



Fórum da Gestão  
do Ensino Superior  
nos Países e Regiões  
de Língua Portuguesa

## **Fórum da Gestão do Ensino Superior nos países e Regiões de Língua Portuguesa**

3ª Política e Gestão da Educação Superior nos Países e Regiões de Língua Portuguesa

Recife – 4,5 e 6 de Dezembro de 2013

### **TÍTULO: SERVIÇOS DE ORIENTAÇÃO DA CARREIRA: INFLUÊNCIA NA ADAPTAÇÃO DOS ESTUDANTES DO ENSINO SUPERIOR EM ANGOLA**

**Elias, A.P<sup>123</sup>, Taveira, M.C<sup>2</sup>**

<sup>2</sup> Universidade do Minho, Escola de Psicologia, Braga, Portugal

<sup>3</sup> Ministério do Ensino Superior de Angola

e-mail de contacto: paula13\_9@Hotmail.com

ceuta@psi.uminho.pt

---

<sup>1</sup> Autor principal

## **Resumo**

Têm-se desenvolvido nos últimos anos vários estudos que apontam a utilidade dos serviços de carreira na adaptação dos estudantes ao ensino superior, em particular nos momentos de entrada na universidade. Os alunos que transitam do ensino secundário para o ensino superior, deparam-se com atividades de aprendizagem, de estudo e sociais diferentes, uma realidade que é frequentemente encarada como um desafio ou como uma ameaça, em função das condições psicossociais dos alunos. Enquanto transição, a entrada no ensino superior impõe mudanças comportamentais e de atitude aos alunos, com impacto direto ou indireto no seu rendimento académico. Apresenta-se um estudo em que se analisaram dois fatores de ajustamento académico, as expetativas de autoeficácia e o progresso percebido em objetivos académicos, de alunos ( $N=170$ ;  $M_{idade}=22,7$ ) do 1º ao 3º anos das licenciaturas de Gestão ( $N=139$ ) e de Relações Internacionais ( $N=31$ ) da Universidade Óscar Ribas, em Angola. Os resultados indicam a existência de diferenças naquelas dimensões, em função do curso e ano escolar, a favor dos alunos de Gestão e do 2º ano, e sugerem a necessidade de implementação de programas institucionais para prevenção do fracasso e do abandono escolar dos alunos na universidade.

Palavras – chaves: Orientação da carreira; adaptação ao ensino superior; sucesso académico; expetativas; motivação.

## **Introdução**

Diferentes estudos têm evidenciado o impacto dos serviços de orientação de carreira e como estes influenciam na adaptação dos estudantes ao ensino superior (Ferreira, Almeida, & Soares, 2001; Taveira, 2002; Moreno, 2002). Segundo Santos (2000), atualmente, nas sociedades fortemente competitivas, a universidade precisa de prestar uma maior atenção aos estudantes durante a frequência da universidade, por forma a prepará-los para novos papéis, ao mesmo tempo que os expõe a novos desafios, facilitando assim a sua adaptação (Elias & Taveira, 2011). É assim importante atender às dificuldades de adaptação e de rendimento académico dos estudantes durante a sua transição para a universidade, sendo que alguns estudos apontam para o papel dos fatores culturais neste processo Andrade e Teixeira (2009, p. 34) consideram a este propósito, que deve ser dada atenção especial:

(...) (a) às próprias características da transição, como o suporte recebido anterior e posteriormente à transição e o tempo de inserção na nova cultura; (b) às características do novo ambiente, envolvendo a perceção de aceitação na nova cultura, o grau de diferença entre a cultura de origem do estudante e a cultura em que ele está inserido, o suporte social disponível e a influência dos pares; (c) aos aspetos demográficos e sociais, como idade, género, recursos financeiros, escolaridade e vivências interculturais anteriores; e (d) aos fatores de personalidade e comportamentos pessoais, como estratégias de enfrentamento, disposição a enfrentar riscos, abertura à exploração e à busca de rede de apoio, expectativas do aluno, envolvimento académico, habilidade com o idioma, aquisição de comportamentos sociais.

Outros estudos procuram compreender os fatores que influenciam a adaptação de estudantes estrangeiros no contexto universitário, assim como as dificuldades que estes enfrentam na mudança de um ano escolar para outro, de uma instituição para outra, de um país para outro, já que esta mudança poderá acelerar mudanças normativas, mas ao mesmo tempo, causar um choque de culturas (Constantine, Anderson, Berkel, Caldwell, & Utsey, 2005; Wang & Mallinckrodt, 2006; Wei, Heppner, Mallen, Ku, Liao, & Wu, 2007; Andrade & Teixeira, 2009). Nesta conformidade, é importante que as instituições de ensino superior prestem maior atenção às particularidades dos vários estudantes, no sentido de inteirar-se como estes estão a adaptar-se ao novo contexto de

vida. Um grande número de novos alunos traz consigo uma expectativa positiva em relação a sua futura experiência acadêmica, e um sentimento contrário a este poderá provocar enormes dificuldades, refletidas na inadaptação, insatisfação e insucesso académicos (Berdie, 1966; Soares & Almeida, 2001; Almeida, Vasconcelos, Machado, Soares & Morais, 2002).

O processo de ajustamento académico ao ensino superior tem sido considerado uma transição de carreira que requer atitudes e competências vocacionais específicas (Taveira, 2004). Assim, para apoiar os estudantes neste componente do desenvolvimento de carreira, nas universidades, é importante que inicialmente se divulgue e faça entender aos estudantes a razão do apoio dos serviços de carreira no ensino superior.

No sentido de minorar os efeitos negativos da dinâmica de adaptação dos estudantes à nova realidade do ensino superior, as instituições procuram implementar também programas de exploração e gestão pessoal de carreira, para aumentar as competências de adaptabilidade à carreira dos estudantes (Moreno, 1998; Moreno, 2002; Taveira & Moreno, 2009; Pinto & Taveira, 2012).

Teixeira, Castro e Piccolo, (2007) adiantam que o aumento e a concorrência de ingresso de jovens no ensino superior, incentivou as instituições a prestarem mais atenção ao que pode constituir-se como um processo de ajustamento ou adaptação positiva à universidade. Para tal, Moreno, (2002, p.73) destaca dois tipos de metas, e respetivas atividades (a) facilitar a entrada, antes mesmo da experiência universitária, ajudando os alunos do ensino médio a planejar a sua viagem para estádios mais elevados, a recolher e a processar informação académica e profissional com tempo, organizando estratégias institucionais de qualidade, e informando os alunos sobre os critérios de admissão às diferentes universidades e faculdades, bem como esclarecendo sobre possíveis serviços de apoio disponíveis para os alunos; e (b) prestar apoio após a entrada e durante a frequência do ensino superior, com recurso a profissionais de orientação qualificados, informações sobre as regras e regulamentos da instituição de ensino superior, tutorias e mentorado para ajudar a estudar, e aconselhamento pessoal.

Por seu turno, Taveira, (2001), adianta que as Instituições de ensino superior devem assumir um papel preponderante no investimento e desenvolvimento dos recursos humanos, que prestem, com eficácia, uma atenção profissional cuidada aos estudantes de modo a que estes desenvolvam as suas atitudes e competências académicas e de carreira, e a sua autonomia e progressiva entrada na vida adulta.

Este estudo tem como objetivos descrever e comparar as expectativas de autoeficácia e o progresso percebido em objetivos valorizados, dois fatores do ajustamento académico (e.g., Lent, 2004; Rego, 1998; Santos, 2000), em estudantes angolanos do ensino superior, de diferentes sexos, cursos e anos escolares, no sentido de identificar necessidades de intervenção vocacional naquele contexto educativo.

## Material & Métodos

### *Participantes*

Colaboraram na investigação 170 estudantes de ambos os sexos ( $n=105$ , 62% mulheres e  $n=65$ , 38% homens), com idades entre os 17 e os 50 anos ( $M=22,7$ ,  $DP=4,9$ ; dos 21-25 = 45,3%, o maior escalão) a frequentar os primeiros três anos (1º ano=64,7%; 2º ano=22,4%; 3º ano=12,9%) das licenciaturas em Gestão ( $n=139$ ; 81,8%) e de Relações Internacionais ( $n= 31$ ; 18,2), da Universidade Privada Óscar Ribas, na província de Luanda, em Angola.

***Tabela 1 – Etnia***

	Frequência	Percentagem	Percentagem válida
Umbundu	21	12,4	15,1
Kimbundu	74	43,5	53,2
Bacongo	17	10,0	12,2
Kikongo	15	8,8	10,8
Nhaneca Humbe	2	1,2	1,4
Cuanhama	1	,6	,7
Tchokwé	9	5,3	6,5
Total	139	81,8	100,0
Omisso	31	18,2	
Total	170	100,0	

Como se pode verificar pela leitura da tabela 1, em termos de etnia, mais de metade da amostra é de etnia Kimbundu (53,2%).

### *Instrumento*

*Academic Adjustment Questionnaire* (AAQ; Lent, 2004, adap. por Taveira & Lent, 2004). A avaliação do nível de ajustamento académico dos participantes foi realizada através da aplicação da versão portuguesa do Academic Adjustment

Questionnaire (AAQ; Lent, 2004, adapt. por Taveira & Lent, 2004). Este questionário é um instrumento de autorrelato, multidimensional, constituído por 56 itens, organizados em nove subescalas: a) Autoeficácia em Tarefas Académicas Básicas (5 itens); b) Autoeficácia para Lidar com Barreiras e Desafios Académicos Específicos (7 itens); c) Progresso Percebido em Objetivos Académicos (8 itens); d) Suporte Ambiental (9 itens); e) Satisfação Académica (7 itens); f) Ajustamento Académico Percebido (1 item); g) Stress percebido (4 itens); h) Disposição Afetiva (10 itens; e, i) Satisfação com a Vida em Geral (5 itens). Além destas subescalas, o instrumento permite ainda a obtenção de duas medidas compósitas. Por conseguinte, as subescalas a) e b) constituem as Crenças de Autoeficácia num Domínio Específico da Vida (12 itens), e as subescalas e), f) e g) constituem o Ajustamento Académico (12 itens). Mas tendo em conta o objetivo do presente trabalho e sua especificidade em analisar as expetativas dos estudantes dos cursos de gestão e relações internacionais, apenas utilizamos duas variáveis, das quais uma constitui escala compósita denominada Crenças de Autoeficácia num Domínio Específico da Vida com (12 itens) e o Progresso de Objetivos, Todos os itens estão construídos sob um formato *likert* e gráfico-numérico, com uma escala de resposta de 1 a 5 pontos, em que 0 ou 1 significa, por exemplo, “Nenhuma Confiança” ou “Discordo fortemente”, e 5 ou 9 significa, por exemplo, “Plena Confiança” ou “Concordo fortemente”. Em cada item, o participante deve seleccionar a opção que melhor caracteriza e define a sua situação de ajustamento vocacional.

### *Procedimentos*

A aplicação do questionário foi feita coletivamente em sala de aula, após autorização por parte dos coordenadores dos diversos cursos, bem como dos e das professoras das várias disciplinas que se dispuseram a ceder o tempo em suas aulas. Os alunos, inicialmente foram informados a respeito da natureza da pesquisa e incentivados a participar, pois trata-se de estudantes do ensino superior angolano, que se encontram a frequentar os três primeiros anos de licenciatura, na Universidade Óscar Ribas, instituições de ensino superior de carácter privado. Os dados foram recolhidos, ao longo de seis dias consecutivos, do primeiro semestre do ano letivo de 2010/2011. O tempo médio de aplicação do Academic Adjustment Questionnaire (AAQ; Lent, 2004, adap.

por Taveira & Lent, 2004) foi de sessenta minutos em cada turma.

### Análise estatística

A análise estatística envolveu estatística descritiva, com análise de frequências absolutas e relativas, médias e desvios-padrão, e estatística inferencial. Nesta, usou-se o teste T-Student para amostras independentes e a Anova One-Way, pois as variáveis dependentes são de tipo ordinal. O teste T-Student foi utilizado quando se comparou duas amostras e a Anova One-Way quando se comparou mais de duas amostras. Os pressupostos destes testes, nomeadamente o pressuposto de normalidade de distribuição, e o pressuposto de homogeneidade de variâncias, foram analisados com os testes de Kolmogorov-Smirnov e o teste de Levene. Para as amostras com dimensão superior a 30, aceitou-se a normalidade de distribuição dos valores, de acordo com o teorema do limite central. Nos casos em que estes pressupostos não se encontravam satisfeitos, foram substituídos pelos testes não-paramétricos alternativos, designadamente o teste de Mann-Whitney ou o teste de Kruskal-Wallis. Nestes casos, para facilidade de interpretação, nas estatísticas descritivas, apresentaram-se os valores das médias e não os valores das ordens médias. Foi fixado um nível de significância ( $\alpha \leq 0,05$ ) para aceitar ou rejeitar a hipótese nula. As análises estatísticas foram efectuadas com o *software* SPSS (*Statistical Package for the Social Sciences*) versão 20.0 para Windows.

### Resultados

*Consistência interna.* A análise de consistência interna do AAQ foi realizada com recurso ao coeficiente de consistência interna Alfa de Cronbach. Os valores encontrados variam entre um mínimo de ,702 (aceitável) na subescala de autoeficácia 2, e um máximo de ,884 (bom) na subescala de progresso em objetivos (tabela 2).

***Tabela 2 – AAQ: Consistência interna***

	Alpha de Cronbach	Nº de Itens
Autoeficácia 1: tarefas básicas	0,752	5
Autoeficácia 2: desafios específicos	0,702	7
Autoeficácia global	0,807	12
Progresso em objetivos	0,884	8

*Médias e desvios-padrão.* A tabela 3 apresenta os resultados da estatística descritiva do AAQ. Os valores obtidos pelos alunos são indicativos de elevada autoeficácia pois as médias são muito superiores ao ponto médio das escalas (5) e indicam, também, uma elevada percepção do progresso em objetivos académicos valorizados (média = 3,91).

***Tabela 3 – AAQ: estatística descritiva***

	Mínimo	Máximo	Média	Desvio padrão
Autoeficácia 1	3,60	9,00	7,66	1,13
Autoeficácia 2	3,14	9,00	7,11	1,15
Autoeficácia global	3,50	9,00	7,37	1,00
Progresso dos objetivos	1,38	5,00	3,91	0,68

*Correlação entre dimensões do AAQ.* Conforme ilustra a tabela 4, apresenta os valores de intercorrelação das subescalas do AAQ. A percepção da autoeficácia e a percepção do progresso em objetivos encontram-se associados, de forma estatisticamente significativa, positiva e moderada ( $r = 0,474$ ).

***Tabela 4 – AAQ: Coeficientes de correlação entre subescalas***

	Autoeficácia compósita	Autoeficácia 1	Autoeficácia 2
Autoeficácia 1	,816**		
Autoeficácia 2	,915**	,514**	
Progresso dos objetivos	,474**	,356**	,455**

\*\* coeficientes significativos para um nível  $\leq 0,05$

*Percepção da autoeficácia e progresso em objetivo académicos em função do sexo.* A leitura dos resultados da tabela 5 indica que, embora as diferenças não sejam estatisticamente significativas, constata-se que as mulheres obtêm sempre valores mais elevados do que os homens, seja na percepção da autoeficácia, seja na percepção do progresso dos objetivos.



***Tabela 5 – AAQ: Significância das diferenças entre homens e mulheres***

		Homens		Mulheres		Sig.
		M	DP	M		
Autoeficácia 1		7,58	1,09	7,71	1,16	,486
Autoeficácia 2		6,94	1,25	7,21	1,08	,172
Autoeficácia global		7,24	1,03	7,45	,97	,222
Progresso	dos	3,83	,70	3,96	,67	,276

*Percepção da autoeficácia e progresso em objetivo acadêmicos em função do curso.* Ao compararmos a autoeficácia e o progresso percebido em objetivos acadêmicos em função do curso, foram identificadas diversas diferenças estatisticamente significativas nos resultados (Tabela 6).

***Tabela 6 – AAQ: Significância das diferenças entre cursos***

		Gestão		Relações internacionais		Sig.
		M	DP	M		
Autoeficácia 1		7,85	1,05	6,73	1,05	,001***
Autoeficácia 2		7,15	1,13	6,86	1,26	,359
Autoeficácia global		7,46	,99	6,90	,94	,016*
Progresso	dos	3,97	,68	3,62	,62	,019*

\*  $p \leq 0,05$  \*\*  $p \leq 0,01$  \*\*\*  $p \leq 0,001$

Assim, na autoeficácia 1, regista-se um  $t(155) = 5,043$ ,  $p = ,001$ , em que os alunos do curso de Gestão obtêm valores significativamente mais elevados do que os alunos de Relações Internacionais (7,85 vs 6,73). Na autoeficácia global, regista-se um  $t(140) = 2,430$ ,  $p = ,016$ , em que os alunos do curso de Gestão obtêm valores significativamente mais elevados do que os alunos de Relações Internacionais (7,46 vs 6,90). No progresso em objetivos, regista-se um  $t(143) = 2,365$ ,  $p = ,019$ , em que são novamente os alunos do curso de Gestão obtêm valores significativamente mais elevados do que os alunos de Relações Internacionais (3,97 vs 3,62).

*Percepção da autoeficácia e progresso em objetivo acadêmicos em função do ano escolar.* Ao compararmos a percepção da autoeficácia e o progresso dos objetivos entre anos escolares, encontrámos diversas diferenças estatisticamente significativas, conforme (tabela 7).

**Tabela 7 – QAA: Significância das diferenças em função do ano escolar**

	1º ano		2º ano		3º ano		Sig.
	M	DP	M	DP	M	DP	
Autoeficácia 1	7,55	1,16	7,88	1,14	7,85	0,97	,226
Autoeficácia 2	6,99	1,11	7,62	0,95	6,76	1,45	,007**
Autoeficácia global	7,26	0,97	7,76	0,90	7,20	1,18	,028*
Progresso dos	3,89	0,70	4,13	0,60	3,67	0,67	,056

\*  $p \leq 0,05$  \*\*  $p \leq 0,01$  \*\*\*  $p \leq 0,001$

Assim, na autoeficácia 2, regista-se um  $F(2; 146) = 5,065$ ,  $p = ,007$ , e a análise do teste de comparação múltipla a posteriori de Tukey, indica-nos que as diferenças significativas se encontram entre os alunos do 2º ano e os do 3º ano, sendo que os do 2º ano obtêm valores mais elevados na perceção da autoeficácia 2 (7,62 vs 6,76).

Na autoeficácia compósita, regista-se um  $F(2; 139) = 3,654$ ,  $p = ,028$ , e a análise do teste de comparação múltipla a posteriori de Tukey indica-nos que as diferenças significativas se encontram entre os alunos do 2º ano e os do 1º ano, sendo que os do 2º ano obtêm valores mais elevados na perceção da autoeficácia compósita (7,76 vs 7,26).

## Discussão e Conclusão

O presente estudo pretendeu caracterizar e comparar as expectativas de autoeficácia e a perceção de avanço em objetivos académicos de alunos e alunas universitárias, a frequentar os primeiros três anos de duas licenciaturas, Gestão e Relações Internacionais, numa universidade angolana. Os resultados mapearam o nível de expectativas de autoeficácia e o progresso dos objetivos académicos dos estudantes tendo em conta o sexo, o curso, e o ano escolar. Os resultados de uma primeira análise das qualidades da medida utilizada de ajustamento académico, indicam que esta apresenta um nível de consistência interna aceitável na subescala autoeficácia, e bom na subescala progresso em objetivos, resultados consistentes com os registados em outros grupos de expressão lusófona (e.g., Lent et al., 2009). Em termos dos resultados naquelas duas dimensões de ajustamento académico, verificam-se valores elevados

muito superiores ao ponto da média, nas duas subescalas, o que em nosso entender indica uma confiança e mobilização de esforço por parte dos estudantes de nível elevado, ajudando-os a lidar com os desafios do sistema de ensino-aprendizagem do ensino superior, a ultrapassar alguns obstáculos durante a frequência do curso e a alcançar sucesso académico nas primeiras fases da sua licenciatura (Lent, 2004; Rego, 1998; Santos, 2000).

Ao compararmos a autoeficácia e o progresso dos objetivos académicos, em função do sexo, constatou-se que as mulheres obtiveram valores mais elevados em todas as dimensões, embora estes não sejam estatisticamente significativos. Estes resultados podem ser o resultado de, nos últimos anos, em contextos mais urbanos angolanos, como é o caso de Luanda, as mulheres demonstrarem mais empoderamento pessoal em ambientes de trabalho, ao perceberem as disparidades de género existentes, e em vários níveis sociais. Ainda assim, a necessidade de uma melhor inclusão das mulheres no ensino superior e em todos os domínios e níveis profissionais, por forma a elevar os contributos desenvolvidos por este grupo da população (Taveira & Nogueira, 2004).

Já no que respeita à perceção da autoeficácia e do progresso em objetivos académicos, constatamos que os alunos do curso de Gestão apresentaram valores significativamente mais elevados, do que os estudantes do curso de relações internacionais, que podem estar relacionadas com o facto de o contexto de empregabilidade Angolano, na atualidade, proporcionar uma maior facilidade de emprego na área da Gestão que pode estar a refletir-se num maior prestígio percebido interesse e empenho neste curso, da parte de docentes e alunos.

Por último, ao compararmos a autoeficácia e progresso dos objetivos em função do ano frequentado pelos estudantes, constatou-se que as diferenças estaticamente significativas se encontraram entre os alunos do 2º ano e do 3º, com os alunos do 2º ano a obterem valores mais elevados, o que pode explicar-se pela maior familiaridade com a instituição, plano de estudos e tarefas académicas e sociais da parte destes alunos, e por sua vez, uma maior necessidade de apoio na adaptação académica, da parte dos alunos mais novos e mais velhos, em cada curso.

Diante destes resultados podemos concluir que é importante atender às diferenças individuais entre alunos, nas instituições de ensino superior, quando queremos traçar programas a nível da intervenção psicossocial e do aconselhamento vocacional que facilitem o direcionamento e ajustamento em relação ao curso e às instituições de ensino, incentivando-os igualmente nos seus planos profissionais,

aumentando as suas expetativas de autoeficácia e a orientação para objetivos académicos valorizados (Nilsson & Anderson, 2004). Assim, outra finalidade a cumprir, será atender à necessidade de implementação de programas institucionais para prevenção do fracasso e do abandono escolar dos alunos na universidade nas diversas instituições de ensino superior em Angola

## **Referências Bibliográficas**

- Almeida, S.L.; Soares, A. P. & Ferreira, A. J. (2002). Questionário de Vivências Acadêmicas (QVA-r): Avaliação do ajustamento dos estudantes universitários. *Avaliação Psicológica*, 2, pp. 81-93.
- Almeida, L. S., Vasconcelos, R., Machado, C., Soares, A. P., & Morais, N. (2002a). Perfil escolar e sociodemográfico dos candidatos ao Ensino Superior: O caso dos estudantes da Universidade do Minho.
- Andrade, A. J., & Teixeira, M. P. (2009). Adaptação à universidade de estudantes internacionais: um estudo com alunos de um programa de convénio. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 10(1), pp. 33-44.
- Berdie, R. F. (1966). College expectations, experiences, and perceptions. *Journal of College Student Personnel*, 12, 186-188.
- Constantine, M.G., Anderson, G. M., Berkel, L. A., Caldwell, L. D., & Utsey, S. O. (2005). Examining the cultural adjustment experiences of African international college students: A qualitative analysis. *Journal of counseling psychology*, 52(1), 57-66.
- Constantine, M. G., Kindaichi, M., Okazaki, S., Gainor, K. A., & Baden, A. L. (2005). A qualitative investigation of the cultural adjustment experiences of Asian international college women. *Cultural diversity and ethnic minority psychology*, 11(2), 162-175.
- Castro, G.D., Teixeira, M. A., & Piccolo, L.R.; Adaptação à Universidade em Estudantes Universitários: Um Estudo Correlacional. *Interação em psicologia* 11(2), p. 211-220.

- Cunha, S. M.; & Garrido, D.M. (2005), O processo de adaptação ao ensino superior e o rendimento académico adaptação e rendimento académico. *Psicologia escolar e educacional*, Vol. 9. p. 2215-224.
- Duarte, M. E. (2006). Desenvolvimento e gestão de carreiras. Prelúdio e fugas (ou a psicologia da construção da vida). *Revista Portuguesa de Psicologia*, 39, 41-64.
- Elias, A. P., & Taveira, M. C. (2011). Adaptação académica de mulheres e homens no ensino superior angolano. *XI congresso luso afro brasileiro de ciências sociais*. [www.xiconlab.eventos.dype.com.br/](http://www.xiconlab.eventos.dype.com.br/).
- Ferreira, J. A., Almeida, L. S., & Soares, A. P. C. (2001). Adaptação académica em estudantes do 1º ano: Diferenças de gênero, situação de estudante e curso. *PsicoUSF*, 6, 1-10.
- Lent, R. (2004). Social cognitive career theory, career education, and school-to-work transition: building a theoretical framework for career preparation. In M. C Taveira (Coord.). *Desenvolvimento vocacional ao longo da vida. Fundamentos, princípios e orientações* (pp. 13-23). Coimbra, Editorial Almedina.
- Lent, R. W., Taveira, M. C., Sheu, H. B., & Syngley, D. (2009). Social cognitive predictors of academic adjustment and life satisfaction in Portuguese college students: A longitudinal analysis. *Journal of Vocational Behaviour*, 74 (2), 190-198.
- Moreno, M. R. (2002). Hacia una nueva orientación universitaria. Universitat de Barcelona UB Edicion.
- Moreno, M. R. (1998). Aorientação profissional (I). Teoría. Barcelona.
- Nilsson, J. E., & Anderson, M. Z. (2004). Supervising international students: The role of acculturation, role ambiguity, and multicultural discussions. *Professional Psychology: Research and Practice*, 35, 306-312. Pizzinato, A., & Sarriera, J.C. (2004). Identidade étnico-nacional e competência social em escolas de Porto Alegre. *Aletheia*, 19, 7-20.
- Rego, A. (1998). Motivações e desempenho de estudantes universitários. *Análise Psicológica*, 4, 635-646.

- Santos, L. & Almeida, L. (2001). Vivências académicas e rendimento escolar: Estudo com alunos universitários do 1º ano. *Análise Psicológica*, 2, XIX, 205-217.
- Santos, S. M. (2000). As responsabilidades da Universidade no acesso ao Ensino Superior, Em A. P. Soares, A. Osório, J. V. Capela, L. S. Almeida, R. M. Vasconcelos & S. M. Caíres (orgs.), *Transição para o Ensino Superior*. Braga: Universidade do Minho.
- Soares, A. P., Almeida, L. S. (2001). Transição para a universidade: Apresentação e validação do questionário de expetativas académicas (QEA). In. B. D. Silva & Almeida, L. S. (orgs.) *Actas do VI Congresso Galaico-Português de Psicopedagogia*. Braga Universidade do Minho. Pp. 899-909.
- Super, D. (1980). A life-span, life-space approach to career development. *Journal of Vocational Behavior*, 16, 282-298.
- Super (1990). A life-span, life-space approach to career development. In D. Brown & L. Brooks (Eds.), *Career choice and development: applying contemporary theories to practice* (2nd ed., pp.197-261). San Francisco, CA: Jossey Bass.
- Super, D.E., Savickas, M.L., & Super, C.M. (1996). The life-span, life-space approach to careers. In D. Brown & L. Brooks (Eds.), *Career choice and development* (pp. 121-178). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Taveira, M.C. (2001). O papel da universidade na orientação e desenvolvimento dos alunos: Contributos para um modelo de intervenção psicoeducacional. *ADAXE-Revista de estádios e experiencias educacionais*. N.17. p. 55-77. ISSN. 0213-4705.
- Taveira, M. C. (2002). O papel da Universidade na orientação e desenvolvimento dos alunos: Contributos para um modelo de intervenção psicoeducacional. *Adaxe*, 17, pp. 65-77.
- Teixeira, M. A. P; Castro, G. D. & Piccolo, L. R. (2007). Adaptação à Universidade em estudantes universitários: um estudo correlacional. *Interação em Psicologia*,

11(2), p. 211-220. *Universidade federal do Rio Grande do Sul e Universidade Federal de Santa Maria*. Consultado em Junho 12, 2011, em [www.fe.unicamp.br/revista/index.php/ article/](http://www.fe.unicamp.br/revista/index.php/article/).

Taveira, M., Nogueira, C. (2004). Estudos de género e psicologia vocacional: confronto de teorias e implicações para a intervenção vocacional. In M. C. Taveira, H. Coelho, H. Oliveira, J. Leonardo, *Desenvolvimento vocacional ao longo da vida – fundamentos, princípios e orientações* (p.57-81). Coimbra: Almedina.

Wang, C., & Mallinckrodt, B. (2006). Acculturation, attachment, and psychosocial adjustment of Chinese/ Taiwanese international students. *Journal of counseling psychology*, 53. 422-433.

Wei, M., Heppner, P. P., Mallen, M. J., Ku, T., Liao, K. Y., & Wu, T. (2007). Acculturative stress, perfectionism, years in the United States, and depression among Chinese international students. *Journal of counseling psychology*, 54, 385-394.