



Universidade do Minho

Apoio dos Serviços de Orientação Profissional no Ensino Superior em Angola

Ana Paula Tuavanje Elias^{1,2}, Maria do Céu Taveira², & Joana Carneiro Pinto²

¹ Ministério do Ensino Superior da Ciência e Tecnologia de Angola

² Universidade do Minho Braga – Escola de Psicologia, Portugal

e-mail de contacto: paula13_9@hotmail.com/ ceuta@psi.uminho.pt

Proposta de Comunicação Individual

RESUMO

A adaptação dos estudantes ao contexto do ensino superior tem mostrado ser um fenómeno com implicações relevantes no processo de ensino/aprendizagem. Cabe assim à Universidade considerar esta problemática e adoptar critérios que facilitem o enquadramento dos estudantes na vida académica. No presente estudo, procura-se analisar e compreender como os factores individuais e contextuais, se relacionam com a dinâmica da adaptação académica dos estudantes do ensino superior. Participaram neste estudo, 317 estudantes universitários, de ambos os sexos (165 mulheres e 162 homens), alunos do Instituto Superior de Ciências de Educação (Instituição pública) e da Universidade Óscar Ribas (Instituição privada), sediados nas províncias do Lubango e Luanda, respectivamente. A média de idades dos participantes é de 25,83 anos, os quais frequentam o 1º, 2º e 3º ano, dos cursos de Geografia, Pedagogia, Gestão e Relações Internacionais. Este estudo assenta na perspectiva sócio-cognitiva da carreira de Lent (2004), tendo-se utilizado, como medida, a versão portuguesa do Academic Adjustment Questionnaire (QAA; Taveira & Lent, 2004). Os resultados indicam a existência de diferenças estatisticamente significativas na adaptação académica dos estudantes, em função da sua etnia, do curso, e instituição de ensino. Espera-se que este estudo contribua para melhorar a eficácia dos Serviços de Carreira no ensino superior em Angola.

Palavras-chave: modelo sócio-cognitivo, adaptação académica, bem-estar, estudantes universitários.

ABSTRACT

The adjustment of students to college has proven to be a phenomenon with important implications in the teaching/learning process. It is the University's responsibility to consider this issue and adopt criteria to facilitate students' academic adjustment. The present study intends to analyse and understand how individual and contextual factors relate to the dynamics of academic adjustment of college students. Participated in this study, 317 university students of both sexes (165 women and 162 men), students of the Institute of Education Sciences (public institution) and the Óscar Ribas University (private institution), based in the provinces of Luanda and Lubango, respectively. The average age of participants is 25.83 years, who attend the 1st, 2nd and 3rd year of courses in Geography, Education, Management and International Relations. This study is based on the socio-cognitive academic adjustment perspective of Lent (2004), and used for measurement, the Portuguese version of the Academic Adjustment Questionnaire (AAQ; Taveira & Lent, 2004). The results indicate the existence of statistically significant differences in students' academic adjustment, depending on their ethnicity, the course the academic institution. The results of this study can contribute to improve the effectiveness of Career Services in higher education in Angola.

Keywords: socio-cognitive model, academic adjustment, welfare, college students.

INTRODUÇÃO

A entrada para o ensino superior é considerada uma fase de grandes desafios, pois trata-se de um período transitório da vida dos estudantes que se confrontam com uma série de mudanças pessoais, interpessoais, familiares e institucionais. No entanto, muitas destas são causadas pelas mudanças desenvolvimentais, que se verificam no final da adolescência e no início da vida adulta (Almeida, Soares & Ferreira, 2002).

Segundo *Almeida, et al.*, e Ramalho, et al., cit. por Almeida, et al., (2007), o primeiro ano de frequência no ensino superior é visto pelos estudantes como um ano crítico, isto porque se sentem menos preparados para lidar com os desafios académicos.

Embora já se reúnam alguns dados acerca dos problemas comportamentais e sociais que os estudantes apresentam, resultantes de hábitos adquiridos, ao longo da sua frequência no ensino geral, aquando da transição para o ensino superior, são criadas inúmeras expectativas, nem sempre concretizadas. Tais dificuldades e hábitos entre o que é esperado e o que na realidade acontece, de uma forma geral, podem provocar insegurança, insatisfação, e indecisão nos estudantes, durante os primeiros anos de integração na universidade (Baker & Schultz, 1992ab; Baker, et al., 1994; Jackson & cols, 2000; McNeil & Siryk 1985; Stern, 1966; Pancer & cols, 2000, Soares & Almeida, 2001ab, cit. por Almeida, et al., 2002). Na perspectiva destes autores, trata-se de uma fase de transição desenvolvimental dos estudantes, um período de transformação progressiva da adolescência para a vida adulta que, em muitos casos, provoca transtornos na adaptação. De facto, em concordância com Almeida, et al., cit. por Almeida, Soares et, al., (2007), consideramos que a entrada e frequência da universidade é um desafio que influencia o desenvolvimento psicológico dos jovens e jovens adultos, pautado por níveis elevados de stress e ansiedade, provocados pela necessidade de lidar com um ambiente diferente e, por vezes, mais competitivo *Alva, et al.*, (cit. por Almeida, et al., 2007).

Neste contexto, Baker e Schultz, (1992ab), *Baker, McNeil e Siryk, et, al.*, (1985) cit. por Fernandes e Almeida (2005) defendem, que se deve ajudar os estudantes a ter em conta as competências e qualidades que estes desenvolvem para lidar com o novo contexto de carreira. Isto poderá dar-lhes a confiança necessária para enfrentarem os desafios académicos inerentes à adaptação a uma instituição de ensino superior, e para ultrapassar os obstáculos e atingir as expectativas preconizadas.

De acordo com Katchaudourian e Boli, Astin, Kuh Hu e Vesper, cit. por Almeida, et al., (2003), e Taveira (2000), as dificuldades com que os alunos se deparam durante o período de frequência no primeiro ano, podem influenciar negativamente as suas perspectivas vocacionais, motivações, atitudes e tomadas de decisão.

Diversos investigadores têm procurado aprofundar esta problemática, procurando compreender para minimizar, as dificuldades com que os jovens se deparam, particularmente na fase de transição para o ensino superior e, posteriormente, para o mundo de trabalho (e.g., Ceyhan, (2006), Lent, et al., (2008). Prichard, et al., (2007) Taveira, (2000), Vasconcelos, et al. (2000).

No sentido de minorar os efeitos negativos da dinâmica de adaptação dos jovens à nova condição de estudantes do ensino superior, parece importante considerar os estudos relacionados com os serviços de apoio, de adaptação e orientação (Leitão & Paixão, 2008). Os autores focalizam essencialmente os aspectos ligados a factores psicológicos, sociológicos, educativos, físicos e económicos, que facilitam o desenvolvimento da identidade individual e da carreira, e que contribuem para o desenvolvimento e maturidade dos estudantes (Leitão & Paixão, 2008; Taveira & Silvério, 2008). Em geral, esta linha de pesquisa salienta a importância de desencadear, desde cedo e ao longo dos diversos anos do ensino superior, acções de promoção da gestão e planeamento da carreira, e serviços de consulta psicológica individual e em grupo, para apoio a problemas de foro académico, vocacional, relacional e familiar

Por seu turno, é importante centrar a intervenção, também, no desenvolvimento de competências específicas, como as competências de organização de trabalho individual e em grupo, de gestão do tempo, de exploração e tomada de decisão no âmbito da carreira, entre outras, com vista a aumentar o sucesso escolar

dos alunos e a diminuir a ansiedade diante dos exames e de outras tarefas académicas (Leitão & Paixão, 2008).

Um estudo levado a cabo por Moreno (2002), neste âmbito, faz notar que a Comissão das Comunidades Europeias define a educação como um conjunto de actividades paulatinas de aprendizagem, que podem ser assimiladas em qualquer momento da vida de um indivíduo (e.g., na universidade), desde que este tenha interesse em alcançar objectivos, melhorando os seus conhecimentos, qualidades e competências, dentro de uma perspectiva pessoal, cívica, social, e relacionado com o seu emprego. Esta autora salienta ainda que a orientação académica e profissional decorre por quatro vias complementares e que estas devem progredir simultaneamente, no ambiente académico do ensino superior, a saber: (a) consciência sobre a própria carreira; (b) exploração da carreira; (c) tomada de decisões ao longo da carreira; (d) abordagem às transições.

Neste sentido, a orientação profissional e outros serviços de carreira são um aspecto importante da estratégia de apoio aos alunos universitários. Devem desempenhar um papel importante na vida dos estudantes, auxiliando-os no seu direccionamento, escolha e tomada de decisão em relação à vida adulta e profissional. Esta perspectiva de desenvolvimento vocacional e da carreira no ensino superior, pode ser encarada de acordo com autores como Crites et al., (cit. por Moreno, 2002), como uma dinâmica social da maior importância, pois favorece a igualdade e a democratização de oportunidades a nível do processo social, neste caso, numa instituição escolar, como a universidade.

No contexto da literatura Europeia, não só na de cariz anglo-saxónico, mas também na literatura portuguesa, a expressão Orientação Escolar e Profissional, tem sido substituída por outras, como a de Psicologia Vocacional (Moreno, 2002), e os serviços de orientação têm vindo a ser designados como Serviços de Carreira, para marcar bem a ideia que os processo de desenvolvimento vocacional e os serviços de apoio a este processo, vão muito mais para além da orientação do comportamento vocacional, ou da ajuda ou conselho nas escolhas escolares e profissionais, incluindo o desenvolvimento e a promoção de um vasto conjunto de competências e atitudes de carreira e a construção da identidade, ao longo de toda a vida.

Na perspectiva europeia, o sucesso na transição para a universidade tem as suas raízes antes mesmo da entrada na universidade, e remete para a visão de um percurso

longitudinal da carreira, em que as fases de vida escolar e profissionais anteriores contribuem positiva ou negativamente para as fases posteriores. Assim, as expectativas, auto-avaliação, e competências que os estudantes universitários trazem à partida, para a universidade, determinam em boa parte o modo como encaram a transição para o novo ambiente de carreira e os modos que utilizam para lidar com este. Por sua vez, os modos que utilizam para lidar com esta nova fase da sua vida, em contexto académico, influenciarão a adaptação futura a novas transições na sua vida pessoal e de trabalho. Daí que possa ser importante questionar as práticas de âmbito educativo, na universidade, e os Serviços de Carreira que aí são oferecidos, para melhor apoiar os alunos a lidar com os desafios da adaptação a este novo ambiente educativo e promover o sucesso destes não só na universidade, como em fases posteriores da sua vida escolar e profissional. Diversas actividades podem ser exercidas neste âmbito. Uma dessas actividades consiste em ajudar as pessoas a terem consciência das suas ocupações e capacidades para as desenvolver com sucesso (Moreno, 2002, p.35). Leitão e Paixão (2008) salientam também, as actividades de apoio ao desenvolvimento da identidade pessoal e vocacional, e de promoção de um maior empenho dos alunos no planeamento de acções pessoais e interpessoais em contexto universitário (e.g., formas de relacionamento com colegas, face-a-face ou em grupo; de comunicação e relação com os docentes e outros profissionais), de forma a estarem preparados em lidar com as constantes mudanças que caracterizam o mundo actual (Silbereisen et al.,1996, cit. por Lúcia & Paixão, 2008).

Num estudo correlacional da adaptação à universidade em estudantes universitários, Teixeira, et al., (2007) adiantam que, entre os factores relacionais e interpessoais que podem influenciar o melhor ou pior ajustamento dos jovens à vida universitária, está também, o apoio e os laços afectivos que os estudantes têm com seus pais (Wintre & Yaffe, 2000, cit. por Teixeira et al., 2007). Na perspectiva destes autores, a reciprocidade mútua e troca de ideias que estes vêm mantendo com seus progenitores, são factores que proporcionam menores indicadores de stress e instabilidade, assim como índices menos elevados de insucesso e o abandono académico dos estudantes universitários. Do mesmo modo, Silva e Ferreira (2009) preconizam que as características pessoais e familiares dos estudantes, podem afectar a qualidade do seu desenvolvimento e o seu ajustamento académico.

Tendo em conta a interligação entre os processos de orientação escolar e profissional com o ajustamento académico, Moreno, (2002, pp.31-32) destaca neste âmbito, o seguinte, para os países da comunidade europeia:

- (a) os serviços de carreira devem ser redefinidos e melhorados, complementados com linhas e directrizes de qualidade à escala Europeia;
- (b) os serviços de carreira devem ser acessíveis a todas as pessoas em qualquer momento de sua trajectória de vida;
- (c) devem-se reforçar os serviços para a orientação e reorientação das pessoas adultas;
- (d) tais serviços devem ser o mais possível adaptados e personalizados;
- (e) é urgente trabalhar em rede, neste domínio, principalmente com as entidades responsáveis pelos mesmos;
- (f) têm de ser gradualmente introduzidas em todos os serviços, regras e descritores de evidência de qualidade;
- (g) os serviços de carreira devem ser objecto de uma atenção sustentada pública e política.

Indo ao encontro quer das preocupações, quer dos resultados de pesquisa enunciados, neste trabalho procura-se analisar e compreender, numa perspectiva sociocognitiva, como é que diversos factores individuais e contextuais, se relacionam com a dinâmica da adaptação à carreira de estudantes universitários em Angola, esperando-se contribuir indirectamente para o desenvolvimento dos serviços de carreira nesse contexto.

2. MATERIAL E MÉTODO

2.1 Participantes

Participaram no estudo 317 jovens adultos, 165 (49,7%) mulheres e 152 (45,8%) homens, com uma média de idades de 25,83 anos ($N= 303$; $DP = 7,55$; $MIN = 17$; $MAX = 51$). Destes participantes, 170 (51,2%) residem em Luanda, e são maioritariamente pertencentes à etnia Kimbundo ($N=74$, 43,5%) e 147 (44,3%)

residem na província do Lubango, maioritariamente pertencentes às etnias dos Umbundos (N= 57, 38,8%) e Nhaneca Humbe (N=30, 20,4%) conforme tabela 1. Estes participantes encontram-se a frequentar os primeiros três anos da sua graduação (1º ano = 199, 59,5%; 2º ano = 96, 28,9%; 3º ano = 22, 6,6%), na Universidade Óscar Ribas (N=170, 53,6%), nos cursos de Gestão (N =139, 81,76%) e de Relações Internacionais (N= 31, 18,24%), e também no Instituto Superior de Ciências da Educação (ISCED; N=147, 46,4%) distribuídos nos cursos de Geografia (N = 83, 56,46%) e de Pedagogia (N= 64, 43,54%).

2.2 Instrumento

Neste estudo foi administrado o Questionário do Ajustamento Académico (AAQ; Lent, 2004), adaptado à língua portuguesa por Taveira e Lent (2004). Trata-se de um questionário de auto-relato constituído por um total de 56 itens, que se encontram organizados em nove subescalas: (a) Auto-eficácia em tarefas académicas básicas (5 itens); (b) Auto-eficácia para lidar com barreiras e desafios académicos específicos (7 itens); (c) Alcance e progresso de objetivos (8 itens); (d) Recursos, apoios e barreiras ao ajustamento académico (9 itens); (e) Satisfação académica (7 itens); (f) Ajustamento académico global percebido (1 item); (g) Stress percebido (4 itens); (h) Afecto situacional (10 itens); (i) Satisfação com a vida em geral (5 itens). As subescalas descritas nas alíneas (a) e (b) estão integradas numa escala compósita, denominada por Crenças de auto-eficácia, num domínio específico de vida e as subescalas descritas nas alíneas (e), (f), e (g) constituem uma escala compósita designada Ajustamento académico. Todos os itens são respondidos numa escala de resposta de tipo Likert e gráfico numérico, entre 0 e 9 pontos (parte I e II dos itens Experiências Académicas) ou 1 e 5 pontos (parte III a VII dos itens Experiências Académicas e parte I do item Vida em Geral), em que 0 e 1 significam “Muito pouco, ou mesmo nada”, “Nunca”, “Nenhum progresso”, “Nenhuma confiança” ou “Discordo fortemente” e; 5 e 9 significam “Plena confiança”, “Concordo fortemente”, “Excelente progresso”, “Frequentemente”, ou “Extremamente”. A tarefa dos participantes consiste em selecionar, da escala de resposta, a opção que melhor traduz o seu grau de ajustamento, adaptação e bem-estar ao seu atual contexto académico. O AAQ tem obtido qualidades psicométricas satisfatórias e foi

usado já como medida útil de ajustamento em vários contextos de trabalho (e.g., Singley, 2005., Lent, et al. 2009; Risende & Nery, 2006., Singley, et al. 2010.).

2.3 Procedimento

Os estudantes foram selecionados para participar no presente estudo no ano lectivo de 2010, tendo sido contactadas para o efeito duas universidades, uma com carácter público e outra com carácter privado: o Instituto Superior de Ciências de Educação da província da Huíla e a Universidade Óscar Ribas em Luanda, respectivamente. O contacto foi feito pessoalmente junto aos Reitores de ambas as instituições, que encaminharam este projeto para os Coordenadores dos Cursos e Docentes das várias disciplinas que permitiram a recolha dos dados. Os questionários foram aplicados no primeiro e segundo trimestres do ano letivo de 2010/2011, ao longo de um período de seis dias consecutivos, em contexto de sala de aula. Inicialmente, os participantes foram informados relativamente à finalidade do estudo, tendo sido apresentado detalhadamente o instrumento, de modo a facilitar a sua compreensão. Foram igualmente esclarecidas as questões relacionadas com o tratamento e a confidencialidade dos dados. Cada aplicação demorou, em média, uma hora.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Para analisar diferenças na auto-eficácia académica dos estudantes em função da etnia, utilizou-se o teste Anova one-way para amostras independentes. Foram analisados os pressupostos de normalidade de distribuição de valores com o teste de Kolmogorov-Smirnov e de Shapiro-Wilk. Aceitou-se a normalidade da distribuição das variáveis de acordo com o teorema do limite central, dado a amostra ter uma dimensão superior a 30. Os pressupostos de homogeneidade de variâncias foram analisados com o teste de Leven. Fixou-se como nível de significância para rejeitar ou não a hipótese nula, em $\alpha \leq 0,05$. Todas as análises estatísticas foram efetuadas com o apoio do *SPSS (Statistical Package for the Social Sciences)* versão 18.0 para Windows.

Como se pode observar na tabela 2 em anexo, as diferenças estatisticamente significativas em função da etnia, observam-se apenas nas subescalas Ajustamento Académico percebido (AJA) e Satisfação Académica (SA), sendo que ambas fazem parte da escala compósita de Ajustamento Académico. A dimensão do efeito foi avaliada pelo Eta Parcial η^2_p e as diferenças entre os grupos étnicos que apresentaram diferenças significativas foram analisadas com o teste Post-Hoc de Tukey, conforme se ilustra nas tabelas 3 e 4.

Observa-se ainda a partir da leitura da tabela 3 em anexo, que na escala de Ajustamento Académico percebido (AJA), $F(2; 314) = 2,348$, $p = 0,097$, as diferenças estatisticamente significativas registam-se entre os sujeitos de etnia Bacongo e os de etnia Nhaneca Humbe, sendo que estes últimos obtêm valores mais elevados nesta subescala (48,57 versus 43,92). Já na sub-escala Satisfação Académica (SA), $F(2; 314) = 3,328$, $p = 0,037$, as diferenças estatisticamente significativas registam-se entre os sujeitos de etnia Bacongo, Tchokwé e os sujeitos de etnia Nhaneca Humbe, sendo que estes últimos obtêm valores mais elevados nesta subescala (30,47 versus 26,88 e 26,67), conforme dados da tabela 4 em anexo.

Ao comparar a auto-eficácia académica em função da Instituição, a análise foi efectuada com o teste t-student para amostras independentes, e os pressupostos da homocedasticidade foram validados com o teste de Levene, pelo facto de não se rejeitar a hipótese nula, e as variâncias serem homogéneas. Não foi possível validar o pressuposto da normalidade a partir dos testes de Kolmogorov-Smirnov e de Shapiro-Wilk, por não se registar uma distribuição normal das variáveis. Contudo, os valores da Assimetria e Kurtose para o tratamento standard $Sk < 3$ e $Ku < 7$ não revelaram problemas graves que justificassem a utilização de correctivas para a violação do pressuposto de normalidade, considerando-se assim os resultados estatisticamente significativos com $p \leq 0.05$.

Na tabela 5 em anexo, apresentam-se os resultados do teste T de Student para cada dimensão do modelo sócio-cognitivo de ajustamento académico proposto por Lent (2004), em função da instituição de ensino superior. Verificaram-se diferenças estatisticamente significativas nas seguintes escalas: (a) Crenças de auto-eficácia (CAE), $t(315) = 2,007$, $p=0,046$, com os alunos da Universidade Óscar Ribas a obterem valores mais elevados nesta dimensão, quando comparados com os alunos do ISCED (87,94 versus 85,02); (b) Auto eficácia em tarefas académicas (AETA),

$t(315) = 1,054$, $p=0,293$, com os alunos da Universidade Óscar Ribas a obterem valores mais elevados do que os alunos do Instituto Superior de Ciências de Educação (38,36 versus 37,66), nesta dimensão; (c) Auto eficácia em problemas e desafios académicos (AEPDA), $t(315) = 2,285$, $p=0,023$, com os alunos da Universidade Óscar Ribas a obterem valores mais elevados do que os alunos do ISCED (49,58 versus 47,36); (d) Alcance e progressos de objectivos (APO), $t(315) = -0,446$, $p=0,652$, com alunos do ISECD a obterem valores mais elevados do que os alunos da Universidade Óscar Ribas (31,78 versus 31,53); (e) Recursos, Apoios e Barreiras ao ajustamento académico e social (RABAAS), $t(315) = 0,036$, $p=0,971$, com os alunos do ISCED a registarem valores mais elevados nesta dimensão do que os alunos da UÓR (35,96 versus 35,94); (f) Ajustamento académico percebido (AJA), $t(315)=-3,344$, $p=0,001$, com os alunos da UÓR a obterem valores mais baixos do que os alunos do ISCED (46,80 versus 44,63); (g) Satisfação académica (SA), $t(315) = -4,871$, $p=0,001$, com os alunos do ISCED a obterem valores mais elevados nesta dimensão do que os alunos da UÓR (29,41 versus 27,13); (h) Ajustamento académico (AA), $t(315) = -0,825$, $p=0,410$, com os alunos do ISCED a obterem valores mais elevados do que os alunos da UÓR (3,11 versus 3,03); (i) Stress percebido (SP), $t(315) = 1,992$, $p= 0,047$, com os alunos da UÓR a obterem valores mais elevados nesta dimensão do que os alunos do ISCED (13,94 versus 13,43); (j) Afecto situacional (AS), $t(315) = -2,108$, $p= 0,036$, com os alunos do ISCED a obterem valores mais elevados do que os alunos da UÓR (37,55 versus 36,15); (k) Satisfação com a vida em geral (SVG), $t(315) = -0,107$, $p=0,915$, com os alunos do ISCED obterem valores mais elevados do que os alunos da UÓR (23,13 versus 23,06).

Por último procedeu-se à análise de diferenças na auto-eficácia académica em função do curso, com o recurso ao teste da Anova one-way, por comparamos quatro grupos, e a variável dependente ser de tipo quantitativa. Após verificação dos pressupostos da normalidade para todas as dimensões do ajustamento académico, com o teste de Shapiro-Wilk ($p \leq 0.05$), aceitou-se a normalidade da distribuição das variáveis de acordo com o teorema do limite central, dado a amostra ter uma dimensão superior a 30. O pressuposto de homogeneidade de variâncias foi analisado com o teste de Levene o qual rejeita-se a hipótese nula, concluindo-se que as variâncias não são homogéneas. Tendo falhado os pressupostos da homogeneidade

das variâncias, utilizou-se o teste da Anova com correcção de Welch, conforme na tabela 6 em anexo. Registaram-se diferenças estatisticamente significativas nas seguintes dimensões do ajustamento académico, em função do curso: (a) Crenças de auto-eficácia (CAE), $F(313) = 3,706$, $p=0,012$, em que os alunos de Gestão obtêm valores mais elevados nesta dimensão do que os alunos de Relações internacionais (89,14 versus 82,53) (tabela 7); (b) Auto-eficácia em tarefas académicas (AETA), $F(313) = 6,217$, $p=0,001$, em que os alunos do curso de Relações internacionais obtêm valores mais baixos do que os alunos dos restantes cursos (34,49 vs 37,44 37,83 e 39,22) (tabela 7); (c) Alcance e progressos de objectivos (APO), apontam $F(313) = 3,768$, $p=0,011$, em que os alunos do curso de Relações Internacionais obtêm valores mais baixos nesta dimensão do que os alunos dos restantes cursos (28,94 versus 31,44; 32,01; e 32,11) (tabela 7); (d) Recursos, apoio e barreiras ao ajustamento académico e social (RABASS) $F(313) = 2,501$, $p=0,059$, em que os alunos do curso de Relações Internacionais obtêm valores mais baixos do que os alunos do curso de Gestão (33,72 versus 36,43) e com os alunos do curso de Geografia (33,72 versus 36,27) (tabela 7); (e) Ajustamento académico percebido (AJA), $F(313) = 6,164$, $p = 0,001$, em que os alunos do curso de Relações Internacionais obtêm valores mais baixos nesta dimensão do que os alunos dos restantes cursos (42,16 versus 45,18; 46,79; 46,8) (tabela 7); (f) Satisfação académica (SA), $F(313) = 8,777$, $p = 0,001$, em que os alunos do curso de Relações Internacionais que obtêm valores mais baixos em relação aos alunos dos cursos de Geografia e Pedagogia (26,13 versus 29,24; 29,62) (tabela 8); (g) Stress percebido (SP), $F(313) = 4,090$, $p=0,007$, em que os alunos do curso de Gestão obtêm valores significativamente mais elevados nesta dimensão do que os alunos do curso de Relações Internacionais (14,17 versus 12,90) (tabela 8); (h) Afecto situacional (AS), onde $F(313) = 3,739$, $p= 0,012$, nesta dimensão verifica-se diferenças significativas nos alunos do curso de Relações Internacionais, que obtêm valores mais baixos do que os alunos dos restantes cursos (33,70 versus 36,70; 37,45; 37,62) (tabela 8); (i) Satisfação com a vida em Geral (SVG), concluiu-se que $F(313) = 3,397$, $p=0,018$, onde os alunos do curso de Pedagogia obtêm valores significativamente mais elevados nesta dimensão do que os alunos do curso de Relações Internacionais (24,44 versus 21,0,3) (tabela 8).

Com este estudo procurou-se analisar como os estudantes universitários Angolanos se ajustam ao ensino superior, tendo em conta os diversos factores individuais e contextuais, e como se relacionam com a dinâmica da adaptação à carreira no processo de ensino/aprendizagem, de forma a explorar tais diferenças nos resultados em função da etnia, curso e instituição. No que diz respeito à relação entre a etnia e a auto-eficácia, verificou-se que houve diferenças entre os seis grupos étnicos estudados. Assim, na escala de Ajustamento Global percebido as diferenças significativas verificaram-se nos sujeitos de Etnia Bacongo e as de Nhaneca Humbe, em que estes últimos obtêm valores mais elevados nesta subescala; enquanto na subescala de Satisfação Académica foram observadas diferenças estatisticamente significativas entre a etnia Bacongo, Tchokwé e dos Nhaneca Humbe, igualmente a etnia dos Nhaneca Humbe a obterem valores mais elevados; com estes resultados podemos presumir que a auto-eficácia para os sujeitos de etnia Nhaneca foi significativa com uma dimensão elevada comparada com as demais. A falta de estudos, em Angola, sobre a influência da variável etnia no ajustamento académico torna difícil encontrar explicações para esta constatação.

A este respeito, autores como Veiga, Moura, Sá, e Rodrigues (2006) fazem notar que os factores demográficos bem como o estatuto sócio- económico e a etnia dos estudantes estão associados com os resultados que os indivíduos alcançam, o que pode apoiar a explicação para os nossos resultados também.

Quanto à avaliação da auto-eficácia em função da instituição de ensino, foram verificadas diferenças significativas nos estudantes do Instituto Superior Público de Ciências de Educação (ISECD) que obtêm valores mais elevados do que os estudantes da Universidade Óscar Ribas (UÓR). Dado o papel da auto-eficácia no ajustamento académico em contexto de ensino superior (Lent et al., 2009), conclui-se que os estudantes do Instituto Superior de Ciências de Educação registam melhores condições pessoais para o ajustamento à universidade do que os estudantes da universidade Óscar Ribas, os quais beneficiariam, comparativamente, de uma intervenção psicopedagógica mais dirigida a este aspecto. De referir ainda que, os resultados mais elevados de auto-eficácia dos estudantes do Instituto Superior de Ciências da Educação podem ficar a dever-se ao facto de estarmos perante estudantes formados numa instituição em que foram docentes, muitos deles, durante longos

anos, ao contrário dos estudantes de outras instituições, que ainda se debatem com a questão da pertinência do curso escolhido.

Finalmente, ao comparar a auto-eficácia em função da especialidade de formação, podemos verificar que das escalas do ajustamento académico em estudo os resultados obtidos variam estatisticamente de modo significativo em quase todas as dimensões, com excepção das escalas de Auto-eficácia para lidar com problemas e desafios académicos e do Ajustamento Académico onde não foram verificadas diferenças significativas. Este padrão de resultados evidencia a necessidade de abordar a questão do ajustamento académico no ensino superior em função do curso e especialidade dos alunos. Por outro lado, no que respeita a auto-eficácia, verifica-se uma menor variação, o que pode significar que em geral, os alunos do ensino superior Angolano, apresentam crenças semelhantes de auto-eficácia, o que, de acordo com Schunk (1966), pode constituir um prognóstico geral do nível de *performance* dos alunos de vários cursos nas aprendizagens. Será importante que os serviços de carreira considerem este tipo de resultados na organização das suas intervenções, no sentido de prevenir o insucesso escolar de diferentes estudantes ao longo da sua permanência na universidade.

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; Soares, A. P; Guisande, M. A; & Paisana, J. (2007). Rendimento académico no ensino superior: estudo com alunos do 1º ano. *Revista Galego-Portuguesa de Psicología e educación*. Vol. 14, 1, ISSN: 1138-1663.
- Almeida, L. S.; Fernandes, E.; Soares, A. P; Vasconcelos, R, & Freitas, C. A. (2003). Envolvimento académico: Confronto de expectativas e comportamentos em universitários do 1º ano. *Fundação Calouste Gulbenkian no âmbito do programa de apoio a projectos de pesquisa no domínio educativo*. Vol. II, nº 2. Universidade do Minho.
- Araújo, C. A. (2009). Antecedentes, dinâmicas consequentes do desenvolvimento vocacional na infância. Tese doutoramento não publicada. Braga: Universidade do Minho.

- Ceyhan, A. A. (2006). An investigation of adjustment levels of Turkish university students with respect to perceived. Social behavior and personality, 2006, 34(4), 367-380. Consultado em Dezembro 9, 2010 de EBSCO academic search complete base de dados.
- Fernandes, P. E; & Almeida, L. S. (2005). Expectativas e Vivências Académicas: Impacto no rendimento dos alunos do 1º ano. *Psychologica*. 40, 267- 278.
- 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.
- 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.
- Leitão, L.; Paixão, M. (2008). Consulta psicológica vocacional para jovens adultos e adultos. In Taveira, M. C.; Silva, J. T. *Psicologia vocacional: Perspectivas para a intervenção*. Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Moreno, M. (2002). *Hacia una nueva orientación orientación universitaria*. Edicion Universitat de Barcelona.
- Pritchard, M. E., Wilson, G. S., & Yamnitz, B. (2007). What Predicts Adjustment Among College Students? A Longitudinal Panel Study. *Journal of american college health*, vol. 56, nº 1. Consultado em Dezembro 9, 2010 em EBSCO academic search complete base de dados.
- Silva, S. R. L & Ferreira, J. A. G. (2009). Família e ensino superior: que relação entre dois contextos de desenvolvimento? Exedra – Educação e Formação. Escola superior de educação – Instituto politécnico de Coimbra e Faculdade de psicologia e ciências da educação – Universidade de Coimbra.
- Schunk, D.H. Self-efficacy and cognitive skill learning. In: Amess, Carol & Ames, Russell (eds.) *Research on Motivation in Education. Goals and Cognititons*. New York: Academic Press, Inc., v. 3, p. 13-44, 1989.
- Taveira, M.C. (2000). Sucesso no ensino superior: uma questão de adaptação e de desenvolvimento vocacional. In J. Tavares & R. A. Santiago (org.), *Ensino superior (in)sucesso académico* (pp. 49-72). Porto: Porto Editora.
- Taveira, M.C. & Silvério, J. (2008). *Intervenção psicológica no ensino superior*. Braga: SCPDH, Departamento de Psicologia, Universidade do Minho.

- Teixeira, M. A. P; Castro, G. D. & Piccolo, L. R. (2007). Adaptação à Universidade em estudantes universitários: um estudo correlacional. *Interacção 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/)
- Vasconcelos, R., Almeida, L. S., Soares, A. P. (2000). Envolvimento extra curricular e ajustamento académico: um estudo com estudantes de engenharia da Universidade do Minho. Consultado em Fevereiro/15 de 2011 de biblioteca.universia.net.
- Veiga, F.H., Moura, H., Sá, L. & Rodrigues, A. (2010). Expectativas escolares e profissionais dos jovens: sua relação com o rendimento e as percepções de si mesmos como alunos. In actas do VIII Congresso Galaico Porotuguês de Psicopedagogia. Braga. Universidade do Minho

ANEXOS

Tabelas

Tabela 1 - Distribuição da amostra em função da residência e etnia

Residência	Etnia (N=139, 86,9%)	N (%)
Luanda N=170 (51,2%)	Umbundu	21(12,4%)
	Kimbundu	74(43,5%)
	Bacongo	17(10%)
	Kicongo	15(8,8%)
	Nhaneca Humbe	2(1,2%)
	Cuahama	1(6%)
	Tchokwé	9(5%)
	(N=116, 81,1%)	N (%)
Lubango N=147(44,3%)	Umbundu	57(38,8%)
	Kimbundu	6(4,1%)
	Bacongo	7(4,8%)
	Nganguela	7(4,8%)
	Kikongo	2(1,4%)
	Nhaneca Humbe	30(20,4%)
	Cuahama	3(2%)
	Tchokwé	6(4,1%)
	Ambo	1(0,7%)

Tabela 2 - Auto-eficácia em função da etnia: Resultados da Anova

	F	Gl	Sig.
CAE	,812		,542
AETA	,928		,463
AEPDA	,663		,652
APO	1,377		,234
RABAAS	,636		,673
AJA	2,517		,030 *
SA	3,710		,003 *
AA	,745		,591
SP	1,612		,157
AS	1,203		,309
SVG	1,126		,347

* $p \leq 0,05$

Tabela 3 –Ajustamento Acadêmico Percebido (AJA) em função da etnia: Resultados do Teste de Tukey

Etnia	Subset for alpha = 0.05		
	N	1	1
Baongo	24	43,92	
Tchokwé	15	44,47	44,47
Kimbundu	80	45,65	45,65
Kikongo	17	46,06	46,06
Umbundu	78	46,35	46,35
Nhaneca Humbe	32		48,57
Sig.		,568	,067

Tabela 4 – Satisfação Acadêmica em função da etnia: Resultados do Teste de Tukey

Etnia	Subset for alpha = 0.05		
	N	1	1
Tchokwé	15	26,67	
Bacongo	24	26,88	
Kimbundu	80	27,85	27,85
Kikongo	17	28,52	28,52
Umbundu	78	28,91	28,91
Nhaneca Humbe	32		30,47
Sig.		,289	,140

Tabela 5 – Factores do Ajustamento Académico em função da Universidade

	U. Óscar Ribas		ISCED		Sig.
	M	DP	M	DP	
CAE	87,94	11,812	85,02	14,004	,046 *
AETA	38,36	5,549	37,66	6,192	,293
AEPDA	49,58	7,958	47,36	9,304	,023 *
APO	31,53	5,325	31,78	4,471	,652
RABAAS	35,94	4,981	35,96	5,611	,971
AJA	44,63	6,100	46,80	5,323	,001 *
SA	27,13	4,250	29,41	4,012	,000 *
AA	3,03	,835	3,11	,858	,410
SP	13,94	2,374	13,43	2,096	,047 *
AS	36,15	5,913	37,55	5,852	,036 *
SVG	23,06	5,832	23,13	6,056	,915

* $p \leq 0,05$

Tabela 6 –Auto-eficácia académica em função da especialidade: Resultados da Anova

	F	Gl	Sig.
CAE	3,706	3, 313	,012 *
AETA	6,217	3, 313	,000 *
AEPDA	2,206	3, 313	,087 **
APO	3,783	3, 313	,011 *
RABAAS	2,501	3, 313	,059 **
AJA	6,164	3, 313	,000 *
SA	8,777	3, 313	,000 *
AA	,622	3, 313	,601
SP	4,090	3, 313	,007 *
AS	3,739	3, 313	,012 *
SVG	3,397	3, 313	,018 *

* $p \leq 0,05$ (a) valor da Anova de Welch

Tabela 7- Auto-eficácia em função da especialidade - teste da Anova one Way

Crenças de auto eficácia	Especialidade	N	Subset for alpha = 0.05	
			1	2
(CAE)	Relações Internacionais	31	82,53	
	Pedagogia	64	84,45	84,45
	Geografia	83	85,47	85,47
	Gestão	139	-	89,14
	Sig.		,591	,189
Auto eficácia em tarefas académicas (AETA)	Relações Internacionais	31	34,49	
	Pedagogia	64		37,44
	Geografia	83		37,83
	Gestão	139		39,22
	Sig.		1,000	,327
Alcanse e progressos de objectivos (APO)	Relações Internacionais	31	28,94	
	Pedagogia	64		31,47
	Geografia	83		32,01
	Gestão	139		32,11

	Sig.		1,000	,894
Recurso Apoio e Barreiras ao Ajustamento Académico e Social (RABASS)	Relações Internacionais	31	33,72	
	Pedagogia	64	35,56	35,56
	Geografia	83		36,27
	Gestão	139		36,43
	Sig.		,221	,798
Ajustamento Académico (AJA)	Relações Internacionais	31	42,16	
	Pedagogia	64		46,81
	Geografia	83		46,79
	Gestão	139		45,18
	Sig.		1,000	,407

Tabela 8- Auto-eficácia em função da especialidade - teste da Anova one Way

Satisfação Académica (SA)	Especialidade	N	Subset for alpha = 0.05		
			1	2	3
	Relações Internacionais	31	26,13		
	Pedagogia	64			29,62
	Geografia	83		29,24	29,24
	Gestão	139	27,36	27,36	
	Sig.		,591	,189	,957
Stress Percebido (SP)	Relações Internacionais	31	12,90		
	Pedagogia	64	13,37	13,37	
	Geografia	83	13,48	13,48	
	Gestão	139		14,17	
	Sig.		,496	,210	
Afecto Situacional (AS)	Relações Internacionais	31	33,70		
	Pedagogia	64		37,45	
	Geografia	83		37,62	
	Gestão	139		36,70	
	Sig.		1,000	,823	

Satisfação com a Vida em Geral (SVG)	Relações Internacionais	31	21,03		
	Pedagogia	64	-	24,44	
	Geografia	83	22,12	22,12	
	Gestão	139	23,51	23,51	
	Sig.		,099	,137	