e ainda a *idade* ( $\beta=.115$ ,  $t(286)= 2,088$ ,  $p=.038$ ) apresentam-se estimadores significativos do rendimento académico (ver Tabela 73).

Tabela 73.

*Regressão múltipla (VD: rendimento académico)*

	Beta	SE	Sig.
(Constante)		,737	,000***
Autoconceito Assuntos Escolares	,259	,011	,000***
Autoconceito Matemática	,175	,008	,004**
Inteligência	,155	,005	,006**
Idade	,115	,013	,038*
R <sup>2</sup>	,176		
F (4, 286)	15,247***		

Nota: \*  $p \leq ,05$  \*\*  $p \leq ,01$  \*\*\*  $p \leq ,001$

A Figura 2 mostra o modelo de equações estruturais que explica 15,0% da variância do rendimento académico. Verificamos que os coeficientes de correlação entre as variáveis e o rendimento são significativos e positivos.

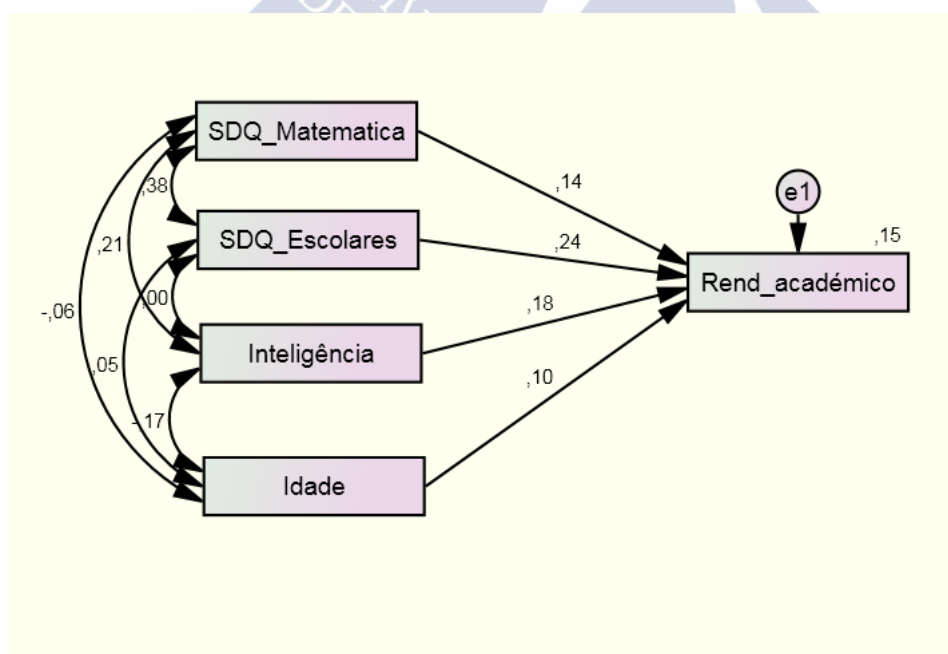
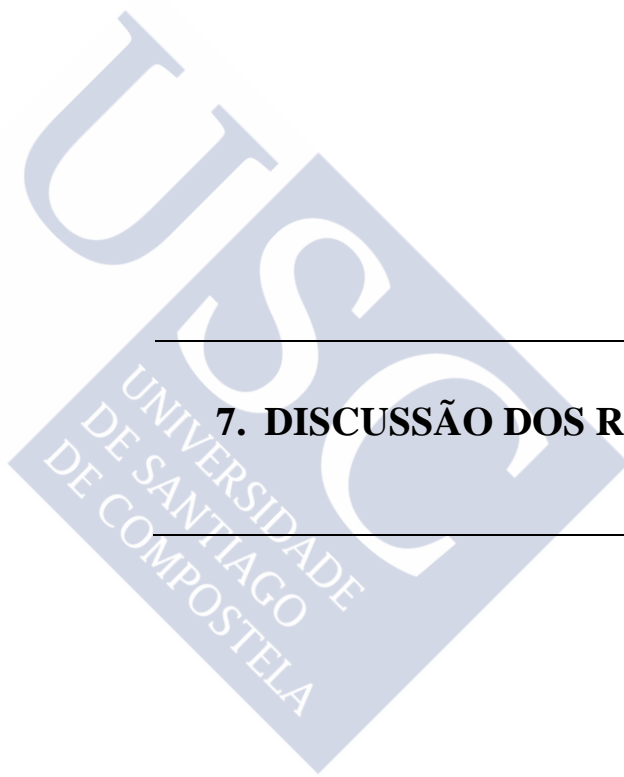


Figura 2. Modelo de equações estruturais

Estas análises reforçaram os resultados obtidos nos estudos correlacionais e permitiram concluir que as dimensões do autoconceito relacionadas com o contexto académico são as que apresentaram maior capacidade de explicação dos resultados académicos. Assim, valores mais elevados no autoconceito, na matemática e nos assuntos escolares em geral influenciaram positivamente o rendimento académico, assim como a inteligência que também mostrou uma relação significativa com o rendimento académico. Por sua vez, a idade revelou-se como sendo a variável sociodemográfica com maior valor explicativo.





---

## **7. DISCUSSÃO DOS RESULTADOS**

---





## 7. DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Neste capítulo, procura-se efetuar uma síntese e análise crítica dos resultados apresentados no ponto anterior, em função dos objetivos e hipóteses inicialmente propostos, para tornar mais coerentes e precisas as respostas às questões de investigação: “Em que medida as seis variáveis do estudo se diferenciam em função de variáveis sociodemográficas, familiares e académicas?”; “Qual é a relação das variáveis pessoais e sociais com o rendimento académico?”; “Como evoluiu o rendimento académico ao longo dos três anos de frequência do ensino superior?”; “Que características pessoais e sociais promovem o rendimento académico no ensino superior?”.

O *primeiro objetivo* do estudo é descrever as competências pessoais, o suporte social percebido e o rendimento académico dos estudantes da amostra. Segundo os resultados das análises efetuadas, constatamos que a maioria dos estudantes apresenta no teste de inteligência *fator g* um percentil inferior ao percentil médio. Assim, parece-nos que a baixa pontuação encontrada é consequência das condições gerais de desenvolvimento desses jovens, fortemente condicionados pelos desequilíbrios económicos e sociais do próprio país. É incontestável o impacto negativo que a guerra teve, durante os quase 30 anos decorridos desde a luta pela independência, sobre as infraestruturas básicas e sobre os sistemas sociais de saúde e de educação. O que coincide com a revisão de estudos efetuada por Silva et al., (2012), na qual a inteligência individual e a coletiva aparecem significativamente relacionadas com diversos atributos sociais, económicos, educacionais, políticos, geográficos, epidemiológicos, tecnológicos e de saúde.

Pelo contrário, no “autoconceito”, situam-se numa pontuação acima da média em todas as dimensões, destacando-se as dimensões *global, valores espirituais/religião, assuntos escolares em geral, social nas relações com os pais, aparência física* com médias mais altas. O autoconceito em contexto universitário tem vindo a ser alvo de atenção na literatura científica, particularmente na sua relação com a promoção do sucesso académico (Barca et al., 2011; Bong & Skaalvik, 2003; Burnett et al., 2003; Choi, 2005, Gargallo et al., 2009; Guay et al., 2010; Huang, 2011; Marsh, 1987; Wouters et al., 2011; Valentine et al., 2004; Vega & Capa, 2009).

O mesmo ocorre em relação à “adaptação académica”, já que em todas as dimensões pontuaram acima da média, especialmente na *carreira, pessoal e institucional* com pontuações médias mais elevadas. Estudos indicam que uma boa adaptação pode ser preditiva de perseverança e êxito dos estudantes ao longo do seu percurso académico (Cunha & Carrilho, 2005; Granado et al., 2005). Por sua vez, uma má adaptação pode afetar a saúde mental dos estudantes (Costa & Leal, 2008; Ferraz & Pereira, 2002, Friedlander et al., 2007; Stallman, 2010; Thurber & Walton, 2012).

No que respeita às “habilidades sociais”, os universitários da amostra apresentam valores médios satisfatórios, sendo a “cooperação” a mais alta interdependência positiva, ao que diferentes autores advogam o seu importante papel no desenvolvimento de laços interpessoais e no bem-estar psicológico (Junttila & Vauras, 2009; Pavarino, et al., 2005). Diversos estudos destacam o papel das habilidades sociais como um fator promotor do sucesso académico (Elliot et al., 2001; Gerk & Cunha, 2006; Lopes et al., 2011; Matos, 2008).

Relativamente às “estratégias de *coping*”, verificamos que as mais utilizadas pelos estudantes são a *reavaliação positiva*, a *aceitação de responsabilidade* e o *suporte social* e, por outro lado, que a menos utilizada é a estratégica de *confronto*. Estes resultados revelam que os estudantes recorrem mais às estratégias desadaptativas, *coping* focado nas emoções e, segundo Lazarus e Folkman (1984), mostram que os estudantes tendem a normalizar as emoções associadas à situação promotora de *stress*, sem contudo alterar a realidade dessa situação.

Em relação ao “suporte social”, verificamos que os estudantes percecionam, na sua maioria, entre uma a duas pessoas disponíveis para os apoiarem e ajudarem numa determinada situação, com um grau médio de *satisfeito* que coincide com a perceção que têm do apoio dos professores. Relativamente ao rendimento académico, constatamos que as classificações situam-se na pontuação média (11,5 sobre 20), não obstante, a maioria classifica o seu sucesso académico entre o *bom* e o *muito bom*. Apesar da divergência encontrada, vários estudos verificaram que altos níveis de perceção de competência pessoal parecem promover o sucesso escolar (Pina & Faria, 2007; Weiner, 2005). Importa destacar que os estudantes do 2º ano obtêm um valor médio ligeiramente inferior aos do 4º ano, o que parece indicar que o rendimento académico vai aumentando com os anos académicos. Este resultado coincide com os estudos que indicam que os estudantes dos anos académicos mais avançados mostram-se mais competentes e alcançam melhor rendimento (Clifton et al., 2004; Szafran, 2001; Zeegers, 2001).

O *segundo objetivo* do estudo é analisar se existem diferenças significativas dos constructos em estudo em função das variáveis sociodemográficas, familiares e académicas. No constructo “inteligência”, foram encontradas diferenças significativas em função do género, da idade, do estado civil e da área de formação. Como já se comentou, os estudantes do género masculino apresentam um melhor desempenho no *fator g* da inteligência. Os dados são coincidentes com o estudo de Colom e García-López (2002), no qual os estudantes do género masculino obtiveram um melhor desempenho no teste das Matrizes de *Raven*. Porém, contrariam diversas investigações que sugerem que as diferenças entre os géneros estariam associadas a habilidades cognitivas específicas e que essas diferenças extinguiriam-se quando era avaliada a inteligência geral ou *fator g* (Flores-Mendoza et al., 2007; Fernandes et al., 2009; Spinath et al., 2014).

Os estudantes mais novos também são os que apresentam um maior desempenho em relação aos mais velhos. Este dado deve ser interpretado tendo em conta a ampla faixa etária própria do ensino universitário de Angola, pois vai de 19 a 58 anos e, assim, tomar em consideração o declínio da inteligência com a idade. Estudos que comparam o desempenho em inteligência de jovens adultos e adultos mais velhos têm demonstrado diferenças significativas entre esses grupos com melhor desempenho para os mais jovens (Fernandes, Rueda, & Sisto, 2009; Masunaga & Horn, 2001; Rueda & Castro, 2012).

Em relação ao estado civil, os estudantes solteiros e os casados são aqueles que revelaram um maior desempenho, frente os estudantes que vivem em união de facto. Este resultado pode ser explicado atendendo às características económicas e culturais dos distintos tipos de ambientes, já que, em grande medida, as uniões de facto são constituídas por indivíduos dependentes dos pais, que não conseguem assumir as suas responsabilidades familiares, resultando em limitações no modo de vida das referidas famílias. Porém, na pesquisa realizada não encontramos estudos que investigassem a relação entre o estado civil e a inteligência.

Ao nível da área de formação, foram encontradas diferenças significativas entre as três áreas de formação, sendo que os estudantes das engenharias obtiveram um maior desempenho e os de ciências sociais e jurídicas alcançaram um menor desempenho. Uma explicação possível é a predominância significativa do género masculino na área das engenharias, em oposição à predominância significativa do género feminino na área das ciências sociais e jurídicas. Os dados permitem-nos constatar que as diferenças encontradas possam estar associadas, em grande medida, às escolhas profissionais de homens e mulheres (Moreira, 2008; Alon & Gelbgiser, 2011).

Por último, no modelo dos efeitos de interação significativos, constatamos que a variação da “inteligência” é explicada pelo *estado civil* (3.5%), pela interação *género e área de formação* (2.1%) e pelo *género* (2.0%).

No constructo “autoconceito”, obtêm-se diferenças significativas a respeito do autoconceito total e do autoconceito académico, em relação à variável género, pelo que difere do estudo de Faria e Lima (2006), no qual não se observaram diferenças de género. Pelo contrário, Barca et al., (2011) comprovaram diferenças em função desta variável, mas ao contrário do nosso estudo, os citados investigadores obtiveram pontuações mais elevadas para as mulheres.

Além disso, também se encontraram diferenças significativas em relação às habilitações dos pais, à área de formação e ao ano académico. Os estudantes cujos pais têm estudos de nível do ensino básico obtêm uma maior pontuação no autoconceito total e académico, comparativamente aos estudantes filhos de pais com o nível de ensino superior. Parece-nos que a qualidade do funcionamento familiar das famílias com o nível de ensino básico permite a construção de sentimentos de competência e valor que contribuem decisivamente para o desenvolvimento de um autoconceito positivo. Assim, os níveis de autoconceito total relacionam-se mais com a disponibilidade psicológica e afetiva dos pais. A perspetiva ecológica do desenvolvimento, Bronfenbrenner (1996) aponta a família como sendo um dos contextos fundamentais do desenvolvimento humano e são vários os estudos que indicam as relações com cuidadores como os alicerces de um autoconceito positivo (Amatea et al., 2006; Fuhrer & Stansfeld, 2002; Garcia, 2003; Schmidt & Padilla, 2003).

Os estudantes da área das engenharias apresentam um autoconceito total e um autoconceito académico mais elevado em relação aos estudantes das outras áreas. Embora no autoconceito total, a diferença significativa seja apenas em relação aos estudantes dos cursos da área das ciências da saúde. Os dados contrariam a investigação de Freitas (2011) que constatou o oposto.

Os estudantes do 4º ano obtêm valores mais elevados no autoconceito total e no autoconceito académico do que os estudantes do 2ºano. Este último resultado também foi encontrado no estudo de Faria e Lima (2006), no qual as diferenças no autoconceito académico favoreciam os estudantes mais novos.

Os estudos diferenciais realizados com as “estratégias de *coping*”, mostraram diferenças significativas em função da idade, do estado civil, das habilitações dos pais, da área de formação e do ano académico.

Em relação à idade, observa-se que os estudantes mais jovens recorrem mais a estratégias de tipo desadaptativo, já que assinalam, com pontuações mais elevadas, *fuga-esquiva* e *afastamento*. Porém, também indicam estratégias adaptativas do tipo *confronto* e *aceitação de responsabilidade*, esta última também é referida pelos solteiros e pelos que pertencem a ambientes socioculturais superiores. No estudo de Montes-Berges e Augusto (2007), não foram encontradas diferenças do *coping* em função da idade. A estratégia adaptativa *confronto* destaca-se entre os estudantes dos cursos de ciências sociais e jurídicas como a mais utilizada comparativamente às outras áreas de formação. O que não coincide com o estudo de Costa e Leal (2006), no qual a estratégia de *suporte social* destacou-se entre os estudantes de Nutrição e Enfermagem. Para finalizar, observamos que o uso de estratégias de *suporte social* se incrementa com a experiência académica, dado que são os estudantes do 4º ano os que mais a utilizam, mostrando maior facilidade em recorrer à ajuda externa para a solução dos problemas.

A revisão da literatura revela muitos estudos que verificaram diferenças de género quer nas estratégias de *coping* adaptativas quer nas desadaptativas (Costa & Leal, 2006; Custódio et al., 2009; Hetty Van Emmerik, 2002; Mohsen & Mansoor 2009; Montes-Berges & Augusto, 2007; Ongarato et al., 2008), ao contrário do nosso estudo, em que as diferenças encontradas não são estatisticamente significativas.

Os resultados dos modelos dos efeitos das interações das variáveis sobre as estratégias de *coping* mostram uma clara interação entre a estratégica *fuga-esquiva* e a variável *idade*, esta última explica 2,1% da variação da estratégia *fuga-esquiva*. São os estudantes mais jovens que utilizam mais a estratégia citada.

No constructo “habilidades sociais”, observam-se diferenças, embora não sejam estatisticamente significativas, ao nível das variáveis sociodemográficas, familiares e académicas. No entanto, compete-nos destacar os resultados obtidos na análise de variância multivariada que indicam uma interação significativa entre as variáveis *género*, *habilitações dos pais* e *ano académico*. A relação destas variáveis com as habilidades sociais é destacada também em outros estudos como os de Austin et al., (2007) e Taylor et al., (2002), que encontraram diferenças nas habilidades sociais em função do género, a favor do género masculino, os de Vagos e Pereira (2010) e Jardim (2010) que evidenciaram superioridade do género feminino, nas habilidades assertividade e cooperação respetivamente e os trabalhos de Boyle et al., (2010) e Nunes et al., (2011) que mostraram diferenças significativas em função

da frequência universitária, dando conta de um decréscimo da habilidade social empatia no final do primeiro ano.

No constructo “adaptação académica”, foram encontradas diferenças significativas de género, idade e ano académico. Os estudantes do género masculino apresentam valores mais elevados na adaptação académica em relação aos estudantes do género feminino. Estes resultados coincidem com os estudos de Habibah et al., (2009), Kyalo e Chumba (2011), Pinheiro (2003), Porta-Nova (2009) e Soares et al., (2011). Os estudantes mais velhos revelam uma melhor adaptação académica em relação aos mais novos, o que coincide com outras investigações (Freitas et al., 2007; Porta-Nova, 2009; Soares et al., 2010 e Teixeira et al., (2007) e é consequente das diferenças encontradas na adaptação académica em função do ano académico, já que são os estudantes do 4ºano que revelam uma maior adaptação académica, tal como se tem verificado em outras investigações como as realizadas por Costa e Oliveira (2010) e Machado e Almeida (2000). Os resultados obtidos mostram, ainda, que as variáveis estado civil, habilitações dos pais e área de formação não afetam significativamente a adaptação académica.

No constructo “suporte social”, foram encontradas diferenças significativas de género e idade. Os estudantes do género masculino apresentam valores mais elevados no suporte social numérico, na perceção de um maior apoio por partes dos professores, a favor dos mais velhos e dos de engenharias. As mulheres também percebem um maior apoio dos seus professores e sentem-se mais satisfeitas com o suporte social do que os seus companheiros do género masculino, porém as diferenças não são estatisticamente significativas. Relativamente às variáveis estado civil, habilitações dos pais e o ano académico, os resultados revelaram que não influenciaram significativamente o suporte social percebido. Estes resultados mostram-se em consonância com o estudo de Sacramento et al., (2009), no qual não foram identificadas diferenças significativas entre o apoio social e a maioria das variáveis sociodemográficas.

Em síntese, as variáveis sociodemográficas, familiares e académicas, como variáveis independentes, explicam 14,1% da variação da *inteligência*, 10,1% da variação da *adaptação académica*, 8,9% da variação do *autoconceito académico*, 5,2% da variação do *apoio dos professores*, 2,0% da variação da estratégia *confronto*, 3,0% da variação da *reavaliação positiva* e 0,5% da variação do *suporte social numérico*.

O *terceiro objetivo* desta investigação é verificar a relação entre o rendimento académico e as variáveis sociodemográficas, familiares e académicas. Os resultados obtidos mostraram



diferenças significativas de género e habilitações dos pais. A análise de variância multivariada mostra um claro efeito significativo do *género*, explicando 2,8% da variação do rendimento académico. O que coincide com outros estudos europeus, em que o género é um dos fatores que influencia o aproveitamento escolar (Eurydice, 2009). Os estudantes do género masculino apresentam um rendimento académico superior aos do género feminino. Estes resultados contrariam a literatura que destaca uma superioridade das mulheres (Almeida, Guisande, Soares & Saavedra, 2006; Buchmann & DiPrete, 2006; Ewert, 2012). Parece-nos que a superioridade encontrada no nosso estudo pode ser explicada tendo em conta os resultados anteriormente descritos, já que são os homens os que possuem um maior autoconceito, suporte social e adaptação académica e estas variáveis relacionam-se com o rendimento académico. Um dado que é necessário considerar é o maior rendimento académico dos estudantes filhos de pais com um nível sociocultural mais baixo (nível de estudos básico), já que investigadores sugerem a existência de uma relação entre rendimento e o nível sociocultural alto (Almeida et al., 2006). Uma explicação possível para este resultado é a de que, apesar das dificuldades económicas, as famílias com o nível de estudos básico investem na formação dos seus filhos, com o objetivo de lhes proporcionar no futuro uma vida melhor, o que poderá levar a um incremento de motivação por parte dos estudantes para não defraudar expectativas dos pais. A motivação pode ser aqui considerada como sendo um fator importante quanto à possibilidade de realização dos estudantes.

Por último, importa mencionar que os estudantes com o estatuto académico de trabalhadores apresentam um rendimento académico superior, comparativamente aos que não têm esse estatuto, porém a diferença não é estatisticamente significativa. Esta diferença pode dever-se ao facto de terem uma atividade profissional paralela, ao repartirem a vida de estudante com a de trabalhador, é-lhes exigida uma maior e eficaz gestão de tempo, o que parece dirigi-los, em alguns casos, a uma maior disciplina e empenho nos estudos. Porém, diversos estudos salientaram que o rendimento académico também depende da quantidade de tempo que os estudantes passam a estudar, opondo-se ao tempo que os estudantes passam no trabalho (Curtis & Shani, 2002; Van den Berg, 2002; Van den Berg & Hofman 2005).

No estudo da evolução do rendimento académico ao longo dos três anos de frequência universitária, com a amostra dos estudantes do 4ºano, os resultados mostram diferenças estatisticamente significativas entre o 2º e o 3º ano e entre o 1º e o 3º ano. Assim, constatamos que os estudantes do 4ºano apresentam uma evolução no rendimento académico ao longo da

frequência universitária, constatação que é apoiada em vários estudos (Clifton et al., 2004; Szafran, 2001; Zeegers, 2001). Parece-nos visível que o processo de ajuste do funcionamento psicológico, cognitivo, interpessoal e emocional dos estudantes às condições do ambiente institucional decorre num espaço-temporal, ou seja, o êxito do estudante surge, portanto, da sua capacidade de responder eficazmente às exigências do ambiente universitário. Estas considerações são apoiadas no estudo de Seco et al., (2005) que defende que as experiências vividas durante a frequência do Ensino Superior podem levar a mudanças no auto e heteroconhecimento do estudante, bem como alterar algumas características da sua personalidade ou comportamento.

O *quarto objetivo* do estudo é determinar a relação entre as competências pessoais e o suporte social percebido com o rendimento académico, e o efeito das variáveis entre si. Encontra-se uma forte relação entre o rendimento académico e a inteligência. Estes resultados coincidem com literatura que aponta para uma relação estatisticamente significativa entre a inteligência e o rendimento académico (Chamorro-Premuzic, 2007; Chamorro-Premuzic & Furnham, 2004; O'Connor & Paunonen, 2007; Spinath et al., 2014).

Outra das competências pessoais estudadas foi o autoconceito. Os resultados sugerem uma correlação positiva do autoconceito total com o rendimento académico e, especificamente, com as dimensões *honestidade/fiabilidade*, *matemática* e *assuntos escolares em geral*. Estas duas últimas fazem parte do autoconceito académico, o que confirma a revisão da literatura, na qual parece ser consensual, entre os investigadores, que há uma relação positiva entre o autoconceito académico e o rendimento académico (Barca, et al., 2011; Bong & Skaalvik, 2003; Choi, 2005, Gargallo et al., 2009; Guay et al., 2010; Huang, 2011; Wouters et al., 2011; Valentine et al., 2004; Vega & Capa, 2009).

A presente investigação analisa o efeito das estratégias de *coping* no rendimento académico. Porém, na revisão da literatura efetuada, encontramos poucos estudos que correlacionaram diretamente as duas variáveis, sendo que a maior parte das investigações analisou as estratégias de *coping* e suas relações com o *stress* (Costa & Leal, 2004), fatores da personalidade (Martínez et al., 2005) e inteligência emocional (Saklofske et al., 2012).

Verifica-se que são as estratégias de afastamento e confronto que apresentam uma correlação significativa mas negativa com o rendimento académico, pois quanto mais elevado é o rendimento académico menos os estudantes utilizam estas estratégias de *coping*. Os nossos resultados não coincidem com os estudos que verificam a estratégia *suporte social* como uma



forte influência sobre o sucesso académico (Chung & Cheung, 2008; Flook & Fuligni, 2008; Rothon et al., 2010).

Diversos estudos constataam a relevância das habilidades sociais no rendimento académico (Del Prette & Del Prette, 2001; Feitosa et al., 2009; Gerk & Cunha, 2006; Jardim, 2007; Lopes et al., 2011; Matos, 2008; Zee et al., 2002). Porém, neste estudo não se verificam relações estatisticamente significativas entre as variáveis.

Pelo contrário, a adaptação académica mostra-se como sendo uma competência pessoal revelante e com uma correlação estatisticamente significativa com o rendimento académico, em todas as suas dimensões (*estudo, pessoal, interpessoal e carreira*). Estes resultados estão em conformidade com os estudos que verificaram que a adaptação bem-sucedida no ensino superior pode ser preditiva de sucesso dos estudantes ao longo do seu percurso académico (Almeida et al., 2007; Cunha & Carrilho, 2005; Granado et al., 2005; Santos & Almeida, 2001).

Por último, em relação ao suporte social, os resultados permitem-nos concluir que existe uma relação positiva e significativa entre a perceção da disponibilidade das entidades de suporte e o rendimento académico. Estes resultados vão de encontro aos estudos de De Berard et al., (2004) e Robbins et al., (2004) em que observaram que o nível total de apoio pode ser significativamente um preditor direto do rendimento académico entre estudantes universitários. Além disso, também coincidem com o estudo de Chen et al. (2015) que mostrou que o apoio social tem um efeito positivo e direto sobre o desempenho académico.

Os resultados obtidos através das análises correlacionais entre as distintas competências pessoais, o suporte social e o rendimento académico permitem-nos caracterizar, este último, em função das seguintes variáveis: no *autoconceito, adaptação académica, inteligência, suporte social numérico* e as estratégias de *coping afastamento e confronto*. Os dados demonstram que o rendimento académico correlaciona-se com um conjunto de distintas variáveis, o que vai de encontro aos estudos de Gonzalez-Pienda (2003), e Soares e Almeida (2002).

A análise das relações entre os constructos pessoais e o suporte social entre si coloca em manifesto, em concordância com outros estudos, uma correlação positiva entre o *autoconceito* e *suporte social* (Reason et al., 2007; Yamada et al., 2014), em especial com a *satisfação* e entre o *autoconceito* e a *adaptação académica* (Belo et al., 1999; Brioso, 2002). Por sua vez, esta correlaciona-se de forma significativa e positiva com o *suporte social*. Os resultados estão em conformidade com os estudos que mostraram que a perceção de apoio social da família, pares

e professores influenciava a adaptação ao ensino superior (Dennis et al., 2005; Pinheiro & Ferreira, 2003; Santos et al., 2006).

A variável que apresenta um maior número de correlações significativas, ainda que débeis, é a adaptação académica, já que se correlaciona com todos os constructos do estudo, à exceção da estratégia de *coping aceitação de responsabilidade e inteligência*. As explicações podem estar ancoradas ao próprio processo de adaptação que é considerado complexo e multidimensional, envolvendo fatores de natureza intrapessoal, interpessoal, contextual e curricular (Almeida & Nogueira, 2002; Araújo et al., 2006; Igue et al., 2008; Salgado et al., 2010).

Não obstante, os constructos que têm correlações mais fortes entre si são as estratégias de *coping* (*confronto e afastamento; reavaliação positiva e aceitação de responsabilidade; fuga-esquiva e confronto; fuga-esquiva e afastamento; fuga-esquiva e aceitação de responsabilidade; aceitação de responsabilidade e afastamento*), a *adaptação académica* e o *autoconceito* e, ainda, o *suporte social* com as estratégias de *coping* (*aceitação de responsabilidade e reavaliação positiva*).

O sexto, último, objetivo deste estudo é apresentar um modelo explicativo do rendimento académico dos estudantes do estudo.

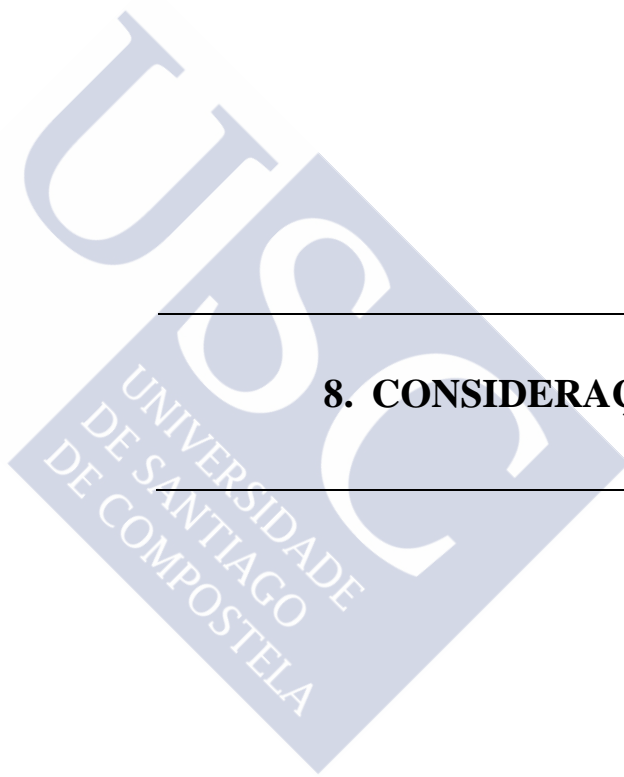
As análises de regressão linear múltipla mostraram que o melhor modelo é o que engloba os construtos o *autoconceito académico*, especificamente as dimensões *matemática* e *assuntos escolares em geral*, a *inteligência* e a variável sociodemográfica *idade*, sendo, portanto, na nossa amostra, as variáveis que apresentam maior capacidade de explicativa do rendimento académico. O que vai parcialmente ao encontro do estudo de Spinath et al. (2014), no qual a *inteligência*, o *autoconceito* e a *autodisciplina* foram considerados os mais importantes preditores do desempenho académico. O *autoconceito académico* revela-se um estimador significativo do rendimento académico, tendo uma relação positiva de magnitude moderada. Os resultados estão em consonância com as evidências da investigação que sugerem uma predominância causal entre o *autoconceito académico* e o rendimento académico (Bong & Skaalvik, 2003; Valentine, DuBois & Cooper, 2004; Vega & Capa, 2009). A *inteligência* mostra-se como sendo um bom indicador do desempenho académico, apresentando uma correlação moderada, o que revela concordância com o estudo de González-Pienda (2003). A constatação da *idade* do estudante como preditora significativa do rendimento também foi verificada noutras pesquisas, dado que os estudantes mais jovens apresentavam um melhor

desempenho académico do que os estudantes mais velhos (Bruinsma, 2003; Jansen, 2004; Van den Berg & Hofman, 2005).

De um modo geral, os dados reportados sugerem que os estudantes com maior rendimento académico são aqueles que apresentam um autoconceito académico mais elevado, uma maior pontuação no teste da inteligência, maiores habilidades sociais, melhor adaptação académica e maior apoio social percebido.







---

## **8. CONSIDERAÇÕES FINAIS**

---



## 8.1 CONCLUSÃO

O presente estudo procurou contribuir para a compreensão alargada e integrada das variáveis pessoais e sociais, com maiores capacidades preditivas do rendimento académico dos estudantes do ensino superior angolano, numa perspetiva multidimensional.

A pesquisa transversal, com a amostra de estudantes do 2º e 4º ano, ficou assente em dois polos efetivamente distintos. Por um lado, procurou analisar a estrutura de relações entre os seis constructos psicológicos e sociais, o modo como se organizaram, se interrelacionaram e se integraram em função das variáveis sociodemográficas, familiares e académicas e, por outro lado, pretendeu conhecer os efeitos preditivos e diferenciais das variáveis psicológicas e sociais no rendimento académico.

Os objetivos mais específicos, sequencialmente tratados nesta dissertação, foram: (i) descrever as competências pessoais, o suporte social percebido e o rendimento académico dos estudantes da amostra; (ii) analisar as competências pessoais e suporte social em função das variáveis sociodemográficas, familiares e académicas; (iii) verificar a relação entre o rendimento académico e as variáveis sociodemográficas, familiares e académicas; (iv) determinar a relação entre as competências pessoais e o suporte social percebido com o rendimento académico e o efeito das variáveis entre si; (v) apresentar um modelo explicativo do rendimento académico.

Em relação às competências pessoais, ao suporte social percecionado e ao rendimento académico, verificou-se que a maioria dos estudantes apresentou pontuações médias satisfatórias em todas as escalas, à exceção do teste da inteligência com resultados muito abaixo do esperado. Os estudantes apresentaram um autoconceito positivo em todas as dimensões, destacando-se as seguintes dimensões: *global, valores espirituais/religião, assuntos escolares em geral, social nas relações com os pais e aparência física* com pontuações mais elevadas, um  *coping* focado nas emoções, com maior recurso às estratégias, reavaliação positiva e aceitação de responsabilidade e uma adaptação académica bem-sucedida, em todas as dimensões, especialmente, nas dimensões  *carreira, pessoal e interpessoal*. Em relação ao suporte social, os estudantes percecionaram entre uma a duas pessoas disponíveis para os apoiarem e ajudarem numa determinada situação, apresentando um grau de satisfeito, assim como o apoio dos professores foi percecionado como satisfatório. Relativamente ao rendimento

académico, os estudantes apresentaram um rendimento médio de 11,5 valores, tendo a maioria cadeiras em atraso e um considerado número de reprovações.

No que concerne à análise das competências pessoais e do suporte social, em função das variáveis sociodemográficas, familiares e académicas, constatou-se que a inteligência, o autoconceito académico, a adaptação académica, as estratégias de *coping* confronto e reavaliação positiva, o apoio dos professores e o suporte social numérico foram as variáveis mais diferenciadoras quanto às variáveis consideradas. No constructo inteligência, foram encontradas diferenças significativas de género, idade, estado civil e área de formação. O constructo autoconceito total e académico revelou diferenças significativas ao nível do género, habilitações dos pais, área de formação e ano académico. Nos estudos diferenciais realizados com as estratégias de *coping*, observaram-se diferenças significativas em função da idade, estado civil, habilitações dos pais, área de formação e ano académico. No constructo adaptação académica, existiram diferenças significativas de género, idade e ano académico. No constructo suporte social, ocorreram diferenças significativas de género e idade. No constructo habilidades sociais, não foram encontradas diferenças significativas ao nível das variáveis sociodemográficas, familiares e académicas. Em síntese, os estudantes do género masculino apresentaram um melhor desempenho no *fator g* da inteligência, maior autoconceito total e académico, maior adaptação académica e maior suporte social numérico, comparativamente aos estudantes do género feminino. Os estudantes mais novos apresentaram um maior desempenho no *fator g* da inteligência e utilizaram mais as estratégias fuga-esquiva, confronto, afastamento e aceitação de responsabilidade em relação aos mais velhos. Por sua vez, os estudantes mais velhos mostraram uma melhor adaptação académica e perceberam maior apoio dos professores do que os mais novos. Os estudantes solteiros e os casados revelaram um maior desempenho no *fator g* da inteligência do que os estudantes que vivem em união de facto. Os estudantes solteiros recorreram mais à estratégia aceitação de responsabilidade do que os estudantes casados. Os estudantes das engenharias obtiveram um maior desempenho no *fator g* da inteligência e um maior autoconceito académico em relação aos estudantes das outras áreas. Já os estudantes de ciências sociais e jurídicas alcançaram um menor desempenho no *fator g* da inteligência e recorreram mais à estratégia de confronto, comparativamente às outras áreas de formação. Os estudantes cujos pais tinham estudos ao nível do ensino básico obtiveram uma maior pontuação no autoconceito total e autoconceito académico, comparativamente aos estudantes filhos de pais com o nível de ensino superior. Por sua vez, os estudantes cujos pais



possuíam estudos de nível superior utilizaram mais as estratégias reavaliação positiva, aceitação de responsabilidade, fuga-esquiva e confronto em relação aos estudantes cujos pais possuíam estudos de nível médio. Os estudantes do 4º ano revelaram maior autoconceito total e acadêmico, maior adaptação acadêmica e maior recurso à estratégia suporte social em relação aos estudantes do 2ºano.

A relação entre o rendimento acadêmico e as variáveis sociodemográficas, familiares e acadêmicas revelou diferenças significativas em função do gênero e das habilitações dos pais. Os estudantes do gênero masculino apresentaram um rendimento acadêmico superior aos do gênero feminino. Os estudantes cujos pais possuíam estudos ao nível do ensino básico mostraram um maior rendimento do que os estudantes com pais de habilitações de nível superior. Por sua vez, a pesquisa longitudinal, com a amostra de estudantes do 4º ano, integrando três momentos de avaliação do rendimento acadêmico (dos seus 1º, 2º e 3º anos) anteriores à aplicação do protocolo de avaliação, mostrou que o rendimento acadêmico evoluiu positivamente ao longo da frequência universitária desses estudantes.

A relação entre as competências pessoais e o suporte social percebido com o rendimento acadêmico e o efeito das variáveis entre si indicaram que, em termos gerais, a inteligência, o autoconceito nas dimensões matemática, assuntos escolares em geral e honestidade/fiabilidade, a adaptação acadêmica, o suporte social numérico mostraram uma relação positiva e significativa com o rendimento acadêmico. O estudo do efeito das variáveis entre si refletiram diversos graus de associação, embora a maioria evidenciasse significado estatístico. Em síntese, os resultados sugerem que os estudantes com um autoconceito mais positivo tinham maior suporte social percebido, mais habilidades sociais, melhor adaptação acadêmica.

Finalmente, a análise do modelo explicativo do rendimento acadêmico dos estudantes do estudo revelou que os construtos *autoconceito acadêmico*, especificamente as dimensões *matemática* e *assuntos escolares em geral*, a *inteligência* e a variável sociodemográfica *idade*, são os que apresentam maior capacidade de explicativa do rendimento acadêmico.

De um modo geral, os dados reportados sugerem que os estudantes com maior rendimento acadêmico são aqueles que apresentam um autoconceito acadêmico mais elevado, uma maior pontuação no teste da inteligência, maiores habilidades sociais, melhor adaptação acadêmica e maior apoio social percebido.

Perante o exposto, pretendemos poder contribuir para a reflexão sobre os fatores determinantes da variabilidade do rendimento acadêmico dos estudantes do ensino superior de

Angola, bem como para a promoção do desenvolvimento do estudante enquanto pessoa nas suas dimensões afetiva, cognitiva e social.

Angola está num período de forte investimento na formação superior dos seus quadros. Deste modo, compete às instituições de ensino superior proporcionar condições para que os estudantes que acedem a este grau de ensino, nele permaneçam, obtenham sucesso académico, saiam capacitados para o mundo laboral, onde terão a oportunidade de implementar e desenvolver os conhecimentos científicos, técnicos, pedagógicos, relacionais e pessoais que adquiriram ao longo do seu percurso académico. Para tal, é necessário potencializar a experiência académica através de programas direcionados para a promoção do desenvolvimento integral dos estudantes.

Além disso, é importante que as instituições do ensino superior ofereçam um apoio efetivo, que promovam o bem-estar físico e psicológico dos estudantes, permitindo-lhes, assim, melhorar o trabalho académico e a aprendizagem.

## **8.2 LIMITAÇÕES DO ESTUDO**

A presente investigação, pela complexidade da problemática do rendimento académico, quer pela multiplicidade de fatores que nele intervêm num processo sistémico e dinâmico, como pelo contexto sociocultural de Angola, revela limitações. Porém, a partir destas limitações, procuramos propor orientações para investigações futuras no sentido de as colmatar.

Constatamos que têm sido realizados diversos estudos no âmbito do rendimento/sucesso académico. No entanto, são poucos os estudos que investigam vários constructos na mesma investigação. Além disso, verificamos que inúmeros estudos recorreram a instrumentos diferentes. Estes aspetos dificultaram a fundamentação dos resultados obtidos.

Quanto aos instrumentos utilizados neste estudo, salientamos que a maioria tinha um número muito extenso de questões o que, por um lado, tornou o preenchimento muito moroso e, por outro, pode explicar as omissões de resposta encontradas em várias questões, apesar das constantes recomendações para que o preenchimento fosse realizado na íntegra.

Na análise de resultados, é importante realçar que a amostra de estudantes ficou reduzida em algumas análises devido às omissões de resposta em algumas escalas, o que agravou a dificuldade na generalização dos resultados, perante a representatividade dos participantes.

Na investigação transversal, as diferenças em função do ano de escolaridade apenas podem ser interpretadas como diferenças geracionais. Sendo por isso necessária a realização de estudos longitudinais no futuro para aprofundar as diferenças de ano encontradas neste estudo relativas às competências pessoais e suporte social.

### 8.3 SUGESTÕES PARA INVESTIGAÇÕES FUTURAS

O término deste estudo encaminha-nos para um campo de reflexão que deve ser aprofundado, no qual emergem novas perspectivas de análise e de discussão sobre o rendimento académico.

Assim, propomos algumas sugestões para trabalhos futuros que possam responder a questões que não foram abordadas, ou que surgiram no decurso deste trabalho de investigação.

Neste estudo, foram encontradas diferenças de género na maioria das competências pessoais, a favor dos estudantes do género masculino. Neste sentido, seria interessante realizar estudos futuros, para perceber os fenómenos subjacentes às pontuações obtidas com os estudantes do género feminino.

Por outro lado, também será relevante explorar o facto de os estudantes filhos de pais com estudos ao nível de ensino básico terem um maior rendimento do que os estudantes com pais de habilitações de nível superior. Além disso, importa procurar compreender porque é que as habilitações académicas dos pais de nível básico parecem potenciar o autoconceito dos estudantes. Atendendo que, no nosso estudo, os estudantes filhos de pais com estudos ao nível do ensino básico obtiveram uma maior pontuação no autoconceito total e autoconceito académico, comparativamente aos estudantes filhos de pais com nível de ensino superior.

Salientamos a necessidade de se analisar o perfil dos estudantes com baixo rendimento académico em relação aos constructos estudados, o que permitirá a elaboração de programas de intervenção dirigidos à optimização e melhoria do rendimento académico dos estudantes universitários.

Julgamos importante analisar em profundidade a relação bidirecional entre os diferentes constructos e o rendimento académico.

Parece-nos revelante reaplicar o estudo a outras amostras, provenientes de outras províncias de Angola, dado que isso poderá possibilitar a verificação de especificidades inerentes às características particulares da nossa amostra face às amostras contrastantes.

Consideramos pertinente a realização de estudos longitudinais-sequenciais, que controlam o efeito do coorte e o efeito do tempo e que permitem analisar os fatores responsáveis pela evolução do rendimento académico. Seria aliciante avaliar os estudantes ao longo dos quatro anos do curso, de modo a clarificar a estabilidade temporal das variáveis psicológicas e sociais avaliadas.



**REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

- Alarcão, I. (2000). Para uma conceptualização dos fenómenos de insucesso/sucesso escolares no ensino superior. In J. Tavares & R. Santiago (Eds.). *Ensino Superior: (in) sucesso académico*. Porto: Porto Editora.
- Almeida, L. & Araújo, A. (2014). Inteligência e aprendizagem. Confluência no desenvolvimento cognitivo e no sucesso académico. In: L., Almeida & A., Araújo (Eds.) (2014). *Aprendizagem e sucesso escolar. Variáveis pessoais dos estudantes*. Braga: Associação para o Desenvolvimento da Investigação em Psicologia da Educação.
- Almeida, L. S. & Ferreira, J. A. (1997). *Questionário de Vivências Académicas (QVA)*. Braga: Universidade do Minho, Centro de Estudos em Educação e Psicologia.
- Almeida, L. S. & Ferreira, J. A. (1999). Adaptação e rendimento académico no Ensino Superior: Fundamentação e validação de uma escala de avaliação de vivências académicas. *Psicologia: Teoria, Investigação e Prática*, 1 (4), 157-170.
- Almeida, L. S. & Nogueira, C. I. F. (2002). Investimento extracurricular e seu impacto diferencial na adaptação e rendimento académico em estudantes do ensino superior. *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación*, 8 (6), 321-328.
- Almeida, L. S. (2007). Transição, Adaptação académica e êxito escolar no ensino superior. *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación*, 15 (2), 203-215.
- Almeida, L. S., & Cruz, J. F. A. (2010). Transição e adaptação académica: reflexões em torno dos alunos do 1º ano da Universidade do Minho. *Congresso Ibérico Ensino Superior em Mudança: Tensões e Possibilidades*. Braga. Recuperado de <http://hdl.handle.net/1822/11543>
- Almeida, L. S., & Soares, A. P. (2004). Os estudantes universitários: Sucesso escolar e desenvolvimento psicossocial. In E. Mercuri, & S. A. J. Polydoro (Orgs.), *Estudante universitário: Características e experiências de formação* (pp. 15-40). Taubaté: Cabral Editora e Livraria Universitária. Recuperado de <http://hdl.handle.net/1822/12086>
- Almeida, L. S., & Vasconcelos, R. (2008) Ensino superior em Portugal: Décadas de profundas exigências e transformações. *Innovación Educativa*, 18, 23-34. Recuperado de <http://hdl.handle.net/1822/26572>
- Almeida, L. S., Fernandes, E. M., Soares, A. P., Vasconcelos, R., & Freitas, A. (2003). Envolvimento académico: Confronto de expectativas e comportamentos em universitários do 1º ano. *Psicologia e Educação*, 2, 57-70. Recuperado de <http://hdl.handle.net/1822/12066>
- Almeida, L. S., Ferreira, J. A., & Soares, A. P. (2003). Questionário de Vivências académicas (QVA e QVA-r). In M. Gonçalves, M. R. Simões, L. S. Almeida & C. Machado (Coords.). *Avaliação psicológica: Instrumentos validados para a população portuguesa*. Vol. I (pp. 115-130). Coimbra: Quarteto.

- Almeida, L. S., Ferreira, J. A., & Soares, P. C. (1999). Questionário de Vivências Acadêmicas: Construção e validação de uma versão reduzida (QVA-r). *Revista portuguesa de pedagogia*, 33(3), 181–206.
- Almeida, L. S., Guisande, M.A., Soares, A.P., & Saavedra, L. (2006). Acesso e sucesso no Ensino Superior em Portugal: questões de género, origem sócio-cultural e percurso académico dos alunos. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 19, 507-514. Recuperado de <http://hdl.handle.net/1822/12095>
- Almeida, L. S., Soares, A. P., & Guisande, M. A. (2007). Rendimento académico no ensino superior: estudo com estudantes do 1º ano. *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación*, 14 (1), 207-220.
- Almeida, L. S., Soares, A. P., Salgueira, A. P., Freitas, A. C., & Vasconcelos, R. (2004). Questionário de Vivências Acadêmicas (QVAr): Novo estudo de validação. In C. Machado, L. S. Almeida, M. Gonçalves & V. Ramalho (Orgs.), *Actas da IX Conferência Internacional Avaliação Psicológica: Formas e contextos* (pp. 449-456). Braga: Psiquilíbrios Edições. Recuperado de <http://hdl.handle.net/1822/12061>
- Almeida, L. S., Soares, A.P. & Freitas, A.C. (2004). Integración y Adaptación académica en la Universidad: Estudio considerando la titulación y el sexo. *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación*. 11 (9), 169-182.
- Almeida, L. S., Vasconcelos, R. & Mendes, T. (2008). O abandono dos estudantes no ensino superior: um estudo na Universidade do Minho. *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación*, 16 (12).
- Alon, S. & Gelbgiser, D. (2011). The female advantage in college academic achievements and horizontal sex segregation. *Social Science Research*, 40 (1), 107-119. doi: 10.1016/j.ssresearch.2010.06.007
- Alves, M. & Oliveira, E. (2008). O Efeito do Desemprego no Stress e Coping dos Professores do 2.º Ciclo. *Psicologia, Saúde & Doenças*, 9 (2), 335-347.
- Amatea, E. S., Smith-Adcock, S. & Villares, E. (2006). From family deficit to family strength: Viewing families' contributions to children's learning from a family resilience perspective. *Professional school counselling*, 9, 3, 177-189. doi: 10.5330/prsc.9.3.43751461038m4m68
- Araújo B. R., Almeida L.S., & Paúl, M. C. (2003). Transição e adaptação académica dos estudantes à Escola de Enfermagem. *Revista Portuguesa de Psicossomática*, 5, 56-64. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/287/28750107.pdf>
- Araújo, B. R., Almeida, L. S. (2010). Interferência dos factores psicossociais e curriculares no rendimento académico: um estudo com estudantes de enfermagem. *I Seminário Internacional - Contributos da Psicologia em Contextos Educativos*, pp. 1207-1217. Braga: Universidade do Minho.



- Astin, A. W. (1993). *What matters in college? Four critical years revisited*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Astin, A.W. (1984). Student involvement: a developmental theory for higher education. *Journal of College Student Personnel*, 25, 297-308.
- Austin, E.J., Evans, P. Magnus, B. & O'Hanlon, K. (2007). A preliminary study of empathy, emotional intelligence and examination performance in MBChB. *Medical Education*, 41, 684-689. doi: 10.1111/j.1365-2923.2007.02795.x
- Austin, E.J., Saklofske, D.H. & Mastoras, S.M. (2010). Emotional intelligence, coping and exam-related stress in Canadian undergraduate students. *Australian Journal of Psychology*, 62 (1), 42-50. doi: 10.1080/00049530903312899
- Back, K., & Back, K. (2005). *Assertiveness at work: A practical guide to handling awkward situations* (3° Ed.). Columbus: McGraw-Hill.
- Baker, R. W., & Siryk, B. (1984). Measuring adjustment to college. *Journal of Counseling Psychology*, 31 (2), 179-189.
- Balliet, D., Li, N. P., Macfarlan, S. J. & Vugt, M. V. (2011). Sex differences in cooperation: a meta-analytic review of social dilemmas. *Psychological Bulletin*, 137, 881-909. doi: 10.1037/a0027837
- Bandeira, M.; Del Prette, Z. & Del Prette, A. (2006). *Estudos sobre Habilidades Sociais e Relacionamento Interpessoal*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Bandura, A. (1989). Social cognitive theory. In R. Vasta (Ed.), *Annals of child development*. vol. 6. *Six theories of child development* (pp. 1-60). Greenwich, CT: JAI Press. Recuperado de: <http://www.uky.edu/~eushe2/Bandura/Bandura1989ACD.pdf>
- Barca, A., Fernández, A. & Mejía, R. (2011). Autoconcepto y Enfoques de Aprendizaje: sus efectos en el rendimiento académico en alumnado universitario de República Dominicana. *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación*, 19 (2), 197-213. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3860369>
- Barnes, P W. & Lightsey, O. R (2005) Perceived racist discrimination, coping, stress, and life satisfaction. *Journal of Multicultural Counseling and Development*, 33, 48-61. doi: 10.1002/j.2161-1912.2005.tb00004.x
- Bar-On, R. (2006). The Bar-On Modelo f Emocional-social Intelligence (ESI). *Psicothema*, 18, p. 13-25. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=72709503>
- Barra, E. (2012). Influencia de la autoestima y del apoyo social percibido sobre el bienestar psicológico de estudiantes universitarios chilenos. *Diversitas: Perspectivas en Psicología*, 8 (1), 29-38. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=6792397002>

- Baumeister, R. F., Campbell, J. D., Krueger, J. I. & Vohs, K. D. (2003). Does high self-esteem cause better performance, interpersonal success, happiness, or healthier lifestyles? *Psychological Science in the Public Interest*, 4 (1), 1-44. doi: 10.1111/1529-1006.01431
- Belo, S., Faria, L., & Almeida, L. (1999). Adaptação ao ensino superior: importância do autoconceito dos estudantes. In Silva, B., & Almeida, L. (Orgs.). *Actas do VI congresso galaico-português de psicopedagogia*, pp. 60-65. Braga: Centro de Estudos em Educação e Psicologia da Universidade do Minho.
- Benevides, A., Nunes, L. & Santos, T. V. (2009). Habilidades sociais e adaptação acadêmica: um estudo comparativo em instituições de ensino público e privado. *Aletheia*, (29), 27-42. Recuperado de [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-03942009000100004&lng=pt&tlng=pt](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-03942009000100004&lng=pt&tlng=pt)
- Berzonsky, M.D. & Kuk, L.S. (January, 2000). Identity status, identity processing and the transition to university. *Journal of Adolescent Research*, 15, 81. doi: 10.1177/0743558400151005
- Bessa, N. & Fontaine, A. (2002). *Cooperar para aprender. Uma introdução à aprendizagem cooperativa*. Porto: Edições Asa.
- Bierman, K., & Welsh, J. A. (2000). Assessing social dysfunction: The contributions of laboratory and performance-based measures. *Journal of Clinical Child Psychology*, 29 (4), 526–539. doi: 10.1207/S15374424JCCP2904\_6
- Bong, M. & Skaalvik, E.M. (March, 2003). Academic Self-Concept and Self-Efficacy: How Different Are They Really? *Educational Psychology Review*, 15 (1), 1-40. doi: 10.1023/A:1021302408382
- Boyatzis, R. & Ratti, F. (September, 2009). Emotional, social and cognitive intelligence competencies distinguishing effective Italian managers and leaders in a private company and cooperatives. *Journal of Managements Development*, 28(9), 821-838. doi:10.1108/02621710910987674
- Boyle, M., William, B., Brown, T., Molloy, A., McKerna, L., Molloy, L., & Lewis, B. (2010). Levels of empathy in undergraduate health science students. *The Internet Journal of medical Education*, 1 (1).
- Brioso, H. (2002). Insucesso escolar: a perspectiva dos estudantes. In M. C. Lopes (Org.), *Actas do Seminário Sucesso e Insucesso no Ensino Superior Português*, pp. 45-55. Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Bronfenbrenner, U. (1996). *A Ecologia do Desenvolvimento Humano: Experimentos Naturais e Planejados*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Bruinsma, M. (2003). Effectiveness of higher education. Factors that determine outcomes of university education. Rijksuniversiteit Groningen. Gronings Instituut voor Onderzoek van Onderwijs, Opvoeding en Ontwikkeling. Recuperado de <http://irs.ub.rug.nl/ppn/256199612>



- Buchmann, C. & DiPrete, T. (2006). The growing female advantage in college completion. *American Sociological Review*, 71, 515-541. doi: 10.1177/000312240607100401
- Burnett P., C, Pillay, H. & Dart, B.C. (2003). The influences of conceptions of learning and learner self-concept on high-school students' approaches to learning. *School Psychology Internacional*, 24 (1), 54-66.
- Burns, R.B. (1986). *The Self-Concept*. London: Longman.
- Byrne, B. M. & Shavelson, R. (1986). On the structure of adolescent self-concept. *Journal of Educational Psychology*, 17 (6), 474-481.
- Caballo, V. E. (2007). *Manual de evaluación y entrenamiento de las habilidades sociales*. Madrid: Siglo XXI.
- Cabral, J., & Matos, P. M. (2010). Preditores da adaptação à Universidade: O papel da vinculação, desenvolvimento psicossocial e coping. *Psicologica*, 52, 55-77. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10316.2/3441>
- Calvin, C. M., Fernandes, C., Smith, P., Visscher, P. M. & Deary. I. J. (2010). Sex, Intelligence and Educational Achievement in a National Cohort of Over 175,000 11-year-old School Children in England. *Intelligence*, 38, 424-432. doi:10.1016/j.intell.2010.04.005
- Candeias, A. (2007). Inteligência Social. Um construto dinâmico necessário para compreender a complexidade da inteligência. In: Candeias, A. & Almeida, L. (2007). *Inteligência Humana*. Volume 1, pp. 51-72. Coimbra: Quarteto.
- Candeias, A.A. & Nunes, F. (2006). Competência Humana: questões acerca da sua natureza. In A. Candeias & L. Almeida (coord.) (2007). *Inteligência Humana: Investigação e Aplicações* (Vol. 1), pp. 333-342. Évora: Quarteto.
- Carmo, H. (2000). Hipóteses sobre o contributo dos portugueses no processo de reabilitação pós-guerra, in R., Azevedo (Orgs), *A guerra colonial: realidade e ficção. Livro de Actas do I Congresso Internacional*. Lisboa: Notícias Editorial.
- Carochinho, J. (2002). Assertividade e compromisso organizacional: evidências de um estudo empírico. *Psicologia: Teoria, Investigação e Prática*, 1, 37-52.
- Carroll, J. B. (1997). The three-stratum theory of cognitive abilities. In D. P. Flanagan, J. L. Genshaft, & P. L. Harrison (Orgs.), *Contemporary intellectual assessment: theories, tests and issues* (pp. 122-130). Nova York: Guilford.
- Carroll, J.B. (1994). Cognitive abilities: Constructing a theory from data. In D. K. Detterman (Ed.), *Current topics in human intelligence*. Norwood: Ablex.
- Carvalho, C. I. & Pinheiro, M. R. (2009). A qualidade dos relacionamentos interpessoais com os amigos: adaptação e validação do Quality of Relationships Inventory (QRI) numa amostra de estudantes do ensino superior. *Exedra*, 2, 9-31.

- Carvalho, P. (2012). Evolução e crescimento do ensino superior em Angola. *Revista Angolana de Sociologia*, 9. Recuperado de <http://ras.revues.org/422>
- Carver, C. S., & Scheier, M.F. (1994). Situational coping and coping dispositions in a stressful transaction. *Journal of Personality and Social Psychology*, 66 (1), 184-195. doi: 10.1037/0022-3514.66.1.184
- Castanyer, O. (2005). *A Assertividade: expressão de uma auto-estima saudável* (6º Ed.). Coimbra: Edições Tenacitas.
- Castelló, A. (1992). Concepto de superdotación y modelos de inteligência. In Y. Benito (Ed.), *Desarrollo y educación de los niños superdotados*. Salamanca: Amarú.
- Castro, A. & Casullo, M. M. (2005). Estilos de personalidad, afrontamiento e inteligencia como predictores de las trayectorias académicas de cadetes en una institución militar. *Anuario de Psicología*, 36 (2), 197-210. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=97017405003>
- Cattell, R. B. (1963). Theory of fluid and crystallized intelligence: A critical experiment. *Journal of Educational Psychology*, 54, 1-22. doi: 10.1037/h0046743
- Chamorro-Premuzic, T. & Furnham, A. (2004). A possible model for explaining the personality–intelligence interface. *British Journal of Psychology*, 95, 249–264. doi: 10.1348/000712604773952458
- Chamorro-Premuzic, T. (2007). *Personality and individual differences*. Oxford: Blackwell
- Chamorro-Premuzic, T., Arteche, A., Bremner, A. J., Greven, C. & Furnham, A. (2010). Soft skills in higher education: Importance and improvement ratings as a function of individual differences and academic performance. *Educational Psychology*, 30 (2) 221-241. doi: 10.1080/01443410903560278
- Chang, L., Landsford, J., Schwartz, D., Farver, J. (2004). Marital quality, maternal depressed affect, harsh parenting and child externalising in Hong Kong Chinese families. *International Journal of Behavioral Development*, 17, 311-318. doi: 10.1080/01650250344000523
- Chen, CT., Chen, CF., Hu, J.L. & Wang, CC. (2015). A Study on the Influence of Self-concept, Social Support and Academic Achievement on Occupational Choice Intention. *Journal the Asia-Pacific Education Researcher*, 24 (1), 1-11. doi: 10.1007/s40299-013-0153-2
- Chickering, A.W., & Reisser, L. (1993). *Education and identity*. São Francisco: Jossey-Bass.
- Choi, N. (2005). Self-efficacy and self-concept as predictors of college students' academic performance. *Psychology in the Schools*, 42(2). doi: 10.1002/pits.20048

- Chung K.F. & Cheung M.M. (2008). Sleep-wake patterns and sleep disturbance among Hong Kong Chinese adolescents. *Sleep*, 31 (2), 185–194. Recuperado de <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC2225574/>
- Clifton, R. A, Perry, R. P., Stubbs, C. A. & Roberts, L. W. (2004). Faculty environments, psychosocial dispositions, and the academic achievement of college students. *Research in Higher Education*, 45, 801–828. doi: 10.1007/s11162-004-5950-2
- Cohen, S. (2004). Social relationships and health. *The American Psychologist*, 59 (8), 676–684. doi: 10.1037/0003-066X.59.8.676
- Cohn, M.A., Frederickson, B.L., Brown, S.L., Mikels, J.A. & Conway, A.M. (2009). Happiness unpacked: Positive emotions increase life satisfaction by building resilience. *Emotion*, 9, p.361-368. doi: 10.1037/a0015952
- Cole, D. (1991). Change in self-perceived competence as a function of peer and teacher evaluation. *Developmental Psychology*, 4, 682-688. doi: 10.1037/0012-1649.27.4.682
- Colom, R. & García-López, O. (2002). Sex differences in fluid intelligence among high school graduates. *Personality and Individual Differences*, 32, 445-451. doi:10.1016/S0191-8869(01)00040-X
- Costa, E. & Leal, I. (2004). Estratégias de coping e saúde mental em estudantes universitários de Viseu. *Actas do 5º Congresso Nacional de Psicologia da Saúde*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian. Recuperado de <http://www.isabel-leal.com/portals/1/pdfs/estrategias%20de%20coping%20e%20saude%20mental%20em%20estudantes%20universitarios%20de%20viseu.pdf>
- Costa, E. S. & Leal, I. (2008). Um olhar sobre a saúde psicológica dos estudantes do ensino superior – Avaliar para intervir. In I. Leal, J. L. Pais Ribeiro, I. Silva & S. Marques (Eds.), *Actas do 7º Congresso Nacional de Psicologia da Saúde*, pp. 213- 216. Porto: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação.
- Costa, E., & Leal, I. (2006). Estratégias de coping em estudantes do Ensino Superior. *Análise Psicológica*, 2 (24), 189-199.
- Costa, L. & Oliveira, M. (2010). Vivências e satisfação académica em alunos do ensino superior. In S. Gonçalves, D. Soeiro & S. Silva (Eds.). *Cadernos de Pedagogia no Ensino Superior*, 13, 13-32. Recuperado de <https://wwwl.esec.pt/pagina/opdes/wp-content/uploads/2009/07/n13v4.pdf>
- Couto, A. I., & Neto, H. (2008). A cultura organizacional na Universidade do Porto: indicadores, práticas e representações do (in)sucesso escolar. Seminário *Os Estudantes e os seus Trajectos no Ensino Superior*. Porto: Reitoria da Universidade do Porto.
- Crocker, J, & Park, L. E. (2004) The Costly Pursuit of Self-Esteem. *Psychological Bulletin*, 130 (3), p. 392-414. Recuperado de

[http://rcgd.isr.umich.edu/seminars/Winter2007/Crocker%20Park%20Costly\\_Pursuit\\_of\\_Self\\_Esteem%20\(2\).pdf](http://rcgd.isr.umich.edu/seminars/Winter2007/Crocker%20Park%20Costly_Pursuit_of_Self_Esteem%20(2).pdf)

- Crocker, J., & Luhtanen, R. K. (2003). Level of self-esteem and contingencies of self-worth: Unique effects on academic, social, and financial problems in college students. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 29, p. 701–712. doi: 10.1177/0146167203029006003
- Crocker, J., Karpinski, A., Quinn, D. M., & Chase, S. (2003). When grades determine self-worth: Consequences of contingent self-worth for male and female engineering and psychology majors. *Journal of Personality and Social Psychology*, 85, 507-516. doi: 10.1037/0022-3514.85.3.507
- Cunha, S., & Carrilho, D. (2005). O processo de adaptação ao ensino superior e o rendimento académico. *Psicologia Educacional e Escolar*, 2, 215-224.
- Curtis, S. & Shani, N. (2002). The effect of taking paid employment during term-time on students' academic studies. *Journal of Further & Higher Education*, 26, 129–138. doi: 10.1080/03098770220129406
- Custódio, S., Pereira, A. & Seco, G. (2009). Stresse e Estratégias de Coping dos estudantes de Enfermagem em ensino clínico. *Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia*. Braga: Universidade do Minho. Recuperado de <http://www.educacion.udc.es/grupos/gipdae/documentos/congreso/Xcongreso/pdfs/t9/t9c347.pdf>
- Danielsen, A.G., Wiium N., Wilhelmsen, B.U., Wold B. (2010). Perceived support provided by teachers and classmates and students' self-reported academic initiative. *Journal of School Psychology*, 48 (3), 247–267. doi: 10.1016/j.jsp.2010.02.002
- De Berard, M. S., Spielmans, G. I. & Julka, D. C. (2004). Predictors of academic achievement and retention among college freshman: A longitudinal study. *College Student Journal*, 38 (1), 66-81.
- Decreto nº 26/ 2011, de 23 de fevereiro. Bases de regulamento sobre a criação de cursos de graduação no ensino superior. *Diário da República nº 36, I Série*. Luanda.
- Decreto nº 5/2009, de 7 de Abril. *Diário da República nº 64/2009 – I Série*. Cria as regiões académicas que delimitam o âmbito territorial de atuação e expansão das instituições de ensino superior. Secretária de Estado para o Ensino Superior. Luanda.
- Decreto nº 7/2009, de 12 de Maio. *Diário da República nº 87/2009 – I Série*. Estabelece a reorganização da rede de instituições de ensino superior públicas, a criação de novas instituições de ensino superior e redimensionamento da Universidade Agostinho Neto. Secretária de Estado para o Ensino Superior. Luanda.

- Decreto nº 90/2009, de 15 de Dezembro. *Diário da República nº 237/2009 – I Série*. Estabelece as normas reguladoras do subsistema de ensino superior. Secretária de Estado para o Ensino Superior. Luanda.
- Decreto-lei nº 13/ 2001 de Bases do Sistema Educativo Angolano. *Diário da República nº 65 - I Série*. Luanda.
- Del Arco, C. R. G. N. (2005). Habilidades sociais, Clima social familiar y Rendimiento académico en estudiantes universitários. *Liberabit*, 11, 63-74. Recuperado de <http://www.readalyc.org/articulo.oa?id=68601108>
- Del Prette, A. & Del Prette, Z. (2003). Assertividade, sistema de crenças e identidade social. *Psicologia em Revista*, 9 (13), 125-136.
- Del Prette, A. & Del Prette, Z. A. P. (2001). *Psicologia das relações interpessoais: Vivências para o trabalho em grupo*. Petrópolis. RJ: Vozes.
- Del Prette, A. & Del Prette, Z. A. P. (2005). *Sistema Multimídia de Habilidades Sociais para Crianças (SMHSC-Del-Prette)*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Del Prette, A. & Del Prette, Z. A. P. (2009). Avaliação de habilidades sociais: bases conceituais, instrumentos e procedimentos. In Del Prette, A. & Del Prette, Z. A. P. (Orgs). *Psicologia das habilidades sociais: diversidade teórica e suas implicações* pp.187-229. Petrópolis: Vozes.
- Dennis, J. M., Phinney, J. S. & Chuateco, L. I. (2005). The role of Motivation, Parental Support, and Peer Support in the academic success of ethnic Minory first-generation college student. *Journal of College Student Development*, 46, 3, 223-236.
- Dias, M. G. F. & Fontaine, A. M. (2001). *Tarefas desenvolvimentais e bem-estar de jovens universitários (caps. 4,6 e 7)*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Dias, S. F. (2006). *Educação pelos pares: uma estratégia na promoção da saúde*. Lisboa: Universidade Nova de Lisboa.
- Diniz, A. M. (2001). *Crenças, escolha de carreira e integração universitária* (tese de doutoramento). Universidade do Minho, Braga.
- Diniz, A. M. (2005). *A Universidade e os seus estudantes: Um enfoque psicológico*. Lisboa: Instituto Superior de Psicologia Aplicada.
- Diniz, A. M., & Almeida, L. S. (2006). Adaptação à universidade em estudantes do primeiro ano: Estudo diacrónico da interacção entre o relacionamento com pares, o bem-estar pessoal e o equilíbrio emocional. *Análise Psicológica*, 24, 29-38.
- Diniz, A. M., & Almeida, L. S. (2007) Variáveis da primeira fase da integração universitária e mudança de curso. *Psicologia Escolar e Educacional*, 11, 201-210. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/2823/282321821002.pdf>



- Doherty, N. A. & Fenney, J. A. (2004). The composition of attachment networks throughout the adult years. *Personal Relationships*, 11 (4), 469-488. doi: 10.1080/00224540209603925
- Duncan, S., Duncan, T. & Strycker, L. (2005). Sources and types of social support in youth physical activity. *Health Psychology*, 24, 1, 3-10. doi: 10.1037/0278-6133.24.1.3
- Eggens, L., Van der Werf, M. P. C. & Bosker, R J. (2008). The influence of personal networks and social support on study attainment of students in university education. *Higher Education*, 55, 553-573. doi: 10.1007/s10734-007-9074-4
- Eisenberg, N. (2000). Emotion, Regulation, and Moral Development. *Annual Review of Psychology*, 51, 665-697. doi: 10.1146/annurev.psych.51.1.665
- Elliot, S. N., Malecki, C.K., Demaray, M.K. (2001). New directions in social skills assessment and intervention for elementary and middle school students. *Exceptionality*, 9(1, 2), 19-32. doi: 10.1080/09362835.2001.9666989
- Englund, M. M., Levy, A. K., Hyson, D. M., & Stroufe, L. A. (2000). Adolescent social competence: effectiveness in a group setting. *Child Development*, 71, 1049-1060. doi: 0009-3920/2000/7104-0021.
- Enochs, W. K., & Roland, C. B. (2006). Social adjustment of college freshmen: the importance of gender and living environment. *College Student Journal*, 40(1), 63-73.
- Erikson, E. H. (1982). *The Life Cycle Completed*. New York: Norton and Company.
- Eurydice (2009). *Diferenças de género nos resultados escolares: estudo sobre as medidas tomadas e a situação actual na Europa*. Bruxelas: EACEA. Recuperado de <http://www.eurydice.org>
- Evans, N. J., Forney, D. S. & Guido-DiBrito, F. (1998). *The development of college students: Theory, research, and application*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Ewert, S. (2012). Fewer Diplomas for Men The Influence of College Experiences on the Gender Gap in College Graduation: *The Journal of Higher Education*, 83(6), 824-850. doi: 10.2307/23324237
- Faria, L. & Fontaine, A. M. (1992). Estudo de adaptação do Self-Description Questionnaire III (SDQ III) a estudantes universitários portugueses. *Psychologica*, 8, 41-49.
- Faria, L. (2005). Desenvolvimento do auto-conceito físico nas crianças e nos adolescentes. *Análise Psicológica*, 4(XXIII), 361-371.
- Faria, L., & Lima, N. (2006). Auto-conceito académico, social e global em estudantes universitários. *Revista da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais*, 3, 225 – 236.

- Faria, T. M. (2007). Pinceladas inteligentes? Um estudo exploratório sobre a expressão plástica em pessoas com deficiência moderada. In: Candeias, A. & Almeida, L. (2007). *Inteligência Humana*. Volume 1, pp. 511-519. Coimbra: Quarteto
- Feitosa, F. B., Matos, M. G., Del Prette, Z. A. P., & Del Prette, A. (2009). Desempenho acadêmico e interpessoal em adolescentes portugueses. *Psicologia em Estudo (Maringá)*, 14 (2), 259-266. doi: 10.1590/S1413-73722009000200006
- Feldman, L., L Gonçalves, L, Chacón-puignau, G., Zaragoza, J., Bagés, N. & Pablo, J. (2008). Relaciones entre estrés académico, apoyo social, salud mental y rendimiento académico en estudiantes universitarios venezolanos. *Universitas Psychologica*, 7 (3), 739-751. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/647/64770311.pdf>
- Fernandes, D. C., Rueda, F. J. M., & Sisto, F. F. (2009). Edad e inteligencia: Variables relacionadas? *Avaliação Psicológica*, 8(3), 303-311.
- Fernandes, E., & Almeida, L. S. (2005). Expectativas e vivências acadêmicas: Impacto no rendimento dos alunos do 1.º ano. *Psychologica*, 40, 267-278. Recuperado de <http://hdl.handle.net/1822/8873>
- Fernandes, F. S. (2015). *Isabel dos Santos. Segredos e poder do dinheiro*. Lisboa: Casa das Letras.
- Fernández Rico, J. E., Fernández, S., Álvarez, A. & Martínez, P. (2007). Éxito académico y satisfacción de los estudiantes con la enseñanza universitaria. *RELIEVE*, 13 (2), 203-214. Recuperado de [http://www.uv.es/RELIEVE/v13n2/RELIEVEv13n2\\_4.htm](http://www.uv.es/RELIEVE/v13n2/RELIEVEv13n2_4.htm)
- Fernández-Berrocal, P., & Aranda, D. (2008). Inteligencia emocional en la educación. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 6 (2), 421-436. Recuperado de [http://emotional.intelligence.uma.es/documentos/pdf66school\\_context.pdf](http://emotional.intelligence.uma.es/documentos/pdf66school_context.pdf)
- Ferraz, M. F., & Pereira, A. S. (2002). Dinâmica da personalidade e do homesickness (saudades de casa) dos jovens estudantes universitários. *Psicologia, Saúde e Doenças*, 3, 149-164.
- Ferreira, I. M. E. S. (2003). *Adaptação e desenvolvimento psicossocial dos estudantes do ensino superior: Factores familiares e sociodemográficos* (Tese de doutoramento). Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Coimbra.
- Ferreira, J. A. & Hood, A. B. (1990). Para a compreensão do desenvolvimento psicossocial do estudante universitário. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 24, 391-406.
- Ferreira, J. A., Medeiros, M. T. e Pinheiro, M R. (1997). A teoria de Chickering e o desenvolvimento do estudante do Ensino Superior. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 31 (1 e 2), 139-164.
- Figueira, C., & Marques, A., (2007). Das concepções aos processos – stress e coping nos estudantes do ensino superior. In Simão, A.M.V., Silva, A.L., & Sá, I (orgs.). *Auto-regulação da aprendizagem, das concepções às práticas*. pp. 15-39. Lisboa: Educa.

- Fink, A. & Neubauer, A. C. (2005). Individual differences in time estimation related to cognitive ability, speed of information processing and working memory. *Intelligence*, 33 (1), 5-26. doi: 10.1016/j.intell.2004.09.001
- Flook, L. & Fuligni, A. J. (2008). Family and school spillover in adolescents' daily lives. *Child Development*, 79 (3), 776–787. doi: 10.1111/j.1467-8624.2008.01157.x
- Flores-Mendoza, C. E., Mansur-Alves, M., Lelé, A. J., & Bandeira, D. R. (2007). Inexistência de diferenças de sexo no fator g (inteligência geral) e nas habilidades específicas em crianças de duas capitais brasileiras. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 20 (3), 499-506.
- Fogle L. M; Huebner E S. & Laughlin J. E. (2002). The Relationship between Temperament and Life Satisfaction in Early Adolescence: Cognitive and Behavioral Mediation Models. *Journal of Happiness Studies*, 3 (4), 373-392. doi: 10.1023/A:1021883830847
- Fontaine, A. M. (2005). *Motivação em contexto escolar*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Formiga, N. (2007). Pais e professores como explicação de variáveis do rendimento escolar. Universidade Federal da Paraíba. Recuperado de [http://www.psicologia.com.pt/artigos/ver\\_artigo.php?codigo=A0342&area=d6](http://www.psicologia.com.pt/artigos/ver_artigo.php?codigo=A0342&area=d6).
- Formiga, N. S. (2002). Os indicadores do bom estudante e sua relação com os endogrupos diários: Perspectivas para uma prática educativa participativa. *Revista Psicologia Argumento*, 20 (31), 21-27.
- Freitas, C. (2011). Perfeccionismo, autoconceito e sintomatologia psicopatológica em estudantes do Ensino Superior. *Tese de Mestrado*. Universidade da Beira Interior. Recuperada de <https://ubithesis.ubi.pt/handle/10400.6/2732>
- Freitas, H. C. N. M., Raposo, N. A. V., & Almeida, L. S. (2007). Adaptação do estudante ao ensino superior e rendimento académico: um estudo com estudantes do primeiro ano de enfermagem. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 41, 179-188. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10316.2/4524>
- Freudenthaler, H., Neubauer, A. C., & Haller, U. (2008). Emotional intelligence: Instruction effects and sex differences in emotional management abilities. *Journal of Individual Differences*, 29(2), 105-115. doi:10.1027/16140001.29.2.105
- Freudenthaler, H., Spinath, B. & Neubauer, A. (2008). Predicting School Achievement in Boys and Girls. *European Journal of Personality*, 22, 231–245. doi: 10.1002/per.678
- Friedlander, L. J., Reid, G. J., Shupak, N., & Cribbie, R. (2007). Social support, self-esteem and stress as predictors of adjustment to university among first-year undergraduates. *Journal of College Student Development*, 48, 259-274. doi: 10.1353/csd.2007.0024
- Fuhrer, R. & Stansfeld, S. A. (2002). How gender affects patterns of social relations and their impact on health: A comparison of one or multiple sources of support from “close persons”. *Social Science & Medicine*, 54 (5), 811-825. doi: 10.1016/S0277-9536(01)00111-3



- Garaigordobil, M., & Maganto, C. (2011). Empatía y resolución de conflictos durante la infancia y la adolescencia. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 43 (2), 51-62. Recuperado de [http://www.sc.ehu.es/ptwgalam/art\\_completo/2011/RLP%20Empatia%20y%20Res.%20Confl ictos.pdf](http://www.sc.ehu.es/ptwgalam/art_completo/2011/RLP%20Empatia%20y%20Res.%20Confl ictos.pdf)
- Garbanzo, G. M. (2007). Factores asociados al rendimiento académico en estudiantes universitarios, una reflexión desde la calidad de la educación superior pública. *Revista de Educación*, 31 (1), 43-63. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/440/44031103.pdf>
- García, R. (2003). Autoconcepto académico y percepción familiar. *Revista Galego - Portuguesa de Psicoloxía e Educación*, 8 (7), 359-374. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1039925>
- Gardner, H. (2000). *Estruturas da mente: a teoria das inteligências múltiplas*. Porto Alegre: Artmed.
- Gargallo, B., Garfella, P. R. Sánchez, F., Ros, C. & Serra, B. (2009). La influencia del autoconcepto en el rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 20 (1), 16-28. Recuperado de <http://www.uned.es/reop/pdfs/2009/20-1%20-%20Bernardo%20Gargallo.pdf>
- Gecas, V. (1982). The self-concept. *Annual Reviews of Sociology*, 8, 1-33. doi: 10.1146/annurev.so.08.080182.000245
- Gerk, E., & Cunha, S. (2006). Habilidades sociais na adaptação de estudantes ao ensino superior. In: M. Bandeira, A. Del Prette & Z. Del Prette (Orgs.), *Estudos sobre habilidades sociais e relacionamento interpessoal*, pp. 181-198. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Gimeno, A. (2001). A família. *O desafio da diversidade*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Glozah, F. N. & Pevalin, D. J. (2014). Social support, stress, health, and academic success in Ghanaian adolescents: A path analysis. *Journal of Adolescence*. 37, 451-460. doi: 10.1016/j.adolescence.2014.03.010
- Goleman, D. (1999). *Inteligência Emocional*. (8ª ed.) Lisboa: Temas e Debates.
- Gomes, R. A. & Siqueira, M. M. (2010). Inteligência Emocional de Estudantes Universitários. *Psicólogo Informação*, 14, 29-43.
- González, A., Donolo, D., Rinaudo, M.C. & Paoloni, P.V. (2011). Relaciones entre motivación, emoción y rendimiento académico en universitarios. *Estudios de Psicología*, 32 (2), 257-270. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3673911>
- González-Pienda, J. A. (2003). El rendimiento escolar. Un análisis de las variables que lo condicionan. *Revista galego-portuguesa de psicología e educación*, 8 (7), 247-258. Recuperado de <http://hdl.handle.net/2183/6952>

- Goodwin, R., Costa, P. & Adonu, J. (2004). Social support and its consequences: “positive” and “deficiency” values and their implications for support and self-esteem. *British Journal of Social Psychology*, 43, 465-474.
- Governo da República de Angola (2001). *Estratégia Integrada para a Melhoria do Sistema de Educação 2001-2015*. Luanda
- Governo da República de Angola (2004). *Estratégia de Combate à Pobreza, Reinserção social, reabilitação e reconstrução e estabilização económica*. Luanda
- Granado, J. I. F., Santos, A. A., Almeida, L. S., Soares, A. P., & Guisande, M. A. (2005). Integração académica de estudantes universitários: Contributos para a adaptação e validação do QVA-r no Brasil. *Psicologia e Educação*, 4, 31-41. Recuperado de <http://hdl.handle.net/1822/12089>
- Grant, A. (2002). Identifying students’ concerns: Taking a whole institutional approach. In Nick Stanley & Jill Manthorpe (Eds.), *Students’ mental health needs: Problems and responses* (pp. 83-105). London: Jessica Kingsley Publishers.
- Guay, F., Ratelle, C.F., Roy, A. & Litalien, D. (2010). Academic self-concept, autonomous academic motivation, and academic achievement: Mediating and additive effects. *Learning and Individual Differences*, 20, 644–653. doi:10.1016/j.lindif.2010.08.001
- Guay, F., Marsh, H. W. & Boivin, M. (2003). Academic selfconcept and academic achievement: developmental perspectives on their causal ordering. *Journal of Educational Psychology*, 95, 124-137.
- Guedes, M.G., Lourenço, J. M., Filipe, A. I., Almeida, L. & Moreira, M. A. (2007). *Bolonha: ensino e aprendizagem por projecto*. Lisboa: Centro Atlântico.
- Guerreiro-Casanova, D. & Polydoro, S. A. J. (2011). Autoeficácia e Integração ao ensino superior: Um estudo com estudantes de primeiro ano. *Psicologia: Teoria e Prática*, 13 (1) 75-88. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=193819303006>
- Guilford, J. P. (1967). *The nature of human intelligence*. New York: McGraw-Hill.
- Habibah, E., Mahyuddin, R., & Uli, J. (2009). Adjustment amongst first year students in a Malaysian University. *European Journal of Social Sciences*, 8, 496- 505. Recuperado de <http://psasir.upm.edu.my/7451/>
- Hamrick, F., Evans, N., & Schuh, J. (2002). *Foundations of student affairs practise: how philosophy, theory and research strengthen education outcomes*. San Francisco: Wiley, John & Sons, Incorporated.
- Hargie, O. & Dickson, D. (2004). *Skilled Interpersonal Communication: Research, Theory and Practice*, (4º Ed.) Hove: Routledge.

- Harper, S. R., & Quaye, J. S. (2008). *Student engagement in higher education: theoretical perspectives and practical approaches for diverse populations*. New York: Routledge.
- Harter, S. (1999). *Construction of the self: A developmental perspective*. New York: Guilford Press.
- Harton, H. C. & Lyons, P. C. (2003). Gender, Empathy, and the Choice of the Psychology Major. *Teaching of Psychology*, 30 (1), 19-24. doi: 10.1207/S15328023TOP3001\_03
- Heath, D. H. (1968). *Growing up in college: liberal education and maturity*. São Francisco: Jossey-Bass Inc., Publishers.
- Heiman, P., & Kariv, D. (2004). Coping experience among student in higher education. *Educational Studies*, 30 (4), 441-455. doi: 10.1080/0305569042000310354
- Hetty Van Emmerik, I. J. (2002). Gender differences in the effects of coping assistance on the reduction of burnout in academic staff. *Work & Stress*, 16 (3), 251-263. doi: 10.1080/0267837021000034593
- Hjern, A., Alfven, G. & Ostberg, V. (2008). School stressors, psychological complaints and psychosomatic pain. *Acta Paediatrica*, 97 (1), 112-117. doi: 10.1111/j.1651-2227.2007.00585.x
- Hoffman, M. L. (1991). Empathy, social cognition and moral action. In W. M. Kurtines & J. L. Gewirtz (Eds.). *Handbook of moral behavior and development*, pp. 65-87. New Jersey: LEA.
- Hoglund, W. L. & Leadbeater, B. J. (2004). The effects of family, school and classroom ecologies on changes in children's social competence and emotional and behavioral problems in first grade. *Developmental Psychology*, 40 (4), 533-544. doi: 10.1037/0012-1649.40.4.533
- Horn, J. L. & Noll, J. (1997). Human cognitive capabilities: Gf-Gc theory. In Flanagan, D. P., Genshaft, J. L. & Harrison, P. L. (Eds.). *Contemporary intellectual assessment: Theories, tests, and issues*, pp. 53-91. New York: The Guilford Press
- Howard, R. W. (1993). On What intelligence is. *British Journal of Psychology*, 84, 27-37. doi: 10.1111/j.2044-8295.1993.tb02460.x
- Howell, A. J., Turowski, J. B. & Buro, K. (2012). Guilt, empathy, and apology. *Personality and Individual Differences*, 53 (7), 917-922. doi: 10.1016/j.paid.2012.06.021
- Huang, C. (2011). Self-concept and academic achievement: A meta-analysis of longitudinal relations. *Journal of School Psychology*, 49, 505-528. doi:10.1016/j.jsp.2011.07.001
- Huguet, P., Dumas, F., Marsh, H., Régner, I., Wheeler, L., Suls, J., Seaton, M. & Nezlek, J. (2009). Clarifying the role of social comparison in the big-fish-little-pond effect (BFLPE): An integrative study. *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol 97(1), 156-170. doi: 10.1037/a0015558

- Hyde, J. S. (2005). The Gender Similarity Hypothesis. *American Psychologist*, 60 (6), 581-592. doi: 10.1037/0003-066X.60.6.581
- Igue, E. A., Bariani, I. C. D. & Milanesi, P.V.B. (2008). Vivência académica e expectativas de universitários ingressantes e concluintes. *Psico-USF*, 13 (2), 155-164. doi: 10.1590/S1413-82712008000200003
- INE (2010). *Inquérito Integrado Sobre o Bem-Estar da População – IBEP, 2008-2009*. Luanda: Instituto Nacional de Estatística.
- Jansen, E. P. W. A. (2004). The influence of the curriculum organization on study progress in higher education. *Higher Education*, 47, 411-435. doi: 10.1023/B:HIG.0000020868.39084.21
- Jardim, J. & Pereira, A. (2005). Questionário de Competências Intrapessoais, Interpessoais e Profissionais (QCIIP) – versão validada. In J. Jardim (2007). *Programa de desenvolvimento de competências pessoais e sociais: Estudo para a promoção do sucesso académico* (Tese de doutoramento apresentada à Universidade de Aveiro). Recuperada de <http://hdl.handle.net/10773/1107>
- Jardim, J. & Pereira, A. (2006). *Competências pessoais e sociais – guia prático para a mudança positiva*. Porto: ASA Editores.
- Jardim, J. (2010). *Programa de Desenvolvimento de Competências Pessoais e Sociais. Estudo para a Promoção do sucesso académico*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Junttila, N. & Vauras, M. (2009). Loneliness among school-aged children and their parents. *Scandinavian Journal of Psychology*, 50, 203-219.
- Kemp, R.A., Overbeek, G. Wied, M., Engels, R.C. & Scholte, R.H. (2007). Early adolescent empathy, parental support, and antisocial behavior. *The Journal of Genetic Psychology*, 168 (1), 5-18. doi: 10.3200/GNTP.168.1.5-18
- Kyalo, P. M., & Chumba, R. J. (2011). Selected factors influencing social and academic adjustment of undergraduate students of Egerton University: Njoro campus. *International Journal of Business and Social Science*, 18, 274-290. Recuperado de [http://www.ijbssnet.com/journals/Vol\\_2\\_No\\_18\\_October\\_2011/33.pdf](http://www.ijbssnet.com/journals/Vol_2_No_18_October_2011/33.pdf)
- Lazarus, R. S. & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal and Coping*. New York: Springer.
- Lazarus, R. S. & Folkman, S. (1985). If it changes it must be a process: study of emotion and coping during three stages of a college examination. *Journal of Personality and Social Psychology*, 48 (1), 150-70. doi: 10.1037/0022-3514.48.1.150
- Lemos, G. C. & Almeida, L. (2007). Impacto de variáveis socioculturais no desempenho em testes de raciocínio. In: Candeias, A. & Almeida, L. (2007). *Inteligência Humana*. Volume 1, pp. 199-208. Coimbra: Quarteto.

- Lemos, M. S. (2009). Motivação dos estudantes e dos professores: Um processo recíproco e relacional. *Psicologia*, 23, 141-152.
- Lemos, S.M. & Meneses, H. I. (2002). A Avaliação da Competência Social: Versão Portuguesa da Forma para Professores do SSRS. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 18 (3), 267-274. doi: 10.1590/S0102-37722002000300005.
- Lencastre, L., Guerra, M., Lemos M. & Pereira, D. (2000). Adaptação dos estudantes do 1º ano das Licenciaturas da Faculdade de Ciências da Universidade do Porto. In J. Tavares & Santiago, R. A. (org.). *Ensino Superior (in) Sucesso Académico*, pp. 74-104. Porto: Porto Editora.
- Leong, F., Bonz, M. & Zahar, P. (1997). Coping styles as predictors of college adjustment among freshmen. *Counselling Psychology Quarterly*, 10 (2). doi: 10.1080/09515079708254173
- Lima, N. & Faria, L. (1999). O Auto-conceito de competência no contexto universitário: Estudo empírico com estudantes da Universidade Fernando Pessoa. *Revista da UFP*, 4, 201-213. Recuperado de [http://sigarra.up.pt/fpceup/en/publs\\_pesquisa.show\\_publ\\_file?pct\\_gdoc\\_id=6620](http://sigarra.up.pt/fpceup/en/publs_pesquisa.show_publ_file?pct_gdoc_id=6620)
- Llorent, V. (2012). El éxito y fracaso académico en las universidades españolas: factores personales. I. Congreso Virtual Internacional sobre Innovación Pedagógica y Praxis Educativa. *Innovagogia, Libro de actas*. 21, 22 y 23 de Noviembre, 591-598. Recuperado de <http://www.upo.es/ocs/index.php/innovagogia2012/innovagogia2012/paper/download/60/63>
- Lopes, C. M. (2009). Que efeitos da paz na redução da pobreza? Uma perspectiva a partir dos dados empíricos recolhidos nas cidades do Huambo e Luanda”. In: Cristina U. Rodrigues & Ana B. Costa (org.). *Pobreza e Paz nos PALOP*. Lisboa: Sextante
- Lopes, J., Rutherford, R., Cruz, M. C., Mathur, S., & Quinn, M. (2011). *Competências Sociais. Aspectos comportamentais, Emocionais e da Aprendizagem* (2ª ed.). Braga: Psiquilíbrios.
- Lopez, F.G., & Gormley, B. (2002). Stability and change in adult attachment style over the firstyear college transition: Relations to self-confidence, coping, and distress patterns. *Journal of Counseling Psychology*, 49, 355-364. doi: 10.1037//0022-0167.49.3.355
- Lubbers, M., Van Der Werf, M., Snijders, T., Creemers, B. & Kuyper, H. (2006). The impact of peer relations on academic progress in junior high. *Journal of School Psychology*, 44(6), 491-512. doi: 10.1016/j.jsp.2006.07.005
- Macaskill, A., Maltby, J. & Day, L. (2002). Forgiveness of Self and Others and Emotional Empathy. *The Journal of Social Psychology*, 142 (5), 663-665. doi: 10.1080/00224540209603925
- Machado, C., & Almeida, L. (2000). Vivências académicas: Análise diferencial em estudantes dos 1º e 4º anos do ensino superior. In J. Tavares & R. A. Santiago 145 (Orgs.), *Ensino superior: (In) sucesso académico*, pp. 133-145. Porto: Porto Editora.



- Magnusson, D. & Stattin, H. (2006). The person in the environment: Towards a general model for scientific inquiry. In R. M. Lerner (Ed.). *Theoretical models of human development*. Volume 1 of Handbook of Child Psychology (6<sup>o</sup> Ed.). Hoboken, NJ: Wiley
- Maia, A. (2007). *Factores predictores de PTSD e critérios de selecção em profissionais de actuação na crise. Psiquiatria da Catástrofe*. Coimbra: Almedina.
- Malecki, C. K., & Demaray, M. K. (2002). Measuring perceived social support: Development of the child and adolescent social support scale. *Psychology in the schools*, 39, 1-18. doi: 10.1002/pits.10004
- Malecki, C. K., & Demaray, M. K. (2006). Social support as a buffer in the relationship between socioeconomic status and academic performance. *School Psychology Quarterly*, 21 (4), 375-395. doi: 10.1037/h0084129
- Marcia, J. E. (1980). Identity in adolescence. In J. Adelson (Ed.), *Handbook of Adolescent Psychology*. New York: Wiley
- Marôco, J. (2007). *Análise estatística com utilização do SPSS*. (3<sup>a</sup> edição). Lisboa: Edições Sílabo
- Marôco, J. (2010). *Análise de Equações Estruturais: Fundamentos teóricos, Software & Aplicações*. Lisboa: Report Number.
- Marques, S. O., Costa, J. P. & Sousa, A. M. (2008). Optimismo disposicional, sintomatologia psicopatológica, bem-estar e rendimento académico em estudantes do primeiro ano do ensino superior. *Estudos de Psicologia*, 13 (1), 23-29. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/epsic/v13n1/03.pdf>
- Marsh H.W., Trautwein U., Lüdtke, O., Köller, O. & Baumert, J. (2005). Academic self-concept, interest, grades, and standardized test scores: Reciprocal effects models of causal ordering. *Child development* 76 (2), 397-416. doi: 10.1111/j.1467-8624.2005.00853.x
- Marsh, H. W. & Hattie, J. (1996). Theoretical perspectives on the structure of self-concept. In: B. A. Bracken (ed.), *Handbook of self-concept. Developmental, social and clinical considerations*, pp. 38-90. New York: John Wiley & Sons, Inc.
- Marsh, H. W. & Hau, K. T. (2003). Big-Fish-Little-Pond Effect On Academic selfConcept – A Cross-Cultural (26-country) Test of the Negative Effects of Academically Selective Schools. *American Psychologist*, 58 (5), 364-376.
- Marsh, H. W. & Shavelson, R. J. (1985). Self-concept: Its multifaceted, hierarchical structure. *Educational Psychology*, 20, 107-125.
- Marsh, H. W. (1984). Relations among dimensions of selfconcept and academic achievements. *Journal of Educational Psychology*, 76, 1291-1308.
- Marsh, H. W. (1987). Big-Fish-Little-Pond Effect on Academic self-Concept. *Journal of Educational Psychology*, 79 (3), 280-295.

- Marsh, H. W., Barnes, J., Cairns, L. & Tidman, M. (1984). Self-Description Questionnaire: age and sex effects in the structure and level of self-concept for preadolescent children. *Journal of Educational Psychology*, 76 (5), 940-956. doi: 10.1037/0022-0663.76.5.940
- Marsh, H. W., O'Neill, R. (1984). Self-Description Questionnaire III: The construct validity of multidimensional Self-Concept Ratings by late Adolescents. *Journal of Educational Psychology*, 21(2), 153-174. doi: 10.1111/j.1745-3984.1984.tb00227.x
- Marsh, H. W., Relich, J. L. & Smith, I. D. (1983). Self-concept: The construct validity of interpretations based upon the SDQ. *Journal of Personality and Social Psychology*, 45, 173-187. doi: 10.1037/0022-3514.45.1.173
- Martínez, V., Arenas, M.C., Páez, A., Casado, E., Ahumada, N., Cuello, S., Silva, I. & Penna, F. (2005). La influencia de los Estilos de Personalidad en la elección de Estrategias de Afrontamiento ante las situaciones de examen en estudiantes de 4º año de Psicología de la UNSL. *Fundamentos en Humanidades*, 6 (2), 173-194. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=18412610>
- Martins, V. (2005). *Seja assertivo – como ser direto, objetivo e fazer o que tem de ser feito: como construir relacionamentos saudáveis usando a assertividade*. Rio de Janeiro: Elsevier.
- Masetto, M. (2005). Docência Universitária: repensando a aula. In: Teodoro, A.; Vasconcelos, M. L. (orgs.). *Ensinar e aprender no ensino superior: por uma epistemologia da curiosidade na formação universitária*, (2ª Ed.) pp.79-108. São Paulo: Cortez/Mackenzie.
- Matos, M. G. (2008). *Comunicação, gestão de conflitos e saúde na escola*. (4ª Ed.). Lisboa: FMH Edições.
- Matud, M.P. (2004). Gender differences in stress and coping styles. *Personality and Individual Differences*, 37 (7). doi:10.1016/j.paid.2004.01.010
- Mayer, J. D. & Salovey, P. (1997). *Emocional development and emocional intelligence: Educacional implications*. New York: Basic Books.
- Mayer, J. D., & Geher, G. (1996). Emotional Intelligence and the identification of emotion. *Intelligence*, 22, 89-113. doi: 10.1016/S0160-2896(96)90011-2
- Mayer, J. D., Roberts, R. D., & Barsade, S. G. (2008). Human abilities: Emotional intelligence. *Annual Review of Psychology*, 59, 507-536 doi:10.1146/annurev.psych.59.103006.093646
- McCartan, P. J., & Hargie, O. D.W. (2004). Assertiveness and caring: are they compatible? *Journal of Clinical Nursing*, 13, 707-713. doi: 10.1111/j.1365-2702.2004.00964.x
- Mellor, D., Fung, S. & Muchammad, N. H. (2012). Forgiveness, Empathy and Gender - A Malaysian Perspective. *Sex Roles*, 67 (1-2), 98-107. doi: 10.1007/s11199-012-0144-4



- MES (2014). *Anuário estatístico de 2014*. Luanda: Ministério do Ensino Superior. Recuperado de [http://unia.ao/docs/MES\\_AnuarioEstatistico2014.pdf](http://unia.ao/docs/MES_AnuarioEstatistico2014.pdf)
- MESCT (2012). *Rede de instituições de ensino superior em Angola. Dados estatísticos*. Luanda: Ministério do Ensino Superior e da Ciência e Tecnologia
- Miller, R., & Jeff-Darlington, Y. (2002). Who supports? The providers of social support to dual-parent families caring for young children. *Journal of Community Psychology*, 30 (5), 461-473. doi: 10.1002/jcop.10023
- Mohsen R. & Mansoor, T. (2009). Investigating the Relationship among Test Anxiety, Gender, Academic Achievement and Years of Study: A Case of Iranian EFL University Students. *English Language Teaching*, 2(4). Recuperado de <http://www.ccsenet.org/journal/index.php/elt/article/view/4449/3789>
- Monereo, C. & Duran, D. (2005). *Tramas. Procedimentos para a aprendizagem cooperativa*. Porto Alegre: Artmed.
- Montes-Berges, B. & Augusto, J.M. (2007). Exploring the relationship between perceived emotional intelligence, coping, social support and mental health in nursing students. *Journal of Psychiatric and Mental Health Nursing*, 14, 163-171. doi: 10.1111/j.1365-2850.2007.01059.x.
- Moreira, D. (2008). *Psicologia Diferencial e estudos em educação*. São Paulo: Editora Unesp
- Moreno, J. (1934). *Who shall survive? A new approach to the problem of human interrelations*. Washington, DC: Nervous and Mental Disease Publishing Co.
- Naranjo, M. L. (2006). El autoconcepto positivo; Un objetivo de la orientación y la educación. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 6 (1), 1-30. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44760116>
- Neves, S. P., Faria, L. & Raty, H. (2013). Student's individual and collective efficacy: joining together two sets of beliefs for understanding academic achievement. *European Journal of Psychology of Education*, 28 (2).
- Neves, S., & Faria, L. (2005). Concepções pessoais de competência: Da integração conceptual à intervenção psicopedagógica. *Psicologia*, 28(2), 101-128.
- Neves, S., & Faria, L. (2007). Auto-eficácia académica e atribuições causais em Português e Matemática. *Análise Psicológica*, 4, 635-652.
- Nezlek, J. B. & Allen, M. R. (2006). Social support as a moderator of day-to-day relationships between daily negative events and daily psychological well-being. *European Journal of Personality*, 20, 53-68. doi: 10.1002/per.566
- NICHD Early Child Care Research Network. (2003). Social functioning in first grade: Associations with earlier home and child care predictors and with current classroom experiences. *Child Development*, 74(6), 1639-1662. doi: 10.1046/j.1467-8624.2003.00629.x

- NICHD Early Child Care Research Network. (2004). Father's and mother's parenting behavior and beliefs as predictors of child social adjustment in the transition to school. *Journal of Family Psychology, 18*(4), 628-638. doi: 10.1037/0893-3200.18.4.628
- Nunes, P., Williams, S., Sa, B., & Stevenson, K. (2011). A Study of empathy decline in students from five health disciplines during their first year of training. *International journal of medical education, 2*, 12-17. doi: 10.5116/ijme.4d47.dd.b0
- Nunes, S. M. & Almeida, L. S. (2009). Transição e integração académica: estudo com os estudantes do instituto Politécnico de Castelo Branco. *Educare/Educere: Revista da Escola Superior de Educação de Castelo Branco, 21*, 167-178. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10400.11/843>
- Observatório da Ciência e do Ensino Superior (2007). *Índice de sucesso escolar no ensino superior público: diplomados em 2004-2005*". Lisboa: OCES. Recuperado de <http://www.oces.mces.pt/>
- O'Connor, M. & Paunonen, S. (2007). Big Five personality predictors of post-secondary academic performance. *Personality and Individual Differences, 43*, 971-990. doi:10.1016/j.paid.2007.03.017
- Okagaki, L. & Sternberg, R. J. (1993). Parental beliefs and children's school performance. *Child Development, 64*, 36-56. doi: 10.1111/j.1467-8624.1993.tb02894.x
- Oliveira, T. (2008). *Stress em Linha: Programa de Intervenção no Ensino Superior*. Departamento de Ciências de Educação.
- Ongarato, P., De La Iglesia, G. & Stover, J. B. (2008). Estrategias de afrontamiento frente a problemas académicos en estudiantes universitarios. *XV Jornadas de Investigación y Cuarto Encuentro de Investigadores en Psicología del Mercosur*. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires. Recuperado de <http://www.academica.com/000-032/678>
- ONU (2000). *Declaração do Milénio das Nações Unidas*. Cimeira do Milénio. Nova Iorque.
- Pacheco, E. N., Durán, A. & Rey, L. (2007). Inteligencia emocional y su relación con los niveles de burnout, engagement y estrés en estudiantes universitarios. *Revista de Educación, 342*, 239-256. Recuperado de [http://emotional.intelligence.uma.es/documentos/pdf50niveles\\_burnout.pdf](http://emotional.intelligence.uma.es/documentos/pdf50niveles_burnout.pdf)
- Pais-Ribeiro, J. & Rodrigues, A. (2004). Questões Acerca do Coping: A Propósito do Estudo de Adaptação do Brief Cope. *Psicologia, Saúde & Doenças, 5* (1), 3-15.
- Pantoja, P. & Alcaide, M. (2013). La variable género y su relación con el autoconcepto y el rendimiento académico de alumnado universitario. *Revista científica eletrónica de Educación y Comunicación en la Sociedad del Conocimiento, 1* (13), 124-140. Recuperado de <http://www.dialnet.unirioja.es/download/articulo/4406545.pdf>

- Park, H. S. & Yang, Y. O. (2006). A concept analysis of assertiveness. *Taehan Kanho Hakhoe Chi*, 30 (3), 468-474.
- Parker, J. G. & Asher, S. R. (1993). Friendship and friendship quality in middle childhood: Links with peer group acceptance and feelings of loneliness and social dissatisfaction. *Developmental Psychology*, 29, 611-621. doi: 10.1037/0012-1649.29.4.611
- Parkes, K.R. (1990). Coping, negative affectivity, and the work environment: additive and interactive predictors of mental health. *Journal of Applied Psychology*, 75(4), 399-409. doi: 10.1037/0021-9010.75.4.399
- Pascarella, E. T. (1991). The impact of college on students: The nature of the evidence. *Review of Higher Education*, 14 (4), 453-466.
- Pascarella, E.T., & Terenzini, P. T. (2005). How college affects students. Vol. 2. A third decade of research. San Francisco: Jossey-Bass.
- Pasquali, L. (1999). *Análise fatorial: um manual teórico-prático*. Brasília: Editora UnB.
- Pavarino, M. G., Del Prette, A. & Del Prette, Z.A.P. (2005). O desenvolvimento da empatia como prevenção da agressividade na infância. *Psicologia: teoria e prática*, 36 (2), 127-134.
- Peixoto, F. (2003). *Auto-Estima, Autoconceito e Dinâmicas Relacionais em Contexto Escolar* (Tese de Doutorado). Universidade do Minho, Braga.
- Pérez, N., Filella G. & Soldevila, A. (2010) Competencia emocional y habilidades sociales en estudiantes universitarios. *Revista electrónica de motivación y emoción*. 13(34).
- Perrenoud, P., Thurler, M., Macedo, L., Machado, N., & Alessandrini, C. (2002). *As competências para ensinar no século XXI. A formação dos professores e o desafio da avaliação*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Pestana, M. H. & Gageiro, J. N. (2008). *Análise de dados para Ciências Sociais a complementaridade do SPSS*. (5ªEd.). Lisboa: Edições Sílabo.
- Piaget, J. & Inhelder, B. (1979). *A psicologia da criança: do nascimento à adolescência*. Lisboa: Moraes Editores.
- Pilar, I. D. I. y Forner, A. (2003). Las competencias académicas previas y el apoyo familiar en la transición a la universidad. *Revista de Investigación Educativa*, 21 (2), 349-369. doi: 10.6018/rie.21.2.99251
- Pinheiro, M. (2003). Uma época especial: Suporte social e vivências académicas na transição e adaptação ao ensino superior (Tese de Doutorado). Universidade de Coimbra, Coimbra.
- Pinheiro, M. R. & Ferreira, J.A. (2003). A percepção do suporte social da família e dos amigos como elementos facilitadores da transição para o ensino superior. *Actas do VIII Congresso*

- galaico-português de psicopedagogia*, 467-485. Braga: Instituto de Educação e Psicologia/Centro de Investigação em Educação.
- Pinheiro, M.R.M. & Ferreira, J. A. A. (2001). Desenvolvimento psicológico, atitudes em relação ao estudo e sucesso académico. Comunicação apresentada no *V. Seminário de Investigação e Intervenção Psicológica no Ensino Superior*. Viana do Castelo. Portugal. Recuperado de [www.ualg.pt/OPQE/fases/1/com/gapa.htm](http://www.ualg.pt/OPQE/fases/1/com/gapa.htm).
- Pinheiro, M.R.M. & Ferreira, J.A.G. (2002). O questionário de suporte social: Adaptação e validação do SSQ6. *Psychologica*, 30, 315-333.
- Pluut, H., Curşeu, P.L & Iliesb, R. (2015). Social and study related stressors and resources among university entrants: Effects on well-being and academic performance. *Learning and Individual Differences Differences*, 37, 262–268. doi:10.1016/j.lindif.2014.11.018
- PNUD - Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (2013). *Relatório do Desenvolvimento Humano 2013. A Ascensão do Sul: Progresso Humano num Mundo Diversificado*. Nova Iorque: PNUD. Recuperado de <http://hdr.undp.org/en/2013-report>
- Ponte, A., & Pais-Ribeiro, J. (2008). Estudo preliminar das propriedades métricas do MOS Social Support Survey. *Actas do 7º Congresso Nacional de Psicologia da Saúde*. Lisboa ISPA, 53-56.
- Poropat, A. E. (2009). A meta-analysis of the five-factor model of personality and academic performance. *Psychological Bulletin*, 135 (2), 322–338. doi: 10.1037/a0014996
- Porta-Nova, R. (2009). *Adaptabilidade, competências pessoais e bem-estar psicológico de jovens do ensino superior na área das ciências da saúde* (Tese de Doutoramento). Instituto de Ciências Biomédicas Abel Salazar, Porto.
- Preti, A., Vellante, M., Baron-Cohen, S., Zucca, G., Petretto, D., & Masala, C. (2010). The empathy quotient: A cross-cultural comparison of the Italian version. *Cognitive Neuropsychiatry*, 16 (1), 50-70. doi: 10.1080/13546801003790982
- Pritchard, M. E. & Wilson, G. S. (2003). Using social and emotional factors to predict student success. *Journal of College Student Development*, 44 (1), 18–28. doi: 10.1353/csd.2003.0008
- Pustjens, H., Van de Gaer, E. & Van Damme, J. (2004). Effect of secondary schools on academic choices and on success in higher education. *School Effectiveness & School Improvement*, 15, 281–311. doi: 10.1080/09243450512331383222
- Quintas, M. C. (2006). *Evolução Diferencial da Auto-estima e do Autoconceito Académico na Adolescência: Análise do Efeito de Variáveis Sócio-Cognitivas e Relação com o Rendimento escolar num estudo Longitudinal Sequencial do 7º ao 12º ano* (Tese de Doutoramento). Universidade do Porto, Porto.
- Raven, J. (2008). *Teste das matrizes progressivas escala geral – manual*. Rio de Janeiro: Centro Editor de Psicologia Aplicada.

- Reason, R. D., Terenzini, P. T., & Domingo, R. J. (2006). First things first: Developing academic competence in the first year of college. *Research in Higher Education*, 47, 149-175. doi: 10.1007/s11162-005-8884-4
- Reason, R., Terenzini, P. & Domingo, R. (2007). Developing social and personal competence in the first year of college. *The Review of Higher Education*, 30 (3), 271-299. Recuperado de [http://www.cse.cuhk.edu.hk/irwin.king/\\_media/teaching/gen1113/scn\\_20090202113631\\_001.pdf](http://www.cse.cuhk.edu.hk/irwin.king/_media/teaching/gen1113/scn_20090202113631_001.pdf)
- Rego, T. C. (1998). Educação, Cultura e Desenvolvimento: o que pensam os professores sobre as diferenças individuais. In Aquino, J. G. *Diferenças e preconceitos na escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus Editorial.
- Rice, K. G. & Delwo, J. P. (2002). Perfectionism and self-development: implications for college adjustment. *Journal of counseling and Development*, 80, 188-196. doi: 10.1002/j.1556-6678.2002.tb00182.x
- Roazzi, A., Dias, M.G., Athias, R., Brandão, M.C., Campello B. & O'Brien D. (2007). Inteligência, processos mentais e contexto cultural. In: Candeias, A. & Almeida, L. (2007). *Inteligência Humana*. Volume 1, p. 19-49. Coimbra: Quarteto.
- Robbins, S. B., Lauver, K., Le, H., Davis, D., Langley, R., & Carlstrom, A. (2004). Do psychosocial and study skill factors predict college outcomes? A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 130, 261–288. doi: 10.1037/0033-2909.130.2.261
- Rode, J. C., Mooney, C. H., Arthaud-Day, M. L., Near, J. P., Baldwin, T. T., Rubin, R. S., & Bommer, W. H. (2007). Emotional Intelligence and Individual Performance: Evidence of Direct and Moderated Effects. *Journal of Organizational Behavior*, 28, 399-421.
- Rogers, C. (2009). *Tornar-se pessoa*. Lisboa: Padrões Culturais Editora.
- Rosenberg, M. (1979). *Conceiving the self*. New York: Basic Books.
- Rosman, T, Mayer, AK & Krampen, G. (2015). Intelligence, academic self-concept, and information literacy: the role of adequate perceptions of academic ability in the acquisition of knowledge about information searching. *Información Research-an International Electronic Journal*, 20 (1).
- Rothon, C., Edwards, P., Bhui, K., Viner, R. M., Taylor, S. & Stansfeld, S. A. (2010). Physical activity and depressive symptoms in adolescents: a prospective study. *BMC Medicine*, 8 (2), 1-9. doi: 10.1186/1741-7015-8-32
- Rubin, K. H., Bukowski, W. M., & Parker, J. G. (2006). Peer Interactions, Relationships, and Groups. In Eisenberg, N. (editor). *Handbook of child psychology*. Vol.3. Social, emotional, and personality development, pp.571-645. New York: Wiley.
- Rueda, F. J. M., & Castro, N. R. (2012). *Teste de inteligência (TI): manual*. São Paulo: Vetor.



- Ruiz, B. L., Trillos, J. & Morales, J. (2006). Estilos de aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Revista Galego-Portuguesa de Psicología e Educación*, 13 (11-12), 441-457.
- Ryan, R. M. & Deci, E. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55, 68-78. doi: 10.1037/0003-066X.55.1.68
- Sacramento, D., Verolla-Moura, A. & Abreu, I. P. (2009). Apoio social: aspectos da validade de constructo em estudantes universitários. *Psicologia em Estudo*, 14 (1), 195-202. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/pe/v14n1/a23v14n1.pdf>
- Saklofske, D. H., Austin, E. J., Galloway, J., & Davidson, K. (2007). Individual Differences Correlates of Health-Related Behaviours: Preliminary Evidence for Links Between Emotional Intelligence and Coping. *Personality and Individual Differences*, 42, 491-502.
- Saklofske, D. H., Austin, E. J., Mastoras, S. M., Beaton, L. & Osborne, S. E. (2012). Relationships of personality, affect, emotional intelligence and coping with student stress and academic success: Different patterns of association for stress and success. *Learning and Individual Differences*, 22, 251-257. doi: 10.1016/j.lindif.2011.02.010
- Salami, S. O. (2011). Psychosocial Predictors of Adjustment Among First Year College of Education Students. *US-China Education Review* 8, 239-248. Recuperado de <http://www.eric.ed.gov/contentdelivery/servlet/ERICServlet?accno=ED519567>
- Salanova, M., Martínez, I. M., Bresó, E., Llorens, S. & Grau, R. (2005). Bienestar psicológico en estudiantes universitários: facilitadores y obstaculizadores del desempeño académico. *Anales de Psicología*, 21 (1), 170-180. Recuperado de [http://www.um.es/analesps/v21/v21\\_1/16-21\\_1.pdf](http://www.um.es/analesps/v21/v21_1/16-21_1.pdf)
- Salgado, A., Martins, H., Dores, A., & Santos, A. (2010). O Problem-based learning e suas implicações nas expectativas e vivências académicas dos estudantes do 1º ano de Cursos de Tecnologias da Saúde. In C. Nogueira, I. Silva, L. Lima, A. T. Almeida, R. Cabecinhas, R. Gomes, et al. (Eds.), *Actas do VII Simpósio Nacional de Investigação em Psicologia* (pp. 2839-2853). Braga: Universidade do Minho.
- Sánchez-Queija, I. Oliva, A. & Parra, A. (2006). Empatía y conducta prosocial durante la adolescencia. *Revista de Psicología Social*, 21 (3), 259-271. doi: 10.1174/021347406778538230
- Sanford, N. (1967). *Where college fails: a study of student as a person*. São Francisco: Jossey-Bass.
- Santos, G. M., Alves, M. I., Pinto, M. I., Monteiro, M. C. & Rodrigues, S. M. (2006). Estudo de validade do Questionário de Suporte Social, versão reduzida (SSQ6): respostas obtidas com base numa amostra de estudantes do ensino superior politécnico. In: *Actas do VI Simpósio Nacional de Investigação em Psicologia*, pp. 20-33. Évora: Universidade de Évora.

- Santos, L. & Almeida, L. (2001). *Vivências Acadêmicas e Rendimento Escolar: Estudo com Alunos Universitários do 1º Ano (Vol. 2)*. Braga: Lusografe.
- Santos, R. (2004). O professor e a produção do conhecimento numa sociedade em transformação. *Revista Espaço Acadêmico*, 35, 28-36.
- Sarason, I. G., Levine, H. M., Basham, R. B., & Sarason, B. (1983). Assessing social support: the social support questionnaire. *Journal of Personality and Social Psychology*, 44(1): 127-139.
- Savóia, M. G., Santana, P. R. & Mejias, N. P. (1996). Adaptação do Inventário de Estratégias de Coping de Folkman e Lazarus para o Português. *Psicologia USP*, 7, (1/2), p.183-201.
- Schmidt, J. A. & Padilla, B. (2003). Self-esteem and family challenge: Na investigation of their effects on achievement. *Journal of youth and adolescence*, 32 (1), 37-46. doi: 10.1023/A:1021080323230
- Schonert-Reichl, K., Smith, V., Zaidman-Zait, A., & Hertzman, C. (2012). Promoting Children's Prosocial Behaviors in School: Impact of the "Roots of Empathy" Program on the Social and Emotional Competence of School-Aged Children. *School Mental Health*, 4, 1- 21.
- Seco, G., Casimiro, M., Pereira, M., Dias, M. & Custódio, S. (2005). *Para uma abordagem psicológica da transição do Ensino Secundário para o Ensino Superior: pontes e alçapões*. Cadernos do Ensino Superior (70-113) Instituto Politécnico de Leiria
- Shavelson, R. J., & Bolus, R. (1982). Self-concept: The interplay of theory and methods. *Journal of Educational Psychology*, 74 (1), 3-17. doi: 10.1037/0022-0663.74.1.3
- Shavelson, R. J., Hubner, J. J. & Stanton, G. C. (1976). Validation of construct interpretations. *Review of Educational Research*, 46 (3), 407-441. doi: 10.3102/00346543046003407
- Silva, J. A., Ribeiro-Filho, N. P., & Santos, R. C. (2012). Inteligência humana e suas implicações. *Temas em Psicologia*, 20, (1), 155 – 187. <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/tp/v20n1/v20n1a12.pdf>
- Silva, S. L. R., Gomes, J. A. & Gomes, A. (2014). Vivências no ensino superior e percepções de desenvolvimento: Dados de um estudo com estudantes do ensino superior politécnico. *Revista E-Psi*, 4(1), 5-27.
- Silva, S. L. R. (2003). *Adaptação académica, pessoal e social do jovem adulto ao Ensino Superior: Contributos do ambiente familiar e do autoconceito* (Tese de Mestrado). Universidade de Coimbra, Coimbra Recuperado de [http://www.esec.pt/cdi/ebooks/docentes/S\\_Silva/Tese.M.pdf](http://www.esec.pt/cdi/ebooks/docentes/S_Silva/Tese.M.pdf)
- Simões, M. (2001). *O interesse do autoconceito em educação*. Lisboa: Edições Plátano.
- Skinner, E. A., & Zimmer-Gembeck, M. J. (2009). Challenges to the developmental study of coping. *New Directions for Child & Adolescent Development*, 5-17. doi: 10.1002/cd.239.



- Soares, A. P. (2003). *Transição e adaptação ao Ensino Superior: Construção e validação de um modelo multidimensional de ajustamento de jovens ao contexto universitário* (Tese de Doutoramento). Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho, Braga.
- Soares, A. P., Almeida, L. S., & Ferreira, J. A. (2006). Questionário de vivências académicas: Versão integral (QVA) e versão reduzida (QVA-r). In M. M. Gonçalves, M. R. Simões, L. S. Almeida, & C. Machado (Eds.), *Avaliação psicológica: Instrumentos validados para a população portuguesa*. Vol. 1, pp. 101-120. Coimbra: Quarteto Editora. Recuperado de <http://hdl.handle.net/1822/12110>
- Soares, A. P., Almeida, L. S., & Guisande, M. A. (2011). Ambiente académico y adaptación a la universidad: Um estudo com estudantes de 1º año de la Universidad do Minho. *Revista Iberoamericana de Psicología y Salud*, 2, 99- 121. Recuperado de <http://hdl.handle.net/1822/12101>
- Soares, A. P., Almeida, L.S., Diniz, A.M. & Guisande, M. A. (2006). Modelo Multidimensional de ajustamento de jovens ao contexto universitário (MMAU): estudo com estudantes de ciências e tecnologias versus ciências sociais e humanas. *Análise psicológica*, 24 (1), 15-28.
- Soares, A. P., N. & Mello, T. (2009). Habilidades sociais e adaptação académica. Um estudo comparativo em instituições de ensino público e privado. *Aletheia*, 9, 1-11.
- Soares, D., Almeida, L. S. & Ferreira, J. A. (2010). Percursos vocacionais e vivências académicas: O caso dos estudantes maiores de 23 anos. *Psicologia, Educação e Cultura*, 14, 203-214. Recuperado de <http://hdl.handle.net/1822/11538>
- Soderstrom, H. (2003). Psychopathy as a disorder of empathy. *European Child & Adolescent Psychiatry*, 12 (5), 249–252. doi: 10.1007/s00787-033-0338-y
- Spence, S. H. (2003). Social Skills Training with Children and Young People: Theory, Evidence and Practice. *Child and Adolescent Mental Health*, 8 (2), pp. 84–96. Recuperado de <http://espace.library.uq.edu.au/eserv/UQ:11076/camh03.pdf>
- Spinath, B., Eckert, C. & Steinmayr, R. (2014). Gender differences in school success: what are the roles of students' intelligence, personality and motivation? *Educational Research*, vol.56, nº2, 230-243. doi: 10.1080/00131881.2014.898917
- Stallman, H. M. (2010). Psychological distress in university students: A comparison with general population data. *Australian Psychologist*, 45, 249-257. doi:10.1080/00050067.2010.482109
- Steinmayr, R. & Spinath, B. (2008). Sex Differences in School Achievement: What are the Roles of Personality and Achievement Motivation? *European Journal of Personality*, 22, 185–209. doi: 10.1002/per.676
- Sternberg, R. J. & Prieto, M. D. (1997). Evaluación de las habilidades de la inteligencia: Teoría triárquica de la inteligencia. In Buela-Casal, G. & Sierra, J. C. (Eds.). *Manual de evaluación psicológica: Fundamentos, técnicas y aplicaciones* (p. 589-608). Madrid: Siglo XXI.

- Sternberg, R. J. (1994). *As capacidades intelectuais humanas: Uma abordagem do processamento de informações*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Sternberg, R. J. (2000). The concept of intelligence. In Sternberg, R. J. (Ed.). *Handbook of intelligence* (p. 3-15). Cambridge: Cambridge University Press.
- Sternberg, R. J. (2005). *Inteligência de sucesso*. Lisboa: Ésquilo.
- Strahan, E. Y. (2003). The effects of social anxiety and social skills on academic performance. *Personality and Individual Differences*, 34, 347-357. Recuperado de [http://dx.doi.org/10.1016/S0191-8869\(02\)00049-1](http://dx.doi.org/10.1016/S0191-8869(02)00049-1)
- Szafran, R.F. (2001). The effect of academic load on success for new college students: Is lighter better? *Research in Higher Education*, 42, 27-51.
- Tavares, J., Santiago, R. A., & Lencastre, L. (2002). Insucesso no 1º Ano do Ensino Superior: Um estudo no âmbito dos cursos de licenciatura em Ciências e Engenharia na Universidade de Aveiro. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Taveira, M. C. (2000). Sucesso no ensino superior, uma questão de adaptação e de desenvolvimento vocacional. In J. Tavares (Ed.), *Ensino superior: (In)sucesso académico*. Porto: Porto editora.
- Taylor, C.A., Liang, B., Tracy, A.J., Williams L.M., & Seigle, P. (2002). Gender differences in middle school adjustment, physical fighting and social skills: evaluation of social competency program. *The journal of Primary Prevention*, 23, 259-272.
- Teixeira, M. A. P., Bardagi, M. P., & Hutz, C. S. (2007). Escalas de exploração vocacional (EEV) para universitários. *Psicologia em Estudo*, 12, 195-202. doi:10.1590/S1413-73722007000100023
- Terenzini, P. T., & Reason, R. D. (2005, November). Parsing the first year of college: Rethinking the effects of college on students. *Paper presented at the Annual Conference of the Association for the Study of Higher Education*, Philadelphia, PA.
- Thurber, C. A., & Watson, A. E. (2012). Homesickness and adjustment in University Students. *Journal of American College Health*, 60, 1-5. doi: 10.1080/07448481.2012.673520
- Tinto, V. (1987). *Leaving college: rethinking the causes and cures of student attrition*. Chicago, IL: University of Chicago Press
- Tinto, V. (2006). Enhancing student persistence: Lessons learned in the United States. *Análise Psicológica*, 24, 7-13.
- Toga, A. N. & Thompson, P. M (2005). Genetics of brain structure and intelligence. *Annual Reviews of Neuroscience*, 28, 1-23. doi: 10.1146/annurev.neuro.28.061604.135655

- UNICEF (2010). *Relatório Anual 2010. Uma Angola melhor para TODAS as crianças*. Luanda. Recuperado de [http://www.unicef.org/infobycountry/files/UNICEF\\_Angola\\_AR2010-port.pdf](http://www.unicef.org/infobycountry/files/UNICEF_Angola_AR2010-port.pdf)
- Upcraft, M. L. (2002). *Insights from theory: Understanding first year student development. First year academic advising*. Monografia nº 3 Columbia, SC: National Resource Center for the Freshman Year Experience and Students in Transition.
- Vagg, P. R., Spielberger, C. D., & Wasala, C. F. (2002). Effects of organizational level and gender on stress in the workplace. *International Journal of Stress Management*, 9(4), 243-261. doi: 10.1023/A:1019964331348
- Vagos, P. & Pereira, A. (2010). A proposal for evaluating cognition in assertiveness. *Psychological Assessment*, 22, 657-665. doi: 10.1037/a0019782
- Valentine, J. C., DuBois, D. L., & Cooper, H. (2004). The relations between self-beliefs and academic achievement: a systematic review. *Educational Psychologist*, 39, 111–133. doi: 10.1207/s15326985ep3902\_3
- Van Den Berg, M.N. & Hofman, W.H.A. (2005). Student success in university education: A multi-measurement study of the impact of student and faculty factors on study progress. *Higher Education*, 50, 413-446.
- Van Lange, P.A. (2008). Does empathy trigger only altruistic motivation? How about selflessness and justice? *Emotion*, 8, 766-774. doi: 10.1037/a0013967
- Vasconcelos, R. M., Almeida, L. S. & Monteiro, S. C. (2005). Métodos de estudo em estudantes do 1º ano da Universidade. *Psicologia Escolar e Educacional*, 9, 195-202. Recuperado de <http://hdl.handle.net/1822/8865>
- Vaux, A. (1988): *Social Support: Theory, Research, and Intervention*. New York: Praeger.
- Vaz, A. (1988). *O auto-conceito*. *Análise Psicológica*, 2 (6), 101-110.
- Vaz, A. (2002). *O stress na vida de todos os dias*. 2.ª Edição, Coimbra: Quarteto.
- Vega, M. L. & Capa, W. (2009). Influencia del autoconcepto, las estrategias de aprendizaje y la percepción acerca del docente en el rendimiento académico de los alumnos de Psicología, año 2007. *Revista de Investigación Universitaria*, 1 (1),105-114. Recuperado de <http://revistascientificas.upeu.edu.pe/index.php/riu/article/view/20>
- Veiga, F. H. (2012). *Autoconceito e disrupção escolar dos jovens: Investigação diferencial* (3ª Edição). Lisboa: Editora Fim de Século.
- Vera, M. V. & Zebadúa, I. (2002). *Contrato pedagógico y autoestima*. Vol II (23). México: Colaboraciones libres.
- Vernon, P. E. (1969). *Intelligence and cultural environment*. London: Methuen.

- Vreeke, G. J., & Van Der Mark, I.L. (2003). Empathy, an integrative model. *New Ideas in Psychology*, 21, 177-207. doi: 10.1016/j.newideapsych.2003.09.003
- Vygotsky, L. (1988). *A formação social da mente* (2ª Ed.). São Paulo: Martins Fontes
- Wang, Y., Cullen, K. L., Yao, X., & Li, Y. (2012). Personality, freshmen proactive social behavior, and college transition: Predictors beyond academic strategies. *Learning and Individual Differences*, 23, 205-212. doi: 10.1016/j.lindif.2012.09.010
- Weiner, B. (2005). Motivation from an attributional perspective and the social psychology of perceived competence. In A. J. Elliot & C. S. Dweck (Eds.), *Handbook of competence and motivation* (pp. 73-84). New York, NY: Guilford Press
- Welsh, J. & Bjerman, K. (2006). Social Competence. In *Encyclopedia of Childhood and Adolescence*. Recuperado de [http://www.findarticles.com/p/articles/mi\\_g2602/is\\_0004/ai\\_2602000487](http://www.findarticles.com/p/articles/mi_g2602/is_0004/ai_2602000487)
- Wentzel, K. R. (2009). Peers and academic functioning at school. In Rubin, K. H., Bukowski, W. M. & Laursen, B. (Eds.). *Handbook of Peer Interactions, Relationships, and Groups* (pp. 531-547). New York: The Guilford Press.
- Wentzel, K. R., Barry, C. M. & Caldwell, K. A. (2004). Friendships in middle school: Influences on motivation and school adjustment. *Journal of Educational Psychology*, 96 (2), 195-203.
- Wong, E., Wiest, D., & Cusick, L. (2002). Perceptions of autonomy support, parent attachment, competence and self-worth as predictors of motivational orientation and academic achievement: An examination of sixth and ninth grade regular education students. *Adolescence*, 37(146), 255-266.
- Wouters, S., Germeijs, V., Colpin, H. & Verschueren, K. (2011). Academic self-concept in high school: Predictors and effects on adjustment in higher education. *Scandinavian Journal of Psychology*, 52, 586-594. doi: 10.1111/j.1467-9450.2011.00905.x
- Yamada, Y., Klugar, M., Ivanova, K. & Oborna, I (2014). Psychological distress and academic self-perception among international medical students: the role of peer social support. *BMC MEDICAL EDUCATION*, 14 (256). doi: 10.1186/s12909-014-0256-3
- Zabalza, M. (2003). *Competências docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional*. Madrid: Narcea
- Zaff, J. F. & Hair, E. C. (2003). Positive development of the self: Self-concept, self-esteem, and identity. In M. H. Bornstein, L. Davidson, C. L. Keyes & K. A. Moore (Eds.). *Well-being: Positive development across the life course* (pp. 235-251). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Zee, K. V. D., Thijs, M., & Schakel, L. (2002). The relationship of emotional intelligence with academic intelligence and the Big Five. *European Journal of Personality*, 16(2), 103-125. doi:10.1002/per.434

Zeegers, P. (2001). Approaches to learning in science: A longitudinal study. *British Journal of Educational Psychology*, 71, 115-132.

Zeegers, P. (2004). Student learning in higher education: A path analysis of academic achievement in science. *Higher Education Research & Development*, 23, 35-56. doi: 10.1080/0729436032000168487

Zins, J. E., Weissberg, R. P., Wang, M. C., & Walberg (2004). *Building School Success Through Social and Emotional Learning*. New York: Teachers College Press



## **ANEXOS**





## **ANEXO A**

Questionário Sociodemográfico e Académico (QSA)



## QUESTIONÁRIO SOCIODEMOGRÁFICO E ACADÉMICO

**DADOS PESSOAIS:** preencha ou assinale com (x) a sua resposta

Nome: \_\_\_\_\_

Nº de estudante: \_\_\_\_\_

**1. Sexo:** ( ) M ; ( ) F **2. Idade:** \_\_\_\_\_ anos **3. Naturalidade (província)** (se é estrangeiro, indique também o país de origem): \_\_\_\_\_

**4. Qual o seu estado civil?**

( ) Solteiro; ( ) Casado; ( ) União de Facto; ( ) Divorciado ou Separado; ( ) viúvo;  
( ) Outro \_\_\_\_\_

**5. Profissão dos pais:** Mãe: \_\_\_\_\_ Pai: \_\_\_\_\_

**6. Habilitações dos pais:**

Mãe: ( ) sem estudos; ( ) ensino básico; ( ) ensino médio; ( ) ensino superior

Pai: ( ) sem estudos; ( ) ensino básico; ( ) ensino médio; ( ) ensino superior

**7. Com quem vive?** ( ) Mãe; ( ) Pai; ( ) Madrasta; ( ) Padrasto; ( ) Irmão (s); ( ) Avó; ( ) Avô; ( ) Tios; ( ) Pais adoptivos; ( ) Filho (s); ( ) Esposa(o); ( ) Companheira(o); ( ) Outros:  
\_\_\_\_\_

**8. Número de filhos?** \_\_\_\_\_ ( ) não tem filhos

**9. Quantas pessoas moram na sua casa incluindo você?** \_\_\_\_\_

**10. Onde vive?** (Assinale apenas uma resposta) ( ) Casa Própria; ( ) Apartamento próprio; ( ) Casa Arrendada; ( ) Apartamento arrendado; ( ) Casa de familiares; ( ) Outra: \_\_\_\_\_

**11. Condições de habitação** (Assinale apenas uma resposta):

( ) Nada satisfeito; ( ) Pouco satisfeito; ( ) Satisfeito; ( ) Muito satisfeito;

( ) Completamente satisfeito

**12. Quem é que são as pessoas que mais contribuem para o sustento na sua casa?**

( ) Você mesmo; ( ) Outros: Quem? \_\_\_\_\_

**13. Qual o total da renda mensal familiar do seu domicílio?** Em média \_\_\_\_\_ Kuanzas

( ) Não sabe

**14. Até que ponto a sua família suporta as suas despesas diárias?** (ex. comprar comida, comprar roupa, pagar luz, água, despesas de saúde, compra de medicamentos, etc.) (Assinale apenas uma resposta)

( ) Nunca; ( ) Por vezes; ( ) Muitas vezes; ( ) Sempre

**15. Quem paga a propina da Universidade?** \_\_\_\_\_

**16. Recebe algum tipo de bolsa ou auxílio** (bolsa de estudos; bolsa de alimentação)? (Assinale apenas uma resposta) ( ) Sim ; ( ) Não Se “sim”, de que tipo: \_\_\_\_\_

17. É trabalhador-estudante? ( ) Sim; ( ) Não 18. Se sim, tem estatuto de trabalhador-estudante?  
( ) Sim; ( ) Não

19. Qual a sua actual profissão: \_\_\_\_\_

20. Nome da Instituição de Ensino: \_\_\_\_\_

21. Curso que frequenta: \_\_\_\_\_ 22. Ano que frequenta: ( ) 1º; ( ) 2º; ( ) 3º;  
( ) 4º

23. A Universidade presta-lhe algum tipo de apoio? ( ) Sim,  
qual? \_\_\_\_\_ ( ) Não

24. Por favor marque com X na opção que caracteriza o que sente em relação às afirmações:

1= Discordo Totalmente

2= Discordo

3= Concordo totalmente

4= Concordo

5= Nem concordo nem discordo

a) Posso contar com os meus professores.	1	2	3	4	5
b) Os meus professores confiam em mim.	1	2	3	4	5
c) Gosto da maioria dos meus professores.	1	2	3	4	5
d) Tenho professores que se preocupam bastante comigo.	1	2	3	4	5
e) Na generalidade, não posso contar com os meus professores para me darem apoio.	1	2	3	4	5
f) Os meus professores estimam-me e respeitam-me.	1	2	3	4	5
g) Não me sinto muito chegado aos meus professores.	1	2	3	4	5

25. Percepção do seu sucesso escolar no último ano de estudo? (Assinale apenas uma resposta)

( ) Fraco ( ) Razoável ( ) Bom ( ) Muito bom ( ) Excelente

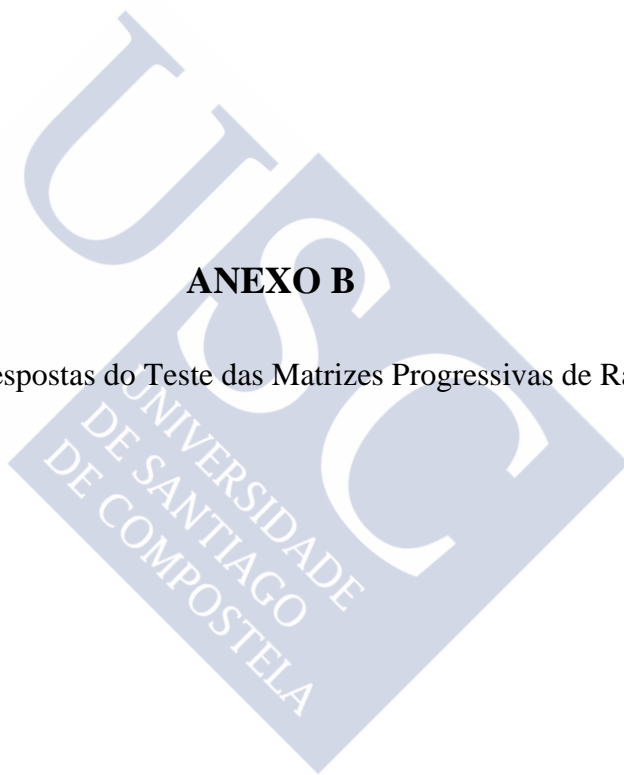
26. Já reprovou? ( ) Sim ; ( ) Não Se “sim” em que ano escolar? \_\_\_\_\_

27. Tem cadeiras em atraso? ( ) Sim ; ( ) Não 28. Se “sim” quantas? \_\_\_\_\_

29. A média das notas que obteve no último semestre (indique a média aproximada): \_\_\_\_\_  
(valores/média)

## **ANEXO B**

Folha de respostas do Teste das Matrizes Progressivas de Raven



SPM

**MATRIZES PROGRESSIVAS DE RAVEN**  
**ESCALA GERAL**  
 Folha de resposta

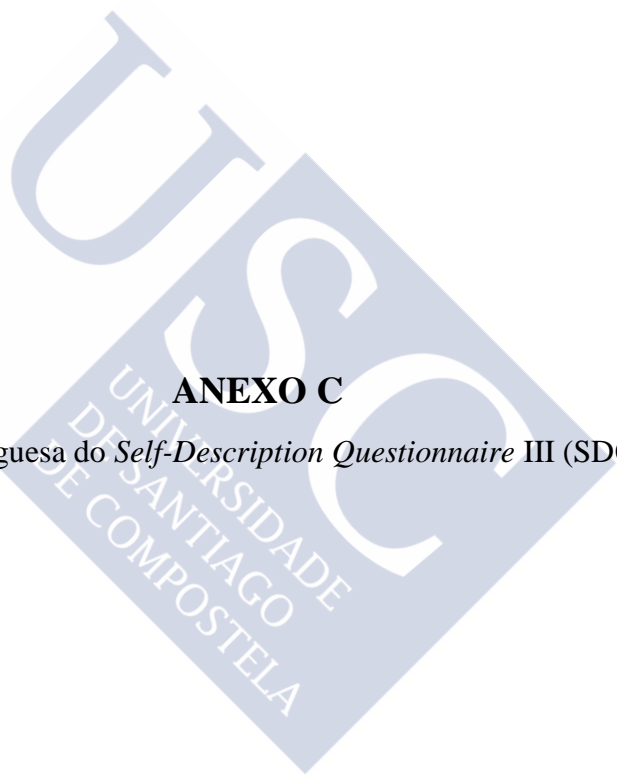
Preencha por favor dentro do retângulo os dados solicitados.

**Nome:**  
**Número de estudante:**

NÃO ESCREVA ANOTAÇÕES NEM MARCAS NOS QUADROS  
 COMECE SÓ QUANDO LHE INDICAREM

Hora de início  
 \_\_\_H\_\_\_M

	SET A	SET B	SET C	SET D	SET E																																				
A1	<table border="1"><tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td></tr><tr><td>4</td><td>5</td><td>6</td></tr></table>	1	2	3	4	5	6	<table border="1"><tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td></tr><tr><td>4</td><td>5</td><td>6</td></tr></table>	1	2	3	4	5	6	<table border="1"><tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td></tr><tr><td>5</td><td>6</td><td>7</td><td>8</td></tr></table>	1	2	3	4	5	6	7	8	<table border="1"><tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td></tr><tr><td>5</td><td>6</td><td>7</td><td>8</td></tr></table>	1	2	3	4	5	6	7	8	<table border="1"><tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td></tr><tr><td>5</td><td>6</td><td>7</td><td>8</td></tr></table>	1	2	3	4	5	6	7	8
1	2	3																																							
4	5	6																																							
1	2	3																																							
4	5	6																																							
1	2	3	4																																						
5	6	7	8																																						
1	2	3	4																																						
5	6	7	8																																						
1	2	3	4																																						
5	6	7	8																																						
A2	<table border="1"><tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td></tr><tr><td>4</td><td>5</td><td>6</td></tr></table>	1	2	3	4	5	6	<table border="1"><tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td></tr><tr><td>4</td><td>5</td><td>6</td></tr></table>	1	2	3	4	5	6	<table border="1"><tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td></tr><tr><td>5</td><td>6</td><td>7</td><td>8</td></tr></table>	1	2	3	4	5	6	7	8	<table border="1"><tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td></tr><tr><td>5</td><td>6</td><td>7</td><td>8</td></tr></table>	1	2	3	4	5	6	7	8	<table border="1"><tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td></tr><tr><td>5</td><td>6</td><td>7</td><td>8</td></tr></table>	1	2	3	4	5	6	7	8
1	2	3																																							
4	5	6																																							
1	2	3																																							
4	5	6																																							
1	2	3	4																																						
5	6	7	8																																						
1	2	3	4																																						
5	6	7	8																																						
1	2	3	4																																						
5	6	7	8																																						
A3	<table border="1"><tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td></tr><tr><td>4</td><td>5</td><td>6</td></tr></table>	1	2	3	4	5	6	<table border="1"><tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td></tr><tr><td>4</td><td>5</td><td>6</td></tr></table>	1	2	3	4	5	6	<table border="1"><tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td></tr><tr><td>5</td><td>6</td><td>7</td><td>8</td></tr></table>	1	2	3	4	5	6	7	8	<table border="1"><tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td></tr><tr><td>5</td><td>6</td><td>7</td><td>8</td></tr></table>	1	2	3	4	5	6	7	8	<table border="1"><tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td></tr><tr><td>5</td><td>6</td><td>7</td><td>8</td></tr></table>	1	2	3	4	5	6	7	8
1	2	3																																							
4	5	6																																							
1	2	3																																							
4	5	6																																							
1	2	3	4																																						
5	6	7	8																																						
1	2	3	4																																						
5	6	7	8																																						
1	2	3	4																																						
5	6	7	8																																						
A4	<table border="1"><tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td></tr><tr><td>4</td><td>5</td><td>6</td></tr></table>	1	2	3	4	5	6	<table border="1"><tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td></tr><tr><td>4</td><td>5</td><td>6</td></tr></table>	1	2	3	4	5	6	<table border="1"><tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td></tr><tr><td>5</td><td>6</td><td>7</td><td>8</td></tr></table>	1	2	3	4	5	6	7	8	<table border="1"><tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td></tr><tr><td>5</td><td>6</td><td>7</td><td>8</td></tr></table>	1	2	3	4	5	6	7	8	<table border="1"><tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td></tr><tr><td>5</td><td>6</td><td>7</td><td>8</td></tr></table>	1	2	3	4	5	6	7	8
1	2	3																																							
4	5	6																																							
1	2	3																																							
4	5	6																																							
1	2	3	4																																						
5	6	7	8																																						
1	2	3	4																																						
5	6	7	8																																						
1	2	3	4																																						
5	6	7	8																																						
A5	<table border="1"><tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td></tr><tr><td>4</td><td>5</td><td>6</td></tr></table>	1	2	3	4	5	6	<table border="1"><tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td></tr><tr><td>4</td><td>5</td><td>6</td></tr></table>	1	2	3	4	5	6	<table border="1"><tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td></tr><tr><td>5</td><td>6</td><td>7</td><td>8</td></tr></table>	1	2	3	4	5	6	7	8	<table border="1"><tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td></tr><tr><td>5</td><td>6</td><td>7</td><td>8</td></tr></table>	1	2	3	4	5	6	7	8	<table border="1"><tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td></tr><tr><td>5</td><td>6</td><td>7</td><td>8</td></tr></table>	1	2	3	4	5	6	7	8
1	2	3																																							
4	5	6																																							
1	2	3																																							
4	5	6																																							
1	2	3	4																																						
5	6	7	8																																						
1	2	3	4																																						
5	6	7	8																																						
1	2	3	4																																						
5	6	7	8																																						
A6	<table border="1"><tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td></tr><tr><td>4</td><td>5</td><td>6</td></tr></table>	1	2	3	4	5	6	<table border="1"><tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td></tr><tr><td>4</td><td>5</td><td>6</td></tr></table>	1	2	3	4	5	6	<table border="1"><tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td></tr><tr><td>5</td><td>6</td><td>7</td><td>8</td></tr></table>	1	2	3	4	5	6	7	8	<table border="1"><tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td></tr><tr><td>5</td><td>6</td><td>7</td><td>8</td></tr></table>	1	2	3	4	5	6	7	8	<table border="1"><tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td></tr><tr><td>5</td><td>6</td><td>7</td><td>8</td></tr></table>	1	2	3	4	5	6	7	8
1	2	3																																							
4	5	6																																							
1	2	3																																							
4	5	6																																							
1	2	3	4																																						
5	6	7	8																																						
1	2	3	4																																						
5	6	7	8																																						
1	2	3	4																																						
5	6	7	8																																						
A7	<table border="1"><tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td></tr><tr><td>4</td><td>5</td><td>6</td></tr></table>	1	2	3	4	5	6	<table border="1"><tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td></tr><tr><td>4</td><td>5</td><td>6</td></tr></table>	1	2	3	4	5	6	<table border="1"><tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td></tr><tr><td>5</td><td>6</td><td>7</td><td>8</td></tr></table>	1	2	3	4	5	6	7	8	<table border="1"><tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td></tr><tr><td>5</td><td>6</td><td>7</td><td>8</td></tr></table>	1	2	3	4	5	6	7	8	<table border="1"><tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td></tr><tr><td>5</td><td>6</td><td>7</td><td>8</td></tr></table>	1	2	3	4	5	6	7	8
1	2	3																																							
4	5	6																																							
1	2	3																																							
4	5	6																																							
1	2	3	4																																						
5	6	7	8																																						
1	2	3	4																																						
5	6	7	8																																						
1	2	3	4																																						
5	6	7	8																																						
A8	<table border="1"><tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td></tr><tr><td>4</td><td>5</td><td>6</td></tr></table>	1	2	3	4	5	6	<table border="1"><tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td></tr><tr><td>4</td><td>5</td><td>6</td></tr></table>	1	2	3	4	5	6	<table border="1"><tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td></tr><tr><td>5</td><td>6</td><td>7</td><td>8</td></tr></table>	1	2	3	4	5	6	7	8	<table border="1"><tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td></tr><tr><td>5</td><td>6</td><td>7</td><td>8</td></tr></table>	1	2	3	4	5	6	7	8	<table border="1"><tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td></tr><tr><td>5</td><td>6</td><td>7</td><td>8</td></tr></table>	1	2	3	4	5	6	7	8
1	2	3																																							
4	5	6																																							
1	2	3																																							
4	5	6																																							
1	2	3	4																																						
5	6	7	8																																						
1	2	3	4																																						
5	6	7	8																																						
1	2	3	4																																						
5	6	7	8																																						
A9	<table border="1"><tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td></tr><tr><td>4</td><td>5</td><td>6</td></tr></table>	1	2	3	4	5	6	<table border="1"><tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td></tr><tr><td>4</td><td>5</td><td>6</td></tr></table>	1	2	3	4	5	6	<table border="1"><tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td></tr><tr><td>5</td><td>6</td><td>7</td><td>8</td></tr></table>	1	2	3	4	5	6	7	8	<table border="1"><tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td></tr><tr><td>5</td><td>6</td><td>7</td><td>8</td></tr></table>	1	2	3	4	5	6	7	8	<table border="1"><tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td></tr><tr><td>5</td><td>6</td><td>7</td><td>8</td></tr></table>	1	2	3	4	5	6	7	8
1	2	3																																							
4	5	6																																							
1	2	3																																							
4	5	6																																							
1	2	3	4																																						
5	6	7	8																																						
1	2	3	4																																						
5	6	7	8																																						
1	2	3	4																																						
5	6	7	8																																						
A10	<table border="1"><tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td></tr><tr><td>4</td><td>5</td><td>6</td></tr></table>	1	2	3	4	5	6	<table border="1"><tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td></tr><tr><td>4</td><td>5</td><td>6</td></tr></table>	1	2	3	4	5	6	<table border="1"><tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td></tr><tr><td>5</td><td>6</td><td>7</td><td>8</td></tr></table>	1	2	3	4	5	6	7	8	<table border="1"><tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td></tr><tr><td>5</td><td>6</td><td>7</td><td>8</td></tr></table>	1	2	3	4	5	6	7	8	<table border="1"><tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td></tr><tr><td>5</td><td>6</td><td>7</td><td>8</td></tr></table>	1	2	3	4	5	6	7	8
1	2	3																																							
4	5	6																																							
1	2	3																																							
4	5	6																																							
1	2	3	4																																						
5	6	7	8																																						
1	2	3	4																																						
5	6	7	8																																						
1	2	3	4																																						
5	6	7	8																																						
A11	<table border="1"><tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td></tr><tr><td>4</td><td>5</td><td>6</td></tr></table>	1	2	3	4	5	6	<table border="1"><tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td></tr><tr><td>4</td><td>5</td><td>6</td></tr></table>	1	2	3	4	5	6	<table border="1"><tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td></tr><tr><td>5</td><td>6</td><td>7</td><td>8</td></tr></table>	1	2	3	4	5	6	7	8	<table border="1"><tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td></tr><tr><td>5</td><td>6</td><td>7</td><td>8</td></tr></table>	1	2	3	4	5	6	7	8	<table border="1"><tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td></tr><tr><td>5</td><td>6</td><td>7</td><td>8</td></tr></table>	1	2	3	4	5	6	7	8
1	2	3																																							
4	5	6																																							
1	2	3																																							
4	5	6																																							
1	2	3	4																																						
5	6	7	8																																						
1	2	3	4																																						
5	6	7	8																																						
1	2	3	4																																						
5	6	7	8																																						
A12	<table border="1"><tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td></tr><tr><td>4</td><td>5</td><td>6</td></tr></table>	1	2	3	4	5	6	<table border="1"><tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td></tr><tr><td>4</td><td>5</td><td>6</td></tr></table>	1	2	3	4	5	6	<table border="1"><tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td></tr><tr><td>5</td><td>6</td><td>7</td><td>8</td></tr></table>	1	2	3	4	5	6	7	8	<table border="1"><tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td></tr><tr><td>5</td><td>6</td><td>7</td><td>8</td></tr></table>	1	2	3	4	5	6	7	8	<table border="1"><tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td></tr><tr><td>5</td><td>6</td><td>7</td><td>8</td></tr></table>	1	2	3	4	5	6	7	8
1	2	3																																							
4	5	6																																							
1	2	3																																							
4	5	6																																							
1	2	3	4																																						
5	6	7	8																																						
1	2	3	4																																						
5	6	7	8																																						
1	2	3	4																																						
5	6	7	8																																						



**ANEXO C**

Versão portuguesa do *Self-Description Questionnaire III* (SDQ III)

**S.D.Q.3**

Autor: H. Marsh

Adaptação Portuguesa: Faria &amp; Fontaine

**Instruções**

Propomos-lhe que reflita sobre o que pensa e sente acerca de si e do seu percurso escolar e profissional. Para tal pedimos-lhe que responda às questões seguintes sabendo que as **respostas são confidenciais e que não há boas nem más respostas**. Gostaríamos que **respondesse a todas as questões de forma sincera**, pois só assim será possível atingir o objectivo deste estudo.

Uma vez que o que interessa é a sua primeira opinião sobre as questões, embora não haja tempo limite de resposta, **gostaríamos que fosse o mais rápido(a) possível**.

Nesta e nas páginas seguintes encontrará um conjunto de afirmações sobre si com as quais poderá concordar ou discordar em diferentes graus. Existem, pois, oito alternativas de resposta para cada frase. A sua **resposta deve ser indicativa do que sente agora**, mesmo que tenha sentido algo diferente noutra altura da sua vida. Sempre que tiver de responder a itens que já não são apropriados à sua situação actual, responda como acha que se sentiu na altura em que viveu as situações apresentadas nesses itens.

**Assinale apenas uma resposta para cada afirmação, colocando um (X) no quadrado** que corresponde à alternativa que escolher.

**Não deixe itens sem resposta.**

**1= concordo totalmente; 2= concordo;**

**3= concordo moderadamente; 4= concordo mais do que discordo;**

**5= discordo mais do que concordo; 6= discordo moderadamente;**

**7= discordo; 8= discordo totalmente.**

1- Considero que muitos problemas de Matemática são interessantes e desafiadores.	1	2	3	4	5	6	7	8
2- Os meus pais não são pessoas muito religiosas.	1	2	3	4	5	6	7	8
3- De uma forma geral eu tenho muito respeito por mim próprio(a).	1	2	3	4	5	6	7	8
4- Eu digo pequenas mentiras com frequência para assim evitar situações embaraçosas.	1	2	3	4	5	6	7	8
5- Recebo muita atenção das pessoas do sexo oposto.	1	2	3	4	5	6	7	8
6- Tenho dificuldades em exprimir-me quando tento escrever alguma coisa.	1	2	3	4	5	6	7	8
7- De um modo geral sou bastante calmo(a) e relaxado(a).	1	2	3	4	5	6	7	8
8- Enquanto crescia raramente via as coisas do mesmo modo que os meus pais.	1	2	3	4	5	6	7	8
9- Gosto de realizar trabalho para a maioria das disciplinas escolares.	1	2	3	4	5	6	7	8
10- Raramente consigo descobrir respostas para problemas que nunca foram resolvidos.	1	2	3	4	5	6	7	8
11- Tenho um corpo fisicamente atraente.	1	2	3	4	5	6	7	8
12- Tenho poucos amigos do meu sexo com os quais posso contar.	1	2	3	4	5	6	7	8
13- Eu sou um(a) bom(boa) atleta.	1	2	3	4	5	6	7	8
14- Hesitei escolher cursos que envolviam Matemática.	1	2	3	4	5	6	7	8
15- Sou uma pessoa religiosa.	1	2	3	4	5	6	7	8
16- De um modo geral tenho falta de confiança em mim próprio(a).	1	2	3	4	5	6	7	8
17- As pessoas podem sempre contar comigo.	1	2	3	4	5	6	7	8
18- Tenho dificuldades em encontrar pessoas do sexo oposto de quem eu goste.	1	2	3	4	5	6	7	8
19- Consigo escrever bem.	1	2	3	4	5	6	7	8
20- Preocupo-me muito.	1	2	3	4	5	6	7	8
21- Eu gostaria de criar os meus filhos (se os tiver) como os meus pais me criaram.	1	2	3	4	5	6	7	8
22- Detesto estudar para muitas das disciplinas escolares.	1	2	3	4	5	6	7	8
23- Sou bom (boa) a combinar ideias de formas nunca tentadas pelos outros.	1	2	3	4	5	6	7	8
24- Sou feio(a).	1	2	3	4	5	6	7	8
25- Sinto-me à vontade a conversar com pessoas do meu sexo.	1	2	3	4	5	6	7	8

**1= concordo totalmente; 2= concordo;  
3= concordo moderadamente; 4= concordo mais do que discordo;  
5= discordo mais do que concordo; 6= discordo moderadamente;  
7= discordo; 8= discordo totalmente.**

26- Sou desajeitado(a) e pouco coordenado(a) na maioria dos desportos e actividades físicas.	1	2	3	4	5	6	7	8
27- Sempre fui melhor em Matemática do que nas outras disciplinas.	1	2	3	4	5	6	7	8
28- As crenças espirituais/religiosas têm pouco a ver com a minha filosofia de vida.	1	2	3	4	5	6	7	8
29- De um modo geral aceito-me bem a mim próprio(a).	1	2	3	4	5	6	7	8
30- Ser honesto(a) não é particularmente importante para mim.	1	2	3	4	5	6	7	8
31- Tenho muitos amigos do sexo oposto.	1	2	3	4	5	6	7	8
32- Tenho um vocabulário pobre.	1	2	3	4	5	6	7	8
33- Sinto-me feliz a maior parte do tempo.	1	2	3	4	5	6	7	8
34- Tenho ainda muitos conflitos por resolver com os meus pais.	1	2	3	4	5	6	7	8
35- Gosto da maior parte das disciplinas escolares.	1	2	3	4	5	6	7	8
36- Eu gostaria de ter mais imaginação e originalidade.	1	2	3	4	5	6	7	8
37- Tenho uma boa constituição física.	1	2	3	4	5	6	7	8
38- Não me dou muito bem com pessoas do meu sexo.	1	2	3	4	5	6	7	8
39- Tenho boa resistência e energia nos desportos e actividades físicas.	1	2	3	4	5	6	7	8
40- A Matemática faz-me sentir incapaz.	1	2	3	4	5	6	7	8
41- As crenças espirituais/religiosas tornam a minha vida melhor e fazem-me uma pessoa mais feliz.	1	2	3	4	5	6	7	8
42- De um modo geral não tenho muito respeito por mim próprio(a).	1	2	3	4	5	6	7	8
43- Eu digo quase sempre a verdade.	1	2	3	4	5	6	7	8
44- A maioria dos meus colegas sente-se mais à vontade com pessoas do sexo oposto do que eu.	1	2	3	4	5	6	7	8
45- Eu sou um(a) leitor(a) ávido(a).	1	2	3	4	5	6	7	8
46- Estou ansioso(a) a maior parte do tempo.	1	2	3	4	5	6	7	8
47- Os meus pais sempre se sentiram infelizes ou desapontados com o que eu faço e com o que eu fiz.	1	2	3	4	5	6	7	8
48- Tenho dificuldades na maior parte das disciplinas escolares.	1	2	3	4	5	6	7	8
49- Eu gosto de encontrar novas formas de resolver problemas.	1	2	3	4	5	6	7	8
50- Há muitas coisas do meu aspecto físico que eu gostaria de mudar.	1	2	3	4	5	6	7	8
51- Faço amigos facilmente com pessoas do meu sexo.	1	2	3	4	5	6	7	8
52- Detesto desportos e actividades físicas.	1	2	3	4	5	6	7	8
53- Sou bastante bom(boa) em Matemática.	1	2	3	4	5	6	7	8
54- As minhas crenças espirituais/religiosas fornecem-me as linhas mestras com as quais eu conduzo a minha vida.	1	2	3	4	5	6	7	8
55- Na generalidade eu tenho muita auto-confiança.	1	2	3	4	5	6	7	8
56- As vezes tiro coisas que não me pertencem.	1	2	3	4	5	6	7	8
57- Sinto-me à vontade a conversar com pessoas do sexo oposto.	1	2	3	4	5	6	7	8
58- Não realizo bem em testes que exigem uma elevada capacidade de raciocínio verbal.	1	2	3	4	5	6	7	8
59- Raramente me sinto deprimido(a).	1	2	3	4	5	6	7	8
60- Os meus valores são semelhantes aos dos meus pais.	1	2	3	4	5	6	7	8
61- Sou bom(boa) na maior parte das disciplinas escolares.	1	2	3	4	5	6	7	8
62- Não sou muito bom(boa) na resolução de problemas.	1	2	3	4	5	6	7	8
63- O meu peso corporal é o ideal (nem sou muito gordo(a) nem muito magro(a)).	1	2	3	4	5	6	7	8
64- As outras pessoas do meu sexo acham-me aborrecido(a).	1	2	3	4	5	6	7	8
65- Tenho muita energia nos desportos e actividades físicas.	1	2	3	4	5	6	7	8
66- Tenho dificuldades em perceber qualquer coisa que se baseie em Matemática.	1	2	3	4	5	6	7	8



1= concordo totalmente; 2= concordo;  
 3= concordo moderadamente; 4= concordo mais do que discordo;  
 5= discordo mais do que concordo; 6= discordo moderadamente;  
 7= discordo; 8= discordo totalmente.

67- O crescimento espiritual/religioso contínuo é importante para mim.	1	2	3	4	5	6	7	8
68- De um modo geral eu tenho um auto-conceito muito bom.	1	2	3	4	5	6	7	8
69- Eu nunca engano os outros.	1	2	3	4	5	6	7	8
70- Sou bastante tímido(a) com pessoas do sexo oposto.	1	2	3	4	5	6	7	8
71- Em comparação com a maioria das pessoas as minhas competências verbais são bastante boas.	1	2	3	4	5	6	7	8
72- Tenho tendência a ser emotivo(a), tenso(a) e inquieto(a).	1	2	3	4	5	6	7	8
73- Os meus pais nunca me respeitaram muito.	1	2	3	4	5	6	7	8
74- Não me interessa particularmente pela maioria das disciplinas escolares.	1	2	3	4	5	6	7	8
75- Tenho muita curiosidade intelectual.	1	2	3	4	5	6	7	8
76- Não gosto da minha aparência.	1	2	3	4	5	6	7	8
77- Partilho muitas actividades com pessoas do meu sexo.	1	2	3	4	5	6	7	8
78- Eu não sou bom (boa) em actividades que exijam capacidade física e coordenação.	1	2	3	4	5	6	7	8
79- Eu sempre fui bom (boa) em Matemática.	1	2	3	4	5	6	7	8
80- Raramente gasto tempo em meditação espiritual ou oração religiosa.	1	2	3	4	5	6	7	8
81- De um modo geral nada do que faço é realmente importante.	1	2	3	4	5	6	7	8
82- Ser desonesto(a) é sempre o menor de dois males.	1	2	3	4	5	6	7	8
83- Eu faço amigos facilmente com pessoas do sexo oposto.	1	2	3	4	5	6	7	8
84- Tenho frequentemente que ler as coisas várias vezes antes de as perceber.	1	2	3	4	5	6	7	8
85- Eu não perco muito tempo a preocupar-me com as coisas.	1	2	3	4	5	6	7	8
86- Os meus pais sempre me trataram de uma forma justa.	1	2	3	4	5	6	7	8
87- Aprendo depressa na maioria das disciplinas escolares.	1	2	3	4	5	6	7	8
88- Não sou muito original nas minhas ideias, pensamentos e acções.	1	2	3	4	5	6	7	8
89- Eu tenho feições bonitas.	1	2	3	4	5	6	7	8
90- Poucas pessoas do meu sexo gostam de mim.	1	2	3	4	5	6	7	8
91- Gosto de praticar intensamente desportos e actividades físicas.	1	2	3	4	5	6	7	8
92- Eu nunca realizo bem em testes que exigem capacidade de raciocínio matemático.	1	2	3	4	5	6	7	8
93- Sou uma pessoa melhor devido às minhas crenças espirituais/religiosas.	1	2	3	4	5	6	7	8
94- Na generalidade tenho sentimentos positivos relativamente a mim próprio(a).	1	2	3	4	5	6	7	8
95- Sou uma pessoa muito honesta.	1	2	3	4	5	6	7	8
96- Sempre me senti inseguro(a) no relacionamento com pessoas do sexo oposto.	1	2	3	4	5	6	7	8
97- Exprimo-me bem.	1	2	3	4	5	6	7	8
98- Sinto-me deprimido(a) com frequência.	1	2	3	4	5	6	7	8
99- Sempre foi difícil para mim falar com os meus pais.	1	2	3	4	5	6	7	8
100- Detesto a maior parte das disciplinas escolares.	1	2	3	4	5	6	7	8
101 - Sou uma pessoa imaginativa.	1	2	3	4	5	6	7	8
102- Gostaria de ser mais atraente fisicamente.	1	2	3	4	5	6	7	8
103- Sou popular entre as pessoas do meu sexo.	1	2	3	4	5	6	7	8
104- Sou fraco(a) na maior parte dos desportos e actividades físicas.	1	2	3	4	5	6	7	8
105- Na escola os meus colegas procuram-me sempre para pedir ajuda em Matemática.	1	2	3	4	5	6	7	8
106- Basicamente sou um(a) ateu (ateia) e não acredito na existência de um ser superior ao homem.	1	2	3	4	5	6	7	8
107- De um modo geral eu tenho um baixo auto-conceito.	1	2	3	4	5	6	7	8
108- Sentir-me-ia bem ao copiar num teste desde que não fosse apanhado(a).	1	2	3	4	5	6	7	8

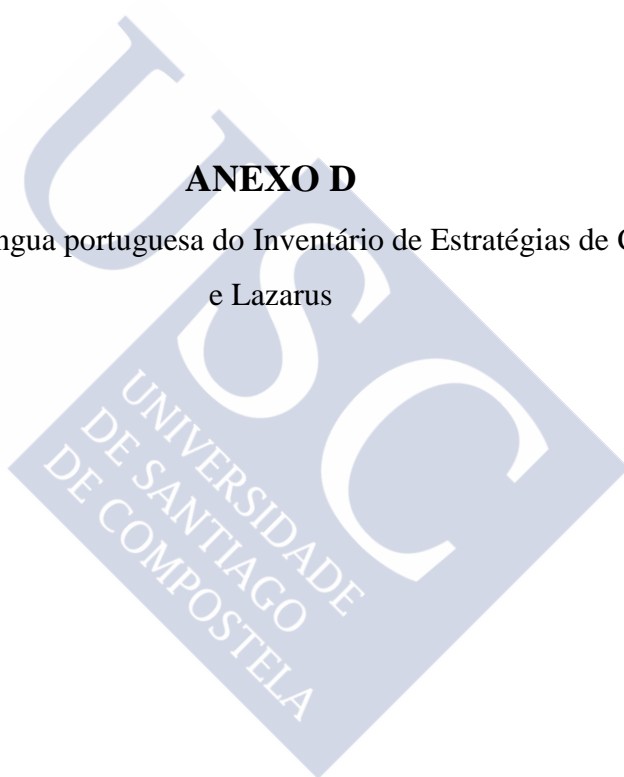
1= concordo totalmente; 2= concordo;  
 3= concordo moderadamente; 4= concordo mais do que discordo;  
 5= discordo mais do que concordo; 6= discordo moderadamente;  
 7= discordo; 8= discordo totalmente.

109- Sinto-me bem em ser amigo(a) de pessoas do sexo oposto.	1	2	3	4	5	6	7	8
110- Na escola tive mais dificuldade em aprender a ler do que a maioria dos alunos.	1	2	3	4	5	6	7	8
111- Tenho tendência a ser um (uma) optimista.	1	2	3	4	5	6	7	8
112- Os meus pais compreendem-me.	1	2	3	4	5	6	7	8
113- Eu tenho boas notas na maioria das disciplinas escolares.	1	2	3	4	5	6	7	8
114- Eu não teria qualquer interesse em ser inventor.	1	2	3	4	5	6	7	8
115- A maioria dos meus colegas têm melhor aparência física do que eu.	1	2	3	4	5	6	7	8
116- A maioria das pessoas têm mais amigos do seu sexo do que eu.	1	2	3	4	5	6	7	8
117- Gosto de desportos e actividades físicas.	1	2	3	4	5	6	7	8
118- Nunca me entusiasmei muito pela Matemática.	1	2	3	4	5	6	7	8
119- Acredito que há vida espiritual depois da morte.	1	2	3	4	5	6	7	8
120- De um modo geral tenho sentimentos bastante negativos em relação a mim próprio(a).	1	2	3	4	5	6	7	8
121- Valorizo a integridade acima de qualquer outra virtude.	1	2	3	4	5	6	7	8
122- Nunca tive muito em comum com pessoas do sexo oposto.	1	2	3	4	5	6	7	8
123- Tenho uma boa capacidade de leitura.	1	2	3	4	5	6	7	8
124- Tenho tendência a ser uma pessoa muito nervosa.	1	2	3	4	5	6	7	8
125- Gosto dos meus pais.	1	2	3	4	5	6	7	8
126- Nunca conseguiria obter prémios ou distinções escolares mesmo que trabalhasse duramente.	1	2	3	4	5	6	7	8
127- Consigo sempre encontrar formas mais adequadas de realizar tarefas rotineiras.	1	2	3	4	5	6	7	8
128- Tenho boa aparência física.	1	2	3	4	5	6	7	8
129- Tenho muitos amigos do meu sexo.	1	2	3	4	5	6	7	8
130- Sou do tipo sedentário e evito actividades enérgicas.	1	2	3	4	5	6	7	8
131- De um modo geral faço muitas coisas importantes.	1	2	3	4	5	6	7	8
132- Não sou uma pessoa digna de confiança.	1	2	3	4	5	6	7	8
133- As crenças espirituais/religiosas têm pouco a ver com o tipo de pessoa que eu quero ser.	1	2	3	4	5	6	7	8
134- Nunca roubei nada de importante.	1	2	3	4	5	6	7	8
135- De um modo geral não me aceito muito bem a mim próprio(a).	1	2	3	4	5	6	7	8
136- Dos meus amigos poucos ou nenhuns são religiosos.	1	2	3	4	5	6	7	8

**VERIFIQUE POR FAVOR SE RESPONDEU A TODAS AS QUESTÕES!**

## **ANEXO D**

Versão adaptada para a língua portuguesa do Inventário de Estratégias de Coping de Folkman e Lazarus



**INVENTÁRIO DE ESTRATÉGIAS DE COPING DE FOLKMAN E LAZARUS (1985)**  
Adaptado por Savóia, Mejias e Santana (1996)

**Instruções:** Este questionário contém 66 itens que englobam pensamentos e acções que as pessoas utilizam para lidar com demandas internas ou externas de um evento stressante específico.

Leia cada item abaixo e indique, o que você fez na situação\_\_\_\_\_ fazendo um (X) na categoria apropriada.

**0** = não usei essa estratégia; **1**= usei um pouco;  
**2**= usei bastante; **3**= usei em grande quantidade

1	Concentrei-me no que deveria ser feito em seguida, no próximo passo	0	1	2	3
2	Tentei analisar o problema para entendê-lo melhor	0	1	2	3
3	Procurei trabalhar ou fazer alguma atividade para me distrair	0	1	2	3
4	Deixei o tempo passar, a melhor coisa que poderia fazer era esperar, o tempo é o melhor remédio	0	1	2	3
5	Procurei tirar alguma vantagem da situação	0	1	2	3
6	Fiz alguma coisa que acreditava não daria resultados, mas ao menos estava fazendo alguma coisa	0	1	2	3
7	Tentei encontrar a pessoa responsável para mudar suas ideias	0	1	2	3
8	Conversei com outra (s) pessoa (s) sobre o problema, procurando mais dados sobre a situação	0	1	2	3
9	Critiquei-me, repreendi-me.	0	1	2	3
10	Tentei não fazer nada que fosse irreversível, procurando deixar outras opções	0	1	2	3
11	Esperei que um milagre acontecesse	0	1	2	3
12	Concordei com o facto, aceitei o meu destino	0	1	2	3
13	Fiz como se nada tivesse acontecido	0	1	2	3
14	Procurei guardar para mim mesmo (a) os meus sentimentos	0	1	2	3
15	Procurei encontrar o lado bom da situação	0	1	2	3
16	Dormi mais que o normal	0	1	2	3
17	Mostrei a raiva para as pessoas que causaram o problema	0	1	2	3
18	Aceitei a simpatia e a compreensão das pessoas	0	1	2	3
19	Disse coisas a mim mesmo (a) que me ajudassem a sentir	0	1	2	3
20	Inspirou-me a fazer algo criativo	0	1	2	3
21	Procurei a situação desagradável	0	1	2	3
22	Procurei ajuda profissional	0	1	2	3
23	Mudei ou cresci como pessoa de uma maneira positiva	0	1	2	3
24	Esperei para ver o que acontecia antes de fazer alguma	0	1	2	3
25	Desculpei ou fiz alguma coisa para repor os danos	0	1	2	3
26	Fiz um plano de acção e o segui	0	1	2	3
27	Tirei o melhor da situação, o que não era esperado	0	1	2	3
28	De alguma forma extravasei os meus sentimentos	0	1	2	3
29	Compreendi que o problema foi provocado por mim	0	1	2	3
30	Saí da experiência melhor do que eu esperava	0	1	2	3
31	Falei com alguém que poderia fazer alguma coisa concreta sobre o problema	0	1	2	3
32	Tentei descansar, tirar férias a fim de esquecer o problema	0	1	2	3
33	Procurei-me sentir melhor, comendo, fumando, utilizando drogas ou medicação	0	1	2	3
34	Enfrentei como um grande desafio, fiz algo muito arriscado	0	1	2	3
35	Procurei não fazer nada apressadamente, ou seguir o meu primeiro impulso	0	1	2	3
36	Encontrei novas crenças	0	1	2	3
37	Mantive meu orgulho não demonstrando os meus sentimentos	0	1	2	3

38	Redescobri o que é importante na vida	0	1	2	3
39	Modifiquei aspectos da situação para que tudo desse certo no final	0	1	2	3
40	Procurei fugir das pessoas em geral	0	1	2	3
41	Não deixei-me impressionar, recusava-me a pensar muito sobre essa situação	0	1	2	3
42	Procurei um amigo ou parente para pedir conselhos	0	1	2	3
43	Não deixei que os outros soubessem da verdadeira situação	0	1	2	3
44	Minimizei a situação recusando-me a me preocupar seriamente com ela	0	1	2	3
45	Falei com alguém sobre como estava-me sentindo	0	1	2	3
46	Recusei recuar e batalhei pelo que eu queria	0	1	2	3
47	Descontei minha raiva em outra (s) pessoa (s)	0	1	2	3

48	Busquei nas experiências passadas uma situação similar	0	1	2	3
49	Eu sabia o que deveria ser feito, portanto dobrei meus esforços para fazer o que fosse necessário	0	1	2	3
50	Recusei a acreditar que aquilo estava acontecendo	0	1	2	3
51	Prometi a mim mesmo que as coisas serão diferentes da próxima vez	0	1	2	3
52	Encontrei algumas soluções diferentes para o problema	0	1	2	3
53	Aceitei, nada poderia ser feito	0	1	2	3
54	Procurei não deixar que meus sentimentos interferissem muito nas outras coisas que eu estava fazendo	0	1	2	3
55	Gostaria de poder mudar o que tinha acontecido ou como me senti	0	1	2	3
56	Mudei alguma coisa em mim, modifiquei-me de alguma forma	0	1	2	3
57	Sonhava acordado (a) ou imaginava um lugar ou tempo melhores do que aqueles em que eu estava	0	1	2	3
58	Desejei que a situação acabasse ou que de alguma forma desaparecesse	0	1	2	3
59	Tinha fantasias de como as coisas iriam acontecer, como se encaminhariam	0	1	2	3
60	Rezei	0	1	2	3
61	Preparei-me para o pior	0	1	2	3
62	Analisei mentalmente o que fazer e o que dizer	0	1	2	3
63	Pensei em uma pessoa que admiro e a tomei como modelo	0	1	2	3
64	Procurei ver as coisas sob o ponto de vista da outra pessoa	0	1	2	3
65	Eu disse a mim mesmo (a) que as coisas poderiam ter sido piores	0	1	2	3
66	Corri, ou fiz exercícios	0	1	2	3

**VERIFIQUE POR FAVOR SE RESPONDEU A TODAS AS QUESTÕES!**

## **ANEXO E**

Questionário de Competências Intrapessoais, Interpessoais e Profissionais (QCIP)



**Questionário de Competências Intrapessoais, Interpessoais e Profissionais (QCIP)**

Jacinto Jardim e Anabela Perreira (2005)

**Instruções:** Assinale com uma cruz (X) o número correspondente à sua resposta. Para cada uma das seguintes questões, assinale apenas um dos níveis com que mais se identifica, segundo a escala:

**1= Nunca; 2= Raramente; 3= Algumas vezes; 4= Quase sempre; 5= Sempre**

**1. Cooperação**

1	Acho que a cooperação ajuda a desenvolver novas ideias.	1	2	3	4	5
2	Quando trabalho em equipa, gosto de colaborar com os meus colegas.	1	2	3	4	5
3	Quando me apresentam alguém, procuro acolhê-lo de uma forma simpática.	1	2	3	4	5
4	Numa equipa, quando tenho de resolver um problema, gosto que todos colaborem na procura de soluções.	1	2	3	4	5
5	Aprecio a união que se cria entre as pessoas quando trabalho em grupo.	1	2	3	4	5
6	Aprendo com os meus erros.	1	2	3	4	5
7	Quando trabalho em grupo, sinto que o contributo de cada um é importante.	1	2	3	4	5
8	Costumo escutar com atenção quem fala comigo.	1	2	3	4	5
9	Quando a vida me coloca novos desafios, considero-os oportunidades para amadurecer.	1	2	3	4	5
10	Quando lidero um grupo, promovo a comunicação e o entendimento entre todos.	1	2	3	4	5
11	Costumo reconhecer as competências dos meus amigos.	1	2	3	4	5
12	Quando lidero um grupo, elogio publicamente a equipa pelo seu esforço conjunto.	1	2	3	4	5
13	Habitualmente, estou aberto a novas experiências.	1	2	3	4	5
14	Para atingir determinado objectivo, procuro ter uma visão do conjunto das actividades a realizar.	1	2	3	4	5
15	Aprecio o trabalho em equipa, sobretudo pelos momentos de diversão que proporciona.	1	2	3	4	5
16	Quando escuto alguém, demonstro-lhe que é importante para mim.	1	2	3	4	5
17	Antes de realizar uma tarefa com o grupo que lidero, gosto de prever todos os pormenores.	1	2	3	4	5
18	Gosto de convidar os meus amigos para actividades em conjunto.	1	2	3	4	5
19	Quanto mais trabalho em conjunto com os meus colegas, mais os estimo.	1	2	3	4	5
20	O estudo em grupo faz com que eu goste de frequentar o meu estabelecimento de ensino.	1	2	3	4	5

**2. Auto-realização**

21	Tenho objectivos claros que quero atingir na minha vida.	1	2	3	4	5
22	Sinto que, em cada ano que passa, desenvolvo sempre as minhas capacidades.	1	2	3	4	5
23	Os meus pais costumam apreciar aquilo que faço.	1	2	3	4	5
24	Tenho força de vontade suficiente para realizar aquilo que me proponho.	1	2	3	4	5
25	Sinto-me suficientemente motivado para realizar aquilo que quero na vida.	1	2	3	4	5
26	Envolve todas as minhas capacidades naquilo que faço.	1	2	3	4	5
27	Costumo reorganizar, à minha maneira, os conteúdos apresentados nas aulas.	1	2	3	4	5
28	Até este momento, tenho concretizado os meus objectivos pessoais.	1	2	3	4	5
29	Sinto que os meus professores estão a contribuir para o desenvolvimento das minhas potencialidades.	1	2	3	4	5
30	As minhas necessidades fundamentais estão satisfeitas.	1	2	3	4	5
31	Sinto-me realizado como pessoa.	1	2	3	4	5
32	Sinto-me realizado como estudante.	1	2	3	4	5

**3. Auto-estima**

33	Perante as adversidades da vida, continuo a lutar até atingir os meus objectivos.	1	2	3	4	5
----	---	---	---	---	---	---



34	Tenho conseguido superar as adversidades que a vida me tem colocado.	1	2	3	4	5
35	Gosto de mim como sou.	1	2	3	4	5
36	Julgo ter capacidades para ser bem sucedido na vida.	1	2	3	4	5
37	Tenho consciência das minhas capacidades intelectuais.	1	2	3	4	5
38	Sinto que me conheço bem.	1	2	3	4	5
39	Sinto-me bem com o corpo que tenho.	1	2	3	4	5
40	Assumo os meus problemas, dando-lhes a importância que têm, sem os subvalorizar ou sobrevalorizar.	1	2	3	4	5
41	Tenho total confiança nas minhas capacidades para resolver os meus problemas.	1	2	3	4	5
42	Sinto que tenho uma boa auto-estima.	1	2	3	4	5
43	Consgo minimizar os efeitos negativos das adversidades.	1	2	3	4	5
44	Quando uma situação não é passível de ser mudada, aceite esse facto com serenidade.	1	2	3	4	5
45	Mesmo em situações stressantes, mantenho a tranquilidade.	1	2	3	4	5
46	Sinto-me bem quando tenho de enfrentar situações não previstas.	1	2	3	4	5

#### 4. Suporte Social

47	Quando necessito, sei que a minha família me apoia.	1	2	3	4	5
48	Um bom relacionamento com os meus colegas aumenta a minha auto-estima.	1	2	3	4	5
49	Neste momento, sinto-me apoiado por quem me está mais próximo.	1	2	3	4	5
50	Quando preciso, sei a quem recorrer para resolver os meus problemas.	1	2	3	4	5
51	Quando estou triste ou desmotivado, sei que tenho amigos que me ajudarão.	1	2	3	4	5
52	Sinto-me estimado e aceite pelos outros, apesar dos meus defeitos.	1	2	3	4	5
53	Sinto que a convivência com os meus amigos ajuda a conhecer-me melhor.	1	2	3	4	5
54	Quando estou inseguro, sei que os meus amigos me vão transmitir segurança.	1	2	3	4	5
55	Quando manifesto que estou em <i>stress</i> , sou apoiado pelos meus amigos.	1	2	3	4	5
56	Sinto que sou importante para as pessoas com quem me relaciono habitualmente.	1	2	3	4	5
57	A minha rede de contactos sociais é suficientemente grande para me sentir sempre apoiado.	1	2	3	4	5
58	Para fazer um trabalho, procuro alguém que me estimule para o realizar.	1	2	3	4	5

#### 5. Assertividade

59	Habitualmente, defendo os meus direitos.	1	2	3	4	5
60	Costumo falar num tom de voz claro e audível.	1	2	3	4	5
61	Quando me sinto ofendido, manifesto-o directamente à pessoa que me ofendeu.	1	2	3	4	5
62	Quando estou em desacordo com alguém, exprimo-o de modo convincente.	1	2	3	4	5
63	Quando converso, olho o meu interlocutor, sem desviar muito o meu olhar do dele.	1	2	3	4	5
64	Numa situação de conflito, costumo saber quando devo ser firme e não devo ceder.	1	2	3	4	5
65	Expresso habitualmente as minhas ideias.	1	2	3	4	5
66	Normalmente, falo o tempo necessário para expor as minhas opiniões.	1	2	3	4	5

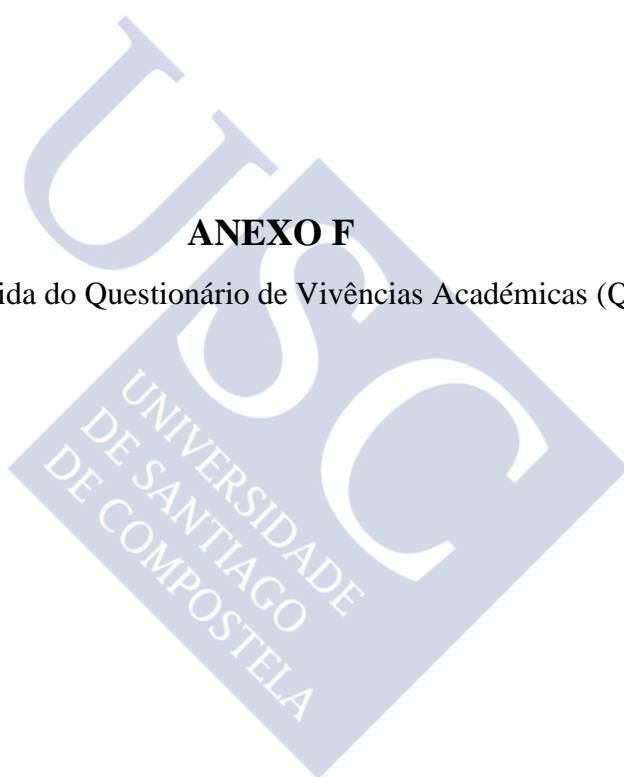
#### 6. Empatia

67	Apercebo-me, com facilidade, dos sentimentos de quem conversa comigo.	1	2	3	4	5
68	Quando alguém vem falar comigo sobre a sua vida, consigo perceber as suas intenções.	1	2	3	4	5
69	Os meus amigos consideram-me acessível e, por isso, procuram-me para falar sobre a sua vida.	1	2	3	4	5
70	Identifico facilmente os pontos fortes da minha personalidade.	1	2	3	4	5
71	Considero-me uma pessoa criativa.	1	2	3	4	5
72	Quando tento resolver um problema, costumo ter ideias originais.	1	2	3	4	5
73	Sinto que os meus professores valorizam os meus trabalhos criativos.	1	2	3	4	5

VERIFIQUE POR FAVOR SE RESPONDEU A TODAS AS QUESTÕES!

## **ANEXO F**

Versão reduzida do Questionário de Vivências Académicas (QVA\_r)



**QVA – r**  
**Questionário de Vivências Académicas**  
**(versão reduzida)**

Leandro S. Almeida; Joaquim Armando Ferreira & Ana Paula Soares  
 Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho, 2001

Este questionário pretende conhecer as suas opiniões e sentimentos em relação a diversas situações e vivências académicas. Algumas delas têm a ver com aspectos relacionados com a Escola que frequenta, outras com situações fora dela. No entanto, todas procuram abarcar as suas experiências quotidianas, enquanto estudante do Ensino Superior.

Em relação a cada uma das questões apresentadas, atenda à seguinte forma de responder: de acordo com a sua opinião ou sentimento, pontue a sua resposta numa escala de **1 a 5**, colocando uma cruz no número respectivo:

- 1 = Nada em consonância comigo, Totalmente em desacordo, Nunca se verifica**  
**2= Pouco em consonância comigo, Bastante em desacordo, Poucas vezes se verifica**  
**3= Algumas vezes de acordo e outras em desacordo, Algumas vezes verifica-se outras não**  
**4= Bastante em consonância comigo, Bastante em acordo, Verifica-se bastantes vezes**  
**5=Sempre em consonância comigo, Totalmente de acordo, Verifica-se sempre**

Antes de começar, certifique-se de que compreendeu o que se pretende e a forma de responder. Por favor, responda a **todas as questões**, tendo em conta o seu percurso e actual situação académica.

1	Faço amigos com facilidade na minha Escola.	1	2	3	4	5
2	Acredito que posso concretizar os meus valores (prestígio, estabilidade, solidariedade...) na carreira que escolhi.	1	2	3	4	5
3	Mesmo que pudesse não mudaria de Instituto Superior.	1	2	3	4	5
4	Apresento oscilações de humor.	1	2	3	4	5
5	Olhando para trás, consigo identificar as razões que me levaram a escolher este curso.	1	2	3	4	5
6	Dou comigo acompanhando pouco os outros colegas de turma.	1	2	3	4	5
7	Escolhi bem o curso que estou a frequentar.	1	2	3	4	5
8	Tenho boas competências para a área vocacional que escolhi.	1	2	3	4	5
9	Sinto-me triste ou abatido/a.	1	2	3	4	5
10	Faço uma gestão eficaz do meu tempo.	1	2	3	4	5
11	Sinto-me, ultimamente, desorientado/a e confuso/a.	1	2	3	4	5
12	Gosto da Escola que frequento.	1	2	3	4	5
13	Há situações em que me sinto a perder o controlo.	1	2	3	4	5
14	Sinto-me envolvido/a no curso que frequento.	1	2	3	4	5
15	Conheço bem os serviços existentes no meu Instituto Superior	1	2	3	4	5
16	Gostaria de concluir o meu curso na instituição que agora frequento.	1	2	3	4	5
17	Nos últimos tempos tornei-me mais pessimista.	1	2	3	4	5
18	O curso em que me encontro foi determinado sobretudo pelas notas de acesso.	1	2	3	4	5
19	Os meus colegas têm sido importantes no meu crescimento pessoal.	1	2	3	4	5
20	O meu percurso vocacional está a corresponder às minhas expectativas.	1	2	3	4	5
21	Sinto cansaço e sonolência durante o dia.	1	2	3	4	5
22	Julgo que o meu curso me permitirá realizar profissionalmente.	1	2	3	4	5
23	Sinto confiança em mim próprio/a.	1	2	3	4	5

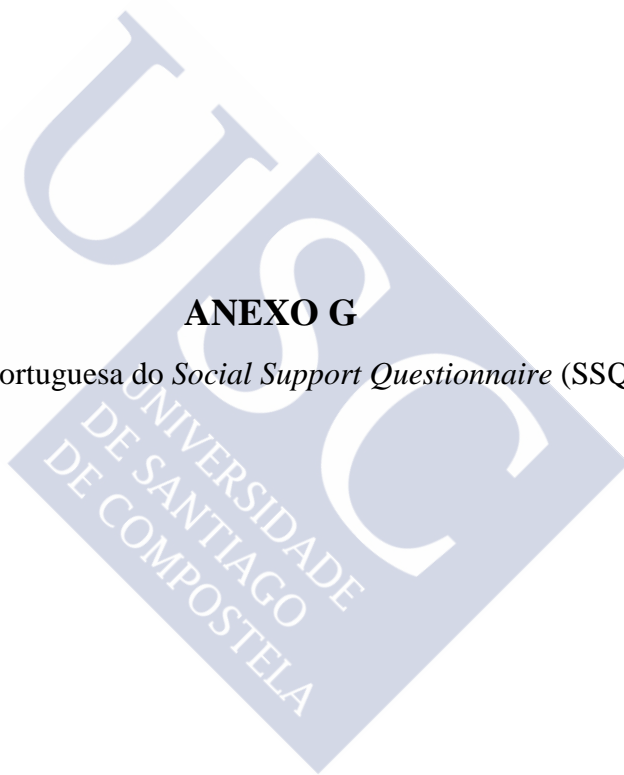
- 1= Nada em consonância comigo, Totalmente em desacordo, Nunca se verifica**  
**2= Pouco em consonância comigo, Bastante em desacordo, Poucas vezes se verifica**  
**3= Algumas vezes de acordo e outras em desacordo, Algumas vezes verifica-se outras não**  
**4= Bastante em consonância comigo, Bastante em acordo, Verifica-se bastantes vezes**  
**5= Sempre em consonância comigo, Totalmente de acordo, Verifica-se sempre**

24	Sinto que possuo um bom grupo de amigos na Escola.	1	2	3	4	5
25	Sinto-me em forma e com um bom ritmo de trabalho.	1	2	3	4	5
26	Sinto-me mais isolado/a dos outros de algum tempo para cá.	1	2	3	4	5
27	Tenho desenvolvido amizades satisfatórias com os meus colegas de curso.	1	2	3	4	5
28	Tenho momentos de angústia.	1	2	3	4	5
29	Utilizo a Biblioteca da minha Escola.	1	2	3	4	5
30	Torna-se difícil encontrar um colega que me ajude num problema pessoal.	1	2	3	4	5
31	Não me consigo concentrar numa tarefa durante muito tempo.	1	2	3	4	5
32	Elaboro um plano das coisas a realizar diariamente.	1	2	3	4	5
33	Tenho relações de amizade próximas com colegas de ambos os sexos.	1	2	3	4	5
34	Consigo ter o trabalho escolar sempre em dia.	1	2	3	4	5
35	A minha incapacidade para gerir bem o tempo leva a que tenha más notas.	1	2	3	4	5
36	Quando conheço novos colegas, não sinto dificuldades em iniciar uma conversa.	1	2	3	4	5
37	Escolhi o curso que me parece mais de acordo com as minhas aptidões e capacidades.	1	2	3	4	5
38	Sou conhecido/a como uma pessoa amigável e simpática.	1	2	3	4	5
39	Penso em muitas coisas que me põem triste.	1	2	3	4	5
40	Procuro conviver com os meus colegas fora dos horários das aulas.	1	2	3	4	5
41	Sei estabelecer prioridades no que diz respeito à gestão do meu tempo.	1	2	3	4	5
42	Tomo a iniciativa de convidar os meus amigos para sair.	1	2	3	4	5
43	As minhas relações de amizade são cada vez mais estáveis, duradouras e independentes.	1	2	3	4	5
44	Consigo tirar bons apontamentos nas aulas.	1	2	3	4	5
45	Sinto-me fisicamente debilitado/a.	1	2	3	4	5
46	A instituição de ensino que frequento não me desperta interesse.	1	2	3	4	5
47	Consigo ser eficaz na minha preparação para os exames.	1	2	3	4	5
48	A Biblioteca da minha Universidade está bem apetrechada.	1	2	3	4	5
49	Procuro sistematizar/ organizar a informação dada nas aulas.	1	2	3	4	5
50	Simpatizo com a cidade onde se situa a minha Universidade.	1	2	3	4	5
51	Sinto-me desiludido/a com o meu curso.	1	2	3	4	5
52	Tenho dificuldades em tomar decisões.	1	2	3	4	5
53	Tenho boas competências de estudo.	1	2	3	4	5
54	Os meus gostos pessoais foram decisivos na escolha do meu curso.	1	2	3	4	5
55	Tenho-me sentido ansioso/a.	1	2	3	4	5
56	Estou no curso com que sempre sonhei.	1	2	3	4	5
57	Sou pontual na chegada às aulas.	1	2	3	4	5
58	A minha Universidade/Politécnico tem boas infra-estruturas.	1	2	3	4	5
59	Não consigo estabelecer relações íntimas com os colegas.	1	2	3	4	5
60	Mesmo que pudesse não mudaria de curso.	1	2	3	4	5

**VERIFIQUE POR FAVOR SE RESPONDEU A TODAS AS QUESTÕES!**

## **ANEXO G**

Versão portuguesa do *Social Support Questionnaire* (SSQ6)



As questões que se seguem são acerca das pessoas que no seu meio lhe disponibilizaram ajuda ou apoio. Cada questão tem duas partes. Na primeira parte, **assinale**, preenchendo os círculos correspondentes, **todas as pessoas que conhece, com quem pode contar para o ajudar ou apoiar** nas situações que lhe são apresentadas. Caso queira indicar alguém que não se encontre mencionado, pode fazê-lo na opção “outra pessoa” (veja o exemplo, por favor).

Na segunda parte, **indique**, preenchendo o círculo respectivo, o número (1 a 6) que traduza o **seu grau de satisfação em relação à globalidade do apoio ou ajuda** que tem (veja o exemplo, por favor).

Se em relação a uma determinada questão não tem elementos de ajuda ou apoio para referir, preencha o círculo relativo à categoria “Ninguém”, mas seleccione sempre o seu nível de satisfação.

**Exemplo:**

**- com quem é que se pode realmente contar para o fazer sentir-se melhor quando está desiludido com alguma coisa?**

- |                                  |  |   |
|----------------------------------|--|---|
| <input type="radio"/> mãe        | <input type="radio"/> namorado/a             | <input type="radio"/> colega de Cuso                        |
| <input type="radio"/> pai        | <input type="radio"/> companheiro(a)/cônjuge | <input type="radio"/> outro colega                          |
| <input type="radio"/> irmã/irmão | <input type="radio"/> amiga/amigo            | <input type="radio"/> outra pessoa (especifique) <b>AVÓ</b> |

**- Qual o seu grau de satisfação?**

- Muito Insatisfeito    Insatisfeito    Algo Insatisfeito    Pouco Satisfeito    Satisfeito    Muito satisfeito

**1. Com quem é que pode realmente contar quando precisa de ajuda?**

- |                                  |  |
|----------------------------------|--|
| <input type="radio"/> Ninguém    | <input type="radio"/> companheiro(a)/cônjuge           |
| <input type="radio"/> mãe        | <input type="radio"/> amiga/amigo                      |
| <input type="radio"/> pai        | <input type="radio"/> colega de Cuso                   |
| <input type="radio"/> irmã/irmão | <input type="radio"/> outro colega                     |
| <input type="radio"/> namorado/a | <input type="radio"/> outra pessoa (especifique) _____ |

**- Qual o seu grau de satisfação?**

- Muito Insatisfeito    Insatisfeito    Algo Insatisfeito    Pouco Satisfeito    Satisfeito    Muito satisfeito

**2. Com quem é que pode realmente contar para o/a ajudar a sentir-se mais relaxado/a quando está tenso/a ou sob pressão?**

- |                                  |  |
|----------------------------------|--|
| <input type="radio"/> Ninguém    | <input type="radio"/> companheiro(a)/cônjuge           |
| <input type="radio"/> mãe        | <input type="radio"/> amiga/amigo                      |
| <input type="radio"/> pai        | <input type="radio"/> colega de Cuso                   |
| <input type="radio"/> irmã/irmão | <input type="radio"/> outro colega                     |
| <input type="radio"/> namorado/a | <input type="radio"/> outra pessoa (especifique) _____ |

**- Qual o seu grau de satisfação?**

- Muito Insatisfeito    Insatisfeito    Algo Insatisfeito    Pouco Satisfeito    Satisfeito    Muito satisfeito

**3. Quem é que o/a aceita totalmente, incluindo os seus maiores defeitos e virtudes?**

- O Ninguém      O companheiro(a)/cônjuge
- O mãe            O amiga/amigo
- O pai             O colega de Cuso
- O irmã/irmão    O outro colega
- O namorado/a    O outra pessoa (especifique) \_\_\_\_\_

**- Qual o seu grau de satisfação?**

- O Muito Insatisfeito    O Insatisfeito    O Algo Insatisfeito    O Pouco Satisfeito    O Satisfeito    O Muito satisfeito

**4. Com quem é que pode realmente contar para se preocupar consigo, independentemente do que lhe possa estar a acontecer a si?**

- O Ninguém      O companheiro(a)/cônjuge
- O mãe            O amiga/amigo
- O pai             O colega de Cuso
- O irmã/irmão    O outro colega
- O namorado/a    O outra pessoa (especifique) \_\_\_\_\_

**- Qual o seu grau de satisfação?**

- O Muito Insatisfeito    O Insatisfeito    O Algo Insatisfeito    O Pouco Satisfeito    O Satisfeito    O Muito satisfeito

**5. Com quem é que pode realmente contar para o/a ajudar a sentir-se melhor quando se sente mesmo em baixo?**

- O Ninguém      O companheiro(a)/cônjuge
- O mãe            O amiga/amigo
- O pai             O colega de Cuso
- O irmã/irmão    O outro colega
- O namorado/a    O outra pessoa (especifique) \_\_\_\_\_

**- Qual o seu grau de satisfação?**

- O Muito Insatisfeito    O Insatisfeito    O Algo Insatisfeito    O Pouco Satisfeito    O Satisfeito    O Muito satisfeito

**6. Com quem é que pode realmente contar para o/a consolar quando está muito preocupado/a?**

- O Ninguém      O companheiro(a)/cônjuge
- O mãe            O amiga/amigo
- O pai             O colega de Cuso
- O irmã/irmão    O outro colega
- O namorado/a    O outra pessoa (especifique) \_\_\_\_\_

**- Qual o seu grau de satisfação?**

- O Muito Insatisfeito    O Insatisfeito    O Algo Insatisfeito    O Pouco Satisfeito    O Satisfeito    O Muito satisfeito





**ANEXO H**  
Carta Modelo  
Pedido de autorização nas instituições de ensino superior

**Ao**  
**Exmo. Sr. Reitor**  
**LUANDA**

**Assunto: Pedido de autorização para pesquisa na Universidade**

Exmo. Senhor Reitor,

Os melhores cumprimentos.

**Liliana de Sousa de Almeida**, de nacionalidade portuguesa, docente no Curso de Psicologia da Universidade Óscar Ribas, e do Instituto Superior de Ciências Policiais e Criminais, estudante do Curso de Doutoramento em Desenvolvimento Psicológico, Familiar e Educação Interventiva, do Departamento de Psicologia Evolutiva e da Educação da Universidade de Santiago de Compostela - Espanha, com o tema da tese: **Competências Pessoais e Suporte Social dos estudantes do Ensino Superior Angolano: Implicações no Rendimento Académico**, vem expor o seguinte:

No âmbito da sua pesquisa de doutoramento no domínio supracitado e tendo em consideração que o objectivo fundamental do estudo consiste na avaliação das competências pessoais e suporte social dos estudantes do ensino superior angolano e analisar as suas implicações no rendimento académico, tem a necessidade de recolha de dados através da aplicação de instrumentos junto dos estudantes dos 2º e 4º ano, da vossa prestigiada Instituição.

Face ao exposto, solicita a Vª. Excelência, que se digne autorizar a aplicação dos instrumentos de recolha de dados, (em anexo) designados: questionário sóciodemográfico e académico, Matrizes Progressivas de Raven, Self-Description Questionnaire III (SDQ III) adaptado por Faria & Fontaine (1992), Questionário de Suporte Social (SSQ6) de Pinheiro & Ferreira (2000), Inventário de Estratégias de Coping de Lazarus & Folkman, Questionário de Competências Intrapessoais, Interpessoais e Profissionais (QCIIP) de Jardim (2005) e o Questionário de Vivências Académicas versão reduzida (QVA\_r) de Almeida, Ferreira & Soares (2001), igualmente solicita que seja remetida a informação da média das avaliações dos estudantes que farão parte da pesquisa para efeito de avaliação do rendimento académico destes.

Por outro lado, assume o compromisso da protecção da privacidade e confidencialidade dos dados individuais recolhidos, garantindo que os mesmos serão processados e analisados para fins estatísticos.

Persuadida de que o assunto merecerá a vossa sempre prestimosa atenção, subscreve-se com alta estima e consideração.

Luanda, a 07 de Junho de 2014

Atentamente,

---



**ANEXO I**

Consentimento informado



## CONSENTIMENTO INFORMADO

Liliana de Sousa Almeida, doutoranda em Desenvolvimento Psicológico, Familiar e Educação Interventiva, do Departamento de Psicologia Evolutiva e da Educação da Universidade de Santiago de Compostela – Espanha, vem pela presente solicitar a sua colaboração nesta pesquisa.

Este estudo tem como objectivo principal avaliar as competências pessoais e o suporte social dos estudantes do ensino superior angolano e analisar as suas implicações no rendimento académico.

Diversas investigações destacam a importância do meio ambiente na adaptação, integração, desenvolvimento e aprendizagem dos estudantes. Neste contexto pretende-se analisar os fatores pessoais (habilidades cognitivas, autoconceito, estratégias de coping, habilidades sociais), contextuais (socioeconómico, da família e do contexto universitário) e os de resultado (de ajuste pessoal e social e rendimento académico).

Assume-se o compromisso da protecção da privacidade e confidencialidade dos dados individuais recolhidos, somente serão utilizados no âmbito deste estudo, protegendo-se a identidade de cada estudante, sendo a divulgação das informações realizada em conjunto com as respostas do total da amostra.

---

Declaro que tomei conhecimento do presente estudo e decidi participar de modo voluntário e autónomo.

Data: \_\_\_/\_\_\_/2014

Nome do participante: \_\_\_\_\_

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

**ANEXO J**  
ANOVA multifatorial (modelo linear generalizado)

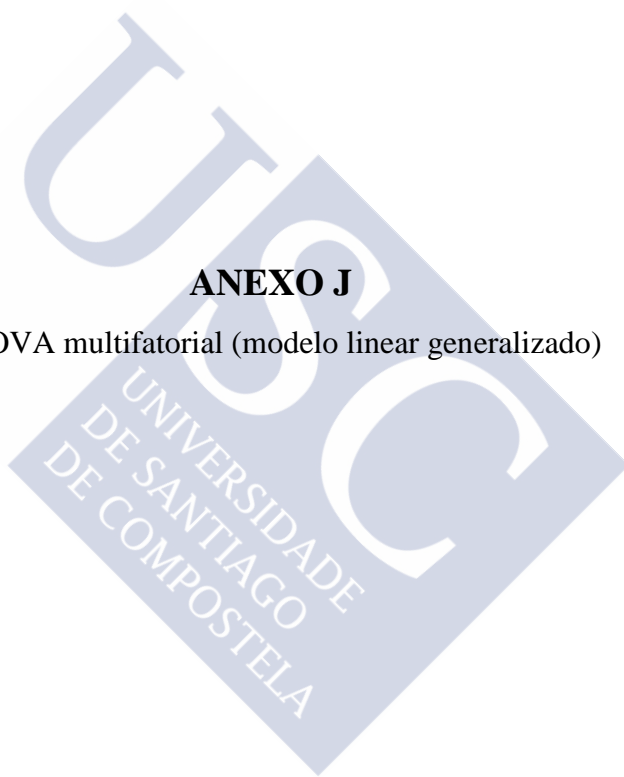


Tabela J1.

*Anova fatorial: Inteligência (variável dependente)*

VD	Soma dos quadrados	df	Média dos quadrados	F	p	<i>Eta parcial</i> <sup>2</sup>
Modelo corrigido	58706,422(a)	81	724,771	2,087	,000**	,271
Interceção	17.908,358	1	17.908,358	51,560	,000	,102
Idade	1.735,519	1	1.735,519	4,997	,026	,011
Género	3.232,915	1	3.232,915	9,308	,002**	,020
Estado civil	5.741,594	5	1.148,319	3,306	,006**	,035
Habilitações dos pais	3.093,627	3	1.031,209	2,969	,032	,019
Área de formação	3.084,720	2	1.542,360	4,441	,012	,019
Ano académico	0,943	1	0,943	0,003	,958	,000
Género * estado civil	1.041,499	3	347,166	1,000	,393	,007
Género * habilitações pais	783,165	2	391,583	1,127	,325	,005
Estado civil *habilitações pais	608,281	6	101,380	0,292	,941	,004
Género* estado civil * habilitações	299,810	4	74,953	0,216	,930	,002
Género * área de formação	3.355,716	2	1.677,858	4,831	,008**	,021
Estado civil * área	147,531	4	36,883	0,106	,980	,001
Género * estado civil * área	667,872	1	667,872	1,923	,166	,004
Habilitações * área	4.411,590	4	1.102,897	3,175	,014	,027
Género * habilitações * área	2.085,447	3	695,149	2,001	,113	,013
Estado * habilitações * área	1.277,013	3	425,671	1,226	,300	,008
Género * estado civil * habilitações* área	101,528	1	101,528	0,292	,589	,001
Género * ano	103,195	1	103,195	0,297	,586	,001
Estado civil * ano	216,845	3	72,282	0,208	,891	,001
Género * estado civil * ano	141,117	2	70,558	0,203	,816	,001
Habilitações * ano	505,184	3	168,395	0,485	,693	,003
Género * habilitações * ano	2.449,321	2	1.224,660	3,526	,030	,015
Estado * habilitações * ano	1.378,108	4	344,527	0,992	,412	,009
Género * estado civil * habilitações *ano	750,751	2	375,376	1,081	,340	,005
Área de formação * ano	554,761	2	277,381	0,799	,451	,004
Género * área * ano	2.360,855	2	1.180,428	3,399	,034	,015
Estado civil * área * ano	560,059	1	560,059	1,612	,205	,004
Género * estado * área * ano	0,000	0	.	.	.	,000
Habilitações * área * ano	1.755,522	4	438,881	1,264	,283	,011
Género*habilitações*área*ano	1.696,588	2	848,294	2,442	,088	,011
Estado*habilitações*área*ano	338,365	1	338,365	0,974	,324	,002
Género*estado*habilitações* área* ano	0,000	0	.	.	.	,000
Erro	157.689,427	454	347,334			
Total	545.175,000	536				
Total corrigido	216.395,849	535				

Nota: (a)  $R^2 = ,271$  ( $R^2$  ajustado = ,141); \*\*  $p < 0,01$

Tabela J2.

*Anova fatorial: Autoconceito (variável dependente)*

VD	Soma dos quadrados	df	Média dos quadrados	F	p	Eta parcial <sup>2</sup>
Modelo corrigido	481474,317(a)	65	7407,297	1,152	,240	,336
Interceção	1307493,015	1	1307493,015	203,403	,000	,579
Idade	8264,875	1	8264,875	1,286	,259	,009
Género	1015,712	1	1015,712	,158	,692	,001
Estado civil	29861,434	4	7465,358	1,161	,330	,030
Habilitações dos pais	11927,920	3	3975,973	,619	,604	,012
Área de formação	19042,800	2	9521,400	1,481	,231	,020
Ano académico	1544,761	1	1544,761	,240	,625	,002
Género * estado civil	315,286	2	157,643	,025	,976	,000
Género * habilitações pais	30893,600	2	15446,800	2,403	,094	,031
Estado civil *habilitações pais	25337,980	5	5067,596	,788	,560	,026
Género* estado civil * habilitações	9185,717	3	3061,906	,476	,699	,010
Género * área de formação	7411,397	2	3705,698	,576	,563	,008
Estado civil * área	48192,833	4	12048,208	1,874	,118	,048
Género * estado civil * área	3,217	1	3,217	,001	,982	,000
Habilitações * área	23139,368	4	5784,842	,900	,466	,024
Género*habilitações* área	10066,896	3	3355,632	,522	,668	,010
Estado*habilitações* área	1383,959	1	1383,959	,215	,643	,001
Género * estado civil * habilitações* área	,000	0	.	.	.	,000
Género * ano	13552,304	1	13552,304	2,108	,149	,014
Estado civil * ano	10645,102	2	5322,551	,828	,439	,011
Género * estado* ano	36412,676	2	18206,338	2,832	,062	,037
Habilitações * ano	13484,129	2	6742,064	1,049	,353	,014
Género*habilitações * ano	17138,729	2	8569,365	1,333	,267	,018
Estado *habilitações * ano	20567,505	4	5141,876	,800	,527	,021
Género * estado civil * habilitações *ano	10528,062	1	10528,062	1,638	,203	,011
Área de formação * ano	9742,581	2	4871,291	,758	,470	,010
Género * área * ano	21401,908	2	10700,954	1,665	,193	,022
Estado civil * área * ano	,000	0	.	.	.	,000
Género*estado * área*ano	,000	0	.	.	.	,000
Habilitações * área * ano	4119,952	2	2059,976	,320	,726	,004
Género * habilitações * área * ano	6461,613	1	6461,613	1,005	,318	,007
Estado civil * habilitações * área * ano	,000	0	.	.	.	,000
Género * estado * habilitações* área* ano	,000	0	.	.	.	,000
Erro	951355,893	148	6428,080			
Total	139786759,000	214				
Total corrigido	1432830,210	213				

Nota: (a)  $R^2 = ,336$  ( $R^2$  ajustado = ,044)



Tabela J3.

*Anova fatorial: Coping estratégia confronto (variável dependente)*

VD	Soma dos quadrados	df	Média dos quadrados	F	Sig.	<i>Eta parcial</i> <sup>2</sup>
Modelo corrigido	1116,302(a)	78	14,312	1,125	,236	,179
Interceção	424,039	1	424,039	33,327	,000	,076
Idade	60,431	1	60,431	4,750	,030	,012
Género	6,975	1	6,975	,548	,459	,001
Estado civil	82,290	5	16,458	1,294	,266	,016
Habilitações dos pais	29,505	3	9,835	,773	,510	,006
Área de formação	34,992	2	17,496	1,375	,254	,007
Ano académico	2,868	1	2,868	,225	,635	,001
Género * estado civil	27,380	3	9,127	,717	,542	,005
Género * habilitações pais	6,472	2	3,236	,254	,776	,001
Estado civil *habilitações pais	47,973	5	9,595	,754	,583	,009
Género* estado civil * habilitações	41,424	4	10,356	,814	,517	,008
Género * área de formação	5,638	2	2,819	,222	,801	,001
Estado civil * área	6,942	3	2,314	,182	,909	,001
Género * estado civil * área	,232	1	,232	,018	,893	,000
Habilitações * área	103,969	4	25,992	2,043	,088	,020
Género*habilitações* área	33,741	3	11,247	,884	,449	,007
Estado*habilitações* área	32,386	3	10,795	,848	,468	,006
Género * estado civil * habilitações* área	24,221	1	24,221	1,904	,168	,005
Género * ano	7,218	1	7,218	,567	,452	,001
Estado civil * ano	33,939	3	11,313	,889	,447	,007
Género * estado* ano	6,428	2	3,214	,253	,777	,001
Habilitações * ano	5,305	3	1,768	,139	,937	,001
Género*habilitações * ano	,035	2	,017	,001	,999	,000
Estado *habilitações * ano	40,789	4	10,197	,801	,525	,008
Género * estado civil * habilitações *ano	5,866	2	2,933	,231	,794	,001
Área de formação * ano	5,630	2	2,815	,221	,802	,001
Género * área * ano	3,946	2	1,973	,155	,856	,001
Estado civil * área * ano	9,004	1	9,004	,708	,401	,002
Género*estado * área*ano	,000	0	.	.	.	,000
Habilitações * área * ano	27,383	4	6,846	,538	,708	,005
Género * habilitações * área * ano	5,544	2	2,772	,218	,804	,001
Estado civil * habilitações * área * ano	1,304	1	1,304	,102	,749	,000
Género * estado * habilitações* área* ano	,000	0	.	.	.	,000
Erro	5127,532	403	12,723			
Total	24446,000	482				
Total corrigido	6243,834	481				

Nota: (a)  $R^2 = .179$  ( $R^2$  ajustado = .020)

Tabela J4.

*Anova fatorial: Coping estratégia afastamento (variável dependente)*

VD	Soma dos quadrados	df	Média dos quadrados	F	Sig.	<i>Eta parcial</i> <sup>2</sup>
Modelo corrigido	1276,302(a)	80	15,954	1,020	,439	,172
Interceção	965,973	1	965,973	61,779	,000	,136
Idade	74,912	1	74,912	4,791	,029	,012
Género	54,177	1	54,177	3,465	,063	,009
Estado civil	37,288	5	7,458	,477	,793	,006
Habilitações dos pais	59,643	3	19,881	1,271	,284	,010
Área de formação	3,189	2	1,594	,102	,903	,001
Ano académico	,226	1	,226	,014	,904	,000
Género * estado civil	68,501	3	22,834	1,460	,225	,011
Género * habilitações pais	15,892	2	7,946	,508	,602	,003
Estado civil * habilitações pais	122,013	6	20,336	1,301	,256	,020
Género* estado civil * habilitações	13,626	4	3,407	,218	,928	,002
Género * área de formação	11,360	2	5,680	,363	,696	,002
Estado civil * área	57,312	4	14,328	,916	,454	,009
Género * estado civil * área	2,073	1	2,073	,133	,716	,000
Habilitações * área	168,145	4	42,036	2,688	,031	,027
Género*habilitações* área	48,523	3	16,174	1,034	,377	,008
Estado*habilitações* área	33,477	3	11,159	,714	,544	,005
Género * estado civil * habilitações* área	1,226	1	1,226	,078	,780	,000
Género * ano	2,494	1	2,494	,159	,690	,000
Estado civil * ano	20,352	3	6,784	,434	,729	,003
Género * estado* ano	5,052	2	2,526	,162	,851	,001
Habilitações * ano	36,144	3	12,048	,771	,511	,006
Género*habilitações * ano	3,369	2	1,685	,108	,898	,001
Estado *habilitações * ano	82,684	4	20,671	1,322	,261	,013
Género * estado civil * habilitações *ano	,569	1	,569	,036	,849	,000
Área de formação * ano	13,297	2	6,649	,425	,654	,002
Género * área * ano	1,353	2	,676	,043	,958	,000
Estado civil * área * ano	13,624	1	13,624	,871	,351	,002
Género*estado * área*ano	,000	0	.	.	.	,000
Habilitações * área * ano	44,418	4	11,105	,710	,585	,007
Género * habilitações * área * ano	,975	2	,487	,031	,969	,000
Estado civil * habilitações * área * ano	,000	0	.	.	.	,000
Género * estado * habilitações* área* ano	,000	0	.	.	.	,000
Erro	6129,284	392	15,636			
Total	42186,000	473				
Total corrigido	7405,586	472				

Nota: (a)  $R^2 = .172$  ( $R^2$  ajustado = .003)

Tabela J5.

*Anova fatorial: Coping estratégia suporte social (variável dependente)*

VD	Soma dos quadrados	df	Média dos quadrados	F	Sig.	<i>Eta parcial</i> <sup>2</sup>
Modelo corrigido	1095,594(a)	80	13,695	1,203	,130	,194
Interceção	1059,661	1	1059,661	93,092	,000	,189
Idade	17,126	1	17,126	1,505	,221	,004
Género	9,175	1	9,175	,806	,370	,002
Estado civil	86,491	5	17,298	1,520	,183	,019
Habilitações dos pais	6,361	3	2,120	,186	,906	,001
Área de formação	6,836	2	3,418	,300	,741	,001
Ano académico	49,210	1	49,210	4,323	,038	,011
Género * estado civil	29,781	3	9,927	,872	,456	,006
Género * habilitações pais	1,864	2	,932	,082	,921	,000
Estado civil *habilitações pais	80,393	6	13,399	1,177	,318	,017
Género* estado civil * habilitações	64,517	4	16,129	1,417	,228	,014
Género * área de formação	16,940	2	8,470	,744	,476	,004
Estado civil * área	17,056	4	4,264	,375	,827	,004
Género * estado civil * área	,121	1	,121	,011	,918	,000
Habilitações * área	10,966	4	2,742	,241	,915	,002
Género*habilitações* área	39,803	3	13,268	1,166	,323	,009
Estado*habilitações* área	34,016	3	11,339	,996	,395	,007
Género * estado civil * habilitações* área	79,098	1	79,098	6,949	,009	,017
Género * ano	7,138	1	7,138	,627	,429	,002
Estado civil * ano	15,523	3	5,174	,455	,714	,003
Género * estado* ano	15,842	2	7,921	,696	,499	,003
Habilitações * ano	16,492	3	5,497	,483	,694	,004
Género*habilitações * ano	,206	2	,103	,009	,991	,000
Estado *habilitações * ano	70,312	4	17,578	1,544	,189	,015
Género * estado civil * habilitações *ano	,286	2	,143	,013	,988	,000
Área de formação * ano	6,789	2	3,395	,298	,742	,001
Género * área * ano	10,428	2	5,214	,458	,633	,002
Estado civil * área * ano	16,577	1	16,577	1,456	,228	,004
Género*estado * área*ano	,000	0	.	.	.	,000
Habilitações * área * ano	42,341	4	10,585	,930	,446	,009
Género * habilitações * área * ano	2,533	2	1,266	,111	,895	,001
Estado civil * habilitações * área * ano	1,177	1	1,177	,103	,748	,000
Género * estado * habilitações* área* ano	,000	0	.	.	.	,000
Erro	4553,184	400	11,383			
Total	60106,000	481				
Total corrigido	5648,778	480				

Nota: (a)  $R^2 = .194$  ( $R^2$  ajustado = .033)

Tabela J6.

*Anova fatorial: Coping estratégia aceitação de responsabilidade (variável dependente)*

VD	Soma dos quadrados	df	Média dos quadrados	F	Sig.	<i>Eta parcial</i> <sup>2</sup>
Modelo corrigido	1332,696(a)	80	16,659	1,315	,048	,212
Interceção	1332,000	1	1332,000	105,153	,000	,212
Idade	15,445	1	15,445	1,219	,270	,003
Género	2,404	1	2,404	,190	,663	,000
Estado civil	131,598	5	26,320	2,078	,067	,026
Habilitações dos pais	11,681	3	3,894	,307	,820	,002
Área de formação	33,143	2	16,571	1,308	,271	,007
Ano académico	3,440	1	3,440	,272	,603	,001
Género * estado civil	23,064	3	7,688	,607	,611	,005
Género * habilitações pais	1,952	2	,976	,077	,926	,000
Estado civil *habilitações pais	63,785	6	10,631	,839	,540	,013
Género* estado civil * habilitações	10,680	4	2,670	,211	,932	,002
Género * área de formação	1,150	2	,575	,045	,956	,000
Estado civil * área	97,170	4	24,292	1,918	,107	,019
Género * estado civil * área	5,569	1	5,569	,440	,508	,001
Habilitações * área	30,805	4	7,701	,608	,657	,006
Género*habilitações* área	132,540	3	44,180	3,488	,016	,026
Estado*habilitações* área	18,151	2	9,075	,716	,489	,004
Género * estado civil * habilitações* área	22,675	1	22,675	1,790	,182	,005
Género * ano	26,279	1	26,279	2,075	,151	,005
Estado civil * ano	30,056	3	10,019	,791	,500	,006
Género * estado* ano	4,791	2	2,396	,189	,828	,001
Habilitações * ano	19,876	3	6,625	,523	,667	,004
Género*habilitações * ano	,317	2	,158	,013	,988	,000
Estado *habilitações * ano	42,364	4	10,591	,836	,503	,008
Género * estado civil * habilitações *ano	21,262	2	10,631	,839	,433	,004
Área de formação * ano	19,383	2	9,692	,765	,466	,004
Género * área * ano	27,710	2	13,855	1,094	,336	,006
Estado civil * área * ano	17,861	1	17,861	1,410	,236	,004
Género*estado * área*ano	,000	0	.	.	.	,000
Habilitações * área * ano	44,571	3	14,857	1,173	,320	,009
Género * habilitações * área * ano	10,247	2	5,123	,404	,668	,002
Estado civil * habilitações * área * ano	,058	1	,058	,005	,946	,000
Género * estado * habilitações* área* ano	,000	0	.	.	.	,000
Erro	4952,897	391	12,667			
Total	83782,000	472				
Total corrigido	6285,593	471				

Nota: (a)  $R^2 = .212$  ( $R^2$  ajustado = .051)

Tabela J7.

*Anova fatorial: Coping estratégia fuga-esquiva (variável dependente)*

VD	Soma dos quadrados	df	Média dos quadrados	F	Sig.	Eta parcial <sup>2</sup>
Modelo corrigido	318,074(a)	80	3,976	1,349	,033	,198
Interceção	206,658	1	206,658	70,122	,000	,138
Idade	27,580	1	27,580	9,358	,002**	,021
Género	3,694	1	3,694	1,253	,264	,003
Estado civil	6,434	5	1,287	,437	,823	,005
Habilitações dos pais	19,915	3	6,638	2,252	,082	,015
Área de formação	6,480	2	3,240	1,099	,334	,005
Ano académico	,024	1	,024	,008	,929	,000
Género * estado civil	2,937	3	,979	,332	,802	,002
Género * habilitações pais	13,677	2	6,838	2,320	,099	,011
Estado civil * habilitações pais	32,987	6	5,498	1,865	,085	,025
Género* estado civil * habilitações	3,494	4	,874	,296	,880	,003
Género * área de formação	,404	2	,202	,069	,934	,000
Estado civil * área	5,927	4	1,482	,503	,734	,005
Género * estado civil * área	,627	1	,627	,213	,645	,000
Habilitações * área	11,228	4	2,807	,952	,433	,009
Género*habilitações* área	6,045	3	2,015	,684	,562	,005
Estado*habilitações* área	4,685	2	2,343	,795	,452	,004
Género * estado civil * habilitações* área	6,983	1	6,983	2,369	,124	,005
Género * ano	,400	1	,400	,136	,713	,000
Estado civil * ano	1,172	3	,391	,133	,941	,001
Género * estado* ano	,784	2	,392	,133	,876	,001
Habilitações * ano	4,604	3	1,535	,521	,668	,004
Género*habilitações * ano	1,802	2	,901	,306	,737	,001
Estado *habilitações * ano	14,531	4	3,633	1,233	,296	,011
Género * estado civil * habilitações *ano	2,879	2	1,440	,488	,614	,002
Área de formação * ano	2,629	2	1,315	,446	,640	,002
Género * área * ano	6,245	2	3,123	1,060	,348	,005
Estado civil * área * ano	,013	1	,013	,004	,948	,000
Género*estado * área*ano	,000	0	.	.	.	,000
Habilitações * área * ano	5,364	3	1,788	,607	,611	,004
Género * habilitações * área * ano	6,933	2	3,466	1,176	,309	,005
Estado civil * habilitações * área * ano	,018	1	,018	,006	,938	,000
Género * estado * habilitações* área* ano	,000	0	.	.	.	,000
Erro	1287,895	437	2,947			
Total	7172,000	518				
Total corrigido	1605,969	517				

Nota: (a)  $R^2 = .198$  ( $R^2$  ajustado = .051)

Tabela J8.

*Anova fatorial: Coping estratégia reavaliação positiva (variável dependente)*

VD	Soma dos quadrados	df	Média dos quadrados	F	Sig.	Eta parcial <sup>2</sup>
Modelo corrigido	1744,112(a)	80	21,801	1,183	,153	,196
Interceção	2380,792	1	2380,792	129,190	,000	,250
Idade	7,121	1	7,121	,386	,535	,001
Género	12,119	1	12,119	,658	,418	,002
Estado civil	121,997	5	24,399	1,324	,253	,017
Habilitações dos pais	46,509	3	15,503	,841	,472	,006
Área de formação	5,799	2	2,899	,157	,854	,001
Ano académico	4,183	1	4,183	,227	,634	,001
Género * estado civil	20,978	3	6,993	,379	,768	,003
Género * habilitações pais	29,443	2	14,722	,799	,451	,004
Estado civil *habilitações pais	149,516	6	24,919	1,352	,233	,020
Género* estado civil * habilitações	121,637	4	30,409	1,650	,161	,017
Género * área de formação	14,658	2	7,329	,398	,672	,002
Estado civil * área	78,035	4	19,509	1,059	,377	,011
Género * estado civil * área	,204	1	,204	,011	,916	,000
Habilitações * área	50,413	4	12,603	,684	,603	,007
Género*habilitações* área	195,421	3	65,140	3,535	,015	,027
Estado*habilitações* área	15,577	2	7,788	,423	,656	,002
Género * estado civil * habilitações* área	107,465	1	107,465	5,831	,016	,015
Género * ano	34,414	1	34,414	1,867	,173	,005
Estado civil * ano	8,035	3	2,678	,145	,933	,001
Género * estado* ano	10,013	2	5,006	,272	,762	,001
Habilitações * ano	20,659	3	6,886	,374	,772	,003
Género*habilitações * ano	38,735	2	19,367	1,051	,351	,005
Estado *habilitações * ano	123,219	4	30,805	1,672	,156	,017
Género * estado civil * habilitações *ano	21,104	2	10,552	,573	,565	,003
Área de formação * ano	27,468	2	13,734	,745	,475	,004
Género * área * ano	30,068	2	15,034	,816	,443	,004
Estado civil * área * ano	20,708	1	20,708	1,124	,290	,003
Género*estado * área*ano	,000	0	.	.	.	,000
Habilitações * área * ano	3,627	3	1,209	,066	,978	,001
Género * habilitações * área * ano	21,113	2	10,557	,573	,564	,003
Estado civil * habilitações * área * ano	1,882	1	1,882	,102	,749	,000
Género * estado * habilitações* área* ano	,000	0	.	.	.	,000
Erro	7150,297	388	18,429			
Total	140018,000	469				
Total corrigido	8894,409	468				

Nota: (a)  $R^2 = .196$  ( $R^2$  ajustado =.030)

Tabela J9.

*Anova fatorial: Habilidades sociais (variável dependente)*

VD	Soma dos quadrados	df	Média dos quadrados	F	Sig.	Eta parcial <sup>2</sup>
Modelo corrigido	84457,404(a)	78	1082,787	,864	,781	,162
Interceção	583347,349	1	583347,349	465,453	,000	,572
Idade	802,383	1	802,383	,640	,424	,002
Género	8,163	1	8,163	,007	,936	,000
Estado civil	3643,883	5	728,777	,581	,714	,008
Habilitações dos pais	3164,352	3	1054,784	,842	,472	,007
Área de formação	2676,309	2	1338,154	1,068	,345	,006
Ano académico	987,862	1	987,862	,788	,375	,002
Género * estado civil	168,395	3	56,132	,045	,987	,000
Género * habilitações pais	4878,040	2	2439,020	1,946	,144	,011
Estado civil * habilitações pais	5221,533	5	1044,307	,833	,527	,012
Género* estado civil * habilitações	4472,591	4	1118,148	,892	,469	,010
Género * área de formação	613,630	2	306,815	,245	,783	,001
Estado civil * área	1454,254	3	484,751	,387	,763	,003
Género * estado civil * área	47,660	1	47,660	,038	,846	,000
Habilitações * área	8078,111	4	2019,528	1,611	,171	,018
Género*habilitações* área	4811,780	3	1603,927	1,280	,281	,011
Estado*habilitações* área	7538,644	3	2512,881	2,005	,113	,017
Género * estado civil * habilitações* área	6,380	1	6,380	,005	,943	,000
Género * ano	88,499	1	88,499	,071	,791	,000
Estado civil * ano	573,968	2	286,984	,229	,795	,001
Género * estado* ano	1640,900	2	820,450	,655	,520	,004
Habilitações * ano	1074,270	3	358,090	,286	,836	,002
Género*habilitações * ano	16583,912	2	8291,956	6,616	,002**	,037
Estado *habilitações * ano	416,405	4	104,101	,083	,988	,001
Género * estado civil * habilitações *ano	7019,732	2	3509,866	2,801	,062	,016
Área de formação * ano	1724,953	2	862,477	,688	,503	,004
Género * área * ano	2392,471	2	1196,236	,954	,386	,005
Estado civil * área * ano	194,224	1	194,224	,155	,694	,000
Género*estado * área*ano	,000	0	.	.	.	,000
Habilitações * área * ano	4543,364	4	1135,841	,906	,460	,010
Género * habilitações * área * ano	3711,393	2	1855,696	1,481	,229	,008
Estado civil * habilitações * área * ano	18,925	1	18,925	,015	,902	,000
Género * estado * habilitações* área* ano	,000	0	.	.	.	,000
Erro	436144,903	348	1253,290			
Total	38579754,175	427				
Total corrigido	520602,307	426				

Nota: (a)  $R^2 = .162$  ( $R^2$  ajustado =  $-.026$ )



Tabela J10.

*Anova fatorial: Adaptação académica (variável dependente)*

VD	Soma dos quadrados	df	Média dos quadrados	F	Sig.	<i>Eta parcial</i> <sup>2</sup>
Modelo corrigido	66267,893(a)	72	920,387	1,550	,007	,286
Interceção	257264,557	1	257264,557	433,163	,000	,608
Idade	38,355	1	38,355	,065	,800	,000
Género	332,070	1	332,070	,559	,455	,002
Estado civil	292,088	4	73,022	,123	,974	,002
Habilitações dos pais	591,426	3	197,142	,332	,802	,004
Área de formação	761,611	2	380,806	,641	,527	,005
Ano académico	1138,867	1	1138,867	1,918	,167	,007
Género * estado civil	1327,906	2	663,953	1,118	,328	,008
Género * habilitações pais	441,853	2	220,926	,372	,690	,003
Estado civil *habilitações pais	2226,926	5	445,385	,750	,587	,013
Género* estado civil * habilitações	3525,310	4	881,327	1,484	,207	,021
Género * área de formação	2505,967	2	1252,983	2,110	,123	,015
Estado civil * área	4723,373	3	1574,458	2,651	,049	,028
Género * estado civil * área	266,925	1	266,925	,449	,503	,002
Habilitações * área	1255,952	4	313,988	,529	,715	,008
Género*habilitações* área	1394,679	3	464,893	,783	,504	,008
Estado*habilitações* área	1506,405	3	502,135	,845	,470	,009
Género * estado civil * habilitações* área	,000	0	.	.	.	,000
Género * ano	867,999	1	867,999	1,461	,228	,005
Estado civil * ano	2272,894	2	1136,447	1,913	,149	,014
Género * estado* ano	579,113	2	289,556	,488	,615	,003
Habilitações * ano	3296,378	3	1098,793	1,850	,138	,020
Género*habilitações * ano	703,545	2	351,772	,592	,554	,004
Estado *habilitações * ano	3038,560	4	759,640	1,279	,278	,018
Género * estado civil * habilitações *ano	2334,275	2	1167,138	1,965	,142	,014
Área de formação * ano	1180,900	2	590,450	,994	,371	,007
Género * área * ano	103,036	2	51,518	,087	,917	,001
Estado civil * área * ano	285,288	1	285,288	,480	,489	,002
Género*estado * área*ano	,000	0	.	.	.	,000
Habilitações * área * ano	2269,665	3	756,555	1,274	,284	,014
Género * habilitações * área * ano	941,071	2	470,535	,792	,454	,006
Estado civil * habilitações * área * ano	706,181	1	706,181	1,189	,276	,004
Género * estado * habilitações* área* ano	,000	0	.	.	.	,000
Erro	165703,968	279	593,921			
Total	17391753,000	352				
Total corrigido	231971,861	351				

Nota: (a)  $R^2 = .286$  ( $R^2$  ajustado = .101)

Tabela J11.

*Anova fatorial: Suporte social numérico (variável dependente)*

VD	Soma dos quadrados	df	Média dos quadrados	F	Sig.	<i>Eta parcial</i> <sup>2</sup>
Modelo corrigido	104,655(a)	81	1,292	1,030	,416	,155
Interceção	41,176	1	41,176	32,822	,000	,067
Idade	2,004	1	2,004	1,598	,207	,004
Género	1,400	1	1,400	1,116	,291	,002
Estado civil	2,138	5	,428	,341	,888	,004
Habilitações dos pais	8,279	3	2,760	2,200	,087	,014
Área de formação	,282	2	,141	,112	,894	,000
Ano académico	,613	1	,613	,489	,485	,001
Género * estado civil	4,768	3	1,589	1,267	,285	,008
Género * habilitações pais	1,217	2	,608	,485	,616	,002
Estado civil *habilitações pais	11,169	6	1,862	1,484	,182	,019
Género* estado civil * habilitações	3,147	4	,787	,627	,643	,005
Género * área de formação	4,662	2	2,331	1,858	,157	,008
Estado civil * área	9,914	4	2,478	1,976	,097	,017
Género * estado civil * área	,421	1	,421	,335	,563	,001
Habilitações * área	6,480	4	1,620	1,291	,272	,011
Género*habilitações* área	4,287	3	1,429	1,139	,333	,007
Estado*habilitações* área	6,567	3	2,189	1,745	,157	,011
Género * estado civil * habilitações* área	,162	1	,162	,129	,720	,000
Género * ano	,238	1	,238	,190	,663	,000
Estado civil * ano	2,051	3	,684	,545	,652	,004
Género * estado* ano	,082	2	,041	,033	,968	,000
Habilitações * ano	2,561	3	,854	,680	,564	,004
Género*habilitações * ano	3,550	2	1,775	1,415	,244	,006
Estado *habilitações * ano	3,601	4	,900	,718	,580	,006
Género * estado civil * habilitações *ano	4,269	2	2,134	1,701	,184	,007
Área de formação * ano	9,356	2	4,678	3,729	,025	,016
Género * área * ano	,060	2	,030	,024	,977	,000
Estado civil * área * ano	1,519	1	1,519	1,211	,272	,003
Género*estado * área*ano	,000	0	.	.	.	,000
Habilitações * área * ano	1,988	4	,497	,396	,811	,003
Género * habilitações * área * ano	1,305	2	,652	,520	,595	,002
Estado civil * habilitações * área * ano	,075	1	,075	,059	,807	,000
Género * estado * habilitações* área* ano	,000	0	.	.	.	,000
Erro	569,552	454	1,255			
Total	2305,806	536				
Total corrigido	674,207	535				

Nota: (a)  $R^2 = .155$  ( $R^2$  ajustado = .005)

Tabela J12.

*Anova fatorial: Suporte social satisfação (variável dependente)*

VD	Soma dos quadrados	df	Média dos quadrados	F	Sig.	<i>Eta parcial</i> <sup>2</sup>
Modelo corrigido	41,757(a)	79	,529	,816	,864	,150
Interceção	216,908	1	216,908	334,663	,000	,479
Idade	2,768	1	2,768	4,271	,039	,012
Género	,128	1	,128	,197	,657	,001
Estado civil	4,073	5	,815	1,257	,282	,017
Habilitações dos pais	3,136	3	1,045	1,613	,186	,013
Área de formação	2,348	2	1,174	1,811	,165	,010
Ano académico	,297	1	,297	,458	,499	,001
Género * estado civil	,974	3	,325	,501	,682	,004
Género * habilitações pais	1,255	2	,627	,968	,381	,005
Estado civil *habilitações pais	3,478	6	,580	,894	,499	,015
Género* estado civil * habilitações	,047	4	,012	,018	,999	,000
Género * área de formação	,781	2	,390	,602	,548	,003
Estado civil * área	1,487	4	,372	,574	,682	,006
Género * estado civil * área	,096	1	,096	,149	,700	,000
Habilitações * área	2,134	4	,533	,823	,511	,009
Género*habilitações* área	2,691	3	,897	1,384	,247	,011
Estado*habilitações* área	,146	3	,049	,075	,973	,001
Género * estado civil * habilitações* área	,128	1	,128	,198	,656	,001
Género * ano	,146	1	,146	,225	,635	,001
Estado civil * ano	2,188	3	,729	1,125	,339	,009
Género * estado* ano	,164	2	,082	,127	,881	,001
Habilitações * ano	3,229	3	1,076	1,661	,175	,014
Género*habilitações * ano	,169	2	,084	,130	,878	,001
Estado *habilitações * ano	1,359	4	,340	,524	,718	,006
Género * estado civil * habilitações *ano	1,237	2	,619	,955	,386	,005
Área de formação * ano	,521	2	,260	,402	,669	,002
Género * área * ano	,827	2	,413	,638	,529	,003
Estado civil * área * ano	,001	1	,001	,001	,974	,000
Género*estado * área*ano	,000	0	.	.	.	,000
Habilitações * área * ano	,282	4	,071	,109	,979	,001
Género * habilitações * área * ano	1,164	2	,582	,898	,408	,005
Estado civil * habilitações * área * ano	,062	1	,062	,096	,757	,000
Género * estado * habilitações* área* ano	,000	0	.	.	.	,000
Erro	235,923	364	,648			
Total	11421,056	444				
Total corrigido	277,680	443				

Nota: (a)  $R^2 = .150$  ( $R^2$  ajustado = -.034)

Tabela J13.

*Anova fatorial: Apoio professores (variável dependente)*

VD	Soma dos quadrados	df	Média dos quadrados	F	Sig.	<i>Eta parcial</i> <sup>2</sup>
Modelo corrigido	1912,951(a)	77	24,844	1,328	,045	,209
Interceção	3638,102	1	3638,102	194,437	,000	,335
Idade	25,709	1	25,709	1,374	,242	,004
Género	1,285	1	1,285	,069	,793	,000
Estado civil	95,028	5	19,006	1,016	,408	,013
Habilitações dos pais	16,734	3	5,578	,298	,827	,002
Área de formação	,293	2	,146	,008	,992	,000
Ano académico	7,613	1	7,613	,407	,524	,001
Género * estado civil	25,027	3	8,342	,446	,720	,003
Género * habilitações pais	135,551	2	67,775	3,622	,028	,018
Estado civil *habilitações pais	34,185	5	6,837	,365	,872	,005
Género* estado civil * habilitações	80,007	4	20,002	1,069	,372	,011
Género * área de formação	49,763	2	24,881	1,330	,266	,007
Estado civil * área	69,755	2	34,878	1,864	,156	,010
Género * estado civil * área	48,842	1	48,842	2,610	,107	,007
Habilitações * área	136,549	4	34,137	1,824	,123	,019
Género*habilitações* área	125,785	3	41,928	2,241	,083	,017
Estado*habilitações* área	84,133	2	42,066	2,248	,107	,012
Género * estado civil * habilitações* área	14,881	1	14,881	,795	,373	,002
Género * ano	50,672	1	50,672	2,708	,101	,007
Estado civil * ano	110,493	3	36,831	1,968	,118	,015
Género * estado* ano	23,473	2	11,736	,627	,535	,003
Habilitações * ano	69,378	3	23,126	1,236	,296	,010
Género*habilitações * ano	45,325	2	22,662	1,211	,299	,006
Estado *habilitações * ano	115,499	4	28,875	1,543	,189	,016
Género * estado civil * habilitações *ano	21,473	1	21,473	1,148	,285	,003
Área de formação * ano	66,375	2	33,187	1,774	,171	,009
Género * área * ano	118,913	2	59,457	3,178	,043	,016
Estado civil * área * ano	36,568	1	36,568	1,954	,163	,005
Género*estado * área*ano	,000	0	.	.	.	,000
Habilitações * área * ano	84,927	3	28,309	1,513	,211	,012
Género * habilitações * área * ano	52,413	2	26,206	1,401	,248	,007
Estado civil * habilitações * área * ano	,065	1	,065	,003	,953	,000
Género * estado * habilitações* área* ano	,000	0	.	.	.	,000
Erro	7222,443	386	18,711			
Total	271193,000	464				
Total corrigido	9135,394	463				

Nota: (a)  $R^2 = .209$  ( $R^2$  ajustado = .052)

Tabela J14.

*Anova fatorial: Rendimento académico (variável dependente)*

VD	Soma dos quadrados	df	Média dos quadrados	F	Sig.	Eta parcial <sup>2</sup>
Modelo corrigido	324,109(a)	81	4,001	1,442	,012	,205
Interceção	1391,258	1	1391,258	501,253	,000	,525
Idade	1,161	1	1,161	,418	,518	,001
Género	35,611	1	35,611	12,830	,000***	,028
Estado civil	12,646	5	2,529	,911	,473	,010
Habilitações dos pais	3,904	3	1,301	,469	,704	,003
Área de formação	13,322	2	6,661	2,400	,092	,010
Ano académico	,229	1	,229	,082	,774	,000
Género * estado civil	22,771	3	7,590	2,735	,043	,018
Género * habilitações pais	9,904	2	4,952	1,784	,169	,008
Estado civil * habilitações pais	4,353	6	,725	,261	,955	,003
Género* estado civil * habilitações	15,363	4	3,841	1,384	,239	,012
Género * área de formação	2,506	2	1,253	,451	,637	,002
Estado civil * área	4,067	4	1,017	,366	,833	,003
Género * estado civil * área	2,355	1	2,355	,848	,357	,002
Habilitações * área	3,195	4	,799	,288	,886	,003
Género*habilitações* área	7,581	3	2,527	,910	,436	,006
Estado*habilitações* área	4,318	3	1,439	,519	,670	,003
Género * estado civil * habilitações* área	6,159	1	6,159	2,219	,137	,005
Género * ano	,321	1	,321	,116	,734	,000
Estado civil * ano	6,227	3	2,076	,748	,524	,005
Género * estado* ano	,300	2	,150	,054	,947	,000
Habilitações * ano	14,301	3	4,767	1,717	,163	,011
Género*habilitações * ano	,791	2	,395	,142	,867	,001
Estado *habilitações * ano	5,528	4	1,382	,498	,737	,004
Género * estado civil * habilitações *ano	2,157	2	1,078	,388	,678	,002
Área de formação * ano	3,013	2	1,507	,543	,581	,002
Género * área * ano	,454	2	,227	,082	,922	,000
Estado civil * área * ano	,766	1	,766	,276	,600	,001
Género*estado * área*ano	,000	0	.	.	.	,000
Habilitações * área * ano	4,999	4	1,250	,450	,772	,004
Género * habilitações * área * ano	,371	2	,185	,067	,935	,000
Estado civil * habilitações * área * ano	3,344	1	3,344	1,205	,273	,003
Género * estado * habilitações* área* ano	,000	0	.	.	.	,000
Erro	1257,329	453	2,776			
Total	72827,321	535				
Total corrigido	1581,438	534				

Nota: (a) R<sup>2</sup> = .205 (R<sup>2</sup> ajustado = .063)

