

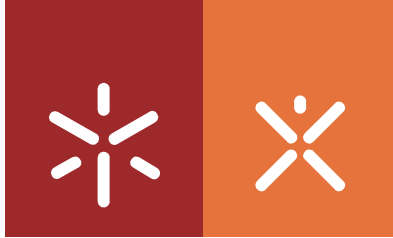


Universidade do Minho
Instituto de Educação

Manuel Crispo Bucuto

**Expectativas académicas e suporte social:
Impacto no sucesso escolar em estudantes
universitários do 1^o ano em Moçambique**

julho de 2016



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Manuel Crispo Bucuto

**Expectativas académicas e suporte social:
Impacto no sucesso escolar em estudantes
universitários do 1º ano em Moçambique**

Tese de Doutoramento em Ciências da Educação
Especialidade em Psicologia da Educação

Trabalho realizado sob a orientação do
Professor Doutor Leandro da Silva Almeida
e da
**Professora Doutora Alexandra Maria
Dantas de Castro Araújo**

julho de 2016

DECLARAÇÃO DE INTEGRIDADE

Declaro ter atuado com integridade na elaboração da presente tese. Confirmando que em todo o trabalho conducente à sua elaboração não recorri à prática de plágio ou a qualquer forma de falsificação de resultados.

Mais declaro que tomei conhecimento integral do Código de Conduta Ética da Universidade do Minho.

Universidade do Minho, 27 de Julho de 2016

Nome Completo: Manuel Crispo Bucuto



DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho à Minha esposa Herminia e os nossos filhos com o desejo de que sintam este trabalho como vosso.

AGRADECIMENTOS

Ao professor Doutor Leandro Silva Almeida o meu profundo reconhecimento porque incondicionalmente se dispôs a orientar esta dissertação, pela amizade, aconselhamento e disponibilidade ao longo dos três anos de duração desta investigação. De si aprendi o segredo desta profissão “professor”, para além de ensinar está a amizade, um bom professor é, também, o melhor amigo.

À professora Doutora Alexandra Maria Dantas de Castro Araújo, também orientadora desta tese, endereço o meu profundo agradecimento pela disponibilidade, pelas apreciações críticas e pela forma cordial com que me incentivou no desenvolvimento deste trabalho.

Ao professor Doutor Rogério José Uthui, Reitor da Universidade Pedagógica de Moçambique, que aceitou o meu desafio de continuação dos meus estudos e me apoiou em vários momentos.

Aos meus colegas da Delegação do Niassa que puderam dar a sua ajuda quer moral, como material para a produção desta tese.

À direção da UniLúrio, Faculdade de Ciências Agrárias, pelo incondicional apoio e aceitação em realizar a pesquisa de campo.

À minha família, por aceitar a ausência e estar privada da minha companhia em momentos que tanto precisava.

A todos que de forma direta ou indiretamente me apoiaram na realização e desenvolvimento desta tese.

RESUMO

Esta tese analisa as expectativas académicas e o suporte social na sua relação com a satisfação académica e o rendimento escolar em estudantes moçambicanos do primeiro ano do ensino superior (ES). A expansão do ES em Moçambique originou uma progressiva heterogeneidade sociocultural e de trajetórias escolares dos estudantes ingressantes, importando conhecer tais características para se promover a sua adaptação e sucesso académico. O estudo envolveu a adaptação e validação de instrumentos de avaliação, recorrendo-se a versões portuguesas do Questionário de Perceções Académicas - versão de expectativas (QPA-E), o Questionário de Suporte Social (SSQ6) e o Questionário de Satisfação Académica (QSA). Os estudos empíricos foram realizados na Universidade Pedagógica e na Universidade do Lúrio, ambas na Província do Niassa. A versão final dos instrumentos inclui 30 itens e cinco dimensões de expectativas (QPA-E), seis itens e duas dimensões de suporte social (SSQ6), e oito itens e duas dimensões de satisfação académica (QSA). O estudo empírico final considera uma amostra de 652 estudantes que ingressaram nas duas Universidades mencionadas no ano letivo de 2014. Os resultados sugerem que, no momento de ingresso no ES, os estudantes manifestam níveis elevados de expectativas principalmente relacionadas com a obtenção de uma formação de qualidade para ingresso no mercado de emprego e interações benéficas junto dos colegas, professores e funcionários da universidade. Ao longo do primeiro ano, os estudantes relatam índices elevados de satisfação com o suporte social que recebem, assim como mostram-se bastante satisfeitos com o seu curso e ambiente sócio-institucional da universidade. Este padrão elevado de expectativas e de satisfação académica justifica, em parte, a ausência de diferenças nos resultados dessas variáveis psicológicas tomando a origem sócio-económica dos estudantes, o seu percurso escolar anterior e a sua situação de estudante (área do curso, regime diurno ou pós-laboral e estudante a tempo inteiro ou trabalhador-estudante). Mesmo assim, observaram-se diferenças em função da mudança de residência, da média das classificações no ensino médio e da classificação no exame de admissão o ES. Analisando o impacto destas variáveis no sucesso académico no final do primeiro ano, verifica-se que esse impacto oscila em função da área científica dos cursos frequentados, sendo maior em cursos de ciências e de engenharia. Por outro lado, a competência académica prévia dos estudantes (resultados no ensino médio e exame de admissão) é a variável que mais determina o rendimento escolar dos estudantes no final do 1º ano.

Palavras-chave: Ensino superior, expectativas académicas, suporte social, satisfação académica, rendimento escolar.

ABSTRACT

This work analyses the relations between academic expectations, social support, and academic satisfaction and achievement in Mozambican first year higher education students. Expansion in Mozambican higher education progressively lead to heterogeneity in the students' sociocultural characteristics and academic competencies, which results in the need to better understand these characteristics in order to promote students' adaptation. This study involved the adaptation and validation of assessment measures to the Mozambican student population, based on the Portuguese versions of the Academic Perceptions Questionnaire – Expectations (APQ – E), the Social Support Questionnaire (SSQ6), and the Academic Satisfaction Questionnaire (ASQ). The empirical studies were conducted at the Universidade Pedagógica and the Universidade do Lúrio, from the Niassa Province. The final versions of the instruments include 30 items and five dimensions of expectations for the APQ-E, six items and two dimensions of social support (SSQ6) and eight items and two dimensions of academic satisfaction (ASQ). The final empiric study was based on a sample of 652 first year students at the two Universities, in the school year of 2014. Results suggest that in their transition to Higher Education students show high expectation levels, mainly related to obtaining high quality training for the job market and positive interactions with peers, teachers and staff at the university. Throughout the first year, students evidence high levels of satisfaction with the received social support and are highly satisfied with their course and socioinstitutional environment at the university. This pattern of high expectations and academic satisfaction justifies, in part, the absence of differences in these psychological variables, based on students' socioeconomic background, prior academic experience and current situation (course field, day or night-time regime, and full-time or part-time study). However, there are differences in terms of moving away from home or not, secondary education grades and admission exam classifications. Results of the analyses of the impact of these variables on academic success at the end of the first year show that this impact varies in terms of the academic field of studies, as it is higher for courses in sciences and engineering. On the other hand, prior academic experience (secondary education grades and admission exam classifications) is the variable that most explains academic achievement at the end of the first year in the studied Mozambican students.

Keywords: Higher education, academic expectations, social support, academic satisfaction, academic achievement

ÍNDICE

AGRADECIMENTOS.....	vii
RESUMO.....	ix
ABSTRACT.....	xi
ÍNDICE.....	xiii
INDICE DE TABELAS.....	xv
INDICE DE FIGURAS.....	xvii
INTRODUÇÃO.....	19
CAPÍTULO 1 - O ENSINO SUPERIOR EM MOÇAMBIQUE: ANÁLISE HISTÓRICA E SOCIOPOLÍTICA DA SUA CRIAÇÃO E EXPANSÃO.....	25
1.1. Introdução.....	25
1.2. Elementos históricos e sociopolíticos.....	25
1.3. Expansão geográfica.....	28
1.4. Acesso e equidade sociocultural.....	30
1.5. Reformas do Ensino Superior.....	33
1.6. A Universidade Pedagógica.....	35
1.6.1 Criação e evolução.....	36
1.6.2 Reformas curriculares.....	36
1.6.3 A Formação do corpo docente e pós-graduação na UP.....	38
1.7. Universidade Lúrio (UniLúrio).....	39
1.8. Considerações finais.....	40
CAPÍTULO 2 – TRANSIÇÃO E AJUSTAMENTO DOS ESTUDANTES NO ENSINO SUPERIOR.....	43
2.1. Introdução.....	43
2.2. O desenvolvimento psicossocial do estudante do Ensino Superior.....	45
2.2.1 O modelo psicossocial de Erikson.....	46
2.2.2 O modelo dos estatutos de identidade de James Marcia.....	49
2.2.3 Modelo de desenvolvimento psicossocial de Chickering.....	51
2.2.4 A importância do modelo psicossocial de Chickering para Ensino Superior.....	56
2.3. Teorias e modelos de envolvimento de estudantes no Ensino Superior.....	58
2.3.1 O modelo de envolvimento de Astin.....	59
2.3.2 O modelo de abandono académico de Tinto.....	60
2.4. Expetativas, Suporte social e Satisfação Académica.....	63
2.4.1 Expetativas Académicas.....	63
2.5. Suporte Social.....	67
2.6. Satisfação Académica.....	70
2.7. Considerações finais.....	73
CAPÍTULO 3 – METODOLOGIA DO ESTUDO EMPÍRICO.....	77
3.1. Introdução.....	77
3.2. Objetivos gerais e específicos do estudo.....	77
3.3. Hipóteses.....	78

3.4. Variáveis e planeamento do estudo.....	80
3.5. Participantes.....	81
3.5.1 Caracterização da amostra.....	81
3.6. Instrumentos.....	86
3.6.1 Questionário de Perceções Académicas.....	86
3.6.2 Questionário do Suporte Social.....	87
3.6.3 Questionário de Satisfação Académica.....	88
3.6.4 Questionário sociodemográfico.....	89
3.7. Procedimentos.....	90
3.8. Considerações finais.....	91
CAPÍTULO 4 - ADAPTAÇÃO E VALIDAÇÃO DOS INSTRUMENTOS.....	93
4.1. Introdução.....	93
4.2. Questionário de Perceções Académica - Expetativas.....	93
4.3. Questionário de Suporte Social SSQ6.....	102
4.4. Escala de Satisfação Académica.....	106
4.5. Considerações finais.....	110
CAPÍTULO 5 – APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS.....	113
5.1. Introdução.....	113
5.2. Resultados gerais nos três questionários.....	113
5.3. Relação entre as variáveis sociodemográficas e os níveis de expetativas, suporte social e satisfação académica.....	117
5.4. Relação entre variáveis académicas e os níveis de expetativas, suporte social e satisfação académica.....	129
5.5. Relação entre as variáveis sociodemográficas e pessoais com o rendimento académico.....	140
5.6. Relação entre variáveis sociodemográficas e pessoais com o abandono académico no 1º ano.....	144
5.7. Relação entre variáveis psicológicas e académicas com o rendimento escolar no final do 1.º ano.....	147
5.8. Considerações Finais.....	157
CAPÍTULO 6 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS E CONCLUSÕES.....	159
6.1. Introdução.....	159
6.2. Resultados em resposta às questões e hipóteses.....	159
6.3. Conclusões.....	167
6.4. Considerações metodológicas e implicações.....	169
REFERÊNCIAS BIBLIOGRAFICAS.....	173

INDICE DE TABELAS

Tabela 3.1 Caracterização da Amostra por Sexo, Regime de Estudo e Situação Profissional....	82
Tabela 3.2 Caracterização da Amostra por Idade.....	83
Tabela 3.3 Caracterização da Amostra por Mudança de Residência e Tipo de Residência.....	84
Tabela 3.4 Distribuição da Amostra por Províncias de Origem ou Nascimento.....	84
Tabela 3.5 Caracterização das Notas do Ensino Secundário e Notas na Admissão ao ES.....	86
Tabela 3.6 Descrição do QPA-E (Questionário de Percepção Académica – Expectativas, Deaño et al, 2013).....	87
Tabela 3.7 Descrição do SSQ6 (adaptado de Sarason et al., 1987).....	88
Tabela 3.8 Descrição do QSA (adaptado de Soares & Almeida, 2003).....	89
Tabela 4.1 Análise fatorial dos 30 itens do Questionário de Percepções Académicas – Expectativas.....	96
Tabela 4.2 Resultados dos Itens na Dimensão Qualidade de formação.....	99
Tabela 4.3 Resultados dos itens na dimensão de Desenvolvimento pessoal e social.....	99
Tabela 4.4 Resultados dos Itens na Dimensão Formação para o Emprego.....	100
Tabela 4.5 Resultados dos Itens na Dimensão Interação Social com os Colegas.....	101
Tabela 4.6 Resultados dos Itens na Dimensão Envolvimento Político e Cidadania.....	101
Tabela 4.7 Análise Fatorial dos 12 itens da versão do Questionário de Suporte Social.....	104
Tabela 4.8 Resultados nas Respostas dos Estudantes aos Itens da Dimensão SSQ6N.....	105
Tabela 4.9 Resultados nas Respostas dos Estudantes aos Itens da Dimensão SSQ6S.....	106
Tabela 4.10 Análise Fatorial dos 8 itens do Questionário da Satisfação Académica.....	107
Tabela 4.11 Resultados dos Itens na Dimensão de Satisfação com o Contexto Socioinstitucional.....	109
Tabela 4.12 Resultados dos Itens na Dimensão de Satisfação com o Curso.....	109
Tabela 5.1 - Resultados dos Estudantes nas Cinco Dimensões das Expectativas.....	114
Tabela 5.2 Resultados do Número de Pessoas e Nível de Satisfação do Suporte Social.....	115
Tabela 5.3 - Resultados dos Estudantes nas dimensões da Satisfação Académica.....	116
Tabela 5.4 - Estatísticas Descritivas nas Cinco Dimensões de Expectativas cruzando o Nível Social e a Mudança ou Não de Residência.....	118
Tabela 5.5 - Diferenças de Variância nas Dimensões de Expectativas Académicas segundo o Nível Socioeconómico e Mudança de Residência.....	119
Tabela 5.6 - Estatísticas Descritivas nas Dimensões do Suporte Social cruzando com o Nível Social e a Mudança ou Não de Residência.....	120
Tabela 5.7 - Diferenças de Variância nas Dimensões do Suporte Social em função do Nível Social e da Mudança de Residência.....	121
Tabela 5.8 - Resultados nas Dimensões da Satisfação Académica em função do Nível Social e da Mudança ou Não de Residência.....	121
Tabela 5.9 - Análise de Variância nas Dimensões da Satisfação Académica em função do Estatuto Social e da Mudança de Residência.....	122
Tabela 5.10 - Resultados nas Cinco Dimensões das Expectativas em função do Sexo e da Idade.....	123
Tabela 5.11 - Resultados da Análise da Variância nas Dimensões de Expectativas em Função do Sexo e da Idade.....	124
Tabela 5.12 - Resultados nas Dimensões do Suporte Social em função do Sexo e da Idade.....	125
Tabela 5.13 - Análise de Variância dos Resultados nas Dimensões de Suporte Social em função do Sexo e do Grupo Etário dos Estudantes.....	126

Tabela 5.14 - Resultados nas Dimensões da Satisfação Académica em função do Sexo e da Idade.....	127
Tabela 5.15 - Análise de Variância nas Dimensões da Satisfação Académica em função do Sexo e do Grupo Etário dos Estudantes.....	128
Tabela 5.16 - Resultados nas Cinco Dimensões das Expectativas Académicas em função do Regime de Frequência e da Situação Profissional do Estudante.....	130
Tabela 5.17 - Análise da Variância nas Dimensões das Expectativas Académicas em função do Regime de Estudo e da Situação Profissional.....	131
Tabela 5.18 - Resultados nas Dimensões do Suporte Social em função do Regime de Frequência e da Situação Profissional dos Estudantes.....	132
Tabela 5.19 - Análise da Variância dos Resultados nas Dimensões do Suporte Social em função do Regime de Estudo e da Situação Profissional dos Estudantes da Amostra.....	133
Tabela 5.20 - Resultados nas Dimensões da Satisfação Académica em função do Regime de Estudo e da Situação Profissional dos Estudantes.....	134
Tabela 5.21 - Análise da Variância dos Resultados nas Dimensões da Satisfação Académica em função do Regime de Estudo e da Situação Profissional dos Estudantes.....	135
Tabela 5.22 - Análise da Variância dos Resultados nas Cinco Dimensões de Expectativas tomando a Área Científica dos Cursos.....	136
Tabela 5.23 - Análise de Variância dos Resultados duas Dimensões do Suporte Social em função das Seis Áreas de Cursos.....	138
Tabela 5.24 - Análise da Variância dos Resultados nas Dimensões da Satisfação Académica em função dos Grupos de Cursos.....	139
Tabela 5.25 - Resultados de Rendimento Académico em função do Sexo e Mudança de Residência.....	141
Tabela 5.26 - Rendimento Académico em função do Regime de Estudo e da Situação Profissional dos Estudantes.....	142
Tabela 5.27 - Análise da Variância do Rendimento Académico em função das Áreas Científicas dos Cursos.....	143
Tabela 5.28 - Análise da Frequência do Abandono em função das Variáveis Sociodemográficas dos Estudantes.....	145
Tabela 5.29 - Coeficientes de Correlação entre Rendimento Escolar Anterior, Variáveis Psicológicas e Rendimento Académico no Final do 1º Ano.....	148
Tabela 5.30 - Correlações entre Rendimento no Final do 1ºAno e Rendimento Escolar antes da Universidade, Expectativas, Suporte Social e Satisfação Académica por Áreas de Cursos.....	149
Tabela 5.31 - Análise da Regressão do Número de Disciplinas com Sucesso no Final do 1º Ano.....	152
Tabela 5.32 - Análise de Regressão do Número de Disciplinas Aprovadas Diferenciando Dois Grupos de Cursos.....	153
Tabela 5.33 - Análise da Regressão da Média das Classificações no Final do 1º Ano.....	155

INDICE DE FIGURAS

Figura 5.1 – Representação Gráfica da Interação das Variáveis Sexo e Grupo Etário na Dimensão da Satisfação com o Curso.....	128
Figura 5.2 – Representação Gráfica da Interação do Regime Escolar e da Situação de Estudante na Satisfação com o Suporte Social Percebido.....	133

INTRODUÇÃO

O Ensino Superior (ES) em Moçambique tem vindo a ser palco de uma grande evolução nas instituições de ensino, que se verifica no aumento do volume de estudantes que acedem a este nível de ensino, mas também através da melhoria da ligação conteúdos abordados e práticas profissionais, constituindo um ganho substancial, pela estreita ligação com o mercado de trabalho. Assegurando o princípio de garantia do acesso e equidade a este nível de ensino preconizados no seu plano estratégico, registou-se um crescimento acelerado de estudantes, justificado pelas diferenças dos efetivos estudantis neste nível de escolaridade, na região Austral de África. Moçambique, com cerca de 20 milhões de habitantes, possui cerca de 100 mil estudantes no ES, uma taxa bruta de participação de cerca de 0.5% contra uma média Africana de 5.4% (Rodrigues & Cassy, 2011). Assim, a partir de meados da década de 1990, face às grandes transformações decorridas no país e no mundo, como a globalização, a democratização dos processos políticos e sociais, as fortes exigências da inclusão das minorias e igualdade de oportunidades de acesso aos grupos que, até então, eram excluídos; inicia-se no país o processo de criação de novas instituições de Ensino Superior (IES) fora da Cidade de Maputo. Langa (2014), indica um rápido aumento numérico das IES que, a título de exemplo, de 2000 a 2012, passaram de 9 para 44 IES públicas e privadas. Tal tem colocado grandes desafios em termos de funcionamento das mesmas pelo facto de muitas delas carecerem de instalações próprias e adequadas, material bibliográfico de referência, equipamento informático e de laboratório e corpo docente com formação adequada. Como consequência deste aumento, o número de estudantes, no mesmo período, cresceu de 13 mil para 110 mil, além de promover entrada no sistema do ES de novos grupos de estudantes, destacando aqui, os estudantes provenientes dos estratos socioeconómicos mais baixos, estudantes trabalhadores e estudantes provenientes de regiões distantes dos grandes centros urbanos. Esta crescente procura do ES por parte dos jovens moçambicanos esteve relacionada com elevadas expectativas destes e das famílias em relação a uma formação académica de nível superior, como condição para aceder a um melhor enquadramento profissional e social.

Com efeito, como tem sido referenciado na literatura, nos últimos anos, o acesso ao ES, em muitos países, resulta de uma democratização na distribuição do ensino, quer no que respeita à origem sócio-económica, quer no que respeita à origem geográfica dos estudantes. De referir que esta heterogeneidade social dos estudantes ingressantes ao ES por parte das classes

sociais mais baixas, tem ocorrido nos países em desenvolvimento. No entanto, na atualidade o fenómeno é generalizado de modo que os jovens cujos pais são quadros superiores e dirigentes dos países, frequentam as mesmas IES que os filhos de camponeses, comerciantes, operários ou funcionários públicos das classes mais baixas do ponto de vista da hierarquização social (Almeida, Soares, & Ferreira, 1999; Almeida, Guisande, Soares, & Saavedra, 2006; Balsa, Simões, Nunes, Carmo, & Campos, 2001; Polydoro, 2000; Igue, Bariani, & Milanese, 2008). Se outrora o ingresso numa IES era valorizado como um fator diferenciador e legitimador de uma determinada condição intelectual e sócio-económica, atualmente, um número cada vez maior de estudantes que chega ao ES não tem como principal objetivo a sua capacitação numa área do saber, mas, essencialmente, a procura de uma formação e um título académico que lhe possibilite maiores e melhores condições de ingresso no mercado de trabalho. Neste sentido, podemos assistir a algum desfasamento entre aquilo que os estudantes procuram como prioritário e aquilo que lhes é oferecido pelas Universidades (Nico, 2000; Soares & Almeida, 2002).

Analisando o percurso feito pelos jovens em Moçambique, no quadro legal e institucional para o ingresso no ES, cuja base é a disponibilidade de vagas nas poucas instituições públicas de ES existentes e a aprovação num exame de admissão, é possível considerar que, estes, enfrentam diversas dificuldades. Destaca-se que o ingresso ao ES é regulado pelas próprias instituições que, no geral, estabelecem como critério básico, a conclusão com aprovação na 12^a classe do ensino geral, ou equivalente. A título de exemplo, o ingresso na Universidade Pedagógica vem preconizado no artigo 3 do Regulamento Académico da UP.

“Poderão candidatar-se à frequência dos cursos de graduação da UP os seguintes indivíduos:

- (i) Graduados da 12^a classe do Ensino Secundário Geral ou equivalente;
- (ii) Indivíduos que tenham frequentado outras instituições do ES, cujos currículos tenham afinidades com os ministrados na UP”, (cf. Universidade Pedagógica, 2014).

Estamos cientes que muitos dos estudantes que ingressam nas IES em Moçambique, carecem de um conhecimento prévio das saídas profissionais, em virtude do processo de orientação vocacional em Moçambique ser pouco praticado nas escolas. Desta forma, os estudantes estão mais expostos a estereótipos e influências dos pais e amigos, sugerindo que as elevadas taxas de insucesso e de abandono nos primeiros anos de frequência universitária que se registam no ES estejam relacionadas com o desajustamento e dificuldades variadas que os

estudantes se confrontam no seu processo educativo. Nesta perspetiva, consideramos importante a perceção das características dos estudantes ingressantes no ES em Moçambique, em especial a trajetória escolar, a motivação, as expectativas, os projetos vocacionais, a adaptação, o suporte social, de forma a relacionar estas características com satisfação académica e o rendimento académico no final do 1.º ano de frequência universitária. No presente estudo, procuramos analisar as expectativas académicas e o suporte social, avaliando o seu impacto na satisfação dos estudantes com os cursos e no rendimento académico obtido no final do 1.º ano. Importa também referir que a maioria dos estudantes moçambicanos tem que, imperativamente, sair de casa para realizar os seus estudos, o que geralmente lhes proporciona a aquisição de maior independência e autonomia, bem como a consolidação da sua identidade, podendo também deparar-se com dificuldades diversas de inadaptação ou desajustamento, muitas vezes conduzindo ao abandono e ao insucesso escolar.

Os motivos que nos levaram a optar por esta investigação prendem-se com razões de natureza pessoal e científica que nem sempre são indissociáveis. Por um lado, o interesse pessoal na temática da adaptação e sucesso académico prende o facto de estar ligado há mais de dez anos aos estudantes do ES e pretender conhecer as particularidades sociopsicológicas e as vivências adaptativas de estudantes deste nível de ensino. De igual modo, é importante referir que o presente estudo dá continuidade ao estudo de Ajustamento Académico desenvolvido durante o Mestrado em Educação, com especialização em Psicologia Escolar, realizado entre 2009 e 2011, também com estudantes moçambicanos da Universidade Pedagógica, Delegação do Niassa. Ainda, por possibilitar aprofundar os conhecimentos do campo conceptual ligado aos processos de transição, do suporte social e das expectativas com que os estudantes entram no ES, assim como de adaptação e sucesso académico evidenciando as teorias centradas na qualidade da integração dos estudantes no ES.

Vários estudos confirmam que as expectativas refletem características pessoais pré-universitárias dos estudantes (por exemplo, percursos escolares, interesses e aspirações), estando forçosamente moldadas pelos seus contextos educativos (por exemplo, família, professores e pares). Igualmente, realça que a insatisfação com as expectativas iniciais influencia negativamente o nível de compromisso com as atividades académicas, podendo ocasionar o abandono e o insucesso académico (Almeida, Fernandes, Freitas, Soares, & Vasconcelos, 2004; Bariani, Igue, & Milanesi, 2008; Costa, Araújo, Gonçalves, & Almeida, 2013).

Importa destacar que face ao elevado índice de pobreza na maior parte da população

moçambicana, acrescido do reduzido número de bolsas atribuídas aos estudantes devido ao decrescente financiamento do governo e à falta de residências universitárias nas diversas IES, o envolvimento da família e de outros sujeitos para garantir o suporte social dos estudantes pode estar dificultado. Assim, a família assume um papel importante no suporte financeiro e social ao estudante ingressante no ES, de forma que, quando este percebe que os pais são a fonte de suporte dos seus estudos, revelam-se mais auto-confiantes e com maior capacidade de adaptação a novas situações, lidando de forma mais adequada com os novos desafios. Alguns estudos sugerem que a percepção do suporte social pode ser considerada uma característica da personalidade, que por isso, tenderá a ser estável no tempo, mesmo durante os períodos de transição desenvolvimental, tal como o caso da entrada do jovem no ES (Pinheiro & Ferreira, 2002; Seco, Casimiro, Perreira, Dias, & Custódia, 2005).

Na abordagem da satisfação académica Soares e Almeida (2003), destacam que a satisfação académica têm vindo a assumir um papel importante nas recentes investigações por se ter identificado a sua relevância como medida de avaliação da “qualidade institucional” das Universidades e dos programas educativos nelas ministrados (em termos de correspondência aos interesses, motivações e expectativas dos seus estudantes), como do reconhecimento crescente da influência das variáveis de natureza mais afetiva na qualidade dos resultados académicos obtidos, incluindo aqui o próprio rendimento e/ou os comportamentos de persistência/abandono académicos dos estudantes.

O local de realização do presente estudo é a Universidade Pedagógica de Moçambique, Delegação do Niassa e a Universidade do Lúrio, Faculdade de Ciências Agrárias, localizada na Província do Niassa. A escolha destas instituições de ensino prende-se o facto das duas instituições se localizarem em sítios diferentes (campo e cidade) e por apresentarem características diferentes, sendo que uma delas disponibiliza o internamento residencial dos estudantes e está centrada na formação de técnicos agroflorestais, e a outra, está centrada na formação de professores e funciona sem internamento residencial. Tomamos em conta neste estudo, o impacto das expectativas dos estudantes relativamente à sua frequência no ES e a sua percepção de suporte social como variáveis preditores da satisfação e do sucesso académico.

Assumindo o facto destas instituições de ensino se encontrarem ainda em fase de instalação, tanto no que diz respeito à construção de infraestruturas (salas de aulas, laboratórios, bibliotecas, campos de ensaios, residências universitárias) e montagem de equipamentos (informático, laboratorial), como na formação do corpo docente, consideramos de extrema

importância associar estes processos à criação de condições adaptativas dos estudantes. Exemplo disto são os serviços de apoio aos estudantes, projeção de atividades extracurriculares, bons métodos de estudo, melhor relacionamento entre professores e estudantes, de forma a garantir uma vivência académica que possa elevar os níveis de satisfação institucional dos estudantes.

Para o efeito, e desde o ponto de vista teórico, procuramos aprofundar os conceitos ligados ao processo de transição e adaptação académica (expetativas, suporte social e satisfação académica), dando evidência às duas grandes teorias centradas na qualidade da integração dos estudantes no ES. Referimo-nos (i) às teorias de desenvolvimento que procuram explicar as mudanças evolutivas próprias desta etapa, e (ii) às teorias contextuais que procuram explicar como as características do contexto universitário afetam a qualidade da adaptação dos seus estudantes. E para o efeito dos estudos empíricos procedemos a adaptação e validação dos instrumentos de avaliação usados referindo-se aqui os questionários para a avaliação das espetativas académicas, do suporte social e da satisfação académica.

Tomando em consideração aos objetivos preconizados para o presente estudo, a tese encontra-se estruturada em seis capítulos.

No primeiro capítulo apresenta-se uma análise histórica e sócio-política da criação e expansão do ES em Moçambique. Procura-se enquadrar os contextos em que o ES surge e evolui, a expansão geográfica, o acesso e equidade de género e as reformas curriculares decorridas neste sistema de ensino. Descreve-se a Universidade Pedagógica, onde se realizou o estudo empírico, dando-se incidência ao processo de reformas curriculares e à formação do corpo docente e pós-graduação nesta universidade, e terminando com uma apresentação da Universidade Lúrio, também integrante do estudo.

No segundo capítulo enfatiza-se o contributo da teoria e das investigações na área da adaptação académica. Procede-se a uma revisão dos modelos teóricos que procuram explicar as mudanças psicológicas e sociais próprias dos estudantes que ingressam no ES. Dá-se ênfase ao modelo psicossocial de Erickson, ao modelo dos estatutos de identidade e ao modelo de desenvolvimento psicossocial de Chickering. Também procuramos sintetizar os modelos de envolvimento dos estudantes no ES, ou seja, modelos que procuram explicar as características contextuais no processo de adaptação universitária. Este capítulo termina com a sistematização das variáveis psicológicas do estudo (expetativas académicas, suporte social e satisfação académica) e abordagem de alguns estudos relacionados com estas variáveis.

No terceiro capítulo apresenta-se a metodologia do estudo abordando os objetivos e as hipóteses do estudo, as variáveis e os procedimentos, a caracterização da amostra, os instrumentos de medida e a metodologia de análise de dados e software adotado para o tratamento dos dados.

No quarto capítulo apresentam-se os resultados do processo de validação dos instrumentos utilizados no estudo (Questionário de Percepção Acadêmica versão Expetativas, Questionário do Suporte Social e Questionário de Satisfação Acadêmica), caracterizando aqui os resultados da dimensionalidade e da consistência interna dos resultados dos estudantes nestes instrumentos.

No quinto capítulo apresenta-se os resultados da investigação concentrados em cinco pontos. O primeiro diz respeito à descrição dos resultados gerais dos três questionários em termos de pontuação dos itens, assimetria e curtose; no segundo apresenta-se a relação das variáveis sócio-demográficas e os níveis de pontuação nas dimensões dos instrumentos; no terceiro procede-se à mesma análise com as variáveis acadêmicas; no quarto avalia-se a relação entre as variáveis sócio-demográficas e o rendimento acadêmico; no quinto avalia-se a relação destas variáveis e o abandono, e termina-se no sexto com a análise das variáveis psicológicas e acadêmicas com o rendimento no final do 1.º ano.

A tese termina com o Sexto capítulo dedicado à discussão dos resultados obtidos nos estudos empíricos, procedendo à sua compreensão e discussão à luz das teorias e resultados de estudos de outros autores sobre o tema em causa. Apresentam-se no mesmo capítulo as principais conclusões e ilações extraídas do presente estudo, inventariando algumas sugestões e pistas para futuros estudos.

CAPÍTULO 1 - O ENSINO SUPERIOR EM MOÇAMBIQUE: ANÁLISE HISTÓRICA E SOCIOPOLÍTICA DA SUA CRIAÇÃO E EXPANSÃO

1.1. Introdução

Ao longo deste primeiro capítulo apresentamos elementos históricos, socioculturais e políticos do desenvolvimento do ES em Moçambique. Dando particular atenção ao papel que teve a revolução e a independência do País, procuramos ilustrar a evolução nos projetos e nas instituições de formação superior por forma a melhor podermos enquadrar o estudo empírico que pretendemos realizar com estudantes universitários moçambicanos. Mesmo tendo já passado quarenta anos após a independência, ainda hoje podemos encontrar implicações das opções políticas daí decorrentes, nomeadamente, a afirmação de um ES ao serviço da revolução e dos interesses intrínsecos ao desenvolvimento autónomo de Moçambique.

Em particular destacaremos a expansão territorial do ES em Moçambique em termos das suas várias províncias. Esta expansão ocorreu em virtude da criação ou aprovação de instituições públicas e privadas, assim como, do seu alargamento a todas as províncias do País, incluindo delegações em cidades e em regiões mais rurais. Por último, descrevemos a evolução ocorrida na Universidade Pedagógica (UP), a que pertencemos, e a Universidade do Lúrio onde também recolhemos parte da amostra do nosso estudo.

1.2. Elementos históricos e sociopolíticos

A criação de uma universidade em Moçambique faz parte da estratégia colonial dos anos 60 do século passado, com o objetivo de conseguir consenso no país e no estrangeiro, ao travar a influência do movimento independentista e ao tentar melhorar a reputação que envolvia o poder colonial (Gasparini, 1989). Assim, em 1962, foi fundada, em Lourenço Marques (agora Maputo), a primeira IES em Moçambique, denominada Estudos Gerais e Universitários de Moçambique (EGUM), e sendo frequentada quase exclusivamente pela população de raça branca. Os cursos estavam articulados de tal maneira que, a parte geral tinha lugar em Moçambique, e a parte especializada em Portugal. Seis anos após a sua fundação, a EGUM adotou a designação de Universidade de Lourenço Marques (ULM), passando a partir deste período a atribuir diplomas de licenciatura (Gasparini, 1989).

Tratava-se de uma Universidade ao serviço do poder colonial. Na verdade, o carácter elitista desta universidade era tão notório que, dos 748 estudantes inscritos no ano letivo de

1967, só 8 eram de raça negra e a sua inclusão era apresentada em manifestações públicas, tanto na colónia como no estrangeiro, procurando publicitar uma política de integração do governo português. De igual modo, neste período, a universidade era definida, no ultramar, como o principal veículo de divulgação dos valores que definem e caracterizam a cultura lusitana, e como elemento de coesão da comunidade colonizada e de identificação com os interesses da mãe-pátria (Gasperini, 1989).

Apesar das intenções do Governo, as experiências externas e o desenvolvimento da luta de libertação nacional estimularam, no seio dos estudantes, ações de contestação à política reinante e ao currículo prevalecente. Em particular, esta contestação exaltava a prática e a ligação entre a universidade e a sociedade, o que acabou por gerar um movimento de reformulação dos cursos e de modificação dos currículos, com a participação ativa dos estudantes. Por outro lado, o êxodo dos colonos no momento da independência reduziu, num só ano, a população universitária para cerca de um terço, em relação ao ano anterior, abandono que foi comum aos docentes universitários, pondo em risco a continuidade das atividades académicas. Após a independência nacional, a universidade muda de designação mais uma vez, em 1976, passando a ser denominada de Universidade Eduardo Mondlane. A esta instituição de ES foi-lhe atribuída como principal missão, a formação de profissionais técnicos e científicos com um alto grau de qualificação e um profundo conhecimento da realidade nacional (Taimo, 2010; Portaria n° 100/75).

Para uma abordagem abrangente do desenvolvimento do ES em Moçambique, no período após a independência nacional, torna-se imperiosa uma análise feita em dois momentos essenciais, tendo como pressuposto a orientação política e económica dominante. O primeiro momento, caracterizado pela orientação socialista do Estado, no que concerne à estratégia política e económica, e cujo princípio de governação era a ditadura do proletariado, o qual prevaleceu até ao ano de 1990.

Foi neste enquadramento que se procedeu à nacionalização da educação, cabendo ao Estado a competência exclusiva de dirigir, planificar e controlar as atividades de educação, por ser considerado como a entidade capaz de garantir a universalidade e laicidade da educação. Taimo (2010) considera que no processo de transição para a independência, o setor da educação foi o mais difícil de gerir, na medida em que não se tratava somente de passagem pastas ou diálogos, mas de lidar com conteúdos curriculares, marcados por uma determinada ideologia.

Em 1983 foi introduzido o Sistema Nacional de Educação (Lei 4/83 de 23 de março) que era constituído por cinco subsistemas, incluindo o de ES. Segundo o artigo 36 da referida lei, o subsistema de ES concretiza a formação de profissionais técnicos e científicos com um alto grau de qualificação, o que implica um profundo conhecimento da realidade nacional e das leis do desenvolvimento e do pensamento, para que possam participar no desenvolvimento e na defesa do País e da Revolução. Gómez (1999) destaca que na altura da promulgação da lei referida, existia no país uma IES com uma situação caracterizada por: (i) escasso número de ingressos, devido às baixas taxas de aproveitamento do ensino secundário; (ii) predomínio de filhos da “classe média” na sua composição social, constituindo 85% dos estudantes, havendo apenas 15% filhos de operários e camponeses; e, (iii) grande dependência da cooperação internacional para o funcionamento do subsistema.

O sistema nacional de educação definiu como objetivos do ES, a formação político-ideológica, científica, técnica e cultural, de modo a desenvolver nos jovens a capacidade para aplicar de forma criadora os conhecimentos científicos e técnicos adquiridos, assim como organizar e dirigir projetos de desenvolvimento e outros setores. (Gómez, 1999; Mazula, 1995; Taimo, 2010). Seguindo estes objetivos, foram introduzidos na Universidade Eduardo Mondlane os programas de «Actividades de Julho», que consistiam na participação dos estudantes, professores e funcionários em atividades produtivas em diferentes empresas ou serviços, nas diferentes regiões do país. Gasperini (1989), referindo as ideias de Samora Machel diz que a universidade tem de sair dos seus limites físicos ir para as fábricas e o campo, colocando a sua técnica ao serviço dos trabalhadores e da reconstrução nacional. Deve ir ensinar, participar com os trabalhadores na solução dos novos problemas, aprender novas técnicas nascidas da prática e do trabalho.

De igual modo, atribui-se ao ES, nesta fase de desenvolvimento de Moçambique, a missão de formar professores para o ensino secundário geral, pois o aumento de estabelecimentos de ensino e o crescimento acima de 200% de efetivos escolares nos primeiros anos da independência, por um lado, e o êxodo dos professores portugueses e a falta de preparação dos novos professores por outro, fez com que a universidade ficasse encarregue da formação de professores para o ensino secundário. Assim, o Ministério de Educação e Cultura encarregou a universidade de formar, até 1985, cerca de 3 mil professores para cobrir as necessidades de lecionação da 7^a à 11^a Classe. Esta decisão condicionou o encerramento de novas inscrições em várias faculdades, a transferência de docentes para os Centros de Formação

de Professores Primários e propiciou a abertura de uma nova faculdade, a Faculdade de Educação, com a função de gerir cursos intensivos de formação de professores. Ao mesmo tempo, em 1985, foi criado o Instituto Superior Pedagógico, instituição vocacionada para a formação de professores, o que libertou a universidade desse encargo e criou as condições para que as faculdades retomassem as suas atividades específicas (Gómez, 1999; Mazula, 1995; Taimo, 2010). De referir que, em 1995, este Instituto veio dar lugar à Universidade Pedagógica.

1.3. Expansão geográfica

As profundas reformas políticas e económicas que levaram à revisão da Constituição em 1990, marcaram o início da liberalização da economia e, conseqüentemente, da educação, o que possibilitou a criação de IES que não estavam sob a tutela do Estado. Assim, com a aprovação das leis 6/92 de 6 de maio (Lei do Sistema Nacional de Educação) e 5/2003 de 24 de junho (Lei do Ensino Superior), foi dado importante impulso ao processo de criação de instituições de ES privadas e à sua expansão pelo vasto território de Moçambique.

Apesar da existência de um regime jurídico que estabelecia as normas de abertura e de funcionamento do ES, a sua expansão só foi possível após o estudo de propostas da comissão governamental criada, especificamente, para propor ao governo uma política coerente sobre a expansão deste nível de ensino (Rosário, 2013). Segundo o mesmo autor, a Comissão recomendou a abertura de duas instituições públicas de ES, uma por cada região do país (centro e norte), com a mesma relevância da Universidade Eduardo Mondlane, situada na zona sul. A implementação desta recomendação foi seguida pela criação de institutos superiores politécnicos, pelo licenciamento de instituições privadas de ES e pela abertura de Delegações das instituições públicas em outros pontos do País.

Desta forma surgem em 1995, as primeiras instituições privadas de ES, nomeadamente, o Instituto Superior Politécnico e Universitário (ISPU) e a Universidade Católica de Moçambique (UCM). No ano seguinte (1996), foi criado o Instituto Superior de Ciências e Tecnologia de Moçambique (ISCTEM), no ano de 1998 foi criada a Universidade Mussa Bin Bique (UMBB) e, em 1999, foram criados o Instituto Superior de Transporte e Comunicações (ISUTC) e a Academia de Ciências Policiais (ACIPOL), totalizando 9 instituições de ES (4 públicas e 5 privadas). Ao mesmo tempo, as universidades públicas existentes, a UEM e a UP, abriram Delegações nas Cidades da Beira, Nampula, Quelimane e Inhambane. Tendo a UEM, a título de exemplo, aberto a Faculdade de Direito na Cidade da Beira, a Escola Superior de Ciências

Marinhas e Costeiras em Quelimane e a Escola Superior de Hotelaria e Turismo em Inhambane e em Pemba. A UP, por sua vez, abriu as suas delegações nas cidades da Beira (1989), Nampula (1995), Quelimane (2001), Xai-Xai e Lichinga (2005), Vila da Massinga (2007), Chimoio e Montepuez (2008), e Tete (2009).

A criação do Ministério do Ensino Superior, Ciência e Tecnologia (MESCT) e o lançamento do Plano Estratégico do Ensino Superior 2000-2010 foram os pilares do compromisso do Governo em relação aos desafios do sistema de ES. Sendo pressupostos básicos deste plano a expansão do acesso ao ES, a melhoria da qualidade e relevância do ensino e da investigação, a promoção da equidade social, regional e do género, o apoio ao desenvolvimento da competitividade em termos regionais e internacionais de parceria com o governo e o sector privado, entre outros. Este sistema de ensino registou então um crescimento acelerado, tendo alcançado em 2010 um aumento de 9 para 23 instituições de ES (Decreto Presidencial nº 1/2000).

Este rápido crescimento é também justificado pelo facto de Moçambique, num universo de mais de 20 milhões de habitantes, ter cerca de 101 mil estudantes, representando uma taxa bruta de acesso ao sistema de apenas 0.53%. Este valor equivale a 440 estudantes em cada 100 mil habitantes, quando a média regional ao nível dos países da Comunidade de Desenvolvimento da África Austral (SADC) se situava já em 700 estudantes por 100 mil habitantes, o que requeria uma redução urgente desta diferença (MINED, 2012). Assim, e ainda antes do Governo suspender o licenciamento de novas IES, foram criadas a Universidade Lúrio (2006) e a Universidade Zambeze (2007), no quadro da política de expansão da universidade pública para a região norte (Unilúrio) e a região centro (Unizambeze). As duas universidades, para conseguirem responder às necessidades de expansão territorial e para aumentar as possibilidades de acesso e a a redução das assimetrias entre as províncias e os distritos, criaram delegações nas províncias e distritos, respetivamente Cabo Delgado e Sanga (Unilúrio) e Chimoio, Tete e Mocuba (Unizambeze) (Decreto nº 50/2006; Decreto nº 77/2007). Com a criação destas duas universidades e outros institutos superiores, o número de instituições subiu de 41 em 2012 para 44 em 2014. Por outro lado, e embora a maior concentração deste tipo de instituições se situe na cidade de Maputo, praticamente todas as províncias do país têm pelo menos uma delegação de uma instituição do ES, por forma a garantir a almejada equidade nos aspetos regional e social.

1.4. Acesso e equidade sociocultural

Na sua génese, em 1962, o acesso ao ES em Moçambique foi seletivo e elitista. A classe predominante de estudantes que acedia ao ES era composta, essencialmente, pelos filhos de colonos. Por exemplo, dos 280 estudantes matriculados no primeiro ano do funcionamento dos Estudos Gerais Universitários (primeira instituição de ES), o número de moçambicanos (africanos negros) não chegava a meia dúzia, deixando claro que esta instituição existia mais para os filhos dos colonos residentes em Moçambique e de asiáticos (Gómez, 1999; Mazula, 1995; Taimo, 2010).

Após a independência nacional, face à saída massiva de técnicos dos vários setores económicos e de professores dos estabelecimentos de ensino, aliado ao crescimento rápido do número de estudantes no ensino secundário, resultante da massificação da educação, o Ministério de Educação e Cultura estabeleceu novas normas de acesso às instituições de ES, com vista a garantir a formação de professores e técnicos para os diversos setores. Assim, através da Portaria n° 120/75 de 22 de novembro, introduziu-se a realização de provas escritas em duas disciplinas nucleares, como forma de garantir o acesso a novos estudantes, que nunca tiveram possibilidade de ingressar no ES, pelas razões acima indicadas (Portaria n° 100/75). Este critério foi, num curto período de tempo, substituído pelo sistema de seleção e de apresentação de listas dos estudantes que, tendo concluído o nível pré-universitário, poderiam continuar os estudos nas várias áreas de formação. Estas listas, produzidas pelo Ministério da Educação, eram criadas tomando as necessidades do plano estatal, dando menos atenção às classificações e preferências dos estudantes.

Face ao crescimento substancial do número de graduados do ensino Pré-Universitário, verificado a partir de 1988, surgiram graves problemas ao sistema de ES: as três instituições públicas de ES existentes não asseguravam a absorção do elevado número de estudantes. Assim, para normalizar e harmonizar as condições do acesso e para garantir a igualdade de oportunidade a todos os candidatos, passou a ser obrigatória, a partir do ano letivo de 1991, a prestação do Exame de Admissão (Diploma Ministerial n° 20/91). O resultado desse exame passou a ser a garantia da entrada, ou não, na universidade, sendo este um instrumento de seriação ou ordenamento dos candidatos, tendo em conta o número de vagas disponíveis na instituição. O valor obtido pelo candidato em cada uma das disciplinas submetida a avaliação, na área científica correspondente, era o critério de seleção.

De esclarecer que, segundo a lei moçambicana do ES, Lei 5/2003, podem candidatar-se

ao ES os indivíduos que tenham concluído com aprovação a 12^a classe do ensino geral ou equivalente. A mesma lei atribui também às instituições do ES a responsabilidade de estabelecer outros critérios excepcionais, que podem determinar a candidatura, dando prioridade à experiência profissional, desde que estes critérios sejam previamente aprovados pelo Ministério que superintende o setor do ES (MESCT, 2000). Assim, o processo de exames de admissão não é uniforme, uma vez que as instituições de ES têm autonomia na elaboração das provas e no estabelecimento de critérios para a valorização dos resultados destes exames. Em certos casos, são estabelecidos valores mínimos para admissão num determinado curso, e noutros não são estabelecidos. Como resultado, os estudantes não têm oportunidade para uma segunda opção de avaliação e, mesmo quando o podem fazer, só pode ser num outro curso e/ou instituição, onde devem fazer exame às unidades curriculares do curso correspondente.

Apesar do esforço registado na expansão das IES, tanto instituições públicas como privadas, e da criação de novos sistemas alternativos, como o ensino médio profissionalizante e o ES politécnico, a procura do acesso ao ES universitário mantém-se elevada. Consequentemente, nos últimos 15 anos, o número de instituições de ES cresceu de 9 em 2000, para 44 em 2014, enquanto o número de estudantes cresceu de 13 mil para 110 mil, respetivamente. Este aumento do efetivo de estudantes representa, não apenas uma mudança quantitativa, mas também uma mudança qualitativa no perfil e na composição social da população estudantil, assistindo-se a uma maior heterogeneidade sociocultural.

Este movimento é comum a outros países. O estudo de Almeida e colaboradores (2006), sobre o acesso ao ES em Portugal, indica uma democratização crescente no acesso ao ES, quer no que respeita à origem sócio-económica, quer no que respeita à origem geográfica dos estudantes. Entre os estudantes, encontram-se tanto jovens cujos pais desempenham profissões associadas aos quadros superiores e dirigentes do país, como filhos de operários ou funcionários públicos das classes mais baixas do ponto de vista da hierarquização social. De referir que esta heterogeneidade social dos estudantes ingressantes, em particular o acesso ao ES por parte das classes sociais mais baixas, tem ocorrido nos diferentes países, de que é exemplo Portugal, nas últimas décadas (Almeida, Soares, Vasconcelos, Machado, & Morais, 2002; Balsa et al., 2001).

A este propósito, avaliando o processo de acesso ao ES em Moçambique, os documentos disponíveis indicam que foram tomadas medidas para atenuar os efeitos discriminatórios decorrentes de desigualdades sócio-económicas, geográficas e de género. Destacam-se, entre elas, o estabelecimento de um sistema de bolsas de estudo, com quotas pré-

estabelecidas e outras formas de apoio para indivíduos de menor rendimento económico para cada região. As bolsas são atribuídas a estudantes de instituições públicas e privadas de ES, podendo, em certos casos, ser suportadas a partir de fundos próprios das instituições (MINED, 2012).

A par dos indicadores em análise, destaca-se também a procura e frequência crescente deste nível de ensino por parte de jovens do sexo feminino. Pelas mais variadas razões, sejam elas históricas e culturais, ou socioeconómicas, o desnível no que toca ao género no ES é um fato com particular destaque. No entanto, a participação de estudantes do sexo feminino mostra uma tendência para o aumento em consonância com a implementação de políticas de promoção da participação das mulheres no ES. Segundo dados do Ministério da Educação, se no início da década 80 o sexo feminino representava apenas 12% do número total de inscritos, esta tendência inverteu-se nos inícios da década de 2000, atingindo já no ano de 2010 cerca de 38,3% dos estudantes inscritos (MINED, 2012). Paralelamente, quanto ao tipo de cursos com maior opção dos estudantes, verifica-se que as opções se centram nos cursos de Ciências Sociais, Gestão e Direito, com 38,2%, seguidos pelas Ciências da Educação com 34,7%, enquanto as Ciências Naturais concentram apenas 7,9%. Por sua vez, a Engenharia, Manufatura e Construção representam 6,3% da preferência das alunas.

De acrescentar também um outro dado favorável à expansão do ES em Moçambique. Referir-nos à abertura de cursos em horário pós-laboral, permitindo o ingresso de estudantes trabalhadores no ES. Em termos sócio-políticos, esta abertura assume-se como um passo importante para a valorização pessoal, integração no mercado de trabalho ou consolidação e progressão numa profissão já adquirida. A oferta de formação pós-laboral generalizou-se a diferentes cursos e instituições.

De entre as instituições de ES existentes, verificamos que as que se situam nos grandes centros urbanos, são as que exercem maior poder de atração sobre os estudantes. Por exemplo, a análise de dados de estudantes matriculados no ano de 2011 nas IES por Província de naturalidade, indicam que a Cidade de Maputo e Província do mesmo nome estão no topo da lista de preferência, seguidas pelas Cidades da Beira e de Nampula, estando as Províncias de Manica, Niassa e Cabo Delgado no final da lista (MINED, 2012). Estes dados, revelam também que os institutos superiores politécnicos, muito deles localizados nas zonas rurais, ministrando sobretudo cursos nas áreas de Agricultura, Turismo, Geologia e Minas, Energia e Ciências de Comunicação, constituem as que, tendencialmente, apresentam um menor número de

estudantes ingressantes. Mesmo assim, esta oferta garante não só a diversificação das áreas do saber, mas também o acesso das camadas mais desfavorecidas.

O ensino à distância, dinamizado tanto pelo governo, como pelas IES, constitui uma modalidade que tem permitido alargar a oferta do ES, aproveitando todas as suas vantagens, nomeadamente o menor custo, a facilidade de acesso por parte de jovens e trabalhadores das regiões remotas, e um maior alcance da população feminina (MINED, 2012). Por outro lado, visando garantir a mobilidade de estudantes entre cursos e instituições do ES, foi introduzido o Sistema de Acumulação e Transferência de Créditos Académicos (SNATCA), que apesar de ser um processo ainda não consolidado, pretende contribuir para uma maior diversificação sociocultural dos estudantes moçambicanos que acedem ao ES (Chilundo, 2013).

A terminar, importa referir que não obstante as taxas de frequência do ES terem vindo a aumentar, aliadas ao aumento do número de instituições de ES, não significa que se registre o acesso generalizado a todos os jovens interessados. Com efeito, continuam a registar-se fortes disparidades no que concerne às exigências dos estudantes para este nível de ensino e ao número de vagas oferecidas pelas universidades públicas. Ilustrando, para o ano académico de 2015, as Universidades Eduardo Mondlane, UniZambeze e a UniLúrio, tinham no total 4.762 vagas para 32 mil candidatos que se inscreveram para realizarem os exames de admissão (UEM, 2014). Por exemplo, a Universidade Pedagógica ofereceu, para o mesmo ano letivo, 14.807 vagas para um universo de 46 mil candidatos tomando o conjunto das suas dez Delegações e a Sede (UP, 2014).

1.5. Reformas do Ensino Superior

Paralelamente à expansão das instituições, ao longo dos últimos anos, o Ministério de Educação, órgão que superintende o ES em Moçambique, promoveu uma série de reformas neste nível de ensino. Estas visavam, por um lado, o aumento da relevância do ensino em função das expectativas do mercado de emprego e, por outro, a melhoria da eficiência no processo de ensino-aprendizagem. Vários objetivos estiveram na origem destas reformas: (i) adotar um sistema de graus flexíveis, compatíveis e comparáveis; (ii) incentivar a investigação científica, tecnológica e cultural como meio de formação; (iii) assegurar a ligação ao trabalho em todos os setores e ramos de atividades económica e social; (iv) desenvolver ações de pós-graduação tendentes ao aperfeiçoamento científico e técnico dos docentes e dos profissionais do nível superior; e (v) promover a mobilidade interna e internacional de estudantes, professores e

investigadores (Chilundo, 2013; Dias, 2009).

Estas mudanças estão associadas, por um lado, ao movimento europeu conhecido por “Tratado de Bolonha” que trouxe consigo a reestruturação ao nível da organização dos cursos, dos objetivos previstos nos planos curriculares e das metodologias de ensino e aprendizagem e de avaliação, e por outro, a necessidade de uma integração efetiva a nível da região da África Austral, numa perspetiva de harmonização dos sistemas de avaliação e estabelecimento de critérios e metodologias comparáveis (Chilundo, 2013; Dias, 2009). Para a efetivação destas reformas foram instituídas e regulamentadas, a partir de 2007, uma série de aspetos, dentre os quais podemos destacar: (i) Sistema Nacional de Avaliação, Acreditação e Garantia de Qualidade do Ensino Superior - SINAQES (Decreto 63/2007, de 31 de Dezembro); (ii) Regulamento do Quadro Nacional de Qualificações do Ensino Superior – QUANQES (Decreto 30/2010, de 18 de Agosto); (iii) Sistema Nacional de Acumulação e Transferência de Créditos Académicos – SNATCA (Decreto 32/2010, de 30 de Agosto); (iv) Regulamento de Licenciamento e Funcionamento de Instituições de Ensino Superior (Decreto 48/2010, de 11 de Novembro).

Segundo Chilundo (2013), o sistema de avaliação, acreditação e garantia de qualidade do ES tinha como finalidade integrar normas, mecanismos e procedimentos coerentes e articulados tendo em vista concretizar os objetivos da qualidade no ES e que são operados pelos atores que nele participam, o qual é aplicado a todas as instituições do ES, públicas e privadas, integrando a avaliação interna, avaliação externa e acreditação. Para a implementação do sistema foi criado o Conselho Nacional de Avaliação da Qualidade do Ensino Superior (CNAQ), responsável pela avaliação, acreditação e controlo da garantia de qualidade do ES em Moçambique.

A classificação de qualificações dos cursos e formações do ES foi determinada em três ciclos correspondendo a cada um deles um grau de formação, a saber: 1.º ciclo – Licenciatura com uma duração formal de 3 a 4 anos ou um número de créditos académicos entre 150 e 240; 2.º ciclo – Mestrado com duração de um ano e meio a 2 anos ou número de créditos académicos entre 75 e 120, destinando-se à preparação de profissionais de alto nível para atividades de formação e pesquisa e para o mercado de trabalho; e o 3.º ciclo – Doutoramento que tem uma duração de 3 anos ou o número mínimo de créditos académicos correspondente a 150 ou 180 créditos. Embora algumas universidades defendessem a duração do primeiro ciclo de 3 anos conforme os países da região austral de África, muitas instituições de ES adotaram o período de quatro anos para a Licenciatura (Decreto 30/2010). Dias (2009) fundamenta a

adoção de quatro anos para o 1.º ciclo pois o ensino universitário ainda se apresenta muito verbalista e expositivo, não proporcionando aos estudantes uma formação suficiente como licenciados. De igual modo, são escassos os recursos bibliográficos, os meios informáticos, audiovisuais e laboratoriais, não favorecendo uma aprendizagem autónoma por parte dos estudantes. Esta situação levou o Governo a fixar em quatro anos a duração dos cursos de 1º ciclo em todo o país e em todas as instituições de ensino.

A introdução do Sistema Nacional de Acumulação e Transferência de Créditos Académicos, abreviadamente designado SNATCA, visava entre vários objetivos, o aumento da transparência dos programas e cursos, flexibilizar a escolha de disciplinas pelos estudantes, facilitar a mobilidade horizontal, vertical e diagonal dos estudantes através da troca, transferência ou mudança de cursos, permitir a acumulação e transferência de créditos numa perspetiva de formação ao longo da vida e permitir a competitividade e mobilidade dos estudantes e docentes no país, na região e no mundo (Decreto 32/2010).

Embora as IES reconhecessem que a implementação do SNATCA iria impulsionar as reformas introduzidas pelo Ministério de Educação, a sua implementação foi caracterizada por resistências e indefinições, pois a mobilidade entre as instituições dependia do reconhecimento mútuo dos programas e da informação bem detalhada das unidades dos currículos de cada instituição de ensino (Chilundo, 2013; Dias, 2009, 2012; Matos & Mosca, 2010). De igual modo, a implementação do SNATCA exigia o uso das Tecnologias de Informação e Comunicação na gestão universitária e o impulso ao ensino centrado no estudante. O desafio foi enorme e muitas instituições procederam a revisão dos seus currículos atribuindo créditos ao volume de trabalho de aprendizagem para cada unidade curricular e assinaram um acordo entre as instituições públicas de forma a garantir a implementação das reformas ao longo dos próximos dez anos.

1.6. A Universidade Pedagógica

1.6.1 Criação e evolução

Como se referiu anteriormente a Universidade Pedagógica (UP) é uma instituição pública de formação superior de educadores para o Sistema Nacional de Educação, nomeadamente para o ensino pré-escolar, básico, secundário e técnico profissional, educação de adultos, e formação de professores e de profissionais de outras áreas (Alberto et al., 2010). Criada como Instituto Superior Pedagógico em 1985, pelo diploma ministerial N° 73/85 de 4 de dezembro,

iniciou as suas atividades em 1986, ministrando os cursos de Licenciatura em Ensino de Matemática e Física, Licenciatura em Ensino de História e Geografia, e Licenciatura em Psicologia e Pedagogia. Nos anos seguintes (1987 e 1988), foram introduzidos os cursos de Licenciatura em Ensino de Português e Licenciatura em Ensino de Química e Biologia, respetivamente (Alberto et al., 2010).

Na tentativa de responder à demanda do ensino secundário, médio-profissional e pré-universitário, e face à exiguidade de professores com formação psicopedagógica para este nível, o Instituto Superior Pedagógico iniciou um processo de expansão pelo território nacional. Assim, em 1989, abre a Delegação da Beira, tornando-se assim a primeira instituição do ES a funcionar fora da capital do país. De igual modo, foi criada a Delegação de Nampula, em 1995, com vista a responder às necessidades de formação dos professores da região norte do país. A expansão da instituição decorreu ao longo dos anos, alcançando a totalidade das províncias do país com a instalação de uma última Delegação em Tete (Alberto et al., 2010). Por outro lado, em 1995, passados dez anos da sua abertura, o ISP passou a ser designado por Universidade Pedagógica, em reconhecimento do Governo pelo contributo que esta instituição vinha dando ao desenvolvimento socioeconómico e cultural do país, tanto pela formação ao nível superior de professores e outros quadros para a área da educação e afins, como pela realização de atividades de investigação e extensão.

1.5.1 Reformas curriculares

A Universidade Pedagógica sempre prestou uma maior atenção à área curricular, levando sempre em consideração as alterações e as exigências próprias do sistema nacional de educação. Assim, no início, os cursos ministrados estavam assentes em currículos bivalentes, à exceção dos cursos de línguas, assentes noutros cursos vigentes na, então, Faculdade de Educação da Universidade Eduardo Mondlane, ou em adaptações de currículos e programas de universidades, de onde alguns dos docentes estrangeiros eram provenientes. Ao longo dos anos os currículos foram sofrendo mudanças mais ou menos significativas, com a retirada ou inclusão de várias disciplinas de forma espontânea, ou pelas transformações político-ideológicas do país (Alberto et al., 2010). Os cursos são ministrados pelas Faculdades, Delegações e Escolas obedecendo a três regimes: (i) Regular maioritariamente cursos de licenciatura em ensino, (ii) Pós-laboral, constituído na maioria por Cursos de licenciatura nas áreas de gestão, e (iii) Regime de Ensino à Distância, ministrando cursos de ensino e de gestão para professores em exercício

profissional.

Já em 2004 foi realizada uma revisão curricular que visava a adoção de um modelo integral e a transformação dos cursos bivalentes em monovalente. Esta revisão pretendia também a reconfiguração dos cursos de licenciaturas em processos que deviam ocorrer em duas etapas, sendo o bacharelato obtido em três anos e a licenciatura com mais um ano, reduzindo conseqüentemente o tempo de formação para quatro anos. Na mesma perspectiva foram introduzidas as Práticas Pedagógicas desde o primeiro ano de formação com vista a adotar o estudante de ferramentas essenciais para o desenvolvimento de habilidades e competências que facilitem a sua integração no mundo de trabalho e da sua inserção na sociedade (Dias, 2004).

A par das reformas do ES instituídas pelo Ministério de Educação, a UP iniciou em 2008 o processo de reforma curriculares com vista a adoção de um sistema flexível. Destaque-se que a flexibilidade do currículo implicou a liberdade dos estudantes escolherem as disciplinas ou módulos integrantes do curso ou programas que pretendem seguir, assim como onde desejam frequentar. De sublinhar neste ponto que a flexibilidade referida implica também a mobilidade de estudantes e docentes, pelas universidades nacionais, regionais e internacionais. A particularidade das reformas realizadas na Universidade Pedagógica foi a adoção de modelo de ensino baseado nas competências, que se traduz na integração da interdisciplinaridade, transdisciplinaridade e transversalidade, da aprendizagem (Dias, 2009; Donaciano, 2011). Segundo dados do CEPE (2008), a interdisciplinaridade caracteriza-se pela atitude de troca e integração dos conhecimentos produzidos nos vários campos disciplinares de forma a ver globalmente a realidade estabelecida na diversidade, ou seja, procura do sentido de unicidade na diversidade.

A incorporação de temas transversais nos programas curriculares dos cursos constituiu a materialização da transversalidade na abordagem das principais questões sociais, culturais, económicas e ambientais (CEPE, 2009). O empreendedorismo, currículo local, educação ambiental, ética e deontologia profissional, saúde reprodutiva (HIV/SIDA), educação para a Paz, igualdade do género, por exemplo, são temas introduzidos nos programas, sem perspectiva de disciplinas rígidas, mas integrados e abordados de forma sistemática, abrangente e integral ao longo do curso. A reforma curricular na UP consistiu, também, na adoção dos princípios do Sistema Nacional de Acumulação e Transferência de Créditos Académicos (SNATCA), cujas especificidades foram abordadas no subtítulo 1.4 “Reformas no Ensino Superior”.

Uma inovação introduzida no sistema de ensino moçambicano no âmbito das reformas foi a organização dos cursos em duas áreas de concentração, com vista a garantir que os graduados estejam habilitados a trabalhar em mais do que uma área profissional. Assim os cursos são organizados nas áreas de maior (*major*) e a menor (*minor*) (Universidade Pedagógica, 2008). A área major é a parte principal do curso a que corresponde 450 créditos do sistema nacional equivalente a 180 créditos do sistema de Bolonha, isto é 75% do total dos créditos do curso, enquanto a parte *minor* tem 150 créditos equivalente a 60 de Bolonha (25% dos créditos do curso). Desta forma, a graduação é definida em Licenciatura em ensino de... (*major*) com habilitações em Ensino de ... (*minor*) (Universidade Pedagógica, 2010, 2014; Donaciano, 2011).

1.5.2 A Formação do corpo docente e pós-graduação na UP

Uma das estratégias instituídas tanto nos Planos estratégicos para o ES 2012-2020, como no Plano Estratégico da própria Universidade Pedagógica, tem a ver com a formação de professores para este subsistema de ensino. O rápido crescimento de estudantes no período de 2000 a 2010, não foi acompanhado por um adequado plano de formação do corpo docente em qualidade e quantidade. Desta forma, a introdução da pós-graduação/mestrado, visava a capacitar os docentes da UP com conhecimentos mais sistematizados, ou seja, qualificar o seu corpo docente constituído, maioritariamente, por assistentes estagiários, bem como introduzir e fortalecer a investigação científica na instituição (Comissão da Pós-Graduação, 2008). O processo da introdução dos cursos de pós-graduação contou com uma participação ativa de diferentes académicos de outras universidades parceiras da UP em particular da Universidade do Minho e da Universidade do Porto, ambas de Portugal, Universidade de São Paulo, do Brasil, da Universidade Técnica de Magdeburgo, na Alemanha, e da Universidade de Lausanne na Suíça. Esta cooperação procurou conferir a credibilidade científica necessária, a universalidade e a qualidade aos cursos do mestrado ministrados pela Universidade Pedagógica (Comissão da Pós-Graduação, 2008).

Centrando-nos na formação dos professores da UP, essencialmente, desde 2008 foram introduzidos nove cursos de Mestrado em Educação: Ensino de História, Ensino de Geografia, Ensino de Filosofia, Ensino de Biologia, Ensino de Física, Ensino de Matemática, Ensino de Química, Ensino de Educação Física e Desporto e Psicologia de Educação. No presente existem 32 cursos de Mestrado ministrados nas Delegações da Beira, Nampula, Maxixe e em Maputo, assim como 6 programas de doutoramento (Educação e Currículo, Filosofia, Geografia,

Psicologia de Educação, Linguística Aplicada ao Ensino e Educação Física e Desporto) (Universidade Pedagógica, 2014, 2015).

Por último, referir que a introdução dos cursos de pós-graduação enquadra-se, também, no estabelecimento de uma ligação da estrutura curricular em curso na Universidade Pedagógica aos sistemas do ES vigentes nos países da região austral de África e nos países europeus. Tal modelo é compatível também com a estrutura académica na quase totalidade dos países da África Austral (CEPE, 2009; Universidade Pedagógica, 2014).

1.7. Universidade Lúrio (UniLúrio)

A Universidade Lúrio, abreviadamente designada por UniLúrio, foi criada pelo Decreto 50/2006, de 26 de dezembro, com sede na Província de Nampula, a norte de Moçambique, no contexto da política de expansão do ES pelo país. Com o objetivo de garantir a expansão territorial, iniciou as suas atividades repartindo a faculdades pelas províncias do norte do país nomeadamente:

i) Província de Nampula, Faculdade de Ciências de Saúde ministrando os cursos de Medicina, Medicina Dentária, Farmácia e Nutrição e, dois anos depois, o curso de Optometria. Na mesma província, foi criada a Faculdade de Arquitetura e Planeamento Físico, fornecendo o curso de Arquitetura e Planeamento Físico;

ii) Província de Cabo Delgado, Faculdade de Engenharia e Ciências Naturais, fornecendo os cursos de Engenharia Informática e Ciências Biológicas;

iii) Província de Niassa, Faculdade de Ciências Agrárias, fornecendo os cursos de Engenharia Florestal e Desenvolvimento Rural (UniLúrio 2009).

A sua localização na Província de Nampula prende-se com a política governamental com vista à redução das assimetrias regionais da parte sul do país, onde se localizam o grosso das instituições do género. Assim, com esta universidade, a região norte passou a contar com sete instituições incluindo a Academia Militar, sendo três Públicas (UP, UniLúrio e Academia Militar) e quatro privadas (Universidade Católica, APolitécnica, Mussa Bin Bique e Instituto Superior de Gestão, Comercio e Finanças), numa região onde residem cerca de 10 milhões de habitantes, ou seja, 2/4 da população do país.

Sendo uma das mais novas instituições de ES em Moçambique, a UniLúrio apresenta um crescimento assinalável. Tendo iniciado com 130 estudantes em 2007, o número de

estudantes cresceu para 838 em 2010, prevendo-se no presente mais que 3500 estudantes, isto é, um crescimento acima de 400%. A mesma tendência de crescimento registou-se no número de docentes que, de 20 docentes na altura da abertura, passou para 133 em 2010 e 665 em 2014, com um rácio de 1 docente por 30 estudantes (UniLúrio 2009).

De referir que apesar de se tratar de uma universidade criada recentemente, esta tem registado avanços significativos no que diz respeito às áreas de ensino e de extensão universitária. No que concerne ao ensino, pode-se destacar a introdução dos cursos ligados à área de saúde, especificamente a Medicina Dentária, Nutrição e Optometria, sendo novas áreas de conhecimento no país (trata-se da única universidade a ministrar estes cursos no País). Paralelamente, pode-se destacar as atividades de extensão levadas a cabo pela universidade com o programa “Um estudante, uma família” que consiste na “adoção” de uma família por parte do estudante, com finalidade de transmitir conhecimentos básicos ligados à melhoria das condições de vida da família e da comunidade, oferecendo-lhes os cuidados básicos de saúde, conhecimentos básicos sobre a preservação da biodiversidade e regras sustentáveis da atividade de agropecuária, numa interação que permite ao estudante colher experiências práticas da sua aprendizagem escolar (UniLúrio, 2009, 2012).

1.8. Considerações finais

Neste capítulo, procuramos descrever a evolução histórica do ES em Moçambique e caracterizar os contextos político-sociais que determinaram cada momento da sua evolução. Assim, a criação da primeira instituição de ES tinha a função de reforçar a presença da administração colonial em Moçambique. Neste quadro foram criados os Estudos Gerais e Universitários de Lourenço Marques, tendo 6 anos mais tarde passado a designar-se Universidade. Com a independência de Moçambique, e na busca da construção de uma nova sociedade, onde o Estado assumiu a responsabilidade provedora dos serviços sociais, o ES passou a ser da responsabilidade exclusiva do Estado, tendo a única instituição até então existente, passado a designar-se Universidade Eduardo Mondlane. Uma planificação centralizada responsabiliza o Ministério de Educação pelo controle das admissões de estudantes no ES e a distribuição dos graduados pelos diversos setores de atividade.

No segundo e terceiro ponto deste capítulo, focalizamo-nos nos processos de expansão e massificação do ES. Concluimos que as reformas constitucionais de 1990 ditaram as profundas transformações ocorridas neste sistema de ensino dando impulso ao processo de criação de

instituições de ES privadas e à sua expansão pelo vasto território nacional. Como resultado desta expansão, as instituições deste nível de ensino passaram de 3 em 1989 para 44 em 2014 e o número de estudantes cresceu de 13.000 em 2000 para 110.000 estudantes em 2014, trazendo consigo uma série de questões como a qualidade do próprio ensino.

Como resultado destas e outras questões que foram sendo colocados face ao aumento de instituições de ES e do número de estudantes, assim como das mudanças em termos do perfil e composição social destes, foram iniciadas reformas neste sistema de ensino tendentes, por um lado, a estabelecer mecanismos que assegurassem a melhoria da qualidade do ensino e dos serviços prestados e, por outro, a necessidade de harmonizar o ensino a nível nacional, regional e internacional.

Na parte final deste capítulo apresentamos as duas instituições de ensino que constituíram o campo da nossa investigação (Universidade Pedagógica e Universidade do Lúrio) que, embora o estudo tenha ocorrido, na Delegação de Niassa e na Faculdade de Ciências Agrárias, respetivamente, procuramos descrever estas Universidades de forma global. Em relação à UP, focalizamos o processo da sua expansão pelo território nacional, que contribuiu de maneira significativa para o aumento do número de estudantes deste nível de ensino. A UP tem uma delegação em cada uma das dez Províncias de Moçambique e concentra acima de 50% dos estudantes que estão integrados no sistema de ES. Paralelamente debruçamos da reforma curricular e dos cursos de pós-graduação introduzida nesta universidade, para a formação de docentes das instituições de ES em Moçambique. Relativamente à Universidade do Lúrio descrevemos a sua implantação na região norte de Moçambique, introduzindo diversos cursos complementares da UP, e vários deles inovadores pois não existentes em Moçambique. Ao mesmo tempo, esta universidade teve um aumento exponencial de número de estudantes entre 2009 e 2014, contribuindo para o esforço nacional de expansão do ES em Moçambique.

CAPITULO 2 - TRANSIÇÃO E AJUSTAMENTO DOS ESTUDANTES NO ENSINO SUPERIOR

2.1. Introdução

O desenvolvimento e complexidade das sociedades modernas têm vindo a provocar alterações na natureza e estrutura dos contextos sociais e de vida dos indivíduos. Um dos efeitos principais dessas transformações é o alongamento do período de escolarização e de preparação para a inserção no mundo profissional, o que tem retardado cada vez mais a entrada na vida adulta (Côté, 2000; Soares, 2003; Sprinthall & Collins, 1994). Se em tempos passados, a maioria dos jovens adquiria a sua independência antes de atingir os 20 anos de idade, escolhendo uma profissão e ocupando um lugar produtivo na sociedade; na atualidade, atendendo às fortes mudanças ocorridas ao nível familiar, social, político, económico, científico e tecnológico, um número cada vez maior de jovens encontra dificuldades acrescidas na resolução das questões inerentes à entrada no mundo dos adultos.

De facto, os diferentes estádios do ciclo vital são, em grande parte, definidos pelos papéis sociais que os indivíduos são chamados a desempenhar, desenvolvendo-se estes como respostas às expectativas sociais e reportando-se ao desenvolvimento da sua individualidade e relação com os outros. Assim, alguns dos papéis sociais associados a certas idades, definem a posição do indivíduo dentro de um determinado grupo etário. A título de exemplo: ser pai antes dos 18 anos de idade, já não representa um papel normalmente aceite neste momento do ciclo da vida, mas era aceite em certas sociedades de forte influência tradicional ou religiosa; não poder participar em atividades políticas por exemplo, não poder votar, ou ser estudante da escola secundária constituem elementos de integração no grupo de adolescentes.

Centrando-nos nos estudantes do ES, a transição do ensino secundário para o ES representa um processo de profundas mudanças. O jovem-adulto muda as suas rotinas (fazer refeições sozinho ou com amigos, gerir os recursos económicos, residir aos pares de amigos, estabelecer contatos mais esporádicos com a família, namorado ou namorada). As mudanças que se registam ao longo deste período, tanto no contexto cultural como a nível académico e psicológico, provocam a emergência de uma nova fase de desenvolvimento da adolescência, relativa aos anos do ES, que os autores referem como “jovens-adultos” (Almeida, 2007; Almeida et al., 2006; Chickering & Reisser, 1993; Erikson, 1976; Sanford, 1962; Schlossberg, Watters, & Goodman, 1995; Soares, 2003; Soares & Almeida, 2001; Sprinthall & Collins, 1994).

Sendo as instituições de ES um importante contexto do processo de transição para a

vida adulta nas sociedades mais desenvolvidas e em desenvolvimento, muitos estudantes aproveitam a entrada nestas instituições para operarem as transformações necessárias, antes de assumirem as responsabilidades nos diferentes domínios da vida pessoal e social. Nico (1995, citado por Soares e Almeida (2002), refere que, atualmente, um número cada vez maior de estudantes que chega ao ES, não tem como principal objetivo, a capacitação para a produção do saber mas, essencialmente, a procura de uma formação cada vez mais indispensável à sua participação nos projetos coletivos da sociedade; e individual, de realização pessoal e profissional. Em Moçambique por exemplo, o número da população estudantil nos vários níveis do ensino, tem vindo aumentar nos últimos anos, fruto do aumento dos estabelecimentos de ensino e também em resposta às novas exigências do mercado de trabalho. Se por um lado, a pressão sobre o mercado de trabalho pela camada jovem é maior «cerca de 300.000 jovens ingressam anualmente no mercado de emprego» (cf. MEC, 2006), e por outro a capacidade de gerar novos postos de trabalho é reduzida, os empregos disponíveis absorvem a camada jovem com maior formação técnica e profissional. Assim, na tentativa de reunir os requisitos exigidos pelo mercado de trabalho, os jovens optam pela permanência em estabelecimentos de ensino por mais tempo. Dados estatísticos do Ministério de Educação indicam que, nos últimos anos, o ingresso no ES tem sido registado por uma população com idades compreendidas entre os 17 e os 45 anos de idade, sendo que a maioria se situa na faixa dos 18 a 30 (43,3%) (MINED, 2012).

Pelo facto de não encontrarmos estudos nacionais relacionados com as características psicossociais dos indivíduos que se situam nesta etapa de desenvolvimento, recorreremos a estudos desenvolvidos em Portugal os quais consideram de forma consistente o termo “jovem-adulto” como aquele que melhor se adequa às características desta etapa da vida (Almeida et al., 1999; Bastos, 1998; Costa, 1991; Ferreira, 2003; Pinheiro, 2004; Silva, 2003; Soares, 2003). O jovem-adulto, pela etapa do ciclo da vida em que se enquadra, não experiencia mudanças físicas relevantes, como na adolescência, mas passa por modificações significativas a nível social e emocional. Estas resultam de diversos fatores de desenvolvimento interligados entre si, tais como, o prolongamento da escolaridade e consequente adiamento do *terminus* da formação escolar e profissional, a dependência económica dos pais, de outros familiares ou de entidades financeiras, paralela ao progresso aumento do poder de gestão dos recursos financeiros, a posterior progressiva independência e consequente mobilidade física e social como resultado do aumento do poder de gestão financeira; o progressivo distanciamento do núcleo familiar primário; a aproximação a novos contextos sociais e culturais; a necessidade de maior

exploração, comunicação e criatividade como resultado de exigências internas e externas.

No estudo do desenvolvimento psicossocial dos estudantes universitários, várias teorias contribuíram para a compreensão das alterações que se operam e nas aquisições desenvolvimentais decorrentes deste processo. Na verdade, vários investigadores tomaram o desenvolvimento psicossocial dos jovens, seja no processo de se tornarem adultos seja enquanto estudantes do ES. Ao longo deste segundo capítulo iremos descrever os contributos de vários destes autores (Chickering, 1969; Chickering & Reisser, 1993; Erikson, 1976; Kohlberg, 1972; Loevinger, 1976; Marcia, 1980, 1986, 1993; Waterman, 1982, 1985).

2.2. O desenvolvimento psicossocial do estudante do Ensino Superior

As teorias psicossociológicas do desenvolvimento psicológico emergiram, sobretudo, a partir dos trabalhos de Erikson (1976, 1982) que explicou o desenvolvimento do indivíduo através de uma interação com o meio social e numa sequência de estádios que definem o ciclo da vida. O estágio é definido como intervalo de tempo durante o qual o indivíduo enfrenta e resolve, adequada ou inadequadamente, a crise de desenvolvimento e as tarefas que normalmente lhe estão associadas (Ferreira & Hood, 1990).

Os estádios de desenvolvimento implicam desde a maturação fisiológica à formação de novas atitudes, aptidões, papéis, expectativas sociais, etc.; combinando igualmente, o processo de interação do indivíduo com a família, com as instituições sociais e com a cultura. Um estágio tem, assim, início quando uma alteração psicológica ou fisiológica provoca uma crise interna que, coincidindo com uma exigência social ou desafio externo, produz efeitos semelhantes a uma crise interna, despoletando, assim, uma crise de desenvolvimento ou necessidade de novo equilíbrio através de ganhos no sentido da maior capacitação e da autonomia do indivíduo.

A crise de desenvolvimento é considerada o resultado da convergência da maturação biológica e psicológica com as exigências sociais. Pinheiro (2003, p.13), citando a teoria de Erikson, afirma que o termo “crise deve ser entendido num sentido de transformação desenvolvimental e não num sentido catastrófico”. Nesta linha, entendemos a vivência de uma crise desenvolvimental como significando um período crucial para o crescimento decorrente da vulnerabilidade do indivíduo para responder positivamente à intensificação de potenciais tensões e desafios.

Costa (1991) considera que as tarefas de desenvolvimento traduzem realizações psicossociais que se revestem de um carácter imperativo e urgente em cada etapa do

desenvolvimento, em resultado da confluência do crescimento fisiológico e psicológico no quadro de exigências sociais ou de tarefas socialmente fixadas que o indivíduo deve realizar. Estas realizações são ditadas pelas exigências de um crescimento isento de limitações de maior, nos planos sexual, social e pessoal, e baseiam-se em realidades universais ou, pelo menos, largamente divulgadas numa dada sociedade em termos dos papéis esperados para os seus elementos consoante a idade que apresentam.

Para o presente estudo, vamos destacar a abordagem de Erikson (1976, 1982), de Marcia (1980, 1986) e de Chickering e Reisser (1993), pelo fato destes autores procurarem, em particular, caracterizar o modo como o estudante do ES se desenvolve. O primeiro teve o mérito de introduzir nas ciências humanas, a reflexão sistemática sobre a identidade pessoal e social, em especial nos períodos da adolescência e do jovem adulto, ou seja, as mudanças que ocorrem entre os 17 e os 25 anos de idade. Por outro lado, Marcia (1980) e Chickering e Reisser (1993), dando prosseguimento à teoria desenvolvida por Erikson, centraram a sua abordagem nas noções de identidade e intimidade que constituem realizações psicossociais importantes dos períodos, respetivamente, da adolescência e do jovem adulto.

2.2.1 O modelo psicossocial de Erikson

Erikson é considerado como o autor mais importante no estudo da adolescência (Sprinthall & Collins, 1994). O seu modelo teórico é baseado no conceito de epigénese que traduz o fato do crescimento psicológico ocorrer através de estádios e fases, de acordo com um plano orientador subjacente. Segundo Erikson “o desenvolvimento não ocorre ao acaso, mas sim processa-se um plano básico, interligando as suas diferentes áreas ou componentes, cada uma em seu devido tempo, convergindo depois num determinado nível de funcionamento ou desenvolvimento psicossocial mais global” (1976, p. 88). Desta forma, indica que o plano representa uma sequência de estádios inter-relacionados, desde o nascimento até a morte. Cada estádio é caracterizado por duas orientações opostas, ou seja, os dois polos de conflito normativo, que são sempre momentos críticos do crescimento, momentos de decisão entre o progresso e a regressão, a integração e a estagnação. Cada momento crucial foi destacado com frases como «alternativa crítica», «crise» e «encontro decisivo» de viragem entre uma vertente positiva e uma negativa (Erikson, 1976). Por isso, cada estádio é considerado um potencial ponto de viragem em função do qual se verifica um desenvolvimento saudável ou, então por oposição, um desenvolvimento patológico. A resolução positiva de cada crise é um fator fundamental para

atingir um equilíbrio apropriado e contribuir para o crescimento saudável em direção ao estágio seguinte (Sprinthall & Collins, 1994).

Como já anteriormente foi referido, Erikson propõe oito estádios de desenvolvimento humano. Os quatro primeiros estádios de desenvolvimento, com designação que coincide com periodização de Freud, são: a) a pequena infância que se caracteriza pelo conflito confiança *vs* desconfiança (0-2 anos); b) a primeira infância, caracterizada pelo conflito autonomia *vs* vergonha (2-3anos); c) a idade do jogo, em que o conflito versa entre a iniciativa *vs* culpabilidade (4-6 anos); e d) a idade escolar em que o conflito se processa entre a realização *vs* inferioridade (6-12 anos). De igual modo, Erikson identificou outros quatro estádios, nomeadamente: e) a adolescência cujo conflito se caracteriza pela identidade *vs* difusão de identidade (13-18 anos); f) a juventude em que emerge o conflito entre a intimidade *vs* isolamento (18-34 anos); g) idade adulta caracterizada pelo conflito produtividade *vs* estagnação (35-55 anos); e h) idade adulta tardia em que o conflito característico é entre a integridade *vs* desespero (55-morte). Para o presente trabalho, tem interesse particular o sexto estágio, tomando em consideração os sujeitos da amostra da parte empírica da nossa tese.

(i) O estágio de intimidade *versus* isolamento

De acordo com o modelo em estudo, verificamos anteriormente que a entrada num estágio se caracteriza pela resolução bem-sucedida dos conflitos dos estádios anteriores. Neste sentido, pode-se considerar que o jovem adulto tenha adquirido um sentido coerente e integrado da sua identidade ao longo da adolescência, estando nesta nova fase, pronto para avançar para outros confrontos com as questões de intimidade. Esta continuidade nas aquisições e estádios, como afirmam Ferreira e Hood (1990, p. 393) “cada crise cria a fundação para a próxima crise e define a probabilidade de a enfrentar”.

A crise da intimidade *versus* isolamento reflete, assim, um desenvolvimento do ego no qual o jovem adulto se sente disposto a fundir a satisfação das suas necessidades com a satisfação das necessidades do outro no contexto de um relacionamento interpessoal recíproco e genuíno. O estabelecimento das relações íntimas e duradouras implica que seja capaz de comunicar e partilhar realidades, sem o medo de perder a sua própria identidade há medida que o processo de construção e aprofundamento da relação avança. Para Erikson (1982) a intimidade pode existir sob várias formas, nas relações de amizade, de amor, de união sexual e

de envolvimento emocional, estendendo-se para além do seio familiar. Embora o contexto familiar possa continuar a funcionar como o privilegiado para o desenvolvimento das relações mais íntimas, o relacionamento íntimo com alguém que não pertence à família biológica é mais significativo para o jovem adulto. Este relacionamento garante uma progressiva autonomia face à família e uma crescente integração numa sociedade mais ampla e variada. De acordo com Erikson (1982), a noção de intimidade abrange mais do que a realização sexual.

O oposto da intimidade é o isolamento, traduz-se na dificuldade de os indivíduos estabelecerem relações de proximidade com os outros, apresentando relacionamentos emocionais frios e pouco espontâneos. Segundo Erikson (1982), quando um jovem não concretiza, por si próprio, relações íntimas com os outros, perto do fim da adolescência e princípio da idade adulta, ele pode decidir-se por relações interpessoais completamente estereotipadas ou experimentar sentimentos de isolamento. O isolamento é a alternativa psicossocial neste estágio e pode ocorrer, quer no contexto de um relacionamento interpessoal, quer na ausência física de um parceiro (Costa, 1991; Kroger, 1989; Pinheiro, 2003).

Em breve síntese, Erikson construiu um modelo teórico e empírico para a compreensão do desenvolvimento da personalidade ao longo da vida, com uma sequência bem ordenada de estádios que progridem no sentido da individualização e no estabelecimento de uma identidade madura. Contudo, algumas investigações têm divergido parcialmente da teoria no que se refere à primazia da resolução das questões da identidade. Investigadores argumentam que o padrão de desenvolvimento proposto por Erikson poderá refletir mais o desenvolvimento masculino do que feminino pois, nas suas investigações, demonstram que, nas mulheres as questões da identidade e da intimidade podem desenvolver-se, simultaneamente, ou até na ordem inversa (Gilligan, 1982; Kegan, 1982). Situando-se no mesmo quadro teórico que Gilligan, alguns estudos (Kenny & Donalson, 1991, 1992; Moore, 1987) indicam que os indivíduos do sexo feminino constroem a sua própria identidade socorrendo-se da manutenção de laços afetivos e do suporte emocional dos pais, renegociando constantemente as suas relações no sentido de terem mais autonomia na idade adulta (Sprinthall & Collins, 1994).

2.2.2 O modelo dos estatutos de identidade de James Marcia

Baseando-se no modelo de Erikson, Marcia (1980, 1986), na tentativa de validação do conceito identidade, apresentado na periodização do desenvolvimento psicossocial, procurou descrever e investigar as fases específicas da formação da identidade durante a frequência do jovem adulto no ES. Considerado um dos principais investigadores da teoria de Erikson, o seu trabalho deriva do conflito bipolar identidade *versus* confusão de identidade. Marcia define a identidade com base em três aspetos: o fenomenológico, que considera que ela pode ser experienciada como um sentido de si próprio e estando em continuidade com o próprio passado; o comportamental, em que se relaciona a identidade com a exploração de alternativas, tomada de decisão e investimento em determinados valores e objetivos profissionais, ideológicos e sexuais; e o estrutural, que influencia a forma como o indivíduo percebe o mundo, organiza as percepções e se comporta. Deste modo, segundo Marcia (1980) a identidade é uma estrutura psicológica formada da síntese, não do somatório, de identificações prévias. É a combinação única de elementos de identificação que fazem parte da vida do indivíduo e a sua formação envolve um período crítico de exploração, tomada de decisão e estabelecimento de compromissos num processo dinâmico.

A partir dos estudos desenvolvidos com estudantes universitários, operacionalizou um modelo de quatro estilos ou momentos de aquisição da identidade que chamou de estatutos de identidade: difusão da identidade, insolvência da identidade, moratória da identidade e realização da identidade. Importa destacar que estes quatro “estatutos de identidade” são o prolongamento da descrição bipolar do estágio de Erikson (identidade *versus* confusão de identidade) e são definidos, cada um destes, pela presença ou ausência do período de exploração e de investimento em áreas específicas, como a profissional, a ideológica e a interpessoal (Costa, 1991).

Os quatro estatutos de identidade, segundo Marcia, são descritos tomando aquilo que o jovem consegue ou não consegue concretizar, aquilo em que o jovem se envolve ou não envolve. Assim o jovem tem *identidade difusa* quando não tem, nem tenta qualquer investimento, nem passou por qualquer período de crise e de exploração ou, se algumas questões foram levantadas, não foi capaz de as resolver. O indivíduo não tem ponto de vista e nem ideia sobre a sua vida em geral, ou sobre a formação do quotidiano em concreto. Ainda acrescenta que este apresenta um nível mais baixo de desenvolvimento do ego, do desenvolvimento cognitivo e do desenvolvimento moral. “O indivíduo parece não possuir um núcleo interno, ele tenta

desempenhar certos papéis sociais, mas abandona-os rapidamente. Parece não existir um eu; a vida mostra-se sem direção e errante” (Sprinthall & Collins, 1988, p. 211). Ferreira (2003) considera que é possível registrar-se um isolamento interpessoal que oscila entre a apatia e o desinteresse e as relações familiares são problemáticas, com manifestações de rejeição e de afastamento.

O segundo estatuto de identidade designa-se por *insolvência de identidade*, em que o jovem assume projetos de outras figuras significativas ou de autoridade aceitando, sem questionar, o seu leque limitado de alternativas. Este nunca explorou diferentes alternativas, mas está comprometido com objetivos, valores e crenças de outros. Parece existir pouca coerência cognitiva pois concorda, quase como se tratasse de uma fatalidade com o que os adultos afirmam do mundo profissional, da religião e da política. Neste estatuto, os indivíduos apresentam grande autoritarismo e rigidez em relação às suas próprias atitudes e aos outros. Normalmente, mantêm relações muito próximas com a família, de quem recebe confortos e de quem têm dificuldade em se diferenciar (Costa, 1991; Ferreira, 2003; Neuenschwander, 2002).

O estatuto seguinte designa-se por *moratória da identidade* e integra, segundo Marcia, os jovens que se encontram ativamente envolvidos num período de exploração, avaliam alternativas possíveis, procurando a definição da sua identidade. A moratória consiste em fazer uma pausa ou tréguas deliberadas às preocupações da escola, da universidade ou do primeiro emprego no sentido de poderem explorar ativamente, quer o próprio eu psicológico, quer a realidade objetiva para tomada de decisões. Os compromissos são, temporariamente evitados, com base em razões legítimas e expressões como “ainda não estou preparado” ou “preciso de mais tempo e experiência, antes de me dedicar inteiramente a uma carreira”, são frequentes neste estatuto. Não se trata de uma fuga às responsabilidades, pelo contrário, existe processo de busca ativo que tem como objetivo preparar o jovem para estabelecer compromissos (Sprinthall & Collins, 1988).

O último estatuto é a *aquisição da identidade ou identidade realizada* e corresponde à consolidação da identidade. Segundo Marcia este é característico para jovens que tenham experimentado um período crítico de exploração e estabeleceram compromissos. Depois de ultrapassar com sucesso a crise, investem nas relações sociais, pessoais e profissionais, formando uma individualidade única e reconhecida pelos outros. O indivíduo neste estatuto está aberto às opiniões dos outros, reflete sentimentos de confiança, estabilidade e otimismo em relação ao futuro; é capaz de estabelecer relações íntimas com outras pessoas, ao mesmo

tempo que oferece resistência à manipulação dos outros. A perspectiva adotada nas três áreas (família, trabalho e ideologia) é independente dos pais e da sociedade em geral (Ferreira, 2003; Neuenschwander, 2002; Sprinthall & Collins, 1988).

Embora o modelo de estatutos de identidade de Marcia tenha sido, inicialmente, proposto para explicar o desenvolvimento da identidade em estudantes universitários, outros investigadores aplicaram ao estudo de adolescentes mais novos. Foi com base nestes estudos que surgiram algumas críticas a este modelo (Berzonsky & Kuk, 2000; Chickering, 1993; Waterman, 1982). As críticas incidem fundamentalmente na sequência linear que Marcia apresenta na formação da identidade, ou seja, segmento de uma trajetória única ao longo dos quatro estatutos, iniciando com a difusão, passando pela adoção, passando para a moratória, para atingir a realização da identidade. Por exemplo, Waterman (1982) considera que a passagem da identidade difusa para aquisição da identidade não implica, necessariamente, uma trajetória em linha reta como podia supor segundo o modelo de Marcia. Para este, a transição para um estatuto diferente pode ser progressiva ou regressiva. O estudante pode permanecer na situação de difusão, ou passar para a adoção identitária, ou moratória; retroceder para a fase da difusão, ou passar para a moratória. Paralelamente, os que alcançam a realização e não estando seguros do aparecimento definitivo da fidelidade, podem voltar à moratória ou mesmo para a difusa.

Wim (1996) verificou que na maioria dos estudos produzidos a partir dos estatutos de identidade de Marcia entre 1966 e 1993, registava um decréscimo dos estatutos de difusão e um crescimento dos estatutos moratório e realizada. Com base nesta observação, concluiu que a identidade se desenvolve há medida que os adolescentes vão crescendo. Registou, ainda, que existe uma relação significativa entre os estatutos de identidade e outras variáveis, como a autoestima, a autonomia e o comportamento adaptado (Costa, 1991; Ferreira, 2003; Neuenschwander, 2002; Pinheiro, 2003; Sprinthall & Collins, 1988).

2.2.3 Modelo de desenvolvimento psicossocial de Chickering

Chickering apresenta uma teoria do desenvolvimento psicossocial do estudante universitário com maior reconhecimento e utilização na comunidade científica pelo seu poder explicativo, estando na base de muitas das investigações realizadas a esta fase do ciclo da vida dos universitários, em particular analisando a sua adaptação e sucesso académico no ES. O seu ponto de partida foram os estádios da identidade e da intimidade de Erikson, referentes à

adolescência e ao jovem adulto. Ele defende que o desenvolvimento não resulta apenas de um processo de maturação interno, mas envolve também, os desafios e as oportunidades proporcionadas pelo ambiente de aprendizagem. E o maior desafio que se coloca ao estudante universitário é o estabelecimento da identidade, o qual depende de uma série de outras aquisições psicossociais anteriores, mas também da influência das particularidades do contexto acadêmico na vida do estudante (Ferreira & Hood, 1990; Ferreira & Pinheiro, 1996; Machado & Almeida, 2001; Pinheiro, 2003; Seco et al., 2005).

Enquadrado na perspectiva desenvolvimentista e psicossocial, o autor utilizou o termo “vetores do desenvolvimento” para referenciar “fases” ou “estádios” que devem ser experienciados pelo estudante universitário e que deverão ser resolvidas para passar para outro vetor. Tal como na teoria de Erikson, a resolução de cada vetor poderá ser positiva ou negativa, no sentido favorável, ou não, à continuação do desenvolvimento, afetando sempre a resolução dos vetores seguintes. Se a resolução for negativa, a probabilidade de regressar ao vetor anterior aumenta no sentido de implementar uma nova tentativa (Ferreira & Hood, 1990; Tavares, Pereira, Gomes, Monteiro, & Gomes, 2007).

Neste sentido, Chickering formulou em 1969, sete vetores que tinham uma sequência específica que, em 1993, num trabalho com Reisser, alteraram a sequência estrutural dos vetores, colocando três vetores relativos ao desenvolvimento das relações interpessoais a preceder os quatro vetores relativos ao desenvolvimento da autonomia e da identidade. Os sete vetores descritos pelo autor são os seguintes:

(i) Tornar-se competente - segundo o autor, existem três tipos de competências importantes para o estudante universitário: Competência intelectual (capacidade de análise, síntese e compreensão da informação); Competência física e manual (realização atlética ou artística, autodisciplina e capacidade de criar usando as mãos) e Competência interpessoal (capacidade para escutar, para cooperar, para trabalhar em grupos e para se relacionar com os outros);

(ii) Dominar as emoções – o desenvolvimento harmonioso do estudante implica uma crescente consciência da integração das emoções e a gestão eficaz destas mesmas. Chickering e Reisser destacam duas importantes emoções (agressividade e sexo) as quais consideram que devem ser resolvidas nos anos de ES e encontrar canais apropriados para o domínio de outras emoções mais gerais como ansiedade, raiva, depressão, culpa e vergonha;

(iii) Desenvolver a autonomia – neste vetor consideram três áreas de desenvolvimento:

independência emocional (redução da dependência dos outros significativos e das instituições com o aumento de convicções, afeição e aprovação); Independência instrumental (capacidades para resolver problemas sem necessitar de ajuda ou apoio); e a interdependência (manifesta-se na segurança e direção própria e percepção de um relacionamento baseado na igualdade e na reciprocidade). Este vetor emerge como aquele que influencia mais significativamente o sucesso adaptativo dos estudantes ao ES, na medida em que a autonomia implica, por exemplo, uma adequada separação dos pais. Neste sentido, a confiança, é transferida para o grupo de colegas, para os professores, para a instituição do ES e para a sociedade em geral (Ferreira & Hood, 1990; Seco et al., 2005);

(iv) Desenvolver relações interpessoais – este vetor envolve dois aspetos complementares, a tolerância e apreciação das diferenças individuais, num contexto interpessoal e intercultural. Este aspeto manifesta-se no respeito das diferenças, evidenciando competências para interagir com os outros de forma mais aberta e empática; Capacidade para desenvolver relações de intimidade, significando o estabelecimento de interações saudáveis e fazer durar compromissos baseados na honestidade e na igualdade;

(v) Desenvolver a identidade – este vetor depende da integração dos vetores anteriormente referidos, pois representa o alcance de uma sólida consciência de si próprio. Chickering sustenta que o ES proporciona múltiplas oportunidades para os estudantes criarem um conforto com a sua aparência e características pessoais, o bem-estar com o género e a orientação sexual, a articulação do autoconceito com os papéis sociais e estilo de vida e consciência das suas forças e limitações. Os estudantes que demonstram maturidade nesta dimensão possuem maior estabilidade pessoal, mais equilíbrio mais confiança em si próprio e no conjunto de valores e tornam-se capazes de enfrentarem com ânimo e vigor os desafios do futuro;

(vi) Desenvolver um sentido de vida – este vetor pressupõe o desenvolvimento pelo estudante, de capacidades de formular planos de ação e estabelecer prioridades. Engloba três níveis: (1) planos e aspirações vocacionais; (2) interesses não vocacionais e recreativos; e (3) integração para consideração acerca do estilo da vida. Relativamente a este vetor e às diferenças de género, por exemplo, Ferreira e Hood (1990) afirmam que para indivíduos do sexo masculino este vetor parte dos relacionamentos e interesses em fase de crescente estabilidade, para planos e aspirações vocacionais, enquanto para os indivíduos do sexo feminino, os planos vocacionais são muitas vezes complicados por aspetos socio-relacionais e intenções de casamento;

(vii) Desenvolver a integridade – o último na sequência dos vetores do desenvolvimento psicossocial tem a ver com a opção pelos valores que resultam de escolhas pessoais, procurando-se a congruência entre estes e o comportamento manifestado, na condição de que se tratam de opções pelas quais o indivíduo é socialmente responsável. Este engloba três áreas sobrepostas: a) a humanização de valores; b) a personalização de valores; e c) o desenvolvimento da congruência entre crenças e comportamentos. O resultado do desenvolvimento neste vetor origina um aumento de capacidades para encarar o relativismo dos valores em situações individuais.

A este propósito, Ferreira (2003) afirma que o ES joga um papel preponderante na diversificação das experiências sociais, culturais e intelectuais dos estudantes, ajudando-os a ajuizar acerca do que é certo e errado numa situação particular, confrontando-os com conflitos morais, ajudando-os a fazer escolhas difíceis e encorajando-os a agir em conformidade com um quadro de referência pessoal.

Embora os sete vetores indicados façam parte do processo de desenvolvimento psicossocial de cada indivíduo, independentemente da faixa etária ou do grau de ensino, é nos indivíduos que frequentam o ES que tais vetores assumem a sua maior importância, constituindo, nesta fase de desenvolvimento, a fonte principal de preocupação para muitos destes estudantes. No final, espera-se maior autonomia, integridade, compromisso e relativismo em termos de crenças e valores.

Tal como o modelo de estatutos de identidade de Marcia, os vetores de desenvolvimento psicossocial de Chickering, foram objetos de estudo por parte de diversos investigadores. Foram construídos vários instrumentos com a finalidade de avaliar tais vetores, a título de exemplo: o “Inventário de Tarefas Desenvolvimentistas dos Estudantes do Ensino Superior” (STDI-2) de Winston, Miller e Prince (1979); o “Inventário de Desenvolvimento de Competências”, o “Inventário de Gestão das Emoções” e o “Inventário Desenvolvimento da Autonomia” todos de Hood e Jackson (1983); a “Escala de Identidade de Erwin” de Erwin (1979); o “Inventário das Relações Interpessoais” de Mines (1977); o “Inventário de Desenvolvimento de um Sentido de Vida” de Barrat (1978); e o “Inventário de Desenvolvimento Cognitivo” de Parker (1984). Destes, faremos referência particular a alguns instrumentos que foram adaptados e validados junto de estudantes de IES em Portugal pela proximidade linguística e cultural com Moçambique e os nossos estudos.

Winston e colaboradores (1979), baseando-se nos constructos teóricos de Chickering,

desenvolveram um instrumento de avaliação do desenvolvimento dos estudantes no ES (SDTI-2, Winston et al., 1979) integrando três escalas que avaliam o desenvolvimento da autonomia, do sentido da vida e das relações interpessoais. Trata-se de um inventário constituído por 140 itens, de respostas dicotómicas (verdadeiro ou falso), representativos de comportamentos, sentimentos e atitudes dos estudantes. O estudo de validação deste instrumento com estudantes portugueses foi realizado por Ferreira (2003), tendo-se obtido índices adequados de validade e precisão dos resultados, muito embora a versão adaptada tivesse reduzido o número de itens para 80 itens e eliminado a dimensão de tarefas de desenvolvimento de autonomia. De igual modo, Ferreira (2003) indica que neste estudo, os resultados em função do sexo revelam que os estudantes do sexo masculino registam níveis mais elevados de desenvolvimento, particularmente na tarefa de desenvolver um sentido de vida. Estes e outros dados analisados pelo autor replicam estudos anteriores do inventário junto de estudantes americanos.

Outro instrumento que podemos destacar nesta abordagem é o Inventário de Desenvolvimento da Autonomia desenvolvido por Hood e Jackson (1983). Este foi concebido a partir da operacionalização dos conceitos do desenvolvimento de autonomia, especificamente junto dos estudantes que frequentam o ES. O Inventário de Desenvolvimento de Autonomia (IDA); Hood & Jackson, 1983) integra três dimensões (autonomia emocional, independência instrumental, e interdependência), incluiu seis subescalas: independência emocional dos pais, independência emocional dos colegas, gestão do tempo, gestão do dinheiro, mobilidade e interdependência. Em Portugal, atendendo ao interesse que as questões de adaptação, desenvolvimento e sucesso dos estudantes do ES têm suscitado, Castro (1993) adaptou o instrumento à população de estudantes a frequentar o ES em Portugal. Estudos portugueses com este instrumento (Castro, 1993; Ferreira & Castro, 1994; Ferreira & Pinheiro, 1996; Soares, Almeida, & Ferreira, 2002) revelam índices adequados de precisão e validade dos seus resultados, podendo ser utilizado tanto na investigação, como na intervenção psicológica.

Para finalizar, destacamos o Inventário do Desenvolvimento Cognitivo de Parker (IDCP; 1984), constituído por 150 itens numa escala de tipo *likert* de 4 pontos e estruturados em três níveis de pensamento (dualismo, relativismo e compromisso no relativismo), aplicados em três áreas de realização dos jovens-adultos (Educação/formação, carreira e religião). Os primeiros estudos de adaptação e validação do IDCP (Parker, 1984), em Portugal foram realizados por Ferreira e Bastos (1995), usando o mesmo percurso metodológico realizado pelos autores da versão original instrumento, e obtendo resultados semelhantes (Bastos, 1998).

Apesar do seu reconhecido valor, esta teoria tem sido criticada pelo seu caráter global, por não dar referência aos diferentes níveis de motivação dos estudantes e por alguma falta de precisão, nomeadamente, no que se refere à especificação dos comportamentos e atitudes que definem cada vetor do desenvolvimento (Ferreira, 2003; Pinheiro, 2002; White & Hood, 1989). Ferreira e Hood (1990) referem a este propósito que, ao tentar sumariar o conhecimento relacionado com o desenvolvimento dos estudantes, algumas assentam nos resultados das suas investigações, já outras parecem mais especulativas. De igual modo acrescentam que Chickering descreve os vetores de desenvolvimento em termos de resoluções positivas, no entanto, não se refere a resoluções inadequadas ou menos bem conseguidas.

2.2.4 A importância do modelo psicossocial de Chickering para o Ensino Superior

É importante destacar no presente trabalho, as grandes virtudes deste modelo para o contexto do ES. Chickering demonstrou na sua teoria o relacionamento existente entre os vetores do desenvolvimento e as condições do meio universitário, nomeadamente, com os objetivos da instituição, a estrutura e organização da instituição, o curriculum, ensino e avaliação, a organização de residências estudantis, o corpo docente, discente e pessoal auxiliar, as relações com colegas, amigos e grupos estudantis diferenciados em termos de origem social, cultural e sistema de valores. Neste conjunto, o autor destaca a organização curricular, as práticas de ensino e o processo de avaliação como aquelas que melhor podem estimular o desenvolvimento das competências, da autonomia e da identidade dos estudantes a este nível. Quanto mais flexível for a organização curricular, mais fácil será o desempenho de tarefas significativas, a realização de projetos ou escolha de programas, assim como, a disponibilização de recursos. De igual modo, destaca que a prática de um processo de ensino mais centrado no estudante, proporcionando certo grau de autonomia na análise e síntese da informação ou proporcionando o debate de valores e crenças, promovendo discussão entre os estudantes, assim como, um sistema de avaliação mais flexível e contínuo centrado na prossecução dos objetivos da educação e do estudante, que podem contribuir para fomentar o desenvolvimento da autonomia, das relações interpessoais e da identidade.

Quando a IES tem objetivos mais claros, definidos de forma específica e explícita, estes são assumidos e regulados pelos vários elementos que integram a comunidade académica. Os objetivos garantem não só maior identidade à própria instituição, como permitem aos estudantes clarificarem e confrontarem os seus objetivos com os da instituição, avaliando-se e avaliando os

outros. Deste modo, os objetivos institucionais assumem particular relevância na promoção de uns vetores em detrimento de outros e o processo de desenvolvimento dos estudantes ao longo dos vetores.

No que diz respeito a envergadura ou dimensão da instituição, Chickering e Reisser (1993) afirmam que quando a quantidade de “estudantes excede as oportunidades proporcionadas pelo contexto universitário para uma participação ativa e satisfatória dos estudantes na vida do Campus, o desenvolvimento da competência, de relações interpessoais maduras, da identidade e da integridade, pode sofrer uma redução significativa” (p. 112). Com efeito, a proporcionalidade entre o número de estudantes e o tamanho da instituição constitui um dos indicadores da qualidade do ES. É fundamental o aumento da disponibilização de recursos financeiros, infraestruturas, técnico laboratorial, bibliográfico, informático e outro, de tal modo que, a existência destes recursos em quantidade e qualidade ajustados ao tamanho da instituição, possa afetar positivamente o grau de satisfação dos estudantes para com a sua experiência universitária.

Chickering dá ênfase às relações entre o professor e os estudantes no desenvolvimento de competências. Segundo ele, uma interação professor-estudante caracterizada por amizade, ocorrendo em contextos diversos e envolvendo a assunção de diferentes papéis e responsabilidades, partindo de relações acessíveis e abertas, pode criar condições para que os estudantes aprendam e experimentem novas formas de relacionamento com pessoas adultas. De igual modo, quando os estudantes são encorajados a organizarem-se em grupos estudantis e a estabelecerem amizades entre si com regras de conduta que ultrapassam o âmbito institucional, constituem fatores determinantes no desenvolvimento das relações interpessoais e sistema de valores. O grupo de pares pode funcionar como uma importante fonte de apoio, sendo um contexto por excelência para favorecer o desenvolvimento da autoestima e da autoconfiança. Tudo isto ganha particular relevância quando reconhecermos que os estudantes estão a atravessar uma fase em que os padrões de relacionamento com os pais podem estar a sofrer significativas alterações e quando podem estar a perder as antigas amizades de infância (Ferreira, 2003; Pinheiro, 2002; Soares, 2003).

2.3. Teorias e modelos de envolvimento de estudantes no Ensino Superior

Vários autores têm desenvolvido teorias e modelos que procuram explicar o processo de envolvimento ou abandono dos estudantes no ES, dando ênfase as características dos estudantes e dos contextos universitários. A experiência acadêmica dos estudantes, quando devidamente investida e positivamente vivida, reflete-se em resultados positivos tanto a nível da aprendizagem como ao nível do seu desenvolvimento psicossocial e persistência ou conclusão dos cursos (Astin, 1993, 1996; Pascarella & Terenzini, 1991; Tinto, 1975, 1982, 1989).

Embora, de uma forma generalizada, se tenham focalizado no estudo das questões do insucesso e do abandono académico, estes modelos teóricos fornecem contributos importantes para a compreensão do ajustamento dos jovens ao contexto universitário. O modo como os estudantes exploram os programas, as pessoas, as oportunidades e as experiências que o ensino superior põe à sua disposição (Pascarella & Terenzini, 2005). Este ajustamento refere-se às vivências escolares, curriculares e interpessoais dos estudantes dentro da instituição, departamento, curso ou nos espaços de relacionamento com os seus colegas e professores.

Por tudo isto, tem sido conceptualizado como um processo dinâmico, contínuo, complexo e multidimensional que envolve múltiplos fatores, tanto de natureza intrapessoal, como de natureza interpessoal e contextual, de forma que, se os novos contextos de vida forem percebidos pelos estudantes como significativos, estimulantes e desafiantes, eles poderão potenciar o seu desenvolvimento psicossocial. Se, pelo contrário, forem sentidos e vividos de modo negativo, poderão constituir-se fatores de desajustamento (Almeida, Soares, & Ferreira, 1999, 2002; Faria & Taveira, 2010; Soares, 1998, 2003; Soares & Almeida, 2001). Estes modelos, denominados geralmente por “modelos de impacto”, justificam a sua abordagem neste capítulo dando-se particular destaque a dois investigadores pelos maiores contributos dados à investigação internacional nesta área: Astin (1984, 1996) e Tinto (1975, 1982, 1989).

2.3.1 O modelo de envolvimento de Astin

Este modelo explica os mecanismos através dos quais, os estudantes se adaptam e se desenvolvem em contexto universitário. Alexandre Astin (1975) foi um dos primeiros investigadores a propor este modelo a partir dos seus estudos desenvolvidos nos meados da década 70 do século passado, em que procurou identificar os fatores que afetam os níveis de persistência académica dos estudantes. Com efeito, o seu modelo - designado de *Input-engagement-output* - evoluiu para níveis de teoria colocando ao centro da análise o conceito de envolvimento. Astin (1975) define o envolvimento como a quantidade de energia física e psicológica que os estudantes dedicam à experiência académica, clarificando neste conceito que o envolvimento se refere ao comportamento do estudante, ou seja, aquilo que efetivamente faz e não aos sentimentos e pensamentos associados.

Segundo Ferreira (2003), a teoria de Astin é formulada a partir de cinco postulados: (i) o envolvimento refere-se ao investimento de energia física e psicológica em algum “objetos” (tarefas, atividades); (ii) o envolvimento ocorre num *continuum* (os estudantes podem manifestar diferentes graus de envolvimento em relação diferentes objetos); (iii) o envolvimento contempla uma componente qualitativa e outra quantitativa; (iv) o resultado da aprendizagem é diretamente proporcional à quantidade e qualidade do seu envolvimento; e (v) a eficácia de qualquer política ou programa educativo está diretamente relacionada com a capacidade para promover o envolvimento do estudante. Neste sentido, o objetivo desta teoria é avaliar o impacto das várias experiências académicas e determinar os efeitos das várias condições ambientais sobre a mudança e o crescimento dos estudantes. Para o autor, este impacto pode-se apresentar em três sentidos: provocar mudanças que não ocorreriam sob outras condições, acelerar mudanças originadas em outras fontes, e impedir ou opor-se a mudanças originadas em outras fontes.

Astin considera o envolvimento académico dos estudantes em termos das atividades realizadas dentro e fora da sala de aula. Do ponto de vista de atividades fora da sala, assinala que os estudantes mais envolvidos em atividades extracurriculares têm uma atitude mais positiva acerca da experiência do ES do que os estudantes não envolvidos. De igual modo, os estudantes envolvidos estão mais satisfeitos com a vida social, com o ambiente onde vivem, com os contactos com a instituição e têm mais probabilidade de concluir o seu grau académico. Constituem-se em aspetos importantes para o envolvimento dos estudantes na sua universidade um conjunto alargado de experiências, por exemplo a participação em projetos de investigação, a participação em atividades de voluntariado na comunidade, a integração em grupos de estudo,

visitas a locais históricos e de interesse do país, o desempenho de papéis associativos de liderança, na organização das atividades acadêmicas ou participação nos órgãos pedagógicos, e, especialmente, na liderança ou gestão de grupos de estudantes (Ferreira, 2003; Polydoro, 2000; Soares, 2003). Nesta linha, não importa apenas haver condições no contexto universitário, mas atender a contextos mais amplos e, sobretudo, destacar o real interesse do estudante em participar. Autores de referência na área (Astin, 1996; Pascarella & Terenzini, 1991, 2005) referem que a mudança observada no desenvolvimento psicossocial e sucesso acadêmico do estudante não pode ser toda atribuída ao contexto universitário. Ela pode ser resultante de outras influências, como características da comunidade envolvente à instituição ou fruto de ambientes externos à instituição, assim como também das características do próprio estudante e seu nível de desenvolvimento psicossocial. Por norma, estes modelos teóricos assentam muito na confluência de variáveis, sendo importante assumir a multidimensionalidade destas realizadas acadêmicas e a sua natureza dinâmica e, também ela, desenvolvimental.

2.3.2 O modelo de abandono acadêmico de Tinto

O modelo de abandono de Vicent Tinto serve de base para abordagem de outros modelos que tratam o abandono acadêmico, propondo-se que este modelo decorre da teoria da evasão de Spady (1970), que adaptou o modelo sociológico de Durkheim (1951) sobre o suicídio no contexto acadêmico. Este modelo fundamenta o impacto das IES sobre a permanência ou o abandono dos estudantes, procurando explicar o processo ou a trajetória da decisão do abandono na tentativa de compreender a interação entre variáveis individuais, ambientais e institucionais neste processo de decisão.

O autor define abandono como a situação com que se confronta um estudante quando aspira e não consegue atingir determinados objetivos, por exemplo, concluir o seu projeto educativo (Tinto, 1982). Neste sentido, é possível considerar como “desertor”, aquele indivíduo que, sendo estudante de uma instituição do ES, não frequenta atividades letivas durante alguns meses consecutivos, acabando por abandonar o seu curso e instituição, sem ter feito a escolha por um outro curso, ou instituição alternativos (por exemplo, situações em que os estudantes reorientam as suas carreiras de formação e futuro profissional, abandonando um curso para frequentar outro; situação esta que não consideraremos neste trabalho como abandono). Aliás, numa reflexão posterior, Tinto (1989) considera como ponto de partida na definição do abandono, a perspectiva do indivíduo, ou seja, o conhecimento do significado que o estudante

atribui ao seu comportamento de abandono o qual pode diferir substancialmente do observador deste comportamento atribuí. Enquanto um funcionário da universidade pode definir o abandono como um fracasso em concluir um programa curricular, o estudante pode interpretar o seu abandono como um passo positivo para a realização de uma meta académica alternativa aquela em que se encontrava. Assim, o abandono deve ser também considerado numa perspetiva individual pois refere-se às metas e aos propósitos que tem cada estudante ao integrar o ES e à decisão pessoal de abandono. Importa reconhecer que é grande a diversidade de objetivos e de propósitos que descrevem as intenções dos estudantes que ingressam numa instituição de ES.

As características individuais garantem a singularidade com que cada estudante vivencia a sua experiência académica. Tinto (1993) refere ainda que, quando os estudantes entram para o ES, trazem consigo um conjunto de características, que incluem o background familiar (e.g. o nível sócio económico e cultural dos pais, grau de escolaridade, procedência, expectativas, valores e características de apoio); atributos individuais (e.g. género, raça, idade, características físicas); competências (e.g. intelectuais e sociais, habilidades, capacidades de interação); disposições (e.g. preferências intelectuais, sociais ou políticas, e motivações); e as características do percurso escolar anterior (e.g. médias obtidas no ensino secundário e nas provas de acesso realizadas, talentos e competências específicas). Os estudantes trazem também, e é importante reconhecer, um conjunto de objetivos pessoais e expectativas em relação à frequência do ES (Almeida, 2007; Ferreira, 2003; Polydoro, 2000; Soares 2003).

Estes atributos e objetivos definem o nível de investimento que os estudantes realizam para o percurso de formação superior, o grau de motivação e de empenho que estão dispostos investir na prossecução dos seus objetivos. Este modelo sugere, ainda, que a combinação entre a motivação, as capacidades académicas do estudante e as características sociais e académicas da instituição conduzem a dois compromissos relevantes quando nos centramos na análise do abandono. Um primeiro compromisso tem a ver com os objetivos educacionais inerentes à instituição e, em particular, ao próprio curso. Um segundo compromisso tem a ver precisamente com a permanência na instituição que, no início, escolheu frequentar (Tinto, 1982). Como podemos antecipar este segundo compromisso depende do valor que o estudante atribui ao grau académico e à instituição que frequenta (Cabrera, Nora, & Castaneda, 1993). Com efeito, para Tinto (1993) as instituições de ES são sistemas abertos e interativos, constituídas por dois subsistemas (subsistema académico e subsistema social), cada um dos quais, com características próprias e com estruturas formais e informais de funcionamento. O subsistema

académico centra-se na educação formal dos estudantes, incluindo as atividades que ocorrem no contexto de sala de aula e que envolvem os professores, com responsabilidade de conduzir o processo de ensino – aprendizagem. O subsistema social é constituído pelo conjunto de interações recorrentes que os estudantes estabelecem com os outros membros da comunidade universitária, fora do contexto formal das salas de aulas, e que envolvem tanto estruturas formais, como informais de funcionamento da instituição. Assim, o envolvimento dos estudantes nas atividades académicas visa, essencialmente, a satisfação das exigências institucionais colocadas aos estudantes, enquanto as atividades que os estudantes desenvolvem nos corredores, nas cantinas e noutros espaços da universidade, visam mais marcadamente a satisfação das suas necessidades e interesses pessoais.

Tinto (1975) considera que a perceção do estudante a respeito do seu nível de integração ao sistema da universidade leva à reavaliação e, às vezes, à modificação dos seus compromissos educacionais e com a instituição. Nesta linha, podemos antecipar que mudanças nesses compromissos podem também interferir na integração na universidade, acabando ambas por interferirem na decisão de permanência por parte do estudante. Ao contrário ao que descreve Durkheim na relação sociedade e suicídio. Para Tinto (1989) o abandono é mais provável para o estudante que não estiver suficientemente integrado na universidade, ou para aquele que possuir valores e expectativas muito diferentes dos observados na IES. Assim, o abandono do estudante reflete uma ausência de contacto social e intelectual significativo com os outros membros da comunidade universitária, ou não afinidade sua com a instituição no seu todo. Neste sentido, podemos então compreender que o abandono universitário é reflexo das ações tanto dos estudantes como das instituições. A natureza do ambiente institucional no qual se encontram inseridos os estudantes, especificamente da natureza do contexto social e académico da universidade e da maneira como os estudantes, o corpo docente e não docente, assim como, as autoridades escolares interagem umas com as outras sobre questões de carácter académico e social (Tinto, 1989). O abandono é necessariamente resultante de um processo dinâmico onde confluem circunstâncias institucionais e características dos estudantes.

2.4. Expetativas, Suporte social e Satisfação Académica

Estando o nosso estudo empírico centrado nas vivências de adaptação dos estudantes do 1.º ano de duas universidades de Moçambique, o seu desenvolvimento psicossocial e sucesso académico, foi nossa intenção considerar o contributo de algumas variáveis psicológicas nesse processo. Assim, nesta quarta parte do segundo capítulo, iremos abordar as expetativas académicas, o suporte social e a satisfação académica dos estudantes. A par da clarificação dos conceitos, procuramos estudos que apontem para a relevância destas variáveis na vivência e sucesso académico dos estudantes no decurso do 1.º ano no ES.

2.4.1 *Expetativas Académicas*

Na revisão da vasta literatura acerca do acesso e adaptação ao ES, de entre muitas variáveis consideradas, destacam-se as expetativas que os estudantes apresentam no momento de entrada neste nível de ensino. No conceito de expetativas colocamos a ênfase na capacidade dos estudantes para decidir racionalmente a quantidade de energia a despender na situação de trabalho, de modo a obter as recompensas desejadas. Nesta conceção, o maior relevo recai sobre os resultados e os seus atrativos, que condicionariam não só a expetativa, mas também a ação. Não sendo único este conceito, por vezes o conceito de expectativas pode ser entendido como motivos ou aspirações dos estudantes (maior ênfase em aspetos motivacionais), a ênfase é colocada nos aspetos cognitivos e aproxima as expetativas do constructo da autoeficácia.

Assim, Howard (2005) definiu a expetativa como a probabilidade percebida por um indivíduo de satisfazer uma determinada necessidade, com base na experiência do passado. Refere que dois fatores influenciam a intensidade dessa necessidade, correspondendo o primeiro à expetativa propriamente dita; e o segundo, à disponibilidade para a satisfazer. Também menciona que a perceção que cada indivíduo tem do acesso aos objetivos que poderão responder positivamente às suas necessidades, determina a disponibilidade, identificando-se esta última com a forma como cada indivíduo vê os seus recursos e limitações para responder ao meio.

No quadro da sua teoria sociocognitiva, Bandura, citado por Lent, Brown e Hackett (1994), ao identificar os fatores que potenciam ou inibem o desenvolvimento vocacional, reportou-se às expetativas face aos resultados. Estas últimas, variáveis importantes reguladores do comportamento humano, são definidas enquanto convicções individuais de poder executar, com sucesso, a ação necessária de modo a atingir um determinado resultado. Esta definição

tem sofrido, contudo, algumas alterações. Bandura passou a conceitualizar as expectativas de autoeficácia como julgamentos do sujeito acerca das suas capacidades para organizar e executar os cursos de ação necessários para atingir determinados tipos de desempenhos, antecipando sucesso na sua prossecução. O autor não se refere nesta definição às competências que o sujeito possui, mas sim aos julgamentos acerca do que o indivíduo pode fazer, o que os torna relativamente independentes das suas reais competências. A partir destes conceitos, podemos afirmar que as expectativas se encontram diretamente ligadas aos projetos pessoais, no seu empreendimento individual e na sua adaptação quotidiana, tendo em conta a antecipação de uma atuação futura. O facto de se projetar as expectativas para além das reais capacidades do sujeito, sem o conhecimento adequado das circunstâncias, põe em risco a percepção clara da diferença entre as possibilidades do sujeito e os objetivos traçados.

No contexto académico, alguns autores indicam que as expectativas iniciais dos estudantes constituem um bom preditor dos índices de participação académica e, em particular, do seu envolvimento nas atividades curriculares (Almeida, Fernandes, Soares, Vasconcelos, & Freitas, 2003; Soares 2003). As expectativas académicas funcionam como um filtro, através do qual os estudantes avaliam e dão sentido à informação e vivências atuais, tendo em conta experiências passadas e perspetivando o futuro, permitindo aos estudantes definirem os domínios nos quais devem aplicar o seu esforço e dedicação, e funcionando como um estímulo para o comportamento (Almeida, Guisande, & Paisana, 2012; Howard, 2005; Kuh, 1993; Almeida, Costa, Alves, Gonçalves, & Araújo, 2012; Bucuto, Almeida, & Araújo, 2014; Araújo, Fleith, Almeida, & Rebelo, 2015).

Na tentativa de descrever os estudantes em função das suas expectativas, Jackson, Pancer e Pratt (2000) identificaram quatro grupos de estudantes: O primeiro, que denominou “otimista”, é constituído por estudantes com expectativas muito positivas e, por vezes, algo irrealistas, acerca da vida universitária e dos seus desafios, características e exigências; o segundo que designou por “preparados”, apresentam expectativas positivas doseadas com alguma consciência das dificuldades e exigências que a vida universitária comporta; o terceiro grupo, que corresponde na sua nomenclatura aos “receosos”, é constituído por estudantes com fracas expectativas e com níveis consideráveis de receio e apreensão acerca dos múltiplos contornos, geralmente desconhecidos, da vida universitária; e o último grupo, os “complacentes”, apresentam fracas expectativas em face de uma antecipação de poucos ganhos ou de uma postura de baixa exigência e envolvimento pessoal no que respeita à vida académica.

Nos estudos em que foram tomados estes subgrupos como referência, os estudantes “preparados”, em comparação com os estudantes “receosos” ou “complacentes”, apresentaram elevados índices de adaptação ao ES. Esse primeiro grupo de estudantes parece antecipar e enfrentar, melhor do que os restantes subgrupos, as dificuldades inerentes à transição e aos desafios da nova realidade académica com que os estudantes se têm necessariamente que confrontar (Almeida, 2007; Almeida, Soares, Guisande, & Paisana, 2007).

Soares e Almeida (2001), num estudo realizado com estudantes do primeiro ano em cursos de licenciatura e que ingressaram no ano letivo de 2000/2001, na Universidade do Minho, chegaram às seguintes conclusões: os estudantes durante o seu ingresso na Universidade apresentam expectativas muito positivas em todas as áreas. Tal pode traduzir uma atitude de disponibilidade para se envolverem e investirem na vida universitária. Estes autores aplicaram o Questionário das Expetativas Académicas, um instrumento de autorrelato que procura avaliar as expetativas de envolvimento académico dos estudantes no momento de ingresso no ES (isto é, aquilo que esperam encontrar/concretizar na instituição onde acabaram de entrar, ao nível dos recursos, do envolvimento institucional, vocacional, social, curricular..) e correlacionaram os resultados deste último com os dados da ficha de identificação elaborada para o efeito. Segundo os resultados deste estudo, as expetativas das alunas são mais elevadas do que as dos estudantes, tanto no que toca às atividades curriculares como às extracurriculares; as mulheres têm expetativas mais manifestas tanto ao nível das oportunidades de formação académica como ao nível do desenvolvimento pessoal e social. Por outro lado, registaram-se expetativas mais elevadas nos estudantes que tiveram que sair de casa dos pais, relacionadas com a utilização de recursos e o investimento curricular, facto que pode estar relacionado com a antecipação por parte do estudante de uma maior autonomia e uma menor supervisão parental, o que os incitará a investirem de forma mais efetiva na vida do Campus (Astin, 1993; Almeida et al., 2002; Soares & Almeida, 2001, 2002). Por outro lado, na tentativa de identificar os possíveis problemas antecipados pelos estudantes com a entrada no ES, os autores, analisando os seus diferentes teores (gestão do tempo, suficiência dos recursos económicos e gestão de dinheiro), concluíram que os mesmos espelham a situação de transição vivenciada, isto é, o confronto entre a maior autonomia conquistada, as novas exigências percecionadas e a reorganização necessária para que esta mudança seja bem-sucedida (Soares & Almeida, 2001).

Ainda no mesmo estudo, Soares e Almeida (2001) tiraram as seguintes conclusões: i) as

expetativas dos estudantes situam-se acima dos pontos médios em todas as escalas; ii) os estudantes do sexo feminino tem expetativas mais elevadas que os colegas do sexo masculino; iii) estudantes dos cursos de engenharia têm expetativas mais baixas que os dos outros cursos, e, iv) os domínios onde as expetativas tendem a ser mais elevadas estão relacionados com o apoio e investimento vocacional, o desenvolvimento social, o acesso aos recursos e o investimento nas atividades curriculares. Concordam, no entanto, que apesar das expetativas dos estudantes serem, geralmente, muito elevadas, existem variáveis sociodemográficas que as influenciam, como género, idade, situação de deslocação em relação à família e percurso escolar anterior. Aliás noutro estudo em Portugal, Almeida e colaboradores (2012), junto de estudantes do Instituto Superior de Engenharia do Porto e da Universidade do Minho, constataram resultados similares observando-se diferenças nas expetativas dos estudantes segundo o género, idade, tipo de instituição e regime de aulas (diurno ou noturno). Destaca-se, a título de exemplo, que neste estudo, os estudantes mais velhos do ES politécnico e do regime noturno, relataram expetativas mais elevadas face aos seus colegas. Este nível de expetativa foi manifestado nas dimensões de Formação para o Emprego/Carreira, Pressão Social e Interação Social, pressupondo que a rentabilização da formação para o emprego decorrentes de maiores dificuldades económicas e sociofamiliares estejam relacionadas a expetativas mais elevadas por parte dos estudantes.

Tal como Portugal e Espanha, os estudos realizados no Brasil tendentes, por um lado, à validação dos Questionário da Perceção Académica (versão de Expetativas) para a população brasileira e, por outro, para avaliação do papel das expetativas no processo de adaptação dos estudantes no ES, mostraram resultados similares aos obtidos na Europa. Assim, as expetativas dos estudantes na entrada representam um fator importante da integração, bem como do sucesso académico dos estudantes no ES. Estes estudos revelam que as expetativas académicas relacionadas, principalmente, com o envolvimento social, vocacional e curricular, influenciam a adaptação dos estudantes ao ES. Também, foi possível enfatizar, nestes estudos, que as expetativas dos estudantes são preditores significativos das vivências académicas, ao mesmo tempo que são influenciadas pelos níveis socioeconómicos dos estudantes (Araújo, Fleith, Almeida, & Rebelo, 2015; Gomes & Soares, 2013; Soares et al., 2014).

No contexto moçambicano, estudos ligados às vivências, adaptação e sucesso de estudantes no ES têm vindo a despertar maior interesse através de recentes contactos com outros países, mais concretamente, com Portugal. Esta aproximação tem permitido a realização

de investigações conjuntas nesta área de estudo (e.g. Almeida & Donaciano, 2009, 2010, 2011; Chicote & Almeida, 2009; Cassamo & Almeida, 2010; Campira, Araújo, & Almeida, 2013, 2014, 2015; Almeida et al., 2014). Relativamente ao constructo em análise, estudos de cariz qualitativo e quantitativo foram sendo progressivamente realizados com vista validação uma versão definitiva e transcultural do Questionário de Perceção Académica, versão Expectativas (QPA-E, Deaño et al, 2015). Este processo, alagando-se ao Brasil e a Moçambique, pode permitir estudos comparativos e inferir da real robustez das expectativas académicas enquanto predictoras do sucesso académico dos estudantes ao longo do seu primeiro ano no ES.

De um modo geral, ao apreciar os resultados dos diferentes estudos mencionados considera-se que as expectativas refletem características pessoais pré-universitárias dos estudantes (por exemplo, percursos escolares, interesses e aspirações...), sendo forçosamente a adaptação dos estudantes moldada pelos seus contextos educativos (por exemplo, família, professores, pares...). Os investigadores realçam ainda neste estudo o papel das expectativas iniciais dos estudantes no seu investimento e adaptação académica, e reconhecem adicionalmente que estes estudantes não tiveram, na maioria dos casos, antecedentes familiares de frequência do ES (Almeida et al., 2004; Araújo & Almeida, 2015). De igual modo, podemos reconhecer que, a maioria dos estudantes antecipam a sua entrada no ES de forma bastante positiva e que é, à medida que avançam, que vão apresentando avaliações mais negativas (Baker, McNeil, & Siryk, 1985). A maior quebra das expectativas regista-se ao longo do 1.º ano, ocasião durante a qual a discrepância entre aquilo que era esperado e aquilo que é a realidade, se torna mais evidente.

2.5. Suporte Social

Ao ingressar no ES o jovem confronta-se com a necessidade de mobilizar os seus recursos de modo a adaptar-se satisfatoriamente ao novo contexto académico. Neste processo, requer que o estudante consiga desenvolver um sistema de gestão da sua vida, da sua independência da família, dos seus amigos de infância e do seu ambiente habitual, adquirindo maior autonomia para investir na nova vida académica. Assim, a saída da casa dos seus pais, o estabelecimento de novas relações com os colegas e professores, a entrada num novo contexto institucional constituem novos processos adaptativos do contexto do ES e que requerem a mobilização de recursos físicos, sociais, emocionais ou académicos para lidarem com a nova situação justificam a necessidade de maior disponibilidade para investir em diferentes áreas da

vida universitária (Almeida et al., 2002, 2003; Soares & Almeida, 2003; Soares, Guisande, & Almeida, 2007). Nesta fase de integração, quer social quer académica, podem surgir dificuldades de adaptação, provocando sentimentos de alguma ansiedade, depressão e mal-estar psicológico e físico, dando origem, em caso de permanência, a estados marcados de ansiedade, depressão e solidão, podendo surgir riscos de abandono da universidade (Tinto, 1989; Almeida & Cruz, 2010). O suporte social considera-se como parte dos recursos pessoais (assentes na família, pares, grupos ou organizações), que os jovens dispõem a par da autoestima, autoeficácia e bem-estar psicológico. Este conjunto alargado de recursos são decisivos na transição e ajustamento aos superiores, reduzindo assim o impacto negativo decorrente da separação da família e das novas exigências do contexto académico (Ferreira & Castro, 1994; Pinheiro, 2003; Pinheiro & Ferreira, 2002, 2005; Soares, Ferreira, & Almeida; Tomás, Ferreira, Araújo, & Almeida, 2014).

Na análise da literatura que aborda o conceito de suporte social, verificou-se que este tem origem em estudos de natureza epidemiológica. Segundo Pinheiro (2003), estudos levados a cabo por Cassel, constituíram as bases epistemológicas do conceito de suporte social. O autor sublinhou a importância dos processos psicossociais, na etiologia de algumas doenças, sobretudo as relacionadas com o stress. Segundo ele, o ambiente social em geral, e da presença de membros significativos em particular, são benéficos e agem como fatores protetores ou de resiliência, intervindo na diminuição da vulnerabilidade às doenças (Pinheiro, 2003, p. 193).

Gerald Caplan (1974) indicou três importantes ações de assistência, que se convertem em ganhos para o indivíduo recetor, associadas à presença de um sistema social: (i) ligada a uma possível ação simultânea de incentivos à utilização dos recursos individuais (psicológicos e emocionais) e reforço das capacidades para lidar com as diversas situações e fontes de stress; (ii) referente à uma forma de assistência que consiste na partilha de tarefas e responsabilidades que são importantes, ou até vitais, para o sujeito (de diferente grau de complexidade) que transmitem a existência, por parte das entidades de suporte, de atenção, proteção e preocupação; e (iii) indica uma função suplementar do sistema social que possibilita, uma fonte adicional de recursos externos ao indivíduo, podendo fornecer orientação, informações, bens ou mesmo treinar aptidões, auxiliando assim o recetor a lidar com situações problemáticas. Cobb (1976), enunciou três componentes constituintes da essência do suporte social: o emocional, o valorativo e o comunicacional. Descreve o suporte emocional, como o sentimento de ser amado,

cuidado e protegido; por outro lado, o valorativo, explica como sendo sentimento de autoestima e valorização pessoal (consideração e respeito), e, por último, refere o comunicacional como o sentimento de pertença a uma rede de mútuas obrigações, ou seja, todos os sujeitos da rede têm acesso às informações que são partilhadas por todos. Assim, segundo o autor, no suporte social prevalecem as trocas afetivas, os cuidados mútuos e a comunicação franca e precisa entre as pessoas, levando o indivíduo a acreditar que é desejado, amado e estimado.

Vários autores se preocuparam com o conceito do suporte social (Barreira, 1986; Barrón, 1996; Weiss, 1974). Verifica-se que, embora o conceito “suporte social” seja amplo, abrangente e às vezes pouco preciso, identifica-se nele alguns aspetos comuns e básicos, como a existência de interações sociais e objetivos de promover bem-estar como resultado de tais interações. As interações sociais são descritas do ponto de vista duma relação bi-pessoal (com um familiar ou confidente) até uma rede social (grupos ou comunidades). Sarason, Sarason e Pierce (1990), e mais recentemente Wills e Shinar (2000), como resultado das investigações mais recentes, consideraram que, independentemente da forma como é conceptualizado o suporte social, este parece possuir dois elementos fundamentais: a perceção de que existem pessoas disponíveis a quem se pode recorrer em caso de necessidade e o grau de satisfação em relação a esse suporte disponível. Dependendo das características da personalidade do indivíduo, estes dois fatores podem estar mais ou menos relacionados. Se para alguns indivíduos o suporte social só poderá ser assegurado se existir um número alargado de figuras de apoio disponíveis, para outros, uma única pessoa poderá ser suficiente para fornecer o suporte tomado como necessário.

Tomando em consideração os conceitos anteriores, Pinheiro e Ferreira (2000) afirmam que o suporte social pode ser entendido como um conjunto vasto de benefícios (afetivos, cognitivos e comportamentais) derivados da qualidade e quantidade dos relacionamentos interpessoais que o jovem adulto estabelece com a sua rede social. É neste quadro conceptual que as vivências relacionadas com a entrada e adaptação ao ES podem ser avaliadas como aspetos positivos ou negativos, consoante as características e os recursos individuais (Pinheiro & Ferreira, 2002). Schlosseberg, Lynd e Chickering (1989, citados em Pinheiro e Ferreira, 2002, 2005) defendem que o sucesso dos estudantes nesta transição e adaptação depende muito do grau em que estes sintam que os outros se preocupam com ele e, como estudante e pessoa, é objeto de atenção, cuidado e valorizado.

Em estudos de referência sobre a transição e avaliação de suporte social em estudantes

universitários (Cutrona, Cole, Calangelo, Assoumouline, & Russel, 1994; Santos & Almeida, 2001), o suporte disponibilizado pelos pais, amigos, namorados e colegas do curso, é identificado como fator que possibilita reduzir, em muitos estudantes do 1.º ano, sentimentos de solidão e depressão, bem como comportamentos de fadiga, desinvestimento acadêmico, desorganização emocional e comportamental. Pinheiro e Ferreira (2005), num estudo com estudantes da Universidade de Coimbra, concluíram que o suporte percebido é um fator preditor importante da adaptação académica, nomeadamente no que diz respeito ao ajustamento pessoal e racional. De igual modo, Tomás e colaboradores (2014) consideram o suporte social como a variável que melhor prediz a adaptação pessoal, social e emocional dos estudantes no ES. Aqui é destacada a capacidade preditiva da consciência do número dos elementos que o estudante percebe como membros da sua rede de suporte e a satisfação deste com o suporte que recebe. Alguns estudos apontam para diferenças estatisticamente significativas segundo o género dos estudantes (Carvalho, Gouveia, Pimentel, Maia, & Pereira, 2011; Seco et al., 2005; Soares, 2003), variando, no entanto, o sentido das diferenças. A título de exemplo, Pinheiro (2003), no seu estudo, o sexo masculino pontuou mais alto que o sexo feminino; no entanto, no estudo de Seco e colaboradores (2005), a diferença foi favorável aos estudantes do sexo feminino.

A conjuntura teórica e empírica acumulada nos últimos anos evidencia que a transição e a adaptação dos estudantes no ES constituem uma tarefa desafiadora para estes, pelo que a compreensão dos padrões e das qualidades das trajetórias, das preocupações, das expectativas, das formas como avaliam a experiência do contexto académico e das formas como interagem com os fatores formais e informais das instituições de ensino, são desafios para novas investigações na área da psicologia e da educação. Espera-se que as IES assegurem aos seus estudantes serviços de apoio ou condições para estes desenvolvam os recursos pessoais para fazerem frente ao seu desejo de autonomia, adaptando-se de uma forma bem-sucedida à nova realidade académica (Almeida, Ferreira, & Soares, 1999; Almeida et al., 2000; Pinheiro, 2003; Seco et al., 2005; Tomás et al., 2014).

2.6. Satisfação Académica

Embora o conceito da satisfação tenha sido essencialmente associado a contextos organizacionais, a sua introdução no contexto educativo, e particularmente no ES, tem permitido associar de forma positiva esta variável, tanto ao rendimento académico, como à motivação para a realização, à qualidade do desenvolvimento psicossocial e à persistência na academia.

Segundo Soares, Vasconcelos e Almeida (2002), não existe consenso entre os investigadores quanto à natureza deste constructo, entendendo-o uns como uma forma de avaliação cognitiva (Okun & Weir, 1990) e outros, como um estado afetivo (Bean & Bradley, 1986). Astin (1993, 1995) define a satisfação académica como a avaliação subjetiva que os estudantes realizam quanto à qualidade e ao valor da sua experiência universitária. Este autor destaca que os estudantes aprendem através do envolvimento, que representa a quantidade de energia física e psicológica que estes dedicam à sua experiência académica. Assim, quanto mais envolvido o estudante estiver nas atividades oferecidas pelo contexto académico, maior serão os ganhos que daí podem decorrer. Desta maneira, a satisfação académica explica a qualidade de aprendizagem e do desenvolvimento dos estudantes universitários, pois por norma os estudantes investem mais tempo e energia em função do grau de êxito e de retorno que conseguem retirar das várias situações académicas.

O modelo de satisfação académica desenvolvido por Astin apresenta três dimensões, sendo a primeira a que considera as características dos estudantes à entrada para o ES, sendo estas características pessoais e socioculturais e as possíveis influências destas características nos resultados alcançados; a segunda dimensão integra o ambiente académico que deve ser explorado pelos estudantes para garantir o seu desenvolvimento e adaptação ao contexto académico; e, a terceira dimensão é constituída pelos resultados, ou seja, pela aquisição de graus académicos e pelo nível de persistência escolar. Nesta última, o autor inclui fatores como autoconceito, valores e crenças, desenvolvimento cognitivo, desenvolvimento da carreira e satisfação com o ambiente académico (Santos & Almeida, 2001). Deste modo, Astin considera que os estudantes envolvidos nas atividades extracurriculares possuem uma atitude mais positiva sobre a experiência do ES, demonstram mais satisfação com a sua vida social, com o ambiente onde vivem, com os contactos com a instituição e têm maior probabilidade de obter um grau académico. As medidas de satisfação académica, não abrangem, somente a experiência de formação, os resultados de aproveitamento académico, taxas de abandono, como também aspetos específicos relacionados à qualidade do ensino, do currículo, do relacionamento com os professores, colegas, administração, as instalações e recursos, entre outros. Desta forma a satisfação académica está diretamente relacionada com o envolvimento do estudante para com a universidade, bem como com a sua decisão de nela permanecer e de nela concluir a sua formação (Araújo, 2005; Astin, 1993; Santos, Polydoro, Scortegagna & Linden, 2013; Soares & Almeida, 2003; Soares et al., 2002).

Apesar da escassez de estudos relacionados à avaliação da satisfação académica, os trabalhos disponíveis na literatura sobre este constructo indicam diferentes níveis de satisfação dos estudantes em relação a algumas práticas de administração escolar (Crow, 1990), com a motivação para realização e a qualidade do desenvolvimento experienciado (Bejamin & Hollings, 1997), com os níveis de persistência académica (Astin, 1993; Tinto, 1975, 1993), ou com os ritmos de graduação obtidos pelos estudantes (Astin, 1977, 1993; House, 1999). As investigações mais recentes revelam que as variáveis pessoais dos estudantes (e.g., género, idade, média de entrada no ES), no geral, não apresentam um impacto significativo nos níveis de satisfação académica. Podendo, em certos estudos, ter-se registado ligeiras diferenças quanto a satisfação socio-relacional favorável aos estudantes do sexo masculino (Soares, Vasconcelos, & Almeida, 2002) e diferenças significativas quanto a “satisfação com o curso” para o sexo masculino (Schleich, 2006), outros, embora as diferenças registadas não sejam significativas, apontam para médias na dimensão de “satisfação com o curso” (Ribeiro, Fernandes, & Correia, 2013) e na dimensão de “satisfação com a instituição” (Santos & Suehiro, 2007) a favor dos estudantes do sexo feminino. Paralelamente, nos vários estudos realizados em relação ao constructo em referência, os resultados indicam que as variáveis de natureza contextual, nomeadamente os tipos de curso frequentado, a participação em atividades extracurriculares, a instituição e as relações nela estabelecidas ou o período de duração do curso, são as que apresentam níveis mais elevados de satisfação (Araújo, 2005; Gonçalves et al., 2004; Soares & Almeida, 2003; Soares et al., 2002; Granado, Santos, Almeida, Soares, & Guisande, 2005). Considerando as análises efetuadas com estudantes em diferentes fases do seu percurso académico, os resultados indicaram pontuações mais altas para os estudantes principiantes, supondo-se que estes percebem de maneira mais positiva (e, em parte, também possivelmente mais irrealista) as oportunidades oferecidas pelo curso e pela instituição (Santos et al., 2005, 2013; Santos & Suehiro, 2007; Schleich, 2006).

Podemos destacar, ao terminar, que é importante conhecer a satisfação académica dos estudantes pois reflete o modo como eles percebem, sentem e valorizam a nova experiência de formação. A satisfação ou insatisfação do estudante deverá ajudar os gestores das instituições a perceberem o impacto do ES no desenvolvimento integral dos alunos, já que o desajustamento entre as expectativas dos estudantes e o que as instituições realmente oferecem pode estar na origem de desinvestimento, baixo desempenho, reduzida integração, insucesso escolar e, até, abandono do curso e da instituição.

2.7. Considerações finais

Este capítulo pretendeu dar uma visão da problemática da adaptação dos estudantes no ES, referindo-se aspetos relacionados com o papel das expectativas e o suporte social na satisfação e envolvimento académico. Partindo da abordagem psicossocial do desenvolvimento da personalidade, avaliamos os desafios e a complexidade das tarefas com que os jovens se confrontam na sua entrada no ES, designadamente nos domínios académicos, social e pessoal. Destacamos a contribuição de algumas teorias psicossociológicas, especialmente o contributo de Erikson (1968, 1968), Marcia (1966, 1976, 1980) e Chickering (1993) na forma como os jovens adultos se desenvolvem e se ajustam ao contexto do ES. Especificando a abordagem de Erikson, foram referenciados os estádios de desenvolvimento psicossocial e, em especial, o estágio da intimidade *versus* isolamento, por caracterizar os sujeitos predominantes supostamente no estudo empírico do presente trabalho. De igual modo, o modelo dos estatutos de identidade de Marcia, foi tratado com especial atenção por ser um modelo que tentou explicar o desenvolvimento da identidade em estudantes universitários. Considerada como estrutura psicológica que influencia a forma como o indivíduo percebe e organiza o seu comportamento, cuja formação envolve um período crítico de exploração, tomada de decisão e estabelecimento de compromissos. O desenvolvimento da identidade foi operacionalizado em quatro momentos que o estudante deve atravessar, nomeadamente: Difusão da identidade, Insolvência identitária, Moratória da identidade e Realização da identidade.

Por último, fizemos referência ao contributo da teoria de Chickering no que se refere ao desenvolvimento psicossocial dos estudantes do ES. Tomando os estádios de identidade e de intimidade do modelo de Erikson como ponto de partida, Chickering defendeu um desenvolvimento psicossocial resultante não só do processo de maturação interna como também dos desafios e das oportunidades proporcionadas pelo ambiente académico. A sua teoria perspetiva o desenvolvimento psicossocial do estudante do ES como uma transição gradual e dinâmica tendo em atenção sete vetores em que os estudantes se deveriam desenvolver. Destaca, ainda, a preponderância da qualidade dos contextos académicos na promoção do desenvolvimento do estudante, o processo de interação do indivíduo com a família, com as instituições sociais e com a cultura. Neste contexto, referimos no decurso deste capítulo, o contributo do modelo de Chickering para o contexto do ES, destacando o redimensionamento das instituições do ES, na prática pedagógica, no sistema de relações que se estabelecem entre

os estudantes e com outros atores do processo e nas estruturas do apoio aos estudantes. De uma forma global, podemos considerar a teoria de Chickering como aquela que apresenta maior poder explicativo relativamente a esta fase da vida, tendo em conta a ligação entre os vetores de desenvolvimento e as aprendizagens académicas. Assim, esta teoria tornou-se uma das mais investigadas ao longo dos últimos anos e provavelmente a mais produtiva em termos de investigação sobre o desenvolvimento psicossocial do estudante universitário.

No terceiro ponto deste capítulo focalizamos os modelos que explicam a integração e o abandono dos estudantes no contexto académico, os quais fornecem contributos importantes na compreensão do ajustamento dos jovens ao contexto universitário. Procuramos descrever, duma forma sintética, o modelo de envolvimento desenvolvido por Astin (1984, 1996) o qual assinala a importância do envolvimento do estudante no seu processo de desenvolvimento e de aprendizagem. De facto, percebemos por este modelo que, acima das experiências educativas de que os estudantes são portadores ao entrarem no ES, as condições ambientais e sociais do contexto académico desempenham um papel preponderante na mudança e crescimento dos estudantes. A avaliação do modelo desenvolvido por Tinto (1975, 1982, 1989), modelo que tem orientado os estudos sobre a integração e o abandono dos estudantes na universidade, permitiu compreender que a adaptação ou ajustamento ao ES será facilitada se os estudantes, no momento de acesso, tiverem claramente definidos os seus objetivos e as suas metas. Igualmente, a perceção dos estudantes a respeito do seu nível de integração ao sistema universitário leva-os à reavaliação e à modificação dos seus compromissos educacionais. A qualidade da sua vinculação com a instituição e o curso estará associada à decisão de permanência ou abandono da universidade.

O conhecimento das teorias e modelos sobre o estudante do ES contribuiu para a nossa melhor perceção dos processos de desenvolvimento psicossocial dos estudantes que ingressam no ES, nomeadamente um conhecimento mais aprofundado das suas características e recursos pessoais e sociais. A entrada e vivência no ES são responsáveis por mudanças significativas que ocorrem nas suas vidas. Uma das variáveis importantes neste processo são as suas expectativas, traduzindo aspirações e perceções de autoeficácia, já presentes aquando do seu ingresso no ES. De igual modo, este capítulo permitiu-nos recolher informação relevante acerca das redes de suporte social na transição e adaptação dos indivíduos ao ES, bem como acerca da importância da satisfação académica na avaliação do sucesso pessoal dos estudantes e da instituição universitária, na avaliação da sua integração e envolvimento, da ponderação das suas vivências e

adaptação acadêmica e social, tomando tudo isso em consideração na decisão de permanecer ou de abandonar a instituição e/ou o curso.

CATÍTULO 3 – METODOLOGIA DO ESTUDO EMPÍRICO

3.1. Introdução

Nos capítulos anteriores apresentamos as abordagens teóricas e uma síntese com os resultados de alguns estudos relacionados com o desenvolvimento psicossocial do estudante e a sua adaptação ao contexto do ES. De entre tais teorias destacamos a contribuição de Chickering na análise do desenvolvimento psicossocial do jovem adulto no contexto universitário. Em particular, a tomada de sete vetores na análise desse mesmo desenvolvimento: tornar-se competente; dominar as emoções; desenvolver a autonomia; desenvolver as relações interpessoais; desenvolver a identidade; desenvolver um sentido da vida; e desenvolver a integridade. Referimos, ainda, as investigações relacionadas com as expectativas académicas, o suporte social e a satisfação académica, assumidos como constructos que iríamos também considerar na parte empírica da presente tese.

Agora, neste terceiro capítulo, apresentamos os aspetos metodológicos considerados na realização dos nossos estudos empíricos. Assim, fazemos a explanação dos objetivos do nosso estudo, colocamos as questões de investigação, procedemos a uma operacionalização das variáveis em estudo e dos instrumentos disponíveis para a sua avaliação, descrevemos a amostra e as suas características essenciais, bem como apresentamos os procedimentos seguidos na recolha e na análise dos dados, procurando respeitar os aspetos éticos e assegurar o rigor necessário.

3.2. Objetivos gerais e específicos do estudo

A presente investigação, suportada num quadro teórico já referenciado, pretende contribuir para o estudo dos fatores que contribuem para a adaptação bem-sucedida à Universidade, bem como dos possíveis fatores de risco. Desta forma, procedendo a uma análise comparativa de duas instituições de ES, com localização (campo e cidade) e características diferentes, tendo uma delas internamento residencial dos estudantes e estando centrada na formação de técnicos agroflorestais, e a outra, centrada na formação de professores e sem internamento residencial. Tomaremos em conta ainda neste estudo o impacto que as expectativas dos estudantes relativamente à sua frequência no ES e a sua perceção de suporte social enquanto duas variáveis preditores da satisfação e do rendimento académico.

Assim, o principal objetivo desta investigação é de avaliar se as expectativas e o suporte social contribuem para uma adaptação académica bem-sucedida na Universidade em

Moçambique, aqui incluindo a satisfação com a instituição, o curso e o rendimento escolar dos estudantes. Dado que o nosso estudo envolve a utilização de instrumentos de avaliação psicológica que importava adaptar e validar para Moçambique, assumimos igualmente como um objetivo principal desta tese a validação de instrumentos de avaliação para o estudo da adaptação e do sucesso dos estudantes do ES em Moçambique (no caso concreto desta tese os estudantes da Província do Niassa).

Neste sentido, propomo-nos ao longo do presente estudo concretizar os seguintes objetivos: (i) conhecer as expectativas dos estudantes do 1º ano, a sua rede de suporte social e fatores de (in)satisfação; (ii) avaliar como algumas características do contexto universitário interferem nas vivências adaptativas dos estudantes; (iii) compreender a influência das expectativas nos resultados e na persistência académica dos estudantes; (iv) relacionar os índices de satisfação e rendimento académico com a deslocação do local habitual de residência dos estudantes; e (v) analisar a contribuição do suporte social e dos índices de satisfação no desempenho académico dos estudantes (rendimento escolar e abandono).

3.3. Hipóteses

Conforme referimos no capítulo anterior, a literatura mais recente da psicologia de educação tem vindo a analisar o fenómeno (in)sucesso no ES, tendo em conta a crescente heterogeneização de estudantes deste nível de ensino, tanto no contexto das trajetórias escolares como da classe social de origem. De igual modo, fenómenos como escolha, motivação, atitudes, expectativas, projetos vocacionais, suporte social, percurso e adaptação ganham na atualidade uma nova importância de estudos e nas investigações internacionais (Astin, 1993; Ferreira, 2003; Pinheiro & Ferreira, 2002; Soares, 2003; Soares & Almeida, 2001, 2002; Tinto, 1985, 1987, 1989).

Especificando, as expectativas que os estudantes apresentam no acesso ao ES têm um papel importante na adaptação dos estudantes, uma vez que moldam as atitudes e comportamentos académicos. Elas podem afetar os níveis de compromisso e de investimento da aprendizagem dos estudantes, além do desenvolvimento psicossocial durante a universidade. Estudos mostram que estudantes com baixas expectativas relatam níveis mais altos de stress, depressão e dificuldade de adaptação comparativamente com estudantes com expectativas mais realistas. Estudantes com expectativas muito altas também apresentam dificuldade de adaptação e, nesse caso, ficam mais facilmente desmotivados ou desinvestem (Almeida et al.,

2012).

De igual modo, a literatura indica que os recursos sociais, de uma forma geral, e a percepção do suporte social de forma específica, têm sido apontados como elementos preditivos da qualidade da transição e adaptação dos indivíduos à vida académica. É neste quadro que as vivências relacionadas com a entrada e adaptação ao ES podem ser avaliadas como aspetos positivos ou negativos, consoante as características e os recursos pessoais (Pinheiro & Ferreira, 2002). A partir dos resultados da investigação apresentados no capítulo anterior sobre a contribuição das expectativas académicas e do suporte social na adaptação dos estudantes no ES e em conformidade com os objetivos que se pretendem atingir com o presente estudo, formulamos as seguintes hipóteses:

H1 – Os estudantes provenientes dos níveis sociais mais baixos e os que se deslocaram das suas zonas habituais de residência, apresentam índices diferenciados de expectativas ao entrarem no ES, bem como nos níveis de suporte social e de satisfação académica no decurso do seu 1.º ano na Universidade;

H2 – Os estudantes em função do sexo e da idade apresentam índices diferenciados de expectativas ao entrarem no ES, bem como nos níveis de suporte social e de satisfação académica no decurso do seu 1.º ano na Universidade.;

H3 – Há uma diferença significativa entre variáveis académicas dos estudantes (regime de estudo e situação profissional) e os níveis de expectativas, de percepção do suporte social e nível de satisfação académica ao longo do 1º ano;

H4 – As expectativas académicas, a percepção de suporte social e a satisfação académica dos estudantes diferenciam-se em função da área científica dos cursos que frequentam;

H5 - As variáveis sociodemográficas e pessoais dos estudantes estão relacionadas com o seu rendimento académico no final do seu 1º ano;

H6 – A proveniência social dos estudantes, o sexo, a idade, o regime de estudo e a deslocação das suas zonas habituais de residência têm impacto no abandono académico dos

estudantes ao longo do 1º ano do ES.;

H7 – O rendimento académico dos estudantes no final do 1º ano está de algum modo explicado por um conjunto de variáveis dos estudantes, nomeadamente o seu rendimento académico antes de entrar na Universidade, as suas expectativas académicas iniciais e a sua adaptação académica, considerando neste caso a perceção de suporte social e a satisfação académica.

3.4. Variáveis e planeamento do estudo

Como variáveis relevantes neste estudo consideramos os fatores pessoais e contextuais do processo de adaptação à universidade, nomeadamente as expectativas académicas, o suporte social, a satisfação académica. Igualmente tomaremos nessa análise outras variáveis pessoais do estudante, como o sexo, a idade ou o nível socioeconómico da família, entendidas neste estudo como variáveis independentes. Como variáveis dependentes tomaremos a satisfação académica, a persistência ou abandono e o rendimento escolar no final do 1.º ano.

As expectativas académicas são entendidas, por alguns autores e neste estudo, como aspirações ou objetivos que os estudantes formulam para a sua frequência no ES, constituindo um conjunto de representações e de motivações para a sua experiência, com base nas quais se fará a interpretação das suas vivências, a tomada de decisão e o envolvimento no novo contexto académico e social (Almeida, Araújo, Costa, & Casanova, 2012; Almeida et al., 2012; Soares, 2003).

Embora o conceito da variável de suporte social esteja associado aos estudos de natureza epidemiológica (campo da saúde), algumas investigações recentes revelam que esta variável tem assumido um fator preditivo nas dificuldades de transição e adaptação ao ES, assim como no rendimento académico destes estudantes. Na sua avaliação tomaremos o número de pessoas com que se pode esperar apoio e o grau de satisfação com o suporte que se sente disponível. Em termos gerais, o suporte social deriva da quantidade e da qualidade dos relacionamentos interpessoais que o estudante universitário estabelece com a sua rede social ou espera ter à sua disposição (Pinheiro & Ferreira, 2002; Pinheiro, 2003; Sarason et al., 1990; Seco et al., 2005).

A avaliação da satisfação é essencialmente utilizada em contextos organizacionais conforme foi abordado no capítulo anterior. A sua introdução no contexto educativo, e particularmente no ES, tem permitido, na atualidade, associar de forma positiva esta variável,

tanto ao rendimento académico, como à motivação para a realização e à qualidade do desenvolvimento psicossocial dos estudantes, assim como à sua persistência e conclusão do curso. Astin (1993) define a satisfação como a avaliação subjetiva que os estudantes realizam quanto à qualidade da sua experiência universitária. Em investigações mais recentes revelam que a satisfação académica constitui variável importante para avaliação do sucesso pessoal dos estudantes e da instituição universitária no concernente aos fatores contextuais nomeadamente tipos de curso frequentado e a participação em atividades extracurriculares (Araújo, 2005; Soares et al., 2002; Soares, 2003).

Embora o estudo geral pressuponha a realização de estudos-pilotos com amostras mais reduzidas, o estudo principal tomou como base toda a população estudantil das duas Universidades Públicas já mencionadas, ou seja, cerca de 652 estudantes do 1º ano dos cursos de licenciatura ministrados nestas universidades. Estes estudantes são descritos em termos das seguintes variáveis: sexo, idade, origem sociocultural, deslocação da família, e cursos de ensino médio frequentados.

Tomando em conta o que a literatura internacional nos indica sobre a complexidade das expectativas académicas e o suporte social, associados ao processo de satisfação e rendimento académico e aproveitando a disponibilidade de instrumentos da avaliação destes constructos psicológicos, construídos e validados para realidade portuguesa, a sua adaptação e a validação junto dos estudantes do ES em Moçambique foram objetivo central deste estudo.

3.5. Participantes

A população-alvo do nosso estudo são os estudantes que ingressaram na Universidade Pedagógica, Delegação do Niassa e na Universidade do Lúrio, Faculdade de Ciências Agrárias, no Ano Letivo de 2014. De acordo com os dados disponíveis nos Serviços de Registo Académico de cada instituição, no ano em estudo, ingressaram na Delegação de Niassa da Universidade Pedagógica 944 estudantes e na Universidade do Lúrio 50 estudantes. Tivemos numa primeira fase, uma adesão de 652 estudantes e por ser um estudo longitudinal, este número veio a reduzir-se ao longo do tempo para uma amostra final de 608 no fim do ano letivo.

3.5.1 Caracterização da amostra

A determinação da amostra para o estudo foi por conveniência e intencional tendo em

conta os critérios de ter ingressado na Universidade Pedagógica, Delegação do Niassa e na Universidade do Lúrio no ano letivo de 2014, e participar voluntariamente na investigação após a informação dos seus objetivos. Assim, participaram, no presente estudo, 652 estudantes das duas universidades, sendo 603 da UP representando 92,5% e 49 da UniLúrio representando 7.5% da amostra. Na Tabela 3.1 descrevemos estes estudantes nalgumas das suas características.

Tabela 3.1

Caracterização da Amostra por Sexo, Regime de Estudo e Situação Profissional

Estudantes por Sexo e IES							Regime de Estudo		
Universidade	UP		Uni Lúrio		Total			n	%
Sexo	n	%	n	%	n	%			
							Diurno	465	71.3
Masculino	358	59.4	32	65.3	390	59.8	Pós-laboral	187	28.7
Feminino	245	40.6	17	34.7	262	40.2	Situação profissional do Estudante		
Total	603	92.5	49	7.5	652	100	Estudante	439	67.3
							Estudante Trabalhador	213	32.7

Tomando os valores, verificamos que a amostra total é constituída por 390 estudantes do sexo masculino representando 59.8%, e por 262 estudantes do sexo feminino representando 40.2% do total. Na mesma tabela foram apresentados também, os dados que caracterizam a distribuição pelo sexo dos estudantes nas duas instituições de ensino. Em relação ao regime de frequência do curso, registamos que 465 (71.3%) estudantes são do regime diurno que funciona no período de manhã e tarde, enquanto 187 estudantes (28,7%) são do regime pós-laboral que funciona no período noturno. De igual modo, analisou-se a situação profissional atual dos estudantes tendo registado que 439 (67.3%) são estudantes a tempo inteiro sendo estes provenientes do ensino secundário e admitidos ao ES por via de exames de admissão, enquanto 213 (32.7%) são estudantes-trabalhadores, na sua maioria bolseiros das instituições e empresas públicas a frequentar em regime pós-laboral.

Na Tabela 3.2 descrevemos os estudantes da amostra considerando faixas etárias. Tomando os valores absolutos da idade calculou-se ainda a sua amplitude, média e desvio-padrão.

Tabela 3.2

Caracterização da Amostra por Idade

Grupo etário	n	%	Mínimo	Máximo	Média
até 20 anos de idade	194	29.8	17	55	25.31
de 21 a 27 anos	256	39.3			
de 28 a 55 anos	202	31.0	DPadrão	Moda	Amplitude
Total	652	100	6.97	19	38

De acordo com a Tabela 3.2 as idades da amostra abrangem uma larga faixa etária, sendo os estudantes mais novos com 17 anos e o mais velho com 55 anos, representando uma amplitude de 38 anos. Apesar desta grande amplitude, a maioria dos estudantes (39.3%) estão no grupo etário entre 21 a 27 anos, situando-se a moda aos 19 anos (média de 25,31 e desvio-padrão de 6,97).

De acrescentar que os estudantes da amostra frequentam um total de 15 cursos sendo 13 cursos ministrados pela UP e 2 cursos ministrados pela Faculdade de Ciências Agrárias da Uni Lúrio. Para uma análise comparada por áreas de conhecimento, concentramos os cursos ministrados pela UP, em três grandes áreas: seis cursos na área de Ciências Sociais e Humanas (nomeadamente História, Geografia, Filosofia, Direito, Português e Inglês, correspondendo a um total de 256 estudantes, representando 39.3% da amostra); na área de Ciências Naturais e Matemática, reunimos quatro cursos (Biologia, Química, Matemática e Agropecuária), correspondendo a 160 estudantes representando 24.5%; e três cursos foram agrupados na área de Gestão (Gestão dos Recursos Humanos, Contabilidade e Auditoria, Psicologia Social e das Organizações), correspondendo a 187 estudantes e representando 28.7% da amostra desta Universidade. Os dois cursos ministrados pela Universidade do Lúrio (Engenharia florestal e Engenharia do Desenvolvimento Rural), agrupados na área das Engenharias, apresenta o menor número de estudantes, ou seja, 47 estudantes (7.5% da amostra global do presente estudo).

Na Tabela 3.3 descrevemos os estudantes em função da necessidade que tiveram de mudar de residência para frequentar o ES, e em que tipo de residência se encontram.

Tabela 3.3

Caraterização da Amostra por Mudança de Residência e Tipo de Residência

Mudança de Residência	Residência e com quem reside											
			Residência Universitária		Amigos		Sozinho		Familiares		Outro Local	
	n	%	n	%	N	%	n	%	n	%	n	%
Sim	331	50.8	49	14.8	48	14.5	130	39.3	102	30.8	2	.6
Não	321	49.2	0	0	7	2.2	22	6.9	290	90.3	2	.6
Total	652	100	49	7.5	55	8.4	152	23.3	392	60.1	4	.6

Assim, os dados da amostra deste estudo indicam que 50.8% dos estudantes mudaram de residência para ingressarem no ES. Quanto aos estudantes que mudaram de residência, 14,8% vivem na residência universitária, 14,5% residem com amigos, 39,3% vivem sozinhos, 30,8% residem com familiares e 0,6% vivem em outros locais. De igual modo, os estudantes que não mudaram de residência para ingressar no ES, 2,2% residem com amigos, 6,9% residem sozinhos, 90,3% residem com familiares e 06% residem em outros locais.

Associado à deslocação da família, na Tabela 3.4 indicamos as Províncias de proveniência dos estudantes, sendo esta informação referente mais concretamente à Província de nascimento (podendo nem sempre coincidir com aquela em que residiam no momento do acesso ao ES).

Tabela 3.4

Distribuição da Amostra por Províncias de Origem ou Nascimento

		Província de origem/nascimento										
		Cabo Del.	Niassa	Nampula	Zambézia	Tete	Manica	Sofala	Inhambane	Gaza	Maputo	Total
UP	N	19	312	74	68	17	51	25	9	3	25	603
	%	3.1	51.7	13.7	11.3	2.8	8.5	4.1	1.5	0.5	4.1	100
UniLur	N	1	17	15	11	1	3	1	0	0	0	49
	%	2.0	34.7	30.6	22.5	2.0	6.2	2.0	0	0	0	100
Total	N	20	329	89	79	18	54	26	9	3	25	652
	%	3.1	50.5	13.7	12.1	2.8	8.3	4.0	1.4	0.5	3.8	100

No que diz respeito às Províncias de proveniência, a Tabela 3.4 mostra que do total dos estudantes inscritos nas duas instituições de ES, 329 (50.5%) são provenientes da Província do

Niassa, ou seja, aproximadamente metade da amostra pertence à Província das duas Universidades frequentadas. A Universidade Pedagógica, apesar de estar representada em todas as províncias do país e ministrar os mesmos cursos, a tabela em referência indica que 291 (48.3%) dos estudantes são provenientes de outras províncias sendo as províncias de Nampula (13,7%), Zambézia (12.1%) e Manica (8.3%), aquelas que apresentam valores mais elevados enquanto os valores mais baixos são referentes às Províncias de Gaza (0.5) e Inhambane (1.4%). De igual modo, na Universidade do Lúrio, a maior percentagem dos estudantes é oriunda da Província de Niassa (34%), seguida de Nampula (29.8%) e Zambézia (23.4%). Nesta instituição não se registaram ingressos de estudantes provenientes da região sul de Moçambique, nomeadamente Maputo, Gaza e Inhambane.

Paralelamente, foram analisados dados relacionados às figuras responsáveis pelos estudos dos estudantes, ou seja, os encarregados de educação da nossa amostra e a situação socioprofissional destes. Nesta análise, verificamos que 54.6% tem como encarregados os pais (pai ou mãe), 44.7% indicaram outras pessoas, tendo omitido a resposta nesta questão 21 estudantes (3.2%).

Apesar de globalidade da amostra possuir alguém que se responsabiliza pelos estudos, a situação socioprofissional destes encarregados de educação mostra serem pessoas de baixo poder económico para que possam garantir o sustento dos estudantes no ES. De facto, 13.8% dos encarregados são desempregados, 12.7% são camponeses ou agricultores, 5.5% são pensionistas e/ou reformados, 47.9% são funcionários públicos, 6.9% são trabalhadores de outrem e 8.0% exercem profissões a conta própria. Omitiram a sua resposta neste item 34 estudantes, representando 5,2% da amostra.

Na Tabela 3.5 descrevemos a nossa amostra em termos do seu rendimento no ensino secundário (média) e da média obtida nas provas de ingresso na Universidade. Dada a métrica destas variáveis, descrevemos a amplitude de valores, a sua média e desvio-padrão

Tabela 3.5

Caracterização das Notas do Ensino Secundário e Notas na Admissão ao ES

	N	M	DP	Min	Max	Moda	Ampl.
Notas do Ensino Secundário	648	11,92	1,33	10	18	12.0	8.0
Notas de Admissão ES	443	7.94	2.29	3.0	14.3	7.0	11.3

Conforme se constata, as notas de aprovação no Ensino Secundário variaram de 10 a 18 valores sendo a média de 11,92 (desvio-padrão de 1,33). De igual modo, as notas do exame de admissão para o ES são relativamente baixas, com uma mínima de 3.0 valores e máxima de 14.3, situando-se a média em 7.94 (desvio-padrão de 2.29), destacando-se que neste item 209 estudantes omitiram a sua resposta (sobretudo são estudantes que acedem ao ES através de acordos existentes com os vários ministérios e instituições públicas). De acrescentar que os estudantes da amostra são provenientes de várias áreas de formação, destacando-se o Ensino Secundário Geral com 77,1%, o Ensino Técnico 10,4%, outras áreas de formação profissional 11,7% (Administração Pública e Formação de Professores) e 0.8% omitiram a sua formação de proveniência.

3.6. Instrumentos

3.6.1 *Questionário de Perceções Académicas*

O Questionário de Perceções Académicas na sua versão A - Expetativas (QPA-E), Deaño, Diniz, Almeida, Alfonso, Costa, Señorán, Conde, Araújo, Sarmento, Gonçalves, & Talledo (2013), construído e validado na Universidade do Minho, Portugal, e da Universidade de Vigo, Espanha, é um instrumento de autorrelato constituído por 62 itens com resposta numa escala de formato tipo *likert*, com 6 pontos, desde 1 (Discordo totalmente) a 6 (Concordo totalmente). O questionário avalia sete dimensões de expectativas: Formação para o emprego, Qualidade da formação, Desenvolvimento pessoal, Interação social com outros colegas, Pressão social de outros significativos, Envolvimento político e cidadania, Mobilidade académica, Competências transversais. A Tabela 3.6 mostra a estrutura dimensional do questionário, o número de itens por dimensão identificada, e os índices de consistência interna obtidos nos estudos da versão original com estudantes de Portugal e de Espanha.

Tabela 3.6

Descrição do QPA-E (Questionário de Perceção Académica – Expetativas, Deaño et al, 2013)

DIMENSÕES		Nº Itens	Alfa
Formação para o emprego	Avalia as expetativas do desenvolvimento da carreira, para obter melhores condições de trabalho, para obter um diploma ou grau para entrar no mundo de trabalho, centrados no output.	8	.89

Qualidade da formação	Refere-se a qualidade da formação tendo em vista a aprender e aprofundar conhecimentos, saber mais sobre a área de interesse ou curso.	8	.79
Desenvolvimento pessoal	Avalia o desenvolvimento de aspetos ou dimensões do self, como identidade, autonomia, empreendedorismo, autoconfiança e o pensamento crítico.	6	.87
Interação social com outros colegas	Expetativas ligadas a participação em convívio, festas académicas, associação académica, ter diversidade de contactos e novos amigos.	9	.75
Pressão social de outros significativos	Consiste em responder a expectativas dos pais, colegas, professores e sociedade (estatuto) e agradar a pessoas significativas.	7	.79
Envolvimento político e cidadania	Avalia a previsão do seu envolvimento político e cidadania, valores, ética, envolvimento na solução de problemas ou questões sociais.	8	.85
Mobilidade académica	Avalia as expetativas dos estudantes em participar em programas de intercâmbio com outras universidades estrangeiras, estágios e emprego no estrangeiro.	7	.90

3.6.2 *Questionário do Suporte Social*

O suporte social no nosso estudo vai ser avaliado usando o Questionário do Suporte Social – SSQ6, (Sarason et al., 1987; versão portuguesa de M. R. Pinheiro e J. A. Ferreira, 2000), versão abreviada com 6 itens, de um instrumento mais alargado constituído por 27 itens, o SSQ (Sarason et al., 1983). Cada item do SSQ6 possui duas partes, uma referente ao número de pessoas que cada indivíduo percebe como estando disponíveis para o apoiarem e ajudarem numa determinada situação. É formulada na interrogativa, devendo indicar no máximo nove pessoas como estando disponíveis, podendo também responder “ninguém” quando não se revela a disponibilidade. A outra parte do item mede o grau de satisfação com a globalidade do suporte percebido nesta mesma situação, sendo para o efeito utilizada uma escala de tipo *likert*, com seis pontos que vão desde 1 (muito insatisfeito) a 6 (muito satisfeito).

A análise da composição fatorial do instrumento, mostra que existem duas dimensões

distintas e coincidem com as duas subescalas teoricamente previstas. Uma referente ao número de indivíduos (SSQ6N) e outra referente a satisfação (SSQ6S), com seis itens cada uma segundo indica a Tabela 3.7.

Tabela 3.7

Descrição do SSQ6 (adaptado de Sarason et al., 1987)

Dimensões		Nº Itens	Alfa
SSQ6 Número	Avalia o número de pessoas que cada indivíduo percebe como estando disponíveis para o apoiarem e ajudarem numa determinada situação.	6	.95
SSQ6 Satisfação	Mede o grau de satisfação com a globalidade do suporte percebido nesta mesma situação.	6	.97

3.6.3 Questionário de Satisfação Académica

A satisfação académica vai ser avaliada com base nas experiências académicas vivenciadas pelos estudantes ao longo do primeiro ano de frequência no ES. Para o efeito vai ser usado o Questionário de Satisfação Académica – QSA (Soares, Vasconcelos & Almeida, 2002; Soares, 2003). O QSA é um questionário de autorrelato que procura avaliar o grau de satisfação dos estudantes do ES relativamente a diversos aspetos da sua experiência académica. Constituído por 13 itens, com um formato de resposta *likert* de 5 pontos que varia entre 1 (muito insatisfeito) a 5 (muito satisfeito).

O questionário cobre três dimensões da satisfação académica: social, institucional e curricular. Na Tabela 3.8 são apresentadas as três dimensões do instrumento, bem como o número de itens que as integram e os valores de consistência interna encontrados no estudo realizado por Soares e Almeida (2003), com estudantes portugueses.

Tabela 3.8

Descrição do QSA (adaptado de Soares & Almeida, 2003)

Dimensões		Nº Itens	Alfa
Satisfação curricular	Define o grau de satisfação dos estudantes em relação às atividades e à organização geral do curso que frequentam. Inclui, ainda, a avaliação da satisfação dos estudantes em relação ao seu investimento pessoal no curso e à qualidade das relações estabelecidas com os professores.	5	.74
Satisfação institucional	Define o grau de satisfação dos estudantes em relação às infraestruturas, serviços e equipamentos disponíveis no Campus. Inclui, ainda, a avaliação da satisfação dos estudantes em relação às atividades extracurriculares proporcionadas pela instituição e à qualidade das relações estabelecidas com os funcionários.	4	.64
Satisfação socio-relacional	Define o grau de satisfação dos estudantes em relação à vida académica e universitária e à qualidade das relações estabelecidas com os colegas do seu e doutros cursos da Universidade. Inclui, ainda, a avaliação do grau de satisfação em relação à qualidade das relações estabelecidas com os familiares e/ou outras figuras significativas.	4	.66

3.6.4 Questionário sociodemográfico

Para o levantamento de dados sociodemográficos, foi elaborado um formulário específico que registou os seguintes elementos: sexo, idade, curso superior de frequência na universidade, situação socioprofissional dos pais e encarregados de educação, deslocação ou não para frequentar o ES, regime de estudo (Diurno ou Noturno), situação profissional (estudante a tempo inteiro ou estudante trabalhador), província de origem, nascimento ou residência habitual, especialidade de frequência no nível médio, média geral do aproveitamento no nível médio e a média de provas de ingresso ao ES.

De igual modo, obteve-se junto dos setores académicos das instituições em estudo, os registos de rendimento escolar obtido pelos estudantes ao longo do primeiro ano. Estes mapas indicaram o rendimento nas 12 cadeiras ministradas no 1º ano de frequência. Este número inclui as cadeiras gerais (e.g. Técnica de expressão da Língua Portuguesa, Metodologia de Investigação Científica, Fundamentos de Pedagogia, Psicologia e Práticas

Pedagógicas/Profissionalizantes) e as cadeiras específicas de cada curso. O rendimento geral para efeito da análise dos dados foi tomado em consideração o número de disciplinas com aproveitamento positivo ao longo do ano e a média ponderada das classificações obtidas no final do ano letivo. A persistência do estudante incluiu as informações acerca da desistência total ou parcial do curso e da instituição e da mudança da instituição realizada pelo estudante.

3.7. Procedimentos

Numa primeira etapa, procurou-se adaptar os instrumentos de avaliação à realidade moçambicana, por meio da reflexão falada, tomando cinco docentes e 20 estudantes do primeiro ano e finalistas (Universidade Pedagógica). Esta adaptação incluiu uma avaliação qualitativa, para observar a pertinência, a relevância e o formato dos itens dos três instrumentos de avaliação: expectativas (QPA-E), suporte social (SSQ6) e satisfação académica (QSA). A análise qualitativa dos itens foi então centrada na clareza, compreensão e familiarização dos estudantes com os instrumentos, e procurou também uma estimativa do tempo necessário para os estudantes responderem a todas as questões.

Com base nos resultados da reflexão falada, procedeu-se a diversas modificações. As versões dos questionários daí decorrentes foram aplicadas num estudo quantitativo preliminar, junto de uma amostra de 210 estudantes, que foram tomados aleatoriamente no ato de candidatura para o exame de admissão à Universidade Pedagógica. Este estudo destinou-se a avaliar as propriedades psicométricas das escalas, nomeadamente validade interna e externa dos itens, análise fatorial e a consistência interna dos itens por dimensão.

O estudo mais consistente desta tese tomou uma aplicação das provas, sem limite de tempo, a uma amostra de 652 estudantes das duas instituições de ES. Esta aplicação ocorreu ao longo de três momentos sequenciais. O primeiro foi de duas semanas depois do ato da matrícula dos estudantes, altura em que se procedeu ao levantamento dos dados demográficos, mediante o preenchimento de um formulário especialmente preparado para o efeito, do Questionário de Percepções Académicas (QPA-E) e do questionário de suporte social (SSQ6). O segundo momento, que coincidiu com a realização das jornadas científicas, nos meados do segundo semestre letivo, permitiu a aplicação do Questionário de Satisfação Académica (QSA). Para completar o processo de levantamento de dados, o terceiro momento consistiu na recolha do rendimento académico e da assiduidade dos estudantes correspondentes ao primeiro e segundo semestre, facto que decorreu no fim do ano letivo, após a realização dos exames de

recorrência.

Os dados colhidos foram processados para posterior análise estatística, com base no programa SPSS (versão 20 para *Windows*). Além das estatísticas descritivas e com vista à obtenção das associações existentes entre as variáveis em estudo, recorreu-se à análise das correlações entre variáveis (expectativas, percepção, suporte social, rendimento, satisfação e persistência) e à análise da variância dos resultados tomando o sexo, idade, proveniência geográfica, tipo de curso frequentado, situação socioeconómica dos familiares e residência dos estudantes.

3.8. Considerações finais

Ao longo deste capítulo, procuramos descrever os procedimentos metodológicos seguidos e os cuidados observados na prossecução do estudo. Com esta apresentação pretendemos por um lado identificar os objetivos com os quais orientamos o nosso estudo as questões e hipóteses formuladas e que serviram de base para realização da investigação e por outro, informar dos cuidados tomados em consideração para determinação da amostra do nosso estudo. Tratando-se de um estudo com algumas características de um estudo longitudinal, e que se prolongou por todo ano letivo de 2014, verificamos que parte da amostra com que contamos no início do estudo, foi se perdendo ao longo do período de estudo. Assim, de uma amostra de 652 estudantes que responderam os primeiros questionários, puderam apresentar disponíveis para responderem o Questionário de Satisfação Académica 542 sujeitos, fato que poderá ser notado no capítulo da análise dos dados. De acrescentar que, relativamente à informação académica dos estudantes da amostra, esta foi integralmente conseguida em relação aos estudantes que frequentaram as aulas e se apresentaram à avaliação. A colaboração havida tanto pela Direção Pedagógica da Universidade Pedagógica como da Universidade do Lúrio, e em especial pelos docentes das cadeiras e gestores dos cursos, permitiram obter, de uma forma bastante completa, os resultados do rendimento dos estudantes.

CAPÍTULO 4 - ADAPTAÇÃO E VALIDAÇÃO DOS INSTRUMENTOS

4.1. Introdução

A fundamentação teórica do estudo das expectativas académicas, do suporte social e da satisfação académica, e o reconhecimento da sua importância na adaptação e no sucesso académico em estudantes universitários do primeiro ano em Moçambique, remeteu-nos para a análise de instrumentos usados em estudos similares. Cientes da complexidade do processo de construção e/ou validação de um instrumento de avaliação psicológica, pois exige um processo de planeamento muito rigoroso com o intuito de garantir a precisão e validade do instrumento para que possa avaliar o constructo em estudo, e desde logo o ajustamento do instrumento às particularidades dos sujeitos que agora se pretende avaliar (Almeida & Freire, 2003), optamos pela adaptação de três instrumentos já existentes, nomeadamente: o Questionário de Expectativas Académicas; o Questionário do Suporte Social e o Questionário de Satisfação Académica.

Este quarto capítulo da tese descreve os procedimentos seguidos na adaptação destes três instrumentos aos estudantes universitários de Moçambique. De destacar que o processo de adaptação e validação dos instrumentos recorreu a análises qualitativas e quantitativas, centrando-nos na dimensionalidade e precisão dos instrumentos, na variabilidade ou dispersão das pontuações nos diferentes itens e na validade interna dos itens que compõem cada uma das dimensões dos instrumentos.

4.2. Questionário de Perceções Académica - Expectativas

Tomando por base a revisão bibliográfica, procuramos identificar os instrumentos que avaliam as expectativas que os estudantes apresentam no seu ingresso no ES. Assim, com base nas referências encontradas relacionadas com o assunto, optamos pelo Questionário de Perceções Académicas – Expectativas, (Almeida, Deaño, Araújo, Costa, Conde, & Gil, 2012) que é um instrumento de autorrelato constituído por 62 itens de formato tipo *likert* com seis níveis de resposta que, à partida, consideramos de fácil entendimento pelos estudantes moçambicanos nas questões colocadas.

Para a recolha de sugestões foram realizadas entrevistas abertas e semiestruturadas a 20 estudantes da 12ª Classe da Escola Secundária Geral Paulo Samuel Kankhomba em Lichinga, potenciais candidatos ao ES. A estes estudantes solicitou-se que mencionassem as suas expectativas relativas ao seu ingresso no ES. De igual modo, solicitou-se que comentassem

os itens do questionário, indicando as dúvidas que pudessem ter na sua compreensão e apresentassem alterações das perguntas para melhor clarificar o seu significado. Em seguida, o questionário foi analisado por quatro docentes da Universidade Pedagógica sendo dois da área de psicologia e os outros dois de língua portuguesa, bem como por alguns estudantes universitários, recorrendo-se a um procedimento de reflexão falada do instrumento. De novo, o objetivo foi recolher sugestões para melhorar a redação dos itens, clarificando a linguagem empregue e aumentando a sua compreensão pelos estudantes.

Deste conjunto de entrevistas, foram encontrados alguns problemas relacionados com a compreensão dos itens ou a aplicabilidade das situações descritas aos estudantes moçambicanos. Foi nesta perspetiva que foram eliminados os itens relacionados com a mobilidade dos estudantes pelo facto de esta prática não ser usual nas IES em Moçambique. Paralelamente sugeriram propostas de redação de novos itens, assim como mudanças nas instruções que orientam o preenchimento do questionário. Foram assinaladas expressões pouco usadas pelos estudantes ou menos compreendidas, e apontaram-se alguns itens problemáticos que vieram a ser eliminados (e.g., “Obter formação que me permite alargar os horizontes de emprego no estrangeiro”).

Os dados recolhidos foram avaliados e conduziram a alterações consideradas pertinentes, chegando-se a uma versão do questionário constituída por 44 itens. Na mesma perspetiva de adaptar o questionário à nova amostra, considerou-se necessário reduzir o formato da resposta aos itens de seis para cinco alternativas de resposta pois mais usual e do conhecimento dos estudantes. Este pré-estudo foi realizado ao longo do segundo semestre de 2013, tendo decorrido em diferentes momentos com os docentes e estudantes. Como resultado deste conjunto de análises qualitativas, os itens foram agrupados em seis dimensões, nomeadamente: (i) Formação para o emprego, avalia as expetativas do desenvolvimento da carreira ou para obter melhores condições de trabalho, obter um diploma ou grau para entrar no mundo de trabalho (e.g., «Ter melhores saídas profissionais no mercado de trabalho»), (ii) Qualidade da formação, refere-se à qualidade da formação em vista a aprender e aprofundar conhecimentos e saber mais sobre a área de interesse ou curso (e.g., «Ter uma formação específica e atualizada na área do meu curso»); (iii) Desenvolvimento pessoal, avalia o desenvolvimento do “selfs” da identidade, autonomia, empreendedorismo, autoconfiança e o pensamento crítico (e.g., «Ganhar confiança nas minhas potencialidades»); (iv) Interação social, expetativas ligadas a participação em convívios, festas académicas, associação académica, ter

diversidade de contactos e novos amigos (e.g., «Ter amigos que me ajudem a ultrapassar possíveis dificuldades pessoais»); (v) Pressão social, ou responder a expectativas dos pais, colegas, professores e sociedade ou agradar a pessoas significativas (e.g., «Conseguir corresponder às expectativas dos meus familiares»); e (vi) Envolvimento político e cidadania, previsão do seu envolvimento em discussões sobre problemas sociais, valores ou ética (e.g., «Envolver-me na resolução de problemas de pessoas vulneráveis»).

Tendo em vista o estudo dimensional, avançamos para uma primeira aplicação da escala e análise fatorial dos itens tomando a amostra de estudantes ($n = 652$) descrita no capítulo da metodologia (Capítulo 3). Com objetivo de identificar quais e quantos os fatores, bem como os itens que a eles se encontram associados, utilizamos o método das componentes principais. Numa primeira análise emergiu um número muito elevado de fatores, mais concretamente doze fatores para explicar a variância dos 44 itens, explicando no seu conjunto 55.4% dessa variância. Este resultado afastava-se bastante da nossa base teórica inicial que pressupunha seis dimensões, pelo que reduzimos a extração a seis fatores, pedindo uma *rotação varimax* e fixando como ponto de corte na saturação dos itens o valor de .40. Ao contrário do esperado, os itens não apareceram agrupados nas dimensões previamente definidas, tendo-se decidido avançar para uma nova análise fatorial eliminando todos os itens que não estavam associados às dimensões previstas teoricamente. Com esta redução a 30 itens, avançamos para uma nova análise fatorial mais definitiva da dimensionalidade do questionário.

Assim, para apreciar os índices de homogeneidade e esfericidade das correlações obtidas entre os itens, obtivemos um coeficiente KMO de 0,89 e um coeficiente Bartlett de esfericidade estatisticamente significativo ($\chi^2 = 4251,31$ gl = 435; $p < .000$), sugerindo a possibilidade de prosseguirmos com a análise fatorial. Na base dos valores próprios superiores à unidade fixaram-se cinco fatores explicando 42,7% da variância dos itens. A Tabela 4.1 apresenta as saturações dos itens nos cinco fatores isolados, bem como a respetiva comunalidade. De igual modo, apresentamos o valor próprio de cada fator e a percentagem de variância que lhe está associada ($n = 652$).

Tabela 4.1

Análise fatorial dos 30 itens do Questionário de Percepções Académicas – Expetativas

Itens	Fatores					h2
	1	2	3	4	5	
Item 33- Não desapontar a família ou os amigos no rendimento académico.	.63					.46
Item 32- Participar em debates ou palestras científicas para aprofundar os meus conhecimentos no curso	.63					.47
Item 34- Conseguir estágios que facilitem a entrada no mercado de trabalho.	.63					.55
Item 35- Ter oportunidade para troca de experiências e conversas com colegas.	.60					.45
Item 31- Não ficar atrás dos colegas nas notas ou classificações.	.59					.45
Item 23- Participar em algum grupo organizado de estudantes (associações, grupo desportivo, cultural, etc.).	.51					.43
Item 24- Aprofundar os conhecimentos das cadeiras para participar ativamente nas aulas.	.47					.32
Item 28- Ser reconhecido na minha comunidade pelo valor das minhas ideias e opiniões.		.65				.50
Item 18- Aproveitar o prestígio do ensino superior para subir socialmente.		.63				.48
Item 14- Ter acesso no futuro a grupos sociais, políticos e económicos de prestígio		.59				.44
Item 27- Aumentar o meu grupo de amigos.		.53				.45
Item 29- Poder discutir a vida política, económica e social do país e do mundo.		.49				.46
Item 20- Esforçar-me nos estudos para não me sentir inferiorizado junto dos meus colegas		.47				.35
Item 5- Conseguir um elevado estatuto social.		.40				.34
Item 7-Ter melhores saídas profissionais no mercado de trabalho.			.61			.45
Item 16- Capacitar-me para vir a ter sucesso profissional no futuro			.61			.42
Item 13- Obter formação para vir a ter um bom emprego.			.55			.46
Item 19- Aumentar a possibilidade de um emprego estável no futuro.			.51			.45
Item 1- Conseguir uma profissão de grande valor social ou de prestígio			.48			.37
Item 25- Ter a preparação necessária para vir a exercer a profissão que desejo			.47			.43

Item 3- Ter amigos que me ajudem a ultrapassar dificuldades que possa encontrar	.70	.54			
Item 2- Praticar alguma atividade extracurricular podendo ser cultural, desportiva ou de lazer	.59	.42			
Item 9- Ter um horário semanal que me permita realizar outras atividades para além do estudo.	.49	.32			
Item 11- Participar em atividades de estudo para não ser excluído(a) pelos colegas	.46	.38			
Item 6- Conseguir corresponder às expectativas dos meus familiares.	.44	.42			
Item 21- Formar-me como um cidadão comprometido com os problemas da sociedade atual	.63	.43			
Item 26- Participar em grupos de discussão sobre problemas sociais.	.63	.50			
Item 8- Compreender como posso contribuir para melhorar o mundo e a sociedade	.52	.40			
Item 12- Ter uma visão crítica das coisas e pensar em como transformá-los.	.50	.36			
Item 10- Envolver-me na resolução de problemas de pessoas menos favorecidas	.48	.31			
Valor Próprio	6.46	1.67	1.64	1.43	1.31
%Variância	21.53	6.56	5.47	4.75	4.35

Na tentativa de identificar e dar significado a cada fator, procuramos analisar a distribuição dos 30 itens nos cinco fatores e comparar a mesma face às dimensões identificadas na nossa revisão teórica: Formação para o emprego; Desenvolvimento pessoal e social; Qualidade de formação; Interação social; Pressão social; e Envolvimento político e cidadania. Assim, pela presente análise, o fator 1 é constituído por sete itens (33, 32, 34, 35, 31, 23 e 24) relacionados com à qualidade da formação, aprender e aprofundar conhecimentos ou saber mais sobre a área de interesse ou curso. Veja-se, por exemplo, o conteúdo do item 32 “Participar em debates ou palestras científicas para aprofundar os meus conhecimentos no curso” e do item 24 “Aprofundar os conhecimentos das cadeiras para participar ativamente nas aulas”. Apesar de aparecerem associados a este fator, itens não relacionados inicialmente com a qualidade de formação, a título de exemplo, o item 34, “Conseguir estágios que facilitem a entrada no mercado de trabalho” e o item 31 “Não ficar atrás dos colegas nas notas ou classificações”, passamos a incluí-los, pois, associados à formação, denominando este fator por Qualidade de Formação.

O Fator 2 reúne sete itens (28, 18, 14, 27, 29, 20 e 5), os quais são relacionados às

expetativas dos estudantes relativamente ao seu desenvolvimento pessoal, seja no sentido de maior autonomia, valorização social ou autoestima. Veja-se, por exemplo, o conteúdo de alguns itens que compõem este fator: Item 5 “Conseguir um elevado estatuto social”, ou item 18 “Aproveitar o prestígio do ES para subir socialmente”, e item 28 “Ser reconhecido na minha comunidade pelo valor das minhas ideias e opiniões”. Analisando a composição dos itens deste fator, passaremos a designar este por Dimensão de Desenvolvimento Pessoal e Social. De igual modo, analisamos os seis itens que agruparam no fator 3, nomeadamente 7, 16, 13, 19, 1 e 25 que caracterizam as expetativas dos sujeitos em relação ao desenvolvimento da sua carreira, associando a sua entrada no ES à obtenção de melhores condições de trabalho ou à aquisição de competências para entrar no mundo de trabalho. A título de exemplo, veja-se o conteúdo do item 1 “Conseguir uma profissão de grande valor social ou de prestígio” ou item 7 “Ter melhores saídas profissionais no mercado de trabalho”. Neste sentido, os itens reportados a este fator pertencem à dimensão “Formação para o emprego”.

Como podemos verificar na Tabela 4.1, os fatores 4 e 5 reuniram cinco itens cada um. O fator quatro agrupou os itens 3, 2, 9, 11 e 9 ligados à participação em diversas atividades extracurriculares, estudo em grupo e estabelecimento de diversos contactos e novos amigos, por exemplo item 3 “Ter amigos que me ajudem a ultrapassar possíveis dificuldades pessoais” ou item 9 “Ter um horário semanal que me permita realizar outras atividades para além do estudo”. Este conjunto de cinco itens foi relacionado com a dimensão da Interação Social com colegas. Finalmente, o fator 5 reuniu os itens 21, 26, 8, 12 e 10 que avaliam os interesses dos estudantes em se envolverem em problemas políticos e de cidadania, ou na solução de problemas ou questões sociais, por exemplo o item 21 “Formar-me como um cidadão comprometido com os problemas da sociedade” ou item 8 “Compreender como posso contribuir para melhorar o mundo e a sociedade”. Este fator, pelos itens que integra, identificou-se com a dimensão Envolvimento Político e Cidadania.

A seguir analisamos as respostas dos estudantes item a item, identificando a percentagem de sujeitos que pontuaram em cada nível da escala de pontuação usada (de 1 a 5). Nesta análise indicamos, ainda, a média e o desvio-padrão das respostas dos sujeitos para cada item, assim como o índice de correlação do item com o total da sua dimensão (ritc) e o contributo do item para o alfa da dimensão (como fica o valor do coeficiente de consistência interna dos itens por subescala se um determinado item for eliminado; alfa se...). Na Tabela 4.2 estão indicados os coeficientes obtidos com estas análises tomando as respostas aos itens na

subescala Qualidade da Formação (n = 652).

Tabela 4.2

Resultados dos Itens na Dimensão Qualidade de formação

itens	Fator I					M	DP	ritc	α. se...
	1%	2%	3%	4%	5%				
iQP33	2.8	5.1	4.6	18.6	69.0	4.46	.99	.53	.71
iQP32	1.1	1.5	3.5	14.7	79.1	4.69	.71	.51	.72
iQP34	3.1	3.5	5.4	17.3	70.7	4.49	.97	.50	.72
iQP35	1.2	1.5	3.8	22.7	70.7	4.60	.75	.50	.72
iQP31	4.3	3.1	7.5	24.2	60.9	4.34	1.04	.46	.73
iQP23	3.4	2.3	8.7	32.5	53.1	4.30	.96	.44	.73
iQP24	.5	2.3	2.9	14.4	79.9	4.71	.68	.40	.74

Olhando o conjunto de valores, verifica-se nesta dimensão maior pontuação dos sujeitos no extremo (4 “Concordo em parte” e 5 “Concordo totalmente”), facto que se pode confirmar com os valores das médias que oscilam entre 3.54 e 4.36. O valor de alfa da subescala é de .76, um valor superior em relação ao critério de .70 desejado, e nenhum item se for eliminado faz subir este coeficiente. Por outro lado, as correlações dos itens com o total da subescala oscilam entre .40 e .53, traduzindo uma boa validade interna.

Análise similar foi efetuada com os itens do segundo fator, correspondendo à dimensão do Desenvolvimento pessoal e social. Na Tabela 4.3 estão indicados os valores obtidos em tal análise (n = 652).

Tabela 4.3

Resultados dos itens na dimensão de Desenvolvimento Pessoal e Social

itens	Fator II					M	DP	ritc	α. se...
	1%	2%	3%	4%	5%				
iQP28	5.7	6.9	8.9	31.7	46.8	4.07	1.16	.53	.66
iQP18	11.2	6.4	10.3	34.0	38.0	3.81	1.31	.47	.68
iQP14	5.5	5.4	13.5	32.5	43.1	4.02	1.13	.46	.68
iQP27	12.6	11.5	14.6	32.1	29.3	3.54	1.35	.40	.70
iQP29	4.4	5.7	10.9	27.3	51.7	4.16	1.11	.41	.69

iQP20	5.4	3.4	6.6	19.3	65.3	4.36	1.10	.41	.69
iQP5	3.2	5.5	6.3	34.2	50.8	4.24	1.01	.34	.71

Tomando os resultados, verifica-se que as frequências das respostas dos estudantes estão tendencialmente concentradas nos níveis 4 e 5 da escala, dados que também podem ser verificados nas médias situadas entre 3.79 e 4.31. Estes valores sugerem-nos elevadas expectativas iniciais dos estudantes em relação ao seu desenvolvimento tanto a nível pessoal como social a partir do seu ingresso no ES. Os coeficientes de correlação do item com o total da dimensão (ritc) são superiores a .30, como desejável. De igual modo, o coeficiente alfa de Cronbach estimado é de .72 e nenhum item, se eliminado, faz subir o índice alfa obtido, pelo que não se mostra necessário excluir mais itens da escala.

Na Tabela 4.4 apresentamos os coeficientes estatísticos obtidos na análise dos itens da dimensão Formação para o emprego (n = 652).

Tabela 4.4

Resultados dos Itens na Dimensão Formação para o Emprego

itens	Fator III					M	DP	ritc	α.se...
	1%	2%	3%	4%	5%				
iQP7	2.6	3.8	5.1	23.8	64.7	4.44	.95	.44	.60
iQP16	.5	1.5	2.8	12.1	83.1	4.76	.62	.38	.63
iQP13	4.6	5.2	7.7	23.9	58.6	4.27	1.10	.48	.58
iQP19	4.0	4.1	7.4	25.3	59.2	4.32	1.05	.41	.61
iQP1	6.7	4.9	5.5	29.1	53.7	4.18	1.17	.36	.63
iQP25	1.1	1.7	4.1	16.6	76.5	4.66	.73	.31	.64

Tomando em consideração os resultados apresentados na Tabela 4.4, verificamos uma boa dispersão nas respostas dos estudantes face às suas expectativas em relação à qualidade da formação em vista a aprender e aprofundar conhecimentos e saber mais sobre a área de interesse ou curso (médias oscilarem entre 4.18 e 4.76). De igual modo, observam-se bons índices de correlação corrigidos entre o item e o total da dimensão (ritc), oscilando entre .36 e .49. Por sua vez, o coeficiente de consistência interna da dimensão, alfa de Cronbach, situou-se no limiar da sua aceitabilidade, contudo nenhum item se eliminado faz aumentar este valor.

Na Tabela 4.5 apresentamos os resultados de análise similar considerando os itens da dimensão Interação social com os colegas (n = 652).

Tabela 4.5

Resultados dos Itens na Dimensão Interação Social com os Colegas

Fator IV									
itens	1%	2%	3%	4%	5%	M	DP	ritc	α. se...
iQP3	4.6	5.8	6.6	22.7	60.3	4.28	1.11	.38	.58
iQP2	8.1	11.5	11.8	38.3	30.2	3.71	1.24	.47	.54
iQP9	9.0	7.1	9.0	33.0	41.9	3.92	1.27	.37	.59
iQP11	4.9	5.1	6.7	20.9	62.4	4.31	1.12	.36	.59
iQP6	3.7	5.1	7.1	29.8	54.4	4.26	1.04	.35	.59

Tomando os mesmos elementos estatísticos já considerados nas descrições das dimensões anteriores, os índices da distribuição dos itens, em termos de média e desvio-padrão, mostram-se adequados nesta dimensão. Os valores relatam elevadas expectativas dos estudantes relativamente à convivência e diversão, ou seja, a sua participação em atividades de interação social e no estabelecimento de relações com os colegas. Em relação aos coeficientes de correlação de cada item com o total da subescala (valores elevados situados entre .36 e .47) podemos aceitar a validade interna dos resultados em cada item. Por último, o valor de alfa desta dimensão situa-se em .61 no limiar da sua aceitação, sendo que nenhum item, quando eliminado, faz subir este valor.

Os resultados da análise estatística das respostas dos estudantes aos itens da dimensão Envolvimento Político e Cidadania (n = 652) estão indicados na Tabela 4.6.

Tabela 4.6

Resultados dos Itens na Dimensão Envolvimento Político e Cidadania

Fator V									
itens	1%	2%	3%	4%	5%	M	DP	ritc	α. se...
iQP21	2.9	4.9	6.1	24.4	61.7	4.37	1.00	.35	.53
iQP26	3.5	6.1	9.5	32.8	48.0	4.16	1.06	.42	.49
iQP8	2.0	2.0	4.4	19.9	71.6	4.57	.83	.27	.57
iQP12	1.5	2.8	6.1	23.0	66.6	4.50	.85	.34	.54

iQP10	8.0	8.0	10.0	27.5	46.5	3.97	1.27	.36	.53
-------	-----	-----	------	------	------	------	------	-----	-----

Os resultados das respostas aos itens da quinta dimensão do questionário, centrada nas expectativas dos estudantes em contribuir para a melhoria da sociedade e para discutir a vida política, social e económica do país, sugerem uma fraca homogeneidade dos itens, situando o valor de alfa de Cronbach em apenas .59, (valor claramente inferior a .70 que é desejável atingir). No entanto, nenhum item que agrupa esta dimensão, se eliminado, faz subir este coeficiente, pelo que consideramos a sua manutenção. As correlações entre cada item e o total da subescala (ritc) situaram-se entre .27 e .42, mesmo assim satisfatórios.

Em síntese, o questionário de expectativas académicas na sua versão adaptada e validada para Moçambique passou a integrar apenas 30 itens, repartidos por cinco dimensões: Qualidade de formação, Desenvolvimento pessoal e social, Formação para o emprego, Interação social com os colegas, e Envolvimento político e cidadania. O número de itens difere de subescala para subescala, tendo-se retido apenas os que de forma mais clara no seu conteúdo se vincularam com a respetiva dimensão na análise fatorial. Assim, o número de itens, face à versão original, apresenta uma acentuada redução, registando-se índices de consistência interna aceitáveis, mesmo que inferiores ao nível crítico de .70 nas duas últimas dimensões. As dimensões anteriores referentes à mobilidade internacional dos estudantes ou à pressão social não emergiram como tão relevantes ou presentes nas nossas análises qualitativas e quantitativas junto dos estudantes moçambicanos. Assim passaremos a considerar, na análise posterior de resultados, os resultados nas cinco dimensões retidas, lembrando que as mesmas estavam presentes na versão original do questionário português que se procurou adaptar à realidade moçambicana.

4.3. Questionário de Suporte Social SSQ6

Em concordância com a literatura e investigações empírica de referência, a existência de relacionamentos interpessoais satisfatórios e a perceção de suporte social deles obtida têm sido apontadas como elemento facilitador da adaptação pessoal e social dos indivíduos nas mais diversas situações de stresse, transição ou mudança (Cohen, Doyle, Skoner, & Gwaltney, 1997; Schlossberg & Goodman, 1995). Estas situações reportam-se, neste nosso estudo, ao processo de transição, adaptação, frequência e sucesso no ES (Chickering & Schlossberg, 1995; Cutrona,

1982, 1986; Cutrona et al., 1994). Tendo em conta o reduzido número de estudos que procuram analisar o contributo da variável do suporte social na adaptação dos estudantes ao ES, optou-se pelo instrumento de medida adaptado para a realidade portuguesa, o Questionário de Suporte Social (QSS6), por Pinheiro e Ferreira (2002), com base no instrumento de Sarason, Sarason, Shearin e Pierce (1987). Para a presente investigação estabeleceu-se contacto com a autora do instrumento adaptado para a língua portuguesa, tendo sido disponibilizado o questionário em referência para sua adaptação e validação à realidade moçambicana.

Assim, com o objetivo de avaliar a adaptabilidade do instrumento à realidade moçambicana, o questionário foi aplicado a uma amostra de 20 estudantes do segundo ano da Universidade Pedagógica a frequentar os cursos de Ensino da Língua Portuguesa e de Psicologia de Educação. Esta aplicação ocorreu individualmente, e de forma voluntária, solicitando-se aos estudantes a leitura em voz alta das instruções e dos itens à medida que iam respondendo (reflexão falada dos itens). Não foram apresentadas questões relevantes que implicassem a alteração da estrutura e constituição do questionário, apontando-se, no entanto, algumas clarificações em termos da redação dos itens. Assim, após as devidas correções, manteve-se a estrutura do Questionário de Suporte Social – Versão reduzida, com 6 itens distribuídos em duas partes: a primeira avalia o número de pessoas que cada sujeito percebe que estão disponíveis para o apoiarem numa determinada situação (o sujeito apresenta um número máximo de nove pessoas, podendo também responder “Ninguém”, caso não disponha alguém que o/a possa apoiar); a segunda parte de cada item avalia o grau de satisfação com a globalidade do suporte percebido nesta mesma situação (resposta numa escala de tipo *likert* com seis pontos que vai desde 1 - muito insatisfeito a 6 - muito satisfeito).

De seguida, o instrumento foi aplicado a uma amostra de 652 estudantes do 1º ano da Universidade Pedagógica, Delegação do Niassa e da Universidade do Lúrio, Faculdade de Ciências Agrárias segundo dados descritos na caracterização da amostra (Capítulo 3). Neste estudo da validação do questionário, destacamos a análise fatorial dos itens tendo em vista o estudo da sua dimensionalidade, a análise da variabilidade das respostas e da validade dos itens, assim como a análise dos índices de consistência interna dos itens pelas dimensões do questionário. Na análise fatorial recorreremos ao método dos componentes principais, seguido de uma *rotação varimax* retendo os fatores com valor próprio superior a 1 (unidade).

Na Tabela 4.7 indicamos os valores da análise fatorial dos itens destacando-se a identificação de dois fatores que, no seu conjunto, explicaram 66.6% da variância dos resultados.

A par dos índices de saturação dos itens nos dois fatores, indica-se a percentagem de variância explicada (comunalidade dos itens, h^2).

Tabela 4.7

Análise Fatorial dos 12 itens da versão do Questionário de Suporte Social

Itens	Fatores		
	I	II	h^2
ISN4- Com quem é que pode realmente contar para se preocupar consigo, independentemente do que lhe possa estar a acontecer?	.87		.76
ISN2- Com quem é que pode realmente contar para o/a ajudar a sentir-se mais relaxado/a quando está tenso/a ou sob pressão?	.86		.75
ISN3- Quem é que o/a aceita totalmente, incluindo os seus maiores defeitos e virtudes?	.86		.74
ISN6- Com quem é que pode realmente contar para o/a consolar quando você está muito preocupado/a?	.86		.76
ISN5- Com quem é que pode realmente contar para o/a ajudar a sentir-se melhor quando se sente mesmo em baixo?	.85		.73
ISN1- Com quem e que pode contar quando precisas ajuda?	.85		.73
ISS4- Qual é o seu grau de satisfação?		.79	.63
ISS2- Qual é o seu grau de satisfação?		.79	.63
ISS5- Qual é o seu grau de satisfação?		.79	.62
ISS3- Qual é o seu grau de satisfação?		.78	.61
ISS6- Qual é o seu grau de satisfação?		.73	.53
ISS1- Qual é o seu grau de satisfação?		.68	.50
Valor próprio	4.96	3.04	
% Variância	41.28	25.35	

Como podemos verificar na Tabela 4.7, a análise da dimensionalidade dos itens do instrumento aponta para a extração de dois fatores, tendo o primeiro reunido os seis itens relacionados com o número de pessoas que cada estudante percebeira poder contar para o suporte nos seus estudos (fator que passaremos a denominar por Dimensão SSQ6N). Por seu lado, o segundo fator reuniu os seis itens relacionados com o grau de satisfação dos estudantes em relação a totalidade do apoio recebido (passa a ser denominado por SSQ6S). Neste sentido, o resultado da análise fatorial é concordante com o modelo teórico do questionário que previa

duas dimensões, verificando-se ainda que as saturações dos itens nos respectivos fatores são elevadas, ou seja, superiores a .60.

Clarificada a dimensionalidade dos itens, avançamos na análise da dispersão dos seus resultados e validade interna. Na Tabela 4.8 apresentamos a percentagem de respostas dos estudantes quanto ao número de pessoas com que podem contar (até 9), bem como a média e desvio-padrão de tais valores (dimensão SSQ6N). Ao mesmo tempo, apresenta-se a correlação corrigida do resultado no item face ao conjunto dos itens da dimensão (ritc ou validade interna), e como se situaria o alfa da dimensão se um determinado item fosse eliminado. Idênticos valores estatísticos estão indicados na Tabela 4.8 para os resultados na dimensão da satisfação do questionário (SSQ6S), lembrando que o grau de satisfação podia oscilar entre 1 e 6 pontos numa escala tipo *likert*.

Tabela 4.8

Resultados nas Respostas dos Estudantes aos Itens da Dimensão SSQ6N

Item	% 0	% 1	% 2	% 3	% 4	% 5	% 6	% 7	% 8	% 9	M	DP	ritc	α. se...
SN1	1.7	28.6	22.8	22.0	11.8	6.6	3.3	1.5	.4	.2	2.49	1.57	.78	.92
SN2	1.5	35.2	23.6	23.6	8.7	4.1	2.5	.6	-	.2	2.29	1.39	.82	.92
SN3	1.2	34.2	24.0	24.4	8.5	3.3	3.3	.8	.4	-	2.34	1.42	.79	.92
SN4	.6	33.3	24.6	23.4	9.9	5.6	2.1	.4	.2	-	2.37	1.36	.82	.92
SN5	1.2	33.5	24.0	21.5	11.4	5.4	2.1	.8	-	.2	2.38	1.42	.79	.92
SN6	1.7	33.1	20.3	24.2	10.1	6.2	2.9	1.4	-	.2	2.46	1.51	.83	.92

Tomando os resultados estes resultados, verificamos uma boa dispersão nas respostas dos estudantes (n = 614) traduzindo um número diferenciado de pessoas com que podem contar como suporte social, sendo particularmente elevado o numero de estudantes que perceciona duas a quatro pessoas de apoio (médias oscilam entre 2.29 e 2.49). Por outro lado, observam-se índices elevados de correlação corrigida entre o item e o total da dimensão (SSQ6N), oscilando os valores entre .78 e .83 (valores elevados como se poderia antever face aos índices de saturação obtidos, cf. Tabela 4.8). Estes dados antecipam, também, um elevado coeficiente de consistência interna dos itens, situando-se o alfa de Cronbach em .93 e não havendo qualquer item que, se eliminado, faz aumentar este valor.

Na Tabela 4.9 apresentamos os resultados da mesma análise (validade interna e consistência dos itens) considerando agora os itens da dimensão SSQ6S (n = 612).

Tabela 4.9

Resultados nas Respostas dos Estudantes aos Itens da Dimensão SSQ6S

Item	1%	2%	3%	4%	5%	6%	M	DP	ritc	α . se...
SS1	2.3	1.4	.8	9.9	55.7	30.0	5.05	.96	.59	.85
SS2	1.9	1.6	.8	9.1	56.8	29.8	5.07	.93	.69	.83
SS3	1.7	1.2	1.0	6.8	56.5	32.9	5.14	.90	.66	.84
SS4	1.5	1.2	.2	9.3	48.4	39.5	5.20	.90	.68	.83
SS5	1.7	.8	1.0	6.0	52.6	37.9	5.21	.89	.70	.83
SS6	2.3	.8	.8	7.2	47.1	41.9	5.22	.96	.61	.85

Os resultados apresentados na Tabela 4.9 apontam para uma boa dispersão nas respostas dos estudantes no que respeita ao grau de sua satisfação com os apoios sociais percebidos (SSQ6S). Ao mesmo tempo, verifica-se uma maior percentagem de estudantes que se situam nos níveis de “Satisfeito” e “Muito Satisfeito”, daí que as médias oscilem entre 5.05 e 5.22, já próximas do nível elevado de satisfação. Por sua vez, os coeficientes de correlação corrigida entre os resultados nos itens e o total da escala oscilam entre .59 e .70, ou seja, valores elevados e que deixam antecipar um índice adequado de consistência interna desta dimensão da satisfação (SSQ6S). Neste sentido, o alfa de Cronbach situou-se em .86 e nenhum item, se eliminado, faz aumentar este valor.

Em síntese, o processo conduzido em Moçambique de adaptação e validação desta escala de suporte social manteve os itens e a estrutura da sua versão validada em Portugal. Os índices estatísticos referentes à validade, precisão e dispersão dos resultados nas duas dimensões (número de pessoas de apoio e satisfação percebida) mostram-se adequados aos objetivos do presente estudo.

4.4. Escala de Satisfação Académica

No que diz respeito à avaliação da satisfação dos estudantes universitários na Província do Niassa relativamente ao ambiente académico e aos cursos que frequentam, recorreremos ao Questionário de Satisfação Académica (QSA; Soares et al., 2002). O QSA é um instrumento de autorrelato que procura avaliar o grau de satisfação dos estudantes do ES relativamente a diversos aspetos da sua experiência académica. Constituído por 13 itens, com um formato de resposta *likert* de 5 pontos que varia entre 1 (muito satisfeito) a 5 (muito insatisfeito), cobre três

dimensões da satisfação académica: social, institucional e curricular.

A análise qualitativa dos itens foi voltada para a clareza, compreensão e familiarização dos estudantes com as situações relatadas, tendo sido solicitado a um grupo de 30 estudantes do segundo ano do curso de Psicologia de Educação para responderem às questões do questionário apontando ambiguidades e sugerindo alterações. Tal como os outros instrumentos, os resultados da reflexão falada, permitiram introduzir no questionário, ligeiras modificações. O instrumento foi depois aplicado para efeitos de validação a uma amostra de 652 estudantes, que constitui a amostra do nosso estudo (amostra descrita no Capítulo 3).

A análise das características psicométricas desta escala teve como objetivos verificar a sua adequação à amostra utilizada na nossa investigação e, por outro lado, contribuir para a sua validação junto de estudantes do ES em Moçambique. No estudo da dimensionalidade do QSA, avançamos para uma primeira análise fatorial dos itens pelo método das componentes principais. Os primeiros resultados das análises efetuadas não eram interpretáveis, registando-se uma distribuição dos itens pelos fatores que não se aproximava das abordagens teóricas. Avançamos para uma segunda análise, tendo nesta altura retirado cinco itens (7, 8, 9, 12 e 13) que se dispersavam por vários fatores, solicitando uma rotação varimax e fixando como ponto de corte na saturação dos itens pelos fatores o valor de .40. Como resultado desta análise, o coeficiente de Kaiser-Meyer-Olkin situou-se em .811 e o *Bartlett's Test of Sphericity* num valor de $\chi^2 = 595.195$, $gl = 28$, $p < .000$, legitimando assim o prosseguimento da análise. Nesta altura emergiu uma solução fatorial aceitável confinando os itens a dois fatores e reduzindo o seu número para 8 itens. Deste modo, na Tabela 4.10 apresentamos as saturações dos itens nos dois fatores e a respetiva comunalidade. Igualmente se apresentam os valores próprios e a percentagem de variância explicada por cada fator ($n = 542$).

Tabela 4.10

Análise Fatorial dos 8 itens do Questionário da Satisfação Académica

Itens	Fatores		
	1	2	h ²
Item 5 Serviços disponíveis na Universidade (Serv. Académicos, Sociais,...)	.75		.59
Item 11 Recursos e equipamentos disponíveis na Universidade (biblioteca, tipografia, laboratório, informática,...)	.70		.49
Item 2 Vida académica (desporto, cultura, batismo de caloiros,	.60		.38

excursão...)		
Item 10 Relação com funcionários da Universidade	.55	.43
Item 4 Relação com os colegas do meu curso	.72	.53
Item 6 Resultados acadêmicos obtidos no curso	.69	.49
Item 1 Relação com os professores	.66	.48
Item 3 Organização e interesse do curso	.53	.41
Valor-próprio	2.72	1.07
% Variância	34.01	13.32

Assim, os dois fatores identificados permitem-nos explicar 47.33% da variância dos 8 itens em análise. Atendendo ao conteúdo dos seus itens, o primeiro fator foi designado de “Satisfação com o contexto socioinstitucional” apresentando um valor-próprio de 2.72 e explicando 34.0% da variância dos itens; o segundo fator foi designado de “Satisfação com o curso” com valor-próprio de 1.07 e explicando 13.3% de variância.

Como se pode verificar, o fator 1 (Satisfação com o contexto socioinstitucional) é constituído por quatro itens relacionados com a satisfação dos estudantes em relação às condições proporcionadas pelo contexto universitário, oportunidade para participar em atividades extracurriculares e relações estabelecidas com os funcionários da instituição. Veja-se por exemplo o conteúdo do item 5 “Serviços disponíveis na Universidade (Serviços académicos, sociais, saúde...)”, item 10 “Relação com os funcionários da Universidade”. Por sua vez, o fator 2 (Satisfação com o curso) integra também quatro itens relacionados com os elementos que os estudantes associam essencialmente ao curso, envolvendo tanto aspetos relacionados com os resultados académicos obtidos, como a satisfação no relacionamento com os professores e com os colegas do curso (e.g., item 6 “Resultados académicos obtidos no curso” ou item 1 “Relação com professores”).

De seguida, apresentamos os resultados da análise da variabilidade das respostas dos estudantes ($n = 542$), tomando os cinco níveis de resposta do formato *likert* em que estão formulados. Estes resultados item a item, bem como a média e desvio-padrão, ou ainda o coeficiente de correlação do item com o total da subescala (coeficiente corrigido) e o contributo do item para o alfa da subescala, estão indicados na Tabela 4.11.

Tabela 4.11

Resultados dos Itens na Dimensão de Satisfação com o Contexto Socioinstitucional

Itens	1%	2%	3%	4%	5%	M	DP	ritc	α . se...
IQS5	9.2	34.5	34.7	15.5	6.1	2.75	1.03	.47	.48
IQS11	13.3	37.1	26.2	16.4	7.0	2.67	1.11	.35	.58
IQS2	13.1	45.8	26.6	11.1	3.5	2.46	.97	.34	.58
IQS10	12.9	48.0	27.3	9.6	2.2	2.40	.91	.41	.53

Os valores obtidos e apresentados na Tabela 4.11 sugerem uma dispersão adequada das respostas dos estudantes aos itens, com maior pontuação junto dos valores 2 (satisfeito) e 3 (nem satisfeito nem insatisfeito), o que sugere um moderado índice de satisfação dos estudantes face às condições e vivências proporcionadas pelo contexto universitário. Os valores de desvio-padrão por item situam-se em torno da unidade como é desejável e os coeficientes de correlação entre cada item com o total da subescala são muito satisfatórios (entre .34 e .47). Quanto à consistência interna, verificamos que estes valores são baixos, situando-se o coeficiente alfa de Cronbach nesta em .61 (contudo, nenhum item se eliminado faz aumentar este valor).

Uma análise similar foi realizada tomando as respostas dos estudantes ($n = 542$) nos itens da dimensão Satisfação com o curso, estando os resultados obtidos apresentados na Tabela 4.12.

Tabela 4.12

Resultados dos Itens na Dimensão de Satisfação com o Curso

Itens	1%	2%	3%	4%	5%	M	DP	ritc	α . se...
QS4	38.0	46.7	11.6	2.2	1.5	1.82	.83	.39	.55
QS6	15.1	54.6	20.7	7.9	1.7	2.26	.87	.39	.55
QS1	22.3	63.7	11.3	1.7	1.1	1.96	.71	.43	.53
QS3	44.1	43.5	8.9	1.5	2.0	1.74	.84	.39	.55

Tomando os itens desta dimensão da escala de satisfação académica, os resultados sugerem uma dispersão adequada das respostas dos estudantes ao longo da escala *likert* usada na pontuação, com maior frequência de respostas junto aos valores 1 e 2, o que pressupõem

um elevado índice de satisfação dos estudantes quanto ao curso que frequentam, assim como ao rendimento académico obtido ou às relações que estabelecem com os professores e colegas do curso (valores elevados que não ocorreram em relação aos itens da dimensão da satisfação relativamente ao contexto socioinstitucional; cf. Tabela 4.12). Os valores de desvio-padrão por item situam-se abaixo da unidade, sugerindo bastante uniformidade de pontuações por parte dos estudantes. Por último, os coeficientes de correlação do item com o total da dimensão (ritc) apresentam valores acima de .30 como desejável (entre .39 e .43). Os valores de alfa de Cronbach se algum item for eliminado são muito baixos, o que nos parece ficar a dever-se ao reduzido número de itens nesta dimensão (4 itens). Os itens desta dimensão, até pelo seu número reduzido, apresentam um índice de homogeneidade (alfa = .62), que se considera aceitável pelas razões invocadas (Freire & Almeida, 2001), sugerindo a manutenção dos itens atuais.

4.5. Considerações finais

Ao longo deste quarto capítulo apresentamos os resultados da adaptação e validação dos instrumentos que iremos utilizar no nosso estudo empírico da tese: o Questionário das Perceções Académicas - Expetativas, o Questionário de Suporte Social, e o Questionário de Satisfação Académica. Os resultados obtidos quanto à dimensionalidade e à consistência interna dos itens nestes três instrumentos mostram-se claramente positivos, ainda que nem sempre a estrutura dimensional obtida seja coincidente com a versão original existente ou validada em Portugal. Relativamente ao questionário das perceções académicas, constituíram-se cinco dos sete fatores previstos, reduzindo-se substancialmente o número de itens e tendo-se considerado, apenas, os itens que emergiram em um só fator e com saturações superiores a .40. De uma maneira geral a distribuição das respostas dos estudantes pela escala demonstra uma concentração pelos níveis 4 e 5, apresentando os estudantes elevadas expetativas em todas as dimensões avaliadas pelo instrumento.

De igual modo, os resultados obtidos na análise do questionário de satisfação académica também mostram elevado índice de satisfação dos estudantes em relação ao curso, sendo já mais reduzidos os seus níveis de satisfação relativamente ao contexto socioinstitucional. Neste questionário, face à versão portuguesa original, reduzimos de 11 para 8 itens, e de três para duas dimensões de satisfação académica. Quanto aos valores dos coeficientes alfa de Cronbach nas dimensões identificadas pelos dois instrumentos (expectativas e satisfação), os resultados

foram aceitáveis, situando-se próximos de .70, considerado um valor adequado face ao número de itens relativamente reduzido na generalidade das dimensões consideradas (Almeida & Freire, 2001).

O questionário de suporte social apresentou valores bastantes aceitáveis, tanto nos índices de correlação corrigida entre os itens e o total das dimensões extraídas, quanto nos coeficientes de dimensionalidade e consistência interna dos itens (neste caso, valores bastante elevados: .93 na dimensão Satisfação com o numero de suporte social “SSQ6N” e .86 na dimensão grau de satisfação com o apoio recebido “SSQ6S”).

Em síntese, após as análises qualitativas e quantitativas dos itens nos três instrumentos, parece-nos concluído o processo de sua adaptação e validação para os estudantes universitários em Moçambique. Assim, ficaram definidas para cada instrumento as dimensões ou subescalas a considerar nas nossas análises de resultados tendo em vista os objetivos e as questões que nortearam a nossa investigação para efeitos desta tese. Os coeficientes estatísticos obtidos a propósito da qualidade métrica dos resultados atingiram os níveis de validade e precisão desejáveis, mesmo que em futuros estudos se possa colocar a possibilidade do aumento do número de itens nalgumas dimensões e assim aumentar a sua consistência interna ou precisão.

CAPÍTULO 5 – APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

5.1. Introdução

Ao longo deste quinto capítulo passaremos a apresentar os resultados do nosso estudo empírico. Fazendo no capítulo anterior a apresentação do processo e resultados da adaptação e validação dos três inquéritos de avaliação de vivências dos estudantes (expectativas, suporte social e satisfação académica), sendo esse um dos grandes objetivos da nossa tese de doutoramento dada a falta de instrumentos similares validados em Moçambique, este quinto capítulo responde a um outro conjunto de objetivos do nosso estudo e que passa pela verificação ou não das hipóteses formuladas. Estas hipóteses, basicamente, procuram verificar se algumas variáveis pessoais e contextuais dos estudantes diferenciam as suas vivências académicas e o seu rendimento escolar no final do 1º ano no ES.

Estando face a um estudo de natureza quantitativa, recorreremos a análises estatísticas para testar as hipóteses. Referimo-nos à influência das variáveis sociodemográficas (sexo, grupos etários, mudança de residência, estatuto socioeconómico, situação profissional) e académicas (regime de estudo, áreas do curso, resultados do ensino médio e do acesso ao ES) nos níveis de expectativas, suporte social e satisfação académica. Igualmente, proceder a análise das relações entre o rendimento académico no final do 1º ano, o rendimento inicial antes de ingresso na Universidade e as variáveis psicológicas em estudo (expectativas, suporte social e satisfação académica). Como indicadores do rendimento académico no final do 1º ano iremos considerar a média geral nas disciplinas curriculares e o número de disciplinas com resultado positivo (aprovadas). Neste sentido, escolheremos as análises estatísticas em função do objetivo central de tais hipóteses, por exemplo correlacionar variáveis ou comparar grupos de estudantes, sendo que num e noutro caso escolheremos os procedimentos de análise em função da natureza métrica das medidas das variáveis em presença (estatística paramétrica ou estatística não-paramétrica). Importa, por ultimo, referir que todas estas análises serão realizadas recorrendo ao programa IBM/SPSS, versão 22.0 para *windows*.

5.2. Resultados gerais nos três questionários

Antes de iniciarmos a verificação das hipóteses empíricas que nortearam a realização do nosso estudo (apresentadas no capítulo 3), importa descrever de uma forma bastante global os resultados obtidos junto da nossa amostra para os três questionários psicológicos aplicados

(expectativas, suporte social e satisfação acadêmica). Nesta apresentação indicamos, para o total da amostra (n=652 estudantes do 1º ano), o valor mínimo e máximo, a média e o desvio-padrão, bem como a assimetria e curtose da distribuição. Importa alertar que, tendo-se aplicado os três instrumentos em momentos diferentes ao longo do ano letivo, a constituição da amostra não é coincidente nos três momentos (por exemplo, ocorre uma progressiva redução do número de estudantes à medida que se avança no ano escolar podendo ser devida a abandonos entretanto ocorridos). Na Tabela 5.1 apresentamos a distribuição dos resultados (n=652) dos estudantes nas cinco dimensões avaliadas pelo Questionário de Percepções Acadêmicas – Versão Expectativas.

Tabela 5.1

Resultados dos Estudantes nas Cinco Dimensões das Expectativas

Dimensões de Expetativas	N	Min	Max	M	DP	Assimetria	Curtose
Qualidade de Formação	652	2.00	5.00	4.51	.56	-1.83	3.92
Desenvol. Pessoal e Social	652	1.00	5.00	4.03	.71	-.95	.86
Formação para o Emprego	652	2.00	5.00	4.44	.58	-1.50	2.53
Interação Social	652	1.00	5.00	4.10	.74	-1.34	1.17
Envolv. Político Cidadania	652	2.00	5.00	4.31	.62	-1.07	.92

Analisando os dados obtidos e apresentados na Tabela 5.1, tendo em conta a pontuação dos estudantes nos itens numa escala de 1 a 5 pontos, verificamos que em algumas dimensões os estudantes não pontuaram no nível mais baixo da distribuição (em três subescalas a nota mínima é de 2 pontos). Em consequência, os resultados das médias nas cinco dimensões são superiores aos pontos intermédios (determinados a partir do calculo do produto entre o número de itens e o valor médio de respostas da escala *likert*) tomado para cada uma das dimensões “Qualidade de Formação”, “Desenvolvimento pessoal”, “Formação para o emprego”, “Interação social” e “Desenvolvimento político e cidadania”. Estes valores sugerem que os estudantes ingressam no ES com elevadas expetativas em diferentes aspetos da sua futura vivência académica. Ainda em relação à distribuição dos resultados considerando o desvio-padrão, registamos que os valores são inferiores à unidade, sugerindo alguma homogeneidade ou fraca variabilidade interindividual dos resultados. Analisando os valores de assimetria e de curtose, e

sobretudo neste caso, alguns valores são claramente superiores à unidade, o que mais uma vez se fica a dever à elevada proporção de estudantes que pontuam nos níveis superiores da escala *likert*, ou seja, mostram expectativas académicas muito elevadas. Esta situação tem sido apontada nalguma literatura na área, havendo alguns autores que mencionam alguma falta de realismo dos estudantes nas expectativas que formulam no momento de ingresso no ES.

Na Tabela 5.2 apresentamos os resultados da amostra no Questionário de Suporte Social (n=614). De novo aqui apresentamos os valores mínimo e máximo, média e desvio-padrão, curtose e assimetria da distribuição. De referir que neste questionário se consideram dois indicadores: o número de pessoas envolvidas no suporte e o nível de satisfação dos estudantes em relação a totalidade do apoio que recebem (neste caso avaliada numa escala de 1 a 6 pontos).

Tabela 5.2

Resultados do Número de Pessoas e Nível de Satisfação do Suporte Social

Dimensões de Suporte Social	N	Min	Max	M	DP	Assimetria	Curtose
SSQ6N	614	0.00	8.00	2.40	1.23	.80	.72
SSQ6S	612	1.00	6.00	5.16	.69	-2.17	8.41

Tomando em consideração os resultados no questionário de suporte social, verificamos que, em relação a número de pessoas com quem contam para o apoio em vários momentos do estudo, a pontuação foi de 0 (ninguém) a 8 pessoas, registando uma média de 2.40. A distribuição dos resultados sugere que em média, estes estudantes contam com 2 ou 3 pessoas a quem podem recorrer para obter suporte e olhando o desvio-padrão, verificamos um valor ligeiramente acima da unidade sugerindo uma boa dispersão de respostas. Na mesma perspetiva, considerando a média e o desvio-padrão na dimensão da satisfação com o suporte social obtido, observa-se uma elevada satisfação. O valor da média (5,16) é próximo do extremo numa escala de 1 a 6 pontos, registando-se aliás uma fraca dispersão de respostas uma vez que o desvio padrão se situa em .69. Analisando os valores de assimetria e de curtose na primeira dimensão os valores são inferiores à unidade, como desejável, mas na segunda dimensão os valores são bastante mais elevados sugerindo uma concentração elevada de estudantes no

extremo superior da escala de satisfação utilizada.

Na Tabela 5.3 apresentamos os resultados dos estudantes no Questionário de Satisfação acadêmica, considerando as duas dimensões avaliadas: satisfação socioinstitucional e satisfação com o curso. Nesta apresentação incluímos o valor mínimo e máximo, média e desvio-padrão, assimetria e curtose da distribuição dos resultados na amostra (n=542)

Tabela 5.3

Resultados dos Estudantes nas dimensões da Satisfação Acadêmica

Dimensões de Satisfação Acadêmica	N	Min	Max	M	DP	Assimetria	Curtose
Satisfação com o contexto Socioinstitucional	542	1.25	5.00	3.43	.68	-.48	.15
Satisfação com o Curso	542	1.25	5.00	4.05	.56	-1.15	2.71

Nas duas dimensões os estudantes pontuaram em todos os itens numa escala de 1 a 5 consoante o grau de satisfação atribuído. Na dimensão de satisfação com o contexto socioinstitucional a média é ligeiramente superior ao valor intermédio calculado na base do produto do número de itens pela pontuação intermédia da escala *likert* usada (3.43), na dimensão da satisfação com o curso a média é bastante superior ao valor intermédio (4.05). Estes resultados sugerem menor satisfação dos estudantes face às condições e vivências proporcionadas pelo contexto universitário em relação à satisfação experienciada com o curso que frequentam. Analisando os itens desta última dimensão, importa referir o bom nível de satisfação com o rendimento académico obtido e com as relações estabelecidas com os professores e colegas do curso. De igual modo, nesta última dimensão (curso) verifica-se um menor desvio-padrão significando que essa satisfação se generaliza aos estudantes de um modo geral. Os resultados nas duas dimensões parecem sugerir que a instituição consegue oferecer boas condições de integração e de satisfação académica aos estudantes do 1º ano, registando-se maior insatisfação em relação a aspetos relacionados com o funcionamento do curso, incluindo aqui as aprendizagens e o relacionamento interpessoal no quadro das aulas. Observando, ainda, os resultados apresentados na mesma Tabela, verificamos que os coeficientes de assimetria e de curtose da dimensão de satisfação com o contexto socioinstitucional são inferiores à unidade enquanto na satisfação com o curso, embora superiores à unidade, não se afastam muito desse parâmetro de referência.

5.3. **Relação entre as variáveis sociodemográficas e os níveis de expectativas, suporte social e satisfação académica**

Um conjunto de análises estatísticas foram conduzidas no sentido de verificar o impacto de algumas variáveis sociodemográficas (sexo, grupos etários, mudança de residência, estatuto socioeconómico, situação profissional) e académicas (regime de estudo, áreas do curso, resultados do ensino médio e do acesso ao ES) nos níveis de expectativas, de suporte social e de satisfação académica dos estudantes do primeiro ano do ES na Província do Niassa. Para o efeito, procedemos análises das médias e desvio padrão, análise das diferenças estatísticas nas médias das dimensões de expectativas académicas, suporte social e satisfação académica considerando as variáveis demográficas referidas. Para diminuir o número de análises e tabelas, e procurando também verificar efeitos de interação das variáveis, privilegiou-se na análise da variância dos resultados a combinação de duas variáveis. Por outro lado, estando as medidas dentro de cada questionário correlacionadas, a opção é pela análise multivariada de variância (F-Manova).

Hipótese 1: Os estudantes provenientes dos níveis sociais mais baixos e os que se deslocaram das suas zonas habituais de residência, apresentam índices diferenciados de expectativas ao entrarem no ES, bem como nos níveis de suporte social e de satisfação académica no decurso do seu primeiro ano na Universidade.

Esta hipótese procura diferenciar, no quadro de uma massificação crescente do acesso e frequência do ES, aqueles estudantes que buscam nesta formação académica uma alternativa de promoção sociofamiliar, por exemplo através de um título académico e de uma profissão socialmente valorizada. Nesta altura, estudantes e famílias que fazem um maior esforço pela sua entrada no ES, quer por razões económicas quer por deslocação dos seus contextos familiares de residência, estarão mais motivados ou possuem expectativas mais elevadas de rentabilização da experiência académica no ES. Para confirmarmos os efeitos do nível socioeconómica da família e da mudança de residência, procedemos uma análise de variância dos resultados das dimensões dos três questionários aplicados, utilizando o procedimento multivariado.

Tabela 5.4

Estatísticas Descritivas nas Cinco Dimensões de Expectativas cruzando o Nível Social e a Mudança ou Não de Residência

	Nível social baixo (n= 248)				Nível social médio (n= 297)			
	Mudou residência (n= 143)		Não mudou (n= 105)		Mudou residência (n= 186)		Não mudou (n= 211)	
Expetativas	M	DP	M	DP	M	DP	M	DP
Qualidade Formação	4.51	.55	4.47	.60	4.56	.49	4.49	.61
Des. Pessoal e Soc.	4.04	.75	4.03	.71	3.98	.71	4.06	.71
Formação p/ Emprego	4.44	.62	4.41	.58	4.45	.61	4.44	.54
Interação Social	4.11	.71	4.12	.73	4.08	.72	4.10	.78
Env. Político & Cidad.	4.31	.67	4.33	.59	4.27	.61	4.35	.62

Na Tabela 5.4, podemos apreciar os resultados obtidos nas cinco dimensões do questionário das expetativas académicas dos estudantes a partir do procedimento multivariado. Para melhor leitura e compreensão dos resultados, consideramos dois grupos na variável do nível socioeconómico, sendo o grupo do nível baixo e o grupo do nível médio. Pelas características dos estudantes que ingressaram nestas instituições de ES, não foram identificados estudantes que reuniam os requisitos para o nível alto tomados a partir da situação socioeconómica e profissional do pai, mãe e encarregado de educação. De igual modo, tomamos dois grupos da variável mudança de residência, sendo (sim) para os que se deslocara para frequentar o ES e (não) para os outros. Observando os valores das médias, regista-se uma ligeira oscilação das mesmas quando consideramos os dois subgrupos. Embora as médias registadas dos estudantes que mudaram de residência, tanto no grupo de estudantes com o nível social baixo, como no grupo com nível médio, no geral, serem relativamente superior em relação aos estudantes aos estudantes que não mudaram de residência, estas diferenças não se apresentam estatisticamente significantes. Em ambos os grupos de estudantes relataram índices de expetativas elevadas nas dimensões de Qualidade de formação, Formação para o emprego e Envolvimento político e cidadania, sugerindo um investimento pessoal na formação académica

superior para obterem melhores condições de trabalho ou um grau acadêmico que lhes permite entrar no mundo de trabalho e maior participação social, garantindo assim melhoria das suas condições socioeconômicas e maior estatuto social.

Para a análise da significância estatística das diferenças considerando as duas variáveis (estatuto socioeconômico e mudança de residência), apresentamos na Tabela 5.5. os índices estatísticos obtidos com a análise da variância.

Tabela 5.5

Diferenças de Variância nas Dimensões de Expetativas Acadêmicas segundo o Nível Socioeconômico e Mudança de Residência.

Fonte	Variáveis	Soma dos quadrados	Gl	F	Sig.	Eta Quadrado
Estatuto Social	Qualidade de Formação	,207	1	,650	.420	.001
	Des Pessoal Social	,032	1	,061	.804	.000
	Formação p/o Emprego	,067	1	,197	.658	.000
	Interação Social	,093	1	,170	.681	.000
	Env. Político e Cidadania	,013	1	,033	.856	.000
Mudança de Residência	Qualidade de Formação	,416	1	1,311	.253	.002
	Desenvol. Pessoal	,196	1	,380	.538	.001
	Formação p/ o Emprego	,042	1	,122	.727	.000
	Interação Social	,052	1	,095	.758	.000
	Envolvi Político e Cidadania	,334	1	,858	.355	.001
Estatuto Social * Mudança de Residência	Qualidade de Formação	,020	1	,063	.802	.000
	Desenv Pessoal	,293	1	,567	.452	.001
	Formação p/ o Emprego	,013	1	,038	.846	.000
	Interação Social	,003	1	,005	.942	.000
	Envolv. Político e Cidadania	,157	1	,403	.526	.00

Procedimento similar foi conduzido para análise de possíveis diferenças quanto às dimensões do suporte social percebido com a sua situação socioeconômica e mudança de residência. Nas Tabelas 5.6 e 5.7, apresentamos os resultados obtidos no cruzamento destas variáveis demográficas e o número de pessoas para apoio e conseqüente grau de satisfação face o apoio que consideraram disponível.

Tabela 5.6

Estatísticas Descritivas nas Dimensões do Suporte Social cruzando com o Nível Social e a Mudança ou Não de Residência.

	Nível social baixo (n= 229)				Nível social médio (n= 377)			
	Mudou residência (n= 136)		Não mudou (n= 93)		Mudou residência (n= 177)		Não mudou (n= 200)	
	M	DP	M	DP	M	DP	M	D P
Suporte Social								
SS - Número	2.39	1.24	2.25	1.16	2.42	1.19	2.46	1.29
SS - Satisfação	5.12	.65	5.09	.63	5.18	.77	5.22	.62

De acordo com os resultados obtidos, os sujeitos do nosso estudo relatam sentir a disponibilidade do apoio quando necessário, independentemente de terem ou não mudado de residência. No entanto, são os estudantes que não mudaram de residência e de nível social médio que indicam contarem com maior número de pessoas que os apoiam (média = 2,46), sendo também o mesmo grupo que apresenta o maior índice de satisfação com o apoio recebido (média = 5,22). As discrepâncias nos resultados de acordo com estas duas variáveis pessoais aparecem melhor analisadas do ponto de vista da sua significância estatística na Tabela 5.7 (F-Manova).

Tabela 5.7

Diferenças de Variância nas Dimensões do Suporte Social em função do Nível Social e da Mudança de Residência

Fonte	Variáveis	Soma dos quadrados	Gl	F	Sig	Eta quadrado
Estatuto Social	SS Número	2,071	1	1,375	.241	.002
	SS Satisfação	1,231	1	2,720	.100	.004
Mudança Residência	SS Número	,320	1	,213	.645	.000
	SS Satisfação	,006	1	,013	.908	.000
Estatuto Social *	SS Número	1,117	1	,742	.390	.001
Mud. Residência	SS Satisfação	,128	1	,283	.595	.000

Os dados apresentados na tabela acima, indicam não haver diferenças estatisticamente significativas no suporte social entre ser do nível socioeconómico baixo ou médio ou ter mudado de residência ou não para frequentar o ES. Os estudantes relatam bastante satisfação com o apoio social recebido, aliás independentemente do número de pessoas disponíveis para tal apoio, aspeto que pode justificar a ausência de diferenças quando se consideram subgrupos de estudantes. Nas tabelas seguintes são apresentados os resultados analisando as diferenças nas dimensões da satisfação académica em função do nível social e da mudança de residência por parte dos estudantes. Na Tabela 5.8 apresentamos as médias e desvios-padrão dos resultados tomando esses subgrupos de estudantes.

Tabela 5.8

Resultados nas Dimensões da Satisfação Académica em função do Nível Social e da Mudança ou Não de Residência

	Nível social baixo (n= 214)				Nível social médio (n= 321)			
	Mudou residência (n= 131)		Não mudou residência (n= 83)		Mudou residência (n= 165)		Não mudou residência (n= 156)	
	M	DP	M	DP	M	DP	M	DP
Satisfação Académica								
Socioinstitucional	3.42	.72	3.47	.66	3.43	.71	3.42	.65
Curso	4.07	.58	4.07	.55	4.08	.51	4.03	.54

De acordo com os resultados da Tabela 5.8, verifica-se que os estudantes do nível social baixo e que não mudaram de residência para ingressar no ES manifestam níveis mais elevados de satisfação com as condições e recursos disponíveis nas instituições, as relações com os

funcionários e a vida acadêmica em geral (média = 3.47). Por outro lado, são os estudantes do nível social médio e que mudaram de residência que apresentam índices elevados de satisfação com o curso destacando aqui, o relacionamento com os colegas, com os professores e os resultados acadêmicos obtidos (média= 4.08). Embora os valores das médias na dimensão “Satisfação com o curso” apontam para diferenças mínimas, quando consideramos a mudança de residência, os estudantes que não mudaram de residência indicam maior satisfação com o curso relativamente aos seus colegas (no seio dos estudantes de um nível social médio).

Na Tabela 5.9 apresentamos os resultados da análise de variância tomando as pontuações dos estudantes nas duas dimensões da satisfação acadêmica considerando o estatuto social e a mudança de residência. A par dos efeitos principais, esta análise toma o efeito de interação das duas variáveis independentes em análise (F-Manova).

Tabela 5.9

Análise de Variância nas Dimensões da Satisfação Acadêmica em função do Estatuto Social e da Mudança de Residência

Fonte	Variáveis	Soma dos Quadrados	Gl	F	Sig.	Eta quadrado
Estatuto Social	Satisf. Socioinstitucional	,054	1	,115	.735	.000
	Satisfação com o Curso	,024	1	,079	.778	.000
Mud. Residência	Satisf. Socioinstitucional	,043	1	,092	.762	.000
	Satisfação com o Curso	,107	1	,360	.549	.001
Estatuto Social * Mud. Residência	Satisf. Socioinstitucional	,094	1	,199	.655	.000
	Satisfação com o Curso	,090	1	,303	.582	.001

Conforme podemos constatar na base dos resultados da análise de variância, não se verificam efeitos significativos considerando quer os efeitos principais quer o efeito de interação das variáveis estatuto social e mudança de residência. De novo, observa-se uma relativa homogeneidade de valores na satisfação acadêmica dos estudantes, independentemente de algumas variáveis de pertença.

Hipótese 2: Os estudantes em função do sexo e da idade apresentam índices diferenciados de expectativas ao entrarem no ES, bem como nos níveis de suporte social e de satisfação académica no decurso do seu primeiro ano na Universidade.

Partimos da suposição de que os fatores demográficos (sexo e idade) podem diferenciar o nível de expectativas com que os estudantes ingressam no ES, assim como o grau de satisfação com o número e a globalidade do apoio social que recebem, e o nível de satisfação académica em termos socioinstitucionais e do curso que frequentam. Para testar esta hipótese, constituímos três grupos etários. Grupo 1 até 20 anos; Grupo 2 com idades entre os 21 e 27 anos; e Grupo 3 com idades acima de 27 anos (no caso concreto compreendia idades entre os 28 e os 55 anos). Na Tabela 5.10 apresentamos os resultados nas cinco dimensões das expectativas considerando a combinação do sexo e do grupo etário dos estudantes.

Tabela 5.10

Resultados nas Cinco Dimensões das Expectativas em função do Sexo e da Idade

	Sexo Masculino						Sexo Feminino					
	Até 20 anos (n= 106)		De 21 a 27 (n= 170)		De 28 a 55 (n= 114)		Até 20 anos (n= 88)		De 21 a 27 (n= 86)		De 28 a 55 (n= 88)	
	M	DP	M	DP	M	DP	M	DP	M	DP	M	DP
Qu. Formação	4.50	.64	4.52	.49	4.35	.67	4.65	.39	4.57	.49	4.52	.62
D. Pessoal Soc	3.94	.78	4.04	.71	4.01	.68	4.10	.62	3.98	.70	4.14	.80
F. p/ Emprego	4.42	.63	4.41	.60	4.28	.61	4.63	.42	4.51	.58	4.46	.55
Inter. Social	4.08	.74	4.09	.74	3.87	.80	4.28	.54	4.13	.79	4.21	.71
E. Político Cid.	4.29	.60	4.36	.61	4.32	.66	4.23	.72	4.24	.54	4.39	.61

Olhando os valores das médias obtidas, verificamos que os estudantes do sexo feminino apresentam, em geral, expectativas mais elevadas em várias dimensões e em todos os grupos etários (exceção para o grupo etário “até 20 anos” na dimensão “Envolvimento Político e Cidadania”), se comparados com os colegas do sexo masculino dos grupos etários similares. Estes resultados estão em consonância com os resultados obtidos em alguns estudos realizados com este questionário de expectativas em amostras de estudantes portugueses e espanhóis. Como se pode observar na Tabela 5.10, a título de exemplo, os estudantes do sexo feminino do

grupo “até 20 anos” na dimensão “Qualidade de Formação” registaram (média de 4.65, contra 4.50 para os estudantes do sexo masculino), situação que ocorre também com as médias na dimensão “Formação para o Emprego” e “Interação Social” onde registaram (média de 4.63 contra 4.42; e média de 4.13 contra 4.08), respetivamente, para os mesmos grupos etários. Por outro lado, também se verificam maiores oscilações nas médias para as expectativas relacionadas com a formação (formação para o emprego e qualidade da formação) consoantes as idades dos estudantes. Face às discrepâncias encontradas, na Tabela 5.11 procedemos à apresentação dos resultados da análise de variância nas cinco dimensões de expectativas em função do sexo e dos grupos etários dos estudantes (F-Manova 2 x 3).

Tabela 5.11

Resultados da Análise da Variância nas Dimensões de Expectativas em Função do Sexo e da Idade

Fonte	Variáveis	Soma de Quadrados	Gl	F	Sig.	Eta quadrado
Sexo	Qual. Formação	2,253	1	7,277	.007	.011
	Desenvolv. Pessoal	,949	1	1,851	.174	.003
	Form. p/ o Emprego	3,995	1	12,076	.001	.018
	Interação Social	5,835	1	11,033	.001	.017
	Env. Político e Cidad.	,268	1	,692	.406	.001
Grupo Etário	Qual. Formação	2,065	2	3,334	.036	.010
	Desenvolv. Pessoal	,558	2	,544	.581	.002
	Form. p/o Emprego	2,388	2	3,609	.028	.011
	Interação Social	2,079	2	1,966	.141	.006
	Env. Político e Cidad.	,847	2	1,091	.336	.003
Sexo * Grupo Etário	Qual. Formação	,467	2	,754	.471	.002
	Desenvolv. Pessoal	1,510	2	1,472	.230	.005
	Form. p/ o Emprego	,355	2	,537	.585	.002
	Interação Social	2,397	2	2,266	.105	.007

Env. Político e Cidad	,960	2	1,237	.291	.004
-----------------------	------	---	-------	------	------

Na ausência de efeitos significativos de interação das duas variáveis, importa verificar os efeitos principais de cada variável separadamente. Assim, observam-se diferenças estatisticamente significativa nas dimensões “Qualidade de Formação”, “Formação para o Emprego” e “Interação Social” em função do sexo dos estudantes, sendo que estas diferenças a favor do sexo feminino estão particularmente evidenciadas na dimensão “Formação para o emprego” e “Interação social”. De acrescentar, ainda, um efeito significativo da variável idade nas expectativas dos estudantes, ao nível da dimensão “Qualidade da formação” e “Formação para o emprego”. Nestas duas dimensões as médias são mais baixas junto dos estudantes do grupo etário mais elevado (entre 28 e 55 anos), parecendo que esta diminuição estará associada a uma taxa de emprego superior junto destes estudantes mais velhos, e como consequência não investem tanto no ES como oportunidade de acesso ao mercado de trabalho. Também neste sentido, esse subgrupo de estudantes encontra-se menos expectante em relação à própria qualidade da formação académica que possam auferir (algumas vezes os estudantes-trabalhadores procuram o ES simplesmente para obterem o diploma académico que legitime as funções e as posições na carreira que já auferem). Na Tabela 5.12 apresentamos os resultados dos estudantes nas duas dimensões do suporte social (SS -Número e SS - Satisfação), tomando os estudantes em função do sexo e do grupo etário.

Tabela 5.12

Resultados nas Dimensões do Suporte Social em função do Sexo e da Idade

	Sexo Masculino						Sexo Feminino					
	Até 20 anos (n= 103)		De 21 a 27 (n= 159)		De 28 a 55 (n= 106)		Até 20 anos (n= 84)		De 21 a 27 (n= 78)		De 28 a 55 (n= 82)	
	M	DP	M	DP	M	DP	M	DP	M	DP	M	DP
SS Número	2.64	1.34	2.32	1.18	2.28	1.20	2.75	1.15	2.29	1.18	2.15	1.22
SS Satisfação	5.20	.58	5.05	.74	5.13	.79	5.33	.53	5.17	.76	5.19	.60

Considerando as médias registadas, observam-se ligeiras oscilações de acordo com o sexo e a idade dos estudantes. Assim, os estudantes do sexo masculino relatam maior número de sujeitos de apoio, com exceção no grupo etário até aos 20 anos. Paralelamente, na dimensão “Satisfação”, os estudantes do sexo feminino relatam maior satisfação com o apoio expectável

em todos os grupos etários.

Na Tabela 5.13 apresentamos os resultados da análise de variância nas duas dimensões do suporte social considerando o sexo e o grupo etário dos estudantes, tomando os respectivos efeitos principais e efeito secundário de interação.

Tabela 5.13

Análise de Variância dos Resultados nas Dimensões de Suporte Social em função do Sexo e do Grupo Etário dos Estudantes

Fonte	Variáveis	Soma dos quadrados	GL	F	Sig.	Eta Quadrado
Sexo	Número	,045	1	,031	,861	,000
	Satisfação	1,607	1	3,449	,064	,006
Grupo Etário	Número	25,003	2	8,473	,000	,027
	Satisfação	2,344	2	2,516	,082	,008
Sexo * Grupo Etário	Número	1,341	2	,454	,635	,001
	Satisfação	,115	2	,124	,884	,000

Os resultados da análise de variância apresentam uma diferença estatisticamente significativa na dimensão de satisfação com o número de sujeitos que podem assegurar apoio considerando o grupo etário dos estudantes ($F = 8.473$, $gl = 2$, $p = .000$). Tomando um teste de contraste (procedimento Bonferroni), observa-se uma diferença significativa entre os dois grupos etários mais extremados, sendo esta diferença favorável aos estudantes mais novos. De acrescentar, ainda, uma diferença quase no limiar da significância estatística, em função do sexo dos estudantes, na dimensão “Satisfação”, sendo que esta diferença é favorável aos estudantes do sexo feminino.

Na Tabela 5.14 apresentamos os resultados nas duas dimensões da satisfação académica tomando o sexo e o grupo etário dos estudantes.

Tabela 5.14

Resultados nas Dimensões da Satisfação Acadêmica em função do Sexo e da Idade

Satisfação	Sexo Masculino						Sexo Feminino					
	Até 20 anos (n= 93)		De 21 a 27 (n= 146)		De 28 a 55 (n= 92)		Até 20 anos (n= 66)		De 21 a 27 (n= 65)		De 28 a 55 (n= 80)	
	M	DP	M	DP	M	DP	M	DP	M	DP	M	DP
Socioinstituc.	3.33	.61	3.37	.76	3.44	.72	3.34	.62	3.47	.70	3.69	.54
Curso	4.08	.52	4.09	.63	4.08	.52	3.90	.59	3.92	.53	4.17	.44

Os valores obtidos apontam para níveis mais elevados de satisfação em relação às condições e recursos disponíveis nas instituições, às relações com os funcionários e à vida acadêmica em geral (dimensão do contexto socioinstitucional) junto dos estudantes do sexo feminino. Por sua vez, se tomarmos em conta a dimensão satisfação relativamente ao curso, incluindo-se aqui as relações com os colegas da turma e professores, assim como os seus resultados de aprendizagem nas disciplinas do curso, constatamos que são os estudantes do sexo masculino que registam índices de satisfação ligeiramente mais elevados.

Esta situação ocorre nos dois primeiros grupos etários, pois nos estudantes mais velhos inverte-se o sentido da diferença passando a ser favorável às estudantes (média de 4.17 contra 4.08). Por último, considerando a variável idade, observamos que os estudantes mais velhos (subgrupo de 28 a 55 anos) tendem a apresentar níveis mais elevados de satisfação académica, situação esta que se generaliza às duas dimensões consideradas (socioinstitucional e curso). Face às discrepâncias observadas na distribuição dos resultados, na Tabela 5.15 são indicados os resultados da análise da variância resultante do cruzamento do sexo e da idade nas duas dimensões do questionário de satisfação académica (F-Manova).

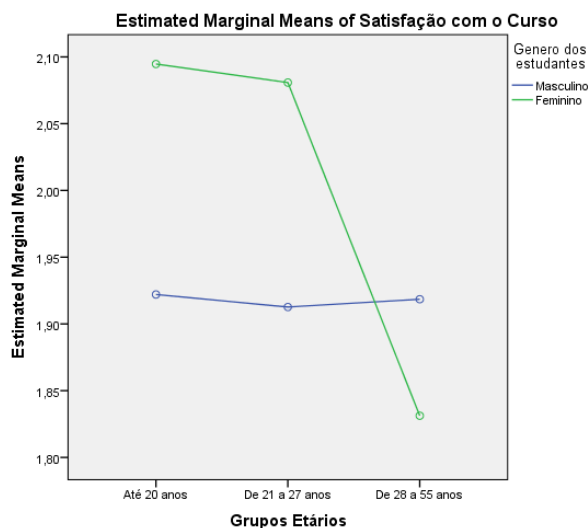
Tabela 5.15

Análise de Variância nas Dimensões da Satisfação Acadêmica em função do Sexo e do Grupo Etário dos Estudantes

Fonte	Variáveis	Soma dos quadrados	Gl	F	Sig.	Eta Quadrado
Sexo	Satisf. Socioinstit.	1,890	1	4,121	,043	,008
	Satisfação c/ Curso	,899	1	2,964	,086	,005
Grupo Etário	Satisf. Socioinstit.	4,455	2	4,858	,008	,018
	Satisfação c/ Curso	1,844	2	3,040	,049	,011
Sexo * Grupo Etário	Satisf. Socioinstit.	1,271	2	1,386	,251	,005
	Satisfação c/ Curso	1,876	2	3,093	,046	,011

Como podemos constatar na tabela anterior, a análise da variância revela a existência de um efeito de interação estatisticamente significativo tomando as duas variáveis independentes em análise (sexo e grupo etário) na dimensão de satisfação com o curso, ainda que no limiar do coeficiente de significância estatística ($p < .05$). Para melhor se entender a razão deste efeito secundário de interação, apresentamos o Gráfico 5.1 com as médias dos estudantes combinando o sexo e a idade.

Figura 5.1 – Representação Gráfica da Interação das Variáveis Sexo e Grupo Etário na Dimensão da Satisfação com o Curso



Como podemos apreciar pelo gráfico, os estudantes do sexo feminino tendem a manifestar níveis mais elevados de satisfação com as relações estabelecidas com os colegas e com professores do curso, aproveitamento acadêmico e o curso no geral, quando a sua idade é inferior a 28 anos. Esta satisfação, no entanto, decresce quando se considera o grupo das alunas com idade superior a 28 anos. Esta oscilação com a idade não ocorre junto dos estudantes do sexo masculino pois que os valores são relativamente constantes para os três grupos etários. Esta situação faz com que nos dois grupos etários mais novos as alunas apresentem níveis mais elevados de satisfação com o curso, ocorrendo a situação inversa nos estudantes mais velhos onde os estudantes do sexo masculino se mostram mais satisfeitos.

De acrescentar que também na dimensão socioinstitucional da satisfação académica se encontro um efeito significativo da variável sexo e da variável idade, efeitos estes principais ou autónomos. Estas diferenças são a favor dos estudantes do sexo masculino e a favor dos estudantes do grupo etário mais velho (os testes de contraste com o procedimento Bonferroni diferencia-o estatisticamente do grupo etário mais novo; $p < .05$).

5.4. Relação entre variáveis académicas e os níveis de expetativas, suporte social e satisfação académica

Hipótese 3: Há uma diferença significativa entre variáveis académicas dos estudantes (regime de estudo e situação profissional) e os níveis de expetativas, de perceção do suporte social e nível de satisfação académica ao longo do 1º ano.

Antecipamos que as condições de estudante, por exemplo de frequenta as aulas no período diurno ou noturno e se é estudante apenas ou trabalhador estudante, afetam as suas vivências e experiências académicas. Neste sentido, podemos prever algumas diferenças de resultados de tais subgrupos de estudantes nas suas expetativas académicas, perceção de suporte social e satisfação académica.

Na Tabela 5.16 apresentamos os resultados dos estudantes nas cinco dimensões das expetativas académicas em função do tipo de regime da sua frequência das aulas (regime normal ou pós-laboral) e do seu estatuto de estudante (apenas estudante ou estudante trabalhador). Importa referir que as duas universidades em estudo têm o seu ensino organizado em três períodos (matinal, vespertino e noturno), tendo esta variável sido aqui classificada em

dois regimes: o “Regime Diurno” integrando os estudantes que frequentam no período matinal e vespertino; e o “Regime Pós-Laboral” que integra os estudantes que frequentam os seus cursos no período noturno.

Tabela 5.16

Resultados nas Cinco Dimensões das Expectativas Académicas em função do Regime de Frequência e da Situação Profissional do Estudante

Expectativas	Regime Diurno (n= 465)				Regime Pós-Laboral (n= 187)			
	Est. Tempo Inteiro (n= 390)		Est. Trabalhador (n= 75)		Est. Tempo Inteiro (n= 49)		Est. Trabalhador (n= 138)	
	M	DP	M	DP	M	DP	M	DP
Qualidade Formação.	4.57	.49	4.37	.65	4.51	.66	4.44	.63
Des. Pessoal Soc.	4.02	.70	4.06	.77	4.06	.86	4.04	.67
Form p/. Emprego	4.47	.60	4.41	.55	4.49	.55	4.35	.57
Interação Social	4.16	.70	4.03	.80	4.08	.67	3.97	.81
Env. Político Cidad.	4.33	.60	4.31	.68	4.27	.61	4.29	.68

As médias obtidas nesta análise indicam que os estudantes a tempo inteiro manifestam níveis mais altos de expectativas, podendo-se diferenciar ainda em função do regime de estudo: os estudantes a tempo inteiro tanto de regime diurno como de regime pós laboral revelam expectativas mais elevadas nas dimensões qualidade de formação, formação para emprego e envolvimento político e cidadania em comparação com os seus colegas que para além de estudar também trabalham. Estes últimos apresentam expectativas elevadas no envolvimento político e cidadania, mas os que frequentam em regime pós-laboral. Sabendo que os estudantes a tempo inteiro são mais novos, seja em regime diurno seja noturno, podemos entender estes resultados na base do impacto da idade nas expectativas académicas que já antes comentámos, por exemplo nas suas expectativas mais elevadas de aceder ao mercado de trabalho e a uma profissão na base da formação académica que vai auferir.

Procurando analisar o significado estatístico das oscilações verificadas nas médias dos estudantes, na Tabela 5.17 apresentamos os resultados da análise de variância efetuada (F-Manova).

Tabela 5.17

Análise da Variância nas Dimensões das Expetativas Acadêmicas em função do Regime de Estudo e da Situação Profissional

Fonte	Variável	Soma dos Quadrados	Gl	F	Sig.	Eta Quadrado
Regime de Estudo	Qualidade de Formação	,003	1	,010	.921	.000
	Desenvolvimento Pessoal	,018	1	,035	.852	.000
	Formação para o Emprego	,022	1	,064	.801	.000
	Interação Social	,421	1	,784	.376	.001
	Envolvimento Político e Cidadania	,133	1	,342	.559	.001
Situação Profissional	Qualidade de Formação	1,718	1	5,531	.019	.008
	Desenvolvimento Pessoal	,017	1	,034	.854	.000
	Formação para o Emprego	,850	1	2,517	.113	.004
	Interação Social	1,292	1	2,406	.121	.004
	Envolvimento Político e Cidadania	,000	1	,001	.973	.000
Reg. Estudo * Situação Profissional	Qualidade de Formação	,382	1	1,229	.268	.002
	Desenvolvimento Pessoal	,061	1	,118	.732	.000
	Formação para o Emprego	,145	1	,429	.513	.001
	Interação Social	,010	1	,019	.890	.000
	Envolvimento Político e Cidadania	,027	1	,069	.792	.000

Como podemos constatar face aos níveis de significância dos valores de F obtidos,

assistimos a uma não diferenciação das expectativas académicas em função do regime de estudo e da situação profissional dos estudantes. A única exceção ocorre quanto ao impacto da situação profissional na Qualidade de Formação” que se apresenta estatisticamente significativo ($F= 5.531$, $g l= 1$, $p = .019$). Esta diferença decorre das expectativas mais elevadas nesta dimensão por parte dos estudantes que apenas estudam face aos colegas que são trabalhadores estudantes.

Quanto aos resultados obtidos nas dimensões de perceção de Suporte social relacionadas com as variáveis académicas (Regime de estudo e Situação profissional), na Tabela 5.18 apresentamos a distribuição dos resultados.

Tabela 5.18

Resultados nas Dimensões do Suporte Social em função do Regime de Frequência e da Situação Profissional dos Estudantes

	Regime de Estudo	Situação Profissional	N	Média	Desvio Padrão
Suporte Social Número	Diurno	Est. a Tempo Inteiro	374	2.44	1.22
		Est. Trabalhador	68	2.43	1.29
	Pós Laboral	Est. a Tempo Inteiro	45	2.60	1.07
		Est. Trabalhador	125	2.19	1.26
Suporte Social Satisfação	Diurno	Est. a Tempo Inteiro	374	5.19	.66
		Est. Trabalhador	68	5.23	.70
	Pós Laboral	Est. a Tempo Inteiro	45	5.25	.46
		Est. Trabalhador	125	5.01	.80

Em média, tanto os estudantes do regime diurno como do pós-laboral identificaram mais de duas pessoas com as quais podem esperar apoio se necessário, tendo os estudantes do regime pós-laboral e na situação de estudante a tempo inteiro registado o maior número de sujeitos (média de 2.60 pessoas). Analisando o grau de satisfação com o apoio recebido, também esses subgrupos de estudante apresentam maior satisfação (média de 5.25). Para analisar o significado estatístico das diferenças observadas nas médias dos subgrupos de estudantes consoante o regime de frequência do curso e a sua situação profissional nas duas

dimensões da percepção de suporte social, na Tabela 5.19 apresentamos os índices da análise da variância realizada (F-Manova).

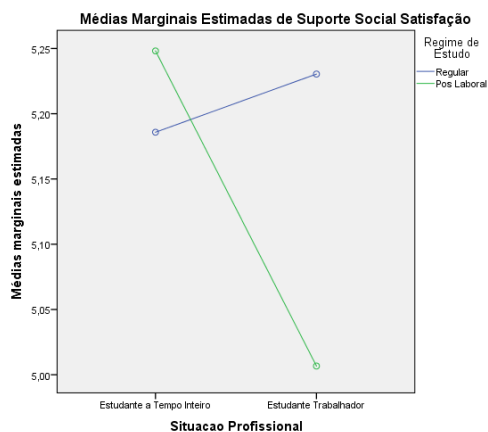
Tabela 5.19

Análise da Variância dos Resultados nas Dimensões do Suporte Social em função do Regime de Estudo e da Situação Profissional dos Estudantes da Amostra

Fonte	Variáveis	Soma dos Quadrados	Gl	F	Sig.	Eta quadrado
Regime de Estudo	S. S. Numero	,133	1	,088	.766	.000
	S. S. Satisfação	,547	1	1,175	.279	.002
Situação Profissional	S. S. Numero	3,562	1	2,375	.124	.004
	S. S. Satisfação	,815	1	1,749	.186	.003
Reg. Estudo * Sit. Profissional	S. S. Numero	3,478	1	2,319	.128	.004
	S. S. Satisfação	1,719	1	3,691	.055	.006

Os resultados obtidos sugerem uma não diferenciação das percepções de suporte social tomando os estudantes em função do regime das aulas e da sua situação profissional. Mesmo assim, na dimensão satisfação observa-se um F no limiar da significância estatística ($p = .055$) tomando a interação desses dois fatores de agrupamento dos estudantes. Na figura 5.2 ilustramos o sentido deste efeito secundário de interação.

Figura 5.2 – Representação Gráfica da Interação do Regime Escolar e da Situação de Estudante na Satisfação com o Suporte Social Percebido



Como podemos observar no gráfico, enquanto os estudantes do regime regular apresentam um nível similar de satisfação independentemente da sua situação de estudante, os do regime pós-laboral apresentam-se diferenciados sendo menor a perceção de satisfação de suporte social por parte dos estudantes que, a par do estudo, exercem uma atividade profissional. Estes dados sugerem que, tomando o contexto académico, os estudantes que acumulam a situação de trabalhador estudante e frequentam o seu curso à noite sentem-se menos satisfeitos com a sua rede social de apoio. Na Tabela 5.20 apresentamos os resultados dos estudantes nas duas dimensões da Satisfação Académica cruzadas com estas variáveis académicas (Regime de estudo e Situação Profissional).

Tabela 5.20

Resultados nas Dimensões da Satisfação Académica em função do Regime de Estudo e da Situação Profissional dos Estudantes

	Regime de Estudo	Situação Profissional	n	Média	Desvio Padrão
Satisfação Contexto Socioinstitucional	Diurno	Estudante a Tempo Inteiro	355	3.40	.68
		Estudante Trabalhador	70	3.63	.68
	Pós Laboral	Estudante a Tempo Inteiro	23	3.36	.77
		Estudante Trabalhador	94	3.42	.67
Satisfação com o Curso	Diurno	Estudante a Tempo Inteiro	355	4.04	.58
		Estudante Trabalhador	70	4.09	.55
	Pós Laboral	Estudante a Tempo Inteiro	23	4.03	.55
		Estudante Trabalhador	94	4.11	.48

Como podemos constatar na Tabela 5.20, em geral a satisfação académica dos estudantes tanto do regime diurno como do regime pós-laboral registam valores superiores em

relação a um valor intermédio na escala *likert* de cinco pontos. Analisando as médias na dimensão de Satisfação com o contexto socioinstitucional, registamos que são os estudantes trabalhadores do regime diurno (M = 3.63) que relatam maiores índices de satisfação com as infraestruturas, serviços e equipamentos disponíveis na universidade, ou com as atividades extracurriculares proporcionadas pela instituição e a qualidade das relações estabelecidas com os funcionários. Paralelamente, os estudantes trabalhadores e em regime pós-laboral apresentam satisfação com o curso mais elevada (M = 4.11).

Tomando as oscilações nas médias dos subgrupos de estudantes, avançamos para uma análise de variância procurando verificar a significância estatística de tais diferenças. Na Tabela 5.21 apresentamos os resultados dessa análise considerando as duas dimensões da satisfação académica e as condições de estudante (regime e situação profissional).

Tabela 5.21

Análise da Variância dos Resultados nas Dimensões da Satisfação Académica em função do Regime de Estudo e da Situação Profissional dos Estudantes

Fonte	Variável	Soma Quadrados	Gl	F	Sig.	Eta quadrado
Regime de Estudo	Sat. Socioinstitucional	,869	1	1,867	.172	.003
	Satisfação com o Curso	,006	1	,020	.889	.000
Situação Profissional	Sat. Socioinstitucional	1,131	1	2,432	.120	.004
	Satisfação com o Curso	,226	1	,733	.392	.001
Reg. Estudo * Sit. Profis.	Sat. Socioinstitucional	,388	1	,833	.362	.002
	Satisfação com o Curso	,009	1	,031	.861	.000

Olhando os resultados apresentados na Tabela 5.21, constatamos que os níveis de satisfação, seja em relação ao contexto socioinstitucional seja em relação ao curso, não se diferenciam em termos significativos tomando o regime de estudo e a situação profissional dos estudantes.

Hipótese 4: As expectativas académicas, a perceção de suporte social e a satisfação

acadêmica dos estudantes diferenciam-se em função da área científica dos cursos que frequentam.

Podemos antecipar que os cursos que os estudantes frequentam colocam exigências diferentes em termos de aprendizagem, ao mesmo tempo que assumem diferente nível de prestígio em termos sociais. Ambos os aspetos podem diferenciar os estudantes que frequentam em função da origem social e do sexo dos estudantes. Neste sentido podemos antecipar diferenças nas variáveis psicológicas que temos vindo a analisar em função das áreas científicas dos cursos. Para o efeito, concentramos os cursos frequentados pelos estudantes, na base da sua proximidade, em seis grupos: Grupo 1 - Português e Inglês; Grupo 2 - História, Geografia e Filosofia; Grupo 3 - Direito e Contabilidade; Grupo 4 - Biologia, Química e Matemática; Grupo 5 - Agropecuária, Desenvolvimento Rural e Engenharia Florestal; e Grupo 6 - Psicologia e Gestão de Recursos Humanos. Na Tabela 5.22 apresentamos os resultados descritivos e da análise de variância das expectativas académicas para os seis grupos de cursos (F-Oneway).

Tabela 5.22

Análise da Variância dos Resultados nas Cinco Dimensões de Expectativas tomando a Área Científica dos Cursos

Dimensão	Área Cursos	n	Méd	DP	F	Gl	Sig
Qualidade de formação	1	74	4.58	.47	1,221	5,646	.298
	2	139	4.48	.60			
	3	101	4.41	.63			
	4	118	4.57	.48			
	5	91	4.52	.52			
	6	129	4.53	.60			
Desenvolvimento Pessoal	1	74	4.08	.65	1,850	5,648	.101
	2	139	4.04	.74			
	3	101	4.09	.66			
	4	118	4.01	.69			
	5	91	3.83	.74			
	6	129	4.09	.76			
Formação para o Emprego	1	74	4.38	.58	1,983	5,646	.079
	2	139	4.38	.71			

	3	101	4.45	.52			
	4	118	4.49	.54			
	5	91	4.58	.45			
	6	129	4.37	.58			
Interação Social	1	74	4.14	.77	1,106	5,646	.356
	2	139	4.14	.70			
	3	101	3.38	.83			
	4	118	3.11	.65			
	5	91	4.19	.64			
	6	129	4.03	.80			
Envolvimento Político e Cidadania	1	74	4.28	.66	,348	5,646	.883
	2	139	4.28	.65			
	3	101	4.35	.59			
	4	118	4.29	.60			
	5	91	4.36	.56			
	6	129	4.33	.67			

Os resultados apresentados na Tabela 5.22 indicam-nos que não existe uma diferença estatisticamente significativa nas cinco dimensões das expectativas diferenciando os estudantes em função da área científica dos seus cursos. Esta situação, de novo, mostra que as expectativas académicas elevadas quando os estudantes ingressam na Universidade estão bastante generalizadas em termos da população estudantil ingressante, não havendo diferenciação em função das especificidades dos cursos frequentados. As dimensões “Qualidade de Formação” e “Formação para o Emprego” são as que apresentam índices de expectativa mais elevados; por sua vez, os valores mais baixos foram registados nas dimensões “Interação social” e “Desenvolvimento Pessoal e Social”. Paralelamente, identificamos os grupos 1 (Português e Inglês) e 5 (Agropecuária, Desenvolvimento comunitário e Engenharia Florestal) como os que registam a média mais elevada nas dimensões “Qualidade de Formação” e “Formação para o Emprego”. Ao mesmo tempo os grupos 3 (Direito e Contabilidade) e 4 (Biologia, Química e Matemática) apresentaram as médias mais baixas na dimensão “Interação Social”. Estes resultados têm algum paralelo com o estudo de Costa, Araújo, Gonçalves e Almeida (2013) que verificou nos estudantes de Engenharia expectativas mais elevadas ao nível da qualidade do curso e acesso ao mercado de trabalho e progressão na carreira, sugerindo que a maior valorização

destas dimensões pode ocorrer em detrimento de outras dimensões como a interação social e a intervenção política e cidadania.

Na Tabela 5.23 apresentamos os resultados dos estudantes, diferenciados pelos seis grupos de cursos, nas duas dimensões de percepção do suporte social (F-Oneway).

Tabela 5.23

Análise de Variância dos Resultados duas Dimensões do Suporte Social em função das Seis Áreas de Cursos.

Dimensões	Área Cursos	n	Méd	DP	F	Gl	Sig	Contraste
SSQ - Numero	1	7	2.61	1.21	8,570	5,608	.000	2<1,3,4,5; 6<5
	2	131	1.92	1.08				
	3	93	2.63	1.32				
	4	111	2.41	1.01				
	5	89	2.87	1.35				
	6	120	2.26	1.21				
SSQ - Satisfação	1	69	5.15	.76	1,889	5,606	.094	
	2	131	5.22	.64				
	3	93	5.08	.58				
	4	110	5.27	.57				
	5	89	5.18	.75				
	6	120	5.03	.79				

Os resultados obtidos, não se diferenciam com o nível de satisfação auferida pelos estudantes com a rede de suporte social que possuem, mostram-se já diferenciados quando consideramos o número de pessoas com que os estudantes contam para apoio em caso de necessidade. Esse valor diferencia-se de forma significativa tomando os seis agrupamentos de cursos, registando-se ainda contrastes (teste de Bonferroni) quando os comparamos entre si (diferença estatisticamente significativa para $p < .05$). Assim, os estudantes de cursos na área das humanidades (História, Geografia e Filosofia) referem, em média, um número menor de pessoas de apoio que os colegas dos restantes cursos (apenas não sendo estatisticamente significativa a diferença com o grupo formado pelos estudantes de Psicologia e Gestão de

Recursos Humanos). Acresce ainda uma diferença estatisticamente significativa no número de pessoas referenciadas para apoio entre os estudantes dos grupos 5 (Agropecuária, Desenvolvimento Rural e Engenharia Florestal) e 6 (Psicologia e Gestão de Recursos Humanos), a desfavor deste último grupo de estudantes.

Na Tabela 5.24 procedemos à descrição dos resultados dos estudantes dos seis grupos de cursos nas duas dimensões da satisfação académica, fazendo ainda a apresentação dos índices da análise de variância (F-Oneway).

Tabela 5.24

Análise da Variância dos Resultados nas Dimensões da Satisfação Académica em função dos Grupos de Cursos

Dimensões	Áreas	n	Méd	DP	F	Gl	Sig	Contraste
Satisfação com o Contexto Socioinstit.	1	61	3.34	.85	2,141	5,536	.059	
	2	134	3.57	.60				
	3	76	3.89	.75				
	4	98	3.46	.67				
	5	89	3.29	.63				
	6	84	3.42	.66				
Satisfação com o Curso	1	61	3.90	.77	4,954	5,536	.000	5<2,3,6; 1<2
	2	134	4.15	.43				
	3	76	4.13	.49				
	4	98	4.07	.55				
	5	89	3.85	.59				
	6	84	4.14	.50				

A Tabela 5.24 apresenta os valores de médias, desvio-padrão e variância obtidos pelos elementos da amostra nas dimensões de questionário de satisfação académica segundo a variável áreas de cursos. Como podemos observar, os valores das médias obtidos no

questionário de satisfação académica suplantam o valor intermédio da escala de 5 pontos usada para a sua resposta. Os estudantes que frequentam a área dos cursos de Direito e Contabilidade apresentam maior satisfação com o contexto socioinstitucional ($M = 3.89$), contudo não emerge qualquer diferença estatisticamente significativa tomando os estudantes em função da área científica dos seus cursos (de acrescentar que a significância do limiar de $p < .05$). Diferenças estatisticamente significativas surgem na dimensão da satisfação face ao curso, apresentando os estudantes dos cursos de História, Geografia e Filosofia e dos cursos de Psicologia e Gestão de Recursos Humanos médias mais elevadas de satisfação ($M = 4,15$ e $M = 4,14$ respetivamente). Avaliando o contraste destas diferenças (teste de Bonferroni e nível de significância $p < .05$), podemos constatar que os estudantes dos cursos de Agropecuária, Desenvolvimento Rural e Engenharia Florestal expressam menores índices de satisfação em relação ao curso que frequentam quando comparados com os colegas dos cursos de humanidades, Direito e Contabilidade, e Psicologia e Gestão dos Recursos Humanos. De igual modo, os estudantes dos cursos de línguas (Português e Inglês) mostram menor satisfação em relação aos colegas dos cursos de humanidades (História, Geografia e Filosofia).

5.5. Relação entre as variáveis sociodemográficas e pessoais com o rendimento académico

Hipótese 5: As variáveis sociodemográficas e pessoais dos estudantes estão relacionadas com o seu rendimento académico no final do seu 1.º ano.

Esta hipótese parte do pressuposto que algumas características dos estudantes (sexo, mudança de residência, regime de estudo, situação profissional e áreas de cursos) terão impacto no envolvimento dos estudantes no ES, em particular nas atividades de estudo e participação nas aulas, estando por isso associadas com os índices do rendimento académico dos estudantes no final do 1º ano. Por exemplo, os estudantes que mudaram de residência e que estejam a frequentar no período diurno e a tempo inteiro apresentam melhores índices de aproveitamento e rendimento académico. Para a presente análise, consideramos rendimento académico como uma variável composta por dois indicadores: a “Média geral do aproveitamento pedagógico” e o “número de disciplinas com positivas”. A Média Geral do Aproveitamento pedagógica foi calculada com base no somatório das classificações em cada disciplina dividido pelo número das disciplinas; o Número de disciplinas com positiva foi determinado, de acordo com os

Regulamentos Acadêmicos das Universidades em estudo, contabiliza as disciplinas onde os estudantes obtiveram classificação igual ou superior a 10 valores.

Nas tabelas 5.25, 5.26 e 5.27, apresentamos as médias e desvios-padrão, bem como a análise da variância dos resultados no Rendimento Acadêmico (média geral do aproveitamento pedagógico e número de disciplinas com positivas), considerando o sexo, mudança de residência, regime de estudo, situação profissional e áreas de cursos.

Tabela 5.25

Resultados de Rendimento Acadêmico em função do Sexo e Mudança de Residência

Rendimento Acadêmico	Sexo	n	Média	DP	t	gl	sig
Média Geral	Masculino	375	11.13	1.92	1.773	613	.077
	Feminino	240	10.86	1.71			
Número de disciplinas	Masculino	368	10.48	1.96	1.120	608	.263
	Feminino	242	10.30	1.90			
	Mudança de Residência	n	Média	DP	t	gl	sig
Média Geral	Sim	313	11.24	1.49	3.005	613	.003
	Não	302	10.79	2.13			
Número de disciplinas	Sim	313	10.59	1.71	2,342	608	.020
	Não	297	10.22	2.13			

Como podemos constatar, os estudantes apresentam uma média de classificações próximas do limiar de aproveitamento (10 pontos na escala de 0 a 20), contudo obtêm aproveitamento na generalidade de disciplinas do 1º ano (10 em 12 disciplinas frequentadas). Tomando em consideração o sexo, os resultados sugerem um melhor aproveitamento acadêmico por parte dos estudantes do sexo masculino, contudo essa diferença apenas se aproxima da significância estatística na média geral das classificações nas disciplinas com aproveitamento. Por outro lado, tomando os estudantes que mudaram ou não de residência para frequentar o ES, verificamos que os estudantes que tiveram que mudar de residência apresentam, em relação aos outros colegas, melhores resultados de aproveitamento acadêmico. Neste caso, a diferença nas médias mostra-se estatisticamente significativa ($p < .05$), seja em relação á média das

classificações seja em relação ao número de disciplinas em que obtiveram aproveitamento no final do 1º ano.

Para a análise das diferenças no rendimento académico segundo o regime de estudo (diurno e pós-laboral), assim como a situação profissional dos estudantes (estudante a tempo inteiro e trabalhador estudante), apresentamos na Tabela 2.26 os resultados obtidos (de referir a utilização do teste-t para amostras independentes para comparação das médias).

Tabela 5.26

Rendimento Académico em função do Regime de Estudo e da Situação Profissional dos Estudantes

Rendimento Académico	Regime de Estudo	n	Média	DP	t	gl	sig
Média Geral	Diurno	446	10.97	1.73	-1,073	613	.284
	Pós-Laboral	169	11.15	2.10			
Número de disciplinas	Diurno	443	10.27	1.98	-2,907	608	.004
	Pós-Laboral	167	10.78	1.76			
	Situação Profissional	n	Média	DP	t	gl	sig
Média Geral	T. Inteiro	419	10.91	1.88	-2,208	613	.028
	E Trabalhador	196	11.26	1.47			
Número de disciplinas	T. Inteiro	415	10.25	2.00	-2.985	608	.003
	E. Trabalhador	195	10.75	1.75			

Os resultados obtidos mostram que os estudantes que frequentam o seu curso num horário diurno, por comparação aos colegas que frequentam o regime pós-laboral, apresentam pior rendimento académico. Esta situação ocorre quer ao nível das classificações obtidas quer ao nível do número de disciplinas que conseguiram realizar com aproveitamento. Essa diferença é mais expressiva em termos do número de disciplinas, sendo aqui estatisticamente significativa ($p < .01$). Por outro lado, considerando a situação profissional dos estudantes (apenas estudam ou realizam cumulativamente uma atividade laboral), verificamos que são os trabalhadores estudantes quem apresenta melhor rendimento académico. Esta diferença mostra-se estatisticamente nos dois indicadores de rendimento académico considerados (média nas

classificações e número de disciplinas aprovadas).

Avançamos, de seguida, para a análise da variância nas duas medidas do rendimento académico dos estudantes considerando estes diferenciados de acordo com as seis áreas científicas dos cursos que frequentam (F-oneway). Na Tabela 5.27 os valores da análise estatística realizada, sendo que para efeitos da análise dos contrastes nas médias entre as áreas científicas de cursos recorreremos ao procedimento Bonferroni.

Tabela 5.27

Análise da Variância do Rendimento Académico em função das Áreas Científicas dos Cursos

Variáveis de Cursos	Áreas	n	Media	Desvio- Padrão	F	Gl	Sig	Contraste
Média Geral	1	66	10,73	1,91	4,927	5,609	.000	6>1,4
	2	135	10,97	1,44				
	3	95	10,99	2,38				
	4	113	10,52	2,13				
	5	89	11,17	1,33				
	6	117	11,64	1,58				
Número de disciplinas	1	68	10,15	2,27	8,271	5,604	.000	6>1,2,4 4<3,5
	2	133	10,28	1,65				
	3	92	10,48	2,18				
	4	110	9,65	2,39				
	5	89	10,64	1,61				
	6	118	11,19	1,12				

Olhando os resultados da Tabela 5.27 verificamos que a variável área científica dos cursos tem um efeito estatisticamente significativo na diferenciação do rendimento académico dos estudantes do 1º ano, seja considerando a média das classificações seja considerando o número de disciplinas com aproveitamento. Através do teste de Bonferroni e para uma significância de .05, verificamos que ao nível das classificações os estudantes de Psicologia e de Recursos Humanos apresentam melhor rendimento académico sendo significativa a diferença quando comparados com os colegas de línguas e de ciências (grupos 1 e 4, respetivamente). Em relação ao número de disciplinas aprovadas, de novo os estudantes de Psicologia e de Recursos

Humanos apresentam um melhor desempenho acadêmico, sendo a diferença estatisticamente significativa quando comparados com os colegas de línguas, humanidades e ciências (grupos 1, 2 e 4, respectivamente). De acrescentar que os estudantes que frequentam cursos na área das ciências apresentam ainda um número menor de disciplinas concretizadas com sucesso, mostrando-se essa diferença estatisticamente significativa também em relação aos colegas que frequentam os cursos reunidos nos grupos 3 e 5 (respectivamente Direito/Contabilidade, e Agropecuária, Desenvolvimento Rural e Engenharia Florestal).

5.6. Relação entre variáveis sociodemográficas e pessoais com o abandono acadêmico no 1º ano

Cientes que os estudantes para frequentarem no ES trazem consigo um conjunto de características pessoais que os diferenciam entre si nas suas vivências acadêmicas e situações de aprendizagem, torna-se importante estudar o impacto dessas mesmas variáveis na permanência ou abandono do ES/curso dos estudantes ao longo do seu primeiro ano no ES. Neste sentido, podemos considerar o abandono como um dos indicadores do insucesso acadêmico dos estudantes (ou das instituições/cursos que não os conseguiram manter).

Hipótese 6: A proveniência social dos estudantes, o sexo, a idade, o regime de estudo e a deslocação das suas zonas habituais de residência têm impacto no abandono acadêmico dos estudantes ao longo do 1º ano do ES.

Como já apontamos anteriormente, 34 estudantes que faziam parte da amostra inicial do estudo viriam a desistir da frequência do ES no decurso do 1º ano. Face a este número “reduzido” de estudantes, e mesmo não conhecendo as razões inerentes à decisão de abandono, pretendemos relacionar a ocorrência do abandono com algumas características pessoais, sociais e académicas de tais estudantes. Para testar esta hipótese, avançamos com análise do Qui-Quadrado, cruzando as variáveis sexo, mudança de residência, regime de estudo e grupo etário e a variável abandono. Uma apresentação geral de tais resultados é feita na Tabela 5.28, optando por um teste de comparação de frequências (qui-quadrado) dada a natureza nominal das escalas de medida aqui consideradas, alertando para o número reduzido de casos nalgumas análises realizadas o que nos obriga a uma análise cautelosa dos dados e, apenas,

como esforço de exploração de possíveis variáveis contribuintes para o fenômeno do abandono. Aliás, entendemos aqui abandono no sentido dos estudantes que deixaram de frequentar as aulas e não se apresentaram à avaliação não sendo registrados nos serviços de cada universidade (podem, no entanto, ter mudado de instituição mantendo-se no ES).

Tabela 5.28

Análise da Frequência do Abandono em função das Variáveis Sociodemográficas dos Estudantes

	Sexo		X ²	Gf	Sig	
	Masc	Fem				
Permanece	367	241	4,912	1	.027	
Abandonou	14	20				
	Mudança de Residência		X ²	Gf	Sig	
	Sim	Não				
Permanece	313	292	3,375	1	.066	
Abandonou	12	22				
	Regime de estudo		X ²	Gf	Sig	
	Diurno	Pós Labor				
Permanece	443	165	15,760	1	.000	
Abandonou	14	20				
	Grupos Etários			X ²	Gf	Sig
	Até 20	21 a 27	28 a 55			
Permanece	184	232	192	6,018	2	.049
Abandonou	8	20	6			

Os resultados sugerem o impacto de algumas variáveis pessoais dos estudantes na taxa de abandonos ocorridos. Assim, observa-se uma diferença em função do sexo apresentado as alunas uma maior taxa de abandono que os colegas do sexo masculino (20 em 241 contra 14 em 367). Por outro lado, o abandono ocorre proporcionalmente mais juntos dos estudantes que não tiveram que mudar de residência (22 em 295 contra 12 em 313 por parte dos estudantes que não precisaram de mudar de residência), mesmo que essa diferença não se apresente estatisticamente significativa embora no limiar de significância ($p = .066$). Tomando o estatuto de

estudante, o abandono é claramente superior junto dos estudantes do regime pós-laboral (20 em 165 contra 14 em 443), ao mesmo tempo que essa taxa de abandono é também mais elevada junto dos estudantes que acumulam uma atividade profissional (17 em 193 nos trabalhadores estudantes contra 17 em 415 nos estudantes que apenas estudam), sendo esta diferença estatisticamente significativa. Quando consideramos os estudantes agrupados por faixas etárias (até 20 anos, de 21 a 27 anos, e acima de 28 anos), observa-se uma proporção mais reduzida de abandono nas idades mais jovens e mais avançadas, ocorrendo uma taxa mais elevada de abandono no grupo etário intermédio, situando-se esta diferença no limiar da significância estatística ($p = .049$). Em termos sociais, verifica-se uma proporção muito similar de abandonos quando comparamos estudantes provenientes de famílias de estrato social baixo e de famílias de estrato social médio. Por último, analisando o abandono em termos de variáveis académicas, observa-se uma maior proporção de abandonos nos cursos na área das ciências sociais e humanas (27 em 409) do que junto de estudantes dos cursos de ciências e engenharias (7 em 199), contudo esta diferença não se apresenta estatisticamente significativa.

Fazendo ainda exploração dos resultados disponíveis sobre os estudantes da amostra e o seu abandono académico, podemos acrescentar que os estudantes que abandonaram, apresentavam na sua candidatura ao ES uma média no exame de admissão mais baixa que os outros colegas (7.24 contra 8.13), não havendo diferenças expressivas entre esses dois grupos de estudantes ao nível da média com que concluíram o ensino médio. Finalmente, em termos das expectativas académicas aquando da sua entrada no ES, não se observam diferenças nas médias para as cinco dimensões da escala utilizada, não fazendo sentido esta análise em termos da perceção do suporte social e da satisfação académica pois no momento do ano em que estes questionários foram aplicados já vários desses estudantes haviam abandonado (não sabemos se esse abandono é da instituição ou se é da instituição e curso).

5.7. Relação entre variáveis psicológicas e académicas com o rendimento escolar no final do 1.º ano

Aspeto relevante no nosso estudo passa pela análise da relação entre as três variáveis psicológicas dos estudantes e o seu rendimento académico no final do 1º ano do ES. Para esta análise importa também considerar algumas variáveis académicas, nomeadamente as classificações dos estudantes no exame de admissão e a média das suas classificações no

ensino médio. Num primeiro esforço de análise mais pormenorizada tomaremos as cinco dimensões do questionário das expectativas, contudo mais à frente na análise de regressão tomaremos uma medida global das expectativas académicas, explicitando como foi estimada. Por último, relativamente ao rendimento académico no final do 1º ano, consideramos o nº de disciplinas que os estudantes realizaram com sucesso e a média geral das classificações nas disciplinas em que obtiveram aproveitamento.

Hipótese 7: O rendimento académico dos estudantes no final do 1º ano é significativamente explicado por um conjunto de variáveis dos estudantes, nomeadamente o seu rendimento académico antes de entrar na Universidade, as suas expectativas académicas iniciais e a sua adaptação académica, considerando neste caso a perceção de suporte social e a satisfação académica. O impacto destas variáveis pode diferenciar-se em função da natureza dos cursos pelas suas especificidades curriculares e pela heterogeneidade de população estudantil que acolhem.

A resposta a esta hipótese aconselha a uma análise de regressão tomando cada um dos indicadores do rendimento escolar no final do ano (média das classificações e número de disciplinas aprovadas) como variáveis critério e as restantes variáveis académicas e psicológicas como preditoras ou independentes. No entanto, num esforço de verificação das variáveis mais e menos relevantes, inclusive para eliminar algumas das variáveis não correlacionadas com o rendimento, iniciamos por algumas análises de correlação para efeito de precisarmos a análise de regressão final.

Na Tabela 5.29 apresentamos os coeficientes de correlação obtidos (método produto x momento de Pearson, probabilidade bilateral) entre as medidas de rendimento académico prévio ao ES (classificação no exame de admissão ao ES e média do rendimento no ensino médio) e variáveis psicológicas (cinco dimensões de expectativas, duas dimensões do suporte social e duas dimensões da satisfação académica) com os dois indicadores do rendimento académico obtido pelos estudantes no final do 1º ano (média das classificações e nº de disciplinas aprovadas).

Tabela 5.29

Coeficientes de Correlação entre Rendimento Escolar Anterior, Variáveis Psicológicas e

Rendimento Académico no Final do 1º Ano

	Exame Admis	Ensino Medio	Qual. Form	Des. Pesso	Form. Empre	Inter. Social	Envol Cidad	S. S. Num.	S. S. Satisf	Sat. SocIn	Satisf Curso
M Geral	,154 [·]	,121 ^{**}	,005	-,082 [·]	-,067	-,106 [·]	,087 ^{**}	,105 [·]	,005	,049	,193 ^{**}
Nº Disc	-,095	-,097 [·]	-,052	,085 [·]	,018	,048	-,125 ^{**}	-,048	,001	,043	,111 [·]

Legenda: * p < .05; ** p < .01

Conforme podemos verificar, e ainda que alguns coeficientes de correlação se apresentem estatisticamente significativos, os valores encontrados são tendencialmente muito baixos, sugerindo ausência de correlações entre as variáveis. Tomando a média nas disciplinas realizadas com êxito, por comparação com o número de disciplinas realizadas com sucesso, as classificações do ensino médio e no exame de admissão parecem ter alguma relação. Por outro lado, os resultados nas dimensões das expectativas não se apresentam correlacionados com os dois indicadores do rendimento escolar no final do 1º ano, havendo ligeira associação entre a média das classificações e o número de pessoas que integram o suporte social do estudante. Por último, observa-se uma associação significativa entre a média no final do 1º ano e o grau de satisfação com o curso.

Dado que o rendimento escolar dos estudantes no final do 1º ano pode estar afetado pelo tipo de disciplinas e pelo tipo de curso que frequentam, consideramos necessário repetir esta análise considerando os estudantes pelos seis grupos ou áreas de cursos (um número reduzido de estudantes nalguns cursos dificulta a realização desta análise curso a curso). Na Tabela 5.30 apresentamos as correlações obtidas, alertando para o facto de estarmos agora a trabalhar com subgrupos mais reduzidos de estudantes, o que associado ao menor grau de liberdade, explica porque os valores de certos coeficientes moderados de correlação não se apresentam agora estatisticamente significativos (valores mais reduzidos, mas reportados à amostra global podiam ser significativos).

Tabela 5.30

Correlações entre Rendimento no Final do 1º Ano e Rendimento Escolar antes da Universidade, Expectativas, Suporte Social e Satisfação Académica por Áreas de Cursos

Ex.Admis	E.Médio	QF	DPS	FE	IS	EPC	SS6N	SS6S	SCSI	SCurs
----------	---------	----	-----	----	----	-----	------	------	------	-------

G1 - Med											
Geral	,080	-.014	,056	.011	-.044	.007	,057	,188	.204	.232	.226
Nº Discipl	-.046	.027	-.072	-.054	,018	-.078	.131 [*]	.081	,111	.136	.183
G2 - Med											
Geral	,096	,027	,122	-.045	.087	-.001	.130	,005	,070	.199 [*]	.329 ^{**}
Nº Discipl	.049	-.025	.135	-.107	,091	-.009	.107	.105	,038	-.133	.240 [*]
G3 - Med											
Geral	,084	,099	,164	.024	-.082	-.112	.245 [*]	,199	-.128	.157	.194
Nº Discipl	.225	.132	.382 ^{**}	.107	.112	.068	.443 ^{**}	.165	-.141	.117	.072
G4 - Med											
Geral	,442 ^{**}	,241 [*]	-.052	-.112	-.128	-.144	.034	,008	,003	-.011	.152
Nº Discipl	.308 ^{**}	.230 [*]	-.065	-.200 [*]	-.138	-.183	-.011	.019	,053	-.052	.152
G5 - Med											
Geral	,331 ^{**}	,208	-.135	-.291 ^{**}	-.020	-.082	.042	,094	-.080	.078	,142
Nº Discipl	.289 [*]	.090	-.191	-.273 ^{**}	-.111	-.170	.081	.185	,028	.054	.043
G6 - Med											
Geral	-.232	,082	-.195 [*]	-.149	-.079	-.233 [*]	-.052	,227 [*]	,096	.100	.011
Nº Discipl	-.326 [*]	.090	-.098	-.116	-.20 [*]	-.138	-.002	.166	,160	.008	.143

Legenda: QF – Qualidade de formação; DPS – Desenvolvimento pessoal e social; FE – Formação para o Emprego; IS – Interação social; EPC – Envolvimento político e cidadania; SS6N – Suporte social número; SS6S – Suporte social satisfação; SCSi – Satisfação com o contexto socioinstitucional e SC – Satisfação com o curso; * p < .05; ** p < .01

As correlações encontradas requerem alguma pormenorização na sua análise pois não se verifica uma estabilidade de valores ao longo dos seis agrupamentos de cursos. Por exemplo, tomando a classificação dos estudantes no exame de admissão à universidade, verificamos que esta variável aparece bastante associada ao rendimento dos estudantes nos Grupos 4 e 5, aparece associado, mas em sentido negativo com o rendimento dos estudantes de Psicologia e Recursos Humanos (Grupo 6) e não se encontra correlacionado com o rendimento dos estudantes dos cursos agrupados nos agrupamentos 1, 2 e 3 (respetivamente, Línguas, Humanidades e Direito/Contabilidade). Neste sentido, a nota de candidatura parece ser mais importante para antevermos o rendimento no final do 1º ano em cursos de ciências e engenharias. Este mesmo padrão de valores ocorre quando se considera a média do rendimento dos estudantes no conjunto do ensino médio, sendo importante nos cursos de ciências e engenharias, não aparecendo agora correlacionado nos restantes quatro agrupamentos de cursos.

Tomando as expectativas académicas, verifica-se uma correlação moderada e estatisticamente significada da dimensão qualidade da formação com o número de disciplinas concluídas com sucesso nos cursos do agrupamento 3 (Direito e Contabilidade), aparecendo

negativamente correlacionada com a média das classificações no final do 1º ano em estudantes de Psicologia e Recursos Humanos. A dimensão desenvolvimento pessoal e social aparece correlacionada negativamente com os dois indicadores de rendimento nos estudantes do agrupamento 4, situação que ocorre também com o número de disciplinas aprovadas no agrupamento 4. A dimensão formação para o emprego não aparece associada ao rendimento no final do 1º ano para os seis agrupamentos de cursos, situando-se a correlação mais elevada em apenas .20 relativamente ao número de disciplinas aprovadas (correlação negativa) nos cursos do agrupamento 6 (Psicologia e Recursos Humanos). Um padrão similar de valores ocorre com a dimensão interação social, a qual apenas aparece correlacionada com a média das classificações, e em sentido inverso, novamente junto dos estudantes dos cursos de Psicologia e Recursos Humanos. Por último, parece-nos interessante assinalar as correlações positivas e moderadas entre as expectativas de envolvimento político e cidadania e os dois indicadores do rendimento académico no final do 1º ano para os estudantes do agrupamento de Direito/Economia, pois antecipamos uma maior proximidade entre o teor de tais expectativas e estes dois cursos.

Tomando os resultados nas duas dimensões do suporte social percebido (número de pessoas e nível de satisfação), verificamos uma ausência generalizada de correlações com os dois indicadores do rendimento académico dos estudantes no final do 1º ano. A única situação que poderá justificar alguma alusão tem a ver com a correlação baixa, mas estatisticamente significativa, do número de pessoas de apoio e a média das classificações junto dos estudantes de Psicologia e de Recursos Humanos. De novo, podemos estar face a estudantes que mais valorizam, até pelos cursos que frequentam, as relações humanas e o suporte social nas suas interações sociais.

A terminar, tomando as correlações envolvendo as duas dimensões da satisfação académica, como seria expectável os coeficientes de correlação com o rendimento académico no final do 1º ano são mais elevadas quando se reportam ao próprio curso do que quando relacionadas com o contexto socioinstitucional. Mesmo assim, as correlações tendem a ser baixas, merecendo destaque as correlações moderadas, e estatisticamente significativas, juntos dos estudantes dos cursos na área das humanidades (História, Geografia e Filosofia), seja em termos de média das classificações, seja ao nível do número de disciplinas aprovadas. É possível que o rendimento académico dos estudantes nestes cursos esteja particularmente associado ou condicionado pelo grau de interesse ou motivação que os estudantes têm por estes mesmos

cursos, ou também a sua expectativa de neles vir a ter sucesso.

Para uma verificação mais global da nossa 7ª hipótese, procedemos a uma análise de regressão do rendimento académico tomando algumas das variáveis pessoais e académicas dos estudantes ao longo do seu 1º ano na Universidade. Em termos de variáveis pessoais consideramos a situação dos estudantes terem ou não mudado de residência para frequentarem o ES, a sua situação profissional (estudante ou trabalhador estudante), e o regime de frequência (diurno ou pós-laboral). Em termos de variáveis mais académicas consideramos a média no exame de admissão, a média no Ensino Médio, uma medida global das suas expectativas académicas no início do ano letivo, dois indicadores do suporte social (número de pessoas e grau de satisfação), e dois indicadores de satisfação académica (satisfação com o contexto socioinstitucional e satisfação com o curso). De explicitar que, procurando uma redução de variáveis preditores na análise, procedemos a uma análise fatorial das cinco dimensões das expectativas na lógica de podermos assumir uma pontuação global de expectativas. Assim, realizando uma análise fatorial dos resultados nas cinco dimensões, apenas um fator emergiu com valor próprio igual ou superior à unidade, explicando 53,9% da variância dos resultados nas cinco dimensões (tomaremos na análise a pontuação dos estudantes nessa variável latente).

Iniciamos estas análises de regressão reportando-nos ao número de disciplinas realizadas com êxito no conjunto dos dois semestres do 1º ano, a média das classificações obtidas tomando as disciplinas realizadas com sucesso, e o abandono verificado na amostra inicial de estudantes ao longo do 1º ano. Na Tabela 5.31, sistematizamos os índices obtidos nesta análise de regressão tomando a amostra total de estudantes. De referir ainda que este modelo de regressão se apresenta estatisticamente significativo ($F(10,347) = 4.660$, $p = .000$) e que o valor de r quadrado ajustado se situou em .093 (9,3% da variância na variável critério explicada na base do conjunto de variáveis predictoras presentes).

Tabela 5.31

Análise da Regressão do Número de Disciplinas com Sucesso no Final do 1º Ano

	Modelo	B	E.Pad	Beta	t	Sign.
1B	(Constante)	8,366	1,371	_	6,104	,000
	Mudou de residência	-,628	,207	-,170	- 3,039	,003
	Situação Profissional	,522	,287	,118	1,814	,070

Regime de Estudo	,475	,340	,089	1,400	,162
Media do Exame de Admissão	,093	,043	,115	2,151	,032
Media do Ensino Medio	,128	,075	,088	1,705	,089
Expectativa geral	,006	,194	,002	,031	,976
Suporte Social Numero	,178	,073	,127	2,432	,016
Suporte Social Satisfação	-,127	,141	-,046	-,900	,369
Satisf. Socioinstitucional	,389	,152	,147	2,565	,011
Satisfação C/ Curso	-,622	,185	-,193	- 3,366	,001

Tomando as variáveis com contributo significativo para o número de disciplinas que os estudantes realizam com sucesso no 1º e no 2º semestre do seu primeiro ano, podemos registar o impacto significativo da satisfação com o curso e da mudança de residência para frequentar o ES. Nesta amostra, a mudança de residência favorece o rendimento escolar dos estudantes, o que nem sempre é defendido nos estudos. A classificação no exame de admissão, o número de pessoas que percebem em termos de suporte social e a satisfação socioinstitucional também contribuem, também de forma positiva ainda que a um menor nível) para o número de disciplinas com sucesso destes estudantes no final do 1.º ano.

Procurando atender à especificidade dos cursos em presença, e deste modo respondendo a uma especificação na hipótese colocada de que o impacto das variáveis no rendimento difere em função dos cursos, repetimos esta análise de regressão considerando os estudantes reunidos em duas grandes áreas de cursos: ciências sociais e humanas (CS&H), e ciências e engenharias (C&E). Esta redução dos estudantes em apenas dois agrupamentos para efeitos da análise de regressão pretende assegurar uma amostra suficiente face ao considerável número de variáveis independentes selecionadas.

Na Tabela 5.32 apresentamos os resultados da análise de regressão linear para um e outro agrupamento de cursos. De acrescentar que ambos os modelos de regressão se apresentam estatisticamente significativos: CS&H ($F(10, 217) = 2.996, p = .001$) e C&E ($F(9, 120) = 3.770, p = .000$), havendo no primeiro caso 8,1% da variância explicada e no segundo caso 16,2% (depreende-se maior capacidade preditiva deste conjunto de variáveis na explicação do rendimento escolar, avaliado através do número de disciplinas realizadas com sucesso no final do 1º ano, nos cursos relacionados com as ciências e as engenharias).

Tabela 5.32

Análise de Regressão do Número de Disciplinas Aprovadas Diferenciando Dois Grupos de Cursos

			B	Er.Pad	Beta	t	Sign
CS&H	1	(Constante)	8,893	1,739	-	5,113	,000
		Mudança de residência	-,354	,256	-,101	-1,379	,169
		Situação Profissional	,428	,311	,112	1,375	,171
		Regime de Estudo	,540	,353	,125	1,527	,128
		Exame de Admissão	,076	,052	,103	1,448	,149
		Media do Ensino Médio	,015	,093	,011	,161	,872
		Expectativa Geral	,443	,245	,117	1,808	,072
		Suporte Social Numero	,122	,091	,088	1,337	,183
		Suporte Social Satisfação	-,041	,171	-,016	-,240	,810
		Satisf. Socioinstituc.	,411	,179	,166	2,304	,022
		Satisfação c/ Curso	-,895	,229	-,281	-3,911	,000
C&E	1	(Constante)	7,642	2,230		3,428	,001
		Mudança de residência	-,993	,357	-,241	-2,779	,006
		Situação Profissional	1,250	,764	,140	1,636	,104
		Exame de Admissão	,130	,092	,122	1,416	,159
		Média do Ensino Médio	,248	,136	,158	1,826	,070
		Expectativa Geral	-,463	,327	-,119	-1,416	,159
		Suporte Social Numero	,259	,125	,174	2,068	,041
		Suporte Social Satisfação	-,317	,249	-,107	-1,272	,206
		Satisf. Socioinstit.	,427	,289	,141	1,477	,142
Satisfação c/ Curso	-,299	,317	-,089	-,946	,346		

Tomando o conjunto de coeficientes obtidos, verificamos que para os estudantes dos cursos de ciências sociais e humanas a satisfação com o curso e com a instituição (em particular a satisfação com o curso) são decisivos para o sucesso no final do 1º ano, em particular em termos do concluir ou deixar por fazer as disciplinas do plano curricular. A pontuação geral na escala de expectativas aparece também associada, e com uma significância estatística que se aproxima do limiar exigido. Estas variáveis já não aparecem valorizadas na

explicação do rendimento dos estudantes dos cursos de ciências e engenharias. Neste caso, ganha relevância para o número de disciplinas realizadas com sucesso a mudança de residência e o suporte social percebido (número de pessoas com que se pode contar para apoio). A combinação destas duas variáveis para o número de disciplinas realizadas com aproveitamento deste subgrupo de estudantes parece-nos de salientar pelas suas especificidades. Ainda junto deste subgrupo de cursos, parece ser relevante a média do rendimento escolar no ensino médio, cujo peso se aproxima do nível de significância ($p < .07$), podendo significar a importância das bases de conhecimentos na área das ciências e matemática para o sucesso dos estudantes que, no ES, optam por cursos de ciências e engenharias.

De seguida, repetimos esta análise de regressão considerando agora a média nas disciplinas realizadas com êxito no final do 1º ano. Na Tabela 5.33 apresentamos os resultados obtidos tomando a globalidade da amostra. De referir que o conjunto de variáveis preditoras explicam de forma estatisticamente significativa a variância na variável critério ($F(10.350) = 6.680$, $p = .000$), situando-se o R quadrado ajustado em .136 (ou seja, cerca de 14% da variância na média das classificações no final do 1º ano explicada).

Tabela 5.33

Análise da Regressão da Média das Classificações no Final do 1º Ano

	Modelo	B	Er.Pad.	Beta	t	Sign
1	(Constante)	8,333	1,113	-	7,488	,000
	Mudou de residência	-,444	,168	-,144	-2,645	,009
	Situação Profissional	,339	,234	,091	1,449	,148
	Regime de Estudo	,286	,276	,064	1,035	,302
	Exame de Admissão	,087	,035	,129	2,489	,013
	Media do Ensino Médio	,244	,061	,201	3,997	,000
	Expectativa Geral	,001	,158	,000	,004	,996
	Suporte Social Numero	,103	,059	,088	1,733	,084
	Suporte Social Satisfação	-,157	,115	-,068	-1,369	,172
	Satisf. Socioinstit.	,393	,123	,177	3,192	,002
	Satisfação c/ Curso	-,657	,149	-,245	4,408	,000

Os resultados obtidos apontam para um impacto significativo na média das

classificações dos estudantes no final do seu 1º ano na Universidade da satisfação com o curso e da média obtida no ensino médio. Também se associam de forma estatisticamente significativa, ainda que menos expressivo, a satisfação socioinstitucional, a mudança de residência para frequentar o ES e a classificação no exame de admissão. Este conjunto de quatro variáveis faz-nos pensar que as classificações nas disciplinas ao longo do 1º ano estão sobretudo associadas às bases de conhecimentos e competências académicas que os estudantes possuem aquando da entrada na Universidade (ensino médio e exame de admissão), assim como aos seus níveis de satisfação com a experiência académica (curso e instituição).

Esta análise de regressão foi de seguida realizada considerando as duas áreas de cursos: ciências sociais e humanas, e ciências e engenharias. Na Tabela 5.34 apresentamos os resultados desta análise, registando-se um efeito significativo do conjunto das variáveis na predição da média das classificações no final do 1º ano, seja para os estudantes de ciências sociais e humanas ($F(10, 270) = 3.547, p = .000$) seja junto dos estudantes de ciências e engenharias ($F(9, 120) = 5.965, p = .000$). De referir que, de novo, é maior a percentagem de variância explicada junto dos estudantes de ciências e engenharias (R quadrado ajustado = .257) comparativamente ao valor obtido junto dos estudantes de ciências sociais e humanas (R quadrado ajustado = .100).

Tabela 5.34

Análise da Regressão da Média das Classificações no Final do 1º Ano

Áreas	Modelo	B	Erro Padrão	Beta	t	Sig.
CS&H	1 (Constante)	9,454	1,486	-	6,362	,000
	Mudou de residência	-,365	,219	-,119	-1,667	,097
	Situação Profissional	,258	,267	,078	,968	,334
	Regime de Estudo	,351	,303	,093	1,158	,248
	Exame de Admissão	,049	,045	,077	1,102	,272
	Média do Ensino Médio	,132	,080	,108	1,651	,100
	Expectativa Geral	,238	,209	,073	1,137	,257
	Suporte Social Número	,100	,077	,084	1,296	,196

		Suporte Social Satisfação	-,078	,147	-,034	-,528	,598
		Satisf. Socioinstit.	,397	,153	,184	2,604	,010
		Satisfação c/ Curso	-,861	,193	-,313	- 4,448	,000
C&E	1	(Constante)	6,581	1,638		4,019	,000
		Mudou de residência	-,575	,262	-,179	-2,193	,030
		Situação Profissional	,993	,561	,142	1,771	,079
		Exame de Admissão	,170	,067	,204	2,520	,013
		Média do Ensino Médio	,393	,100	,321	3,930	,000
		Expectativa Geral	-,175	,240	-,058	-,728	,468
		Suporte Social Número	,120	,092	,103	1,302	,196
		Suporte Social Satisfação	-,364	,183	-,157	- 1,987	,049
		Satisf. Socioinstit.	,346	,213	,146	1,627	,106
		Satisfação c/ Curso	-,365	,233	-,140	- 1,570	,119

Os resultados obtidos, e já no sentido dos valores encontrados para explicar o número de disciplinas em que os estudantes aprovaram ao longo dos dois semestres do 1º ano, mostram conjunto de variáveis diferentes para explicar a média das classificações dos estudantes no final do ano consoante os cursos que frequentam se situam na área das ciências sociais e humanas ou na área das ciências e engenharias. No caso do primeiro agrupamento de cursos, a média das classificações parece mais associada ou determinada pelos níveis de satisfação académica dos estudantes, em particular a satisfação relativamente ao próprio curso (a satisfação com o contexto socioinstitucional também tem alguma importância). Neste grupo de cursos, nenhuma outra variável introduzida na análise assume um contributo estatisticamente significativo. Junto dos estudantes dos cursos de ciências e engenharias podemos mencionar dois conjuntos de variáveis. Em primeiro lugar, porque mais decisivas, os indicadores do rendimento académico prévios ao ES, nomeadamente a média do ensino médio e a classificação no exame de admissão. Estas duas variáveis traduzem as competências académicas prévias dos estudantes. Ao mesmo tempo, verificam-se efeitos estatisticamente significativos da mudança de residência para frequentar o ES e do nível de satisfação com o suporte social percebido. Os estudantes que mudam de residência parecem obter melhor rendimento académico, mas

associado também a alguma satisfação com o suporte social com que podem contar para eventuais necessidades que tenham ou possam vir a ter. Estando a residir fora do ambiente familiar, uma percepção positiva de suporte social pode ser fundamental para o bem-estar dos estudantes e sua dedicação aos estudos.

5.8. Considerações Finais

Tomando em consideração ao conjunto de suposições formuladas para o presente estudo, apresentamos ao longo do capítulo os resultados das análises realizadas procurando descrever a transição, a adaptação e o sucesso académico dos estudantes ao longo do seu 1º ano no ES. Para o efeito, procuramos reunir um conjunto largado de variáveis, por exemplo indicadores da aprendizagem e rendimento escolar prévios à frequência do ES, variáveis sociodemográficas e outras variáveis pessoais (sexo, idade, estatuto social da família), variáveis descritivas do papel de estudante (curso ou área científica do curso, regime de frequência e situação profissional), variáveis psicológicas decorrentes dos instrumentos de avaliação entretanto validados (expectativas, suporte social e satisfação académica) e rendimento escolar no final do 1º ano (número de disciplinas aprovadas e média das classificações nas disciplinas realizadas).

O conjunto de resultados sugerem que os estudantes apresentam níveis elevados de expectativas, de satisfação com o suporte social percebido e de satisfação académica (curso e instituição), o que podem em parte explicar porque tais variáveis não se diferenciam de forma sistemática com as variáveis pessoais e condições de estudante consideradas neste estudo. Mesmo assim, observam-se algumas diferenças sobretudo em função da idade e do sexo, bem como da condição de estudante (regime diurno os pós-laboral das aulas e situação profissional).

Centrando-nos no rendimento académico dos estudantes, incluindo aqui o abandono ocorrido, verificamos algum impacto de variáveis académicas prévias ao ES e variáveis pessoais. Este impacto parece ser moderado pela área científica dos cursos frequentados, o que denota também diferenças no tipo de estudantes e na natureza curricular inerentes aos cursos. Por exemplo, enquanto nos estudantes de ciências e engenharias parece ser bastante importante os conhecimentos ou competências académicas que os estudantes trazem do ensino médio, já nos estudantes dos cursos de ciências sociais e humanas parece mais decisivo a própria satisfação que estes estudantes experienciam ao longo do seu 1º ano em relação ao curso e ao contexto socioinstitucional. Estes resultados serão sumariamente apresentados no capítulo seguinte,

dedicado à sua discussão e à retirada de algumas conclusões.

CAPÍTULO 6

DISCUSSÃO DOS RESULTADOS E CONCLUSÕES

6.1. Introdução

Tendo por base os resultados obtidos no nosso estudo empírico, avançamos neste capítulo com a sua discussão e a sistematização de algumas conclusões. Tomando a investigação na área da adaptação e sucesso académico dos estudantes no ES, em particular dos primeiros anos, procuramos analisar as proximidades e divergências encontradas com os nossos próprios resultados. Dado trabalharmos com instrumentos adaptados a partir de versões portuguesas, daremos particular atenção à bibliografia existente envolvendo tais versões, daí uma maior presença de autores portugueses neste confronto dos nossos resultados com a investigação na área.

Ao terminar este capítulo e tese, apresentamos algumas limitações do nosso estudo, em particular decorrentes das opções tomadas e das condicionantes metodológicas encontradas. A partir destas limitações, apontamos algumas linhas para o desenvolvimento da investigação futura nesta área, em Moçambique, sugerindo também algumas medidas ou preocupações que devem ser assumidas por parte das IES no atendimento aos seus alunos ingressantes tendo em vista a sua adaptação académica e êxito escolar, em particular ao longo do seu primeiro ano.

6.2. Resultados em resposta às questões e hipóteses

Por forma a melhor sistematizarmos a nossa discussão dos resultados, tomaremos estes de forma sequencial considerando também a ordem das hipóteses formuladas. Basicamente analisaremos os nossos resultados apreciando diferenças das expectativas, suporte social e satisfação académica dos estudantes em função de algumas variáveis pessoais consideradas. De seguida, avançamos para a análise da associação dessas mesmas variáveis pessoais com o rendimento escolar dos estudantes, integrando numa parte final também as variáveis psicológicas avaliadas (expectativas, suporte social e satisfação) nessa relação. De acrescentar que tomaremos vários indicadores do sucesso académico (abandono, disciplinas com aproveitamento, e média das classificações nas disciplinas do 1º ano).

Em relação à primeira hipótese que considerava a possibilidade de uma diferenciação

das expectativas acadêmicas dos estudantes ao entrarem no ensino superior, bem como dos níveis de suporte social e de satisfação acadêmica no decurso do seu primeiro ano na Universidade, em função da origem social e da mudança de residência para frequentarem o ES, verificamos que existem efetivamente diferenças nas médias obtidas, mas estas não atingem significância estatística. Por exemplo, nas dimensões de expectativas acadêmicas “Formação para o emprego” e “Qualidade de Formação”, os estudantes que tiveram de mudar de residência pontuam de forma mais elevada, ao mesmo tempo que também apresentam maior satisfação acadêmica (curso e socioinstitucional) relativamente aos seus colegas que não mudaram. Por seu lado, estes últimos, apresentaram expectativas mais elevadas nas dimensões de “Interação Social” e “Envolvimento Político e Cidadania”. Quanto à percepção de suporte social, os resultados mostram que os estudantes, no geral, contam em média com duas pessoas para esse apoio, mas todos eles se mostram muito satisfeitos com o apoio social que percebem, não havendo diferenças em função da origem social e da mudança de residência. De acrescentar que, junto dos estudantes de estatuto social médio, os estudantes que não mudaram de residência são os que mostram maior satisfação com o suporte social percebido, enquanto nos estudantes do nível social mais baixo verificamos maior satisfação com o suporte social percebido por parte dos estudantes que tiveram que mudar de residência para frequentar o ES. Assim, este conjunto de resultados parece apontar para níveis maiores de autonomia por parte dos estudantes que mudam de residência para frequentar o ensino superior, ao mesmo tempo que se percebem maiores expectativas em termos da sua formação acadêmica e dos diplomas a obterem para acederem ao mercado de trabalho. Também por isso se podem antecipar e explicar a sua maior satisfação ao longo do primeiro ano, seja em relação ao curso seja em relação ao contexto socioinstitucional.

Procurando enquadrar estes resultados, também algumas investigações apontam que expectativas mais elevadas se registam nos estudantes que tiveram que sair de casa dos pais, em geral relacionadas com a maior autonomia e maturidade, maior utilização dos recursos disponibilizados pela instituição e a um maior investimento curricular e formativo, traduzidos numa presença e participação mais efetivas na vida do campus (Almeida, 2002; Almeida, Vasconcelos, Machado, Soares, & Morais, 2002; Araújo et al., 2015; Astin, 1993; Davies, Slack, Hughes, Mangan, & Vigurs, 2008). No entanto, Soares (2003) verificou que os estudantes que permanecem a residir com a família apresentavam maior satisfação acadêmica, em especial com o curso, podendo esta situação estar relacionada com a maior supervisão parental a que

estes jovens estavam sujeitos, ou, ainda, com um menor número e intensidade de desafios sentidos na entrada no ES. Esta segurança afetiva dos alunos que permanecem a viver com a família pode também permitir a este subgrupo de estudantes maior confiança e maior investimento em atividades curriculares, decorrendo daí níveis mais elevados de satisfação com o curso (Soares, Almeida, & Vasconcelos, 2001; Vasconcelos, Almeida, & Soares, 2002). De qualquer modo, na análise destes dados temos apontar os níveis elevados de pontuação dos estudantes da nossa amostra nos três instrumentos de avaliação psicológica e nas suas dimensões (na escala de suporte social apenas em relação à dimensão da satisfação). Esta situação não permite esperar grande diferenciação nos resultados quando depois formamos subgrupos de estudantes. Este problema pode ser, aliás, mais recorrente ao nível das expectativas iniciais dos estudantes pois alguma literatura apontam que são demasiado elevadas e, muitas vezes, irrealistas por desconhecimento dos estudantes em relação à realidade e exigências do ES (Araújo et al., 2015). Aliás, num dos estudos já citado (Davies et al., 2008), se explicitava que os estudantes provenientes de estratos sociais mais desfavorecidos e sem antecedentes familiares de frequência do ES acediam à universidade com ideias menos claras sobre as características, exigências e desafios deste nível de ensino, formulando por vezes expectativas pouco realistas sobre a sua capacidade para os superar.

Em relação a segunda hipótese, onde consideramos uma diferenciação nas expectativas, suporte social e satisfação académica em função do género e da idade dos estudantes, verificamos que quando consideramos o género, observamos que os estudantes do sexo feminino relatam índices superiores de expectativas e de satisfação com as condições que as instituições de ES disponibilizam e as relações com os funcionários. De igual modo, tomando em consideração a variável idade, registamos que são os estudantes mais jovens (com idade não superior a 20 anos) que relatam níveis mais elevadas de expectativas e um maior número de pessoas que integram a sua rede de suporte social. Por sua vez, os estudantes mais velhos registam maior satisfação com o contexto socioinstitucional e com o curso, parecendo traduzir ou um menor investimento académico em virtude de assumirem a formação no ES para legitimarem empregos e responsabilidades profissionais já asseguradas, enquanto os mais novos são mais exigentes pois querem auferir das melhores condições de formação para de seguida terem sucesso na entrada no mercado de trabalho e nas suas carreiras profissionais.

Na literatura consultada, alguns estudos referem diferenças segundo o género e a idade dos estudantes nas suas expectativas, suporte social e satisfação académica ao longo do seu

primeiro ano ou processo de adaptação ao ES. Alguns estudos em Portugal relatam que as mulheres têm expectativas mais elevadas tanto ao nível das oportunidades de formação académica como ao nível do desenvolvimento pessoal e social (Almeida, Costa, Alves, Gonçalves, & Araújo 2012; Soares & Almeida 2002). Soares (2003) verificou, no seu estudo com estudantes da Universidade do Minho, que as estudantes apresentavam resultados superiores em todas as dimensões das expectativas académicas. Igualmente, Costa, Araújo, Gonçalves e Almeida (2013) indicam que os estudantes mais jovens apresentam índices de expectativas mais elevadas em todas as dimensões e em especial nas dimensões de pressão social (corresponder às expectativas familiares ou de outras pessoas significativas) e de interação social. Ainda em Portugal, Pinheiro (2003) aponta que as alunas revelam médias mais elevadas na perceção das provisões sociais que têm à sua disposição, ao mesmo tempo que Seco e colaboradores (2005) observaram também uma diferença estatisticamente significativa na dimensão da satisfação com a globalidade do suporte disponível a favor dos estudantes do sexo feminino, o que também ocorre no estudo de Tomás e colaboradores (20014). Finalmente, embora as diferenças registadas não se apresentem estatisticamente significativas, os resultados na dimensão de “satisfação com o curso” (Ribeiro, Fernandes, & Correia, 2013) e na dimensão de “satisfação com a instituição” (Santos & Suehiro, 2007) são, também, favoráveis aos estudantes do sexo feminino.

No entanto, também nalguns estudos se verificam diferenças em sentido contrário. Por exemplo, Soares, Vasconcelos e Almeida (2002) verificaram ligeiras diferenças na satisfação socio-relacional favorável aos estudantes do sexo masculino. Noutro estudo, Schleich (2006) encontra diferenças estatisticamente significativas quanto a “satisfação com o curso” a favor do sexo masculino. Esta divergência de resultados estará seguramente associada à confluência de outras variáveis descritivas dos estudantes, mas igualmente do Campus e da natureza dos cursos que frequentam, assim como das reais condições em que essa frequência ocorre, por exemplo o regime diurno ou noturno de aulas e se são apenas estudantes ou trabalhadores-estudantes.

A terceira hipótese do nosso estudo avalia possíveis diferenças considerando duas variáveis académicas (regime de estudo e situação profissional) nos níveis de expectativas, bem como nos níveis de suporte social e de satisfação académica no decurso do seu primeiro ano na Universidade. Os resultados registados indicam que não há diferenças significativas nos índices de suporte social e satisfação académica entre os estudantes em termos da condição do seu

papel de estudante. Mas mesmo assim, na dimensão “Satisfação” da escala do suporte social, observa-se uma diferença estatisticamente significativa a favor dos estudantes trabalhadores do regime diurno face aos seus colegas do regime pós-laboral. De igual modo, os índices de expectativas em função da condição de estudante, não apresentam diferenças significativas com exceção ao impacto da situação profissional na dimensão “Qualidade de Formação” que se apresenta estatisticamente significativo (a favor dos trabalhadores-estudantes). Em Portugal alguns estudos junto dos estudantes que ingressam no ES com mais de 23 anos, através de legislação própria para o efeito, mostram que tais estudantes (tendencialmente trabalhadores-estudantes ou com este estatuto em maior percentagem) apresentam expectativas académicas mais elevadas em dimensões relacionadas com a qualidade da vida académica, as oportunidades de formação e desenvolvimento ou o relacionamento interpessoal (Gonçalves, 2014, Gonçalves & Almeida, 2011, 2013; Kuh, 1993). Monteiro, Barros e Morreira (2015) consideram que as expectativas deste subgrupo de estudantes (mais velhos e tendencialmente exercendo uma profissão) passam muito por associarem o seu ingresso no ES como oportunidade de melhoria da qualidade de vida, em termos familiares, sociais e familiares, por exemplo conseguindo a mudança para uma atividade profissional mais diferenciada, melhor remunerada e com mais regalias sociais.

A quarta hipótese do nosso estudo avalia possíveis diferenças em função da área científica dos cursos nos níveis de expectativas, perceção do suporte social e satisfação académica dos estudantes. Os resultados permitem-nos referir diferenças estatisticamente significativas no número de pessoas que constitui a rede de suporte social e satisfação percebida, assim como nos índices de satisfação nas relações com colegas e professores ou com o curso. Por exemplo, nos cursos de línguas (Português e Inglês) e nos cursos de Agropecuária, Desenvolvimento Rural e Engenharia Florestal, os estudantes expressam maior satisfação face aos colegas dos outros cursos. Esta situação parece traduzir, à semelhança do que Astin (1977 citado por Soares 2003) verificou que, os estudantes que se sentem mais comprometidos com o curso ou estabelecimento de ensino que ingressam e/ou valorizam mais a qualidade do seu percurso escolar e a prossecução, com sucesso, dos seus planos ou objetivos educativos, acabam por se envolver mais intensamente nas atividades de aprendizagem e de estudo no âmbito do curso frequentado. Vários estudos em Portugal, sugerem também uma associação entre os níveis de satisfação obtidos pelos alunos no decurso da sua experiência académica e algumas variáveis contextuais associadas à qualidade da sua

experiência universitária e ao seu grau de envolvimento em tais experiências (Soares, 2003; Soares, Vasconcelos, & Almeida, 2002).

A quinta hipótese estima que as variáveis sociodemográficas dos estudantes, a par de algumas dimensões mais de índole académica (expectativas, suporte social e satisfação académica) ou das condições em que o estudante frequenta o ensino superior (residência, horário de aulas e situação profissional) terão algum impacto no rendimento académico dos estudantes no final do 1º ano na universidade. Os resultados encontrados a propósito desta hipótese confirmam a validade da proposição embora não nem todas as variáveis sociodemográficas e académicas tenham impacto no rendimento académico, contribuindo para explicar a sua variância. Por exemplo, os resultados mostram-se mais relevantes, também em termos de significância estatística, em relação às variáveis mudança de residência, regime das aulas, situação profissional e área de cursos. De forma breve, podemos afirmar que se verifica uma diferença a favor dos estudantes que mudaram de residência para frequentarem o ensino superior registaram no seu rendimento académico. De igual modo, os estudantes que frequentam o regime pós-laboral terminaram o 1º ano com maior número de disciplinas, o que de algum modo pode estar associado ao facto dos estudantes trabalhadores (taxa superior destes estudantes no regime pós-laboral) terem obtido as médias de aproveitamento mais altas assim como um maior número de disciplinas com classificação positiva. Por outro lado, considerando os cursos frequentados, os estudantes dos cursos de Psicologia e Gestão de Recursos Humanos obtiveram médias mais altas do aproveitamento académico, enquanto os estudantes dos cursos de Direito e Contabilidade, de Agropecuária, Desenvolvimento Rural e Engenharia Florestal, ou de Psicologia e Gestão de Recursos Humanos, terminaram o 1º ano com um número mais elevado de disciplinas com classificação positiva. Face o carácter multidimensional do conceito rendimento académico, é expectável que este constructo esteja positivamente associado à maturidade psicológica e académica do aluno, isto é, às suas competências cognitivas, socio-emocionais, métodos de trabalho, motivação e experiências socioculturais (Freitas, Raposo, & Almeida, 2007). Por outro lado, o facto dos alunos com melhores classificações na candidatura ao ES apresentarem expectativas académicas mais elevadas em quatro das dimensões do nosso questionário, permite-nos aceitar que os estudantes com melhores competências (conhecimentos, métodos de trabalho) acabam também por apresentar maiores expectativas académicas, seja em termos de maior disponibilidade de investimento seja em termos de capacidade para enfrentar os desafios da aprendizagem nos

respetivos cursos. Esta situação ocorreu também nalguns estudos em Portugal (Almeida et al., 2005; Freitas, Raposo, & Almeida, 2007; Soares, 2003). Embora no presente estudo a variável género não aparece associada, de forma estatisticamente significativa, ao rendimento, em vários outros estudos parece haver um certo consenso que tais diferenças ocorrem e que as estudantes obtêm melhor rendimento académico, o que aliás ocorre ao longo dos vários níveis de escolaridade (Bessa & Tavares, 2000; Ferreira, Raposo, & Bidarra, 2009; Martins, 2007; Tavares, 1998). Em relação à idade, os resultados não são tão uniformes. Parece que os estudantes mais novos apresentam maior disponibilidade para o estudo, contudo os mais velhos tendem a mobilizar a sua vasta experiência e conhecimento como recurso nas novas aprendizagens, pelo menos em certo tipo de cursos (Correia & Mesquita, 2006).

Na sexta hipótese pressupõe-se que o abandono dos estudantes no ES, no decurso do 1º, possa estar relacionado com a proveniência social dos estudantes, o género, a idade, o regime de estudo e a deslocação das suas zonas habituais de residência. Fazendo sobretudo uma exploração descritiva, e ainda muito exploratória, dado o reduzido número de alunos no subgrupo do “abandono”, verificamos índices superiores de abandono por parte dos estudantes do sexo feminino. A taxa de abandono é igualmente mais elevada junto dos estudantes com idades compreendidas entre os 21 e os 27 anos, assim como junto daqueles que frequentam o seu curso em regime pós-laboral. Estes dados vão em sentido contrário de estudos feitos em Portugal. Almeida (2007) refere que um maior número de estudantes do sexo feminino conclui os seus cursos no ES, ao mesmo tempo é mais elevada a taxa de fracasso escolar nos estudantes do sexo masculino. É lógico que muitas outras variáveis estarão por detrás do abandono dos estudantes, as quais não foram aqui consideradas. Por exemplo, alguns estudos na área apontam, a título de exemplo, a incompatibilidade de horários no casos dos estudantes que se encontram também a trabalhar, a necessidade de inserção no mercado de trabalho por dificuldades económicas, o papel da família na disponibilizar de suporte económico, a mudança de local de residência e a distância entre a residência e a universidade, ou a própria desilusão sentida com as experiências académicas (Almeida, Vasconcelos & Mendes, 2008; Azzi, Mercuri, & Moram 1998; Polydoro, 2000; Tinto, 1993). Mais concretamente Polydoro (2000), numa síntese da investigação explicativa do abandono académico no ES, considera que um dos preditores mais interveniente no abandono académico é o baixo compromisso que os estudantes manifestam em relação ao curso e/ou à instituição acrescentando a falta de integração social destes estudantes. Em sua opinião, a perceção do estudante a respeito do seu nível de

integração académica leva-o à reavaliação e, às vezes, à modificação dos seus compromissos educacionais e institucionais, acabando por estar por detrás da decisão de permanência ou abandono da universidade.

Em relação à sétima hipótese, verificamos que embora alguns coeficientes de correlação se apresentem estatisticamente significativos, os valores encontrados são reduzidos sugerindo que as variáveis pessoais que consideramos neste nosso estudo não são as mais decisivas dos seus níveis de rendimento académico. Este aspeto parece diferenciar o nosso estudo de outros em que variáveis mais associadas às expectativas, integração ou satisfação se mostram relevantes na explicação do sucesso dos estudantes (Almeida, 2007; Astin, 1993; Soares, 2003; Soares et al., 2014). Mesmo assim, alguns índices de correlação são moderados e parecem traduzir que os índices de aproveitamento escolar dos alunos ao entrarem no ES (exame de admissão e aproveitamento no ensino médio) são bons indicadores do seu rendimento escolar no final do 1º ano (média das classificações obtidas e número de unidades curriculares com aproveitamento positivo), sendo que esta situação ocorre sobretudo junto dos estudantes em cursos de ciências, engenharias ou tecnologias. Ainda encontramos uma associação significativa entre a média das classificações no final do 1º ano e o número de pessoas que formam o suporte social do estudante, as suas expectativas de interação social ou a sua satisfação com o curso. Paralelamente à análise das correlações, realizamos a análise da regressão tomando em conta as mesmas variáveis e mesmos indicadores de expectativas, suporte social e satisfação académica, tendo observado um impacto significativo de tais variáveis no rendimento académico quando agrupamos os estudantes por duas grandes áreas de cursos (Ciências Sociais e Humanas *versus* Ciências e Engenharia). Os resultados sugerem que para o grupo das CSH, a média das classificações no final do 1º ano ou o número de disciplinas feitas com classificação positiva estão mais diretamente associados com o nível de satisfação académica dos estudantes, enquanto junto dos alunos dos cursos de ciências e engenharias o seu rendimento académico é sobretudo determinado pela média obtida no ensino médio e pela classificação conseguida no exame de admissão à universidade. Este ponto, faz-nos pensar que estes cursos recorrendo a disciplinas no campo das ciências (física, química, biologia) e da matemática fazem apelo à base de conhecimentos e às competências académicas prévias dos estudantes. Por outro lado, os estudantes que mudam de residência para frequentar o ES obtêm melhores rendimentos académicos quando associados a alguma satisfação com o suporte percebido. Com efeito, residir fora do ambiente familiar com uma perceção positiva de que existem pessoas que se

preocupam com ele e lhe presta o apoio necessário quando dele necessita, pode ser fundamental para o bem estar do estudante e a sua dedicação ao estudo.

Em relação à relevância do rendimento ou competência académica anterior ao ingresso na Universidade, vários estudos em Portugal (Almeida & Soares, 2004; Marques & Miranda, 1993; Soares, 2003) afirmam as classificações obtidas no ensino secundário se podem assumir como o melhor preditor do rendimento académico dos estudantes universitários, sobretudo olhando para o desempenho no primeiro ano e nos cursos de ciências e de engenharia onde são menores os índices de sucesso dos estudantes (Almeida, Soares, Guisande, & Paisana, 2007; Tavares, Santiago, Taveira, Lencastre, & Gonçalves, 2000). Mesmo que não vá além de 15 ou 20% da variância explicada. Igualmente, a nota de acesso ao ensino superior é referida como preditora das classificações académicas no final do 1º ano (Soares, 2003). Contudo, noutro estudo (Vasconcelos, Almeida, & Monteiro, 2005) verifica-se que o rendimento académico é sobretudo reflexo das abordagens ao estudo e da perceção de competência que os estudantes apresentam em confronto com as tarefas académicas. Estes autores, junto de estudantes de cursos de engenharia, verificaram uma correlação estatisticamente significativa entre o rendimento escolar e alguns fatores descritivos de um maior empenho e melhor organização do seu estudo por parte dos estudantes (gestão diária de tempo, sistematização dos materiais, qualidade de apontamentos, entre outros).

6.3. Conclusões

Tomando o conjunto de resultados obtidos, algumas conclusões podem ser retiradas do nosso estudo empírico. Centrando-nos nas conclusões mais amplas, podemos aceitar que as três escalas psicológicas (expectativas, suporte social e satisfação académica) apresentam valores de precisão e de validade bastante satisfatórios e que não só nos permitiram avançar neste nosso estudo, como podemos assumir a sua utilização em novas investigações. Sendo ainda escassos os estudos em Moçambique junto dos estudantes universitários, julgamos que a validação destes instrumentos pode apoiar a elaboração de dissertações de mestrado e de teses de doutoramento, uma vez que se ampliam os cursos de pós-graduação em Psicologia Educacional em Moçambique. Como a adaptação e validação destes instrumentos era um dos grandes objetivos da nossa tese de doutoramento, pensamos que uma primeira conclusão passa pela verificação deste mesmo objetivo.

Uma segunda conclusão geral tem a ver com a pontuação dos estudantes nas provas

psicológicas aplicadas. Mesmo havendo alguma oscilação nos valores em torno das médias obtidas, podemos concluir que a generalidade dos alunos acedem ao ES com elevadas expectativas académicas, mesmo não tendo muitas pessoas com quem podem contar em termos de suporte social (média geral em torno de duas pessoas), mostram-se muito satisfeitos com o suporte social percebido, e apresentam também elevada satisfação académica na parte final do seu 1º ano no ES. Estes valores elevados podem ter vários significados, por um lado algum desconhecimento da realidade do ES e alguma ingenuidade nas expectativas iniciais formuladas, mas não é de ignorar uma eventual tendência dos estudantes se autoavaliarem de uma forma muito positiva nestas escalas de autorrelato e em itens cuja resposta se organiza num formato tipo likert. Por outro lado, tendo-se optado por aplicar os questionários nas salas de aula, podemos associar os elevados resultados aos estudantes que efetivamente participam mais na vida académica, situação esta que pode estar mais presente nos questionários de suporte social e de satisfação académica pois foram aplicados já no decurso do 1º ano, já com alguns alunos a faltar às aulas e outros que desistiram mesmo.

Uma terceira conclusão decorre do estudo exploratório conduzido tomando os 34 estudantes que os Serviços Académicos das duas instituições nos informaram terem abandonado a instituição. Pela relevância deste problema em termos dos próprios estudantes, suas famílias e sociedade em geral, importa vir a aprofundar os dados preliminares agora encontrados. Desde já, os resultados obtidos apontam para taxas superiores de abandono nos estudantes que frequentam o regime pós-laboral, nos estudantes de idade intermédia e nos estudantes do sexo feminino. Seguramente que, a serem confirmadas estas tendências, importa que as instituições analisem as justificações da ocorrência do abandono e procurem reduzir as probabilidades da sua ocorrência.

Uma quarta conclusão, reportando-nos ao outro grande objetivo do nosso estudo e que passava pela identificação das variáveis explicativas do sucesso académico no final do 1º ano, é que os resultados obtidos não nos permitem associar as expectativas académicas iniciais, o suporte social percebido e a satisfação académica dos estudantes na fase final do ano com o seu rendimento escolar no final do 1º ano (seja em termos do número de disciplinas com aproveitamento seja das médias das classificações nas diversas disciplinas). Esta conclusão sobre a ausência de impacto destas variáveis psicológicas no rendimento escolar é particularmente notório tomando as várias dimensões das expectativas e do suporte social. Algumas correlações positivas são encontradas tomando a satisfação académica (curso e

socioinstitucional), podendo este facto decorrer da maior proximidade entre a avaliação da satisfação e os momentos de avaliação no final do 1º ano.

Finalmente, uma quinta conclusão decorre do estudo do impacto das diversas variáveis em análise (sociodemográficas, pessoais e académicas) no rendimento escolar no final do 1º ano. A percentagem de variância do rendimento explicada por este conjunto de variáveis não é elevada (inferior a 20% na generalidade dos subgrupos de estudantes considerados), e parece diferenciar-se de uma forma bastante clara consoante nos situemos no rendimento dos estudantes em cursos de ciências sociais e humanas ou no rendimento dos estudantes nos cursos de ciências e engenharia. Por exemplo, podemos concluir que a satisfação académica dos estudantes ganha relevância na explicação do sucesso escolar dos estudantes nos cursos na área das humanidades (percentagem de variância explicada bastante reduzida nestes cursos) e que o *background* académico que os estudantes trazem para o ES (média no ensino médio e classificação no exame de admissão) ganha relevância para explicar o sucesso escolar dos estudantes nos cursos da área científica e tecnológica. Neste último caso, a percentagem de variância explicada é mais elevada, podendo-se concluir que existe alguma continuidade entre o ensino médio e o ensino superior a nível das disciplinas no campo das ciências e da matemática, fazendo com que a preparação anterior dos alunos se mostre bastante decisiva para o seu sucesso no final do 1º ano na Universidade.

6.4. Considerações metodológicas e implicações

Ao concluirmos a redação da nossa tese, importa enunciar algumas limitações sentidas na sua realização, em particular limitações metodológicas em termos do estudo empírico realizado. Ao contrário de outros países, em Moçambique é recente a expansão do ES e como tal a investigação neste domínio é ainda bastante escassa. A escassez de estudos é ainda maior se nos quisermos situar nas características dos estudantes e seu impacto nas questões da transição, adaptação, permanência e sucesso escolar. Nesta fase de desenvolvimento, estes não são os temas centrais e como tal tivemos bastantes dificuldades em encontrar bibliografia que nos permitisse fundamentar melhor as nossas hipóteses e discutir os resultados do nosso estudo. Pela proximidade linguística e por estarmos academicamente relacionados com Portugal, e a Universidade do Minho em particular, acabamos também por nos centrar demasiado na investigação realizada em Portugal, o que também constitui outra limitação importante do nosso estudo que deverá ser superada futuramente.

Ao nível do nosso estudo empírico, algumas dificuldades e limitações merecem ser enunciadas. Em primeiro lugar centramos a nossa investigação numa amostra estudantil proveniente da Província do Niassa, que seguramente está longe de representar Moçambique, mais ainda em matéria de ES. Esta escolha justificou-se pela nossa vinculação à Universidade Pedagógica, Delegação de Niassa. Relacionado ou reforçando ainda mais esta limitação, importa referir que ao longo do processo de aplicação dos instrumentos assistimos a uma redução da nossa amostra, tendo-se passado de uma amostra inicial de 652 para 542 a quando da aplicação do último instrumento (suporte social percebido). Esta redução deveu-se ao facto do estudo ter sido longitudinal e que alguns estudantes se foram perdendo ao longo do ano por diversas causas e/ou não estavam na sala de aula quando fizemos a sua aplicação. Esta situação faz-nos pensar que a representatividade da amostra possa estar diminuída pois interessaria saber que características teriam os alunos que, ou abandonaram (os serviços das universidades apontaram 34 estudantes) ou faltam mais às aulas. Uma segunda limitação importante tem a ver com o recurso predominante a escalas de autorrelato na avaliação das experiências académicas dos estudantes. As médias elevadas nas suas pontuações nas cinco dimensões do questionário das expectativas, nas duas dimensões da satisfação académica e na satisfação com o suporte social percebido fazem-nos duvidar da objetividade de tais autoavaliações. No futuro será importante considerar na investigação algumas observações mais fatuais do comportamento académico dos estudantes, por exemplo registo de assiduidade e cumprimento de horários, participação em iniciativas organizadas no âmbito do curso e da instituição, organização de apontamentos e presenças nas sessões de avaliação, entre outros aspetos.

Uma limitação importante no nosso estudo passou por centrar apenas nos estudantes a explicação do seu abandono e rendimento académico no final do 1º ano. Esta escolha teve a ver com os nossos objetivos e as nossas questões de investigação (caraterizar a população estudantil dada a nossa expectativa inicial de grande heterogeneidade ou diferenciação), contudo no futuro é importante tomar outras variáveis mais diretamente associadas ao ensino (estrutura curricular, competência científica e pedagógica dos professores) e ao clima institucional (qualidade de instalações e recursos, oportunidades de atividades extracurriculares). Este ponto parece-nos mais ainda importante se, como docentes ou diretores institucionais, pretendemos que estes estudos nos assegurem sugestões para atendermos aos alunos ingressantes nas suas dificuldades de adaptação académica.

A concluir, mesmo tratando-se de uma primeira investigação na área, podemos antecipar que várias ilações podem ser retiradas desta tese para orientar a investigação futura e a atuação das instituições no atendimento aos estudantes do primeiro ano. Um conhecimento aprofundado da origem sociodemográfica, do passado escolar e das expectativas académicas dos ingressantes merece ser cuidado por parte dos professores e da instituição. Tais características têm algum impacto na adaptação e sucesso académico dos alunos, mesmo sendo bastante diluído esse efeito. De entre conhecimento importa atender aos alunos que mudam de residência para frequentar o ES, mesmo que no nosso estudo pareçam ser alunos mais maduros e autónomos, e mais implicados com a sua formação e satisfeitos com o curso e a instituição. Até por esse prisma, este conhecimento pode orientar o que deve ser feito com os restantes colegas que não tiveram este desafio no seu percurso. Ao mesmo tempo, deve a instituição atender ao estatuto profissional e ao regime diurno ou pós-laboral das aulas. Nem sempre os estudantes podem escolher estas condições, havendo cursos que apenas funcionam no regime normal ou noturno, acabando isso por afetar as escolhas vocacionais e a decisão de permanecerem ou abandonarem o seu curso. Por exemplo, se a taxa de abandono é maior junto das estudantes, interessa analisar através de entrevistas se tais condições de frequência dos seus cursos foram determinantes nessa decisão de abandono.

Acreditamos que, tendo assumido como objetivo principal desta tese a validação de instrumentos de avaliação psicológica, esta investigação irá dinamizar a realização de mais pesquisas em Moçambique sobre a adaptação e o sucesso académico dos estudantes no ES. Os resultados das análises qualitativas e quantitativas realizadas permitem-nos assumir que os instrumentos validados (expectativas académicas, suporte social e satisfação académica) asseguram informação segura e válida da descrição das vivências académicas dos estudantes universitários em Moçambique. No futuro, importa assegurar novas aplicações destes instrumentos e proceder à análise fatorial confirmatória para testarmos as dimensões que os seus itens avaliam.

Para terminar, apoiando a expansão do ES e a sua valorização por parte da sociedade e das famílias, as IES recebem hoje públicos bem heterogéneos de estudantes, por vezes não suficientemente preparados e motivados para enfrentarem as exigências deste nível de ensino. Nesta altura importa que a Universidade, mais ainda a Universidade Pública, atende de forma ativa a esta diversidade criando atempadamente respostas promotoras do desenvolvimento psicossocial e do sucesso académico dos seus estudantes, sendo isso requerido desde o seu

ingresso no 1º ano. Estas respostas podem ser diferentes de curso para curso, mas de uma maneira geral elas são necessárias ao nível da população estudantil no seu todo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alberto, A., Aleixo, B., Castiano, J., Lauchande, C., Manuel, I., Mavanga, G., Mendonça, M., Mussa, C., Niquice, A., Sengulane, H., & Singo, F. (2010). *Plano Estratégico da Universidade Pedagógica 2011 – 2017*. Maputo: Imprensa Universitária da UP.
- Almeida, L. S. (1998). Questionário de vivências académicas para jovens universitários: Estudos de construção e de validação. *Revista Galego Portuguesa de Psicologia e Educación*, 2(3), 131-144.
- Almeida, L. S. (2002). Formatar o ensino a pensar na aprendizagem. Comunicação apresentada no Seminário “Contextos e Dinâmica da Vida Académica”. Guimarães: Universidade do Minho, Conselho Académico.
- Almeida, L. S. (2007). Transição, adaptação académica e êxito escolar no ensino superior. *Revista Galego-Portuguesa de Psicologia e Educación*, 14(2), 203-215.
- Almeida, L. S., & Soares, A. P. (2004). Os estudantes universitários: Sucesso escolar e desenvolvimento psicossocial. In Elizabeth Mercuri & Soely A. J. Polydoro (Eds.), *Estudante Universitário: Características e experiências de formação* (pp. 15-40). São Paulo: Cabral Editora e Livraria Universitária.
- Almeida, L. S., Araujo, A. M., Costa, A. R., Alfonso, S., Conde, A., & Deaño, M. D. (2015). Variáveis pessoais e socioculturais de diferenciação das expectativas académicas: estudos com alunos do ensino superior do norte de Portugal e Galiza. *Revista Portuguesa de Educação*, 28(1), 201–220.
- Almeida, L. S., Bucuto, M., & Araujo, A. (2014). Expectativas académicas de estudantes universitários em Moçambique: validação de uma versão do questionário de percepções académicas (QPA – Expectativas). Trabalho apresentado no I Seminário Internacional, “*Cognição, Aprendizagem e Rendimento*”. Braga: Universidade do Minho, Instituto de Educação.
- Almeida, L. S., Costa, A. R., Alves, F., Gonçalves, P., & Araújo, A. (2012). Expectativas académicas dos alunos do ensino superior: Construção e validação de uma escala de avaliação. *Psicologia, Educação e Cultura*, 16(1), 70-85.
- Almeida, L. S., Fernandes, E., Soares, A. P., Vasconcelos, R., & Freitas, A. C. (2003). Envolvimento Académico: Confronto de expectativas e comportamentos em universitários do 1º ano. *Psicologia e Educação*, 11(2), 57-70.
- Almeida, L. S., Ferreira, J. A., & Soares, A. P. (1999). Questionário de Vivências Académicas: Construção e validação de uma versão reduzida (QVA-r). *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 33(3), 181-207.
- Almeida, L. S., Guisande, M. A., & Paisana, J. (2012). Extra-curricular involvement, academic adjustment and achievement in higher education: A study of Portuguese students. *Anales de Psicologia*, 28(3), 860-865.

- Almeida, L. S., Guisande, M. A., Soares, A. P., & Saavedra, L. (2006). Acesso e sucesso no Ensino Superior em Portugal: Questões de género, origem socio-cultural e percurso académico dos alunos. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 19(3), 507-514.
- Almeida, L. S., Soares, A. P. C., & Ferreira, J. A. G. (2002). Questionário de vivências académicas (QVAr): Avaliação do ajustamento dos estudantes universitários. *Avaliação Psicológica*, 2, 81-207.
- Almeida, L. S., Soares, A. P., & Ferreira, J. A. (1999). *Adaptação, rendimento e desenvolvimento dos estudantes do ensino superior: Construção/ validação do questionário de vivências académicas*. Braga: Centro de Estudos em Educação e Psicologia, Universidade do Minho.
- Almeida, L. S., Soares, A. P., Guisande, A. A., & Paisana, J. (2007). Rendimento académico no ensino superior: Estudo com alunos do 1º ano. *Revista Galego-Portuguesa de Psicología e Educación*, 14(1), 207-220.
- Almeida, L. S., Soares, A. P., Salgueiro, A. P., Freitas, A. C. & Vasconcelos, R. (2004). Questionário de Vivências Académicas (QVAr): Novo estudo de validação. In In C. Machado, L. S. Almeida, M. Gonçalves, & V. Ramalho (Orgs.), *Actas do X Conferência Internacional Avaliação Psicológica: Formas e contextos*. Braga: Associação dos Psicólogos Portugueses.
- Almeida, L. S., Vasconcelos, R. S., Machado, C., Soares, A. P., & Morais, N. (2002). Perfil escolar e socio-demográfico dos candidatos ao ensino superior: O caso dos estudantes da Universidade do Minho. In A. S. Pausada, L. S. Almeida & R. M. Vasconcelos (Eds.), *Contextos e dinâmicas da vida académica*. Guimarães: Universidade do Minho.
- 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 Psicología e Educación*, 16(1,2), 111-119.
- Almeida, L., & Cruz, J. F. (2010). Transição e adaptação académica: Reflexão em torno dos alunos do 1º ano na Universidade do Minho. In, *Ensino superior em mudanças: Tensões e Possibilidades* (pp. 420-440). Braga: Universidade do Minho, CIEd.
- Almeida, L., & Freire, T. (2010). *Metodologia de Investigação em Psicologia e Educação*. Braga: Psiquilibrios.
- Araújo, A. M., & Almeida, L. S. (2015). Adaptação ao Ensino Superior: O papel moderador das expectativas académicas. *Revista Científica da Educação*, 1(1), 13-32.
- Araújo, B. R. (2005). *Vivência, satisfação e rendimento académico em estudantes de enfermagem*. Dissertação de doutoramento em Ciências de Enfermagem. Porto: Universidade do Porto, ICBAS.
- Astin, A. W. (1975). *Preventing students from dropping out*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Astin, A. W. (1984). Student involvement: A developmental theory for Higher Education. *Journal of College Student Personnel*, 25, 297-308.

- Astin, A. W. (1993). An empirical typology of college students. *Journal of College Students Development*, 34, 36–46.
- Astin, A. W. (1996). Involvement in learning revisited: Lessons we have learned. *Journal of College Student Development*, 37, 123–133.
- Baker, R. W., McNeil, O. & Siryk, B. (1985). Expectations and reality in freshman adjustment to college. *Journal of Counseling Psychology*, 32, 94-103.
- Balsa, C., Simões, J. A., Nunes, P., Carmo, R. & Campos, R. L. (2001). *Perfil dos estudantes do ensino superior: Desigualdades e diferenças*. Lisboa: CEOS, Edições Calibri.
- Barreira, M. (1986). Distinctions between social support concepts, measures and models. *American journal of community psychology*, 14, 413-445.
- Barrett, W. R. (1978). *Construction and validation of the developing purposes inventory. Technical report*. Iowa City: University of Iowa, Iowa Student Development Project.
- Barrón, A. (1996). *Apoyo social: Aspectos teóricos y aplicación*. Madrid: Siglo XXI
- Bastos, M. A. (1998). *Desenvolvimento pessoal e mudança em estudantes do ensino superior: Contributos da teoria, investigação e intervenção*. Tese de doutoramento em psicologia da educação. Universidade do Minho, Braga.
- Bean, J. P., & Bradley, R. K. (1986). Untangling the satisfaction-performance relationship for college students. *Journal of Higher Education*, 57, 393-412.
- Benjamin, M., & Hollings, A. (1997). Student satisfaction: Test of an ecological model. *Journal of College Student Development*, 38(3), 213-228.
- Berzonsky, M. D., & Kuk, L. S (2000). Identity status, identity processing style, and the transition to university. *Journal of Adolescent Research*, 15, 18-98.
- Blenky, M. F., Clinchy, B. M., Goldberger, N., & Tarule, J. M. (1986). *Woman's ways of knowing: The development of self, voice, and mind*. New York: Basic Books.
- Bucuto, M. C., Almeida, L. S., & Araújo, A. M. (2014). Expetativas académicas de estudantes universitários em Moçambique: Validação de uma versão do questionário de percepção académica (QPA – Expectativas). *I Seminário Internacional "Cognição, Aprendizagem e Rendimento"* (pp. 60-67). Braga, Universidade do Minho, CIEEd.
- Cabrera, A. F., Nora, A., & Castañeda, M. B. (1993). College persistence: Strutural equation modeling test of an integrated of student retention. *Journal of Higher Education*, 64(2), 123-139.

- Caplan, G. (1974). *Support systems and community mental health*. New York. Behavioral Publications.
- Carvalho, S., Goveia, J. P., Pimentel, P., Maia, D., & Pereira, J. M. (2011). Características psicométricas da versão portuguesa da escala multidimensional do suporte social percebido (multidimensional scale of perceived social support – MSPSS). *Psicologica*, 54, 309-358.
- Castro, M. P. (1993). *O desenvolvimento da autonomia no estudante universitário: Um estudo transversal*. Dissertação de mestrado. Coimbra: Faculdade de Psicologia e Ciências de Educação, Universidade de Coimbra.
- CCRC (2002). *Princípios e Normas para a Revisão Curricular na Universidade Pedagógica*. Maputo: Universidade Pedagógica (Não publicado).
- CEPE (2008). *Relatório de avaliação dos cursos da Universidade Pedagógica*. Documento de trabalho para seminário da reforma curricular.
- Chickering, A. W. (1969). *Education and identity*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Chickering, A. W., & Reisser, L. (1993). *Education and identity*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Chilundo, A. C. (2013). As reformas da educação superior de Moçambique. *Revista Ambiente Educação*, 2 (6), 332-337.
- Cobb S. (1976). Social support as a moderator of life stress. *Psychosom. Med.*, 38, 300-314.
- Cohen, S., Doyle, W. J., Skoner, D. P., & Gwaltrey, J. M. Jr. (1997). Social ties and susceptibility to the common cold. *Journal of the American Medical Association*, 277, 1940-1944.
- Comissão da Pós Graduação. (2008). *Cursos de mestrado em educação da universidade pedagógica*. Maputo: Educar Editora da UP.
- Costa, A. R., Araújo, A. M., Diniz, A. M., & Almeida, L. S. (2014). Expectativas académicas segundo o género dos estudantes portugueses do primeiro ano do ensino superior. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(2), 325-334.
- Costa, A. R., Araújo, A. M., Gonçalves, P., & Almeida, L. S. (2013). Expetativas Académicas em Alunos Tradicionais e não Tradicionais de Engenharia: *Revista de Peruana de Psicologia y Trabajo Social*, 1(2), 63-74.
- Costa, M. E. (1991). *Contextos sociais de vida e desenvolvimento da identidade*. Lisboa: INIC.
- Côté, J. E. (2000). *Arrested adulthood: The changing nature of maturity and identity*. New York: New York University Press.
- Cutrona, C. E., Cole, V., Colangelo, N., Assouline, S. G., & Russell, D. W. (1994). Perceived parental social support and academic achievement: An Attachment theory perspective. *Journal of Personality and Social Psychology*, 66, 369-378.

- Davies, P., Stack, K., Hughes, A., Mongan, J., & Vigus, K. (2008). *Knowing where to study? Fees, bursaries and fair access*. Staffordshire: Staffordshire University.
- Dias, H. N. (2004). Revisão curricular na Universidade Pedagógica: A utopia necessária. Comunicação apresentada nas *Acções de Formação do Corpo Docente*. Maputo: Universidade Pedagógica.
- Dias, H. N. (2009). Ensino superior em Moçambique. Comunicação apresentada no seminário sobre o *Ensino Superior nos CPLP*. Porto Alegre, RS (Texto não publicado).
- Dias, H. N. (2012). Desafios da Universidade Moçambicana no século XXI. *Rv. Cient. UEM, Ser: Ciências de Educação, 1*, 60-74
- Dias, H. N., Cruz, P., Gomane, O., Junior, E., Santos, N. R., & Simão, J. (2008). *Manual de Práticas Pedagógicas*. Maputo: Editora Educar.
- Donaciano, B. (2011). *Vivências académicas, métodos de estudo e rendimento escolar em estudantes da Universidade Pedagógica*. Tese de doutoramento em Psicologia de Educação. Braga: Universidade do Minho.
- Erikson, E. (1976). *Identidade, juventude e crise*. Rio de Janeiro: Zahar Editores.
- Erikson, E. (1982). *The life cycle completed: A review*. New York: Norton.
- Erwin, T. D. (1979). *The validation of the Erwin identity scale*. Iowa: The University of Iowa.
- Faria, L., & Taveira, M. C. (2010). Ajustamento académico: um estudo com adultos recém-chegados ao ensino superior. In M. C. Taveira & A. D. Silva (Coords.), *Desenvolvimento vocacional: Avaliação e intervenção* (pp. 235-244). Braga: APDC.
- Feitosa, F. B., Matos, M. G., & Del Pretti, Z. A. (2005). Suporte social, nível socioeconómico e ajustamento social e escolar em adolescentes portugueses. *Temas em Psicologia, 13*(2), 129-138.
- Fernandes, E. P., & Almeida, L. S. (2005). Expetativas e vivências académicas: Impacto no rendimento dos alunos do 1º ano. *Psychologica, 40*, 267-278.
- Ferreira, I. M. (2003). *Adaptação e desenvolvimento psicossocial dos estudantes do ensino superior: Fatores familiares e sociodemográficos*. Coimbra: Fundação Colouste Gulbenkian.
- Ferreira, J. A. & Bastos, A. (1995). Inventário de desenvolvimento cognitivo de Parker. In L. S. Almeida, M. R. Simões & M. Gonçalves (Eds), *Provas Psicológicas em Portugal, Vol 1, Braga*, 287-307.
- Ferreira, J. A., & Hood, A. (1990). Para a compreensão do desenvolvimento psicossocial do estudante universitário. *Revista Portuguesa de Psicologia, XXIV*, 391-406.

- Ferreira, J. A. & Castro, M. T. (1994). A adaptação do inventário de desenvolvimento da autonomia de Iowa com jovens universitários. *Psychologica*, 12, 143-153.
- Ferreira, J. A., & Pinheiro, M. R. M. (1996). A maturidade emocional e a autonomia em contexto universitário. Comunicação apresentada nas *III Jornadas de Consultas Psicológica de Jovens e Adultos*. Porto: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.
- Ferreira, M. M., Raposo, N. V., & Bidarra, M. G. (2009). Abordagens ao estudo, rendimento académico e atribuições causais de desempenho em estudantes do Ensino Superior. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 43(2), 329-348.
- Gasperini, L. (1989). *Moçambique: Educação e desenvolvimento rural*. Roma: Edizioni Lavoro Iscos 8.
- Gil, S. A., Deaño, M. D., Rodriguez, A. C., Costa, A. R., Araújo, A. M., & Almeida, L. S. (2013). Perfis de expectativas académicas em alunos espanhóis y portugueses de Enseñanza Superior. *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación*, 2(1), 125-136.
- Gilligan, C. (1982). *In different voice: Psychological theory and women development*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Gomes, G. & Soares, A. B. (2013). Inteligência, habilidades sociais e expectativas académicas no desempenho do estudante universitário. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 26(4), 780-789.
- Gómez, M. B. (1999). *Educação Moçambicana. História de um Processo: 1962–1984*. Maputo: Livraria Universitária.
- Gonçalves, P. F. D. (2014). *Transição e adaptação dos novos públicos ao Ensino Superior: O caso dos maiores de 23 na Universidade do Minho*. Tese de Doutoramento em Psicologia. Braga: Universidade do Minho.
- Gonçalves, P. F. D., & Almeida, L. S. (2011). Os novos públicos no Ensino Superior: Vivências académicas dos maiores de 23 anos na Universidade do Minho. Comunicação no *XI Congresso Internacional Galego-Português de Psicologia*. Coruña: Universidade de Coruña.
- Granado, J. I. F., Santos, A. A. A., Almeida, L. S., Soares, A. P., & Guisande, M. A. (2005). Integração académica de estudantes universitários: Contributo para a adaptação e validação do QVAr no Brasil. *Psicologia e Educação*, 12(2), 31-34.
- Hood, A., & Jackson, L. M. (1983). *The Iowa developing autonomy inventory*. Iowa: University of Iowa.

- House, J. D. (1999). The effects of entering characteristics and instructional experiences on student satisfaction and degree completion: An application of the input-environment-outcome assessment model. *International Journal of Instructional Media*, 26(4), 423-435.
- Howard, J. A. (2005). Why should we care about expectations? In T. E. Miller, B. E. Bender, J. H. Schuh et al. (Eds.), *Promoting reasonable expectations: Aligning student institutional views of the college experience*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Igue, E., Bariani, I., & Milanese, P. (2008). Vivências acadêmicas e expectativas de universitários ingressantes e concluintes. *PSICO – USF*, 13(2), 155-164.
- Jackson, L. M., Pancer, S. M., & Pratt, M. W. (2000). Great expectations: The relation between expectancies and adjustment during the transition to university. *Journal of Applied Social Psychology*, 30(10), 2100-2025.
- Kegan, R. (1982). *The evolving self: Problem and process in human development*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Kenny, M. E., & Donaldson, G. A. (1991). Contributions of parental attachment and family structure to the social and psychological functioning of first-year college students. *Journal of Counseling Psychology*, 38, 479–486.
- Kenny, M. E., & Donaldson, G. A. (1992). The relationship of parental attachment and psychological separation to the adjustment of first-year college women. *Journal of College Student Development*, 33, 431–438.
- Kohlberg, L. (1972). A cognitive-developmental approach to moral education. *Humanist*, 6, 13–16.
- Kroger, J. (1989). *Identity in adolescence. The balance between self and other*. New York: Routledge.
- Kuh, G. D. (1993). In their own words: What student learn outside the classroom. *American Educational Research Journal*, 30, 277-304.
- Langa, P. V. (2014). Alguns desafios do ensino superior em Moçambique: Do conhecimento experiencial à necessidade de produção de conhecimentos científicos. *IES - Desafios*, 13, 365-395
- Langa, P. V., Cumaio, G. F., & Rafael, D. P. (2014). *Cinquenta anos de legislação e políticas públicas do ensino superior em Moçambique 1962-2012*. Cape Town: African Minds.
- Lent, R. W., Brown, S. D., & Hackett, G. (1994). Toward a unifying social cognitive theory of career and academic interest, choice, and performance. *Journal of Vocational Behavior*, 45, 79-122.

- Loevinger, J. (1976). *Ego development: Conceptions and theories*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Machado, C., & Almeida, L. S. (2001). Vivências académicas. Análise diferencial em estudantes dos 1º e 4º anos do ensino superior. In J. Tavares & R. A. Santiago (Orgs.), *Ensino superior: (In)sucesso académico*. Porto: Porto Editora.
- Marcia, J. E. (1980). Identity in adolescence. In J. Adelson (Ed.), *Handbook of adolescent psychology*. New York: Wiley.
- Marcia, J. E. (1983). Some directions for the investigation of ego development in early adolescence. *Journal of Early Adolescence*, 3, 215-223.
- Marcia, J. E. (1986). Clinical implications of identity status approach within psychosocial developmental theory. *Cadernos de Consulta Psicológica*, 2, 23-34.
- Matos, N., & Mosca, J. (2010). *Desafios do Ensino Superior. Desafios para Moçambique*. Retirado da <http://www.iese.ac.mz>
- Mazula, B. (1995). *Educação, cultura e ideologia em Moçambique 1975–1985*. Lisboa: Edições Afrontamento.
- MEC (2006). *Plano Estratégico do Ministério de Educação e Cultura 2006 – 2010/11*. Maputo: Ministério de Educação e Cultura.
- MESCT (2000). *Plano Estratégico do Ensino Superior em Moçambique, 2000 – 2006*, Maputo: Imprensa Nacional.
- MINED (2012). *Plano Estratégico do Ensino Superior 2012 – 2020*. Maputo: Imprensa Universitária
- Mines, R. (1977). *Development and validation of Mines-Jensen Interpersonal Relationships Inventory*. Iowa: University of Iowa.
- Neuenschwander, M. (2002). *Desenvolvimento e identidade a adolescência*. Coimbra: Almedina, ISBN.
- Nico, J. B. (1995). *A relação pedagógica na universidade: Ser-se caloiro*. Tese de mestrado. Universidade de Lisboa: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Lisboa.
- Nico, J. B. (2000). *Tornar-se estudante universitário(a): Contributo do conforto académico na definição de uma estratégia curricular de sucesso*. Dissertação de doutoramento. Évora: Universidade de Évora.
- Noa, F. (2011). Ensino superior em Moçambique: Políticas, formação de quadros e construção de cidadania. In COOPEDU – *Congresso Portugal e PALOPs na área de Educação*. Lisboa: CEA, 225–238.

- Okun, M. A., & Weir, R. M. (1990). Toward a judgment model of college satisfaction. *Educational Psychology Review*, 2, 56–76.
- Pacheco, J. T. B., Teixeira, M. A. P., & Gomes, W. B. (1999). Estilos parentais e o desenvolvimento de habilidades sociais na adolescência. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 15(2), 117-126.
- Parker, J. C. (1984). *The preliminary investigation of the validity and reliability of Parker Cognitive Development Inventory*. Dissertação de Doutorado não publicado. Iowa: University of Iowa.
- Pascarella, E. T. & Terenzini, P. T. (2005). *How College Affects Students: A third decade of research*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Pascarella, E. T., & Terenzini, P. T. (1991). *How college affects students: Findings and insights from twenty years of research*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Pinheiro, M. R. M. (2003). *Uma época especial: Suporte social e vivências acadêmicas na transição e adaptação ao ensino superior*. Tese de doutorado em Psicologia. Universidade de Coimbra, Coimbra.
- Pinheiro, M. R. M. (2004). O desenvolvimento da transição para o Ensino Superior: Princípios depois de um fim. *Aprender, Revista da Escola Superior de Educação de Portalegre*, 29, 9-20.
- Pinheiro, M. R. M., & Ferreira, J. A. G. (2002). O Questionário de Suporte Social: Adaptação e validação da versão portuguesa do Social Support Questionnaire (SSQ6). *Psychologica*, 30, 315-333.
- Polydoro, S. A. J. (2000). *O trancamento de matrícula na trajetória acadêmica do universitário: condições de saída e de retorno a universidade*. Tese de doutorado. Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), São Paulo
- Ribeiro, M. I. B., Fernandes, A. J. G., & Correia, T. I. G. (2013). Satisfação com a vida acadêmica em estudantes do ensino superior público português. *Egitânia Scientia*, 12, 63-79.
- Rodrigues, M. A. F., & Cassy, B. (2011). *A gestão acadêmica como determinante da qualidade do ensino*. Documento apresentado no Forum de Gestão do Ensino Superior. Retirado da <http://www.forumgestaoensinosuperior2011.com>
- Rosário, L. J. C. (2013). Universidades moçambicanas e o futuro de Moçambique. *Revista Ensino Superior*, 10, 46-55.
- Sanford, N. (1962). *The American college*. New York: Atherton Press.

- Santos A. A. A., & Suehiro, A. C. B. (2007). Instrumentos de avaliação da integração e de satisfação acadêmica: Estudo de validade. *Revista Galego-portuguesa de psicologia e educação*, 14(1), 107-119.
- Santos, A. A. A., Polydoro, S. A. J., Scortegagna, S. A., & Linden, M. S. S. (2013). Integração ao ensino superior e satisfação acadêmica em universitários. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 33(4), 780-793.
- Sarason, B. R., Sarason, I. G., & Pierce, G. R. (1990). Social support: The sense of acceptance and the role of relationships. In B. Sarason, I. Sarason, & G. Pierce (Eds.), *Social support: An interactional view* (pp. 97-128). New York: John Wiley & Sons.
- Schleich, A. L. R. (2006). *Integração na educação superior e satisfação acadêmica de estudantes ingressantes e concluintes*. Dissertação de Mestrado, Campinas: Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), São Paulo.
- Schlossberg, N. K., & Goodman, J. (1995). *Counseling adults in transitions*. New York: Springer Publishing Company.
- Schlossberg, N. K., Lynch, A. Q. & Chickering, A. W. (1989). *Improving higher education for adults: Response programs and services from entry to departure*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Seco, G. M., Casimiro, M. C., Pereira, M. I., Dias, M. I., & Custódio, S. M. (2005). *Para uma abordagem psicológica de transição do ensino secundário para o ensino superior: Pontes e alçapão*. Leiria: Instituto Politécnico de Leiria.
- Silva, S. L. R. (2003). *Adaptação acadêmica, pessoal e social do jovem adulto ao ensino superior: Contributos do ambiente familiar e do auto-conceito*. Dissertação de mestrado. Universidade de Coimbra, Coimbra .
- Soares, A. B., Francschitto, V., Dutra, B. M., Miranda, J. M., Nogueira, C. C., Leme, V. R., Araújo, A. M., & Almeida, L. S. (2014). O impacto das expectativas na adaptação acadêmica dos estudantes no Ensino Superior. *Psico-USF*, 19, 49-60.
- Soares, A. P. (1998). *Desenvolvimento vocacional de jovens adultos: A exploração, a indecisão e o ajustamento vocacional em estudantes universitários*. Dissertação de mestrado. Braga: Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho.
- Soares, A. P. C. (2003). *Transição e adaptação ao Ensino Superior: Construção e validação de um modelo multidimensional de ajustamento de jovens ao contexto universitário*. Tese de doutoramento em Psicologia. Universidade do Minho, Braga.
- Soares, A. P. C., & Almeida, L. S. (2001). Transição para a universidade: Apresentação e validação do questionário de expectativas académicas (QEA). In B. D. Silva & L. S. Almeida

(Orgs.), *Atas do VI Congresso Galaico-português de psicopedagogia*. Braga: Universidade do Minho.

Soares, A. P. C., & Almeida, L. S. (2002). Trajetórias escolares e expectativas académicas dos candidatos ao ensino superior: Contributos para a definição dos alunos que entraram na Universidade do Minho. In C. C. Oliveira, J. P. Amaral, & T. Sarmiento (Orgs.), *Pedagogia em Campus: Contributos* (pp. 21-34). Braga: Universidade do Minho.

Soares, A. P. C., Vasconcelos, R. M., & Almeida, L. S. (2002). A adaptação e satisfação na universidade: Apresentação e validação do Questionário da Satisfação Académica. In A. S. Pouzada: L. S. Almeida & R. M. Vasconcelos (Eds.), *Contextos e dinâmicas da vida académica* (pp. 153-165). Guimarães: Universidade do Minho, Conselho Académico.

Soares, A. P., Almeida, L. S., & Ferreira, J. A. (2002). Contributos para a validação do Inventário de Desenvolvimento da Autonomia de Iowa com estudantes universitários portugueses. *Revista Psicologia e Educação, 1*(1), 96-106.

Spady, W. (1970). Dropouts from higher education: An interdisciplinary review and synthesis. *Interchange, 1*, 64-85.

Sprinthall, N. A., & Collins, W. A. (1994). *Psicologia do adolescente: Uma abordagem desenvolvimentista*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Sprinthall, N., & Collins, W. (1994). *Psicologia do adolescente*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Taimo, J. U. (2010). *Ensino superior em Moçambique: História, política e gestão*. Tese de Doutoramento em Educação. Universidade Metodista de Piracicaba, São Paulo.

Tavares, J., Perreira, A. S., Gomes, A. A., Monteiro, S. M., & Gomes, A. (2007). *Manual de psicologia do desenvolvimento e aprendizagem*. Porto: Porto Editora.

Tavares, J., Santiago, R., Taveira, M. C., Lencastre, L., Gonçalves, F. (2000). Fatores de sucesso/insucesso no 1º ano dos cursos de licenciatura em ciências e engenharia do Ensino Superior. In A. P. Soares, A. Osório, J. V. Capela, L. S. Almeida, R. M. Vasconcelos, & S. M. Caires (Orgs.), *Transição para o Ensino Superior*. Braga: Universidade do Minho, Conselho Académico.

Tavares, D. A. (2008). *O Superior ofício de ser Aluno: Manual de sobrevivência do caloiro*. Lisboa: Edições Silabo.

Tinto, V. (1975). Dropout from Higher Education: A theoretical synthesis of recent research. *Review of Educational Research, 45*, 89-125.

Tinto, V. (1982). Limits of theory and practice in student attrition. *Journal of Higher Education, 53*, 687-700.

- Tinto, V. (1987). *Leaving College*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Tinto, V. (1989). Una reconsideración de las teorías de la deserción estudiantil. En *trayectoria escolar en la educación superior*. ANUIES-SEP. México.
- Tinto, V. (1993). Reflexiones sobre el abandono de los estudios superiores. *Perfiles Educativos*, 62, 56–63.
- Tomás, R. A., Ferreira, J. A., Araújo, A. M., & Almeida, L. S. (2014). Adaptação pessoal e emocional em contexto universitário: O contributo da personalidade, suporte social e inteligência emocional. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 48(2), 87-107.
- UEM (2014). Edital de Exames de Admissão à Universidade Eduardo Mondlane. Maputo: Comissão de Exames de Admissão da UEM. Retirado da <http://www.uem.ac.mz>
- Universidade Lúrio (2009). *Plano Estratégico 2010 – 2014*, Nampula: Gabinete de Planificação.
- Universidade Lúrio (2012). *Programa um estudante, uma família*. Nampula: Faculdade de Ciências de Saúde.
- Universidade Pedagógica (2008). *Cursos de Mestrado em Educação*. Maputo: Editora Educar.
- Universidade Pedagógica (2010). *Bases e directrizes curriculares para os cursos de graduação da Universidade Pedagógica*, Maputo: Comissão Central de Reformas Curriculares (Não publicado).
- Universidade Pedagógica (2014). *Regulamento Académico para os Cursos de Graduação e de Pós-Graduação*. Maputo: Direção Pedagógica. Retirado de <http://www.up.ac.mz>
- Universidade Pedagógica (2015). *Relatório Anual 2014*. Maputo: Gabinete de Planificação e Estudos (Não publicado).
- UP (2014). Edital de Exame de Admissão da Universidade Pedagógica de Moçambique. Maputo: Comissão Central de Exames de Admissão da UP. Retirado de <http://www.up.ac.mz>
- Vasconcelos, R. M., Almeida, L. S., & Monteiro, S. C. 2005. Métodos de estudo em alunos do 1º ano da universidade. *Psicologia Escolar e Educacional*, 9 (2), 195 - 202.
- Vasconcelos, R. M., Almeida, L. S., & Soares, A. P. (2002). Envolvimento extracurricular e ajustamento: Um estudo com estudantes de engenharia da Universidade do Minho. In *Actas da VII Conferência Internacional "Engineering and Technology Education"*. Santos, São Paulo.
- Waterman, A. S. (1982) Identity development from adolescence to adulthood: An extension of theory and a review of research. *Developmental Psychology*, 18, 341-358.

- Waterman, A. S. (1985). Identity in the context of adolescent psychology. In A. S. Waterman (Ed.), *Identity in adolescence: Process and contents, New directions for child development* n° 30, 5-24. San Francisco, CA: Jossey Bass.
- Weiss, R. S. (1974). The provisions of social relationships. In Z. Rubin (Ed.), *Doing unto others* (pp 17-26). Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- White, D. B. & Hood, A. B. (1998). An assessment of the validity of Chickering's theory of student development. *Journal of College Student Development*, 30, 354-361.
- Wills, T. A., & Shinar, O. (2000). Measuring perceived social support. In S. Cohen, L. Underwood, B. H. Gottlieb, & Fetzer Institute (Eds.), *Social support measurement and intervention: A guide for health and social scientist* (pp. 3-25). New York: Oxford University Press.
- Winston, R. B. Jr., Miller, T. K., & Prince, J. S. (1979). Assessing student development: A preliminary manual for the Student Development Task Inventory (rev. 2Nd ed.) and the Student Developmental Profile and Planning Record. *Athens GA: Student Development Associates*.

Legislação consultada

- República Popular de Moçambique (1983). Sistema Nacional de Educação; *Lei n° 4/83. de 23 de Março*. Maputo. Imprensa Nacional.
- República de Moçambique (2003). *Lei do Ensino Superior em Moçambique; Lei n° 5/2003. de 21 de janeiro*. Maputo. Imprensa Nacional.
- República de Moçambique (1975). Portaria n° 100/75 de 01 de Novembro. Imprensa Nacional, Maputo
- República de Moçambique (1991). Diploma Ministerial n° 20/91 de 6 de Março. Imprensa Nacional, Maputo
- República de Moçambique (1995). Decreto n° 12/95 de 25 de Abril. Imprensa Nacional, Maputo.
- República de Moçambique (2000). Decreto Presidencial n° 1/2000 de 17 de Janeiro. Imprensa Nacional, Maputo
- República de Moçambique (2003). Decreto Lei n° 5/2003 de 21 de Janeiro. Imprensa Nacional, Maputo
- República de Moçambique (2006). Decreto n° 50/2006 de 26 de Dezembro. Imprensa Nacional, Maputo
- República de Moçambique (2007). Decreto n° 63/2007 de 31 de Dezembro. Imprensa Nacional, Maputo

República de Moçambique (2009). Decreto Lei nº 27/2009 de 29 de Setembro. Imprensa Nacional, Maputo

República de Moçambique (2010). Decreto nº 32/2010 de 30 de Agosto. Imprensa Nacional, Maputo.

República de Moçambique (2010). Decreto nº 48/2010 de 11 de Novembro. Imprensa Nacional, Maputo

República de Moçambique (2007). Decreto nº 77/2007 de 18 de Dezembro. Imprensa Nacional, Maputo