



Universidade do Minho
Escola de Psicologia

Ana Paula Tuavanje Elias

**Processo de Ajustamento de Estudantes
Angolanos ao Contexto do Ensino Superior**

Tese de Doutoramento em Psicologia
Área de Conhecimento de Psicologia Vocacional

Trabalho efetuado sob a orientação da
**Doutora Maria do Céu Taveira de Castro Silva
Brás da Cunha**

dezembro de 2013

DECLARAÇÃO

Nome: Ana Paula Tuavanje Elias

Endereço eletrónico: paula13_9@hotmail.com

Título da tese: Processo de Ajustamento de Estudantes Angolanos ao Contexto do Ensino Superior

Orientadora: Maria do Céu Taveira do Castro Silva Brás da Cunha

Ano de conclusão: 2013

Ramo de conhecimento do Doutoramento: Psicologia na área de especialização em Psicologia Vocacional

É AUTORIZADA A REPRODUÇÃO INTEGRAL DESTA TESE APENAS PARA EFEITOS DE INVESTIGAÇÃO, MEDIANTE DECLARAÇÃO ESCRITA DO INTERESSADO QUE A TAL SE COMPROMETE.

Universidade do Minho, 1 de dezembro de 2013

(Ana Paula Tuavanje Elias)

Dedicatória

Dedico o presente trabalho em primeiro lugar a Deus, que me iluminou e permitiu que chegasse esse momento, dando-me forças e particularmente saúde para que este sonho fosse realizado.

A minha querida e estimada mãe Laurieta Dominga, humilde e sempre confiante e incansável em dar-me coragem, palavras incentivadoras para nunca desistir e seguir em frente, determinada e com a certeza de que eu pudesse almejar esse sonho.

Dedico este trabalho com especial atenção aos meus amados filhos Elizandro Correia e Márcio Correia pela compreensão, na falta de atenção e convivência afetiva e familiar. Mas que mesmo assim, nunca se desanimaram, demonstrando sempre um grande apreço amor e consideração.

As minhas irmãs que nunca deixaram de acreditar em mim, com palavras incentivadoras, Maria Elias, Bernarda Elias, Justina Elias, Efinicia Elias, Ângela Kakupa.

Ao meu tio “pai” Justino João, que muito encorajou e admirou a minha dedicação. Aos meus sobrinhos, tios, tias, primos, primas e toda minha família que sempre dedicaram um pouco dos seus tempos, para compartilhar e trocar impressões que muito contribuíram para materialização deste trabalho.

Agradecimentos

Depois de uma árdua batalha, a concretização do presente projeto de investigação, uma marca importante na minha vida profissional, não poderia deixar de expressar os meus mais profundos e sinceros agradecimentos, a um conjunto diverso de pessoas, individualidades e instituições que direta ou indiretamente me acompanharam e contribuíram para que este projeto se tornasse realidade. A todos, sem exceção, o meu muito obrigado.

Em primeiro lugar, agradeço à minha orientadora, professora Doutora Maria do Céu Taveira, pela sua incansável orientação, carinho, seus ensinamentos, paciência e o ter-me elucidado discernimentos bastantes válidos, utilizando a mestria do conhecimento, ao mesmo tempo, transmitindo-me diversidades, na aprendizagem estimulante e enriquecedora deste projeto, em diferentes momentos, particularmente na minha integração. De igual modo, aproveito para manifestar o apoio e confiança que sempre me transmitiu ao longo do percurso deste trabalho, tanto nas aprendizagens profissionais como pessoais que integram a minha vida.

Ao professor Doutor Adão Ferreira de Nascimento, pela sua prontidão e determinação e anuência e seu incentivo em elevar a representação angolana no domínio da investigação na área da Psicologia Vocacional.

À professora Doutora Maria da Conceição Barbosa Rodrigues Mendes, por ser a mentora e impulsionadora deste projeto e que, independentemente do contexto que eu vivenciava, sempre acreditou na minha determinação e nunca deixou de contribuir para que este processo se traduzisse numa aprendizagem estimulante e enriquecedora, mostrando que a minha tristeza também era dela e minha alegria era igualmente para ela.

Ao professor Doutor Jesus Joaquim Baptista, pela forma aberta e incentivo dedicado e impulsionamento, lembrar-me de que o mais importante era avançar com os meus estudos, sabendo em todos os momentos valorizar minhas competências profissionais, o meu muito obrigada.

Um especial agradecimento ao professor Doutor José Marcos Barrica, pelo incansável apoio que sempre demonstrou e incentivo dado, em avançar e terminar com êxito a dissertação desta tese.

O grande orgulho, meu agradecimento especial, à Doutora Joana Carneiro Pinto, pela colaboração incansável, paciência e atenção que sempre disponibilizou, bem como o seu tempo, dando o maior auxílio possível, ainda quando este trabalho se transcrevia em poucas linhas, todas as palavras são insignificantes para exprimir o meu muito obrigado.

À Direção da Universidade do Minho que me acolheu, a todos os académicos e profissionais, em particular, ao professor Doutor João Lopes e a todos os técnicos afetos à Escola de Psicologia que durante estes quatro anos serviu como minha segunda casa.

Um agradecimento especial à Direção da Universidade Óscar Ribas (UOR) e ao Instituto Superior de Ciências de Educação da Huíla, pelo muito que contribuíram para que todo este processo avançasse, particularmente o professor Doutor Muaba Chocolate e toda a equipa de professores da UOR. Agradeço o empenho e o carinho demonstrados pela Professora Isabel de Sá, não se esquecendo da atenção e paciência de todos os estudantes do 1º, 2º e 3º anos das duas Instituições, que disponibilizaram o seu pouco tempo, dedicando-se na aplicação do instrumento.

Ao Doutor Manuel Joaquim Coradinho Madaleno, pela dedicação, paciência e contributo dado no decorrer deste trabalho.

A todos os colegas de Doutoramento em Psicologia Vocacional, pelas palavras encorajadoras, partilha de experiências, conselhos e sugestões válidas que me foram dando.

À Liberata Tyvalo, Felisbarta Alcinio, Alexandrina Sousa, Francisco Paulo, Jeremias Chimuco, obrigada pelo incentivo e por acreditarem em mim, pelas contribuições, expressões de vivacidade, particularmente pela amizade e simpatia.

A todos os meus amigos e amigas, que sempre me apoiaram e compreenderam, a quem agradeço o incentivo e as experiências que partilhamos, nos mementos bons e difíceis.

Aos meus filhos Elizandro Kelson Elias Correia e Márcio Elizandro Elias Correia, que sempre me apoiaram, com sua compreensão na falta de tempo de atenção, e que, mesmo assim, encorajaram-me, endereçando-me palavras de incentivo, demonstrando o amor que muito me têm, o meu muito obrigado, e desculpas pelas falhas no papel de mãe presente, particularmente no momento em que mais precisaram do meu apoio.

Igualmente muito agradeço o encorajamento das minhas queridas e amadas

irmãs Maria Elias, Bernarda Elias, Justina Elias, Efinicia Elias e Ângela Kakupa, que mesmo nos momentos mais difíceis àrduos deste processo, acreditando no meu empenho e admiração, sempre determinada em avançar e a nunca desistir.

Aos meus sobrinhos Oumar da Silva, Yolanda da Silva, que sempre testemunharam o meu esforço e se orgulharam pelo facto de eu nunca desistir, independentemente das circunstâncias difíceis que passei durante esta fase, muito especialmente, o carinho do meu afilhado e amigo, Gullity Nicolau Lucas da Silva, que muito me ouviu e deu contributos valiosos tanto à minha vida profissional, como pessoal, o meu muito obrigado, e que continues a ser essa pessoa maravilhosa, com a grande sensibilidade que sempre tiveste.

A todos os meus familiares, pela ajuda e a maneira que sempre demonstraram afeto e, pelo encorajamento nos momentos mais difíceis que atravessei nesta trajetória, especialmente ao meu tio “pai” Justino João, grande historiador que sempre deu seu contributo com ensinamentos valiosos.

Finalmente, dedico este trabalho à pessoa mais importante da minha vida, a quem devo e não tenho como pagar tudo que fez por mim durante esses anos, Mãe Querida, amada e humilde professora do ensino primário, Laurieta Domingas, pois nunca deixou de acreditar em mim, sofrendo as minhas amarguras, alegrando-se com as minhas alegrias, os ensinamentos que me transmitiu serviram para que eu saiba o quanto vale a perseverança, humildade e carácter, trunfos verdadeiros para sucessos na vida do individuo, como sempre salientou. Assim, querida e amada mãe, o meu muito obrigado por tudo.

Processo de Ajustamento de Estudantes Angolanos ao Contexto do Ensino Superior

RESUMO

O ajustamento 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 adotar critérios e desenvolver ações que facilitem a adaptação dos estudantes à nova condição académica. Esta investigação tem por objetivo contribuir para a compreensão dos processos de ajustamento ou adaptação académica dos alunos do ensino superior, a partir de uma perspetiva sociocognitiva da carreira (Lent, 2004; Lent, Taveira, Sheu & Syngley, 2009). Nesse sentido, procurou-se validar uma medida e um modelo estrutural de ajustamento académico no contexto do ensino superior angolano, bem como caracterizar o processo de ajustamento académico de alunos universitários angolanos e analisar diferenças individuais, em função de sexo, etnia, ano escolar, especialidade académica e instituição de ensino superior.

A amostra global é constituída por 317 participantes, sendo 165 (49,7%) mulheres e 152 (45,8%) homens, com uma média de 170 (51,2%) residem em Luanda e pertencem maioritariamente à etnia Kimbundo ($n = 74$, 43,5%); 147 (44,3%) residem na província do Lubango e pertencem a etnia maioritariamente dos Umbundos ($n = 57$, 38,8%) e Nhaneca Humbe ($n = 30$, 20,4%). Os alunos frequentam os primeiros três anos de graduação, sendo 199 do 1º, 96 do 2º e 22 do 3º e distribuem-se pela Universidade Óscar Ribas, privada ($n = 170$) e pelo Instituto Superior de Ciências da Educação, público ($n = 147$).

O instrumento utilizado na recolha dos dados foi o Questionário de Ajustamento Académico (QAA), desenvolvido por Lent (2004) e adaptado para a população portuguesa por Lent e Taveira (2004).

Os resultados do estudo dos itens indicam a existência de boas qualidades métricas. O estudo da consistência interna das subescalas do QAA indica níveis aceitáveis para todas as subescalas, (α de Cronbach Min. = .72, Máx. = .87), à exceção da subescala Stress Percebido ($\alpha = .20$). O estudo da validade do construto (Análise Fatorial Confirmatória) do questionário indica que um modelo de medida

com seis fatores se ajusta aos dados de modo satisfatório [$n = 241$, $X^2 (89) = 115.54$, $p < .05$, CFI .98, RMSEA = .04, SRMR = .04]. Os fatores são a autoeficácia, o alcance e avanço em objetivos, recursos/apoios percebidos, o afeto situacional, a satisfação académica, e a satisfação com a vida em geral.

Os resultados da análise descritiva dos resultados da amostra global, indica a existência de um perfil de ajustamento académico positivo e de diferenças interindividuais em uma ou mais dimensões, em função do sexo, etnia, ano escolar, especialidade académica e instituição do ensino superior.

Por sua vez, os resultados do teste ao modelo estrutural de ajustamento académico proposto por Lent (2004), indicam um bom ajustamento do modelo aos dados do contexto angolano [$n=256$, CFI=0.978, RMSEA=0.090, $X^2 (4) = 12.2$]. Todas as trajetórias são estatisticamente significativas, com o modelo estrutural a explicar 45% da variância da satisfação académica e 13% da variância da satisfação com a vida geral.

De forma geral, os resultados obtidos indicam que a versão portuguesa do Questionário de Ajustamento Académico proposto por Lent (2004) é uma medida válida para a investigação deste processo no contexto académico angolano. Os resultados vão também ao encontro dos resultados prévios obtidos com o modelo normativo de bem-estar de Lent (2004), evidenciando que se trata de uma perspetiva teórica importante para explicar a satisfação académica e a satisfação com a vida em geral dos estudantes do ensino superior, em diferentes culturas e etnias. Podemos concluir ainda que existem diferenças individuais no processo do ajustamento académico que devem ser atendidas na intervenção dos serviços de carreira e aprofundadas em investigação futura que tenha em consideração as limitações do presente estudo.

Palavras-chave: Ajustamento académico; ensino superior; Angola; desenvolvimento de carreira; interesses vocacionais.

Academic Adjustment Process in Angolan College Students

ABSTRACT

The academic adjustment of students in higher education has important implications in the teaching/learning process. It is then up to the University to consider this issue and adopt criteria and develop actions to facilitate the adaptation of students to the new academic condition. This study was designed to contribute to the understanding of the process of academic adjustment or adaptation of college students, from a career socio-cognitive perspective (Lent, 2004; Lent, Taveira, Sheu & Syngley, 2009). In that sense, we sought to validate a measure and to analyse the plausibility of the structural model of well-being in academic normative situations proposed by Lent (2004) with data from Angolan college students. We also intend to characterize the process of academic adjustment of Angolan students and to analyse interindividual differences in that process by sex, ethnicity, college year, academic specialization, and higher education institution.

The sample includes 317 participants, 165 (49.7%) women and 152 (45.8%) men, with a mean age of 25.83 years ($N = 303$, $SD = 7.55$). Of these, 170 (51.2%) reside in Luanda and are mostly belonging to ethnic Kimbundo ($n = 74$, 43.5%), while 147 (44.3%) reside in the province of Lubango, and belong to ethnic Umbundos ($n = 57$, 38.8%) and Nhaneca Humbe ($n = 30$, 20.4%). Students attending the first three years of graduation, with 199 in the first year, 96 in the second and 22 in the third year, at the private University of Óscar Ribas ($n = 170$) and at the public Higher Institute of Educational Sciences ($n = 147$).

The instrument used for data collection was the Academic Adjustment Questionnaire developed by Lent (AAQ, Lent, 2004) and adapted to Portuguese context by Taveira and Lent (2004).

The results of the study of AAQ items indicate the existence of good psychometric properties. The analysis of the internal consistency of the AAQ subscales (Cronbach α) indicates the existence of acceptable levels for all subscales (Cronbach α Min = .72, Max = .87), but for Perceived Stress subscale ($\alpha = .20$). The analysis of construct validity of AAQ (Confirmatory Factorial Analysis) indicates that a model of six factors adjusts satisfactorily to the Angolan data [$n = 241$, χ^2

(89)=115.54, $p < .05$, CFI = .98, RMSEA = .04, SRMR = .04]. The factors are self-efficacy, goal progress, perceived resources and supports, situational affect, academic satisfaction, and overall life satisfaction. Descriptive results of Descriptive analysis results in the global sample indicate that the profile of academic adjustment is positive and that there are interindividual differences in this process, in one or more dimensions, as a function of sex, ethnicity, school year, academic specialization and higher education institution. .

The results of the test of the structural model of academic adjustment proposed by Len (2004) (Path Analysis), indicate a good fit of the model to the data of Angolan context [$n=256$, CFI=0.978, RMSEA = 0.090, $X^2(4)=12.2$]. All paths were statistically significant, with the structural model explaining 45% of the variance of academic satisfaction and 13% of the variance of overall life satisfaction.

In general, the results indicate that the Portuguese version of the Academic Adjustment Questionnaire proposed by Lent (2004) is a valid measure for the investigation of this process in the Angolan academic context. The results are consistent with previous results obtained with Lent (2004) well-being normative model, evidencing that this is an important theoretical perspective to explain academic satisfaction and overall satisfaction with life of college students of different cultures and ethnicities. We can also conclude that the profile of academic adjustment of our global sample is positive and that there are individual differences in that academic adjustment process that must be considered in the design of career interventions and in future research that takes into account the limitations of the present study.

Keywords: Academic Adjustment; higher education; Angola; development career, vocational interests.

ÍNDICE GERAL

INTRODUÇÃO	1
CAPÍTULO I Revisão da Literatura.....	5
1 O processo de entrada e adaptação ao ensino superior.....	6
1.1 Fases de transição.....	6
1.2 Integração dos alunos nas instituições do ensino superior.....	8
1.3 Efeitos psicológicos da transição.....	10
1.4 Dificuldades relacionadas com o processo de mudança.....	18
1.5 Implicações para a vida adulta e profissional.....	21
1.6. Serviços de aconselhamento de carreira.....	23
1.6.1 O papel da consulta psicológica vocacional.....	23
1.6.2 A abordagem do (in)sucesso académico, auto-conceito e comportamento vocacional.....	27
2 Abordagem sociocognitiva do bem-estar em contexto de trabalho.....	34
2.1 Teoria sociocognitiva da carreira.....	35
2.2 O modelo sociocognitivo de adaptação do bem-estar normativo no ensino superior.....	40
3 Fatores do contexto do ensino superior angolano.....	50
3.1 Caracterização geral, geografia e etnias na república de Angola.....	50
3.2 O contexto angolano: Características socioculturais e desenvolvimento da carreira.....	51
3.3 O sistema educativo e o ensino superior em Angola: estrutura e organização.....	57
3.4 Pontos estratégicos na avaliação institucional do ensino superior em Angola.....	69

CAPÍTULO II	Materiais e métodos.....	75
1	Enquadramento.....	76
2	Objetivos.....	76
3	Expetativas de resultado e hipóteses.....	77
4	Variáveis.....	79
5	Participantes.....	79
6	Instrumento de medida.....	83
7	Procedimentos.....	85
8	Análise de dados.....	85
CAPÍTULO III	Resultados.....	89
1	Estudo Exploratório do Ajustamento Académico em Estudantes Universitários Angolanos.....	90
1.1	Estatística descritiva das subescalas do ajustamento académico.....	90
1.2	Dispersão e normalidade das subescalas de ajustamento académico.....	91
1.3	Respostas dos participantes em função das dimensões do Questionário do Ajustamento Académico	92
1.4	Estatística descritiva dos itens do Questionário de Ajustamento Académico.....	98
1.5	Correlação das dimensões de ajustamento académico.....	101
1.6	Validade de constructo do Questionário de Ajustamento Académico.....	102
1.7	Ajustamento académico em função do sexo.....	103
1.8	Ajustamento académico em função da etnia.....	104
1.9	Ajustamento académico em função do ano escolar.....	105
1.10	Ajustamento académico em função da especialidade académica.....	106
1.11	Ajustamento académico em função da instituição de ensino.....	109

2	Estudo do modelo estrutural do ajustamento académico em estudantes universitários angolanos.....	111
CAPÍTULO IV	Discussão	118
1	Qualidades métricas do Questionário de Ajustamento Académico.....	119
2	Caraterização do processo de ajustamento académico.....	121
3	Diferenças no processo de ajustamento académico em função das variáveis sociodemográficas e escolares.....	124
4	Grau de ajustamento dos caminhos do modelo estrutural sociocognitivo de ajustamento académico.....	127
CONCLUSÃO	130
REFERÊNCIAS	146

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1.1	Processo para a maturidade	20
Figura 2.1	Modelo integrativo do bem-estar em condições normativas da vida.....	41
Figura 3.1	Versão longitudinal do modelo integrador de bem-estar testado neste estudo	46
Figura 4.1	Hipóteses do modelo da carreira e satisfação com a vida.....	48
Figura 5.1	Estrutura do Sistema de Educação em Angola	59
Figura 6.1	Distribuição dos instituições de ensino superior por regiões académicas.....	67
Figura 7.1	Processo de avaliação de programas de intervenção.....	73
Figura 8.3	Adaptação do modelo sócio-cognitivo de bem-estar ao ajustamento académico em estudantes universitários angolanos.....	117

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1.1	Síntese das características distintivas do bem-estar subjetivo e do bem-estar psicológico.....	39
Tabela 2.2	Distribuição dos participantes em função das variáveis sociodemográficas e escolares.....	80
Tabela 3.2	Distribuição da etnia na amostra, por local e residência.....	81
Tabela 4.3	Estatística descritiva das subescalas de ajustamento académico.....	90
Tabela 5.3	Medidas de dispersão e normalidade das subescalas de ajustamento académico.....	91
Tabela 6.3	Grau de confiança nas próprias capacidades.....	92
Tabela 7.3	Grau de confiança em lidar com barreiras ou problemas.....	93
Tabela 8.3	Alcance e progresso em objetivos.....	94
Tabela 9.3	Fatores/Situações de incentivo/apoio ao ajustamento académico.....	95
Tabela 10.3	Satisfação académica.....	96
Tabela 11.3	Ajustamento Académico.....	96
Tabela 12.3	Stress percebido.....	97
Tabela 13.3	Afeto situacional.....	97
Tabela 14.3	Satisfação com a vida em geral.....	98
Tabela 15.3	Estatísticas descritivas dos itens.....	99
Tabela 16.3	Correlações das dimensões do ajustamento académico	101
Tabela 17.3	Ajustamento académico em função do sexo : Resultados do Teste t de Student para amostras independentes.....	103
Tabela 18.3	Ajustamento académico em função da etnia: Resultados da Anova.....	104

Tabela 19.3	Satisfação académica em função da etnia: Resultados do Teste de Tukey.....	105
Tabela 20.3	Ajustamento académico em função do ano escolar: Resultados da Anova.....	105
Tabela 21.3	Crenças de autoeficácia em função do ano escolar: Resultados do Teste de Tukey.....	106
Tabela 22.3	Ajustamento académico em função da especialidade académica: Resultados da Anova	106
Tabela 23.3	Teste de Tukey (CAE).....	107
Tabela 24.3	Teste de Tukey (APO).....	107
Tabela 25.3	Teste de Tukey (RAAA).....	108
Tabela 26.3	Teste de Tukey (SA).....	108
Tabela 27.3	Teste de Tukey (AS).....	109
Tabela 28.3	Teste de Tukey (SVG).....	109
Tabela 29.3	Teste t-Student para amostras independentes.....	110
Tabela 30.3	Estudo confirmatório: Distribuição da amostra pelo ano escolar.....	112
Tabela 31.3	Análise estatística descritiva das subescalas do QAA.....	113
Tabela 32.3	Matriz de correlações das subescalas do QAA.....	114
Tabela 33.3	Ajustamento académico: Normalidade univariada e multivariada das variáveis.....	115
Tabela 34.3	Ajustamento académico: Coeficientes de regressão estandardizados.....	116

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEFDA - Autoeficácia para lidar com barreiras e desafios académicos específicos

AETA - Autoeficácia em tarefas académicas básicas

AFC – Análise Fatorial Confirmatória

AJA - Ajustamento académico global percebido

APO - Alcance e progresso de objetivos

AS - Afeto situacional

BEP – Bem-estar psicológico

BES - Bem-estar Subjetivo

CAE – Crenças de Autoeficácia

CFI – Comparative Fit Index

CISEPA - Comissão Intersectorial para Elaboração do Plano de Ação

DNOPAE - Direção Nacional de Orientação Profissional e Apoio aos Estudantes

DP – Desvio Padrão

ECTS – European Credit Transfer and Accumulation System

ES – Instituição de Ensino

ETA – Educação Tradicional Africana

EUA – Estados Unidos da América

IDH – Índice de Desenvolvimento Humano

IES - Instituições de Ensino Superior

INABE – Instituto Nacional de Bolsas de Estudos

ISCED – Instituto Superior de Ciências da Educação

KMO – Kaiser-Meyer-Olkin

KU – Kurtose

M – Média

MAPESS – Ministério de Administração Pública e Segurança Social

Me – Valores Medianos

MESCT – Ministério do Ensino Superior da Ciência e Tecnologia

Mo – Moda

NC/ND – Não Concordo Nem Discordo

PEC-G – Programa de Estudantes Convênio de Graduação

QAA – Questionário de Ajustamento Académico

RAAA - Recursos, apoios ao ajustamento académico

RMSEA – Root Mean Square Error of Aproximation

RTIC – Correlação Total de Item Corrigido

SA - Satisfação académica

SEES – Secretaria de Estado para o Ensino Superior

SES – Subsistema de Ensino Superior

SK – Assimetria

SP - Stress percebido

SPSS – Statistical Program for Social Sciences

SVG – Satisfação com a vida em geral

TSCC - Teoria Sócio Cognitiva da Carreira

TSCDC – Teoria Socio Cognitiva de Desenvolvimento da Carreira

UAN – Universidade Agostinho Neto

UEESA – União dos Estudantes do Ensino Superior de Angola

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

INTRODUÇÃO

O processo de transição do ensino secundário para o ensino superior envolve um conjunto significativo de mudanças, num curto espaço de tempo, que apela fortemente às capacidades de adaptação dos alunos. Esse impacto é mais forte no primeiro ano do curso, sendo por isso considerado um período crítico, dado o confronto com o novo ambiente (e.g., Almeida, Soares, & Ferreira, 1999; Andrade & Teixeira, 2009). A forma como essa experiência decorre, depende de vários fatores, dos quais se salientam o apoio disponibilizado pela instituição de ensino superior, bem como as características individuais e aspectos socioculturais (e.g., Lente, Brown, Sheu, Schmidt, Brenner, Gloster; Lent, Singley, Schmidt & Schmidt, 2007; Prichard, Wilson, & Yamnitz, 2007). Esta mudança constitui assim um marco na vida de muitos jovens e adultos, sendo pautado por um conjunto de exigências pessoais, académicas e sociais, com impacto na sua adaptação à universidade (Almeida, Soares & Ferreira, 1999; Taveira, 2004). Com efeito, esta fase é considerada como uma das mais importantes do percurso académico de um estudante universitário, já que requer motivação para enfrentar os novos desafios e a consequente ansiedade, resultantes da dinâmica própria do ensino superior, conforme referem diversos autores, a respeito desta problemática (e.g., Almeida, Soares & Ferreira, 2002; Andrade & Teixeira, 2009; Bandura & Dweck, 1985; Carmo & Polydoro, 2010; Dweck & Leggett, 1988; Lent, Taveira, Sheu & Singley, 2009; Nunes & Noronha, 2009; Teixeira, 2008; Teixeira, Lopes, Galvão & Faria, 2010). Tendo por objetivo promover o desenvolvimento da carreira no ensino superior e melhorar a qualidade dos serviços de acompanhamento dos alunos, tais estudos focam-se, essencialmente, nos fatores psicossociais da adaptação académica, nas características individuais e dos contextos de aprendizagem e de vida dos alunos.

Nesta linha de investigação, Cuervo e Corellan (1998), Carmo e Polydoro (2010), Polydoro e Primi (2003) e Sbardelini (1999) defendem que a universidade deve ser um órgão facilitador do desenvolvimento integral do estudante, não se centrando apenas na componente académica, mas antes, promovendo uma integração mais abrangente no ambiente académico. O contexto universitário parece ser também o meio privilegiado para fazer a transição da vida académica para a vida profissional. De fato, o ensino superior apresenta novos desafios e dificuldades,

exigindo esforço de adaptação a um novo contexto de trabalho, nem sempre conseguido por todos, mas, ao mesmo tempo, prepara os alunos para novos papéis sociais e profissionais (Birren & Cunningham, 1985; Silva 2008).

Considerando as particularidades da República de Angola e as suas implicações no Ensino Superior, bem como a teoria e investigação empírica sobre a problemática do ajustamento académico na universidade, julga-se pertinente desenvolver esta investigação sobre o ajustamento académico de estudantes do ensino superior angolano. Neste sentido, procura-se estudar os processos de adaptação académica destes alunos, a partir de uma perspetiva sociocognitiva da carreira, recente, e do modelo de bem-estar em situações normativas apresentado por Robert Lent (Lent, 2004; Lent, et al., 2009). Para isso, analisa-se a qualidade métrica de uma medida de ajustamento académico proposta pelo mesmo autor, e o grau de ajustamento do seu modelo estrutural de ajustamento académico aos dados de alunos universitários angolanos. Para além disso, caracteriza-se o processo de ajustamento académico de estudantes do ensino superior angolanos, procurando-se, também, compreender eventuais diferenças neste processo em função do sexo, etnia, ano escolar, especialidade académica e instituição de ensino superior, tendo sempre como referência o modelo de medida, e o modelo estrutural de ajustamento académico previamente testados.

O trabalho apresentado nesta tese estrutura-se em diferentes partes que incluem uma introdução, quatro capítulos, dos quais o primeiro mais teórico subdividido em três pontos, os restantes três capítulos de natureza mais empírica, e uma conclusão geral.

No primeiro capítulo, relativamente o ponto um trata da problemática da adaptação ao ensino superior, enquadrando as realidades que os estudantes enfrentam durante o processo de adaptação a este nível de ensino. Nele se revê e analisa o trabalho de diversos autores da literatura psicológica, sobretudo dos últimos quinze a vinte anos, que apresentam estudos sobre esta problemática, com diferentes perspetivas, mas que se complementam, aumentando assim a abrangência do conhecimento sobre a adaptação académica.

No segundo ponto, apresentam-se os contributos teóricos e empíricos da perspetiva sociocognitiva que Lent e colaboradores apresentam, para uma

compreensão da adaptação dos alunos aos ambientes de trabalho, ao longo da adolescência e início da vida adulta (e.g., Betz, 2008; Lent & Brown, 2006, 2008; Singley, Lent & Sheu, 2010).

O modelo sociocognitivo de ajustamento académico - ou de adaptação ou bem-estar académico, baseia-se na teoria sociocognitiva da carreira de Lent, Brown e Hackett (1994/1996). Esta teoria engloba actualmente um conjunto de cinco modelos teóricos principais: (a) um modelo de desenvolvimento de interesses; (b) um modelo de tomada de decisões; (c) um modelo de realização académica; (d) um modelo de adaptação académica; e um modelo de gestão pessoal da carreira, referidos neste ponto. Trata-se de modelos que enfatizam não só o papel das variáveis de personalidade, principalmente os afetos positivos relativos ao sucesso e à autoestima, como também, variáveis sociais e cognitivas, como a autoeficácia e os apoios percebidos, as questões de género e socioculturais, entre outros.

Seguindo esta linha de pensamento, e os objectivos do presente estudo, o terceiro ponto analisa em termos gerais, o contexto geográfico, sociocultural e político de Angola, bem como, a estrutura, a organização e as políticas do sistema educativo angolano, dando um particular destaque, ao ensino superior. Procura-se também dar conta das dificuldades actuais que os estudantes deste subsistema de ensino enfrentam, tendo em conta as características socioculturais e da carreira no contexto angolano.

O segundo capítulo apresenta a metodologia utilizada na presente investigação. Iniciamos o mesmo, com o enquadramento geral do estudo empírico, apresentando-se de seguida os objetivos e as hipóteses da investigação do ajustamento académico no ensino superior angolano. São também caracterizadas as variáveis em estudo, os participantes e os instrumentos utilizados na recolha dos dados. O capítulo encerra com a descrição dos procedimentos utilizados na seleção da amostra e na recolha e análise dos dados.

No terceiro capítulo são apresentados os dados recolhidos, o estudo exploratório do ajustamento académico em estudantes universitários angolanos, bem como as análises estatísticas de que foram objeto. Os resultados apresentados são aqueles que dizem respeito diretamente às predições feitas, por forma a serem confrontados e discutidos posteriormente.

A discussão dos resultados é feita no quarto capítulo, onde se interpretam e analisam as suas implicações, as qualidades metricas do Questionário de Ajustamento Académico, dando especial ênfase ao modelo sociocognitivo da carreira (Lent, 2004; Lent, et al., 2009) e à relação entre os resultados e as hipóteses do estudo.

Finalmente, na conclusão, faz-se uma síntese das principais implicações empíricas e teóricas da investigação, identificando quais as principais conclusões do estudo.

CAPÍTULO I
REVISÃO DA LITERATURA

1. O processo de entrada e adaptação ao ensino superior

Este ponto do trabalho contextualiza as realidades que os estudantes enfrentam durante o processo de adaptação ao ensino superior. Abordam-se perspectivas teóricas e empíricas mais recentes sobre esta problemática, com um especial destaque para a situação dos alunos internacionais e das realidades dos países de língua portuguesa.

1.1 Fases de transição

A entrada para o ensino superior é considerada por diversos autores (e.g., Alperstedt, Martignago & Fiates, 2006; Andrade & Teixeira, 2009; Silva, Taveira & Ribeiro, 2009; Taveira & Ribeiro, 2003) como uma fase de grandes desafios, pois trata-se de um novo período da vida dos estudantes. No novo contexto, eles confrontam-se com uma série de mudanças pessoais, interpessoais, familiares e institucionais, causadas pelas transformações desenvolvimentistas que se verificam entre o final da adolescência e o início da vida adulta (Almeida, Soares & Ferreira, 2002). Assim, a transição que os jovens estudantes do ensino superior experienciam é encarada como uma das mais importantes do seu percurso académico (Silva, 2008). Com efeito, dada a motivação, mas também os desafios, a ansiedade e a instabilidade que esta situação provoca, têm surgido diversos estudos sobre a problemática da adaptação académica (e.g., Almeida et al., 2002; Andrade & Teixeira, 2009; Bandura & Dweck, 1985; Carmo & Polydoro, 2010; Dweck & Leggett, 1988; Lent et al., 2009; Nunes & Noronha, 2009; Teixeira, 2008). Esses estudos têm dedicado especial atenção aos fatores de ordem psicossocial da adaptação académica e às características pessoais e do contexto de aprendizagem dos alunos, apelando à promoção do desenvolvimento vocacional e à organização de serviços de acompanhamento pessoal e de carreira dos alunos.

Na mesma linha de pensamento, autores como Carmo e Polydoro (2010), Cuervo e Corellan (1998) e Sbardelini (1999) adiantam, deste modo, se os estudantes conhecerem detalhadamente os processos de aprendizagem e de desenvolvimento humano, próprios do ensino superior, permite-lhes agirem de modo mais esclarecido e assim darem melhores respostas aos desafios que se deparam neste nível de ensino. Nesta conformidade, as mudanças relacionadas com fatores

socioculturais e com as políticas educacionais têm por objetivo criar-lhes condições de bem-estar e confiança, de forma a facilitar a sua integração e, futuramente, a transição para a vida adulta, traduzindo-se em mudanças qualitativas no seu perfil de desenvolvimento pessoal e social, importantes para o mundo profissional.

Alguns investigadores têm desenvolvido estudos no sentido de compreender a adaptação dos alunos estrangeiros ao contexto universitário. Os resultados obtidos evidenciam dificuldades na adaptação, por exemplo, relacionadas com as diferenças culturais, bem como, a confrontação das expectativas pessoais com a realidade do país de acolhimento. Dessa nova realidade, resultam dificuldades de integração social, de alienação com atividades diárias, depressão, ansiedade e sentimento de discriminação (Constantine, Anderson, Berkel, Caldwell & Utsey, 2005; Constantine, Kindaichi, Okazaki, Gainor & Baden, 2005; Wang & Mallinckrodt, 2006; Wei Heppner, Mallen, Ku, Liao & Wu, 2007). Por outro lado, ainda, a perda súbita do que é familiar, pode provocar sentimentos de isolamento e diminuição da autoestima.

Segundo Andrade e Teixeira (2009), normalmente, os alunos internacionais assentam a sua escolha do país para estudar, apenas na imagem que eles têm desse país. Por exemplo, um estudo desenvolvido por Subuhana (2007), com alunos de Moçambique, no Programa PEC-G no Rio de Janeiro, evidência que a língua portuguesa é um elemento facilitador na decisão desses estudantes, considerando alguns deles que o Brasil é garantia de desenvolvimento e progresso, onde existem oportunidades para todos. Ainda segundo aqueles autores, existem alguns fatores relacionados com o processo de adaptação desses indivíduos nessa transição, salientando os seguintes:

“(...) (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 percepção 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 acadêmico, habilidade com o idioma, aquisição de comportamentos sociais e senso de identidade étnica” (Andrade & Teixeira, 2009, p. 34).

Desta forma, pode acontecer que as opções tomadas não estejam devidamente fundamentadas em projetos vocacionais claros e objetivos, podendo assim fomentar insucesso, insatisfação, desadaptação e abandono do curso da parte dos estudantes (Almeida, Soares & Ferreira, 2002).

1.2 Integração dos alunos nas instituições do ensino superior

Com o objetivo de facilitar a integração dos alunos, a maioria das Instituições de Ensino Superior (IES) tem criado programas de acolhimento aos estudantes, incluindo-se aqui programas especiais para os estudantes estrangeiros, no sentido de facilitar a sua integração na vida académica (Andrade & Teixeira, 2009). No entanto, segundo os autores, estes serviços nem sempre são devidamente utilizados pelos alunos, optando muito deles por buscar esse apoio junto da sua família ou amigos, em vez de consultarem os centros de aconselhamento. Essa opção parece estar relacionada com o estereótipo associado ao auxílio psicológico, pela preocupação em não incomodar os outros com os seus problemas, ou não valorizar as competências desses serviços para ajudar a resolver os seus problemas de adaptação. Desta forma, normalmente, os estudantes em geral, incluindo os internacionais, só procuram um serviço de aconselhamento quando não existem outras alternativas, apresentando, mesmo assim, algum desconforto em falar com um estranho sobre as suas dificuldades (Constantine et al., 2005; Merta, Ponterotto & Brown, 1992).

Segundo autores como Andrade e Teixeira (2009), uma forma possível para auxiliar os alunos nacionais e estrangeiros com problemas de adaptação, é priorizar o apoio social que facilite a convivência entre os seus pares e compatriotas. Alguns estudos indicam que quando os alunos internacionais chegam ao país de acolhimento, onde já há outros estudantes da mesma nacionalidade, eles procuram constituir-se em associações que promovem as interações sociais, facilitando assim a manutenção de identidade sociocultural e, conseqüentemente, o bem-estar psicológico e a manutenção da identidade (Constantine et al., 2005; Mullet Dej, Lemaire, Raiff & Barthorpe, 2000; Pizzinato & Sarriera, 2004).

Apesar da problemática da adaptação à entrada no ensino superior ser uma questão importante para os alunos estrangeiros, diversos estudos mostram que, de forma geral, o primeiro ano de frequência do ensino superior é visto pela generalidade dos estudantes como um ano crítico, isto porque se sentem pouco preparados para lidar com os desafios académicos, com as suas vivências em geral, com os novos métodos de estudo e com a dinâmica dos cursos frequentados (Almeida, Santos, Dias, Botelho & Ramalho, 1998; Almeida, Soares, Guisande & Paisana, 2007). Por exemplo, os resultados obtidos num estudo desenvolvido por Almeida, Fernandes, Soares, Vasconcelos e Freitas (2003), sobre o envolvimento académico, evidenciam confrontos de expectativas e comportamentos em estudantes universitários do 1º ano. Esses resultados referem também que quando os estudantes ingressam pela primeira vez na universidade é que se apercebem da importância em obter um número elevado e positivo de expectativas nos vários domínios de atividades em que são avaliados. Desta forma, enfatiza-se a importância da fase de transição do ensino secundário para o superior, não se considerando apenas os aspetos académicos, mas também as questões pessoais, sociais, vocacionais e institucionais (Santos & Suehiro, 2007). Salienta-se que, nesta fase, sempre que o final do ano se aproxima, deve-se ter especial atenção aos estudantes, de forma a compreender determinados comportamentos e vivências decorrentes no período de aulas. Assim, pode-se comparar os níveis de expectativas iniciais e as que foram surgindo posteriormente, permitindo, desta forma, avaliar as diferenças entre o nível de expectativas e os comportamentos concretizados nos vários estádios de sua vida académica.

Com efeito, Almeida et al. (2003) salientam que, em termos de média, são os alunos do primeiro ano que se mostram mais desiludidos com os resultados alcançados nas atividades académicas. A este propósito Teixeira, Castro e Piccolo (2007, p. 213), referem o seguinte:

“(…), explorando mais o ambiente académico e suas oportunidades, os jovens universitários podem aumentar suas chances de adaptação, à medida que vão conhecendo melhor a si mesmos e o próprio curso, ao mesmo tempo em que desenvolvem suas habilidades e seu senso de autoeficácia”.

Segundo Moreno (2002), é necessário adoptar uma abordagem interventiva

estruturada e preventivo-promocional ao longo da estadia dos alunos no ensino superior. Nesta mesma linha de pensamento, está o modelo de organização de apoio institucional ao desenvolvimento dos jovens adultos, em contexto universitário, desenvolvido por Leitão e Paixão (2008), o qual contribuiu para definir o apoio psicossocial dos jovens na sua integração e adaptação ao ensino superior. Também de acordo com estas autoras, se considera que os estudantes do ensino superior devem ser apoiados e direcionados nos seus estudos, bem como nos aspetos sociais, nas diferentes fases do seu desenvolvimento. Assim, por exemplo, devem receber orientações dos vários especialistas, na análise de questões relacionadas com o seu funcionamento psicossocial, como o sentido de competência, o desenvolvimento e a integração das emoções, a autonomia, as relações interpessoais, a construção da identidade e o desenvolvimento da integridade num sentido diferente de vida. Desta forma, espera-se que os estudantes apresentem gradualmente mudanças nas suas trajetórias escolares e nas suas características pessoais (Chickering & Reisser, 1993; Silva & Ferreira, 2009).

1.3 Efeitos psicológicos da transição

Nesta conformidade, Azevedo e Farias (2003) consideram a transição do ensino secundário para o ensino superior um período relevante, não só porque os alunos tem oportunidades de clarificar os pensamentos acerca de sua vida pessoal e académica, construídos no ensino secundário, mas também porque podem beneficiar de novas vivências. No entanto, porque este processo envolve novas experiências pessoais e expectativas, muitas delas difíceis, como é o caso das expectativas negativas que podem advir sobre a integração profissional após vários anos de escolaridade.

Segundo Serra (1999), a transição para este nível de ensino é encarada por alguns indivíduos, até, como o principal foco de problemas de *stress*, hipertensão e outras patologias, porque é antecedita de perceções descontextualizadas e muito negativas. Esta situação acontece porque o ensino superior é visto como um mundo competitivo, de elevadas exigências, a partir do qual os alunos têm de demonstrar um grande empenho na adoção de estratégias de trabalho e de organização pessoal, diferentes daquelas que exerciam no ensino secundário. Neste contexto, a transição do ensino secundário para o ensino superior pode de facto gerar estados de inquietação e instabilidade, associados ao desenvolvimento social e intelectual do

próprio estudante (Dias & Fontaine, 2001).

Por sua vez, diferentes autores (e.g., Almeida, 2001; Almeida, Soares & Ferreira, 2002; Baker & Schultz, 1992; Stern, 1966; Taveira, 2002; Taveira & Ribeiro, 2003), salientam que os dados existentes indicam que os problemas que os estudantes apresentam, podem ter origem na sua condição socioeconômica, estando também relacionados com o processo de transição para o ensino superior, em que apresentam inúmeras expectativas, nem todas concretizadas. Neste sentido, hábitos adquiridos ao longo da sua frequência no ensino secundário, como sejam, a dificuldade em diferenciar e alterar alguns comportamentos, em lidar com a diferença entre o que é esperado e o que na realidade acontece, podem suscitar insatisfação e indecisão, particularmente durante os primeiros anos de adaptação à universidade. Os autores referem ainda que este processo envolve alguns critérios e limitações, que provocam instabilidade nos estudantes e problemas em se adaptarem e obterem bons resultados escolares, visto que muitos deles são forçados a frequentar cursos que não pretendem e para os quais não têm aptidões bem desenvolvidas, prevalecendo muitas vezes apenas a ideia de ter um curso superior.

Ainda na mesma linha de investigação, alguns investigadores têm estudado os efeitos da transição na adaptação, no desenvolvimento psicossocial e no rendimento académico, bem como na sua vivência em geral, dos estudantes do ensino superior. Estes estudos têm dado maior ênfase aos aspetos relacionados com o meio ambiente em que o sujeito está inserido, tais como a influência sociocultural, identidade multicultural, questões conceituais e de etnia (e.g., Almeida & Ferreira, 1999; Almeida, Freitas & Soares, 2004; Almeida, 2003; Almeida et al., 2007; Araújo, 2009; Bastos, 1998; Diniz & Almeida, 1997; Miller & Sheu, 2008; Penterotto, Fuertes & Chen, 2000; Penterotto, 2008 & Soares, 2003).

Almeida et al. (2007) referem-se ao direcionamento e orientação dos estudantes durante a sua frequência no ensino superior, levando em atenção as várias mudanças sóciodemográficas ocorridas na população estudantil universitária para que, de forma geral, possam ampliar conhecimentos que os ajudem na transição para outra fase do seu desenvolvimento.

Monteiro, Vasconcelos e Almeida (2005) salientam que esta fase de transição exige simultaneamente que o estudante desenvolva uma ampla capacidade de autodisciplina e autorregulação e que seja capaz de desenvolver as suas

habilidades, adquirir independência e emancipação, para gerar e direcionar os seus próprios projetos. Com base nesta visão de oportunidades, Nunes e Noronha (2009) analisam de que modo o processo de acesso ao ensino superior pode influenciar a qualidade e o tipo de educação que cada sujeito recebe durante a sua trajetória de vida. Essa influência reflete-se na escolha e tomada de decisões em determinadas atividades profissionais, tendo em conta que é a partir dos conhecimentos adquiridos que os sujeitos desenvolvem habilidades, interesses e padrões de autoeficácia em vários domínios específicos do saber. Segundo os autores Baker e Schultz (1992), Baker, McNeil e Siryk (1985) e Fernandes e Almeida (2005), isto poderá dar-lhes a confiança necessária para enfrentarem os desafios académicos com que se deparam nos primeiros anos de frequência de uma IES, por forma a ultrapassarem os obstáculos e atingirem as expectativas preconizadas.

Os resultados obtidos por Alva (1998), Almeida et al. (2002), e Almeida et al. (2007), evidenciam que a entrada, frequência e adaptação à 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.

De acordo com Almeida et al. (2003), Astin (1997), Katchadourian e Boli (1985) e Taveira (2000), as dificuldades com que os alunos se deparam durante o período de frequência do primeiro ano do ensino superior, podem influenciar negativamente as suas perspetivas vocacionais, motivações, atitudes e tomadas de decisão futuras. Assim, como referido, as expectativas, a autoavaliação e as competências que os estudantes universitários transportam à partida para a universidade, determinam em boa parte o modo como eles encaram a transição para o novo ambiente académico e de carreira, inclusive os meios utilizados nas suas interações sociais. Na perspetiva europeia de Moreno (2000), e de acordo com Savickas (1999), o sucesso na transição para a universidade tem as suas raízes antes mesmo da entrada numa instituição de ensino superior, remetendo para um percurso longitudinal da carreira, em que as etapas de vida escolar e profissionais anteriores contribuem, positiva ou negativamente, para etapas futuras.

Desta forma, parece importante questionar a qualidade das práticas educativas universitárias, bem como dos serviços de carreira que são disponibilizados para apoiar os estudantes nas tarefas de adaptação ao novo ambiente educativo e, por sua vez, promover o sucesso dos mesmos. Salienta-se,

no entanto, que esta situação não é apenas centrada na universidade, mas também em fases anteriores e também posteriores, de transição para a vida profissional. Neste âmbito, podem incrementar-se diversas ações, como por exemplo, ajudar os estudantes a conhecerem melhor as diferenças entre o ensino secundário e o ensino superior, e a terem consciência das suas ocupações e a desenvolverem as suas capacidades com sucesso (Moreno, 2000).

Taveira e Ribeiro (2003, p. 240), salientam ser pertinente durante esta fase de transição do estudante saber cumprir, na intervenção psicoeducacional, três finalidades principais, por forma a:

“(…), apoiar o estudante na transição do ensino secundário para a universidade; oferecer apoio psicoeducacional nas dificuldades em tarefas ou situações académicas (exs. competência e auto regulação na aprendizagem, gestão do stress); preparar e apoiar a transição da universidade para o mercado de trabalho (ex. atitudes e comportamentos de empregabilidade).”

Leitão e Paixão (2008) salientam também a importância das atividades de apoio ao desenvolvimento da identidade pessoal e vocacional, a promoção e empenho dos alunos no planeamento de ações 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). Dessa forma, os alunos estarão melhor preparados para lidar com as constantes mudanças, características do mundo atual (Leitão & Paixão, 2008; Silberesen, Eyferth & Rudinger, 1986).

Um outro estudo relacionado com as abordagens psicológicas da transição do ensino secundário para o ensino superior, salienta a existência de outras características implícitas no perfil dos estudantes, particularmente do primeiro ano, como por exemplo, as médias de acesso, capacidades, motivações, atitudes, projetos vocacionais, interesses, aspirações e expectativas (Katchadourian & Boli, 1985; Seco, Casimiro, Pereira, Dias & Custódio 2005). Estas características, de uma forma geral, influenciam diretamente a adaptação à nova condição, nomeadamente no que respeita aos objetivos a alcançar e a opção pela escolha de um determinado curso. Nesta conformidade, o facto de os estudantes frequentarem um curso

superior numa área de conhecimento que sempre almejaram, aquando da sua frequência no ensino secundário, parece facilitar a sua integração e adaptação na nova instituição.

Por seu turno, o estudo desenvolvido por Carmo e Polydoro (2010), sobre a integração no ensino superior, de estudantes de Pedagogia, compara os resultados relativos ao desempenho e adaptação, em duas situações distintas: quando as expectativas são superadas; e quando as expectativas não são totalmente concretizadas. Este estudo evidenciou que, quando o número de candidatos a um curso é superior ao número máximo de vagas, o nível de integração dos finalistas que concluem o ensino superior naquela instituição, é superior, quando comparado com o que não se verifica na condição oposta. Estas autoras verificaram ainda que existem diferenças significativas em medidas subescalas envolvimento em atividades extracurriculares, desenvolvimento de carreira e gestão do tempo.

Apesar de tudo, numa conceção psicodinâmica, os autores concluíram que tanto as mudanças cognitivas, como as não cognitivas registadas nos alunos, apenas divergem na sua perceção.

Carmo e Polydoro (2010), Cuervo e Corellan (1998), Sbardelini (1999), demonstram que a universidade pode constituir um lugar, onde se conhece com maior detalhe os processos de aprendizagem, realização e de desenvolvimento humano, próprio do ensino superior, o que contribui para o crescimento dos alunos e da comunidade envolvente, dando respostas aos desafios com que este nível de ensino se confronta. Este crescimento está muitas das vezes relacionado com as mudanças socioculturais, políticas e educacionais atuais. Contudo, apesar da importância de que se reveste a problemática do ajustamento académico no ensino superior, é um tema que carece de uma investigação sistemática e culturalmente adequada.

Estudos desenvolvidos por Birren e Cunningham (1985) e Silva (2008), Silva e Taveira (2010), focados no meio ambiente e académico dos estudantes no ensino superior, salientam que a interligação entre o estudante e o meio académico é um contexto privilegiado de transição da vida estudantil para a vida profissional. Essa preparação psicológica e moral, promovendo a assunção de novos papéis, pode ajudar a responder adequadamente aos desafios com se vai deparar. Este processo será facilitador para ultrapassar inúmeras dificuldades, exigindo, no entanto, que o indivíduo desenvolva estratégias adequadas ao novo contexto de trabalho, o que

nem sempre é conseguido.

Sendo assim, tudo leva a crer que é desejável que os estudantes do ensino superior adquiram capacidades e competências académicas, por forma a obterem bons resultados e aproveitamento satisfatório (Soares, Poubel & Mello, 2009). ¹Na mesma sequência, Almeida, Lobo e Zamith (2009), adiantam que o ambiente académico representa um elo forte para os estudantes, pois é a partir de um clima salutar, onde os alunos interagem entre si e com os professores, que estes se podem sentir menos abandonados e discriminados, considerando esse acolhimento como sendo um fator determinante no processo de adaptação.

No âmbito da adaptação ao ensino superior, Peixoto (2010, 2011) refere como o estudante procura demonstrar que tem pleno conhecimento dos conteúdos aplicáveis a um certo domínio académico e que, a partir deste conhecimento, se torna capaz de utilizar os instrumentos conceptuais, metodológicos e dialéticos que lhes foram transmitidos durante o processo de formação académica, por forma a sentirem-se firmes e preparados para a transição para o mundo de trabalho.

Lent (2004) identifica os interesses vocacionais como um fator importante de satisfação no ajustamento académico ao ensino superior. Para este autor, algumas medidas são consideradas como indispensáveis no estudo do bem-estar neste

¹ Nesta linha, Pascarella e Terenzini (2005) agrupam os contributos teóricos sobre esta questão em dois modelos principais: teorias desenvolvimentistas e modelos de impacto. As teorias desenvolvimentistas pormenorizam o nível e as fases de desenvolvimento do sujeito, desde a infância até à vida adulta, considerando os vários índices de mudança, como sejam, a maturação psicológica ou biológica, as experiências individuais e a interação entre indivíduo e meio (Ferreira, 1991; Pascarella & Terenzini, 2005). Os conhecimentos anteriores referem-se a pormenores que as instituições devem levar em atenção de forma a facilitar a continuidade da estruturação da identidade do sujeito sem provocar alterações desajustadas. Já os modelos de impacto estão relacionados com o meio ambiental e sociocultural onde o estudante está inserido. Procuram descrever o processo de mudança que ocorre nos estudantes, tendo em atenção as variáveis externas, tais como os aspetos pessoais, institucionais e ambientais, onde se incluem os processos formadores. Estes modelos caracterizam ainda a forma e a importância do contexto em que vive o estudante, como este age, pensa e até que ponto sofre a influência das mudanças cognitivas e não cognitivas (Almeida & Ferreira, 1999; Pascarella & Terenzini, 2005). Na mesma linha de pensamento, Lourenço e Valqueresma (2006) identificam dois grupos teóricos que influenciam o tipo de mudança dos estudantes nas universidades, referindo-se, nomeadamente, às teorias desenvolvimentistas, e às teorias ambientais ou sociológicas. Segundo estes autores, as teorias desenvolvimentistas procuram descrever dimensões de desenvolvimento do estudante e as fases de crescimento individual em cada dimensão, enquanto as teorias ambientais ou sociológicas tendem a valorizar componentes como origens sociológicas/ambientais da mudança dos alunos, centrando-se na interação alunos-universidade.

contexto, nomeadamente as medidas de autorrelato, as várias perspetivas relativas a indicadores externos, bem como os aspetos sociais e psicológicos, que se têm levado em conta para o seu melhor funcionamento. São exemplos a autoeficácia, o ajustamento social, a saúde, e a patologia. Neste sentido, ainda, o ajustamento académico parece relacionar-se com a satisfação global com a vida, concorrendo assim para o bem-estar e saúde das populações do ensino superior (Lent, 2004).

No seu estudo sobre a problemática do ajustamento ou adaptação académica, Roberti e Storch (2005) analisaram estudos anteriores sobre a relação entre o ajustamento psicossocial e modificações corporais, numa amostra de estudantes universitários. Participaram neste estudo 198 universitários, 51 homens (25,8%) e 147 mulheres (74,2%). A idade média dos homens 21,4 anos e das mulheres de 20,0 anos, aos quais foi aplicado o questionário da depressão de Beck II (Beck, Steer, & Brown, 1996). Este questionário consta de 21 itens e as respostas foram dadas numa escala de Likert. Foi também aplicado a ansiedade o State-Trait Anxiety Inventory (Spielberger, 1989), o qual consta de 20 itens, respondidos numa escala Likert, com 4 níveis. Os resultados evidenciaram que, mesmo considerando os fatores ambientais e socioculturais, os indivíduos que têm modificações no corpo, apresentam significativamente sintomas de depressão e ansiedade.

Num outro estudo, Lisi, Errol e Clara (2006) investigaram a relação entre o locus de controlo, o ajustamento pessoal-emocional e o ajustamento social à vida universitária, em estudantes universitários com e sem dificuldades de aprendizagem. É um estudo efetuado com 61 estudantes universitários, dos quais 31 tinham dificuldades de aprendizagem (50,8%) e 30 eram estudantes sem dificuldades (49,2%). Entre outros, foi aplicado o Student Adaptation to College Questionnaire de Baker e Siryk (1984), Baker e Siryk 1986), com duas subescalas, a fim de se medir o ajustamento social e pessoal e o ajustamento emocional dos estudantes. Os resultados mostraram uma relação significativa entre locus de controlo e ajustamento social à universidade, e com o ajustamento pessoal-emocional, em ambos os grupos. Os estudantes com locus de controlo externo evidenciam valores mais elevados de ajustamento.

Ceyhan (2006) investigou se os níveis de ajustamento dos estudantes universitários eram diferentes, em função dos níveis de capacidade de comunicação percebida. Trata-se de um estudo realizado com 277 estudantes, 156 mulheres e 121 homens, 60 do primeiro ano (21,70%), 75 do segundo ano (27,10%), 90 do

terceiro ano (32,50%) e 52 alunos classe sénior (18,80%). Os dados foram obtidos através da Communication Skills Assessment Scale (CSAS; Korkut, 1996a) e do Hacettepe Inventory of Personality (Ozguven, 1992). A CSAS é constituída por 25 itens com uma escala de resposta tipo Likert com 5 pontos. Os resultados do estudo indicam que os níveis de ajustamento pessoal, social e geral dos alunos estão significativamente relacionados com os níveis de habilidade de comunicação percebida. Os alunos que tiveram um nível de percepção elevada dos seus níveis de habilidade de comunicação, apresentaram níveis significativamente mais elevados de ajustamento pessoal, social e geral.

Por sua vez, Edmondson e Park (2009) analisaram relação entre a mudança de crenças e o ajustamento dos estudantes à universidade. Trata-se de um estudo longitudinal com 154 estudantes (50 homens e 104 mulheres, com idade média de 19,2 anos). Os participantes eram maioritariamente euro-americanos (92%) e cristãos (católicos, 29%, protestantes, 55%) ou não-crentes (18%). Os dados foram obtidos através do God Image Inventory GII (Lawrence, 1999), sendo respostas dadas numa escala de Likert (de 1 negativo até 5 positivo). Para medir as razões intrínsecas e extrínsecas da religiosidade, utilizaram a escala Intrinsic/Extrinsic-Revised (Gorsuch & McPherson, 1989). Cada item foi respondido numa escala de 0 (discordo totalmente) a 4 (concordo totalmente). Verificou-se que para os estudantes cujas identidades estavam ligadas às suas convicções religiosas, necessitavam, de modo mais incisivo, de clarificar e alterar as suas crenças, do que aqueles para quem a religião era menos central.

Kelleya-Jones (2008) utilizou a abordagem da discrepância de identidade, para estudar o potencial para o conflito de papéis em estudantes atletas de futebol, (de elite) quando detém dois papéis, o de estudante e o de atleta, e competem por recursos materiais e psicológicos num domínio compartilhado. É um estudo efetuado com 40 estudantes universitários homens e mulheres, com idades entre os 18 e os 24 anos. Foi usado um questionário demográfico, uma medida de ansiedade, o State-Trait Anxiety Inventory (Spielberger, Gorsuch, Lushene, Vagg, & Jacobs, 1983), e uma medida de depressão, a Center for Epidemiological Studies Depression Scale (Radloff, 1977). Os estudantes-atletas que conceberam os papéis de estudante e de atleta de modo mais convergente (em termos de avaliação e significado), foram os que registaram maior ajustamento. Verificou-se também que foi a avaliação positiva do papel de estudante que mais contribui para a percepção

de convergência entre os dois papéis, o que reforça a ideia da importância de dar à adaptação e sucesso dos estudantes no ensino superior.

Karin, Lisa e Armritha (2010) analisaram, por sua vez, a incidência e os determinantes da saúde de estudantes da Índia, que frequentam a universidade nos Estados Unidos da América. Trata-se de estudo comparativo, com uma amostra de 75 estudantes [40, 53% indianos (55% mulheres e 45% homens, com uma média de idades de 22 anos) e 35, 47% dos Estados Unidos (62,9% mulheres e 37,1% homens, com uma média de idades de 21 anos)], que usou o Questionário de Saúde (HQ, Archer et al, 1998), de 33 itens, sendo cada item pontuado numa escala Likert de 5 pontos, com valores que variam de 33-165. Os resultados indicaram que a saúde foi significativamente mais prevalente na amostra indiana, do que na amostra americana. Por outro lado, os estudantes apresentaram, em média, maiores níveis de ansiedade do que os estudantes indianos, tendo também maior pontuação no Beck Depression Inventory-II, o que indica um nível mais elevado de depressão do que estudantes indianos.

A par disto, diversos investigadores têm procurado compreender como se podem minimizar as dificuldades que os estudantes enfrentam durante a fase de transição do ensino geral para o ensino superior e, posteriormente, para o mundo de trabalho, já que o modo como decorre esta fase pode influenciar a sua vida futura, em particular, a sua carreira profissional (Ceyhan, 2006; Lent & Brown, 2008; Prichard et al., 2007; Taveira, 2000; Vasconcelos et al., 2000). Em seguida analisa-se alguns destes contributos, numa perspectiva mais aplicada, a questão da transição para o mundo do trabalho.

1.4 Dificuldades relacionadas com o processo de mudança

Durante a transição para a idade adulta decorre um período crítico, actualmente caracterizado pela falta de expectativas, assim como pelo interesse crescente pela preparação do papel de profissional ou por formação para obtenção de um emprego. Vários autores têm-se debruçado sobre a forma como se processa a transição para a vida adulta (e.g., Arnett, 2004, 2006; Dias & Fontaine, 2001; Diniz, 2001; Taveira, 2000; Vieira, 2012). Estes estudos têm demonstrado como as IES se têm assumido como um contexto privilegiado para os jovens experienciarem os papéis e as responsabilidades que lhes permitem prepararem-se para assumir a transição para a vida adulta sem grandes dificuldades. Consequentemente, essa

condição requer também que os jovens desenvolvam um conjunto de habilidades, de forma a estarem psicologicamente preparados para enfrentarem futuramente a vida adulta e a inserção no mercado de trabalho.

Na perspectiva de autores como Almeida, Soares e Ferreira (2002), Baker e Schultz (1992), Jackson, Pancer e Pratt (2000), Soares e Almeida (2001), Stern (1966) e Taveira (2002), a transição da universidade para o mercado de trabalho é uma fase de transição desenvolvimentista para os estudantes, que deve ser preparada desde a entrada na universidade, com especial ênfase nos anos intermédios e terminais do curso. Trata-se de um período de transformação progressiva da adolescência para a vida adulta que, em muitos casos, provoca sérios transtornos no enquadramento e na adaptação à nova condição. Muitas vezes, os estudantes, logo após o seu ingresso numa instituição universitária, são confrontados com o nível de exigências mais elevado, comparativamente ao ensino geral, o que lhes pode causar ansiedade quando pensam no alcance de objectivos, numa perspectiva profissional (Andrade & Teixeira, 2009).

Com efeito, uma das principais abordagens da planificação dos objetivos pessoais, salienta a vantagem do auto-conhecimento, do conhecimento das oportunidades educativas e laborais, bem como a aquisição de estratégias que potenciam a capacidade do indivíduo para tomar decisões, quer seja no âmbito académico, quer seja no âmbito social ou profissional (Moreno 2008).

Na figura 1 estão representados os principais componentes desta abordagem segundo Moreno (2008). Esta autora apresenta um caminho que considera adequado e progressivo para alcançar a maturidade, o qual se desenvolve em duas fases: o processo para a maturidade vocacional e a evolução de todo processo (Moreno, 2008; Roger, 1984 pag.49).

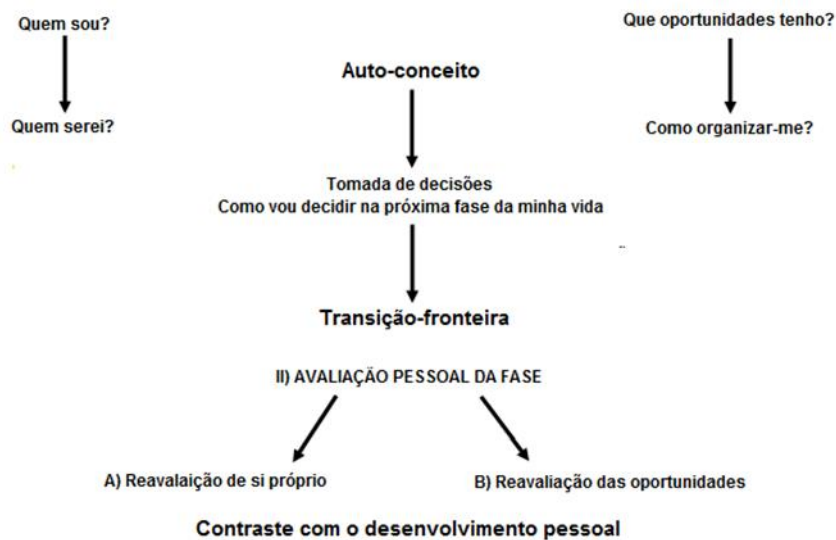


Figura 1 - Processo para a maturidade (Moreno, 2008)

Neste contexto, Baker, McNeil e Siryk et al. (1985), Baker e Schultz (1992) citado por Fernandes e Almeida (2005), defendem que se deve ajudar os estudantes a sentirem-se mais confiantes e a valorizarem mais as suas competências e qualidades adquiridas no decorrer da formação, para lidarem sem percalços com o novo contexto de vida e da carreira. A perspectiva desenvolvimentista de Leitão e Paixão (2008) e de Jepsen (1996) assenta nos seguintes pressupostos: (a) o desenvolvimento é um processo construtivo e em constante mudança; (b) a atividade do sujeito comporta aspetos estruturais e aspetos funcionais do seu bem-estar psicológico e social; (c) o sujeito funciona como um sistema complexo que comporta uma unidade principal a partir do qual se pode avaliar as suas várias qualidades; (d) os novos subsistemas de ação emergem dos subsistemas antigos, integrando-os e removendo-os.

Nesta conformidade, a questão de se considerar as fases de desenvolvimento cognitivo, que se inicia na infância e que passa por transformações de forma paulatina até que o sujeito atinga a vida adulta, é importante, já que é um processo que se pode desenvolver ao longo da estadia na universidade e determinar a autonomia no futuro mundo do trabalho (Peixoto, 2010, 2011). De acordo com a análise epistemológica deste autor, é necessário que se leve em atenção todos os fatores determinantes do desenvolvimento cognitivo do estudante, durante a fase de frequência no ensino superior, dando atenção também ao seu desenvolvimento

multidimensional, às suas competências académicas e às suas competências da vida em geral (Pereira e colaboradores, 2002). A partir desta fase, o estudante sofre várias modificações no seu auto e heteroconhecimento, nas características da sua personalidade e na sua personalidade em geral, resultantes das experiências vividas durante o seu percurso na universidade, podem ainda beneficiar da ajuda especializada quanto a promoção de autoconhecimento.

1.5 Implicações para a vida adulta e profissional

O desenvolvimento da carreira consiste na constelação de fatores psicológicos, sociológicos, educativos, físicos, económicos e do acaso que em conjunto modelam a carreira do indivíduo ao longo da vida (Leitão & Paixão, 2008; Savikas, 2010; Taveira & Silvério, 2008). A este respeito, no sentido de minorar os efeitos negativos da dinâmica de adaptação dos jovens à nova condição de jovem adulto nos vários contextos de desenvolvimento, parece importante considerar os serviços de apoio, de adaptação e de aconselhamento de carreira e, no seio destes, abordar as mudanças que os jovens experienciam de forma significativa, dentro dos seus contextos de vida diversificados - social, familiar e profissional (Leitão & Paixão, 2008).

Nesta linha, autores como Leitão e Paixão (2008), Moreno (2002), Taveira (2000), consideram o tempo de frequência da universidade como um período e contexto propícios para a atuação de profissionais de Serviços de Carreira e do Aconselhamento para melhor direcionamento e enquadramento dos alunos.

Moreno (2002) e Taveira (2000) descrevem algumas das habilidades a desenvolver nos jovens no decorrer das intervenções, nomeadamente: (a) a capacidade de aprender a pensar por si mesmos; (b) a possibilidade de adquirir autonomia, serem independentes e livres; (c) a capacidade de planear a longo prazo tarefas e gerar os seus próprios projetos; (d) a capacidade para gerar um produto original. Isto é, em última análise, capacidades de preparação progressiva e efetivamente um projeto para transição na vida adulta e ativa alcançando assim futuramente um estilo de vida desejado, quer do ponto de vista individual, quer social.

Neste sentido, julga-se importante centrar também estas intervenções no desenvolvimento de competências específicas, como as de organização de trabalho individual e em grupo, de gestão do tempo, de exploração e tomada de decisão no

âmbito da carreira, com vista a incentivar o sucesso escolar dos alunos e diminuir o sentimento de ansiedade diante dos exames assim como de outras atividades académicas (Leitão & Paixão, 2008).

Mitchel e Krumboltz (1990, 1996) e Niles e Hartung (2000) identificam também quatro fatores que influenciam a decisão de carreira, a considerar nas intervenções: (a) património genético e habilidades especiais, onde se incluem o sexo, a raça e a aparência física, e habilidades especiais, como o grau de capacidade ou de inteligência, atlético, musical, talentos artísticos entre outros; (b) condições ambientais e eventos: estes fatores nem sempre dependem da vontade do indivíduo, podendo envolver uma certa variedade de forças culturais, sociais, política e económica tendo em conta ao meio em que o indivíduo está inserido; (c) experiências de aprendizagem instrumental e associativa, envolvendo este fator antecedentes de comportamentos que incluem respostas cognitivas, comportamentos manifestos com efeitos imediatos ou tardios, como os dotes genéticos, as habilidades especiais, as condições ambientais, inventos discutidos anteriormente a respeito de uma determinada tarefa ou problema; (d) experiência associativa de aprendizagem, que ocorre quando se identifica um estímulo neutro e emparelhado com um estímulo positivo, negativo².

Neste âmbito, o próprio modelo Parsoniano de traço-e-fator, referido por Herr (2008), estimulou de forma especial o desenvolvimento de certas particularidades durante o processo de avaliação (a) a importância de compreender quais e como as características individuais são estáveis, mensuráveis e preditivas dentro do comportamento humano num âmbito da formação, de desempenhos nos seus afazeres ou em outros contextos da vida; (b) a análise do mundo educacional e profissional, a análise das diferenças do conteúdo de diferentes áreas educativas e profissionais, bem como na análise dos traços individuais mais adequados de maneira a responder de forma eficiente em cada uma delas; (c) a compreensão do processo de escolha e de avaliação das competências de tomada de decisão (Herr, 2008). Segundo Herr (2008) e Salamone (1988) foram realizados alguns avanços a

² Por exemplo, um estudante universitário indeciso acerca da sua principal opção de carreira, comparece a uma feira de emprego, considera positivo um encontro com um profissional (estímulo positivo) com alguém que desempenha uma profissão que este nunca a valorizou antes (estímulo neutro). Como resultado deste encontro positivo, o estudante pensa em explorar mais essa profissão (abordagem de habilidades de tarefa) incluindo os hábitos mentais, respostas emocionais, processos cognitivos e os problemas no geral (consequência)

este modelo, a partir do qual foram estabelecidas as principais bases científicas que fundamentaram cada um dos três passos referidos.

1.6 Serviços de aconselhamento de carreira

1.6.1 O papel da consulta psicológica vocacional

A este respeito, a revisão da literatura permite verificar que a partir dos anos 30 a 40 do século passado, o movimento e expansão da teoria empírica sobre a consulta psicológica vocacional permitiu alterar significativamente o conceito e interpretação da visão estereotipada, referente à intervenção vocacional. Esta mudança facilitou a convergência de algumas ideias e veio facilitar novos estudos nesta linha de investigação (Savickas & Lent, 1994). Com efeito, a consulta psicológica vocacional atual permite conhecer não só as características e qualidades intrínsecas do sujeito, mas também inteirar-se e compreender melhor o próprio processo que a define. Segundo Anderson e Niles (1998), Crites (1981) e Gysbers, Heppner e Johnston, (1998) com base no estudo de reflexão da consulta psicológica vocacional, permite conhecer certas qualidades identificadas no interior do sujeito.

Em geral, esta linha de pesquisa salienta a importância de desencadear, desde cedo e ao longo dos diversos anos do ensino superior, ações de promoção da gestão, planeamento da carreira e serviços de consulta psicológica individual e em grupo, visando apoiar na resolução de problemas de foro académico, vocacional e familiar (Leitão & Paixão, 2008). Nesse sentido, a versatilidade deste tipo de intervenção facilita compreender até que ponto a consulta psicológica vocacional é coerente e em que etapa é envolvida na ajuda da relação interpessoal do sujeito (Gysbers et al., 1998). A partir do momento em que o sujeito entra em interação com o conselheiro, são valorizadas as particularidades e significados pessoais e emocionais. São igualmente analisadas e avaliadas as várias dimensões afetivas e subjetivas do conhecimento de si mesmo, na relação das pessoas com os seus ambientes vocacionais. Nesse momento, ocorre uma interação direta entre um profissional e o cliente, de natureza especificamente psicológica (Faria & Taveira, 2006; Faria, 2008; Swanson, 1995). Para os autores, no decorrer desta interação, o conselheiro dá total primazia ao cliente, no sentido dele se expressar livremente e

não apresentar um comportamento de simples recetor passivo de informações. Pode também incluir outras atividades durante as sessões de intervenção, nomeadamente examinar as razões das indecisões vocacionais, e interpretar narrativas ou comportamentos demonstrados pelo cliente durante a sessão. Deve também abordar eventuais conflitos familiares, ou entre áreas da vida- trabalho, lazer, família e cidadania e, finalmente, deverá o psicólogo dar *feedback* ao cliente acerca da sua prestação e da sua interação (Swanson, 1995).

Crites (1981) considera que nenhum problema se assemelha, ou converge com outro. Para este autor, todos os problemas vocacionais são pessoais e plausíveis, mas também insustentáveis, não podendo manter-se para sempre. Os problemas vocacionais e os pessoais são diferentes, muito embora em alguns aspetos interajam e é a partir da consulta psicológica vocacional que se explora e se explicita ao máximo, a forma como o cliente deverá encarar a essência da vida, ou do mundo de trabalho em geral.

Neste contexto, Lucas (1992, 1993) investigou estudantes que solicitam auxílio para ultrapassar os problemas vocacionais e aqueles que solicitam ajuda para problemas de outros âmbitos. No geral, adiantou que não diferem entre si, isto porque todos assuntos convergem com competências de estudo, problemas emocionais e relacionais, apresentando níveis comparáveis de ansiedade.

Vários outros autores, como Blustein e Spengler (1995), Herr e Cramer (1996), Ivey (2003) e Leitão e Ramos (2004), consideram que, apesar do incremento significativo de trabalhos dedicados a analisar a relação entre a consulta psicológica vocacional e pessoal, não existe consenso entre os autores relativamente às seguintes posturas: (a) a consulta psicológica vocacional e a consulta psicológica pessoal são análogas; (b) a consulta psicológica vocacional e a consulta psicológica pessoal são divergentes; (c) a consulta psicológica vocacional e a consulta psicológica pessoal completam-se.

Anderson e Niles (1995), Betz e Paulsen (2004), adiantam, no entanto, que os dois tipos de intervenção, apesar de distintos, englobam aspetos similares. Argumentam que a primeira descreve uma categoria de consulta psicológica pessoal, onde são analisadas capacidades, motivações, atitudes, projetos vocacionais bem como as expectativas. Por seu lado, a consulta psicológica pessoal deve ser vista como inseparável da primeira, já que aborda variáveis, como por exemplo, o género e a etnia, e recorre a técnicas semelhantes, ao longo do

processo, o que ilustra as proximidades entre as duas consultas. Anderson e Niles (1995), Betz e Paulsen (2004), consideram que a consulta psicológica vocacional e a consulta pessoal, são duas perspectivas válidas, de acordo com cada situação. Esta posição pode assentar no facto de que tanto a consulta psicologia vocacional, como a pessoal, apresentam características que favorecem o desenvolvimento, e se complementam.

No entanto, na perspectiva de Herr e Cramer (1996), a consulta psicológica vocacional não se confunde com a consulta psicológica pessoal, devido às dimensões que cada uma particulariza. Paralelamente a esta visão, Ivey (2003) defende que a consulta psicológica pessoal é mais abrangente e ampla do que a consulta psicológica vocacional, pois nela são analisadas de forma pormenorizada todo o comportamento relativo à personalidade. Por outro lado, a consulta psicológica vocacional é mais específica, mais centrada no processo de ajuda individual interpessoal direccionado às pessoas com problemas de desenvolvimento vocacional (Brown & Brooks, 1990, 1991).

Tendo em conta esta controvérsia, autores como Faria (2008) e Spokane (1989) sugerem que se considere os dois domínios independentes, antes da tomada de decisão vocacional, e como convergentes, durante o processo de decisão e, novamente, como distintos após a decisão.

Na abordagem de Lent (2004), apesar da ênfase filosófica na adaptação humana, como forma de remediar diversas deficiências, o aconselhamento psicológico tem estado a convergir paulatinamente com a psicologia clínica. Neste sentido, o aconselhamento psicológico tem sido abrangente, dentro de uma ampla gama de práticas, a partir das quais ajuda as pessoas a melhorar o seu bem-estar, proporcionando uma melhor autoestima, alívio de determinados sofrimentos e desajustes, aquisição de capacidades para resolver e ultrapassar crises, proporcionando assim mais satisfação com a vida em geral.

Ainda na perspectiva do aconselhamento psicológico, Lent e Brown (2008) salientam que o processo de bem-estar nem sempre é totalmente estático. Isto é, as pessoas podem modificar o seu funcionamento emocional e psicológico, reconhecendo determinados fatores pessoais, ambientais, socioculturais e étnicos que, de certa forma, contribuem para o bem-estar e demais aspetos da adaptação. Segundo estes autores, muitas investigações não relacionadas com o aconselhamento têm sido mais propensas a concentrar-se em aspetos específicos,

dentro de um domínio de bem-estar. Isto quer dizer que as características de bem-estar podem ser relativamente suscetíveis a mudanças, através da intervenção psicossocial.

Por sua vez, tendo em consideração as perspectivas anteriores de Herr e Cramer (1996) e Niles e Hartung (2000), o principal objetivo da consulta psicológica vocacional é facilitar ao indivíduo a aprendizagem de competências, interesses, crenças, valores, hábitos de trabalho, que permitam a construção de uma vida socialmente satisfatória, no âmbito de um contexto sociocultural dinâmico. Nesta perspectiva, a consulta psicológica vocacional vem ajudar o indivíduo a desenvolver as suas competências, capacidades e atitudes, ajudando-o na tomada de decisões em vários domínios da vida social e profissional (Araújo, 2009; Brown & Brooks, 1991; Herr & Cramer, 1992).

Relativamente ao modelo de aconselhamento vocacional, adaptado às sociedades numerosas e às organizações flexíveis do século XXI, Savickas (2005, 2010) sugere uma teoria construtivista do aconselhamento de carreira, assim como da vida em geral. Esta proposta centra-se na oportunidade de evolução do sujeito em desenvolver competências pessoais e/ou sociais, na escolha de um curso, com base em expectativas faseadas pelo conhecimento da realidade do mercado de trabalho e na prática da própria profissão (Paixão, 2010, 2011).

Nesta linha de pensamento, é útil rever a perspectiva dinâmica, anterior, de Bordin (1984, 1994). Este autor desenvolveu uma linha teórica que gerou um projeto original, relacionado com o desenvolvimento vocacional, descrito em sete fases: (a) cada indivíduo, de acordo com as suas vivências anteriores, direciona os seus objetivos para alcançar uma vida profissional e emocional melhores; (b) o equilíbrio entre as atividades lúdicas e laborais é determinante para o desenvolvimento do indivíduo, tendo em conta o esforço despendido; (c) o sujeito pode perspetivar a sua maneira de viver com base nas decisões vocacionais, procurando assim que a profissão contribua para efetivar as suas expectativas pessoais; (d) para além do comportamento motivacional intrínseco, a progressão de carreira é também influenciada pelas conceções desenvolvimentais, pelo estilo de vida e, conseqüentemente, pelo estilo de personalidade; (e) os resultados do processo de desenvolvimento vocacional são conseqüências do desenvolvimento do sujeito, desde a sua infância, passando pela adolescência, até a vida adulta; (f) na estruturação da sua identidade, as pessoas são normalmente influenciadas por

alguns aspetos característicos da personalidade dos seus progenitores, preservando, no entanto, os aspetos específicos do seu *self*; (g) a instabilidade, e insatisfação nas resoluções de alguns constrangimentos dentro da sua própria vida, influenciam algum retardamento do individuo na tomada de decisões vocacionais.

Assim, com base nos contributos anteriormente expostos, no plano da frequência do ensino superior, consideramos que podem ser propostas atividades de consulta psicológica individual e em grupo que visem facilitar a promoção e o planeamento da carreira, o apoio à vivência da carreira e reorientação, e a resolução de outras questões ou problemas pessoais (e.g., problemas familiares e relacionais, dificuldades em áreas nucleares de construção de identidade, entre outros) dos alunos. Por outro lado, o apoio psicopedagógico dos professores, e familiares diretos, e programas de desenvolvimento pessoal e interpessoal, para o desenvolvimento de competências específicas, como seja, a organização do trabalho pessoal, como fazer a gestão do tempo, lidar com a ansiedade aos exames, entre outros, podem ajudar também na adaptação e diminuição do insucesso dos estudantes, à entrada e durante a sua estadia no ensino superior (Leitão & Paixão, 2008). Em seguida abordamos de modo sucinto estes pontos.

1.6.2 A abordagem do (in) sucesso académico, auto-conceito e comportamento vocacional

Uma parte significativa dos estudantes em transição para o ensino superior perceciona de forma subjetiva negativa, as diversas mudanças que caracterizam aquele nível de ensino, vivenciando problemas de adaptação que podem influenciar o seu envolvimento escolar e, posteriormente, potenciar o seu insucesso académico (Azevedo & Farias, 2003, 2006).

Outros estudos evidenciam que, sendo a universidade um lugar onde se investe de forma organizada e sistemática nos estudantes, com certos conhecimentos científicos e técnicos, a vivência desta não só os leva a conhecer as suas próprias habilidades, como também é o local em que os alunos são confrontados com certas dificuldades, levando-os por vezes a sentirem-se inseguros em algumas atitudes e comportamentos necessários para promover o seu sucesso académico (Santiago, Tavares, Taveira, Lencastre & Gonçalves, 2001). Segundo estes autores, uma das principais causas do insucesso académico dos estudantes prende-se com a falta de empenho dos docentes, a forma inadequada como criam e

desenvolvem os programas escolares, bem como outros aspetos ligados à atividade de investigação científica.

Essas falhas perceptivas fazem com que os alunos desvalorizem muitas vezes vivências positivas, como sejam, o estabelecimento de relações de amizade satisfatórias, que contribuem para o bem-estar psicológico e para a integração no ambiente académico. Assim, segundo Pereira (1991), o insucesso académico pode afetar o autoconceito, mas apenas de forma setorial, ou seja, apesar de os alunos percecionarem insucesso em certas áreas do saber, como por exemplo, a matemática, a geografia, entre outras, podem apresentar um bom autoconceito geral. Este aspeto é explicado pelo mesmo autor por existir, particularmente em Portugal,

“(...) maior tolerância social, familiar ao insucesso (...) Não é necessariamente uma dimensão depressiva que esta presente, mas talvez antes uma regulação mais económica da interpretação da realidade. Pode-se dizer que uma auto-atribuição do insucesso que não seja demasiado lesiva para o Self, e, sobretudo, que não seja incompatível com a manutenção de um autoconceito global, no essencial positivo, é cognitivamente e socialmente mais útil do que uma heteroatribuição (Pereira 1991, p.150)”.

Por sua vez, Azevedo e Farias (2003), Haynes, Hamilton-Lee e Comer (1988) realizaram um estudo com alunos do ensino secundário, no qual concluíram que os alunos com rendimento escolar abaixo da média, apresentavam níveis de autoconceito significativamente inferiores, comparativamente aos que tinham um nível de rendimento escolar acima da média.

Outros estudos confirmam ainda a existência de nível elevado de insucesso noutras áreas científicas, como as engenharias. Esta realidade pode estar ligada a uma preparação inadequada no ensino secundário, nomeadamente nas disciplinas de matemática, física, química, álgebra, geometria, entre outras, bem como com a falta de orientação do comportamento vocacional e apoios relacionados (Tavares, Santiago & Lencastre 1998; Tavares, Santiago & Taveira, 2000).

Nesta conformidade, considerando ainda o número reduzido de vagas que a maioria das Instituições de Ensino oferece, aumentam ainda mais as dificuldades

dos estudantes para ingressarem no ensino superior. Tendo em atenção esta situação, a colocação dos alunos em cursos e escolas não desejadas pode dificultar, de igual forma, a adaptação e integração dos alunos à entrada no ensino superior, o que, por conseguinte, pode elevar o nível de insucesso escolar dos alunos.

Nesta linha de pensamento, evidencia-se um conjunto de situações, referidas por Almeida e Soares (2002), quanto às dimensões pessoais, relacionais, académicas e institucionais da adaptação académica no ensino superior.

Em determinadas circunstâncias, surge a necessidade, por exemplo, do estudante ter e se deslocar para regiões distantes da sua residência, a fim de frequentar um curso numa Instituição. Esta situação pode provocar vários constrangimentos, que influenciam diversos aspetos pessoais, como a auto estima, o sucesso escolar e a satisfação com a vida (Seco et al., 2005). Segundo Pascarella e Terenzini (2005), esta condição influencia a estruturação das características cognitivas e afetivas ao longo da vida do indivíduo.

Ferreira, Almeida e Soares (2001) propõem que as instituições de ensino superior se preocupem primeiramente com o nível de sucesso, bem como identifiquem as causas de insucesso dos estudantes, para melhor perceber as causas da adaptação e inadaptção académica. Salientam também que esta deve ser seguida e controlada logo no primeiro ano da universidade, momento em que é avaliado paulatinamente o desenvolvimento das suas competências académicas cognitivas e sociais. Adiantam ainda os mesmos autores que os aspetos antes mencionados têm vindo a contribuir para um elevado número de insucesso escolar dos estudantes, particularmente os estudantes do 1º ano, dado o maior impacto sentido na transição para um nível de ensino mais competitivo.

Paralelamente aos estudos enunciados anteriormente relacionados com o insucesso escolar e inadaptção, outros autores estão preocupados em descrever e identificar a relação entre a autoestima e o rendimento escolar, bem como o autoconceito, dos estudantes no ensino superior (Azevedo & Faria, 2003; Correia, 1991; Faria & Azevedo, 2004; Rosenberg, 1979). Assim, os autores concluíram que os sentimentos de satisfação consigo próprio e com o próprio estilo de vida, afetam significativamente no rendimento escolar, o que influencia a saúde mental e o relacionamento com os outros alunos, e consequentemente, o ajustamento académico. Por outro lado, Azevedo e Faria (2003) consideram que os sujeitos que apresentam níveis muito baixos de autoestima têm tendência para desvalorizar os

resultados negativos, tendo em conta o seu estado de desalento, mesmo quando estes se deparam com situações que, supostamente, os ajudariam a elevar o seu índice de progresso.

De acordo com um estudo realizado com estudantes do 9º ano de escolaridade, Senos e Diniz (1998) adiantam não encontrarem diferenças estatisticamente significativas, entre os valores de autoestima dos melhores e piores alunos. Parece, assim, clara a existência de uma influência de relação positiva entre o autoconceito e o rendimento académico e de uma fraca significância entre o rendimento académico e a autoestima.

Outros estudos desenvolvidos nesta linha demonstram que o autoconceito e a autoestima ao longo do desenvolvimento do sujeito, são marcantes, particularmente no período da frequência do ensino superior, onde são evidentes as mudanças de comportamento de nível académico. Por outro lado, também, algumas vezes, tem-se tido em atenção o desempenho social, visto que pode influenciar as próprias expectativas (Bandeira, Quaglia, Bachetti, Ferreira & Sousa, 2005). Os autores acima citados adiantam também que se verificam neste período algumas transformações internas no indivíduo, tornando-se assim necessário encontrar formas de ajudar a ultrapassar as situações mais negativas.

Por seu turno, a orientação do comportamento vocacional, outro aspecto a considerar na consulta psicológica vocacional, orientada para o apoio à adaptação académica, é um processo cognitivo-motivacional e comportamental que joga um papel importante na vida do indivíduo, no sentido de ajudá-lo a direcionar a sua vida, nomeadamente a vida adulta e profissional, numa perspetiva de o levar ao sucesso emocional e social (Crites, 1969; Ginzberg e Ginsburg, 1951; Super, 1957).

O movimento da orientação da carreira, também designado como orientação escolar e profissional, enquanto processo de ajuda especializada, emerge de modo mais explícito, nos Estados Unidos e na Europa, no início do século XX, numa dinâmica social caracterizada pelas mudanças económicas do pós-guerra, pela força dos movimentos a favor da igualdade social e da discussão do papel da escola nos processos de democratização.

Entretanto, 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 e os serviços de orientação têm vindo a ser designados como Serviços de Carreira

(Moreno, 2002), expressando melhor novos conceitos e perspectivas mais construtivistas acerca do modo como as pessoas e os serviços especializados de apoio neste domínio devem encarar esta problemática e funcionar. Entende-se que cada pessoa desenvolve a sua personalidade e significados pessoais acerca de si e do mundo escolar e profissional, os quais devem ser considerados nos processos de orientação vocacional. Essas atitudes e significados pessoais atribuídos às experiências de vida, afetam o modo como cada pessoa escolhe estudos, trabalhos, empregos e profissões, e o modo como vive a sua carreira ou vida ao longo da sua existência. Tais significados e vivências são construídos a partir das interações tidas na comunidade, e que podem diferir de um para outro grupo ou comunidade. Os serviços de orientação devem conhecer os modos como cada pessoa vai construindo os significados pessoais em redor da carreira, e ajudar cada pessoa, em diferentes momentos da sua vida, a reconhecer o sentido que a vida e o trabalho têm para si, e para a sociedade em que vive e/ou para a qual quer contribuir.

Nesta conformidade, Moreno (2002, pp. 31,32) centra também os seus estudos nesta problemática, focando a interligação entre os processos de orientação escolar e profissional e de ajustamento académico, salientando que se deve implementar nos países da comunidade europeia o seguinte:

“ (a) Os serviços de carreira devem ser redefinidos e melhorados, complementados com linhas e diretrizes de qualidade à escala Europeia; (b) os serviços devem ser acessíveis a todas as pessoas em qualquer momento de sua trajetória de vida; (c) devem-se reforçar os serviços destinados a orientação e reorientação das pessoas adultas; (d) deve ser adaptado e personalizado possível; (e) é urgente começar a trabalhar em rede, especialmente de ligação com os empregadores e empresas; (f) Têm de ser gradualmente introduzidas as normas e descritores de evidência de qualidade; (g) deve ser objeto de uma atenção pública e política sustentável”.

A mesma autora adianta igualmente que, neste contexto, estarão criadas as condições para que os alunos possam alcançar os seus objetivos, melhorar os seus conhecimentos, qualidades e competências, dentro de uma perspetiva pessoal, cívica, social e relacionada com os seus interesses profissionais. Segundo Moreno (2002) também, a orientação académica e profissional decorre por quatro vias

complementares que devem progredir simultaneamente, no ambiente acadêmico do ensino superior: (a) consciência sobre a própria carreira; (b) exploração da carreira; (c) tomada de decisões ao longo da carreira; (d) e abordagem às transições.

Na sequência deste modelo integrativo, os serviços de carreira tem sido um aspeto importante na estratégia de apoio aos alunos universitários, dado que desempenham um papel fulcral na vida dos estudantes, auxiliando-os no seu direcionamento, escolha e tomada de decisão com maior predominância na determinação da vida profissional. Segundo Crites et al. (1981) e Moreno (2002), esta perspetiva de desenvolvimento vocacional e da carreira no ensino superior pode ser encarada como uma dinâmica social da maior importância, pois favorece a igualdade e a democratização de oportunidades no processo social, numa instituição universitária.

Wintre e Yaffe (2000), cit por Teixeira et al., (2007), num estudo correlacional da adaptação à universidade em estudantes universitários, adiantam que entre os fatores relacionais e interpessoais, que podem influenciar o melhor ou pior ajustamento dos jovens à vida universitária, é muito relevante o apoio e os laços afetivos que estes recebem dos seus progenitores. Na perspetiva destes autores, as interações que estes mantêm com os seus familiares são fatores que diminuem a possibilidade de ocorrência de situações de *stress* e instabilidade, apresentam também índices menos elevados de insucesso e o abandono académico. Também Silva e Ferreira (2009) salientam a importância das características pessoais dos estudantes e o seu relacionamento com os familiares, na qualidade do ajustamento académico, bem como no seu desenvolvimento em geral. No entanto, aqueles autores perspetivam que a compreensão do desenvolvimento vocacional deve caminhar para além da educação primordial, salientando que durante a infância e ao longo do seu desenvolvimento, cada pessoa tende a procurar estabilidade nas relações, identificando os pontos fortes e fracos. Nesta perspetiva, poderá posteriormente assegurar a vinculação, ao longo do seu processo de desenvolvimento, da identidade vocacional, pessoal e profissional, não se desligando por isso dos aspetos relacionados com a etnia e cultura.

Partindo desta perspetiva, evidencia-se que as experiências desenvolvidas no primeiro ano de vida do sujeito, são constituídas por um forte padrão de transposição afetiva da composição de si próprio e das figuras parentais, com as quais frequentemente se identifica. Aqui incluem-se igualmente outros aspetos, tais

como a autoridade, mutualidade, afeto e respeito. Estes aspetos, de certa forma, moldam o estilo de funcionamento individual e facilitam a orientação e escolha da profissão, que constitui uma fonte de satisfação da vida do indivíduo.

A teoria desenvolvida por Roe e Lunneborg (1984,1990), entre outros (e.g., Holland, 1985,1992) aprofundou esta temática, aplicando ao comportamento vocacional a teoria da personalidade, no que respeita às experiências vividas nos primeiros anos de vida, explicitando a relação entre os fatores genéticos e as experiências precoces de socialização. Assim, para além da forma como se percebe esta temática, o trabalho desenvolvido pelos autores influenciou os resultados de investigação quanto às características da personalidade, seus antecedentes, aptidões e capacidades intelectuais, implícitas na escolha vocacional (Swanson, 1995). Com base nesta linha de pensamento, constata-se que os vários estudos realizados neste domínio provêm da análise de profissionais de diferentes áreas do saber. As diversas perspetivas tentam compreender variáveis envolvidas no desenvolvimento humano e que influenciam a forma como o indivíduo se relaciona no seu todo (Roe & Lunneborg, 1984,1990). Nesta conformidade, os autores atrás referidos postulam que são as interações entre os fatores psíquicos, os fatores genéticos e as experiências vivenciadas durante os primeiros anos de vida, que condicionam os objetivos vocacionais e o estilo de vida do sujeito. Parece assim que as várias experiências adquiridas nos primeiros anos de vida, afetam significativamente as capacidades emergentes durante a infância e poderão resultar na alteração de prioridades individuais, dentro de uma perspetiva mais abrangente da personalidade. Este processo dinâmico irá condicionar o aspeto central do desenvolvimento vocacional, exercendo uma forte influência no desenrolar da teoria da carreira, através do reconhecimento de importância das relações entre papéis parentais e necessidades psicológicas (Swanson, 1995).

Partindo destes pressupostos, a intervenção de aconselhamento de carreira está intrinsecamente ligada a um conjunto de crenças, nomeadamente à carreira, evoluindo esta ao longo do trajeto de vida do indivíduo, aonde são empreendidas diversas atividades, tendo em conta o impacto de contingência. Desta forma, considera-se que a teoria sociocognitiva de desenvolvimento da carreira é um modelo teórico que procura unificar os diversos contributos da literatura, sobre o bem-estar subjetivo e psicológico (Lent & Brown, 2006^a; Lent & Brown, 2008; Singley, Lent & Sheu, 2010; Singley, 2005; Verbruggen & Sels, 2010). Foi testada

também a sua plausibilidade com sucesso no contexto educativo português, para explicar a adaptação e bem-estar dos estudantes do ensino superior (Lent et al., 2009).

Desde os anos 90 do século passado que a Teoria Sócio Cognitiva da Carreira (TSCC) de Lent, Brown e Hackett (1994), integra modelos que permitem compreender melhor os interesses vocacionais, as escolhas de carreira, o ajustamento e/ou adaptação académica, assim como a realização escolar e profissional dos indivíduos (Edmondson & Park, 2009; Lent & Brown, 2008; Prichard, Wilson & Yamnitz, 2007; Singley et al., 2010). Consideramos que este pode ser um quadro de referência muito importante para conceber, investigar e intervir nos problemas de adaptação académica e desenvolvimento da carreira dos estudantes do ensino superior. Assim, esta teoria será desenvolvida com mais precisão no segundo ponto que se segue.

2. Abordagem sociocognitiva do bem-estar em contextos de trabalho

Ao longo deste ponto do trabalho, apresentam-se os contributos teóricos e empíricos da perspetiva sociocognitiva que Lent e colaboradores (e.g., Betz, 2008; Lent & Brown, 2006ab; Lent & Brown, 2008; Singley, Lent & Sheu, 2010) têm dado para a compreensão e explicação da adaptação e sucesso académico dos alunos ao longo da adolescência e início da vida adulta.

O ingresso no ensino superior, como já referido, constitui-se como um marco importante na vida dos jovens e jovens adultos, sendo pautado por um conjunto de exigências pessoais, académicas e sociais, com impacto na sua adaptação à universidade (Almeida & Ferreira, 1999; Silva, 2008; Taveira, 2004). Com efeito, dados os desafios, a ansiedade e a instabilidade associados à realidade da entrada no ensino superior, justificam o aumento dos sucessivos estudos sobre a problemática da adaptação académica neste contexto educativo.

Neste âmbito, um dos modelos teóricos explicativos mais recentes e promissores sobre esta transição vocacional, e sobre o processo de adaptação e bem-estar dos estudantes no novo ambiente académico, é o modelo sociocognitivo proposto por Lent (2004). De acordo com este modelo, o processo de adaptação ao ambiente do ensino superior deve ser conceptualizado a partir de um quadro de

referência unificador dos conceitos de bem-estar e ajustamento, em domínios específicos da vida (e.g., a satisfação e o funcionamento registados em ambientes de trabalho escolar e profissional). Em seguida, enquadrámos este modelo no seio da teoria sociocognitiva da carreira. Os contributos da teoria sociocognitiva de carreira (TSCC) desenvolvida por Lent, Brown e Hackett (1994), Lent (2004), Lent e Brown (2006b), Lent e Brown (2006a) e Lent e Brown (2008), em especial na conceitualização dos processos de adaptação às escolhas e ao ambiente do ensino superior, têm sido úteis para o aconselhamento vocacional, uma vez que orientam e sistematizam as estratégias de intervenção relacionadas com as variáveis de personalidade, na adaptação à carreira.

2.1 Teoria sociocognitiva da carreira

Esta perspetiva de tipo naturalista explicita o comportamento psicossocial do indivíduo, quer a partir de variáveis sociais e cognitivas, quer levando em atenção variáveis da personalidade, assim como a relação entre a satisfação ou bem-estar com a vida académica e profissional e a satisfação com a vida em geral (Lent, Brown & Hackett, 1994).

A teoria sociocognitiva da carreira de Lent et al. (1994) englobava, até muito recentemente, três modelos teóricos principais: (a) um modelo de desenvolvimento de interesses; (b) um modelo de tomada de decisões; (c) um modelo de realização académica. Estes modelos têm tido influência significativa no estudo e promoção do desenvolvimento da carreira, focando-se no papel das variáveis pessoais (eg., autoeficácia), contextuais (eg., suporte social) e comportamentais (eg., implementação de objetivos), que influenciam o desenvolvimento académico e profissional dos indivíduos (Lent, Taveira, Sheu & Singley, 2009). Salienta-se também, neste quadro teórico, a importância das variáveis de personalidade, especialmente os afetos positivos relacionados com o sucesso e a autoestima. Para além disso, refere-se também alguns aspetos negativos, como sejam, a falta de capacidade para adaptar-se a diferentes contextos de desenvolvimento. Esta, está relacionada com a falta de autonomia e responsabilidade, o que, por sua vez, está relacionado com o modo como os indivíduos refletem sobre as formas mais indicadas de ultrapassar determinados obstáculos, tanto na aprendizagem, como na adaptação aos próprios ambiente académico ou profissional (Betz, 2008; Thoresent,

Kaplan, Warren & Chermont, 2003).

A TSCC Lent, Brown e Hackett (1994), Lent, Brown e Hackett (2000), salientam a importância das opções individuais no desenvolvimento da carreira, realçando a importância das interações pessoais, dos contextos, dos fatores cognitivos e das influências autoimpostas ou impostas pelo exterior ao comportamento de carreira. Outra característica deste modelo é a bidirecionalidade das interações entre o indivíduo, o ambiente e o comportamento. Este fenómeno explica-se através das ações explícitas com que as pessoas influenciam as situações. Estas, por sua vez, irão influenciar os pensamentos, comportamentos e afetos dos indivíduos, verificando-se, assim, uma causalidade recíproca triádica (Bandura, 1986,2002). Por conseguinte, a perspetiva da teoria sociocognitiva da carreira engloba diversos constructos conceptualmente relacionados, como por exemplo, o autoconceito e a autoeficácia, tentando explicar os resultados comuns a diversas teorias de carreira (e.g., satisfação e estabilidade), considerando as relações entre constructos aparentemente distintos, tais como autoeficácia, interesses, aptidões e necessidades (Lent & Hackett, 1994).

Na sequência das formulações e modelos iniciais da TSCC, foi caracterizada, avaliada e explicada, ainda, num último modelo, a satisfação ou bem-estar dos indivíduos a trabalhar em contexto académico ou profissional (Lent, 2004). Surgem entretanto, neste âmbito, outros estudos empíricos que explicam o desenvolvimento académico e de carreira, em função do sexo e das questões de género (Betz, 2008; Lent, 2005) e a gestão pessoal da carreira (Lent, Taveira, Pinto, Silva, Faria & Gonsalves, 2012).

Lent (2004) e Lent e Brown (2006a) salientam ainda que a teoria sociocognitiva da carreira disponibiliza uma abordagem convergente para um só fim, ligada ao bem-estar, considerando os sentimentos, as impressões e as opiniões individuais, assim como o ajustamento psicossocial. Esta perspetiva permite o desenvolvimento da teoria da carreira, demonstrando como as variáveis de personalidade e sociocognitivas influenciam a satisfação com a vida em geral, autoconceito e eficácia pessoal. Lent (2004), por exemplo, particularizou os fatores contextuais e psicossociais como relevantes para a satisfação do bem-estar e ajustamento académico, que estão intrínsecos aos interesses vocacionais.

Lent e colaboradores (Lent 2004; Lent, Brown & Hackett, 1994; Lent et al., 2002) propõem a TSCC, numa visão ampla sobre a carreira, mas simultaneamente

centrada no estudo de grupos de adolescentes e/ou sujeitos que se encontram numa fase inicial da vida adulta, com o objetivo de realizar ou implementar uma decisão ou escolha de carreira. Assim sendo, consideram que, nestas fases, uma dimensão influente principal, é a autoeficácia, um fator determinante da autoestima, possibilitando a melhor escolha profissional e de desenvolvimento da carreira. O mesmo autor considera ainda um conjunto de outras variáveis que garantem a sustentabilidade dos interesses específicos dos estudantes, por exemplo, na universidade, tais como, o empenho nas disciplinas mais desejadas, e a persistência na diversidade de opções de carreira, dirigidas para obter sucessos no futuro.

Tem-se assistido nos últimos anos ao ressurgimento do interesse, na psicologia, por dimensões ou processos focados na teoria sociocognitiva da carreira, tais como o bem-estar subjetivo em contextos de trabalho, a resiliência, as competências de *coping*, e o funcionamento humano ideal nesses contextos (Lent & Brown, 2008). Estas linhas de estudo centram-se nos conceitos de saúde mental e nas disfunções associadas à doença mental, procurando um enfoque construtivo, que tem vindo a designar-se como psicologia positiva. Uma das grandes linhas de investigação sobre o funcionamento psicológico positivo tem incidido sobre os vários elementos ligados aos estados emocionais positivos, ou dito de outro modo, a uma psicologia do bem-estar. O modelo de bem-estar em ambientes de trabalho académico ou profissional, descrito em seguida, proposto por Lent e Brown (2006b) pode ser incluído nesta perspetiva. Estes autores propõem uma perspetiva unificadora do bem-estar subjetivo (BES) e psicológico (BEP), em vários domínios da vida, e adiantam que o seu modelo deve ser entendido como um modelo de satisfação ou bem-estar na escola e no trabalho. Trata-se de um modelo integrativo, que se baseia em evidência teórica e empírica, para agregar diferentes perspetivas sobre o bem-estar psicológico.

Por exemplo, para Galinha e Pais-Ribeiro (2005), o conceito de bem-estar subjetivo, tal como é definido atualmente, foi utilizado pela primeira vez por Wilson (1960), cit. por Robert (1986), aludindo à avaliação que o indivíduo faz da sua própria vida, incluindo diversos aspetos, tais como a felicidade, as emoções agradáveis, a satisfação com a vida, as emoções desagradáveis e a insatisfação geral. Por exemplo, uma pessoa com um nível elevado de bem-estar subjetivo (BES), sente poucas emoções desagradáveis e está frequentemente satisfeita com a vida em geral. Por outro lado, um indivíduo que apresente baixos níveis de BES,

em princípio, não deverá estar satisfeito com a sua vida e terá emoções negativas, pouca alegria e afeição (Diener, Suh & Oishi, 1997). Para aqueles autores, a satisfação com a vida resulta da avaliação que o indivíduo faz da própria vida, podendo assentar em diversos domínios, como por exemplo, o trabalho, amor, o casamento e a amizade.

Lent e Brown (2008) adotam mais uma perspectiva hedónica do bem-estar, a qual iguala o sentimento de bem-estar ao prazer, à felicidade, bem como ao equilíbrio entre o positivo e o negativo. Por outro lado, esta visão hedónica define o bem-estar em função dos esforços que os indivíduos fazem para concretizar e dar significado ao seu potencial, procurando uma finalidade específica para suas vidas. Para estes autores, a posição hedónica deu origem ao estudo sobre a subjetividade emocional ou, simplesmente, sobre o bem-estar psicológico (BEP). O BEP é frequentemente definido nesta ótica em três componentes distintos, porém relacionados: a satisfação com a vida, o afeto positivo e o afeto negativo (Diener, Suh, Lucas & Smith 1999). Desta forma, a satisfação com a vida implica uma avaliação global da vida (e.g., "Estou satisfeito com minha vida"). Experiências positivas e negativas afetam esse sentimento na medida em que, de um modo geral, envolvem respetivamente experiências positivas (e.g., animado) e negativas (e.g., nervoso).

A perspectiva eudemonista, mais ligada à clínica e à saúde mental (Ryff, 1989,1995), define o bem-estar psicológico em seis características ideais: crescimento, autonomia pessoal, autoaceitação, propósito na vida; domínio ambiental, e relações sociais positivas. Apesar dos princípios distintos, foram registadas medidas de inter-relação entre o BES e o BEP (Ryff, 1989,1995). Por exemplo, este autor encontrou fortes correlações entre itens relativos à satisfação com a vida. Outros autores, através da análise fatorial identificaram diversas medidas de bem-estar, nomeadamente, uma identificada com o BES, ou felicidade (uma dimensão hedónica), e outra relativa ao crescimento pessoal, ou significado da vida (dimensão eudemonista), abrangendo variáveis como a autoavaliação, abertura à experiência e o propósito na vida (Compton, Smith, Cornish, & Qualls, 1996; McGregor & Little, 1998).

Autores como Waterman (1993) consideram que as divergências entre o BES e BEP se consolidam, dado que o BES está associado a felicidade, ao relaxamento, aos sentimentos positivos e a uma relativa ausência de problemas. Por sua vez, o

BEP é inerente ao ser dinâmico, aos esforços despendidos e à procura do crescimento e desenvolvimento individual. Outros autores salientam que o fenómeno do bem-estar pode ser conceptualmente enquadrado como uma entidade multidimensional, a qual inclui o BES e BEP (Keyes, Shmotkin & Ryff, 2002; Lent, 2004; Ryan & Deci, 2001). Nesta perspetiva, pode-se então entender o BES e BEP como dois elementos que se consolidam, no sentido de otimizar o funcionamento do ser humano (Tabela 1).

Tabela 1 – Síntese das características distintivas do bem-estar subjetivo e do bem-estar psicológico (Lent, 2004, adaptado)³

Posição filosófica	Componentes principais	Tipos de bem-estar e Medidas relacionadas	Proponentes principais
Hedónica	Satisfação com a vida (felicidade) Afeto positivo Afeto negativo (ausência)	Bem-estar subjetivo Satisfação com a vida-SWLS (<i>Satisfaction with Life Scale</i>) Afeto positivo Afeto negativo PANAS (<i>Positive and Negative Affect Schedule</i>)	Diener
Eudaimónica	Significado Propósito Crescimento Auto-actualização	Bem-estar psicológico Aceitação de si-EPA (Escala Aceitação Pessoal) Domínio do ambiente EDA (Escala Domínio do Ambiente) Relações positivas com os outros – ERP (Escala Relações Positivas) Sentido de vida – ECP (Escala de Crescimento Pessoal) Autonomia – EA (Escala de Autonomia)	Ryff

Como se referiu, o BEP condiciona o crescimento e o desenvolvimento individual. Nesta perspetiva, a aprendizagem desempenha um papel importante, proporcionando a aquisição de novos conhecimentos e de novas perícias e, consequentemente, promove o interesse em descobrir gradualmente a sua própria liberdade e autonomia (Moreno, 2002). Esta proposta pode ser entendida como uma extensão de satisfação da vida do sujeito, representando uma integração de carácter social, podendo isso significar maior perspetiva cognitiva, que permite definir a sua personalidade, atendendo os fatores ambientais psicossociais e culturais.

Lent (2004) propôs numa perspetiva unificadora das duas perspetivas, na qual

³ Lent, (2004, adaptado), Fonte: www.psicologia.pt/artigos/textos/A0373.pdf

os processos hedemonistas são elementos-chave, através dos quais as pessoas alcançam e sustentam o. Por exemplo, através da criatividade, o sujeito vai progredindo para atingir objetivos pessoais. A valorização da prática de atividades e da interação com um sistema de apoio social, são contributos para o crescimento que, por sua vez, contribuem para melhorar o sentimento de bem-estar subjetivo. Neste processo, identificam-se três componentes: as variáveis afetivas da personalidade, afetos especialmente positivos e negativos, que constituem precursores da satisfação com a vida em geral. Permeável a outras influências; e o sentimento de satisfação resultante da experiência de bem-estar em diversos domínios da vida, incluindo o trabalho.

Lent e Brown (2006^a), Lent e Brown (2008), salientam a importância da satisfação no trabalho, como domínio específico do bem-estar em geral. Com efeito, diversos estudos da psicologia organizacional (e.g., Locke, 1976; Spector, 1997) procuram compreender a relação do BES com a satisfação com o trabalho, tendo em vista estabelecer estratégias que visem a integração e o bem-estar pessoal e organizacional.

Mais recentemente, alguns investigadores, como Leitão e Paixão (2008), Lent e Brown (2008) e Verbruggen e Luc (2010), desenvolveram estudos empíricos relacionados com o desenvolvimento da carreira e de satisfação com a vida, ligados aos fatores psicológicos, sociológicos, educativos, físicos e económicos, que contribuem para o desenvolvimento e identidade pessoal do indivíduo. Neste sentido, os autores salientam que o desenvolvimento da carreira sofre direta ou indiretamente, de forma positiva ou negativa, com a influência dos programas da educação em geral.

2.2 O modelo sociocognitivo de adaptação e bem-estar normativo no ensino superior

O modelo de bem-estar normativo proposto inicialmente por Lent (2004), refere que a satisfação com a vida académica e baixos níveis de *stress* percebidos, definem o ajustamento académico, e que este se relaciona com a satisfação com a vida em geral e vice-versa (trajetória 1). Por sua vez, a disposição afetiva condiciona a forma da pessoa lidar com as situações da sua vida, afetando quer o ajustamento

académico (trajetória 2), quer a satisfação com a vida em geral (trajetória 3). Além disso, constatou-se igualmente que o ajustamento académico é afetado pelo progresso percebido em objetivos académicos importantes (trajetória 4), pelas crenças de autoeficácia (trajetória 5), pela expectativa positiva de resultados (trajetória 6) e pelo acesso a fontes, recursos e apoios que favoreçam a autoeficácia (trajetória 7). O autor do modelo prevê ainda que a percepção de progresso nos objetivos afete a satisfação geral com a vida, quer diretamente (trajetória 8), quer indiretamente através do ajustamento académico (Figura 2).

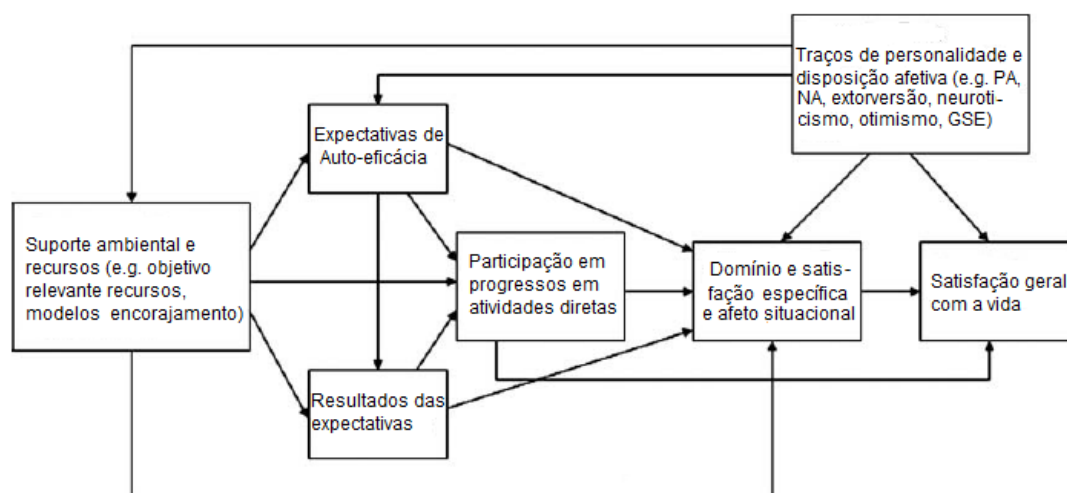


Figura 2 – Modelo integrativo do bem-estar em condições normativas da vida (Lent, 2004)

O modelo prevê ainda que o ajustamento ou adaptação, entendida como satisfação ou bem-estar, em relação à vida académica e à vida em geral se interrelacionam, e que a percepção de realização de objetivos valorizados é afetada pelas crenças de autoeficácia (trajetória 9), expectativas de resultado (trajetória 10), pelos apoios (trajetória 11), sendo que as expectativas de resultado são afetadas pelos apoios (trajetória 12) e pela autoeficácia (trajetória 13). Finalmente, prevê-se que a autoeficácia é afetada pelos apoios (trajetória 14), que os traços de personalidade, como por exemplo, a disposição afetiva, influenciam o ajustamento académico e a satisfação com a vida em geral, podendo acontecer de forma direta, ou através do efeito da autoeficácia (trajetória 15) e dos apoios (trajetória 16).

Ao longo dos últimos 10 anos, o modelo sociocognitivo normativo de bem-estar, desenvolvido por Lent (2004), tem sido testado de forma sistemática. O ajustamento do modelo aos dados empíricos foi verificado em grupos populacionais

com diferentes *backgrounds* culturais e a partir de diferentes *designs* de investigação. Assim, o modelo tem sido testado com indivíduos inseridos tanto no contexto académico, como no contexto profissional e, mais recentemente, no próprio contexto de aconselhamento de carreira. Por outro lado, o modelo tem sido investigado numa sequência de estudos com carácter transversal e longitudinal.

No que concerne ao contexto académico, têm sido realizados estudos junto de amostras de estudantes universitários que se encontram a frequentar os mais diversos cursos (e.g., psicologia, engenharia) do ensino superior americano (Lent, Singley, Sheu, Gainor, Brenner, Treistman & Ades, 2005; Lent, Singley, Sheu, Schmidt & Schmidt, 2007; Singley, Lent & Sheu, 2010; Ojeda, Flores & Navarro, 2011) do português (Lent, Taveira, Sheu & Singley, 2009; Lent, Taveira & Lobo, 2012) Destes estudos, os desenvolvidos por Lent et al., (2005) e Lent et al., (2007), por Ojeda, Flores, e Navarro (2011), possuem um carácter transversal.

No contexto profissional, os estudos que têm sido desenvolvidos parecem privilegiar amostras de professores de graus de ensino variados (e.g., básico e secundário), de nacionalidade americana (Duffy & Lent, 2009) e italiana (Lent, Nota, Soresi, Ginevra, Duffy & Brown, 2011), utilizando ambos um design transversal. Duffy e Lent (2009) estudaram uma amostra de 366 professores de nacionalidade americana, procurando explorar a relação dos níveis de ajustamento, satisfação e bem-estar no trabalho, com os traços de personalidade (o afeto positivo), as crenças de autoeficácia, a perceção de progresso face aos objetivos de carreira, a perceção de apoio ambiental face à obtenção desses objetivos, e as condições de trabalho destes profissionais. O estudo de Lent et al., (2011) com uma amostra de 235 professores italianos acrescenta novas informações acerca da relação entre estas variáveis, e destas com a variável satisfação com a vida em geral.

Os resultados obtidos nos dois estudos parecem comprovar que a capacidade dos indivíduos para percecionarem a vida de forma positiva (afeto positivo) e para avaliar as suas condições de trabalho de forma favorável (condições de trabalho) está associada a níveis mais elevados de satisfação e bem-estar no trabalho. Contudo, não fica comprovado que os indivíduos que possuem crenças em como são detentores de todas as competências necessárias para concretizar os seus objetivos (autoeficácia) são os que apresentam níveis mais elevados de satisfação com o seu trabalho. Também não fica esclarecido que os indivíduos que percecionam o ambiente profissional em que se inserem como apoiante (apoio

ambiental) são os que apresentam níveis mais elevados de satisfação com o seu trabalho. Estas duas variáveis parecem ter uma maior capacidade de influenciar os níveis de satisfação com o trabalho destes profissionais através de mudanças na forma como eles percebem as condições de trabalho, isto é, os apoios, recursos e obstáculos existentes nesse contexto (Duffy & Lent, 2009; Lent et al., 2011). A contribuição da satisfação com o trabalho, do afeto positivo, e da percepção de progresso face aos objetivos para os níveis de satisfação e bem-estar dos indivíduos em relação à sua vida em geral carece também de maior comprovação empírica, dado ter sido explorada apenas no segundo estudo.

Em contrapartida, os estudos desenvolvidos por Lent et al. (2009), Singley, Lent e Sheu (2010), e também apresentam um design longitudinal. Apenas o estudo mais recentemente desenvolvido neste âmbito conjuga uma metodologia de investigação transversal e longitudinal (Lent et al., 2012).

Em relação aos estudos com cariz transversal, o estudo desenvolvido por Lent et al. (2005) em duas amostras de estudantes universitários americanos procurou efetuar uma análise nomotética (N=177) e ideográfica (N=299) do modelo sociocognitivo de bem-estar para predizer a satisfação em domínios específicos de vida (académico e social) e a satisfação com a vida em geral. Foram analisadas as relações entre estas duas variáveis, e entre elas e o afeto positivo, as crenças de autoeficácia, a percepção de apoio ambiental, o progresso nos objetivos, e as expectativas de resultado. Em 2007, uma versão mais reduzida deste modelo voltou a ser testada, numa amostra de 153 estudantes de engenharia dos EUA. Neste estudo desenvolvido por Lent et al. (2007), os autores consideraram que a satisfação académica seria prevista pelas seguintes quatro variáveis: progresso nos objetivos, crenças de autoeficácia, expectativas de resultado, e apoio ambiental. Mais recentemente, um estudo desenvolvido por Ojeda, Flores e Navarro (2011) analisou o ajustamento do modelo aos dados empíricos recolhidos numa amostra de 457 estudantes universitários americanos de descendência mexicana. Neste estudo, além das variáveis do estudo prévio, foram novamente acrescentados o afeto positivo e a satisfação com a vida em geral. No estudo levado a cabo por Lent, Taveira e Lobo (2012) analisou-se o ajustamento deste modelo aos dados empíricos recolhidos numa amostra de 366 estudantes universitários portugueses dos cursos de engenharia, educação e psicologia.

Os resultados obtidos nos diversos estudos sugerem, de um modo geral, que

o grau em que os indivíduos gostam, se sentem satisfeitos, e bem ajustados ao contexto académico depende, maioritariamente, das suas crenças em como possuem as competências e recursos necessários para lidar eficazmente com eventuais obstáculos que possam surgir ao longo do seu percurso académico (autoeficácia), da perceção de apoio por parte do contexto à obtenção dos seus objetivos (apoio), e também da adoção de uma perceção e um pensamento positivo acerca das suas experiências de vida, e do mundo em geral (afeto positivo) (e.g., Elias Taveira, Pinto, Faria, Gonçalves & Lent, 2012; Lent, Taveira & Lobo, 2012). Além disso, parece também existir uma relação, ainda que pouco consolidada, entre a satisfação académica e a perceção dos estudantes relativamente ao progresso que estão a realizar face à obtenção dos seus objetivos neste domínio de vida (progresso nos objetivos). Na verdade, esta variável parece atuar mais como mediadora da relação entre as crenças da autoeficácia e a satisfação académica, e o apoio e a satisfação académica (Lent et al., 2007). Os diferentes estudos parecem ainda esclarecer que o desenvolvimento de expectativas positivas nos indivíduos acerca dos seus resultados de carreira (expectativas de resultado) não favorece os seus níveis de satisfação académica (e.g., Lent et al., 2007), situação que motivou à eliminação desta variável, nos estudos mais recentes (e.g., Lent, Taveira & Lobo, 2009). Por seu turno, a satisfação académica, por si só, ou juntamente com o afeto positivo (Lent, Taveira & Lobo, 2012; Ojeda, Flores & Navarro, 2011), com a perceção de progresso nos objetivos de carreira (Ojeda, Flores & Navarro, 2011), e com níveis adequados de stress associados à sua experiência académica (Lent, Taveira & Lobo, 2012), contribuem para estados elevados de satisfação sentida pelos indivíduos face à sua vida em geral.

Relativamente aos estudos com cariz longitudinal, o estudo desenvolvido por Lent, Taveira, Sheu e Singley (2009) utiliza uma amostra de 252 estudantes universitários portugueses, dos cursos de psicologia, medicina e educação, para testar o modelo em dois momentos distintos no tempo, com um intervalo de 15 semanas. Já o estudo seguidamente desenvolvido por Singley, Lent e Sheu (2010) recorre a uma amostra de 769 estudantes universitários americanos, para testar o modelo com base em dois momentos de avaliação, intervalados por 8 semanas.

Estes estudos permitiram verificar que uma versão mais reduzida do modelo, sem as vias que incluem as expectativas de resultado, se ajustava bem aos dados (Lent, Singley et al., 2005; Lent et al., 2007), pelo que este factor não foi considerado

já quando se procurou explicar longitudinalmente a satisfação académica de estudantes Portugueses no ensino superior (Lent et al., 2009; Lent, Taveira & Lobo, 2012).

No estudo longitudinal do modelo estrutural de ajustamento académico (Lent et al., 2009), representado na figura 3, pretendeu analisar os seguintes aspectos: (a) a plausibilidade das hipóteses, tendo em conta o fluxo temporal entre as variáveis; (b) o grau em que os preditores podem explicar os critérios de mudanças nas variáveis; (c) as hipóteses desfasadas entre as variáveis (e.g., a autoeficácia no momento 1 afecta o progresso em objetivos no momento 2), considerando o controlo de mecanismos autoregressivos (e.g., a relação do progresso em objetivos no tempo 1 com o progresso em objetivos no momento 2). A inclusão de caminhos autorregressivos, neste estudo, fornece um teste rigoroso de antecedentes do constructo. Neste estudo prevê-se que :

- (i) a satisfação com a vida no (T2) pode ser explicada pelo ajustamento académico, progresso nos objetivos e afeto positivo (T1); (ii) o ajustamento académico no T2 (variável compósita) pode ser explicada pelo progresso nos objetivos, autoeficácia, recursos e apoios e afeto positivo no (T1); (iii) o progresso nos objetivos no (T2) pode ser explicado pela autoeficácia e recursos e apoios no (T1); (iv) autoeficácia no (T2) pode ser explicada pelos recursos e apoios e afetos positivos no (T1) finalmente (v) os recursos e apoios do (T2) pode ser explicado pela afeto positivo do T1 (Lent et al., 2009, p. 192).

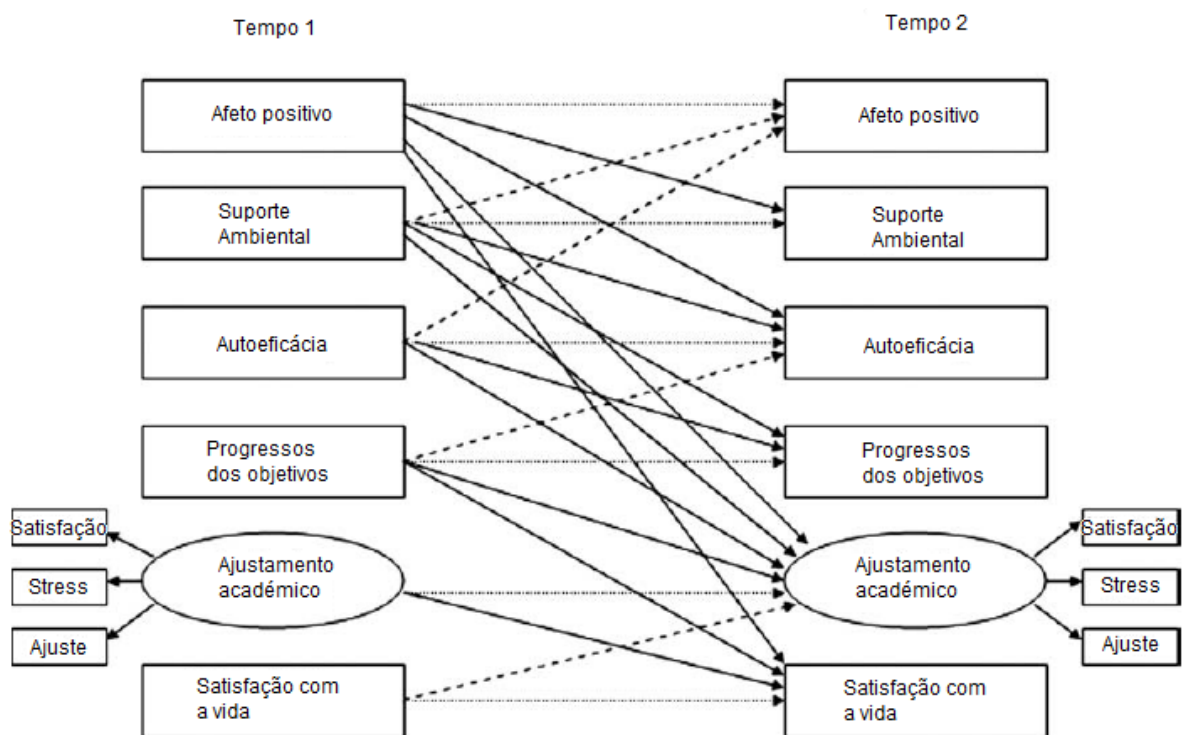


Figura 3 – Versão longitudinal do modelo integrador de bem-estar. Covariâncias entre as variáveis de tempo e tempo 1 2 (adaptado de Lent et al., 2009).

Finalmente, o estudo de Lent, Taveira e Lobo (2012), efetuou o teste ao modelo com base numa amostra de 158 estudantes universitários portugueses, dos cursos de psicologia e engenharia, avaliado também em dois momentos separados por 15 semanas de intervalo. O modelo sociocognitivo de bem-estar aplicado ao contexto académico aplicado em cada um destes estudos contemplou um conjunto de variáveis pessoais e sociocognitivas (afeto positivo, autoeficácia, progresso nos objetivos, ajustamento académico/satisfação académica, satisfação com a vida em geral) e contextuais (apoio ambiental).

Os resultados obtidos nestes estudos sugerem que os níveis de satisfação académica dos participantes no segundo momento de avaliação são influenciados pela quantidade de apoio social percebido à obtenção dos seus objetivos de carreira (Lent et al., 2009; Lent, Taveira & lobo, 2012; Singley, Lent & Sheu, 2010). Além disso, embora não completamente comprovado, os estudantes com perceções mais positivas do mundo (afeto positivo) Lent, Taveira e lobo (2012), de si enquanto indivíduos competentes para alcançar os seus objetivos (crenças de autoeficácia), Lent et al., (2009), e do progresso realizada face à obtenção desses objetivos (progresso nos objetivos), Singley, Lent e Sheu (2010) no primeiro momento de avaliação, parecem ser também os que apresentam níveis mais elevados de

satisfação aquando do segundo momento de avaliação. Por sua vez, os níveis de satisfação dos estudantes com a vida em geral no segundo momento de avaliação estão diretamente dependentes dos seus níveis de satisfação académica (Lent, et al., 2009; Lent, Taveira & Lobo, 2012), assim como, da capacidade de efetuar uma avaliação positiva das suas experiências de vida identificados no primeiro momento (Lent, Taveira & Lobo, 2012; Singley, Lent & Sheu, 2010) Parece também existir uma relação, ainda que parcialmente comprovada, entre os níveis de satisfação dos estudantes com a vida em geral no segundo momento de avaliação e a perceção de progresso perante os objetivos, e a própria satisfação com a vida no primeiro momento. As relações entre as restantes variáveis, nos dois momentos de avaliação foram ainda analisadas em cada um destes estudos. Por exemplo, a perceção de progresso nos objetivos no segundo momento de avaliação é influenciada pela perceção de apoio à obtenção dos objetivos, assim como, pelas crenças de autoeficácia (Lent et al., 2009; Lent, Taveira & Lobo, 2011; Singley, Lent & Sheu, 2010). No entanto, estas relações exigem maior verificação, através do desenvolvimento de novos estudos, como é o caso, por exemplo, da relação entre as variáveis de autoeficácia e do afeto positivo, entre os dois momentos temporais considerados.

Ainda ao que concerne ao contexto de aconselhamento de carreira, no ano de 2010 foi publicado um estudo desenvolvido por Verbruggen e Sels. Este estudo utiliza uma amostra de 195 indivíduos belgas que frequentaram o aconselhamento de carreira, e efetua o teste ao modelo procurando identificar os fatores envolvidos na determinação dos seus níveis de satisfação com a carreira e a vida em geral, imediatamente após, e ainda seis meses depois, da finalização do processo de intervenção. A realização deste estudo centrou-se particularmente em saber os fatores sociocognitivos que afetam a carreira dos clientes e a satisfação da vida após o aconselhamento, procurando demonstrar qual é o comportamento do indivíduo seis meses depois de ser submetido a intervenção de aconselhamento da carreira. Os autores do estudo avaliaram vários fatores intrínsecos à carreira e até que ponto os clientes do aconselhamento se sentem satisfeitos com a vida em geral. Os resultados desta linha de estudo permitirão desenvolver melhores intervenções futuras de aconselhamento de carreira. Verbruggen e Sels (2010), procuraram compreender e explicar como e qual as razões que levam os estudantes a sentirem-se academicamente satisfeitos, adaptando para o efeito o modelo de Lent e Brown

(2006, 2008), conforme figura 4.

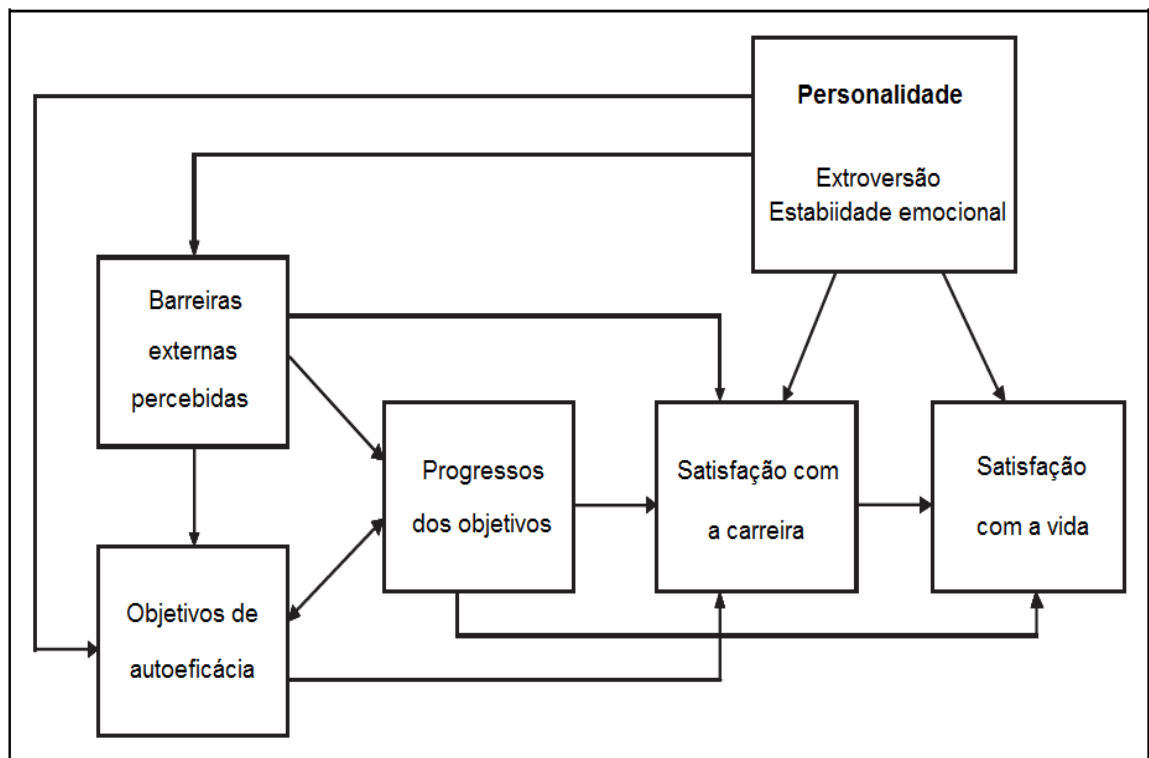


Figura 4 – Hipóteses do modelo da carreira e satisfação com a vida
Fonte: Verbruggen e Sels (2010)

Verbruggen e Sels (2010), concluíram que a satisfação dos clientes face à carreira, seis meses após a conclusão do processo de aconselhamento, é influenciada pelas crenças em como possuem todos os recursos, competências, e estratégias necessárias para uma construção, desenvolvimento e gestão eficaz da sua carreira (crenças de autoeficácia), existentes tanto imediatamente após a intervenção, como seis meses depois da intervenção. Além disso, a satisfação dos clientes face à carreira, seis meses após a conclusão do processo de aconselhamento, é também determinada pela percepção acerca da existência de reduzidas barreiras à obtenção dos seus objetivos (barreiras), assim como, pela percepção de sucessivos avanços em direção à sua concretização (progresso nos objetivos). Por seu turno, a satisfação com a carreira parece, também, e à semelhança do já apontado nos estudos prévios, ter uma relação direta e significativa com o grau de satisfação dos indivíduos em relação à sua vida em

geral.

Tendo em consideração a revisão efetuada, o presente estudo visa testar o modelo sociocognitivo de bem-estar em situações normativas de vida (Lent, 2004). Para o efeito, desenvolve-se um estudo de *design* transversal, com uma amostra de estudantes universitários angolanos, a partir da qual se procura inferir a aplicabilidade das relações estipuladas entre as variáveis do modelo teórico nos atuais dados empíricos.

3. Fatores do contexto do ensino superior angolano

Este ponto do trabalho contextualiza e analisa as políticas, estrutura e a organização do sistema educativo Angolano, dando ênfase ao ensino superior. Procura-se igualmente compreender as dificuldades que os estudantes enfrentam no ingresso do ensino superior, nomeadamente na adaptação académica, justificando-se assim a necessidade de uma investigação adequada à realidade sociocultural angolana, centrada na problemática do ajustamento académico, numa abordagem sociocognitiva.

3.1 Caracterização geral, geografia e etnias na república de Angola

Angola é um país que está situado na costa ocidental do continente africano, apresentando uma superfície total de 1.246.700 quilómetros quadrados e uma fronteira marítima de 1650 km. Faz fronteira a Norte com República Democrática do Congo (ex-Zaire), a este com a Zâmbia, a sul com a Namíbia, e a oeste com o Oceano Atlântico. De um modo geral, Angola é um país tropical, com um clima temperado, apresentando duas estações principais: o cacimbo, estação seca e mais fresca, que se estende de Junho a Setembro, e a estação das chuvas, quente e húmida, que vai de Outubro a Maio. Verifica-se uma diversidade climática, com microclimas influenciados pelas altitudes dos planaltos, com altitudes superiores a 1500 m e da corrente fria de Benguela (Palanque, 2011).

O sistema hidrográfico é constituído por 47 bacias hidrográficas, salientando-se as seguintes: Cubango com 156.122 km²; Kwanza com 155 mil km²; Cuando e Cunene com 90 mil km²; Keve com 23.169 km²; Longa com 22.640 km²; Catumbela com 16.640 km²; Bengo com 12.371 km². As encostas dos rios em Angola caracterizam-se por um potencial hídrico de 140 mil milhões de metros cúbicos, necessidades de água de 31% e 6.700.000 hectares de terras potencialmente irrigadas (Palanque, 2011).

A população de Angola estima-se atualmente num total de 18.500.000 habitantes. O último censo foi realizado em 1970, constando nessa altura que Angola tinha 5.673.000 (Fontes, 2011). A taxa de crescimento demográfico anual é de 2,8% e a densidade populacional de 9 habitantes por quilómetro quadrado. A

capital de Angola, Luanda, é uma das maiores cidades do país, estimando-se que tenha cerca de nove milhões de habitantes. Esta cidade abrange uma área de 2.257 km² e é constituída por sete municípios: Luanda, Cazenga, Cacuaco, Icolo-bengo, Viana, Belas e Quiçama (Palanque, 2011).

A população Angolana, em termos etnolinguísticos, é maioritariamente de origem *bantu*. Os bantus constituem um grupo da África subsariana que comunga características físicas e linguísticas, mas que ao mesmo tempo engloba cerca de 400 subgrupos étnicos distintos, em função da língua materna. Em Angola, esta diversidade no seio dos bantus pode ser encontrada nas subetnias dos Tchokwé, Bacongós, Kimbundos, Kikongós, Umbundu, e os Nhaneca Humbe, entre várias outras. No total, existem cerca de uma centena de subgrupos étnicos, tradicionalmente designados por tribos (Fontes, 2011; Palanque, 2011).

Para além disso, existem em Angola povos não-bantus, como sejam, os san, peul, buchimanés e os caucasianos, ainda que com menor expressão demográfica.

A par dos povos nativos, existem outras comunidades significativas, sobretudo de origem portuguesa, cabo-verdeana, e santomense.

Angola é considerada um país em vias de desenvolvimento, apresentando um índice de desenvolvimento humano baixo (IDH) de 0,446, ocupando a 162^a posição no ranking mundial⁴. Em seguida especificam-se algumas outras características deste contexto sociocultural.

3.2 O contexto angolano: Características socioculturais e desenvolvimento da carreira

Como se referiu anteriormente, Angola é um país multiétnico, composto por uma diversidade de povos bantus e não bantus, descendentes de portugueses, tendo raízes socioculturais muito particulares. Considerando esta heterogeneidade, será importante que a educação formal angolana, nos diversos subsistemas, incluindo o do ensino superior, promova o desenvolvimento de valores e atitudes que preservem o pluralismo cultural, o respeito pela diferença, a tolerância, assim como combater expressões de intolerância, racismo, etnocentrismo, regionalismo e tribalismo (Lino, 2008, cit. por Jacinto & Queiroz, 2010)

⁴ www.cidadao.gov.ao

(...) a diversidade sob o ponto de vista cultural pode ser entendida como a construção histórica, cultural e social das diferenças, e que as diferenças por sua vez são construídas pelos sujeitos sociais ao longo do processo histórico e cultural, nos processos de adaptação do homem e da mulher ao meio social e no contexto das relações de poder (p. 133).

Assim, considerando estas nuances, Jacinto e Queiroz (2011) referem como exemplo, a reelaboração dos programas da disciplina de História do primeiro ciclo do ensino secundário. Esta insere-se num esforço pela melhoria da qualidade do ensino de história realizado pelo governo de Angola, enquadrando os seus conteúdos nos temas e subtemas da diversidade cultural angolana.

Em termos gerais, parece ser urgente a reestruturação do sistema educacional angolano, para que se torne um investimento de qualidade, com mais eficiência e eficácia, que permita aos alunos desenvolverem conhecimentos, habilidades e valores, que se reflitam positivamente na sua formação académica e, consequentemente, no seu desenvolvimento da carreira. Segundo Silva (2011a), o desenvolvimento da educação formal no meio rural, por exemplo, tem merecido atenção particular de muitos investigadores Angolanos, dado que tem procurado garantir a preservação da educação tradicional, bem como os costumes locais. Destes hábitos tradicionais, salientam-se os ritos de iniciação nos quais é incontida a diferenciação de papéis sexuais, inferiorizando as mulheres. Dadas estas discrepâncias com a cultura contemporânea, a educação tradicional em Angola está circunscrita às zonas rurais, não sendo considerada um contributo para a cidadania angolana. Desta forma, apenas a educação oficial tem por objetivo a formação dos cidadãos com consciência social, tornando-se assim necessário a articulação entre a educação oficial e a educação tradicional de natureza comunitária, de forma a permitir melhor compreensão da realidade educativa angolana.

Para Silva (2011a, p.1) “A educação tradicional em Angola radica na Educação Tradicional Africana (ETA) que, fruto da política educativa colonial, foi sendo substituída pelo modo de vida e cultura do colonizador. Um dos aspetos da ETA é a discriminação da mulher, remetendo para funções domésticas, o que sendo criticável à luz dos direitos da igualdade, reflete a identidade de uma determinada cultura”.

Segundo Canen (2005), o fenómeno da globalização tem criado tensões entre povos que cultivam valores étnicos, religiosos e sociais diferentes, dando origem a marginalizações e atitudes xenófobas. Por conseguinte, parece ser importante que estes aspetos sejam trabalhados, por forma a serem compreendidos e integrados pela comunidade escolar, superando as discriminações que interferem no aproveitamento escolar de alguns alunos. Nesta conformidade, a integração da multiculturalidade, configura-se o desafio central das práticas pedagógicas e das formas de convivência, que se desejam humanizadas, tolerantes, eficientes e eficazes (Aguar, 2010).

Por exemplo, o grupo étnico dos bacongus, particularmente na província de Cabinda, valorizam excecionalmente o ritual tchikumbi, uma cerimónia familiar, na qual a partir desta altura, a filha passa a ser honrada e respeitada. Esta cerimónia funciona como uma forma de educação informal, mas com grande significado de aprendizagem, embora apenas vocacionado para funções domésticas. Esta fase de formação é essencialmente vocacionada para a vida doméstica, educação sexual e relações familiares. Isso inclui a história familiar, uso e costumes, vida religiosa dos ancestrais e aspetos da medicina tradicional. No entanto, quanto aos aspetos sexuais, verificam-se algumas restrições nos rituais. A moça, "*kimkumba*" só era submetida a esse ritual caso tivesse noivo, dado que poderia despertar comportamentos sexuais não dignos para esta cultura (Buza, Canga, António, Sita, Padi & Buza, 2011). Apesar deste ritual ser um costume muito antigo, com o valor sociocultural marcante para este povo, com a chegada da colonização e a interação com os povos ocidentais, este processo cultural sofreu alterações significativas em todas as suas variantes (Altuna, 1993). Muitas famílias aderiram à religião católica (e.g., reinos de Mangoio e Makongo), outras passaram a praticar o protestantismo, caso do reino de Maloango. Só por este facto, outros rituais foram alterados como consequência. O conhecimento e consideração destes aspetos culturais e históricos dos contextos educativos angolanos podem e devem informar a pesquisa psicoeducacional, e vocacional, como a nossa, e dirigir as políticas e práticas de carreira neste país.

No que respeita à influência cultural no desenvolvimento da carreira dos estudantes angolanos, considerando a diversidade cultural, esta remete para a exploração de um universo escolar multicultural, com usos e costumes bem distintos. Por conseguinte, entendemos, como Aguar (2010), que na atualidade,

cabe fundamentalmente aos professores assumirem o papel de gestores da multiculturalidade na sua escola ou universidade. Torna-se assim necessário trabalhar com tolerância, respeito e reconhecer essa diversidade, quebrando as barreiras impostas pela sociedade, integrando as diversas especificidades socioculturais e económicas dos alunos. Perante este contexto, a gestão democrática parece ser o meio adequado ao atendimento educacional, de modo a permitir desenvolver um trabalho pedagógico e administrativo favorável ao processo formativo, e à diversidade cultural, na construção da personalidade.

O processo de avaliação do constructo multicultural vem influenciar o desenvolvimento de indicadores culturais, referentes às atividades específicas que predominam em cada região, favorecendo os usos e costumes socioculturais e laborais típicos de cada região. Nesse sentido, o governo deve estruturar o ensino formal por forma a respeitar estas nuances e, dessa forma, favorecer o desenvolvimento de atividades laborais predominantes, desenvolvendo, ao mesmo tempo, a motivação e a autoestima dos povos. Por exemplo, nas províncias de Luanda, Bengo, Cuanza-Norte, Malange e na parte norte da província do Cuanza-Sul, o grupo dos povos kimbundus têm como principal atividade a agricultura do café. Naturalmente, as novas gerações são influenciadas pelos seus progenitores a desenvolverem esta atividade típica da região. Por conseguinte, parece coerente que a educação formal desenvolvesse variantes relacionadas com esta atividade local (Fontes 2011).

Segundo os autores da literatura vocacional Duarte e Rossier (2008), Rossier, Berthoud e Dauwalder (2003), Super (1993) e Super e Sverko (1995) a cultura e atividades predominantes numa determinada região, refletem os interesses, valores e os fatores ambientais que caracterizam esse povo. Na perspetiva de autores como os referidos, o meio social onde os indivíduos estão inseridos constitui um determinante das escolhas profissionais e consequentemente, do desenvolvimento da carreira dos indivíduos.

Por outro lado, apesar de autores como Fouad e Byars-Winston (2005) terem concluído na sua investigação que as diferenças culturais não afetam significativamente as aspirações da carreira, verificaram que elas podem influenciar a perceção da perspetiva da carreira, podendo os indivíduos serem condicionados pelo contexto político e sociocultural em que esses grupos minoritários estão inseridos. Outros estudos, nomeadamente os de Fouad e Bingham (1995), Lent,

Brown e Hackett (1994) e Lent, Brown e Hackett (2002), centram-se na abordagem sociocultural e cognitiva, procurando estudar a forma como os fatores culturais, étnicos, cognitivos e interpessoais influenciam, de forma direta e indireta, o comportamento vocacional dos indivíduos.

Segundo Gopaul-McNicol e Armour-Thomas (2002) e Duarte e Rossier (2008), este processo deve respeitar alguns princípios ligados à intercultura de cada povo, assentando essencialmente em três princípios: desenvolvimento de competências, estratégias de intervenção adequadas e respeito pelas diferenças culturais. O respeito por estes princípios nas políticas e intervenção psicoeducacional funciona como retroalimentação de autoestima das populações, melhorando o seu otimismo e criatividade, os quais se refletem no desempenho das atividades, nas interações e até na resolução de problemas.

Conforme se referiu anteriormente, a prática do *Tchikumbi* é exemplo como rituais dos grupos minoritários são influenciados por estas variáveis, em que a moça tem obrigatoriamente de cumprir o ritual e só a partir daí pode ter relacionamentos conjugais e sexuais. Nos casos em que tal não é possível, são estabelecidas multas, por se considerar que não foi respeitada uma prática cultural, considerada uma fase importantíssima na vida da jovem e da honra da sua família (Nguma, 2005). Desta forma, o *Tchikumbi* é visto como um elemento de identidade cultural. A este propósito, Sousa Santos (2008), cit. por Buza, Canga, António, Sita, Padi e Buza (2011, p.5) refere-se à modernidade, identidade e à cultura de fronteira, salientando que “(...) as identidades culturais não são rígidas nem, muito menos imutáveis (...)”.

Como refere este autor, parece que o conceito de cultura, bem como a sua prática, é diverso e dinâmico. De acordo com Sue e Sue (1990,2003), Sue, Lam (2002), parece não existir consenso entre os autores sobre os elementos que constituem a cultura (e.g., a cultura ligada com a etnia, versus cultura ligada ao futebol, da faculdade, ou outras normas sociais). Contudo, essas regras, normalmente abordam a cultura que é praticada num contexto racial e étnico, ou numa determinada cultura que abrange diversas experiências entre grupos (e.g., mulheres; lésbicas, gays e sujeitos transgéneros, nível de habilidade, idade, religião).

Segundo Canen (2005), ainda, o multiculturalismo é um movimento teórico e político que busca reposta para os desafios da pluralidade cultural, incluindo diversas áreas, como a da educação, que podem contribuir para o sucesso

organizacional. Nesta área, emerge a responsabilidade da escola em adequar o currículo escolar ao multiculturalismo, englobando toda a comunidade escolar, para evitar processos de exclusão.

Para autores como Miller e Sheu (2008), Nevill e Carter (2005), Pope-Davis, Coleman, Liu e Toporek (2003), Sue e Sue (2003), e o multiculturalismo tornou-se uma preocupação central ao nível da psicologia, tendo começado como um movimento social e político na década de 1970, passando a ter progressivamente um impacto significativo. No entanto, a revisão da história da psicologia, em geral, revela uma resistência na abordagem das questões multiculturais e às vezes uma antipatia em relação aos membros de grupos raciais e étnicos (Miller & Sheu, 2008; Nevill & Carter 2005).

No campo da psicologia vocacional, e considerando a competitividade imposta pela globalização, verifica-se uma mudança intercultural no sentido integrativo, tanto a nível de competências pessoais, como socioculturais, requerendo, no entanto, algum cuidado na aplicação de técnicas e testes de avaliação das capacidades pessoais (Duarte & Rossier, 2008). Segundo estes autores, os profissionais da carreira devem prestar especial atenção às percepções referentes às diferenças culturais. Neste sentido, parece importante que os indivíduos sejam avaliados na sua língua dominante e, caso não seja possível, torna-se necessário determinar o nível de proficiência da língua usada pelos instrumentos de avaliação. Numa perspetiva clínica, pode ser útil compreender melhor o tipo de cliente bem como as suas representações nas áreas profissionais específicas. O conselheiro pode também, por exemplo, reformular a questão, a fim de lhe dar significado para determinado cliente. Por conseguinte, parece importante que os conselheiros de carreira vão além dos testes padronizados e utilizem, por exemplo, uma perspetiva clínica, mais virada para as características individuais. Desta forma, o conselheiro dispõe de várias ferramentas e orientações, que lhe permitem ajudar, de forma mais eficaz, o seu cliente. Para isso é importante que o conselheiro de carreira, para além da avaliação cognitiva, esteja também familiarizado com a cultura dos seus clientes (Duarte & Rossier, 2008; Ponterotto, Rivera & Sueyoshi, 2000).

Relativamente à avaliação discriminatória, esta perceção implica que os conselheiros da carreira devam considerar as características pessoais (e.g., interesses, valores) e os fatores ambientais, como por exemplo, o estatuto social

(Duarte & Rossier, 2008; Rossier, Berthoud & Dauwalder, 2003; Super & Sverko, 1995). Todos estes fatores podem influenciar a escolha da carreira do indivíduo. Por exemplo, as características e o comportamento de um sujeito inserido num determinado ambiente, são condicionados pelas profissões dos seus familiares, refletindo-se nos seus interesses vocacionais, assumindo predominância na escolha da profissão.

Seguindo esta perspetiva, podemos afirmar que existem sinais de algum respeito por tais princípios da parte do governo de Angola, ao promover a formação de quadros técnicos superiores nas regiões académicas, no sentido de preservar as particularidades socioculturais de cada região, por forma a evitar o distanciamento e a desvinculação do indivíduo à sua cultura étnica. Para a implementação deste programa, foram definidas normas que devem ser respeitadas, de modo a alcançar as metas preconizadas (Secretaria de Estado para o Ensino Superior, 2006). Em seguida analisa-se em mais pormenor o sistema educativo angolano, com particular destaque para o subsistema do ensino superior.

3. 3 O sistema educativo e o ensino superior em Angola: estrutura e organização

O processo educativo faz parte das diversas culturas e civilizações, sendo tradicionalmente considerado também como um processo de formação. No continente africano, devido à colonização, passou a fazer-se a diferenciação entre a educação e a formação. A introdução dos conceitos e compreensão da educação formal levou à implementação de um responsável oficial pela gestão do processo educativo e formativo. Este processo veio, de alguma forma, interferir com a educação, que funcionava até então focada quase exclusivamente no seio familiar, onde os valores e os saberes eram transmitidos de forma oportuna e informal (Pires, 2009,2010). A este propósito, de referir que Haidt (2004) define a educação como uma manifestação cultural, dependendo do contexto histórico e social em que a mesma se desenvolve. Neste processo, as gerações são meios de transmissão de um conjunto de conhecimentos, normas, valores, crenças, usos e costumes, aceites por essa comunidade.

Atualmente, as políticas de educação e formação de adultos em Angola, foram desenvolvidas em função de objetivos de natureza económica, cujas

estratégias subjacentes visam a elevação da qualificação da população ativa e o reforço das competências consideradas relevantes para competitividade económica (Pires, 2009,2010). Desta forma, criou-se um sistema de educação que assenta num plano nacional e nas experiências adquiridas a nível internacional (Constituição da República, 2010). Ao longo da última década, mais especificamente, a partir de 2001, com a publicação da Lei nº 13 de 31 de Dezembro (lei de bases do sistema educativo), o sistema educativo Angolano passou a assumir uma dimensão reguladora do Estado, tendo em vista a melhoria da qualidade e credibilidade social do serviço educativo.

Esta mudança pretende dar resposta a vários desafios, entre os quais se destacam a vontade de realizar a escolarização de todas as crianças em idade escolar, reduzir o analfabetismo de jovens e adultos, preparar os cidadãos para as mudanças profundas no sistema socioeconómico, tal como a transição da economia de orientação socialista para uma economia de mercado, com o objetivo de aumentar a eficácia do próprio sistema educativo.

A educação em Angola realiza-se então através de um sistema unificado, constituído pelos subsistemas de Educação Pré-escolar, Ensino Geral, Ensino Técnico-Profissional, Ensino de Professores, Educação de Adultos, e Ensino Superior (Lei nº 13/2001 de 31 de dezembro).

A Educação Pré-Escolar estrutura-se em dois ciclos: a Creche e o Jardim Infantil, destinados a crianças entre os três meses e os cinco anos de idade.

O Ensino Geral inclui o ciclo do Ensino Primário, com seis anos de escolaridade e o Ensino Secundário, também com seis anos de escolaridade, distribuídos em dois ciclos, sendo o primeiro da 7ª à 9ª classe e o segundo, da 10ª a 12ª classe.

Por sua vez, o Ensino Técnico Profissional compreende o nível da formação Profissional Básica, que pode ser frequentado após a 6ª classe, em centros de formação profissional públicos e privados e o nível da formação Média-Técnica, que pode ser frequentado após a 9ª classe e durante quatro anos, em centros em escolas técnicas. Existem ainda formas intermédias de formação técnica profissional após a 12ª classe, com a duração de um ou dois anos, conforme o domínio de especialidade.

Um outro subsistema, o da formação de Professores, está dividido em dois níveis: a formação Média Normal, destinada à formação de professores de nível

médio e a candidatos com a 9ª classe do ensino geral, ou equivalente; o Ensino Superior Pedagógico, destinado à formação de professores do ensino superior e à agregação pedagógica de professores dos restantes níveis de ensino e ainda a candidatos habilitados para exercer atividades na educação pré-escolar e especial.

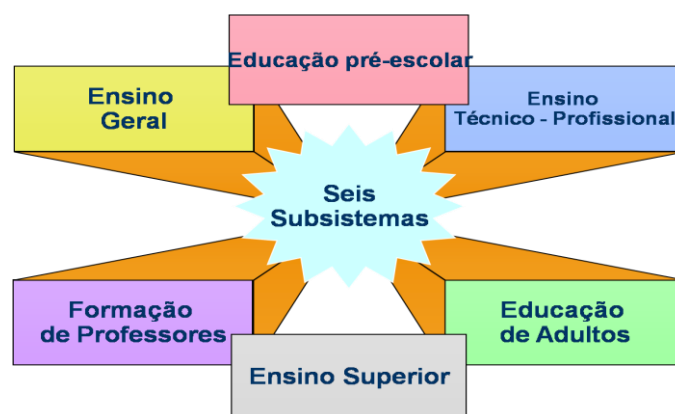


Figura 5 - Estrutura do Sistema de Educação de Angola (adaptado do Decreto Lei 13/01)

Por sua vez, o subsistema da Educação de Adultos assume duas formas, o ensino direto e indireto, que se destina à alfabetização e pós-alfabetização de pessoas a partir dos 15 anos de idade, que estão fora do sistema educativo e realiza-se em escolas, unidades militares, centros de trabalho, entre outros (Lei nº 13/01 de 31 de Dezembro).

O Subsistema Ensino Superior (SES) angolano tem uma natureza binária, dado que se encontram no seu seio Instituições de Ensino Universitário e do Ensino Politécnico (Decreto-lei nº 90/2009 de 15 de Dezembro).

Até 1992, a Universidade Agostinho Neto (UAN) assumiu o monopólio estatal do Ensino Superior em Angola. Após 1992, com a autorização para a criação da Universidade Católica de Angola, iniciou-se o ciclo da liberalização e privatização do ensino superior, o que deu origem ao surgimento de outras universidades. O sistema de administração foi alterado, por forma a enquadrar a nova realidade universitária. Apesar disso, o estado continuou a controlar a rede das instituições de ensino superior (IES), submetendo-as as normas gerais estabelecidas, num quadro legislativo de caráter centralizador (Silva & Mendes, 2011, 2012).

A UAN, embora dependente do Ministério da Educação, assumiu um duplo papel, por um lado, como entidade da administração central do estado, na conceção

e planeamento das ações relacionadas com o ensino e, por outro, como instituição universitária propriamente dita. Assim, até finais dos anos de 1990, a gestão do ensino superior confundia-se com a gestão feita na UAN (Secretaria de Estado para o Ensino Superior, 2005). Esta duplicação de papéis devia-se ao facto de o estado não possuir um departamento específico para o Ensino Superior, o que foi posteriormente alterado com a criação da Direção para o Ensino Superior, mais tarde renomeada para Vice Ministério para o Ensino Superior, do qual derivou posteriormente na Secretaria de Estado para o Ensino Superior (SEES). Esta Secretaria vigorou até Fevereiro de 2010, altura em que foi criado o Ministério do Ensino Superior da Ciência e Tecnologia (MESCT) (Silva & Mendes, 2011).

Estas mudanças vão no sentido de reorganizar e expandir a rede de instituições de ensino superior (IES), assentando numa base jurídica que permita melhorar a gestão deste subsistema. Desta forma, é concedida às IES uma autonomia relativa, ficando, todavia, dependentes do MESCT, no que respeita à orientação supervisão e fiscalização. No entanto, esta condição leva algumas vezes ao conflito entre o órgão do estado e os gestores da IES, dado que ambos reclamam mais autonomia institucional. Neste confronto, alguma IES tem resistido à pressão da tutela, tentando salvaguardar a sua autonomia (Secretária de Estado para o Ensino Superior, 2005). Neste contexto, verificou-se durante algum tempo à UAN manteve uma atuação autónoma, que lhe valeu a imagem de superinstituição, uma vez que era esta Universidade que ditava as normas e funcionamento do Ensino Superior. No entanto, com a reestruturação do Ensino Superior e o maior controlo estatal, esta Universidade foi perdendo progressivamente poder e autonomia a favor do SEES (Silva & Mendes, 2011).

Com a implementação das Normas Gerais Reguladoras do Subsistema do Ensino Superior (Decreto nº 90/09 de 15 de Dezembro), as universidades angolanas passaram formalmente a ter mais autonomia, o que, em tese, é uma condição determinante para o desempenho eficaz da sua missão (UNESCO, 2009). Não obstante, a prática da gestão da IES continuam a depender substancialmente da tutela, no que respeita às competências nos domínios académico e científico (Decreto nº 90/09 de 15 de Dezembro), como sejam a abertura de novos cursos, a homologação dos regimes de avaliação interna e o estabelecimento de normas curriculares e pedagógicas, incluindo orientações metodológicas gerais (Silva & Mendes, 2011).

Um dos aspetos subjacentes à missão do Ministério do Ensino Superior da Ciência e Tecnologia foi descentralizar as Instituições de Ensino Médio, e de seguida, do Ensino Superior, no sentido de valorizar o poder da regionalização, facilitando assim o acesso ao ensino superior. Desta forma, as IES implementadas em cada província ou região devem responder às necessidades e interesses estratégicos do governo para cada uma dessas regiões (Secretaria de Estado para o Ensino Superior, 2005).

As IES, para além de serem vocacionadas para a promoção dos indivíduos e terem como principal objetivo, a investigação científica, também contribuem com a prestação de serviços à comunidade, partindo do princípio que a sua personalidade jurídica pode ser de natureza Pública, Público-Privada, ou Privada.

Nas Instituições de natureza Pública, é o Estado que têm a autonomia total sobre a sua criação, bem como o seu financiamento e desenvolvimento. Por outro lado, a autonomia das IES é exercida nos domínios científico, pedagógico, cultural, disciplinar, administrativo e financeiro, nos termos da legislação em vigor. Cabe também a estas Instituições assegurar a pluralidade de doutrinas e métodos, nos domínios do ensino e aprendizagem, da investigação e da extensão universitária, sem prejuízo das normas políticas e estratégicas definidas pelo Governo. Relativamente à gestão democrática das IES, deve considerar-se a participação de todos os atores deste subsistema, incluindo a sociedade civil, tendo em vista a melhoria da qualidade da gestão e ensino (Decreto nº 90/2009 de 15 de Dezembro).

No que respeita às Instituições Público-Privadas do Ensino Superior, o estado pode assegurar integral ou parcialmente o seu financiamento, bem como participar na iniciativa da sua criação e gestão e projetos de desenvolvimento, mas sempre em parceria com as entidades promotoras, sendo sempre salvaguardado os interesses do Estado. O Governo pode participar em parcerias com pessoas coletivas de direito privado para a criação e desenvolvimento destas instituições, as quais podem ser constituídas por iniciativa do Governo, de pessoas coletivas de direito público, ou por pessoas coletivas de direito privado.

Finalmente, as Instituições Privadas são promovidas por iniciativas individuais, ou coletivas de direito privado, também podendo coexistir com parcerias Público-Privadas, sendo que a sua gestão financeira é de âmbito exclusivamente privado. Por outro lado, a sua criação, licenciamento e extinção, é de competência governamental, podendo o órgão da tutela adotar procedimentos em conformidade.

Para a frequência do Ensino Superior em Angola uma das seguintes modalidades é opcional: ensino presencial, ensino semipresencial e ensino à distância. O ensino presencial é ministrado em dois períodos diurno e noturno; o ensino semipresencial normalmente é feito à distância, regendo-se ambas por um regulamento próprio. Por sua vez, o ensino à distância pode, caso seja do interesse do estado, ser autorizado pelo conselho de ministros, mas sob proposta do órgão de tutela (Decreto nº 90/2009 de 15 de Dezembro).

Quanto à sua estruturação, o Subsistema de Ensino Superior subdivide-se ainda em duas categorias: o Ensino Universitário, que é constituído pelas Universidades e Academias; o Ensino Politécnico, que integra Institutos Superiores e as Escolas Superiores.

O Sistema do Ensino Superior Angolano, tem por objetivo “(...) realizar cursos de graduação e pós-graduação ou especialização, para a superação científica e técnica dos quadros de alto nível superior” (Decreto nº 90/2009 de 15 de Dezembro)⁵. Nesta conformidade, o Ensino Universitário deve oferecer uma formação sólida aos alunos, com especial incidência em ações de investigação científica. Por outro lado, o Ensino Politécnico tem por missão preparar os alunos com técnicas avançadas para desempenhos profissionais, inerentes as respetivas áreas de formação.

A graduação compreende dois níveis: o bacharelato e a licenciatura. O bacharelato corresponde a cursos de ciclo curto, com a duração de três anos e tem por objetivo preparar os estudantes com os conhecimentos científicos fundamentais para o exercício de uma atividade profissional específica. A licenciatura corresponde a cursos com a duração de quatro a seis anos e tem por meta a aquisição de conhecimentos, habilidades e práticas específicas de um ramo particular do conhecimento e a subsequente formação profissional ou académica.

A pós-graduação compreende a categoria académica e profissional. A pós-graduação académica consta de dois níveis: o mestrado, cujo objetivo principal é o enriquecimento da competência científico-profissional dos licenciados. O doutoramento, tem a duração de quatro a cinco anos, constando de um processo de formação e de investigação, que visa a obtenção de uma capacidade científica mais ampla e profunda pelos alunos licenciados ou mestres. A pós-graduação profissional

⁵ Artigo 4º, alínea d)

é uma especialização, com duração variável de acordo com a respetiva área, tendo por objetivo o aperfeiçoamento técnico profissional do formando (Decreto nº 90/2009 de 15 de Dezembro).

Considerando a eficácia desejada na missão da IES, o Ministério da Educação estabeleceu um Plano de Implementação das Linhas Mestras, conducente com os objetivos definidos para o SES. Nesta ótica, é aprovada pelo conselho de Ministros, em 2 de Fevereiro, a Resolução nº 4/2007, que estabelece as Linhas Mestras para Melhoria do Subsistema do Ensino Superior e o respetivo Plano de Implementação (Secretaria de Estado para o Ensino Superior, 2005). O Plano de Implementação das Linhas Mestras é um documento elaborado pela Comissão Intersectorial para Elaboração do Plano de Ação (CISEPA), em 15 de Dezembro de 2006, o qual teve um impacto significativo na organização, estrutura e expansão das IES em Angola. Com a sua aprovação, o governo procurou que estas orientações contribuam para o desenvolvimento do Subsistema de Ensino Superior, tanto no plano político, como nos Económico, Sociocultural, Académico e Pedagógico (Secretaria de Estado para o Ensino Superior, 2006).

Cabe ao plano político, fazer cumprir e respeitar a legislação em vigor, em todas as instâncias do Ensino Superior, conforme determinado pela CISEPA “(...) consolidar o papel reitor da ação do Governo face às expectativas e às iniciativas de atores diretos e indiretos” (Secretaria de Estado para o Ensino Superior, 2006, p.10).

Quanto ao plano económico, tem por objetivo formar quadros superiores que atendam às necessidades dos diversos setores da vida economia nacional e, dessa forma, contribuírem para o desenvolvimento e consolidação da economia.

No plano sociocultural, procura-se criar condições que permitam elevar o índice do desenvolvimento humano, para que este se adeque às particularidades nacionais.

Por último, no plano académico e pedagógico, nesta perspetiva, procura-se promover a qualidade dos serviços prestados pelos órgãos, pertencentes as Instituições do Ensino Superior, contribuindo assim para melhorar a qualidade nas competências dos novos técnicos formados nessas instituições.

O Plano de Implementação das Linhas Mestras que foi aprovado pela Resolução nº 4 de 2 de Fevereiro de 2007, revoga os principais eixos do SES. Na execução destes pressupostos, cabe ao órgão da tutela Secretaria de Estado para o Ensino Superior (SEES), desenvolver e consolidar normas estratégicas que deem

cobertura jurídica institucional, que garantem a otimização dos recursos humanos, materiais e financeiros, permitindo consolidar a atividade académica pedagógica, bem como a expansão das redes de Instituições do Ensino Superior no País.

Nesta conformidade, esta legislação veio implementar a autonomia das Instituições de Ensino Superior, caracterizando-as como Provinciais ou Regionais, tendo em conta a sua natureza climatérica, no sentido de desenvolver nas respetivas IES cursos que tenham em conta as particularidades económicas de cada território ou região. Por exemplo, nas províncias Huila, Cunene e Kuando Kubango, foram criados cursos que formam quadros superiores, cuja formação é vocacionada para a agricultura, dado que estas províncias apresentarem características climatéricas propícias à agricultura e pastorícia. Nesse sentido, foram criadas Escolas Superiores Politécnicas, cuja natureza vai de encontro as estratégias definidas (Nascimento, 2005).

Nesta transição funcional das IES, a criação da Resolução nº 4 de 2 de Fevereiro de 2007, pelo Conselho de Ministros, veio também aprovar o novo quadro jurídico-legal do SES em Angola, o qual implementa três novos instrumentos jurídicos, que constituem a base de desenvolvimento do Ensino Superior. Por conseguinte, o Decreto nº 90/2009, de 15 de Dezembro, estabelece as Normas Gerais Reguladoras do Subsistema do Ensino Superior; o Decreto nº 5/2009, de 7 de Abril, cria as Regiões Académicas; o Decreto nº 7/2009, de 12 de Maio, estabelece a Reorganização da Rede, cria novas Instituições de Ensino Superior Públicas e o Redimensionamento da Universidade Agostinho Neto.

O Decreto nº 90/2009 de 15 de Dezembro define os princípios específicos e o papel dos diferentes atores, clarifica os tipos de instituições de ensino superior, estabelecendo também as linhas gerais de outras matérias, que são regulamentadas em diplomas próprios. Nesta conformidade, estabelece os critérios que pautam a organização, bem como o funcionamento do Subsistema de Ensino Superior, nomeadamente: o Papel Reitor do Estado, a Autonomia da Instituição, a Liberdade Académica, a Gestão Democrática, a Qualidade de Serviços e o Equilíbrio da Rede de IES.

Nesta dinâmica funcional, salienta-se o estatuto do corpo docente, o qual não permite que os docentes colaborem com mais de três instituições, o que até então podia ser praticado. Desta forma, os docentes disponibilizam mais tempo às instituições, garantindo assim maior apoio aos alunos, o que se vai refletir na

qualidade final da formação. Passou também a ser exigida maior qualificação ao corpo docente no exercício da sua atividade, em que a docência nas Universidades e Institutos Superiores deve ser assegurada por Mestres e Doutores, nas Academias por Doutores e nas Escolas Superiores por Licenciados e Mestres.

Relativamente ao corpo discente, a nova legislação estabelece claramente que só ingressam no ensino superior os candidatos que comprovem terem concluído o ensino médio, o 2º ciclo do ensino secundário, ou equivalente e façam prova de ingresso, de acordo com critérios estabelecidos pelo órgão de tutela (Decreto nº 90/2009 de 15 de Dezembro). Este diploma cria também o estatuto do corpo discente, que estabeleça os direitos e deveres dos estudantes do Ensino Superior, bem como o regime disciplinar a ser aplicado. Este decreto estabelece também as normas do Sistema de Avaliação das IES, permitindo assim aferir a qualidade do ensino. Esta avaliação é estruturada em interna e externa. A interna, para além de obrigatória, é também contínua e é realizada pelos órgãos da instituição, tendo por finalidade avaliar o nível de execução dos planos de desenvolvimento, dos programas curriculares dos cursos criados. A avaliação externa é feita por especialistas do órgão de tutela, ou então por uma outra entidade indicada por este. Esta avaliação tem por objetivo aferir a conformidade das atuações pedagógicas e de administração e gestão, da eficiência e eficácia dos mesmos, dentro dos padrões estabelecidos, considerando as normas orientadoras da tutela. O referido decreto, estabelece um prazo de dois anos para que as Instituições de Ensino Superior se adaptem e apliquem as novas regras gerais reguladoras do SES.

Relativamente às regiões académicas, elas são consideradas como um instrumento que delimita a atuação e expansão territorial das Instituições de Ensino Superior, podendo estas ser de âmbito regional ou provincial. Estas alterações na IES são reguladas pelo Decreto nº 5/2009, de 7 de Abril. Com a criação deste diploma, as Instituições não podem expandir-se além das respetivas áreas territoriais. Também no âmbito regional, o estabelecimento de IES não podem sair das províncias pertencentes a essa região académica. Por último, as IES de âmbito provincial estão autorizadas a desenvolver a sua atividade na província em que foram autorizadas a funcionar. No entanto, as Académias, mesmo sendo âmbito provincial, podem desenvolver-se noutras províncias do país por períodos variáveis de tempo, obedecendo princípios e objetivos específicos.

As Instituições de Ensino Superior Angolano estão distribuídas pelas

seguintes regiões académicas: (a) Região Académica I – Universidade Agostinho Neto, que abrange as províncias de Luanda e Bengo, com sede em Luanda, com um total de dezasseis Instituições, das quais sete são Faculdades, uma Escola Superior e oito Institutos Superiores; (b) Região Académica II – Universidade Katyavala Buila, sediada na província de Benguela, abrangendo também a província do Kuanza Sul, num total de seis instituições, das quais três são faculdades e Cinco Institutos Politécnicos, em que dois pertencem à Província do Kunza-Sul; (c) Região Académica III – Universidade 11 de Novembro, localizada nas províncias de Cabinda e Zaire, com sede em Cabinda, totalizando seis Instituições, das quais três são Faculdades, dois são Institutos Politécnicos e uma Escola Superior Politécnica; (d) Região Académica IV – Univesidade Lueji N’konde, situada nas províncias da Lunda Norte, Lunda Sul e Malange, com sede na Lunda-Norte, compreendendo onze instituições, das quais cinco Faculdades e quatro Escolas Superiores e duas Escolas Politécnicas; (e) Região Académica V – Universidade José Eduardo dos Santos, que abrange as províncias do Huambo, Bié e Moxico, com sede no Huambo, tem cinco Faculdades, dois Institutos Politécnicos e duas Escola Superiores; (f) Região Académica VI – Universidade Mandume ya Ndemofayo, situada nas províncias da Huíla, Namibe, Cunene, e Kuando-kubango, com sede na província da Huíla, constituída por três Faculdade, três Institutos Politécnicos e ainda quatro Escolas Superiores; (g) Região Académica VII – Universidade Kimpa Vita, que abrange as províncias do Uíge e Kuanza-Norte, com sede na província do Uíge, tendo duas Faculdades, duas Escolas Politécnicas, uma Escola Superior, uma Academia de Saúde e um Instituto Superior (Decreto nº 7/2009 de 12 de Maio).

Por conseguinte, para além da descentralização, o principal objetivo do Estado assenta na expansão das regiões académicas, conforme ilustrado na figura. Esta conceção parece facilitar a distribuição dos planos curriculares pelo território angolano, por forma a aumentar e diversificar a oferta de cursos e, dessa forma, aumentar as hipóteses de escolha, vocações e motivações dos jovens. Consequentemente, espera-se facilitar a posterior inserção dos novos quadros superiores no mercado de trabalho.

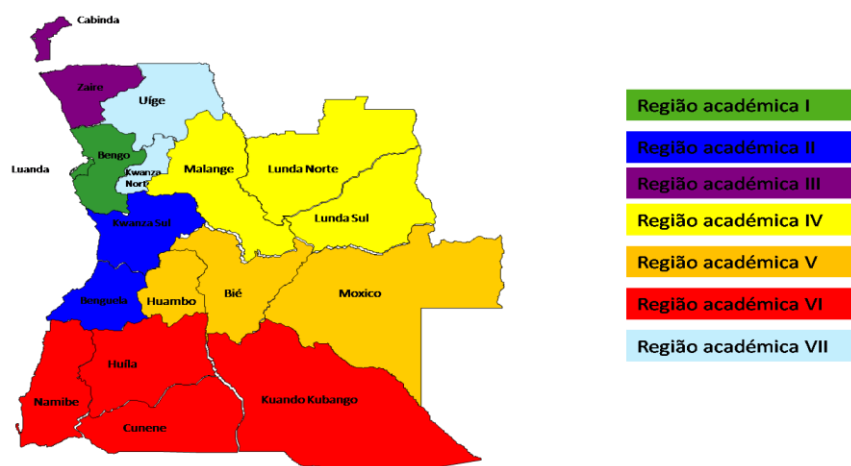


Figura 6 - distribuição das IES por regiões académicas (adaptado do Lei 13/2001)

Em síntese, esta estratégia do governo para além de reduzir a habitual concentração o de jovens universitários na capital do país, vem aumentar o número de quadros superiores, facilitando a sua fixação nas regiões de origem, contribuindo assim para o desenvolvimento regional e, ao mesmo, descentralizando a burocracia, bem como a demografia estudantil.

O Decreto nº 7/2009 de 12 de Maio, relativo ao cumprimento da expansão das Instituições do Ensino Superior, prevê triplicar o número de estudantes até 2012. Para um efetivo de cinquenta mil em 2006, estima-se que em 2012 esteja próxima dos cento e cinquenta mil estudantes. Foi também este Decreto-lei que criou as comissões instaladoras das novas Instituições de Ensino Superior públicas, as quais são, num período de quatro anos, responsáveis por preparar as condições para o funcionamento das novas Instituições de Ensino, instituídas pelo órgão do Governo.

Em síntese, as alterações estruturais do IES de Angola, efetuadas ao abrigo da legislação atrás referida, visam garantir a qualidade pedagógica científica e tecnologia da rede de instituições de ensino superior públicas, adequando os conteúdos e a metodologia aos objetivos estratégicos de desenvolvimento economia, social e cultural do país, de acordo com os programas do governo (Decreto nº 7/2009 de 12 de Maio).

Relativamente às normas de admissão ao ensino superior, são admitidos os candidatos que tenha concluído à formação média, correspondente ao segundo ciclo do ensino secundário, ou equivalente ao 12º ano. Os candidatos são

obrigatoriamente submetidos as provas de admissão, de acordo com os critérios exigidos pela lei (Lei nº 13/2001 de 31 de Dezembro; Decreto nº 90/2009 de 15 de Dezembro), Considerando que o tempo de frequência da universidade é um período de transição e que tem implicações sociais e emocionais na vida dos estudantes, seria desejável que estes demonstrassem que estão psicologicamente preparados para enfrentarem a nova conjuntura social e académica. Embora não esteja oficialmente regulamentado, esta fase parece ser determinante para o sucesso efetivo dos alunos, devendo estes ter acesso a órgãos de apoio e assistência (Moreno, 2002).

O ajustamento académico e orientação da carreira dos estudantes angolanos, tem sido alvo da atenção do governo, o qual tem tomado algumas medidas no sentido de efetivar esse tipo de apoio. Recentemente, foi aprovado o Estatuto Orgânico do Ministério do Ensino Superior da Ciência e Tecnologia, deixando assim de vigorar o Decreto-lei nº2/2009 (Decreto Presidencial nº 70/2010 de 19 de Maio).

Esta nova estrutura resulta da junção de duas Instituições, o Ministério da Ciência e Tecnologia e a Secretaria da Estado para o Ensino Superior, dando assim origem ao novo Ministério. Esta estrutura é chefiada pelo Ministro do Ensino Superior da Ciência e Tecnologia, coadjuvado pelos Secretário de Estado do Ensino Superior e da Ciência e Tecnologia. Nesta estrutura orgânica, salientam-se os Serviços Executivos Centrais, em particular a Direção Nacional de Orientação Profissional e Apoio aos Estudantes (DNOPAE), encarregue de orientar e acompanhar os estudantes na sua inserção no ensino superior, bem como a sua integração profissional. Por conseguinte, esta entidade tem por missão promover a ligação entre os estudantes e o mercado de trabalho (Decreto-Presidencial nº 70/2010).

De acordo com o número 2 do artigo 20º do Decreto acima referido, a partir do Estatuto do Ministério do Ensino Superior e da Ciência e Tecnologia, a Direção Nacional de Orientação Profissional e Apoio aos Estudantes tem as seguintes competências: (a) promover ações de orientação profissional dos estudantes, de modo a assegurar uma inserção bem-sucedida no ensino superior; (b) implementar e supervisionar a execução da política de ação e apoio social ao estudante do ensino superior; (c) acompanhar as necessidades de qualificação e adequação das instalações e equipamentos para a implementação da ação social; (d) promover ações para fins de investigação científica e prestação de serviços nos domínios da

orientação vocacional e profissional; (e) promover a realização de estágios pelas instituições de ensino superior e outras formas de contacto com o mundo do trabalho; (f) promover a divulgação de informação atualizada sobre os diversos cursos ministrados no subsistema do ensino superior, bem como a divulgação das diferentes modalidades de ensino para o prosseguimento de estudos; (g) promover estudos que visam direcionar profissionalmente os estudantes do ensino superior; (h) promover ações de integração profissional dos estudantes; (i) conceber programas especiais de apoio social dirigido aos estudantes mais carenciados e portadores de deficiência física; (j) elaborar normas metodológicas que regulem o funcionamento de lares, refeitórios, cantinas, livrarias e papelarias afetos às instituições de ensino superior; (k) fomentar atividades extra académicas nos domínios da educação patriótica, cultura, desporto e recreação; (l) estabelecer parcerias de trabalho com áreas afins do Ministério da juventude e Desportos, Ministério da Administração Pública Emprego e Segurança Social, Cultura, Instituto Nacional de Bolsas de estudo e outras estruturas, visando promover ações de Orientação Profissional e Apoio Social aos Estudantes; (m) desempenhar as demais funções que lhe forem superiormente determinadas; (n) promover em coordenação com o MAPESS, INABE, UEESA e outras estruturas afins ações de incentivo visando a orientação profissional (Decreto Presidencial nº 70/2010, de 19 de Maio).

3.4 Pontos estratégicos na avaliação institucional do ensino superior em Angola

Relativamente à qualidade do ensino, a avaliação institucional parece ser um dos instrumentos que facilitará ao Estado melhor regulação do subsistema do Ensino Superior, podendo assim contribuir para a melhoria da sua qualidade (Silva e Mendes, 2011). A análise da universidade, enquanto objeto de avaliação institucional, requer a criação e interpretação de indicadores objetivos, que funcionem com um referencial que permita efetuar uma avaliação de qualidade e assim contribuir para melhoria do Ensino Superior.

Os objetivos, as modalidades e os instrumentos de avaliação adotados, os

efeitos ou consequências dos processos de avaliação, o poder de avaliar, de participar na avaliação e na interpretação dos 'resultados', entre outros elementos, diferem substancialmente consoante o protagonismo atribuído a concepções, imagens e metáforas organizacionais que, por sua vez, envolvem necessariamente opções políticas, visões do mundo e interesses traduzindo diferentes prioridades de ação (Lima, 2002, p. 18).

A qualidade do ensino superior em Angola sofre de algumas lacunas, como a falta de eficiência e eficácia da gestão dos recursos financeiros e outros, com ênfase nos currículos do corpo docente e do corpo discente (Secretaria de Estado para o Ensino Superior, 2005). Têm-se desenvolvido diversas ações no sentido de melhorar a qualidade do ensino superior, nomeadamente ações de avaliações institucionais. A avaliação da qualidade do ES é uma medida que tem por objetivo garantir padrões de qualidade do ensino e da investigação, definidos pelo órgão de tutela. Neste âmbito, está estabelecido que avaliação das IES se estrutura em avaliação interna e externa. Sendo que a primeira é da responsabilidade das IES, com caráter obrigatório e permanente, podendo a avaliação externa ser realizada por um especialista do órgão da tutela, ou por uma entidade por si contratada para o efeito (Decreto nº 90/2009 de 15 de Dezembro). Dada a preocupação do estado em melhorar a qualidade do ensino superior este assume a gestão direta de alguns aspetos que, tradicionalmente, são da competência dos reitores. Esta posição verifica-se em várias normas regulamentares, como por exemplo a criação de mecanismos que assegurem a avaliação externa da qualidade dos serviços prestados e homologação dos regimes de avaliação interna das instituições de Ensino Superior (Decreto nº 90/2009 de 15 de Dezembro). Desta forma, o estado está presente na concepção e implementação da avaliação institucional, na qual se inclui avaliação interna.

Na perspetiva de Santos (2008), das intervenções diretas do estado na gestão do ensino superior, a questão da avaliação é a que mais condiciona a autonomia das universidades públicas financiadas pelo estado, criando assim alguma resistência interna para se deixarem avaliar, dado que a titularidade da avaliação é, geralmente, da própria IES. Dentre as competências do MESCT, salienta-se a de "(...) garantir um elevado nível de qualidade nos domínios

pedagógicos, científico tecnológico e cultural das Instituições de Ensino Superior” (Decreto nº 90/2009 de 15 de Dezembro). A lei de base do sistema de educação no seu artigo 63º refere que “(...) o objeto da avaliação contínua com incidência especial sobre o desenvolvimento, a regulação (...), tendo em conta os aspetos educativos, pedagógicos, sociológicos, organizacionais económicos e financeiros”.

Na perspetiva de Teixeira (1996), a garantia da qualidade do ensino das IES passa pela implementação de um sistema de controlo. Segundo este mesmo autor (Teixeira, 1996, p.21), a universidade “(...) deve assumir as suas responsabilidades em todas as vertentes da sua atividade através da autoavaliação e controlo externo corrigir erros e deficiências e potenciar virtudes”. Teixeira (1996) salienta também a importância da universidade criar um sistema de avaliação interna, que controle a aplicação dos objetivos pré-definidos, acompanhado de uma reflexão coletiva e institucional, tendo sempre presentes a missão e objetivos da Universidade. As políticas de acompanhamento do funcionamento das IES têm por objetivo credibilizar estas Instituições, as quais devem ser determinantes no desenvolvimento do país.

A pertença melhoria do ensino universitário é baseada em razões de ordem interna e externa. Internamente as baixas taxas de promoções refletem-se nas elevadas retenções e no abandono escolar. As razões externas decorrem do fraco desempenho das IES e da insuficiência das especialidades oferecidas, bem como do reduzido número de diplomados, comparativamente às necessidades do país. Por outro lado, a elevada procura nacional e a fragilidade institucional, mostra a necessidade de expansão de redes de IES (Silva & Mendes, 2011).

Na perspetiva de House (2000), a avaliação pode contribuir para a coesão dos interesses das partes envolvidas dado que, por um lado, permite aplicação das medidas políticas julgadas necessárias e, por outro lado, a melhoria da qualidade do ensino contribuindo assim para os interesses comuns. Nesta conformidade, a intervenção política na avaliação afeta os planos internos e externos, uma vez que os interesses políticos vão além da universidade, mas contando com ela para discussão das políticas mais amplas. Por outro lado, a Universidade pública é financiada pelo Estado e, como tal, as suas ações devem ir de encontro aos planos políticos estipulados.

Neste contexto, o estado tem legitimidade para estabelecer as orientações gerais, que regulam a avaliação das IES, assumindo assim as funções de controlo e

supervisão. Desta forma, o controlo do estado materializa-se na centralização das competências para o estabelecimento de medidas políticas públicas de educação. Quanto à forma de supervisão, ela vai de encontro ao princípio da diversidade e da aceitação do mercado, exercendo o estado uma supervisão mais distanciada, tendo por objetivo a garantia dos parâmetros de qualidade das Instituições. Por conseguinte, a autonomia das IES é salvaguardada, atuando o estado mais como supervisor do que controlador (Silva & Mendes, 2011).

Nesta conformidade, o estado assume a titularidade da avaliação, que é entendida como um processo reformista, uma vez que vai além dos parâmetros propriamente educativos, englobando também aspetos económicos e políticos (Sobrinho, 2003). Assim, a avaliação das universidades é um instrumento de aferição, com o qual o estado pretende controlar a acreditação e financiamento das IES, tendo em vista a defesa dos interesses nacionais.

De acordo com Patton (1997), o processo de avaliação deve envolver todas as Instituições e pessoas que participam, direta ou indiretamente, no seu desenvolvimento e implementação. Estes decisores são pessoas que, ao contribuírem para a avaliação das IES, vão também beneficiar com a sua realização, através dos resultados e conclusões obtidos segundo (Baker, Davis, Gallerani, Sanchez & Viadro, 2000, cit. por Pinto, 2010, p.116), os decisores podem agrupar-se nas seguintes categorias:

(a) os envolvidos na implementação do programa: engloba os membros da comunidade, os colaboradores, os patrocinadores, os administrados e gestores, e os membros do pessoal em geral que apoiaram a concretização do programa de intervenção; (b) os servidos ou afectados pelo programa: envolve os clientes, os familiares, os colegas, os vizinhos, e as instituições académicas, sociais, ou comunitárias; e, (c) os utilizadores primários da avaliação: correspondem a indivíduos ou grupos específicos de sujeitos que se encontram numa posição de poder para tomar uma decisão relativamente ao programa; frequentemente esta categoria é constituída por elementos integrantes das categorias prévias.

O modelo utilizado é semelhante aos programas em vigor em Portugal, Brasil, Chile, México e Argentina, como se pode verificar nas Normas Gerais Reguladoras do Subsistema de Ensino Superior (Decreto 90/2009 de 15 de Dezembro). Este Decreto Lei confere alguma autonomia às IES para definição do regime de avaliação interna, obedecendo, no entanto, aos limites estabelecidos pelo regime geral de avaliação definidos pela tutela. Em relação à avaliação externa, é responsabilidade da tutela definir os mecanismos de avaliação e coordenação, bem como coordenar este processo, através da intervenção de especialistas ou entidades contratadas para o efeito.

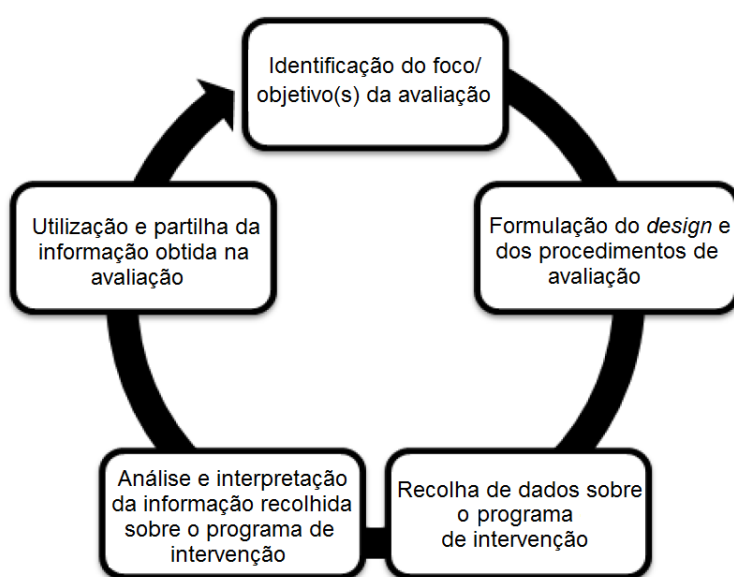


Figura 7 - Processo de avaliação de programas de intervenção (Pinto, 2010)

De acordo com a legislação em vigor, os resultados da avaliação institucional devem obedecer a aplicação rigorosa das normas previstas, sendo a sua violação, ou má utilização, punidas com sanções previstas na lei. Essas sanções vão desde advertência verbal até a exoneração, tais como o pagamento de multas e o encerramento compulsivo das instituições ou dos cursos. Em síntese, é responsabilidade do governo estabelecer as normas e princípios gerais, aos quais a avaliação institucional deve obedecer, por forma a garantir a qualidade e a credibilidade Institucional (Silva & Mendes, 2011). Para estes autores, este modelo de avaliação pode gerar situações de tensão entre as IES e a tutela, uma vez que as primeiras podem fazer uso das prerrogativas inerentes à sua autonomia e reclamar a

responsabilidade de decisão de alguns parâmetros da avaliação interna. Nesta conformidade, alguns critérios localmente definidos podem colidir com outros aspetos relativos à avaliação externa.

CAPITULO II

MATERIAIS E MÉTODOS

Este ponto do trabalho, apresenta a metodologia utilizada na presente investigação. Trata-se de um estudo transversal, subordinado ao tema Processo de ajustamento académico de estudantes angolanos ao contexto do ensino superior. Começa-se por enquadrar o estudo empírico, seguindo-se a exposição dos objetivos e das hipóteses de investigação. São também caracterizadas as variáveis em estudo, os participantes e os instrumentos utilizados na recolha dos dados. O capítulo encerra com a descrição dos procedimentos utilizados na seleção da amostra, e na recolha e análise dos dados.

1. Enquadramento

Na parte empírica deste estudo, fundamentada na revisão de literatura apresentada no capítulo anterior, e em especial nos contributos sobre a medida e os factores de ajustamento académico e sobre a diversidade cultural e características bem como resultados do sistema educativo angolano, procura-se analisar e compreender, a partir de uma perspetiva sociocognitiva, como fatores individuais e contextuais se relacionam com a dinâmica da adaptação académica dos estudantes do ensino superior angolano.

2. Objetivos

Este estudo tem como objetivo principal, contribuir para a compreensão dos processos de adaptação académica dos alunos do ensino superior, a partir de uma perspetiva sociocognitiva da carreira (Lent, 2004; Lent et al., 2009). Nesta conformidade, foram considerados os seguintes objetivos específicos:

- (a) Analisar a bondade de ajustamento de um modelo de medida de ajustamento académico proposto por Lent (2004), aos dados de uma amostra de estudantes do ensino superior angolano;
- (b) Caracterizar o processo de ajustamento académico de alunos do ensino superior angolano a partir da medida escolhida e analisar a eventual existência de diferenças nos resultados em função do sexo, etnia, ano escolar, especialidade académica e instituição de ensino superior de pertença dos alunos;

- (c) Analisar o grau de ajustamento dos caminhos do modelo estrutural de ajustamento académico proposto por Lent (2004), aos dados de alunos do ensino superior angolano.

3. Expetativas de Resultado e Hipóteses

Em relação ao estudo da medida de ajustamento académico, espera-se obter resultados satisfatórios de validade de constructo e de consistência interna de uma medida sociocognitiva de ajustamento académico, semelhantes aos que foram obtidos por Lent (2004), e sobretudo Lent et al. (2009) na população portuguesa.

Em relação à caracterização do ajustamento académico em estudantes angolanos, esperamos registar valores moderados de ajustamento académico, nos alunos do ensino superior angolano, já que, apesar do acesso aos cursos desejados estar muitas vezes dificultado, e os alunos não disporem de serviços de carreira ou de apoio psicopedagógico durante a sua estadia no ensino superior, actualmente existe uma preocupação crescente dos governantes e docentes do ensino superior, com a qualidade do ensino e as condições de vida dos alunos, neste ciclo de estudos, que podem afectar positivamente o seu bem-estar percebido.

Quanto à análise de diferenças nos resultados em função de variáveis sociodemográficas e escolares, espera-se que os homens estudantes angolanos, eventualmente mais favorecidos, do ponto de vista económico e social, quando comparados com as mulheres, obtenham resultados mais elevados nos factores sociocognitivos e nos resultados de ajustamento académico e com a vida em geral. Espera-se ainda que os alunos pertencentes às etnias majoritárias (Umbundu, Kinbumdu, Nhaneca Humbe) obtenham resultados mais favoráveis nas medidas de ajustamento académico e de satisfação com a vida em geral do que as restantes, pelo facto de terem mais probabilidade de membros numa variedade de instituições e consequentemente, incluírem estudantes e profissionais satisfeitos e com sucesso académico. Estes podem servir de modelo e de apoio, e influenciar positivamente as expectativas e a percepção de suporte e autoeficácia dos membros estudantes universitários desta etnia.

Espera-se também que os alunos mais velhos e em anos escolares mais avançados, bem como os que frequentam o curso de gestão e o ensino público,

possam obter resultados mais favoráveis, nas diferentes dimensões do ajustamento académico, quando comparados com os restantes estudantes. No caso da idade e ano escolar, a expectativa de resultados prende-se com o facto de os alunos mais velhos e em anos escolares mais avançados em teoria, terem tido já algumas oportunidades de apoio à sua integração e socialização no ensino superior, quando comparados com os mais novos e em anos escolares menos avançados. No caso do curso ou especialidade académica, a expectativa resulta do facto do curso de Gestão se ter tornado uma opção de grande prestígio percebido e escolha mais autónoma da parte dos alunos. No caso das diferenças esperadas entre instituições de ensino, a expectativa tem origem no elevado prestígio e tradição de ensino do Instituto Superior de Ciências de Educação quando comparado com a Universidade Óscar Ribas, apesar desta se situar na metrópole e aquela no interior do país.

Na sequência ainda dos objetivos atrás referidos, e no que respeita ao estudo confirmatório, as hipóteses que se seguem definem as relações esperadas entre as variáveis no modelo, inerentes ao processo de ajustamento dos estudantes angolanos ao contexto do ensino superior:

H1: A satisfação académica relaciona-se significativamente com a satisfação com a vida em geral (trajetória 1);

H2: A disposição afetiva da pessoa ao lidar com as situações da sua vida afeta a satisfação com a vida em geral (trajetória 2) e a satisfação com a vida académica (trajetória 3);

H3: A satisfação geral com a vida é afetada pelo progresso nos objetivos académicos (trajetória 4);

H4: A satisfação académica é afetada pelo progresso em objetivos académicos importantes (trajetória 5) e pelas crenças de autoeficácia (trajetória 6);

H5: Os apoios afetam a satisfação académica (trajetória 7);

H6: A autoeficácia e os apoios afetam o progresso nos objetivos (trajetórias 8 e 9);

H7: Os apoios afetam a autoeficácia (trajetória 10).

4. Variáveis

As variáveis em estudo foram selecionadas em função da revisão da literatura e dos objetivos propostos, essencialmente focados no modelo sociocognitivo de Lent (2004). As variáveis dependentes são o ajustamento ou satisfação académica e a satisfação com a vida em geral. As variáveis independentes são as variáveis sociodemográficas e escolares, o sexo, a idade, a etnia, o ano escolar, a especialidade académica e a instituição de ensino superior, e ainda, as dimensões psicológicas de autoeficácia académica, apoios ou recursos ambientais percebidos; o progresso percebido em objetivos académicos, e a disposição afetiva.

5. Participantes

A amostra é constituída por 317 participantes, sendo 165 (49,7%) mulheres e 152 (45,8%) homens, com uma média de idades de 25,83 anos ($N=303^6$; $DP = 7,55$; $MIN = 17$; $MAX = 51$), pertencentes às etnias Ubumdu, Kimbundum e Nhaneca Humbe (59,9%), conforme apresentado na tabela 2. Os participantes frequentam os primeiros três anos de graduação (1º ano = 199, 59,5%; 2º ano = 96, 28,9%; 3º ano = 22, 6,6%) e estão distribuídos por duas IES, respectivamente, na Universidade Óscar Ribas - UOR ($N=170$, 53,6%), nos cursos de Gestão ($n=139$, 81,76%) e de Relações Internacionais ($n=31$, 18,24%), e no Instituto Superior de Ciências da Educação - ISCED ($N=147$, 46,4%), nos cursos de Geografia ($n=83$, 56,46%) e de Pedagogia ($n=64$, 43,54%).

⁶ A idade foi calculada considerando as respostas existentes de 303 indivíduos nesta variável.

Tabela 2 - Distribuição dos participantes em função das variáveis sociodemográficas e escolares

		n	%
Sexo	Mulheres	165	52,1
	Homens	152	47,9
Idade	Até 20 anos	75	23,7
	21-25	132	41,6
	26-30	46	14,5
	31-35	15	4,7
	36-40	25	7,9
	> 40 anos	24	7,6
Ano escolar	1º ano	199	62,8
	2º ano	96	30,3
	3º ano	22	6,9
Instituição e Curso	UOR Gestão	139	43,8
	UOR Relações internacionais	31	9,8
	ISCE Geografia	83	26,2
	ISCE Pedagogia	64	20,2
Etnia	Umbundu	78	24,6
	Kimbundu	80	25,2
	Bacongo	24	7,6
	Nganguela	7	2,2
	Nhaneca Humbe	32	10,1
	Cuanhama	4	1,3
	Tchokwé	15	4,7
	Ambo	1	0,3

Do total de 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%).

A tabela 3 ilustra a distribuição da etnia na amostra em função da residência.

Tabela 3 - Distribuição da etnia na amostra, por local de residência

Residência	Etnia (N=124,78,1%)	N (%)
Luanda N=170 (51,2%)	Umbundu	21(12,4%)
	Kimbundu	74(43,5%)
	Bacongo	17(10%)
	Nhaneca Humbe	2(1,2%)
	Cuahama	1(6%)
	Tchokwé	9(5%)
	(N=117, 79,7%)	N (%)
Lubango N=147(44,3%)	Umbundu	57(38,8%)
	Kimbundu	6(4,1%)
	Bacongo	7(4,8%)
	Nganguela	7(4,8%)
	Nhaneca Humbe	30(20,4%)
	Cuahama	3(2%)
	Tchokwé	6(4,1%)
	Ambo	1(0,7%)

Para uma melhor compreensão das características da amostra, convém acrescentar o que melhor pode caracterizar cada uma das etnias representadas no grupo de participantes. Assim: (a) os Umbundo – têm como língua predominante o umbundu e as suas atividades centram-se na agricultura e na pecuária. É considerado o grupo étnico mais significativo, representando cerca de 38% da população de Angola, distribuem-se pelas províncias do Huambo, Bié, Benguela, Norte da Huíla, ocidente do Moxico e partes do Cuanza Sul. Este povo subdivide-se em 15 grupos principais, salientando-se pela sua notoriedade, os bienes e bailundos, destacando-se a sua capacidade de aceitação e integração dos padrões da cultura ocidental; (b) os Kuimbundo – A sua língua é o kuimbundo e ocupam uma vasta extensão, que vai desde a costa ocidental até ao rio Cuango, englobando as cidades de Luanda, Bengo, Cuanza-Norte, Malange e norte do Cuanza Sul. As suas atividades principais são a agricultura do café e a pesca, esta é a mais praticada pelos Muaxiluando. Nos censos de 1960, era o segundo grupo étnico de Angola, com cerca e 23% da população Palanque (2011). Os luandas cultivam o gosto pela cultura tradicional, expressando-se com aparatosos espetáculos folclóricos, com a tradição ancestral, salientando-se o culto a seria vivenciado na ilha de luanda, um

culto à sereia; (c) os Bacongos – esta etnia fala a língua kikongo, ocupando a província de Cabinda e o Nordeste de Angola (Uíge, Zaire) e tem como atividade predominante, a agricultura de mandioca. De acordo com as estatísticas de 1960, era o terceiro maior grupo, com cerca de 13,5% da população. A sua língua materna é o Quicongo, os seus membros são descritos como muitos supersticiosos, propensos à criação de místicas religiosas e detentores de um espírito filosófico, e como orgulhosos; (d) os Nganguela – têm como língua materna o nganguela, situando-se entre a fronteira Leste e o rio Cuanza. Em termos de atividades principais, dedicam-se à agricultura, criação de gado, pesca e apicultura. Também esta etnia se subdivide noutros grupos, salientando-se os luenas (antigo lunda) e os quiocos, que adotaram a língua dos nganguelas, tendo forte influências culturais do Zimbabwe; (e) os Nhaneca-Humbe – este grupo fala a língua nhaneca, está fixado nos territórios do curso médio do rio Cunene, ocupando os territórios próximos do rio Cunene, Huíla, Namibe, praticando uma organização da chefia jaga⁷. A sua economia é baseada na agropecuária. No plano cultural, à semelhança dos ambós e dos hereros, têm uma influência de cultura camítica oriental, manifestada na instituição do gado sagrado. Por exemplo, o cortejo do boi sagrado, praticado anualmente, é tido como reminiscência do culto do boi. Na vida social, salientam-se os ritos de puberdade feminina. No aspeto artístico, cultivam o adorno do corpo e penteados específicos, produzindo vestuário e ornamentos diversos, incluindo a confeção de pulseiras metálicas; (f) o grupo Cuanhama – Este grupo étnico também é designado por Herero, habita no sul do país, na região compreendida entre o deserto do Namibe até a foz do rio Cunene. A sua língua é o cuvale e a sua atividade é centrada essencialmente na pastorícia, sendo também exímios caçadores. Dos vários grupos que constituem este povo, os cuvale é o subgrupo mais representativo, assim como do ponto de vista cultural, destacando-se a prática do adorno e o uso do turbante de pele de carneiro, que são típicos da mulher cuvale. Estas mulheres são consideradas as mais elegantes entre as etnias do sudoeste. Admite-se que os hereros sejam provenientes do nordeste africano e tenham tido uma cultura camítica quase pura. Este grupo mantém o culto das vacas sagradas e veneram os espíritos dos criadores defuntos. Por sua vez, não admitem cruzamentos com outros povos, nutrem um desprezo que pode ir ao exagero por

⁷ Respeito pela hierarquia etária.

grupos étnicos que consideram inferiores; (g) os Tchokue – Este povo fala a língua kioko, ocupando uma extensa área que vai da fronteira Nordeste até ao sul, dedicando-se, essencialmente, à produção do ferro, agricultura e caça. Esta etnia caracteriza-se por uma acentuada unidade cultural, com membros considerados bons construtores de habitações e muito aptos para negócios. Cruzam-se com a quase totalidade das etnias que contactam, estabelecendo colónias por toda a parte. A sua história está envolvida em lutas, constando que no século XIX forçaram os territórios lundas, expandindo-se rapidamente para o nordeste e para o sul de Angola, indo mesmo para além das fronteiras de Angola, criando núcleos no Congo Democrático e na Zâmbia; (h) os Ambó – esta etnia vive no sul do país, falam a língua oshivambo e a sua atividade é centrada na agropecuária. São bons caçadores e hábeis cavaleiros, sendo a bravura, a inteligência e a altivez, suas características mais marcantes. Este povo foi anteriormente conhecido por bantubas e é constituído por vários subgrupos, dos quais se salientam os cuanhamas. A sua organização social assenta no matriarcado, embora seja o homem, o detentor da autoridade e o defensor qualificado dos direitos. O regime de parentesco é rígido, segundo a linhagem uterina, apresentando características muito peculiares, como sejam, a associação do trabalho nas suas quintas e o local onde vivem é formado por estacarias em disposição labirínticas, dificultando o acesso a desconhecidos;

6. Instrumento de Medida

Nesta investigação foi aplicado o Questionário do Ajustamento Académico (QAA) de Lent (2004), adaptado para a população portuguesa por Taveira e Lent (2004). Trata-se de um questionário de autorrelato composto por três seções: (a) dados demográficos e escolares; (b) experiências académicas; (c) vida em geral. Os indicadores de ajustamento correspondem a um total de 56 itens, que se encontram agrupados em nove subescalas: (a) Autoeficácia em tarefas académicas básicas, com 5 itens, respondidos numa escala de 1 a 9, que se destinam a avaliar o grau de confiança que o indivíduo possui nas suas capacidades para lidar com tarefas académicas; (b) Autoeficácia para lidar com barreiras e desafios académicos específicos, com 7 itens, respondidos numa escala de 0 a 9, com o objetivo de avaliar até que ponto o indivíduo está confiante nas suas capacidades para lidar com

as barreiras e desafios académicos; na terceira dimensão, (c) Alcance e progresso em objetivos com 8 itens, respondidos numa escala de 1 a 5, para avaliar até que ponto o aluno percebe, esta progredir o objetivo académico valorizado; a quarta dimensão; (d) Recursos e apoios ao ajustamento académico, com 9 itens, respondidos numa escala de 0 a 9, com objetivo de avaliar até que ponto o indivíduo sente-se confiante em lidar com barreiras e desafios académicos; na quinta dimensão (e) Satisfação académica, com 7 itens, respondidos numa escala de 1 a 5, que avaliam o grau de satisfação com diferentes aspetos da vida académica; sexta dimensão; (f) Ajustamento académico global percebido, com apenas 1 item, respondido de uma escala de 1 a 5; (g) Stress percebido com 4 itens, respondidos numa escala de 1 a 5, avalia a percepção de controlo e capacidade para lidar atempadamente com os problemas, tarefas e desafios académicos; na primeira dimensão da categoria vida em geral, composto por; (h) Afeto situacional com 10 itens, respondidos numa escala de 1 a 5, para avaliar em que medida o indivíduo expressa sentimentos e emoções positivas; a segunda dimensão; (i) Satisfação com a vida em geral com 5 itens, respondida numa escala de 1 a 7, avalia até que ponto o indivíduo seleciona o grau de satisfação com a vida em geral).

À versão original do questionário, inclui uma escala compósita de Autoeficácia académica cosntituídas pelos indicadores das duas subescalas da autoeficácia referidas com 12 itens, e uma escala composita do ajustamento académico constituída pelos indicadores escala de satisfação académica, ajustamento académico global percebido e Stress percebido, com 12 itens.

A escala de respostas aos itens, como já referido, é uma escala de resposta de tipo Likert e gráfico numérico, que pode variar entre 0 e 9 pontos (parte I e II dos itens Experiências Académicas) ou entre 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, na escala de respostas, a opção que melhor traduz o seu grau de ajustamento, adaptação e bem-estar ao atual contexto académico.

Em cada subescala ou escala compósita o valor total é obtido através do somatório do valor das respostas em cada um dos itens que a compõe. A escala

pretende medir no sentido positivo cada uma das suas dimensões.

O Questionário de Ajustamento Académico, como referido anteriormente, tem obtido qualidades psicométricas satisfatórias e já foi usado como medida útil de ajustamento em vários estudos no contexto cultural socioamericano, Português e Italiano (e.g., Lent et al., 2009; Lent, Nota, Soresi, Ginevra, Duffy, & Brown, 2011; Risende & Neri, 2006; Singley, 2005, Singley et al., 2010).

7. Procedimentos

Os estudantes foram selecionados para participar no presente estudo no ano letivo de 2010, tendo sido contactadas para o efeito duas universidades, uma com carácter público e outra com carácter privado, respetivamente o Instituto Superior de Ciências de Educação da província da Huíla e a Universidade Óscar Ribas em Luanda. 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 viabilizaram e facilitaram 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. Posto isto, os estudantes, responderam prontamente as questões do questionário. Cada aplicação demorou, em média, uma hora.

8. Análise de dados

Os dados obtidos são de natureza quantitativa e foram processados e analisados pelo *software* estatístico *Statistical Program for Social Sciences* (SPSS) para Windows – versão 18.

Todos os testes estatísticos foram realizados na forma bilateral. Assumiu-se em todos os casos o valor de $\alpha = .01$, ou $\alpha = .05$, com valores críticos de significância dos resultados dos testes de hipóteses. Rejeitou-se a hipótese nula nos casos com

probabilidade de erro do tipo I fosse inferior a $p \leq .01$, ou $p \leq .05$.

Assim, foram feitas análises de estatística descritiva, onde são analisadas as medidas de tendência central, por forma a caracterizar o valor da variável em estudo que ocorre com mais frequência (média, mediana e os percentis) Maroco (2010). Para verificar a dispersão das observações, em torno das medidas de tendência central, foram calculados o desvio padrão, a variância e a amplitude interquartis, bem como as medidas de assimetria e achatamento, igualmente identificadas como medidas de forma, por caracterizarem a forma de distribuição dos elementos da população expostos em torno da média (assimetria e kurtose). Para verificar o tipo de correlação entre as diversas subescalas e considerando que a amostra não segue uma distribuição normal, utilizou-se o coeficiente de correlação de Sperman, que é uma medida de dispersão não paramétrica.

As variáveis contínuas foram assim identificadas, determinando as medidas do percentil 25 – p25, percentil 50 – p50 e o percentil 75 – p75. Por forma a estimar a amplitude de valores das observações das variáveis, calculou-se o intervalo interquartilico, a diferença entre o quartil 75 e o quartil 25.

A parte pré-analítica, exploratória e de tratamento e interpretação das respostas, foi feita tendo em conta as questões respeitantes ao grau de confiança nas próprias capacidades, grau de confiança em lidar com barreiras ou problemas, progresso de objetivos, fatores/situações de incentivo/apoio ao ajustamento académico, satisfação académica, ajustamento académico geral, stress percebido, afeto situacional, satisfação com a vida em geral, pelo que os dados brutos das respostas foram transformados em numéricos, com objetivo de se alcançar uma melhor compreensão com os dados tidos no texto.

Foi feita a caracterização dos itens, em termos de tendência central e dispersão onde se apresentam os valores Medianos (Me), Moda (Mo), Assimetria (Sk) e Achatamento (Ku), Intervalo interquartilico, Amplitude real e a teórica onde foram observados os valores Máximos e Mínimos e o Alfa de Cronbach a fim de se observar o valor de consistência interna do questionário se uma questão em particular fosse eliminada.

Analisou-se os coeficientes de correlação das dimensões do ajustamento académico, sendo que na generalidade significativos, positivos e moderados. Com o intuito de observar as relações entre o ajustamento académico e os itens foi feita uma análise fatorial exploratória, pois segundo Sperman (1904), cit. por Maroco

(2010), os resultados observados num teste de avaliação são determinados por um fator geral e por um fator específico. Foram igualmente extraídos os fatores pelo método das componentes principais com a rotação Varimax, sendo a validade da análise fatorial feita através do Kaiser-Meyer-Olkin (KMO). Verificou-se que os resultados não coincidiam com aqueles achados pelos autores (Lente et al., 2009), pelo que se forçou a extração de nove componentes principais, apresentando assim resultados satisfatórios com os catorze valores.

Para verificar existência de eventuais diferenças do ajustamento académico em relação ao género e instituição, utilizou-se o teste t-Student para amostras independentes. Trata-se de um teste paramétrico, que exige uma distribuição normal das amostras. Contudo, ao comparar o ajustamento académico em relação a instituição, 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. No entanto, os valores de Assimetria e Kurtose, para o tratamento standard $Sk < 3$ e $Ku < 7$, não revelaram problemas graves que justificassem a utilização de correções, por violação do pressuposto de normalidade, considerando assim terem uma distribuição normal (Maroco, 2010). Por sua vez, o pressuposto de homogeneidade de variâncias foi analisado com o teste de Levene. Considerou-se como nível de significância de referência, para rejeitar ou não rejeitar a hipótese nula, uma significância $(\alpha) \leq .05$. No entanto, sempre que se registraram diferenças significativas para $(\alpha) \leq .10$, foram devidamente comentadas.

Para verificar a autoeficácia académica dos estudantes em função da etnia, especialidade e o ano escolar, utilizou-se o teste paramétrico Anova one-way, para amostras independentes, por se tratar de variáveis com diversos níveis e a variável dependente ser do tipo quantitativa (Maroco, 2007). Dado que este teste exige amostras homogéneas, relativamente a dispersão da variância, por serem robustas a violações dos pressupostos, foi verificada a normalidade da distribuição dos valores com o teste de Kolmogorov-Smirnov e de Shapiro-Wilk, aceitando-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 também analisados com o teste de Leven. Foi também considerado o nível de significância de $\alpha \leq .05$, sendo também considerados como significativos os valores quando $\alpha \leq .10$. Na verificação da etnia, 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. Já no teste da autoeficácia em função a especialidade, tendo falhado os pressupostos da homogeneidade das variâncias, utilizou-se o teste da Anova com correcção de Welch.

Tendo em atenção as hipóteses acima apresentadas e para testar o grau de ajustamento do modelo de satisfação académica de Lent (2004), utilizou-se também o *software* AMOS (v.18, SPSS Inc., Chicago, IL). Foram então realizadas análises de estatística descritiva (média, desvio-padrão, amplitude, frequência, coeficientes de assimetria e de kurtose) e a análise de consistência interna do questionário foi estudada a partir da análise do coeficiente (alpha (α) de Cronbach), com a finalidade de se efectuar o estudo das principais qualidades psicométricas do instrumento aplicado.

Foram também analisadas as correlações existentes entre as subescalas de QAA utilizando-se para isso o coeficiente de Correlação de Spearman. A significância dos coeficientes de regressão foi verificada após a estimação dos parâmetros, pelo método da máxima verosimilhança. A existência de *outliers* foi avaliada pela distância quadrada de Mahalanobis. A normalidade das variáveis foi também verificada pelos coeficientes de assimetria e kurtose univariada e multivariada. Para todas as variáveis latentes do modelo, foi considerado um erro de medida, de acordo com os critérios definidos por Maroco (2011). A análise de trajetórias (*path analysis*) foi utilizada com a finalidade de se inferirem relações de causalidade, diretas e indiretas, entre as variáveis constituintes do modelo. Na fase de identificação do modelo, o erro da variável *objectivo* foi fixado em 1, sendo que todos os outros parâmetros do modelo foram livremente estimados. Assim, assume-se no modelo que as variáveis independentes ou preditoras são medidas sem erro. Por outro lado, as variáveis dependentes já foram todas medidas com erro.

CAPITULO III

RESULTADOS

1. Estudo Exploratório do Ajustamento Académico em Estudantes Universitários Angolanos

Neste ponto de trabalho, são apresentados os resultados da análise efetuada aos dados recolhidos na amostra em estudo, relativos ao ajustamento académico dos estudantes do ensino superior angolano. Apresenta-se um estudo de medida de ajustamento académico e de análise diferenciais dos resultados, bem como um estudo confirmatório do modelo estrutural em análise.

1.1 Estatística descritiva das subescalas do ajustamento académico

Os valores da estatística descritiva do Questionário de Ajustamento Académico estão representados na tabela 4. Nela se indicam os valores mínimos e máximos (teóricos e reais), os valores médios e respetivos desvios padrão, em cada uma das nove subescalas de ajustamento e nas duas escalas compósitas, de crenças de autoeficácia (CAE) e de ajustamento académico (AJA).

Tabela 4 – Estatística descritiva das subescalas de ajustamento académico

Subescala	Média (DP)	Alfa de cronbach	Amplitude teórica (Min-Máx)	Amplitude real (Min-Máx)
Crenças de autoeficácia (compósita) (CAE)	86,59 (12,94)	,828	0-108	28-108
Autoeficácia tarefas académicas (AETA)	38,03 (5,86)	,772	0-45	14-45
Autoeficácia problemas e desafios académicos (AEPDA)	48,55 (8,67)	,744	0-63	14-63
Alcance e progresso em objetivos (APO)	31,64 (4,94)	,873	8-40	11-40
Recursos, apoios ao ajust. acad. (RAAA)	35,95 (5,27)	,785	9-45	9-45
Afeto situacional (AS)	36,80 (5,92)	,829	10-50	10-50
Ajustamento académico (compósita) (AJA)	45,64 (5,85)	,716	10-60	20-58
Satisfação académica (SA)	28,19 (4,29)	,822	5-35	7-35
Stress percebido (SP)	13,70 (2,26)	,198	4-20	8-20
Satisfação com a vida em geral (SVG)	23,09 (5,93)	,770	5-35	5-35

A consistência interna das subescalas medida com o coeficiente de consistência interna Alfa de Cronbach varia entre um mínimo de 0,198 (inaceitável), na subescala de stress percebido, e um máximo de 0,873 (bom), na subescala de alcance e progresso em objetivos.

1.2 Dispersão e normalidade das subescalas do Questionário de Ajustamento Académico

A tabela 5 ilustra as medidas de dispersão das subescalas em análise, podendo-se observar os valores do 1º quartil, 2º quartil ou Mediana e 3º quartil. Apresentam-se também a amplitude interquartílica e os valores da assimetria e da curtose. Salienta-se que apenas as subescalas crenças de autoeficácia (compósita) e afeto situacional apresentam normalidade da distribuição dos valores.

Tabela 5 – Medidas de dispersão e normalidade das subescalas de ajustamento académico

Subescala	P25	Mediana (P50)	P75	Intervalo Interquartílico (P75-P25)	Assimetria	Curtose
Crenças de autoeficácia (compósita) (CAE)	78,5	87,7	96,3	17,8	-4,99	3,46
Autoeficácia tarefas académicas (AETA)	34,0	39,6	42,0	8,0	-5,66	3,68
Autoeficácia prob. desafios acad. (AEPDA)	44,0	49,0	55,0	11,0	-4,50	1,85
Alcance e prog. em objetivo (APO)	28,4	32,0	35,0	6,5	-3,85	1,43
Rec., apoios. ajust. Acad. (RAAA)	33,0	37,0	39,0	6,0	-7,94	0,01
Afeto situacional (AS)	33,0	37,0	41,0	8,0	-2,50	2,88
Ajustamento académico (compósita) (AJA)	42,5	46,0	49,0	6,4	-5,52	6,11
Satisfação académica (SA)	26,0	28,1	31,0	5,0	-7,72	9,41
Stress percebido (SP)	12,0	14,0	15,0	3,0	2,53	1,20
Satisfação com a vida em geral (SVG)	19,5	23,7	28,0	4,2	-4,79	1,33

1.3 Respostas dos participantes em função das dimensões do Questionário de Ajustamento Acadêmico

Nas tabelas 6 a 14 apresentam-se as respostas dos participantes ao questionário de ajustamento acadêmico, em cada uma das suas dimensões. Em cinza clara, realça-se a resposta mais frequente (moda).

A tabela 6 apresenta as respostas aos itens da subescala de avaliação do grau de confiança nas próprias capacidades, isto é, de autoeficácia em relação a tarefas académicas, verificando-se que a questão onde mais alunos mostram ter “plena confiança” é o item “dar o máximo no seu curso ao longo do próximo semestre” (55,0%). Por outro lado, a questão onde mais alunos registam menos confiança é “completar as disciplinas com mais créditos do curso com uma classificação final igual ou superior a 16 valores” (3,2%).

Tabela 6 – Grau de confiança nas próprias capacidades: Frequência das respostas

		Nenhuma confiança					Alguma confiança			Plena Confiança	
		0	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Manter-se envolvido/a no seu curso ao longo do próximo semestre	Freq.	0	1	1	2	21	39	21	27	68	135
	%	0,0	0,3	0,3	0,6	6,7	12,4	6,7	8,6	21,6	42,9
Manter-se envolvido/a no seu curso ao longo dos próximos dois semestres	Freq.	0	1	1	1	17	30	27	28	68	134
	%	0,0	0,3	0,3	0,3	5,5	9,8	8,8	9,1	22,1	43,6
Dar o máximo no seu curso ao longo do próximo semestre	Freq.	0	1	0	0	12	16	12	7	91	170
	%	0,0	0,3	0,0	0,0	3,9	5,2	3,9	2,3	29,4	55,0
Dar o máximo no seu curso ao longo dos próximos dois semestres	Freq.	0	2	0	0	8	13	19	13	93	153
	%	0,0	0,7	0,0	0,0	2,7	4,3	6,3	4,3	30,9	50,8
Completar as disciplinas com mais créditos do curso com uma classificação final igual ou superior a 16 valores	Freq.	0	5	2	3	22	52	61	29	57	77
	%	0,0	1,6	0,6	1,0	7,1	16,9	19,8	9,4	18,5	25,0

A tabela 7 apresenta a frequência de respostas aos itens da dimensão “grau de confiança em lidar com barreiras ou problemas”, ou autoeficácia para lidar com barreiras ou problemas. Neste caso, a questão em que mais alunos consideram “ter plena confiança” é “continuar no curso pretendido, mesmo que se sentisse pouco aceite pelos colegas e professores” (50,3%). A questão em que se registam mais

respostas de “nenhuma confiança” é “lidar com falta de apoio por parte dos professores ou supervisores” (15,4%).

A tabela 8, mais adiante, apresenta a frequência de respostas nos itens da dimensão “alcance e progresso em objetivos”. O item em que mais alunos consideram estar a obter “excelente progresso” é “manter-me envolvido/a no meu curso” (42,3%). Por outro lado, a questão que suscita a mais alunos a percepção de “nenhum progresso”, é “participar ativamente em todas as aulas” (1,3%).

Tabela 7 – Grau de confiança em lidar com barreiras ou problemas: Frequência das respostas

		Nenhuma confiança					Alguma confiança			Plena Confiança	
		0	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Lidar com falta de apoio por parte dos professores ou supervisores	Freq.	5	14	16	10	37	75	62	15	25	31
	%	1,7	4,8	5,5	3,4	12,8	25,9	21,4	5,2	8,6	10,7
Completar o curso, mesmo com pressões financeiras	Freq.	1	3	7	4	11	45	44	21	58	112
	%	0,3	1,0	2,3	1,3	3,6	14,7	14,4	6,9	19,0	36,6
Continuar no curso pretendido, mesmo que se sentisse pouco aceite pelos colegas e professores	Freq.	1	4	6	2	16	22	23	16	64	156
	%	0,3	1,3	1,9	0,6	5,2	7,1	7,4	5,2	20,6	50,3
Ultrapassar problemas de comunicação	Freq.	0	2	5	2	17	29	43	27	65	119
	%	0,0	0,6	1,6	0,6	5,5	9,4	13,9	8,7	21,0	38,5
Equilibrar as pressões que resultam de estudar, desejando ter tempo para divertir e fazer outras coisas	Freq.	1	3	8	3	27	45	56	26	55	81
	%	0,3	1,0	2,6	1,0	8,9	14,8	18,4	8,5	18,0	26,6
Continuar no curso pretendido, mesmo que o ambiente turma fosse pouco recetivo à sua pessoa	Freq.	1	3	6	1	19	24	21	18	69	148
	%	0,3	1,0	1,9	0,3	6,1	7,7	6,8	5,8	22,3	47,7
Estudar de modo efetivo, mesmo quando fosse requisitado/a para fazer outras coisas nesse tempo	Freq.	1	6	6	3	24	50	51	21	53	97
	%	0,3	1,9	1,9	1,0	7,7	16,0	16,3	6,7	17,0	31,1

Tabela 8 – Alcance e progresso em objectivos: Frequência das respostas

	Freq.	Nenhum progresso	Fraco Progresso	Razoável Progresso	Forte Progresso	Excelente Progresso
Dar o máximo no meu curso	%	1 0,3	11 3,5	117 37,0	116 36,7	71 22,5
Completar de modo efetivo todos os trabalhos	%	1 0,3	11 3,6	81 26,2	146 47,2	70 22,7
Estudar de modo efetivo para todos os exames	%	3 1,0	8 2,6	62 20,3	127 41,5	106 34,6
Manter-me envolvido/a no meu curso	%	1 0,3	5 1,6	47 15,2	126 40,6	131 42,3
Responder às exigências académicas do meu curso de modo satisfatório	%	0 0,0	13 4,2	72 23,3	130 42,1	94 30,4
Obter/manter classificações elevadas em todas as disciplinas	%	2 0,6	17 5,5	129 41,5	97 31,2	66 21,2
Participar ativamente em todas as aulas	%	4 1,3	21 6,8	68 22,1	101 32,8	114 37,0
Aprender e compreender as matérias em cada disciplina	%	1 0,3	5 1,6	78 25,0	117 37,5	111 35,6

Na tabela 9 apresentam-se os resultados das respostas aos itens da dimensão “fatores/situações de incentivo/apoio ao ajustamento académico”. Nesta dimensão, a questão com a qual mais sujeitos mais concordam é “sinto que os meus amigos íntimos e familiares se sentiriam orgulhosos se eu terminasse o curso” (72,8%). Em oposição, a questão em que mais sujeitos registam maior discordância é “tenho acesso a um modelo de comportamento” (7,5%).

Tabela 9 – Factores/Situações de incentivo/apoio ao ajustamento académico: Frequência das respostas

	Freq.	Discordo Completamente	Discor- do	NC/ND	Con- cordo	Concordo Completamente
Tenho acesso a um “modelo de comportamento”		23	22	61	152	49
%		7,5	7,2	19,9	49,5	16,0
Sinto que sou apoiado por pessoas importantes na minha vida, a prosseguir o meu curso		19	26	45	142	82
%		6,1	8,3	14,3	45,2	26,1
Sinto que há pessoas que “gostam de mim” neste domínio académico		4	9	39	153	106
%		1,3	2,9	12,5	49,2	34,1
Sinto que posso ter o apoio útil de um tutor, em caso de necessidade		9	24	61	140	78
%		2,9	7,7	19,6	44,9	25,0
Sou encorajado/a pelos meus amigos a prosseguir o meu curso		8	10	20	114	162
%		2,5	3,2	6,4	36,3	51,6
Obtenho uma ajuda útil dos meus professores ou supervisores		20	29	67	133	57
%		6,5	9,5	21,9	43,5	18,6
Sinto que a minha família apoia o meu prosseguimento de estudos neste curso		6	10	25	93	178
%		1,9	3,2	8,0	29,8	57,1
Sinto que os meus amigos íntimos e familiares se sentiriam orgulhosos se eu terminasse o curso		2	1	12	71	230
%		0,6	0,3	3,8	22,5	72,8
Tenho acesso a um “mentor” que me poderá oferecer conselhos e encorajamento		17	30	58	129	82
%		5,4	9,5	18,4	40,8	25,9

Na dimensão “satisfação académica”, a questão em que se verifica mais respostas de maior concordância é “gosto do quanto estou a aprender nas aulas” (55,1%). Por outro lado, a resposta que regista mais respostas de maior discordância é “sinto-me confortável com o ambiente educativo do meu curso” (3,5%) (tabela 10).

Tabela 10 – Satisfação acadêmica: Frequência das respostas

	Freq.	Discordo Completamente	Discordo	NC/ND*	Concordo	Concordo Completamente
Sinto-me satisfeito/a com a decisão de me graduar neste domínio de estudos		2	9	50	131	122
	%	0,6	2,9	15,9	41,7	38,9
Sinto-me confortável com o ambiente educativo do meu curso		11	31	55	157	60
	%	3,5	9,9	17,5	50,0	19,1
Em termos gerais, estou a gostar do trabalho nas minhas disciplinas		4	23	44	162	77
	%	1,3	7,4	14,2	52,3	24,8
Em geral, estou satisfeito/a com a minha vida académica		3	18	40	124	125
	%	1,0	5,8	12,9	40,0	40,3
Gosto do nível de estimulação académica proporcionado nas minhas disciplinas		8	25	75	142	63
	%	2,6	8,0	24,0	45,4	20,1
Estou entusiasmado/a com as matérias do meu curso		4	13	39	152	107
	%	1,3	4,1	12,4	48,3	34,0
Gosto do quanto estou a aprender nas aulas		2	5	15	120	174
	%	0,6	1,6	4,7	38,0	55,1

*NC/ND - não concordo nem discordo

Na subescala “ajustamento académico”, apenas com um item, “sinto-me satisfeito/a com a decisão de me graduar neste domínio de estudos”, verifica-se que 70,5% dos estudantes responderam “adequado” (tabela 11).

Tabela 11 – Ajustamento Académico: Frequência das respostas

	Freq.	Relativamente e pobre		Adequado		Excelente
Sinto-me satisfeito/a com a decisão de me graduar neste domínio de estudos		24	10	213	33	22
	%	7,9	3,3	70,5	10,9	7,3

No que respeita ao “stress percebido”, na tabela 12, a questão onde recaem a maioria das respostas de “algumas vezes”, é “sentir que não é capaz de controlar coisas importantes da vida académica” (72,0%). Verifica-se também que 26,0% dos alunos referem nunca “sentir que as dificuldades se acumulavam de tal maneira que não era capaz de as ultrapassar”.

Tabela 12 – Stress percebido: Frequência das respostas

	Freq.	Nunca	Algumas Vezes			Frequentemente
Sentir que não é capaz de controlar coisas importantes da vida académica		49	9	226	18	12
	%	15,6	2,9	72,0	5,7	3,8
Sentir confiança na capacidade para lidar com problemas da vida académica		9	3	129	42	129
	%	2,9	1,0	41,3	13,5	41,3
Sentir que os acontecimentos ocorriam no sentido desejado, na vida académica		21	11	185	45	53
	%	6,7	3,5	58,7	14,3	16,8
Sentir que as dificuldades se acumulavam de tal maneira que não era capaz de as ultrapassar		82	8	172	25	28
	%	26,0	2,5	54,6	7,9	8,9

Quanto ao “afeto situacional”, verifica-se que 46,2% dos alunos se descrevem, em termos de sentimentos e emoções, como atentos. Em contrapartida, à questão “excitado/a” corresponde o valor máximo da resposta “muito pouco” (9,8%) (tabela 13).

Tabela 13 – Afeto situacional: Frequência das respostas

	Freq.	Muito pouco	Um pouco	Moderadamente	Bastante	Extremamente
Interessado/a		4	14	90	135	69
	%	1,3	4,5	28,8	43,3	22,1
Excitado/a		28	89	78	68	22
	%	9,8	31,2	27,4	23,9	7,7
Forte		1	25	75	134	64
	%	0,3	8,4	25,1	44,8	21,4
Entusiasmado/a		7	36	71	122	56
	%	2,4	12,3	24,3	41,8	19,2
Orgulhoso/a		13	43	65	82	93
	%	4,4	14,5	22,0	27,7	31,4
Alerta		11	31	88	115	48
	%	3,8	10,6	30,0	39,2	16,4
Inspirado/a		8	36	89	103	59
	%	2,7	12,2	30,2	34,9	20,0
Determinado/a		2	10	56	136	103
	%	0,7	3,3	18,2	44,3	33,6
Atento/a		3	9	74	138	75
	%	1,0	3,0	24,7	46,2	25,1
Ativo/a		1	14	83	115	92
	%	0,3	4,6	27,2	37,7	30,2

Tabela 14 – Satisfação com a vida em geral: Frequência das respostas

	Freq.	Discordo fortemen- -te	Discor- do	Em parte discordo	*NCND	Em parte concordo	Concor- do	Concordo Fortemente
Em muitos aspetos a minha vida está perto do meu ideal		12	14	20	40	91	107	27
%		3,9	4,5	6,4	12,9	29,3	34,4	8,7
As condições da minha vida são excelentes		17	51	28	49	95	58	17
%		5,4	16,2	8,9	15,6	30,2	18,4	5,4
Estou satisfeito/a com a minha vida		9	20	31	35	68	92	56
%		2,9	6,4	10,0	11,3	21,9	29,6	18,0
Até certo ponto, acho que consegui aquilo que queria na minha vida		15	26	26	38	76	96	36
%		4,8	8,3	8,3	12,1	24,3	30,7	11,5
Se eu pudesse dar a volta à minha vida, acho que não mudaria nada		28	76	21	41	58	62	27
%		8,9	24,3	6,7	13,1	18,5	19,8	8,6

*NC/ND - não concordo nem discordo

Por último, na dimensão “Satisfação com a vida em geral”, na tabela 14 acima, a questão “em muitos aspetos a minha vida está perto do meu ideal” obtém o maior número de respostas (34,4%) na opção “concordo”, enquanto a questão “se eu pudesse dar a volta à minha vida, acho que não mudaria nada”, obtém o valor máximo de 8,9% na opção “discordo fortemente”.

1.4 Estatística descritiva dos itens do questionário de ajustamento académico

A tabela 15 apresenta a estatística descritiva referente às respostas aos itens do Questionário de Ajustamento Académico, onde estão representados os seus valores mínimos e máximos (teóricos e reais), os valores médios e respetivos desvios padrão e valores dos percentis 25, 50 (mediana) e 75. Na mesma tabela, apresentam-se ainda os coeficientes alfa de Cronbach para cada item, caso a

questão fosse eliminada da respetiva subescala. Como se pode verificar, as medidas de tendência central apresentam valores aceitáveis, não havendo casos marginais.

Quanto aos valores do alfa de Cronbach dos itens, o valor mínimo obtido é 0,905, nos itens “Dar o máximo no curso ao longo dos próximos 2 semestres e o item “Completar disciplinas com mais créditos/ECTS do curso com uma classificação igual ou superior a 16 valores” e o valor máximo obtido é 0,910 nos itens “Sentir que não é capaz de controlar coisas importantes da vida académica e “Se eu pudesse dar a volta à minha vida, acho que não mudaria quase nada”, indicando que os itens do instrumento concorrem para uma fiabilidade apropriada do mesmo (Nunnally, 1978). A correlação total de item corrigido (RTIC) tem um valor máximo de 0,534 para o item nº 16 (Quanto progresso está a conseguir atingir em cada dos seguintes objetivos, por ex. Até agora, neste semestre), e um valor mínimo de 0,078 para o item nº 39 (Com que frequência sentiu confiança na sua capacidade para lidar com os problemas da vida académica?).

Tabela 15 – Estatísticas descritivas dos itens

Item	Média (DP)	P25	Mediana	P75	Interv. inter-quartilico	Amplitude teórica (Min-Max)	Amplitude real (Min-Max)	RTIC	α Cronbach se item eliminado
1	7,50(1,77)	6	8	9	3	0-9	1-9	0,471	0,906
2	7,60(1,66)	7	8	9	2	0-9	1-9	0,355	0,907
3	8,12(1,39)	8	9	9	1	0-9	1-9	0,419	0,906
4	8,06(1,36)	8	8	9	1	0-9	1-9	0,486	0,905
5	6,77(1,86)	5	7	8	3	0-9	1-9	0,485	0,905
6	5,36(2,09)	4	5	6	2	0-9	0-9	0,333	0,908
7	7,13(1,97)	6	8	9	3	0-9	0-9	0,381	0,907
8	7,62(1,95)	7	8	9	2	0-9	0-9	0,436	0,906
9	7,34(1,82)	6	8	9	3	0-9	1-9	0,409	0,907
10	6,71(1,98)	5	7	9	4	0-9	0-9	0,42	0,907
11	7,58(1,92)	7	8	9	2	0-9	0-9	0,383	0,907
12	6,8(2,07)	5	7	9	4	0-9	0-9	0,493	0,905
13	3,78(0,84)	3	4	4	1	1-5	1-5	0,522	0,906
14	3,88(0,80)	3	4	4	1	1-5	1-5	0,435	0,907
15	4,06(0,85)	4	4	5	1	1-5	1-5	0,526	0,906
16	4,23(0,78)	4	4	5	1	1-5	1-5	0,534	0,906

Item	Média (DP)	P2 5	Mediana	P7 5	Interv. inter-quartilico	Amplitude teórica (Min-Max)	Amplitude real (Min-Max)	RTIC	α Cronbach se item eliminado
17	3,99(0,83)	3	4	5	2	1-5	2-5	0,526	0,906
18	3,67(0,88)	3	4	4	1	1-5	1-5	, 517	0,906
19	3,97(0,98)	3	4	5	2	1-5	1-5	0,44	0,906
20	4,06(0,83)	3	4	5	2	1-5	1-5	, 402	0,907
21	3,59(1,06)	3	4	4	1	1-5	1-5	, 405	0,906
22	3,77(1,10)	3	4	5	2	1-5	1-5	0,445	0,906
23	4,12(0,82)	4	4	5	1	1-5	1-5	, 482	0,906
24	3,81(0,98)	3	4	4	1	1-5	1-5	0,44	0,906
25	4,31(0,91)	4	5	5	1	1-5	1-5	, 343	0,907
26	3,58(1,08)	3	4	4	1	1-5	1-5	0,44	0,906
27	4,37(0,90)	4	5	5	1	1-5	1-5	0,314	0,907
28	4,66(0,63)	4	5	5	1	1-5	1-5	0,374	0,907
29	3,72(1,11)	3	4	5	2	1-5	1-5	0,382	0,907
30	4,15(0,83)	4	4	5	1	1-5	1-5	0,511	0,906
31	3,71(0,99)	3	4	4	1	1-5	1-5	0,462	0,906
32	3,92(0,88)	4	4	4	0	1-5	1-5	0,465	0,906
33	4,13(0,91)	4	4	5	1	1-5	1-5	0,477	0,906
34	3,73(0,95)	3	4	4	1	1-5	1-5	0,427	0,906
35	4,10(0,86)	4	4	5	1	1-5	1-5	0,424	0,906
36	4,45(0,72)	4	5	5	1	1-5	1-5	0,507	0,906
37	3,06(0,85)	3	3	3	0	1-5	1-5	0,265	0,908
38	3,21(0,90)	3	3	3	0	1-5	1-5	, -098	0,910
39	3,89(1,05)	3	4	5	2	1-5	1-5	0,078	0,909
40	3,31(1,01)	3	3	4	1	1-5	1-5	0,249	0,908
41	3,29(1,19)	3	3	5	2	1-5	1-5	0,259	0,908
42	3,80(0,87)	3	4	4	1	1-5	1-5	0,417	0,907
43	2,88(1,06)	2	3	4	2	1-5	1-5	0,251	0,908
44	3,79(0,86)	3	4	4	1	1-5	1-5	0,485	0,906
45	3,63(0,97)	3	4	4	1	1-5	1-5	0,441	0,906
46	3,67(1,15)	3	4	5	2	1-5	1-5	0,355	0,907
47	3,54(0,97)	3	4	4	1	1-5	1-5	0,303	0,907
48	3,57(0,99)	3	4	4	1	1-5	1-5	0,473	0,906
49	4,07(0,83)	4	4	5	1	1-5	1-5	0,427	0,907
50	3,91(0,82)	3	4	4	1	1-5	1-5	0,47	0,906
51	3,93(0,87)	3	4	5	2	1-5	1-5	0,497	0,906
52	4,97(1,44)	4	5	6	2	1-7	1-7	0,387	0,907
53	4,26(1,63)	3	5	5	2	1-7	1-7	0,261	0,908
54	5,04(1,59)	4	5	6	2	1-7	1-7	0,374	0,907
55	4,81(1,64)	4	5	6	1	1-7	1-7	0,292	0,908
56	4,02(1,89)	2	4	6	4	1-7	1-7	0,208	0,910

1.5 Correlação das dimensões de ajustamento académico

Para verificar a correlação das dimensões do ajustamento académico, utilizou-se o coeficiente de Spearman, dado que, apesar de serem variáveis quantitativas, não seguem uma distribuição normal. Os resultados desta análise apresentam-se na tabela 16.

Tabela 16 – Correlações das dimensões do ajustamento académico

		CAE	AETA	AEPDA	APO	RAAA	AJA	SA	SP	AS
2-AETA	Correlação	,835**								
	Sig.	,000								
	N	317								
3-AEPDA	Correlação	,928**	,571**							
	Sig.	,000	,000							
	N	317	317							
4-APO	Correlação	,469**	,372**	,449**						
	Sig.	,000	,000	,000						
	N	317	317	317						
5-RAAA	Correlação	,455**	,412**	,401**	,430**					
	Sig.	,000	,000	,000	,000					
	N	317	317	317	317					
6-AJA	Correlação	,401**	,353**	,360**	,516**	,624**				
	Sig.	,000	,000	,000	,000	,000				
	N	317	317	317	317	317				
7-SA	Correlação	,375**	,323**	,342**	,517**	,525**	,903**			
	Sig.	,000	,000	,000	,000	,000	,000			
	N	317	317	317	317	317	317			
9-SP	Correlação	,185**	,177**	,156**	,162**	,129*	,417**	,191**		
	Sig.	,001	,002	,005	,004	,021	,000	,001		
	N	317	317	317	317	317	317	317		
10-AS	Correlação	,371**	,307**	,346**	,468**	,381**	,476**	,499**	,182**	
	Sig.	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,001	
	N	317	317	317	317	317	317	317	317	
11-SVG	Correlação	,141*	,095	,146**	,191**	,312**	,306**	,322**	,043	,308**
	Sig.	,012	,091	,009	,001	,000	,000	,000	,444	,000
	N	317	317	317	317	317	317	317	317	317

** p ≤ .01

Legenda: **CAE**- Crenças de autoeficácia, **AETA** – Autoeficácia Tarefas Académicas, **AEPDA** - Autoeficácia problemas e desafios académicos, **APO** – Alcanse e progresso em objetivos, **RAAA** - Recursos, apoios ao ajustamento académico, **AJA** - Ajustamento académico global percebido, **SA** - Satisfação académica, **SP** - Stress percebido, **AS** - Afecto situacional, **SVG** - Satisfação com a vida em geral.

Como se pode verificar pela leitura da tabela 16, de forma geral, as correlações são baixas, salientando-se duas correlações positivas mais elevadas entre as crenças de autoeficácia (CAE) e a autoeficácia face a problemas e desafios académicos (AEPDA), $r=0,928$ e entre as crenças de autoeficácia (CAE) e a autoeficácia face tarefas académicas (AETA), $r=0,835$. A correlação mais baixa ocorreu entre as dimensões satisfação com a vida em geral (SVG) e o stress percebido (SP), positiva, não significativa e muito fraca ($r=0,043$).

1.6 Validade de constructo do Questionário de Ajustamento Académico

A análise da estrutura fatorial dos itens do Questionário de Ajustamento Académico foi efetuada através da Análise Fatorial Confirmatória (AFC). Tendo em conta os resultados da análise dos itens e subescalas do QAA previamente apresentados, foram consideradas para análise todos os itens e subescalas do QAA, à excepção do stress e das escalas compósitas.

O teste ao modelo de medida do QAA, com vista à avaliação da estrutura fatorial dos dados, foi previamente realizado tendo-se obtido bons resultados de ajustamento do modelo aos dados de uma subamostra de estudantes angolanos universitários ($N=241$, $\chi^2(89) = 115.54$, $p < .05$, CFI = .98, RMSEA = .04, SRMR = .04). Este estudo fez parte integrante de uma análise mais abrangente de resultados da medida com estudantes universitários lusófonos africanos ($N=666$; 250 mulheres e 416 homens; $M_{idade}=27.65$, $DP=8.1$ anos, a estudarem ciências sociais e humanas no ensino superior, dos quais 75% no 1º ano do curso) (Elias, Taveira, Pinto, Faria, Gonçalves & Lent, 2012).

1.7 Ajustamento acadêmico em função do sexo

Na tabela 17 apresentam-se os resultados do teste t de Student para cada dimensão do questionário de ajustamento acadêmico, tendo em conta o sexo de pertença dos participantes.

Tabela 17 – Ajustamento académico em função do sexo: Resultados do teste t de Student para amostras independentes

	Homens		Mulheres		Sig.
	M	DP	M	DP	
Crenças de Auto Eficácia	86,13	13,60	87,01	12,32	,547
Alcance e Progresso em Objetivo	31,42	5,09	31,85	4,80	,443
Recursos Apoio ao Ajustamento Académico	35,53	5,77	36,34	4,76	,171
Afeto Situacional	36,90	5,63	36,70	6,18	,764
Satisfação Académica	28,80	4,39	27,62	4,13	,014 *
Satisfação com a Vida em Geral	22,21	6,38	23,90	5,37	,011 *

* $p \leq .05$ ** $p \leq .10$

Registaram-se diferenças estatisticamente significativas nas seguintes dimensões do questionário do ajustamento académico em função do sexo: Satisfação Académica – em que $t(315) = 2,476$ e $p=0,014$, verificando-se que os homens obtêm valores significativamente mais elevados nesta dimensão do que as mulheres ($M=28,80$ versus $M=27,62$); e Satisfação com a Vida em Geral – onde as mulheres obtêm valores significativamente mais elevados do que os homens, $t(315) = -2,557$ e $p=0,011$ ($M=23,90$ versus $M=22,21$);

As dimensões em que não se registam diferenças significativas são as seguintes: Crenças de Autoeficácia – em que os homens têm valores mais baixos do que as mulheres, para $t(315) = -0,603$ e $p=0,547$ ($M=86,13$ versus $M=87,01$); Alcance e progressos em objetivo – os homens têm valores mais baixos do que as mulheres, $t(315) = -0,768$ e $p=0,443$ ($M=31,42$ versus $M=31,85$); Recursos, Apoios ao Ajustamento Académico – nesta dimensão os valores apresentados pelos homens são mais baixos do que os das mulheres, $t(315) = -1,371$ e $p=0,171$ ($M=35,53$ versus $M=36,34$); Afeto Situacional – os valores apresentados pelos

homens são mais elevados do que os das mulheres, $t(315) = 0,301$ e $p=0,764$ ($M=36,90$ versus $M=36,70$).

1.8 Ajustamento académico em função da Etnia

Em seguida, na tabela 18 apresentam-se os resultados do questionário de ajustamento académico em função da etnia dos participantes.

Tabela 18 – Ajustamento académico em função da etnia: Resultados da Anova

	F	Gl	Sig.
CAE	,812	5; 314	,542
APO	1,377	5; 314	,234
RAAA	,636	5; 314	,673
AS	1,203	5; 314	,309
SA	3,710	5; 314	,003 *
SVG	1,126	5; 314	,347

* $p \leq .05$

Legenda: CAE- Crenças de autoeficácia, **AETA** – Autoeficácia Tarefas Académicas, **AEPDA** - Autoeficácia problemas e desafios académicos, **APO** – Alcanse e progresso em objetivos, **RAAA** - Recursos, apoios ao ajustamento académico, **AJA** - Ajustamento académico global percebido, **SA** - Satisfação académica, **SP** - Stress percebido, **AS** - Afecto situacional, **SVG** - Satisfação com a vida em geral

No sentido de analisar o ajustamento académico em função da etnia dos estudantes, realizou-se a Anova para comparar a significância das diferenças entre as diversas subescalas do QAA. Desta forma, verificou-se que a única subescala onde se registaram diferenças estatisticamente significativas em função da etnia, para $\alpha \leq 0,05$, foi a satisfação académica (SA) (Tabela 18).

Na tabela 19 apresentam-se os resultados do teste de Tukey para a satisfação académica. Nesta subescala, as diferenças significativas encontram-se entre os participantes de etnia Bacongo e Tchokwé e os participantes de etnia Nhaneca Humbe, com $F(2; 314) = 3,328$ e $p = 0,037$, sendo que estes últimos apresentam valores mais elevados nesta subescala ($M=30,47$ versus $M=26,88$ e $M=26,67$).

Tabela 19 – Satisfação acadêmica em função da etnia: Resultados do Teste de Tukey (SA)

Etnia	N	Subconjunto para alfa = 0.05	
		1	1
Tchokwé	15	26,67	
Bacongo	24	26,88	
Kimbundu	80	27,85	27,85
Umbundu	78	28,91	28,91
Nhaneca Humbe	32		30,47
Sig.		,289	,140

1.9 Ajustamento acadêmico em função do ano escolar

Para analisar os resultados das diversas subescalas de ajustamento acadêmico, em função do ano escolar, utilizou-se a Anova e, posteriormente, o teste Tukey, para comparar os pares de médias, ou seja, as médias dos grupos. Os resultados apresentam-se na tabela 20.

Tabela 20 - Ajustamento acadêmico em função do ano escolar: Resultados da Anova

	F	Gl	Sig.
CAE	2,348	2; 314	0,097 **
APO	2,157	2; 314	0,117
RAAA	1,154	2; 314	0,317
SA	1,048	2; 314	0,352
AS	1,319	2; 314	0,269
SVG	0,051	2; 314	0,95

* $p \leq .05$ ** $p \leq .10$,

Legenda: CAE- Crenças de autoeficácia, **AETA** – Autoeficácia Tarefas Acadêmicas, **AEPDA** - Autoeficácia problemas e desafios acadêmicos, **APO** – Alcanse e progresso em objetivos, **RAAA** - Recursos, apoios ao ajustamento acadêmico, **AJA** - Ajustamento acadêmico global percebido, **SA** - Satisfação acadêmica, **SP** - Stress percebido, **AS** - Afecto situacional, **SVG** - Satisfação com a vida em geral

Foram encontradas diferenças estatisticamente significativas nas seguintes subescalas: Crenças de autoeficácia – com $F(2; 314) = 2,348$ e $p = 0,097$, verificando-se que as diferenças significativas encontram-se entre os alunos do segundo ano e os alunos do primeiro ano, sendo que estes últimos obtêm valores mais baixos nesta subescala ($M=88,82$ versus $M=85,40$), conforme apresentado na tabela 21.

Tabela 21 – Crenças de autoeficácia em função do ano escolar: Resultados do Teste de Tukey

Ano Escolar	N	Subconjunto para alfa = 0.10	
		1	2
Primeiro Ano	199	85,40	
Segundo Ano	96		88,82
Terceiro Ano	22	87,54	87,54
Sig.		,386	,386

1.10 Ajustamento acadêmico em função da especialidade acadêmica

Para verificar se existem diferenças significativas do ajustamento acadêmico em função da especialidade acadêmica, efetuou-se a Anova, cujos resultados constam na tabela 22.

Tabela 22 - Ajustamento acadêmico em função da especialidade acadêmica: Resultados da Anova

	F	GI	Sig.
CAE	3,706	3, 313	,012 *
APO	3,783	3, 313	,011 *
RAAA	2,501	3, 313	,059 **
AJA	6,164	3, 313	,000 *
SA	8,777	3, 313	,000 *
SP	4,090	3, 313	,007 *
AS	3,739	3, 313	,012 *
SVG	3,397	3, 313	,018 *

* $p \leq .05$ ** $p \leq .10$

(a) valor da Anova de Welch

Legenda: CAE- Crenças de autoeficácia, **AETA** – Autoeficácia Tarefas Acadêmicas, **AEPDA** - Autoeficácia problemas e desafios acadêmicos, APO – Alcanse e progresso em objetivos, **RAAA** - Recursos, apoios ao ajustamento acadêmico, **AJA** - Ajustamento acadêmico global percebido, **SA** - Satisfação acadêmica, **SP** - Stress percebido, **AS** - Afecto situacional, **SVG** - Satisfação com a vida em geral.

Na subescala de crenças de autoeficácia, constata-se que, os alunos de Gestão têm valores mais elevados do que os alunos de Relações Internacionais, estatisticamente significativos, com $F(313) = 3,706$ e $p=0,012$ ($M=89,14$ versus $M=82,53$), conforme apresentado na tabela 23.

Tabela 23 – Teste de Tukey (CAE)

Especialidade	N	Subconjunto para alfa = 0.05	
		1	2
Relações Internacionais	31	82,53	
Pedagogia	64	84,45	84,45
Geografia	83	85,47	85,47
Gestão	139		89,14
Sig.		,591	,189

Para analisar os resultados do ajustamento acadêmico relativo a subescala Alcance e progressos em objetivos, verificou-se que os alunos do curso de Relações Internacionais observam-se valores mais baixos no alcance e progressos de objetivo, estatisticamente significativos, do que os alunos dos restantes cursos, $F(313) = 3,768$, $p=0,011$, ($M=28,94$ vs $M=31,47$; $M=32,01$; e $M=32,11$), de acordo com a tabela 24.

Tabela 24 – Teste de Tukey (APO)

Especialidade	N	Subconjunto para alfa = 0.05	
		1	2
Relações Internacionais	31	28,94	
Pedagogia	64		31,47
Geografia	83		32,01
Gestão	139		32,11
Sig.		1,000	,894

No que respeita à subescala recursos, apoios ao ajustamento acadêmico, constata-se que os alunos do curso de Relações Internacionais têm valores significativamente mais baixos nesta subescala, do que os alunos dos curso de Gestão e de Geografia, com $F(313) = 2,501$ e $p=0,059$ ($M=33,72$ versus $M=36,43$, $M=36,27$), em conformidade com a tabela 25.

Tabela 25 – Teste de Tukey (RAAA)

Especialidade	N	Subconjunto para alfa = 0.05	
		1	2
Relações Internacionais	31	33,72	
Pedagogia	64	35,56	35,56
Geografia	83		36,27
Gestão	139		36,43
Sig.		,221	,798

Quanto à satisfação acadêmica, os alunos do curso de relações internacionais apresentam diferenças estatisticamente significativas, $F(313) = 8,777$ e $p = 0,001$, em relação aos alunos dos cursos de geografia e de pedagogia ($M=26,13$ versus $M=29,24$; $M=29,62$), conforme ilustrado na tabela 26.

Tabela 26 – Teste de Tukey (SA)

Especialidade	N	Subconjunto para alfa = 0.05		
		1	2	3
Relações Internacionais	31	26,13		
Gestão	139	27,36	27,36	
Geografia	83		29,24	29,24
Pedagogia	64			29,62
Sig.		,366	,065	,957

Na tabela 27 apresentam-se os resultados das diferenças da subescala afeto situacional, onde verificam-se diferenças significativas nos alunos do curso de relações internacionais, comparativamente aos alunos dos restantes cursos, com valores mais baixos, $F(313) = 3,739$ e $p = 0,012$ ($M=33,70$ vs $M=36,70$; e $M=37,45$; e $M=37,62$).

Tabela 27 – Teste de Tukey (AS)

Especialidade	N	Subconjunto para alfa = 0.05	
		1	2
Relações Internacionais	31	33,70	
Gestão	139		36,70
Pedagogia	64		37,45
Geografia	83		37,62
Sig.		1,000	,823

No que respeite à subescala Satisfação com a vida em geral verifica-se que são os alunos do curso de pedagogia que mostram estar mais satisfeitos com a vida em geral, cujos os valores são estatisticamente significativos, para $F(313) = 3,397$, $p=0,018$, do que os alunos do curso de relações internacionais ($M=24,44$ versus $M=21,03$), de acordo com a tabela 28.

Tabela 28 – Teste de Tukey (SVG)

Especialidade	N	Subconjunto para alfa = 0.05	
		1	2
Relações Internacionais	31	21,03	
Geografia	83	22,12	22,12
Gestão	139	23,51	23,51
Pedagogia	64		24,44
Sig.		,099	,137

1.11 Ajustamento acadêmico em função da instituição do ensino superior

Para verificar a significância da influência da instituição do ensino superior na autoeficácia acadêmica, realizou-se o teste T-Student, para cada uma das subescalas do Questionário de Ajustamento Acadêmico tendo-se observado as seguintes diferenças estatisticamente significativas, conforme tabela 29.

Tabela 29 – Teste t-Student para amostras independentes

	U. Óscar Ribas		ISCED		Sig.
	M	DP	M	DP	
Crenças de Autoeficácia	87,94	11,812	85,02	14,004	,046 *
Alcance e Progresso em Objetivos	31,53	5,325	31,78	4,471	,652
Recursos Apoios ao Ajustamento Académico	35,94	4,981	35,96	5,611	,971
Satisfação Académica	27,13	4,250	29,41	4,012	,000 *
Afeto Situacional	36,15	5,913	37,55	5,852	,036 *
Satisfação com a Vida em Geral	23,06	5,832	23,13	6,056	,915

*Significativo para $\alpha \leq .05$

Os alunos da Universidade Óscar Ribas obtêm valores significativamente mais elevados nas crenças de autoeficácia, com $t(315) = 2,007$ e $p = 0,046$, quando comparados com alunos do Instituto Superior de Ciências de Educação ($M = 87,94$ versus $M = 85,02$);

Os alunos do Instituto Superior de Ciências de Educação têm valores significativamente mais elevados na subescala satisfação académica do que os alunos da Universidade Óscar Ribas, para $t(315) = -4,871$ e $p = 0,001$ ($M = 29,41$ versus $M = 27,13$);

No afeto situacional, verifica-se que os alunos do Instituto Superior de Ciências de Educação apresentam valores significativamente mais elevados, do que os alunos da Universidade Óscar Ribas, para $t(315) = -2,108$ e $p = 0,036$ ($M = 37,55$ versus $M = 36,15$).

Não foram observadas diferenças estatisticamente significativas nas seguintes subescalas:

Alcance e progressos em objetivos – verificam-se valores mais elevados nos alunos do Instituto Superior de Ciências de Educação, relativamente aos alunos da Universidade Óscar Ribas, com $t(315) = -0,446$ e $p = 0,652$ ($M = 31,78$ versus $M = 31,53$);

Recursos Apoios ao ajustamento académico – constata-se que os alunos do Instituto Superior de Ciências de Educação têm valores mais elevados do que os

alunos da Universidade Óscar Ribas, com $t(315)=0,036$ e $p=0,971$ ($M=35,96$ versus $M=35,94$);

Satisfação com a vida em geral – observa-se que os alunos do Instituto

Superior de Ciências de Educação apresentam valores mais elevados do que os alunos da Universidade Óscar Ribas, com $t(315)=-0,107$ e $p=0,915$ (23,13 versus 23,06).

2 Estudo do modelo estrutural do ajustamento académico em estudantes universitários angolanos

O presente estudo, de natureza confirmatória, destinou-se a avaliar o modelo estrutural sociocognitivo de ajustamento académico no contexto cultural angolano.

Tendo em conta os resultados positivos deste estudo, foi realizada uma análise de caminhos do modelo (*Path analysis*), destinada, neste caso, a testar o modelo estrutural de Ajustamento Académico proposto por (Lent, 2004; Lent et al., 2009) aos dados dos participantes do presente estudo. Esta análise foi realizada com 256 participantes ($n=254$, sendo 122 homens e 132 mulheres), com uma média de idades de 26.06 ($DP=07.780$) anos. Esta subamostra resulta do estudo prévio das condições do total da amostra para a realização da análise de caminhos, onde se incluiu a eliminação de casos *outlier* (Maroco, 2010). Estes estudantes estavam a frequentar os primeiros três anos de diferentes licenciaturas (1ºano=161; 2ºano=79; 3ºano=16), dos Cursos de Gestão ($n=112$), Relações Internacionais ($n= 26$), Geografia ($n=66$), e Pedagogia ($n=52$), da Universidade Privada Óscar Ribas e do Instituto Superior Público de Ciências de Educação, nas províncias de Luanda e Huíla, respetivamente.

Na tabela 30 apresenta-se a distribuição da amostra pelo ano escolar. Observa-se de que a maior percentagem de alunos frequenta o 1º ano, e a menor o 3º ano.

Tabela 30 – Estudo confirmatório: Distribuição da amostra pelo ano escolar

	Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulada
Primeiro Ano	161	62.9	62.9	62.9
Segundo Ano	79	30.9	30.9	93.8
Terceiro Ano	16	6.3	6.3	100.0
Total	256	100.0	100.0	

Por este motivo, nas análises seguintes, foram apenas consideradas a escala compósita de autoeficácia, as subescalas de progresso nos objetivos, apoios, satisfação acadêmica, disposição afetiva e satisfação geral com a vida. Assim, no prosseguimento do estudo do modelo estrutural de Lent (2004), o ajustamento acadêmico passou a ser avaliado a partir da medida singular de satisfação acadêmica.

Na tabela 31 apresentam-se os resultados da análise de estatística descritiva das subescalas do QAA (Lent, 2004; Taveira & Lent, 2004).

Tabela 31 – Análises de estatística descritiva das subescalas do QAA (Lent, 2004; adaptado por Taveira & Lent, 2004)

Subescala	Média (DP)	P25	Mediana (P50)	P75	Intervalo interquartilico (P75-P25)	Amplitude teórica (Min-Max)	Amplitude real (Min-Max)	Coeficiente Assimetria	Coeficiente Curtose	Alpha de Cronbach
APO	3.96 (.59)	3.58	4	4,38	.80	1-5	2.43 -5	-0.33	-0.43	.86
RAAA	4.07 (.50)	3.78	4.11	4.44	.66	1-9	2.56-5	-0.55	-.12	.74
CAE	7.27 (0.96)	6.65	7.32	8.00	1.35	1-9	4.71-9	-.21	-.61	.78
AS	3.71 (.57)	3.30	3.70	4.10	.80	1-5	2.2-5	-.04	-0.40	.80
SA	4.11 (.45)	3.85	4.14	4.43	.58	1-5	3.2-5	-0.21	-0.35	.71
SVG	4.77 (1.04)	4.2	4.8	5.60	1.40	1-7	1-7	-0.39	-.02	.71

Legenda: CAE- Crenças de autoeficácia, **AETA** – Autoeficácia Tarefas Acadêmicas, **AEPDA** - Autoeficácia problemas e desafios acadêmicos, APO – Alcanse e progresso em objetivos, **RAAA** - Recursos, apoios ao ajustamento académico, **AJA** - Ajustamento académico global percebido, **SA** - Satisfação académica, **SP** - Stress percebido, **AS** - Afecto situacional, **SVG** - Satisfação com a vida em geral

Na Tabela 32 apresentam-se os coeficientes de Spearman para as subescalas consideradas do QAA. A sua leitura sugere correlações significativas positivas entre as diferentes subescalas em análise. Os coeficientes mais elevados ocorrem entre a satisfação académica e os objetivos ($r=0,562$). Todos os coeficientes são altamente significativos.

Tabela 32 – Matriz de correlações das subescalas do QAA

		Objetivos	Apoios	Satisf. Académ	Afeto	Satisf. c/ Vida
Apoios	Coeficiente de correlação	.434**				
	Sig. (bilateral)	.000				
	N	256				
Satisf. Acad.	Coeficiente de correlação	.562**	.462**			
	Sig. (bilateral)	.000	.000			
	N	256	256			
Afeto	Coeficiente de correlação	.374**	.365**	.489**		
	Sig. (bilateral)	.000	.000	.000		
	N	256	256	256		
Satisf.Vida	Coeficiente de correlação	.195**	.244**	.283**	.283**	
	Sig. (bilateral)	.002	.000	.000	.000	
	N	256	256	256	256	
Auto eficácia	Coeficiente de correlação	.476**	.478**	.439**	.324**	.200**
	Sig. (bilateral)	.000	.000	.000	.000	.001
	N	256	256	256	256	256

** $p \leq .01$

Foi avaliada, antes da análise de caminhos, se a condição de normalidade multivariada foi satisfeita. Na tabela 34 apresentam-se os resultados do estudo da normalidade uni e multivariada disponibilizados pelo AMOS 18.

Tabela 33 –Ajustamento Acadêmico: Normalidade univariada e multivariada das variáveis

Variável	min	max	Assimetria	Razão crítica (CR)	Curtose	Razão crítica (CR)
Afeto	2.200	5.000	-.038	-.249	-.413	-1.348
Apoios	2.556	5.000	-.548	-3.579	.091	.299
Auto-Eficácia	4.712	9.000	-.204	-1.330	-.617	-2.016
Objetivos	2.429	5.000	-.328	-2.143	-.447	-1.459
Satisf.Acadêmica	3.000	5.000	-.211	-1.376	-.369	-1.205
Satisf. com a Vida	1.000	7.000	-.389	-2.543	-.003	-.011
Multivariada					1.648	1.346

Os resultados de assimetria e curtose, e respectivos coeficientes de razão crítica estimativa normalizada de Mardia (1970). Aceita-se a normalidade univariada e multivariada das variáveis. OS valores de Curtose e do respectivo Coeficiente de Correlação, inferior a 5,0 (Byrne,2010) indicam distribuição normal multivariada. Byrne sugere que apenas valores de curtose acima de 7,0 seriam preocupantes, neste caso.

A tabela 34, apresentam-se os coeficientes de regressão estandardizados do modelo sociocognitivo de ajustamento acadêmico em análise, incluindo os parâmetros estimados para cinco dimensões latentes, os erros padrão dessas estimativas, o resultado do teste da razão crítica (estimativa/erro padrão) e os valores de p, de significância. Todas as estimativas, à exceção da associação entre autoeficácia e satisfação acadêmica e entre afeto e satisfação com a vida, foram significativas ($|CR| > 1.96$), o que é um bom indicador da especificação satisfatória do mesmo.

Tabela 34 – Ajustamento Acadêmico: Coeficientes de regressão estandardizados

Parâmetros		Estimativa	Erro Padrão (SE)	Razão Crítica (CR)	p	Par
Apoios	<--- Afeto	.330	.051	6.438	***	par_9
Autoeficácia	<--- Apoios	.726	.112	6.464	***	par_1
Autoeficácia	<--- Afeto	.333	.099	3.360	***	par_10
Objetivos	<--- Apoios	.332	.070	4.721	***	par_3
Objetivos	<--- Autoeficácia	.194	.037	5.262	***	par_4
Satisf. Acadêmica	<--- Apoios	.182	.050	3.644	***	par_2
Satisf. Acadêmica	<--- Objetivos	.263	.041	6.350	***	par_5
Satisf. Acadêmica	<--- Afeto	.189	.040	4.706	***	par_8
Satisf. Acadêmica	<--- Autoeficácia	.056	.026	2.133	.033	par_11
Satisf. com a vida	<--- Satisf. Acadêmica	.533	.150	3.544	***	par_6
Satisf. com a Vida	<--- Afeto	.346	.118	2.932	.003	par_7

Legenda: *** Significância inferior a .001

Na figura 8 apresenta-se o modelo de análise de trajetórias ou caminhos testado. Procura-se analisar a satisfação acadêmica e satisfação com a vida em geral em função dos afetos e dos apoios, objetivos e autoeficácia.

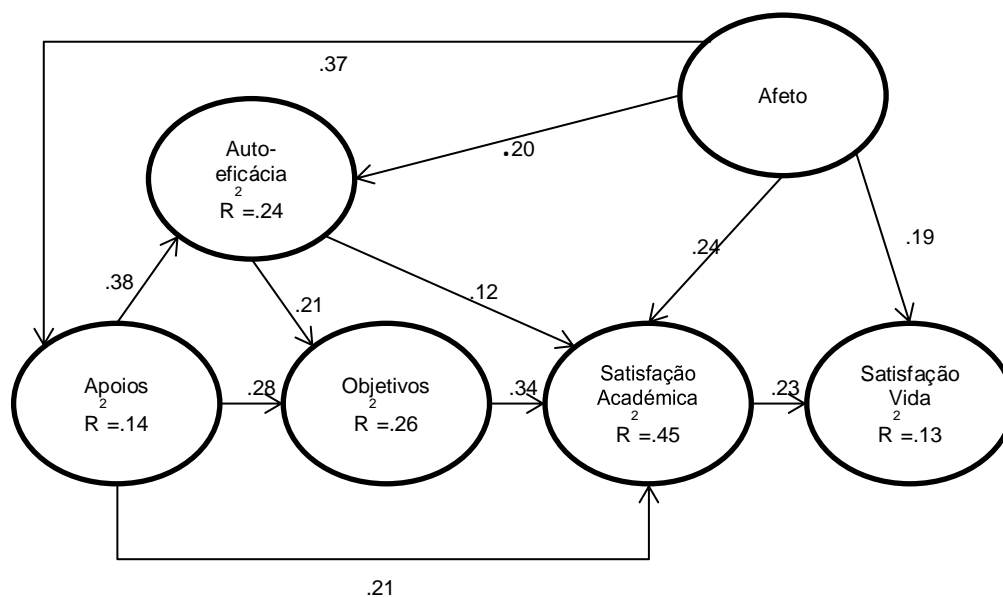


Figura 8 - Adaptação do modelo sócio cognitivo de bem-estar ao ajustamento académico em estudantes universitários angolanos

Apresenta-se o modelo com as estimativas estandardizadas dos coeficientes de regressão. Todas as trajetórias são estatisticamente significativas. O modelo estrutural explica 45% da variância da Satisfação Académica e 13% da variância da Satisfação com a Vida em Geral. O modelo apresenta um bom ajustamento aos dados, designadamente, valores de ajustamento incremental (*Comparative Fit Index-CFI*) superiores a 0,90 ($CFI=0.978$), valores de ajustamento absoluto (*Root Mean Square Error of Approximation-RMSEA*) superiores a 0,08 ($RMSEA = 0.090$), e uma estatística de Qui-quadrado significativa ($\chi^2(4)=12.2$) (Maroco, 2007; Byrne, 2010). Dados os índices apresentados, conclui-se que o ajuste do modelo aos dados é satisfatório.

CAPITULO IV

DISCUSSÃO

Este capítulo tem por objetivo discutir os resultados apresentados no Capítulo III, tendo em vista verificar a sua significância, em contraponto com o modelo sociocognitivo de Lent (2004) e Lent et al. (2009).

Como referido e apresentado já no capítulo anterior da tese, dada a complexidade do modelo em análise, numa primeira fase, efetuou-se o estudo da medida e do modelo de adaptação académica proposto por Lent (2004) e, numa segunda fase, tendo em consideração os resultados deste estudo, testou-se o modelo de referência (Lent, 2004; Lent et al., 2009), numa subamostra de estudantes de ensino superior angolano. Discutem-se em seguida os resultados obtidos nestas duas fases de tratamento dos dados.

1. Qualidades métricas do Questionário de Ajustamento Académico

A presente investigação empírica, iniciou com uma análise aos itens do QAA. Os resultados dessa análise endenciam que os indicadores dos fatores e dimensões do ajustamento académico em estudo, tem boas qualidades métricas nomeadamente à consistência interna das subescalas, medida através do coeficiente Alfa de Cronbach, com um valor máximo de 0,873 na subescala de Alcance e progresso em objetivos, considerou-se as restantes subescalas como significativas, cujos valores variam entre 0,716 ajustamento académico global (AJA) e 0,873 Alcance e Progresso em Objetivos (APO), com exceção da escala stress percebido (SP) por não ter significância estatística,

A análise das qualidades métricas do Questionário de Ajustamento Académico (QAA) indica ainda que, no que respeita à consistência interna das subescalas, medida através do coeficiente Alfa de Cronbach, alcançou-se um máximo de 0,873 na subescala de alcance e progresso em objetivos (APO). Rejeitou-se entretanto a escala stress percebido (SP) por não ter significância estatística, considerando-se as restantes como significativas, com valores que variam entre 0,716 no ajustamento académico global (AJA) e 0.873 no alcance e progresso em objetivos (APO). Estas subescalas demonstram ser instrumentos consistentes e oferecem níveis de fiabilidade aceitáveis para uso na investigação com alunos universitários angolanos.

Relativamente aos valores estatísticos obtidos na subescala de *stress*, não se encontraram evidências científicas que expliquem esses valores. No entanto,

durante a aplicação do instrumento, a maioria dos estudantes verbalizou sentir dificuldades na compreensão dos itens, refletindo-se assim nas respectivas respostas. Por conseguinte, os valores obtidos podem dever-se, eventualmente, à deficiente formulação e apresentação dos itens. Até então, o QAA tem obtido qualidades psicométricas satisfatórias, tendo já sido aplicado como medida útil de ajustamento em vários estudos (e.g., Lent et al., 2009; Neri, 2005; Singley, 2005; Risende & Singley et al., 2010), pelo que os resultados agora obtidos na subescala SP poderiam dever-se à falta de adaptação da escala à população angolana. No entanto, mais recentemente, o uso da medida em outros grupos de língua inglesa, nos Estados Unidos da América, e de língua portuguesa, na Europa e no Brasil, obtém resultados psicométricos na escala de *stress* semelhantes aos encontrados neste estudo, o que pode indicar dificuldades da parte de diferentes tipos de participantes em compreender os itens da referida subescala e aponta para a necessidade da sua análise mais cuidada, ou não uso nos atuais moldes, na avaliação do ajustamento académico (Brown & Lent, 2013).

Relativamente aos estudos das correlações das dimensões do ajustamento académico, de forma geral, são baixas, salientando-se as duas correlações positivas mais elevadas, entre as Crenças de Autoeficácia (CAE) e a Autoeficácia face a Problemas e Desafios Académicos (AEPDA), $r=0,928$ e entre as Crenças de Autoeficácia (CAE) e a Autoeficácia face Tarefas Académicas (AETA), $r=0,835$. A correlação mais baixa verificou-se nas dimensões Satisfação com a Vida em Geral (SVG) e o Stress Percebido (SP), com $r=0,043$.

Como se referiu, as duas escalas com correlações mais elevadas fazem parte da escala compósita crenças de autoeficácia, com a qual obtiveram esses valores. Isto pode dever-se ao facto das crenças de autoeficácia influenciarem positivamente a predisposição para lidar com barreiras e desafios académicos específicos e com tarefas académicas básicas. Por outro lado, também, o sucesso nestas duas escalas pode potenciar as crenças de autoeficácia que, por sua vez, voltam a influenciar as outras duas escalas. Este ciclo pode funcionar de forma exponencial, retroalimentando os comportamentos e atitudes referentes a estas escalas.

Quanto à escala do *stress* percebido, as fracas correlações obtidas com todas as subescalas podem dever-se a questões cognitivas, relacionadas com respostas aos diversos estímulos provocados pela nova situação. Ou seja, a transição do ensino geral para o ensino superior envolve mudanças de hábitos, costumes e

comportamentos que apelam a novas respostas, podendo em alguns casos causar sofrimento. Nesta conformidade, a tendência homeostásica pode interferir na percepção de alguns desses estímulos, diminuindo o seu efeito consciente e assim influenciar as respostas aos itens dessa escala, podendo justificar a baixa correlação com as restantes subescalas. Em todo o caso, tendo em conta os valores baixos de fiabilidade nesta subescala, antes de mais, seria importante desenvolver os mesmos dados as limitações de interpretações em redor dos seus dados em futuros estudos.

2. Caracterização do processo de ajustamento académico

O tipo de respostas dos participantes varia em função das diversas dimensões do questionário do ajustamento académico. No que respeita à autoeficácia e tarefas académicas, 55% dos alunos mostraram “ter plena confiança” no item “dar o máximo no seu curso ao longo do próximo semestre”. Por outro lado, 3,2% dos alunos mostram não “ter nenhuma confiança” em “completar as disciplinas com mais créditos do curso com uma classificação final igual ou superior a 16 valores”. Desta forma, no que respeita ao grau de confiança nas próprias capacidades, a maioria dos alunos mostra ter “alguma confiança”, ou “plena confiança”. Relativamente ao grau de confiança em lidar com barreiras ou problemas, verifica-se que a questão em que mais alunos consideram “ter plena confiança” foi em “continuar no curso pretendido, mesmo que se sentissem pouco aceites pelos colegas e professores” (50,3%). Em contrapartida, no outro extremo, 15,4% dos estudantes mostraram não ter “nenhuma confiança” em “lidar com falta de apoio por parte dos professores ou supervisores”. A maioria das respostas dadas pelos alunos situa-se em “alguma confiança” e “plena confiança”.

Desta forma, os resultados vão de encontro à perspetiva de Moreno (2000), a qual salienta que o sucesso na transição para a universidade tem as suas raízes antes mesmo da entrada numa instituição de ensino superior, remetendo para um percurso longitudinal da carreira, em que as etapas de vida escolar e profissional anterior contribuem, positiva ou negativamente, para etapas futuras. Uma boa integração no ensino superior poderá dar-lhes a confiança necessária para enfrentarem os desafios académicos com que se deparam nos primeiros anos de frequência de uma IES, por forma a ultrapassarem os obstáculos e atingirem as

expectativas preconizadas (Baker & Schultz, 1992; Baker, McNeil & Siryk, 1985; Fernandes & Almeida, 2005).

Quanto à dimensão “alcance progresso em objetivos”, 42,3% dos alunos consideram obter “excelente progresso” em “manter-me envolvido/a no meu curso”. Ao contrário, só 1,3% dos alunos considera não obter “nenhum progresso” no item “participar ativamente em todas as aulas”. A maioria das respostas recai assim nas opções “razoável progresso”, “forte progresso” e “excelente progresso”. Na dimensão “fator/situações de incentivo/apoio ao ajustamento académico”, as respostas variam entre os valores máximos 72,8%, respeitante “sinto que os meus amigos íntimos e familiares se sentiriam orgulhosos se eu terminasse o curso” e 7,5% “discordam completamente” no item “tenho acesso a um modelo de comportamento”. A maioria das respostas, relativas a todos itens desta subescala, respeitam às respostas “não concordo/nem discordo”, “concordo” e “concordo completamente”.

Na condição “satisfação académica”, o item que obteve maior concordância foi “gosto do quanto eu estou a aprender nas aulas”, com 55,1% das respostas. Ao contrário, o item que obteve maior discordância das respostas (3,5%), foi “sinto-me confortável com o ambiente educativo do meu curso”. As restantes respostas foram distribuídas pelas opções “não concordo/nem discordo”, “concordo” e “concordo completamente”.

Relativamente ao “ajustamento académico”, escala com um só item, “Sinto-me satisfeito/a com a decisão de me graduar neste domínio de estudos”, os valores máximos de respostas, nos diversos níveis da escala, foram obtidos com 70,5% das respostas “adequado” e 7,9% respeitante a opção “relativamente pobre”.

No que respeita ao “stress percebido” a maioria das respostas (72%), recaem na opção “algumas vezes”. Por outro lado, 26% dos alunos referem nunca “sentir que as dificuldades se acumulavam de tal maneira que não era capaz de as ultrapassar”. Salienta-se que a maioria das respostas distribuem-se pelas opções “algumas vezes” e “frequentemente”. Como se pode verificar, a maior percentagem obtida nas respostas desta escala recaem na opção “algumas vezes”, que está na posição média da escala de respostas. Este facto pode denotar dúvida ou incerteza na escolha da resposta adequada, o que se pode justificar com dificuldades preceptivas dos estímulos relacionados com os itens desta escala. Como se referiu anteriormente, essa nuance estará, eventualmente, relacionada com fatores

perceptivos e cognitivos.

Na dimensão “afeto situacional”, a maior percentagem de respostas (46,2%) descrevem os sentimentos e as emoções como “bastantes atentos”. No extremo oposto da escala, verifica-se que o valor máximo da resposta (“9,8%”) “muito pouco” corresponde ao item “excitado/a”. A maioria das respostas, em todos os itens, desta dimensão incidem nas opções “moderadamente”, “bastante” e “extremamente”.

Quanto à “satisfação com a vida em geral”, a maior percentagem de respostas (34,4%) incidiu na opção “concordo”, do item “em muitos aspetos a minha vida está perto do meu ideal”. Por outro lado, o maior valor de discordância (8,9%) foi obtido na questão “se eu pudesse dar a volta à minha vida, acho que não mudaria nada”. A maioria das respostas distribui-se pelas opções “não concordo nem discordo”, “em parte concordo”, “concordo” e “concordo fortemente”. Tal como na escala stress percebido, o novo conceito de satisfação com a vida em geral não está ainda bem estruturado, o que pode levar as respostas centrais na respetiva escala (efeito da tendência central).

Foram também calculados os coeficientes *alfa de Cronbach* para cada item, caso a questão fosse eliminada das respetivas subescalas, em que o valor mínimo obtido é de 0,905, nos itens “dar o máximo no curso ao longo dos próximos 2 semestres” e “completar disciplinas com mais créditos/ECTS do curso, com uma classificação igual ou superior a 16 valores”. O valor máximo obtido é 0,910 nos itens “Sentir que não é capaz de controlar coisas importantes da vida académica” e “se eu pudesse dar a volta à minha vida, acho que não mudaria quase nada”, indicando assim que os itens do instrumento concorrem para uma fiabilidade apropriada do mesmo (Nunnally, 1978). Relativamente à correlação total dos itens corrigidos (RTIC), estes valores variam entre o máximo de 0,534, item 16, “Quanto progresso está a conseguir atingir em cada dos seguintes objetivos, por exemplo até agora, neste semestre” e um valor mínimo de -0,098, correspondente ao item nº 38 “Até que ponto foi frequente dar consigo a sentir ou a pensar do seguinte modo no último mês...”. Verifica-se que os valores do RTIC dos itens nºs 38, 39, 40 e 41, correspondentes a escala do Stress percebido, têm todos valores abaixo de 0,3, confirmando assim baixa significância desta dimensão.

3. Diferenças no processo de ajustamento académico em função das diversas variáveis sociodemográficas e escolares

Quanto ao ajustamento académico em função do sexo, verificaram-se diferenças estatisticamente significativas, para o nível de significância de $\alpha \leq 0,05$, na dimensão satisfação académica em que os homens obtiveram valores significativamente mais elevados; na dimensão satisfação com a vida em geral as mulheres obtiveram valores significativamente mais elevados que os homens. Para o nível de significância $\alpha \leq 0,10$, não se observaram diferenças significativas. Pode assim concluir-se que na maioria das escalas não se verificam diferenças significativas do ajustamento académico face ao sexo. A este propósito, Bandura (1977a), Bandura (2006) e Hackett e Betz (1981), salientam que as eventuais diferenças na carreira entre homens e mulheres são explicadas a partir da auto-eficácia vocacional e não pelo fracasso de um em relação a outro, conforme se considerou por longos anos. Tendo em conta também o papel dos objetivos e apoios na satisfação académica, bem como do afeto, assim, neste caso, podemos inferir que os estudantes homens da amostra em estudo podem ter beneficiado de níveis mais elevados de autoeficácia e também dos restantes fatores de satisfação académica. As mulheres, pelo seu lado, porque habitualmente desempenham mais que os homens outros papéis, de trabalho e familiar (eg., domésticos), podem compensar a sua eventual satisfação académica com a vivência desses outros papéis, refletida na satisfação com a vida em geral.

Na análise do ajustamento académico em função da etnia dos estudantes, verificou-se que a escala satisfação académica diferenças significativas para $\alpha \leq 0,05$. Ainda nesta escala, encontraram-se diferenças significativas igualmente nos indivíduos de etnia bacongo e tchukwé, apresentando os últimos valores mais elevados do que os primeiros. Pode assim concluir-se que a maioria das etnias não apresenta diferenças significativas no ajustamento académico. Desta forma, estes resultados estão em concordância parcial com estudos anteriores, dos quais se salienta o de Silva e Ferreira (2009), que destacam a importância das características pessoais dos estudantes e o seu relacionamento com os familiares, na qualidade do ajustamento académico, bem como no seu desenvolvimento em geral, no qual se incluem aspetos relacionados com a etnia e com a cultura.

Os resultados das diversas subescalas do ajustamento académico, em função do ano escolar, evidenciam que existem diferenças estatisticamente significativas nas subescalas de crenças de autoeficácia em que os alunos do primeiro ano obtiveram valores mais baixos do que os do segundo ano, o que pode estar relacionado com menor experiência académica. Estes resultados vão de encontro aos referidos por outros autores, os quais referem que o primeiro ano de frequência do ensino superior é percebido pelos estudantes como um ano crítico, de adaptação aos novos desafios académicos, com novas vivências em geral, com os novos métodos de estudo e com a dinâmica própria dos cursos frequentados (Almeida, Santos, Dias, Botelho & Ramalho, 1998; Almeida, Soares, Guisande & Paisana, 2007). Todo este processo de transição do ensino secundário para o superior, envolve expectativas em diversos domínios, incidindo não apenas nos aspetos académicos, mas também em questões pessoais, sociais, vocacionais e institucionais (Santos & Suehiro, 2007).

Quanto ao ajustamento académico, em função da especialidade académica, verifica-se que existem diferenças significativas em todas as subescalas, para $\alpha \leq 0,05$, exceto na escala recursos e apoios ao ajustamento académico, com $\alpha \leq 0,10$. Pode-se assim concluir que o ajustamento académico varia em todas as subescalas, em função da especialidade académica. Estes resultados vão de encontro a alguns estudos que referem a existência de um nível elevado de insucesso em algumas áreas científicas. Este fato pode estar ligado à preparação inadequada no ensino secundário, bem como a falta de apoio ao processo de orientação vocacional (Tavares, Santiago & Lencastre, 1998; Tavares, Santiago & Taveira, 2000).

Nesta conformidade, verificou-se no presente estudo que os alunos do curso de pedagogia apresentam valores estatisticamente significativos mais baixos do que os alunos de gestão. Em relação ao curso de relações internacionais, os alunos apresentam valores mais baixos no alcance e progresso em objetivos, estatisticamente significativos, do que os alunos dos restantes cursos. Verifica-se que os estudantes do curso de relações internacionais, apresentam valores significativamente mais baixos na subescala recursos e apoios ao ajustamento académico, do que os alunos de gestão e geografia. Na satisfação académica, os alunos do curso de relações internacionais evidenciam diferenças estatisticamente significativas relativamente aos alunos dos cursos de geografia e pedagogia. Na subescala afeto situacional os estudantes do curso de relações internacionais

apresentaram diferenças significativas em relação aos restantes cursos. Por último, os alunos do curso de pedagogia evidenciam estar mais satisfeitos com a vida em geral, do que os alunos do curso das relações internacionais.

Por conseguinte, os resultados do ajustamento académico em função da especialidade académica evidenciam diferenças significativas entre os alunos. Estes resultados podem dever-se a um conjunto de aspectos, como sejam as características individuais, relacionais, académicas e institucionais. Nesta perspetiva, Almeida e Soares (2003) salientam a importância do impacto causado pelo processo de transição do ensino secundário para o ensino superior, em que os jovens se deparam com diversos desafios e mudanças, dentro do domínio integrativo e extensivo, considerando as suas expectativas e ansiedades.

A influência da instituição do ensino superior, no ajustamento académico, apresenta diferenças significativas entre as duas instituições em algumas subescalas: na universidade Óscar Ribas, os alunos obtiveram valores significativamente mais elevados nas subescalas crenças de autoeficácia; no Instituto Superior de Ciências de Educação, os estudantes apresentaram valores mais elevados nas subescalas satisfação académica e afeto situacional. Desta forma, verifica-se que as instituições de ensino superior afetam significativamente ($\alpha \leq 0,05$) o ajustamento académico em algumas das subescalas.

Esta diferença de resultados pode dever-se à eventual desigualdade na efetivação das práticas educativas universitárias, bem como na diferença de qualidade dos serviços de carreira, que são disponibilizados para apoiar os estudantes nas tarefas de adaptação ao novo ambiente educativo. Neste sentido, como refere (Moreno, 2000), podem desenvolver-se diversas ações, para ajudar os estudantes a terem consciência das suas ocupações e a desenvolverem as suas capacidades com sucesso. Estudos de Cuervo e Corellan (1998), Carmo e Polydoro (2010) e Sbardelini (1999) sustentam também estes resultados, ao referirem a importância que a universidade deve assumir como meio facilitador do desenvolvimento integral do estudante, promovendo a interação dos estudantes com o ambiente académico.

4. Grau de ajustamento dos caminhos do modelo estrutural sociocognitivo de ajustamento académico

Para avaliar o modelo estrutural sociocognitivo do ajustamento académico, no contexto cultural angolano, efetuou-se um segundo estudo, de caráter confirmatório.

As correlações entre as restantes subescalas são significativas e positivas, com um valor mais elevado de $r=0,562$, referente às subescalas de satisfação académica e objetivos. Quanto aos coeficientes de regressão estandardizados, do modelo sociocognitivo de ajustamento académico em análise, todas as estimativas atestam associação entre a “autoeficácia” e “satisfação académica” e entre o “afeto” e “satisfação com a vida”, respectivamente, com os valores p de 0,33 e 0,003. Todas as restantes subescalas têm uma significância inferior a 0,001.

No modelo sociocognitivo, as estimativas estandardizadas do coeficiente de regressão de todas as trajetórias são significativas. Este modelo explica 45% da variância do ajustamento académico e 13% da variância da satisfação com vida. O modelo testado evidencia um ajustamento muito bom aos dados, considerando os valores *Comparative Fit Index* (CFI) de 0.978. Verifica-se também que *Root Mean Square Error of Approximation* (RMSEA) de 0.090, significando também um ajustamento muito bom. Considerando também que *z score*, associada aos coeficientes de assimetria e curtose, denota um afastamento dos resultados relativamente à distribuição normal (distribuição assimétrica negativa, *z-score* menor que -1.96), em particular nas subescalas objetivos, apoios, autoeficácia e satisfação Académica. Os resultados obtidos na análise do coeficiente alpha (α) de Cronbach vão de adequados a bons, com coeficientes superiores ao valor de 0,70 em todas as subescalas (George & Mallery, 2003).

Por conseguinte, os resultados obtidos em contexto académico angolano vão, de certa forma, ao encontro ao modelo normativo de bem-estar de Taveira e Lent (2004), (2009) evidenciando que se trata de uma perspetiva teórica importante que pode contribuir para explicar a satisfação académica e a satisfação com a vida em geral dos estudantes do ensino superior.

Por conseguinte, relativamente a hipótese 1 “A *satisfação académica relaciona-se significativamente com a satisfação com a vida em geral (trajetória 1)*”, verificou-se uma correlação de 0,322, para $p \leq 0,001$, entre as “dimensões satisfação académica”

e “satisfação com a vida em geral”, o que corresponde a uma correlação moderada. Desta forma, os resultados apoia, ainda que moderadamente, H1, significando que os alunos que estão satisfeitos academicamente estão também mais satisfeitos com a vida em geral.

Quanto a H2, “A disposição afetiva da pessoa ao lidar com as situações da sua vida afeta a satisfação com a vida em geral (trajetória 2) e a satisfação acadêmica (trajetória 3)”, os resultados evidenciam que a disposição afetiva influencia significativamente a satisfação com a vida em geral. Verifica-se também que a “satisfação com a vida” afeta positivamente a “satisfação acadêmica”. Na trajetória 2, verifica-se uma correlação positiva e fraca, enquanto na trajetória 3 observa-se uma correlação positiva e moderada. Constata-se assim que os resultados obtidos corroboram de modo satisfatório H2.

Na H3 “A satisfação com a vida em geral é afetada pelo progresso nos objetivos acadêmicos (trajetória 4)”, os resultados obtidos apresentam uma correlação positiva muito fraca. Contudo, apoiam esta hipótese, significando que os alunos que estão satisfeitos com a vida em geral têm uma tendência positiva, embora muito fraca, para progredir mais nos projetos acadêmicos.

Quanto a H4, “A satisfação acadêmica é afetada pelo progresso em objetivos acadêmicos importantes (trajetória 5) e pelas crenças de autoeficácia (trajetória 6)”, os resultados indicam uma correlação positiva moderada para a primeira trajetória e fraca para a segunda. Desta forma, os resultados apoiam H4, no entanto com magnitudes diferentes.

Na H5, “Os apoios afetam a satisfação acadêmica (trajetória 7)”, verifica-se que existe uma correlação positiva moderada entre estas duas variáveis, apoiando assim esta hipótese. Neste contexto, os alunos que se sentem mais apoiados tendem a ter maior satisfação acadêmica.

Relativamente a H6, “A autoeficácia e os apoios afetam o progresso nos objetivos (trajetórias 8 e 9)”, constata-se que a autoeficácia e os apoios afetam positivamente e moderadamente, o progresso nos objetivos. Assim, os alunos mais auto eficazes e com maior apoio têm maior probabilidade de progredir nos objetivos. Nesta conformidade, os resultados obtidos corroboram H6.

Quanto a H7, “Os apoios afetam a autoeficácia (trajetória 10)”, observa-se que existe uma correlação positiva moderada entre estas variáveis, significando que os alunos mais apoiados tendem a ser mais auto-eficazes. Desta forma H7 também

é apoiada pelos resultados.

Em relação a H8, “A disposição afetiva afeta a satisfação académica através da autoeficácia (trajetória 11) e a satisfação com a vida através dos apoios (trajetória 12)”, verifica-se que as correlações existentes entre estas variáveis são positivas fracas e moderadas. Por conseguinte, os resultados apoiam esta hipótese, significando que os afetos afetam de forma significativa e positiva a magnitude das outras variáveis.

Nesta conformidade, o modelo sociocognitivo de bem-estar de Lent (2004), adaptado por Taveira e Lent (2004), aplicado aos estudantes angolanos, evidencia que todas as trajetórias são estatisticamente significativas. Neste estudo, o modelo estrutural explica 45% da variância da satisfação académica e 13% da variância da satisfação com a vida, apresentando assim um bom ajustamento aos dados, evidenciando assim um ajustamento satisfatório. Estes resultados são também consentâneos com resultados prévios obtidos com amostras de alunos portugueses (e.g., Lent et al., 2009; Lent, Taveira & Lobo, 2012), contribuindo para a validade transcultural do modelo e da medida de bem-estar académico, propostos por Lent (2004). Neste caso, verifica-se que o mais valorizado é, sobretudo, a perceção de progresso em objetivos académicos, o otimismo com que encaram as situações académicas e a perceção de apoio por parte dos colegas, docentes e familiares e amigos. No que respeita às aprendizagens, aos comportamentos e atitudes académicas e aos sentimentos de competência percebida, para lidar com as tarefas e desafios do ensino superior, estas dimensões são as que mais se relacionam com a satisfação académica.

CONCLUSÃO

Nesta fase do estudo apresentam-se as principais conclusões, enquadradas na revisão da literatura e nos resultados do estudo empírico apresentados sobre o processo de ajustamento académico ao contexto do ensino superior de estudantes angolanos. Partindo-se dos resultados obtidos, procurou-se refletir sobre as evidências encontradas no processo de ajustamento académico, considerando os elementos relevantes do processo em estudantes angolanos, com um enfoque especial no modelo sociocognitivo de Lent (2004).

Assim, o estudo permitiu analisar a adaptação dos estudantes à entrada e primeiros anos de estadia no ensino superior e aprofundar o modelo sociocognitivo de adaptação e bem-estar, salientando-se os fatores do contexto do ensino superior angolano. Na recolha dos dados foi aplicado o Questionário do Ajustamento Académico de Lent (2004), adaptado por Lent e Taveira (2004). A amostra estudada foi constituída por estudantes de duas instituições de ensino superior, uma pública e outra privada, respetivamente o Instituto Superior de Ciências de Educação e a Universidade Óscar Ribas.

Neste contexto, em primeiro lugar, procedeu-se a análise da literatura psicológica sobre o processo de entrada e adaptação ao ensino superior, destacando-se os principais contributos ligados a problemática da adaptação, assim como os métodos que facilitam o acesso dos estudantes ao ensino superior.

Conclui-se em concordância com as perspetivas de Andrade e Teixeira (2009), Silva, Taveira e Ribeiro (2009) e Taveira e Ribeiro (2003), que os desafios inerentes ao processo de transição do ensino geral, para o superior, podem provocar grande ansiedade e instabilidade nos estudantes, carecendo de necessidades de intervenção psicoeducacional específicas. A revisão de outros contributos teóricos empíricos (e.g., Almeida et al., 2002; Andrade & Teixeira, 2009; Bandura & Dweck, 1985; Carmo & Polydoro, 2010; Dweck & Leggett, 1988; Lent et al., 2009; Nunes & Noronha, 2009; Teixeira, 2007; Teixeira, 2008), permite concluir, além disso, que é importante facilitar a promoção do desenvolvimento vocacional e, conseqüentemente, a organização de serviços de acompanhamento pessoal e de carreira dos alunos, no ensino superior.

Por conseguinte, a universidade pode ser vista como um lugar facilitador do desenvolvimento vocacional e mais global dos estudantes, facilitando a integração de novos conhecimentos, de maior segurança e, conseqüentemente, uma melhor preparação para a vida em geral.

Assim ao ingressarem no ensino superior, os alunos confrontam-se com diversas mudanças pessoais, interpessoais, familiares e institucionais, resultantes do novo contexto académico e das transformações desenvolvimentistas, que se verificam entre o final da adolescência e o início da vida adulta (Almeida, Soares & Ferreira, 2002).

Alguns autores têm centrado os seus estudos nos fatores de ordem psicossocial da adaptação académica, nas características pessoais e no contexto de aprendizagem dos alunos, focando o desenvolvimento vocacional e a organização dos serviços de acompanhamento pessoal e de carreira dos alunos (e.g., Almeida, et al. 2002; Andrade & Teixeira, 2009; Bandura & Dweck, 1985; Carmo & Polydoro, 2010; Dweck & Leggett, 1988; Lent et al., 2009; Nunes & Noronha, 2009; Teixeira, 2008).

Outros estudos procuram compreender a adaptação dos alunos estrangeiros ao contexto universitário (eg., Constantine, Anderson, Berkel, Caldwell & Utsey, 2005; Wang & Mallinckrodt, 2006; Wei Heppner Mallen, Ku, Liao & Wu, 2007). Neste âmbito, os resultados obtidos evidenciam dificuldades na adaptação, essencialmente relacionadas com as diferenças culturais e com o confronto das expetativas pessoais com a realidade do país de acolhimento. Estas variáveis levam a dificuldades de integração social, o que, por sua vez, provoca sentimentos de discriminação, estados de ansiedade e depressão. Outro aspeto relacionado e que podem contribuir para esta condição é o afastamento súbito do ambiente familiar, o que pode provocar sentimentos de abandono, de isolamento e a consequente diminuição da autoestima. Dado que o processo de entrada no ensino superior parece ser uma questão importante para a generalidade dos alunos, e em particular, para os alunos estrangeiros, diversos autores salientam a importância destes constituírem associações, que promovam as interações sociais. Os resultados obtidos evidenciam dificuldades de várias ordens, relacionadas com as diferenças culturais, com a confrontação das expetativas pessoais e com a realidade do país de acolhimento, entre outras. Dessa nova realidade, resultam dificuldades de integração social, sentimentos de isolamento e diminuição da autoestima, alienação com atividades diárias, depressão, ansiedade e sentimento de discriminação (Constantine, Anderson, Berkel, Caldwell & Utsey, 2005; Constantine, Kindaichi, Okazaki, Gainor & Baden, 2005; Wang & Mallinckrodt, 2006; Wei Heppner, Mallen, Ku, Liao & Wu, 2007).

Estas ações facilitam a manutenção de identidade sociocultural e, consequentemente, o bem-estar psicológico, bem como a manutenção da identidade (Constantine, Kindaichi et al., 2005; Mullet Dej, Lemaire, 2000; Raiff & Barthorpe, 2000; Pizzinato & Sarriera, 2004). A análise deste subsector da literatura permite concluir que é importante que tanto as políticas de ensino superior, como os seus programas e serviços de apoio aos alunos, evidenciem sensibilidade e mestria nas questões da diversidade, como feedback.

Alguns autores referem que o primeiro ano de frequência do ensino superior é considerado o mais crítico, em termos de adaptação ou ajustamento académico, já que os alunos estão pouco preparados, ainda, para lidar com os novos desafios académicos, com os novos métodos de estudo, com a dinâmica dos cursos frequentados e com as suas vivências do ensino superior em geral (Almeida, Santos, Dias, Botelho & Ramalho, 1998; Almeida, Soares, Guisande & Paisana, 2007).

Outro aspeto relevante a considerar é a influência da condição socioeconómica na génese dos problemas que afrontam os estudantes, dado que muitas vezes, condiciona direta ou indiretamente, a concretização das suas expectativas académicas e de futuro. Acresce ainda que muitos dos alunos do ensino superior, devido a diferentes limitações (e.g., de acesso às opções desejadas, escassez de recursos económicos, falta de competências, rendimento escolar incompatível), são forçados a frequentar cursos que não desejavam, prevalecendo muitas vezes apenas a vontade de terem um curso superior. Tendo em conta que um dos fatores que parece influenciar decisivamente o sucesso na adaptação e integração no ensino superior, é o facto de os alunos poderem frequentar um curso superior na área de conhecimento desejada (e.g., Nunes & Noronha, 2009), será importante ter em consideração estes fatores vocacionais na análise, investigação e intervenção nos processos de adaptação académica neste nível de ensino.

Conclui-se também que o ambiente escolar próprio de cada instituição, a identidade pessoal e multicultural dos alunos, e questões de etnia, influenciam decisivamente a adaptação à nova condição de estudante do ensino superior (Miller & Sheu, 2008; Penterotto, 2008; Soares, 2003). Essa influência parece refletir-se também na escolha e tomada de decisões, em relação a determinadas atividades profissionais do sujeito, considerando que é a partir da perceção e dos

conhecimentos adquiridos que os estudantes desenvolvem habilidades, interesses e padrões de autoeficácia em vários domínios específicos do saber (Nunes & Noronha, 2009, 2011).

Por outro lado, Outros autores, fundamentados nas teorias desenvolvimentistas, procuram compreender as fases de desenvolvimento do sujeito, desde a infância até à vida adulta (Ferreira, 1991; Pascarella & Terenzini, 2005). Adianta-se também, que os modelos de impacto focam-se na interação do indivíduo com o meio ambiente e sociocultural onde este está inserido. Para além dos aspetos pessoais, são aqui também consideradas variáveis externas, como sejam as características institucionais e ambientais, onde se incluem os processos formadores (Almeida & Ferreira, 1999; Pascarella & Terenzini, 2005).

A análise mais profunda efetuada desta temática, permite concluir ainda que a maioria dos contributos relacionados com a problemática de transição e adaptação ao ensino superior, devem ser direcionados para o apoio ao processo desenvolvimento global dos alunos, em ambiente académico, naturalmente dando prioridade ao desenvolvimento do papel de aluno e de trabalhador, mas integrado no resto da vida e desenvolvimento construtivo da personalidade. Com efeito, o controlo das emoções, os ganhos de autonomia, as boas relações interpessoais, a reestruturação da própria identidade e o desenvolvimento da integridade, são aspetos do desenvolvimento pessoal que permitem também contribuir para a integração de um novo sentido de vida da parte do estudante (Chickering & Reisser, 1993; Silva & Ferreira, 2009).

Outros modelos desta linha de estudo (e.g., Pascarella e Terenzini, 2005) focam as dificuldades com o processo de mudança dos estudantes no ensino superior, agrupando-os em teorias desenvolvimentistas e modelos de impacto. As teorias desenvolvimentistas pormenorizam o nível e as fases de desenvolvimento do sujeito, desde a infância até a vida adulta, considerando os vários índices de mudança, como sejam, a maturação biológica e psicológica, as experiências individuais e a interação entre indivíduo e meio (Ferreira, 1991; Pascarella & Terenzini, 2005). Estes contributos facilitam a identificação dos pormenores que as instituições devem ter em atenção, quando pretendem facilitar a continuidade da estruturação da identidade dos indivíduos no ensino superior, sem provocar alterações desajustadas.

Por outro lado, os modelos de impacto estão focados no meio ambiental e

sociocultural onde os estudantes estão inseridos. Procuram descrever o processo de mudança que ocorre nos estudantes, tendo em atenção as variáveis externas, tais como os processos formadores. Estes modelos caracterizam ainda a forma e a importância do contexto em que vive o estudante, como este age, pensa e até que ponto sofre a influência de mudanças cognitivas e não cognitivas na transição para o ensino superior (Almeida & Ferreira, 1999; Pascarella & Terenzini, 2005).

Uma outra reflexão em torno destas teorias que consideramos importante trazer para este ponto do trabalho, é apresentada por Lourenço e Valqueresma (2006), que a partir das teorias desenvolvimentistas, procuram descrever as dimensões do desenvolvimento do estudante e as fases de crescimento individual em cada dimensão. E que considerando também os modelos ambientais ou sociológicos, tentam compreender como estas variáveis influenciam a adaptação e integração dos alunos à universidade. Esta abordagem sugere uma reflexão futura, mais ampla, dos contextos de mudanças, que são necessários para facilitar a inclusão dos alunos nas universidades.

Segundo Leitão e Paixão (2008), os serviços de apoio, de adaptação e orientação são de grande importância nas mudanças vivências por que passam os jovens, considerando as alterações da sua vida social, familiar e profissional que esta dinâmica lhe provoca.

Pelo que antecede, parece pertinente considerar a importância da intervenção no aconselhamento de carreira, associado às crenças e à carreira, que vão evoluindo ao longo do trajeto de vida do estudante, no ensino superior. Por conseguinte, salienta-se a relevância que a teoria sociocognitiva de desenvolvimento da carreira tem na congregação dos diversos contributos da literatura, sobre o bem-estar subjetivo e psicológico (Lent & Brown, 2006b; Lent & Brown, 2008; Singley, 2005; Singley, Lent & Sheu, 2010).

Considerando que na transição para a idade adulta decorre um período crítico, caracterizado pela falta de expectativas e por dificuldades na tomada de decisão sobre a escolha de interesses, relativos à preparação da profissão, ou formação para obtenção de um emprego, as IES têm assumido a responsabilidade de preparar os alunos para essa escolha, por forma a facilitarem a sua transição para a vida adulta (Arnett, 2004; Arnett, 2006; Diniz, 2001; Dias & Fontaine, 2001; Taveira, 2000; Vieira, 2012). Desta forma, o desenvolvimento da carreira passou a ser um instrumento privilegiado de vários autores. Esta abordagem envolve variáveis

psicológicas, sociológicas, educativas, físicas, económicas e do acaso, que em conjunto modelam a carreira do indivíduo ao longo da vida (Leitão & Paixão, 2008; Spokane, 1991; Spokane, 2004; Taveira & Silvério, 2008; Savikas, 2010). Nesta sequência, surge a consulta vocacional, a qual permite conhecer as características e qualidades intrínsecas do sujeito, mas também conhecer e compreender melhor o processo que a define (Savickas & Lent, 1994).

Para Santiago, Tavares, Taveira, Lencastre e Gonçalves (2001), a universidade deve ser um lugar onde se investe de forma organizada e sistemática nos estudantes, com certos conhecimentos científicos e técnicos, que os leva a conhecerem as suas próprias habilidades, onde os alunos são confrontados com certas dificuldades, levando-os por vezes a sentirem-se inseguros em algumas atitudes e comportamentos, necessários para promover o seu sucesso académico. Nesse sentido, a orientação escolar e profissional é um processo cognitivo-motivacional e comportamental que pode desempenhar um papel importante, ao ajudar o estudante a direcionar a sua vida, nomeadamente as suas expectativas de vida adulta e profissional, numa perspetiva de o levar ao sucesso emocional, social e profissional (Axelrad & Herma, 1951; Crites, 1969; Ginzberg, Ginsburg, Super, 1957).

Segundo Crites (1981), a maturidade da carreira é uma variável importante, dado que afeta os estádios de desenvolvimento da carreira, os tipos de tarefas que os indivíduos desenvolvem e o grau de preparação para tomar decisões, relativamente a carreira. Para que o sujeito tenha um elevado grau de maturidade de carreira, é necessário que este esteja psicologicamente estruturado, de forma a desenvolver a sua carreira, em conformidade com as expectativas de desempenho inerentes ao seu estágio de desenvolvimento/carreira.

Outros modelos surgiram e são referidos neste capítulo, nem todos consensuais, mas parece existir alguns pontos de confluência, como sejam as variáveis individuais, das quais se salientam as socioculturais e psicológicas, bem como as contextuais, relacionadas com as condições oferecidas pelas IES.

Outra dimensão deste estudo incidiu sobre a temática do modelo sociocognitivo de adaptação e o bem-estar no ensino superior, a qual tem provocado o interesse de muitos autores (e.g., Betz, 2008; Lent, 2004; Lent & Brown, 2006b; Thoresent, Kaplan, Warren & Chermont, 2003).

Desde os anos 90 do século passado, esta temática conjugou-se na Teoria Sócio Cognitiva da Carreira (TSCC) de Lent, Brown e Hackett (1994), integrando

vários modelos que permitem compreender melhor a problemática relacionada com os interesses vocacionais, as escolhas de carreira, o ajustamento e/ou adaptação académica e também a realização escolar e profissional dos indivíduos (Brown Tramayne, Hoxha, Telander, Fan & Lent, 2008; Edmondson & Park, 2009; Sheu et al., 2010; Prichard, Wilson & Yamnitz, 2007).

Posteriormente, surgiram novos estudos focados no desenvolvimento académico e de carreira, de acordo com o sexo. Esses estudos evidenciaram que existiam diferenças no género, quanto às relações entre a autoeficácia, realização e interesses, explicando assim algumas diferenças nas opções de carreira entre homens e mulheres (Betz, 2008; Lent, 2005). Com a intensificação do interesse psicológico positivo de alguns processos subjacentes à teoria sociocognitiva da carreira e do bem-estar subjetivo no contexto de trabalho, passou a valorizar-se mais o conceito de saúde mental e das disfunções associadas à doença mental e a vários elementos ligados aos estados emocionais (Lent & Brown, 2008). Exemplo desta conceção teórica, é o modelo de satisfação com o trabalho de Lent e Brown (2006a).

Verifica-se assim que a teoria sociocognitiva da carreira oferece uma abordagem bastante diversificada, mas convergente, no tema deste trabalho: o estudo do bem-estar em geral, dentro do ambiente académico. Para isso, considera os sentimentos, as impressões, as crenças individuais e o ajustamento psicossocial.

Nesta conformidade, o presente estudo permite verificar como os conteúdos da teoria sociocognitiva se enquadram na satisfação com a vida em geral dos estudantes do ensino superior em Angola. Os resultados obtidos vão de encontro aos estudos realizados por Lent (2004), os quais evidenciam que os fatores contextuais e psicossociais influenciam a satisfação do bem-estar.

Esta condição caracteriza-se por diferentes padrões de socialização que influenciam significativamente os interesses, as crenças de autoeficácia e as expectativas de resultado, condicionando por sua vez a criação e desenvolvimento de expectativas e objetivos académicos e profissionais. Desta forma, a teoria sociocognitiva parece estar correlacionada com as variáveis cognitivas, onde o meio influencia significativamente a dinâmica psicossocial do indivíduo, sendo este, contudo, responsável pelo próprio sucesso vocacional (Bandura, 2002).

Salienta-se, ainda, que o desenvolvimento académico de carreira, também é influenciado pelo género, pela raça/etnia e pelo statu socioeconómico (Lent, 2005;

Betz, 2008). Nesta abordagem, esses padrões vão, de forma direta ou indireta, influenciar os interesses, as crenças de autoeficácia, as expectativas de resultado, bem como a percepção da satisfação com a vida em geral.

De acordo com a posição defendida por Bandura (1977b) e Lent e Hackett (1994), a relação entre as crenças de autoeficácia e expectativas de resultados refletem-se no comportamento, na percepção e nas práticas educativas dos indivíduos. Estes autores apresentam alguns exemplos de comportamentos relacionados com as áreas de educação, saúde e administração organizacional, os quais evidenciam a importância do processo vocacional como preditor de futuras opções do indivíduo.

O presente estudo foca-se também no modelo sociocognitivo proposto por Lent (2004), o qual é uma conceptualização teórica explicativa, sobre a transição vocacional e o processo de adaptação e bem-estar dos estudantes ao novo ambiente académico. O estudo subjacente a este modelo permitiu conhecer detalhadamente os processos de aprendizagem, do desenvolvimento humano vivenciado no ensino superior, tendo em conta as mudanças socioculturais, políticas e educacionais atuais. Estas variáveis foram identificadas através da revisão da literatura, a partir de um quadro de referência unificador dos conceitos de bem-estar e ajustamento, em domínios específicos da vida (e.g. a satisfação e o funcionamento registrados em ambientes de trabalho escolar e profissional).

No âmbito do modelo sociocognitivo da escolha e do desempenho de Lent, Brown e Heckett (1994) e Teixeira e Barros (2011), estes autores defendem que os planos particulares de carácter cognitivo, assim como o comportamento vocacional, seriam determinados pela aprendizagem, aptidões, interesses e valores. Nesse sentido, propôs-se no presente estudo verificar as significâncias das correlações entre essas variáveis. Os resultados obtidos evidenciaram que a escolha bem direcionada e o desempenho do estudante, dentro do ambiente universitário, podem constituir aspetos determinantes na satisfação e no bem-estar da vida em geral. Estes resultados vão assim de encontro aos apresentados por Lent, Brown e Heckett (1994) e Teixeira e Barros (2011). Em termos gerais, estes resultados evidenciam maior significância nas variáveis percepção de progresso em objetivos académicos, nas situações académicas, na percepção de apoio da parte dos colegas, docentes, familiares e amigos, concretizando-os com os sentimentos de competência percebida dos estudantes em lidar com as tarefas e desafios do ensino

superior que mais se relacionam significativamente com a satisfação académica.

Contudo, esta situação parece justificar a necessidade de intervenções sugeridas pelos modelos sociocognitivo de bem-estar, da teoria sociocognitiva da carreira desenvolvida por Lent, Brown e Hackett (1994), que terá assim um efeito direto na satisfação com a vida em geral.

Pode-se concluir também que os resultados deste estudo são influenciados pelo contexto particular do ensino superior angolano. Considerando que Angola é um país multiétnico, composto por uma diversidade de povos, bantu e não bantu, esta situação é caracterizada por uma educação formal e informal diversa (Jacinto & Queiroz, 2011).

Assim podemos adiantar que as características sociogeográficas de Angola, são fatores que parecem condicionar o sistema de ensino do país, dada a sua dimensão e as suas particularidades geográficas, considerando também a multiculturalidade étnica.

Com 1.246.700 quilómetros quadrados de superfície e uma fronteira marítima de 1650 km, verifica-se uma diversidade climática, cujos microclimas são influenciados pelas altitudes dos planaltos, com altitudes superiores a 1500 km e da corrente fria de Benguela (Palanque, 2011).

Segundo este autor, estima-se que a população de Angola atinja um total de 18.500.000 habitantes, distribuídos por 9 etnias, predominando os Ovimbundo, com 38% da população, os Kuimbundo com 23% e a etnia Bacongós que representam 13,5% da população angolana. Toda esta diversidade requer do sistema de educação formal angolana algumas características particulares, nos diversos subsistemas, que promova o desenvolvimento de valores e atitudes que preservem o pluralismo cultural, o respeito pela diferença, a tolerância, combatendo o racismo, o etnocentrismo, o regionalismo e o tribalismo (Jacinto & Queiroz, 2011).

Neste sentido, alguns autores propõem medidas que salvaguardem esses aspetos. Para Jacinto e Queiroz (2011), urge reestruturar o sistema educacional angolano, para que se torne mais eficiente e eficaz, por forma a criar condições para que os alunos possam desenvolver conhecimentos, habilidades e valores, que se reflitam positivamente na sua formação académica e, conseqüentemente, no seu desenvolvimento da carreira. Dado que a educação formal tem caráter geral, tendo por objetivo formar cidadãos com consciência social, torna-se necessário articular a educação oficial com a educação tradicional, de natureza comunitária, de forma a ir

de encontro às especificidades educativas de Angola (Silva, 2011a).

A diversidade cultural angolana reforça a urgência de reforma do sistema educacional, por forma a melhorar a qualidade, a eficiência e a eficácia, salvaguardando, ao mesmo tempo, os aspetos multiculturais, permitindo que os alunos desenvolvam conhecimentos, habilidades e valores, que venham futuramente a refletir-se na sua formação académica. Nesta conformidade, deve-se preservar a natureza da educação do meio rural, a educação tradicional e os costumes locais mas, ao mesmo tempo, garantir a confluência para a educação escolar oficial (Silva, 2011a). Desta forma, a integração multicultural configura o desafio central das práticas pedagógicas e das formas de convivência, que se desejam humanizadas tolerantes, eficientes e eficazes (Aguilar, 2010).

Com efeito, a educação tradicional em Angola está mais associada às zonas rurais. Por sua vez, a educação oficial tem por objetivo a formação dos cidadãos com consciência social comum, tornando-se necessário a articulação entre ambas, de forma a permitir melhor compreensão da realidade educativa angolana. Este aspeto merece relevo no que respeita à avaliação da eficácia dos programas de intervenção implementados, tendo em atenção as particularidades dos vários grupos étnicos com culturas, hábitos e costumes distintos.

Segundo Aguilar (2010), perante este contexto, a gestão democrática parece ser o meio mais adequado na gestão educacional, permitindo desenvolver um trabalho pedagógico e administrativo favorável à diversidade cultural.

Para isso, criou-se um sistema de educação que assenta num plano nacional e nas experiências adquiridas a nível internacional (Constituição da República de Angola, 2010). A educação em Angola assenta num sistema unificado, constituído pelos subsistemas de Educação Pré-escolar, Ensino Geral, Ensino Técnico-Profissional, Ensino de Professores, Educação de Adultos, e Ensino Superior (Lei nº 13/2001 de 31 de Dezembro).

Neste sentido, os resultados obtidos confirmam a importância do constructo multicultural na integração, desenvolvimento e sucesso da vida em geral dos alunos, preservando os usos e costumes socioculturais típicos de cada região. Assim, no âmbito do programa da gestão democrática, o governo de Angola promoveu a formação de quadros técnicos superiores nas regiões académicas, no sentido de preservar as particularidades socioculturais de cada região, por forma a evitar o distanciamento e a desvinculação do indivíduo à sua cultura étnica (Nascimento,

2005). Estes resultados vão de encontro aos estudos efetuados por Fontes (2011), evidenciando que a educação formal se desenvolve em torno de variantes relacionadas com atividade local, típica de cada região, influenciadas pelos seus progenitores.

Nesta linha, Duarte e Rossier (2008), Rossier, Berthoud e Dauwalder (2003) e Super e Sverko (1995), apresentam uma perspetiva relativa à cultura e às diversas atividades predominantes numa região e como estas se refletem nos interesses, valores e fatores ambientais, que caracterizam cada povo. Todas estas variáveis parecem ser determinantes na escolha da profissão. Por outro lado, estudos de Fouad e Byars-Winston (2005) contrariam esta perspetiva, os quais concluíram que as diferenças culturais não afetam significativamente a aspiração da carreira, mas podem influenciar a perceção da perspetiva da carreira, podendo igualmente ser condicionados pelo contexto político e sociocultural, em que esses grupos estão inseridos. Outros autores apontam ainda para a natureza da abordagem sociocultural e cognitiva, procurando estudar a forma como os fatores culturais, étnicos, cognitivos e interpessoais influenciam, de forma direta e indireta, o comportamento vocacional dos indivíduos (Teixeira, 2009; Lent & Brown, 2008).

Outra conclusão que advém do presente estudo, prende-se com a necessidade de compreender o sistema educativo em Angola a sua estrutura e organização. Como consequência da colonização, passou a fazer-se a diferenciação entre a educação informal e a educação formal. Este “novo” conceito de educação veio, de certo modo, alterar a forma tradicional de educação, que funcionava exclusivamente no seio familiar, onde os valores e os saberes eram transmitidos de forma oportuna e informal (Pires, 2009,2010).

Neste sentido, a lei constitucional Angolana consagra a educação como um direito de todos os cidadãos, independentemente do sexo, raça, etnia e crença religiosa. Consequentemente, foi criado um sistema de educação que assenta num plano nacional e nas experiências adquiridas a nível internacional (Constituição da República de Angola, 2010).

Por conseguinte, em 2001, com a publicação da lei de bases do sistema educativo, Lei nº 13 de 31 de Dezembro, o sistema educativo Angolano passou a assumir uma dimensão reguladora do Estado, tendo em vista a melhoria da qualidade e credibilidade do serviço educativo. O sistema educativo angolano passou a ser um sistema unificado, constituído pelos subsistemas de Educação Pré-

escolar, Ensino Geral, Ensino Técnico-Profissional, Ensino de Professores, Educação de Adultos e Ensino Superior (Lei nº 13/2001 de 31 de Dezembro). No que se refere ao Ensino Superior, até 1992 existiu uma única universidade pública, a Universidade Agostinho Neto (UAN), a qual assumiu o monopólio estatal do Ensino Superior em Angola. Neste sentido, surgiu uma necessidade premente de criação de outras Universidades, surgindo assim a primeira Instituição privada, a Universidade Católica de Angola. Ficou, desta forma, aberto o ciclo da liberalização e privatização do ensino superior, com surgimento de mais outras universidades (Silva & Mendes, 2011; Silva, 2011b).

Até finais dos anos 1990, a gestão do ensino superior confundia-se com a gestão feita na UAN. Este facto levou à criação da Secretária de Estado para o Ensino Superior, passando em 2010 para Ministério do Ensino Superior da Ciência e Tecnologia. Foram então estabelecidos critérios para reorganizar e expandir a rede, tendo em vista descentralizar e autonomizar as IES.

O Subsistema do Ensino Superior (SES) angolano tem carater binário, dado que engloba Instituições de Ensino Universitário e do Ensino Politécnico (Decreto-Lei 90/2009). Até 1992, a Universidade Agostinho Neto (UAN) tinha o monopólio estatal do Ensino Superior em Angola, altura em que se liberalizou o ensino superior e começaram a surgir outras universidades. Nessa altura foi criada a Secretaria de Estado para o Ensino Superior (SEES), este, passou a gerir todas as políticas relacionadas as instituições de ensino superior (IES), como órgão titular submetendo-as às normas gerais estabelecidas, através de um quadro legislativo centralizado (Silva & Mendes, 2011).

As Instituições de Ensino Superior têm como missão principal a investigação científica e a promoção do desenvolvimento e da formação dos cidadãos. Num outro plano, também contribuem na prestação de serviços à comunidade, dada a sua personalidade jurídica que pode ser de natureza Pública, Público-Privada, ou Privada.

Nesta sequência, foram criadas as regiões académicas, as quais devem responder às necessidades e interesses estratégicos do governo, para cada uma das províncias (Secretaria de Estado para o Ensino Superior, 2005). Esta mudança vai de encontro à perspetiva de Santos (2008), que sublinha a pertinência de intervenções diretas do estado na gestão do ensino superior, como sendo a melhor forma mais adequada de gestão do ensino superior angolano.

As Instituições de Ensino Superior Angolano estão assim distribuídas pelas seguintes regiões académicas: (a) Região Académica I – Universidade Agostinho; (b) Região Académica II – Universidade Katyavala Buila; (c) Região Académica III – Universidade 11 de Novembro; (d) Região Académica IV – Univesidade Lueji N’konde,; (e) Região Académica V – Universidade José Eduardo dos Santos; (f) Região Académica VI – Universidade Mandume ya Ndemofayo; (g) Região Académica VII – Universidade Kimpa Vita (Decreto nº 7/2009 de 12 de Maio).

Com a criação das regiões académicas, o governo pretende facilitar a distribuição dos planos curriculares pelo território angolano, por forma a aumentar e diversificar a oferta de cursos e, dessa forma, aumentar a oferta de opções, procurando assim ir de encontro às vocações e motivações dos jovens.

Apesar de ainda estar numa fase embrionária, o ajustamento académico e orientação da carreira dos estudantes angolanos, tem merecido a atenção do governo, o qual tem tomado algumas medidas no sentido de melhorar esse tipo de apoio. Outra preocupação dos responsáveis das IES é a qualidade do ensino, em que a avaliação institucional parece ser um dos instrumentos que facilitará a regulação do subsistema do Ensino Superior, podendo assim contribuir para melhorar a sua qualidade (Silva & Mendes 2011,2012).

Neste sentido, considera-se importante esta reestruturação por regiões académicas, numa perspetiva de desenvolvimento das IES, por forma a permitir a criação de cursos que tenham em conta as particularidades económicas, culturais e climáticas de cada território ou região (Secretaria de Estado para o Ensino Superior,2006).

A implementação destas normas trouxe algumas alterações na gestão do Ensino Superior, criando as modalidades de ensino presencial, ensino semi-presencial e ensino à distância (Decreto 90/2009 de 15 de Dezembro). Quanto à sua estruturação, subdivide-se em duas categorias: o Ensino Universitário, que é constituído pelas Universidades e Academias; o Ensino Politécnico, que integra Institutos Superiores e as Escolas Superiores.

Com efeito e tal como referido por Teixeira (1996), a garantia da qualidade do ensino das IES passa pela implementação de um sistema de controlo, pelo que a universidade deve assumir as suas responsabilidades em todas as vertentes da sua atividade, através de um sistema de autoavaliação e de controlo externo.

O presente estudo, constitui um estudo pioneiro realizado em Angola, neste

caso com uma amostra de 317 estudantes universitários, oriundos do Instituto Superior de Ciências de Educação, instituição pública e da Universidade Óscar Ribas instituição privada, das Regiões Académicas I (Universidade Agostinho Neto), e Região Académica VI (Universidade Mandume ya Ndemufayo).

Em relação ao estudo empírico, conclui-se que em termos gerais, os resultados obtidos são muito satisfatórios e vão de encontro as expectativas e hipótese formuladas inicialmente, já que é o primeiro estudo sobre a temática do ajustamento académico.

A recolha dos dados foi efetuada através do questionário de ajustamento académico de Lent (2004), adaptado para a população portuguesa por Lent e Taveira (2004). Considerando que Angola tem como língua oficial o português, mas tem também 37 línguas indígenas e 50 dialetos, previu-se eventuais dificuldades na compreensão dos itens. Neste sentido, alguns deles foram previamente adaptados à realidade angolana, principalmente os que respeitam aos dados demográficos. Apesar dessa alteração, os resultados podem evidenciar algumas dificuldades dos participantes na compreensão de alguns itens, não só ao nível da língua mas também dos conteúdos. Ainda assim as qualidades métricas do questionário do ajustamento académico que declara ser bastante satisfatória podem concluir que se trate de uma medida central para a investigação do ajustamento académico em Angola. Os fatores sociocognitivos e de personalidade do ajustamento estabelecido por Lent, têm significado no contexto angolano e podem orientar a teoria, especifica e praticas angolanas neste estudo.

Em síntese, salientam-se três aspetos essenciais resultantes desta investigação: (a) a função profissional de conhecer de forma mais ampla a problemática em estudo; (b) a função pessoal de compreender novos aspetos relacionados com o processo de adaptação académica dos alunos do ensino superior, a partir de uma perspetiva sociocognitiva da carreira, segundo o modelo de Lent (2004) e Lent, Taveira et al. (2009); (c) a função social de utilidade e aplicação da informação aqui reunida e discutida, para melhorar as ações interventivas no ajustamento académico dos estudantes angolanos ao ensino superior, nomeadamente no que concerne ao apoio em geral e, mais especificamente, os serviços de carreira.

Apesar desta mais-valia, este é também uma limitação do presente estudo de investigação, já que não contempla alunos de outras Instituições e Regiões

Académicas. O motivo principal foi análise de custos benefícios com o presente estudo, dados as distancias entre Regiões Académicas, e as limitações de tempo na realização da tese. Contudo, será importante colmatar progressivamente esta lacuna, em próximos estudos sobre a temática. Entre as limitações principais deste estudo a que referir o caracter não aleatório de amostragem, o uso de subamostras de uma mesma amostra nos estudos efetuados, e o caracter transversal e não longitudinal do teste ao modelo de ajustamento académico de Lent. Futura investigação poderá considerar estas limitações e incluir também estudos aplicados, que analisassem a utilidade do modelo estudado no desenho e avaliações de intervenções de carreira no ensino superior.

REFERÊNCIAS

- Aguiar, M. R. B. (2010). Diversidade Cultural o papel do gestor diante da diversidade cultural no ambiente escolar. Disponível em <http://www.artigonal.com/ensino-superior-artigos/diversidade-cultural-o-papel-do-gestor-diante-da-diversidade-cultural-no-ambiente-escolar-3235889.html>, consultado em Julho 13, 2012.
- Almeida, L. S., Santos, A. C., Dias, P. B., Botelho, S. G., & Ramalho, V. M. (1998). Dificuldades de adaptação e de realização acadêmica no ensino superior: Análise de acordo com as escolhas vocacionais e o ano de curso. *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educacion*, 2, 1138-1663.
- Almeida, L. S., Soares, A. P. C. & Ferreira, J. A. G. (1999). *Adaptação, rendimento e desenvolvimento dos estudantes no ensino superior: Construção/validação do Questionário de Vivências Acadêmicas*. Relatórios de Investigação. Braga: Universidade do Minho, Centro de Estudos em Educação e Psicologia.
- Almeida, L. S., & Ferreira, J. A. G. (1999). Adaptação e rendimento acadêmico no ensino superior: Fundamentação e validação de uma escala de avaliação de vivências acadêmicas. *Psicologia: Teoria, Investigação e Prática*, 1, 157-190.
- Almeida, S. L., Soares, A. P., & Ferreira, A. J. (2002). Questionário de Vivências Acadêmicas (QVAr): Avaliação do ajustamento dos estudantes universitários. *Avaliação Psicológica*, 2, 81-93.
- Almeida, L. S., & Soares, A. P. (2003). Os estudantes universitários: Sucesso escolar e desenvolvimento psicossocial. In E. Mercuri & S. A. J. Polydoro (Eds.), *Estudante universitário: Características e experiências de formação* Taubaté, SP. Cabral Universitária.
- Almeida, L. S., Fernandes, E., Soares, A. P., Vasconcelos, R., & Freitas, C. A. (2003). Envolvimento acadêmico: Confronto de expectativas e comportamentos em universitários do 1º ano. Fundação Calouste Gulbenkian no âmbito do programa de apoio a projetos de pesquisa no domínio educativo, 2, Universidade do Minho.
- Almeida, L. S., Freitas, A. C., & Soares, A. P. (2004). Integración y adaptación académica en la universidad: estudio considerando la titulación y el sexo. *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación*, 11, 169-182.
- 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 Psicoloxia e educacion*, 14, 1138-1663.

- Almeida, L. S., Lobo, F., & Zamith, J. (2009). Contexto académico no ensino superior: Construção e validação de uma “escala de clima académico”. Atas do X Congresso internacional Galego-Português de Psicopedagogia. Braga: Universidade do Minho, 978-972.
- Alva, S. A. (1998). Self-reported alcohol use of college fraternity and sorority members. *Journal of College Student Development*, 39, 3-10.
- Alperstedt, G. D., Martignago, G., & Fiates, S. G. (2006). O Processo de adaptação estratégica de uma instituição de ensino superior sob a ótica institucional. *Revista de Ciências da Administração*, 8, 15.
- Altuna, R. A. (1993). Cultura tradicional bantu. 2ª edição . Luanda. Secretariado Arquidiocesano Pastoral.
- 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, 33-44.
- Anderson, W. P., & Niles, S. G. (1995). Career and personal concerns expressed by career counseling clients. *Career Development Quarterly*, 43, 240-245.
- Araújo, B. R., & Almeida, L. S. (2003). O modelo de organização curricular e a satisfação académica em estudantes do Ensino Superior: Estudo realizado no âmbito do ensino de enfermagem. *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxia e Educación*, 8, 33-40.
- Araújo, C. A. (2009). Antecedentes, dinâmicas consequentes do desenvolvimento vocacional na infância. *Tese doutoramento não publicada*. Braga: Universidade do Minho.
- Arnett, J. J. (2004). *Emerging adulthood: The winding road from the late teens through the twenties*. New York, Oxford University Press.
- Arnett, J. J. (2006). Emerging adulthood: undersanding the new way of coming of age. In J.J.Arnett, L. L. Tanner (Eds.), *Emerging adults in America: Coming of age in the 21st century*. Washington, APA Books.
- Astin, A. (1997). *What matters in college? Four critical years revisited*. San Francisco, Jossey- Bass Publishers.
- Azevedo, A., & Faria, L. (2003). Questionário de atribuições e dimensões causais: qualidades psicométricas no contexto escolar português. *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Education*, 10, 1138-1663.

- Azevedo, A. S., & Faria, L. (2006). Motivação, sucesso e transição para o ensino superior, *20*, 69-93.
- Badia, X., & Alonso, J. (1995). Re-scaling the Spanish version of the sickness impact profile: An *opportunity for the assessment of cross-cultural equivalence*. *Journal of Clinical Epidemiology*, *48*, 949-957.
- Bandeira, M., Quaglia, M. A., Bachetti, L. S., Ferreira, T. L., & Sousa, G. G. (2005). Assertive behavior and its relation to anxiety, locus of control and self esteem in undergraduate students. *Estudos de Psicologia*, *2*, 111-121.
- Bandura, A. (1977a). *Social learning theory*. Englewood Cliffs, N.J. Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1977b). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioural change. *Psychological Review*, *84*, 191-215
- Bandura, M., & Dweck, C. S. (1985). Self-conceptions and motivation: Conceptions of intelligence, choice of achievement goals, and patterns of cognition, affect and behavior. *Unpublished manuscript*, Harvard University, Laboratory of Human Development.
- Bandura, A. (1986). Social foundations of thought and action: A social cognitive theory. Englewood Cliffs, NJ, Prentice-Hall.
- Bandura, A. (2002). Social Cognitive Theory in Cultural Context. *Applied Psychology: An International Review*, *51*, 269-290.
- Bandura, A. (2006). Toward a psychology of human agency. *Association for Psychology science*, *2*, 164-180.
- Baker, R. W., & Siryk, B. (1984). Measuring adjustment to college. *Journal of Counseling Psychology*, *31*, 179-189.
- Baker, R. W., & Siryk, B. (1986). Exploratory intervention with a scale measuring adjustment to college. *Journal of Counseling Psychology*, *33*, 31-38.
- Baker, R. W., & Schultz, K. L. (1992). Experiential counterparts of test-indicated disillusionment during freshman adjustment to college. *NACADA journal*, *2*, 13-22.

- Baker, R., McNeil, O., & Siryk, B. (1985). Expectations and reality in fresh man adjustment to college. *Journal of counseling Psychology*, 32, 94-103.
- Baker, Q. E., Davis, D. A., Gallerani, R., Sanchez, V., & Viadro, C. (2000). *An evaluation framework for community health programs*. Durham, NC: The Center for the Advancement of Community Based Public Health.
- Beck, A. T., Steer, R. A., & Brown, G. K. (1996). *Beck Depression Inventory-Second Edition: Manual*. San Antonio, TX: Psychological Corporation.
- Bastos, A. (1998). Desenvolvimento pessoal e mudança em estudantes do Ensino Superior: Contributos da teoria, investigação e intervenção. *Dissertação de doutoramento*. Braga. Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho.
- Betz, N. E., & Paulsen, A. M. (2004). Basic confidence predictors of career decision-making self-efficacy. *Career Development Quarterly*, 52, 354-362.
- Betz, N. E. (2008). Advances in vocational theories. In S.D Brown & R.W. Lent (Eds), *Handbook of Counseling Psychology* (4th edition), 357-374. New York: John Wiley & Sons.
- Beck, A. T., Steer, R. A., & Brown, G. K. (1996). *Beck Depression Inventory-Second Edition: Manual*. San Antonio, TX: Psychological Corporation.
- Birren, J. E., & Cunningham, W. R. (1985). Research on the psychology in aging: principles and experimentation. In J. E. Birren & K. W. Schale (Eds.). *Handbook on the psychology of aging 2*. New York: Reinhold.
- Bordin, E. S. (1994). Intrinsic motivation and the active self convergence from a psychodynamic perspective. In M.L. Savickas & R.W. Lent (Eds.), *Convergence in career development theories: Implications for science and practice*, 53-61. Palo Alto, CA: CPP Books.
- Bordin, E.S. (1984). Psychodynamic model for career choice and satisfaction. In D. Brown, L. Borroks & Assoc. (Eds.), *Career choice and development: Applying contemporary theories to practice* (1st ed.), 94-136. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Buza, A. G., Canga, J. L., António, M. F., Sita, H. S., Padi, S. C., & Buza. R. G. (2011). O tchikumbi em cabinda: o esvaziamento de uma prática e saber tradicional de educação familiar. *XI Congresso Luso Afro Brasileiro de Ciências Sociais Diversidade e (Des) igualdades*. Salvador Universidade.

- Blustein, D. L., & Spengler, P. M. (1995). Personal Adjustment: career counselling and psychotherapy. In Walsh, W. & Osipow, S. (Eds.), *Handbook of Vocational Psychology. Theory, Research, and practice* (2th ed), 295-328. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Brown, S. D., & Brooks, L. (1990). Introduction to career development: Origins, evolution, and current approaches. In D. Brown, L. Brooks & Associates (Eds.), *career choice and development*. (2nd edition). San Francisco: Jossey-Bass.
- Brown, S. D., & Brooks, L. (1991). *Career counseling techniques*. Boston: Allyn & Bacon.
- Brown, S. D., Tramayne, S., Hoxha, D., Telander, K., Fan, X., & Lent, R. W. (2008). Social cognitive predictors of college students' academic performance and persistence. A meta-analytic path analysis. *Journal of Vocational Behavior*, 72, 298–308.
- Brown, S. D., & Lent, R. W. (2013). *Career development and counseling: Putting theory and research to work*. (2nd Ed.). New York: Wiley.
- Brunstein, J. C. (1993). Personal goals and subjective well-being: A longitudinal study. *Journal of personality and social psychology*, 65, 1061- 1070.
- Byrne, B. M. (2010). *Structural Equation Modeling with AMOS: Basic Concepts, Applications and Programming*, 2. Taylor & Francis Group, New York.
- Carmo, M. C., & Palydoro, A. S. (2010). Integração do ensino superior em um curso de pedagogia. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, São Paulo, 14, 211-220. Disponível em www.scielo.br/pdf/pee/v14n2/a05v14n2, consultado em Junho, 2, 2011.
- Canen, A. (2005). Avaliando a avaliação a partir de uma perspectiva multicultural. *Educação Brasileira: Revista do CRUB*, Brasília, 27, 95-114.
- Ceyhan, A. A. (2006). An investigation of adjustment levels of Turkish university students with respect to perceived. *Social Behavior and Personality*, 34, 367-380. Consultado em Dezembro 9, 2010 de EBSCO academic search complete base de dados.
- 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,

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, 162-175.

Constituição da República de Angola/2010) de 5 de Fevereiro. Diário da República nº 23 – I Serie. Assembleia Nacional. Luanda.

Correia, M. L. (1991). Auto-percepção e autoestima em crianças com competência no 1.º ciclo do ensino obrigatório. *Psicologia*, 1, 45-55.

Cuervo, J. C. P., & Corellan, A. V. (1998). Evaluación de las necesidades de los alumnos universitarios sobre el servicio de orientación de la Universidad de la Coruña (SAPE). Congresso Galaico-português de psicopedagogi. *Actas do IV Congresso Galaico-Português de Psicopedagogia*, 398-403, Braga.

Chickering, A. W., & Reisser, L. (1993). *Education and identity* (2nd ed.). San Francisco: Jossey-Bass.

Crites, J. O. (1969). *Vocational psychology*. New York: McGraw-Hill.

Crites, J. O. (1981). *Career counseling: models, methods, and materials*. New York: McGraw-Hill.

Decreto nº 2/2009, de 29 de Abril. *Diário da República nº 79/2009 - I Série*. Aprova o estatuto orgânico da Secretária de Estado para o Ensino Superior. Luanda

Decreto nº 5/2009, de 7 de Abri. *Diário da República nº 64/2009 - I Série*. Cria as regiões académicas que delimitam o âmbito territorial de atuação e expansão das instituições de ensino superior. Secretária de Estado para o Ensino Superior. Luanda

Decreto nº 7/2009 de 12 de Maio. *Diário da República nº 87/2009 - I Série*. Estabelece a reorganização da rede de instituições de ensino superior públicas, a criação de novas instituições de ensino superior e redimensionamento da Universidade Agostinho Neto. Secretária de Estado para o Ensino Superior. Luanda.

Decreto 90/2009 de 15 de Dezembro. *Diário da República nº237/2009 - I Série*. Estabelece as normas gerais reguladoras do subsistema de ensino superior. Secretária de Estado para o Ensino Superior. Luanda

Decreto Presidencial nº 70/2010, de 19 de Maio. *Diário da República nº 93/2010 - I Série*. Aprova o Estatuto orgânico do Ministério do ensino Superior e da Ciência e Tecnologia. Luanda.

Dias, M. G. F., & Fontaine, A. M. (2001). *Tarefas desenvolvimentais e bem-estar de jovens universitários*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

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

Diener, E., Suh, E. M., Lucas, R. E., & Smith, H. L. (1999). Subjective well-being: Three decades of progress. *Psychological Bulletin*, 125, 276-302.

Diniz, A. M., & Almeida, L. (1997). Construção de uma escala de Qualidade da Integração no Ensino Superior (EQIES). *Psicologia: Teoria, Investigação e Prática*, 2, 85-96.

Diniz, A. M. (2001). Crenças, escolhas de carreira e integração universitária. *Dissertação de doutoramento*. Instituto de Educação e Psicologia. Braga.

Duarte, M. E. & Rossier, J. (2008). Testing and assessment in international contexto: Cross- and multi-cultural issues. *International handbook of career guidance*, 489-510.

Duffy, R. R., & Lent, R. W. (2009). Test of a social cognitive model of work satisfaction in teacher. *Journal of Vocational Behavior*, 72, 212-223.

Dweck, C. S., & Leggett, E. L. (1988). A social-cognitive approach to motivation and personality. *Psychological Review*, 95, 256-273.

Elias, A. P., Taveira, M. C., Pinto, J. C., Faria, S., Gonçalves, A. M., & Lent, R. (2012). Trajetória de adaptação à carreira no ensino superior angolano. 2ª conferência do fórum da gestão do ensino superior nos países e regiões de língua portuguesa. Atas CD. Macau.

Edmondson, D., & Park, C. (2009). Shifting foundations: Religious belief change and adjustment in college students. *Mental Health, Religion e Culture*, 12, 289-302. University of Connecticut, USA. Consultado em Dezembro 9, 2010 de EBSCO academic search complete base de dados.

Faria, L., & Taveira, M. C. (2006). Avaliação dos resultados da intervenção psicológica vocacional: um estudo de avaliação de resultados em finalistas do

3º ciclo do Ensino Básico. Comunicação apresentada no VI Simpósio Nacional de Investigação em Psicologia, Évora, Portugal.

- Faria, L. (2008). A eficácia da consulta psicológica vocacional de jovens: estudo do impacto de uma intervenção. *Dissertação de Doutoramento em Psicologia*. Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho. Braga.
- Faria, L., & Azevedo, A. S. (2004). Manifestações diferenciais do autoconceito no fim do ensino secundário português. *Paidéia*, 14, 265-276.
- Fernandes, P. E., & Almeida, L. S. (2005). Expectativas e Vivências Académicas: Impacto no rendimento dos alunos do 1º ano. *Psychologica*, 40, 267- 278.
- Ferreira, J. A. (1991). As teorias interaccionistas e o desenvolvimento do estudante do Ensino Superior. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, XXV, 91-105.
- Ferreira, J. A., Almeida, L. S., & Soares, A. P. C. (2001). Adaptação académica em estudantes do 1º ano: Diferenças de género, situação de estudante e curso. *PsicoUSF*, 6, 1-10.
- Fontes, B. A. (2011). Sistema de atenção a saúde mental em Angola: entre a tradição e a modernidade. *XI Congresso Luso Afro Brasileiro de Ciências Sociais Diversidade e (Des) igualdades*. Universidade Federal da Bahia - Campus de Ondina. Salvador- Brasil.
- Fouad, N. A., & Byars-Winston, A. M. (2005). Cultural context of career choice: Meta-analysis of race/ethnicity differences. *The Career Development Quarterly*, 53, 223-233.
- Fouad, N., & Bingham, R. (1995). Career counseling with racial and minorities. In W. B. Walsh & S. Osipow (Eds.), *Handbook of vocational psychology: Theory, research and practice* 331-365. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- George, D., & Mallery, P. (2003). SPSS for Windows step by step: *A simple guide and reference*, 11, 0 update (4h ed.). Boston: Allyn & Bacon.
- Ginzberg, E., Ginsburg, S.W., Axelrad, S., & Herma, J. (1951). *Occupational choice: An approach to a general theory*. New York: Columbia University Press.
- Gopaul-McNicol, S., & Armour-Thomas, E. (2002). Assessment and culture: Psychological tests with minority populations. San Diego, CA: Academic Press.

- Gorsuch, R. L., & McPherson, S. E. (1989). Intrinsic/extrinsic measurement: I/E-revised and singleitem scales. *Journal for the Scientific Study of Religion*, 28, 348–354.
- Gysbers, N. C., Heppner, M. J., & Johnston, J. A. (1998). *Career counseling: Process, issues, and techniques*. Needham Heights, M.A: Allyn & Bacon.
- Gysbers, N. C., Heppner, M. J., & Johnston, J. A. (2003). Gathering client information using an occupational card sort. In N. Gysbers, M. Heppner & J. Johnston (Eds.), *Career counseling: Process, issues, and techniques* (2th ed.). Boston, MA: Allyn & Bacon.
- Hackett, G., & Betz, N. E. (1981). A self-efficacy approach to the career development women. *Journal of Vocational Behavior*, 18, 326-336.
- Haidt, R. C. (2004). *Curso de didática geral*. 7ª ed. Editora Ática. São Paulo. Brasil, 327.
- Haynes, N. M., Hamilton-Lee, M., & Comer, J. P. (1988). Differences in self-concept among high, average and low achieving high-school sophoromes. *Journal of Social Psychology*, 128, 259-260.
- Herr, E. L., & Cramer, S. H. (1992). *Career guidance and counseling through the life span. Systematic Approaches*. New York: Harper Collins Publishers.
- Herr, E. L., & Cramer, S. (1996). *Career guidance and counseling through the life span: systematic approaches*. (5ª ed.). New York: Harper Collins.
- Herr, E. L. (2008). Abordagens às intervenções de carreira: Perspetiva histórica. In Taveira, M. C. Silva, J. T. *Psicologia vocacional: Perspetivas para a intervenção*. Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Holland, J. L. (1992). *Making vocational choices: A theory of vocational personalities and work environments* (2nd ed.). Odessa, FL: Psychological Assessment Resources.
- Holland, J. L. (1985). *Making vocational choices: A theory of vocational personalities and work environments* (2nd ed.). Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- House, E. R. (2000). *Evaluación, ética y poder*. Madrid: Morata.
- Ivey, A. E. (2003). *Intentional interviewing and counseling* (5th ed.). Pacific Grove, CA: Brooks/Cole.

- Karin, T., Lisa, L., & Armritha, S. (2010). Variation in the prediction of cross-cultural adjustment by asian-indian students in the United States. Retirado em 9 de Dezembro de 2010 de EBSCO Academic Search Complete base de dados.
- Katchadourian, H., & Boli, J. (1985). Careerism and intellectualism among college students: Patterns of academic and career choice in undergraduate years. San Francisco: Jossey-Bass.
- Kalleya-Jones, L. A. (2008). Identity Structure, Role Discrepancy and Psychological Adjustment in Male College Student-Athletes. *Journal of Spori Behavior*, 28, 167-168. Retirado em 9 de Dezembro de 2010 de EBSCO academic Search Complete base de dados.
- Keyes, C. L. M., Shmotkin, D., & Ryff, C. D. (2002). Optimizing wellbeing: The empirical encounter of two traditions. *Journal of Personality and Social Psychology*, 82, 1007-1022.
- Korkut, F. (1996a). The development of "The Communication Skills Scale": Reliability and validity studies. *Turkish Psychological Counseling and Guidance Journal*, 2, 18-23.
- Krumboltz, J. D. (1996). A learning theory of career counseling. In M. L., Savickas & W. B., Walsh. (Eds.), *Handbook of Career Counseling Theory and Practice*, 55-80). Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.
- 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, 2100-2025.
- Jacinto, A. L., & Queiroz, M. P. (2011). A formação de professores de história e a problemática da diversidade cultural em Angola. *Instituto Superior de Ciências da Educação*. XI Congresso Luso-Afro Brasileiro de ciências sociais. Disponível em www.xiconlab.eventos.dype.com.br/, consultado em Julho, 12, 2012.
- Jepsen, D. (1996). Relationships between developmental career counseling theory and practice. In M.L. Savickas & W.B. Walsh (Eds.), *Handbook of Career Counseling: Theory and Practice*. Palo Alto, CA: Davies-Black Publishing.
- Lawrence, R. T. (1999). The God Image Inventory: The development, validation, and standardization of a psychometric instrument for research, pastoral, and clinical use in measuring the image of God. In P.C. Hill, & R.W. Hood Jr (Eds.), *Measures of religiosity*, 399–406. Religious Education Press.

- Lei Nº 13/2001, de 31 de Dezembro. Diário da República nº 65 - I Série. *Lei de Bases do Sistema de Educação* de Angola. Ministério da Educação Assembleia Nacional. Luanda.
- Leitão, L., & Paixão, M. P. (2008). Consulta psicológica vocacional para jovens adultos e adultos. In M.C. Taveira & J. T. da Silva (coord.) *Psicologia vocacional. Perspectivas para a intervenção*, 59-92. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Leitão, L., & Ramos, L. (2004). A entrevista em orientação escolar e profissional. In L. Leitão (Ed.), *Avaliação Psicológica em Orientação Escolar e Profissional*. Coimbra: Quarteto.
- Lent, R., Brown, D., & Hackett, G. (1994). Toward a unifying social cognitive theory of career and academic interest, choice and performance. *Journal of Vocational Behavior*, 45, 79-122.
- Lent, R.W., & Hackett, G. (1994). Sociocognitive mechanisms of personal agency in career development: Pantheoretical prospects. In M.L. Savickas & R.W. Lent (Eds.), *Convergence in theories of career choice and development*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.
- Lent, R. W., Brown, S. D., & Hackett, G. (1996). A social cognitive framework for studying career choice and transition to work. *Journal of Vocational Education Research*, 21, 3-31.
- Lent, R. W., Brown, S. D., & Hackett, G. (2002). Social cognitive career theory. In D. Brown and Associates. *Career choice and development* (4th ed), 255-311. San Francisco: Jossey- Bass.
- Lent, R. W., Brown, S. D., Nota, L., & Soresi, S. (2003). Testing social cognitive interest and choice hypotheses across Holland types in Italian high school students. *Journal of Vocational Behavior*, 62, 101-118.
- Lent, R. W. (2004). Toward a unifying theoretical and practical perspective on well-being and psychosocial adjustment. *Journal of Counseling Psychology*, 51, 482-509.
- Lent, R. W. (2005). A social cognitive view of career development and counselling. In S. D. Brown & R. W. Lent (Eds.), *Career development and counselling: Putting theory and research to work*, 101-127. Hoboken, NJ: Wiley.
- Lent, R. W., Brown, S. D., Sheu, H., Schmidt, J., Brenner, B. R., Gloster, C. S., et al (2005). Social cognitive predictors of academic interests and goals in engineering: Utility for women and students at historically Black universities.

Journal of Counseling Psychology, 52, 84–92.

- Lent, R. W., Singley, D., Sheu, H., Gainor, K. A., Brenner, B. R., et al. (2005). Social-cognitive predictors of domains and life satisfaction: exploring the theoretical precursors of subjective well-being. *Journal of Counseling Psychology*, 52, 429-442.
- Lent, W. R., & Brown, S. D. (2006a). Integrating person and situation perspectives on work satisfaction: A social-cognitive view. *Journal of Vocational Behavior*, 69, 236 -247. *University of Maryland*. Disponível em www.elsevier.com/locate/jvb.
- Lent, R. W., & Brown, S. D. (2006b). On conceptualizing and assessing social cognitive constructs in career research: A measurement guide. *Journal of Career Assessment*, 14, 12-35.
- Lent, R. W., Singley, D., Sheu, H., Schmidt, J. A., & Schmidt, L. C. (2007). Relation of social-cognitive factors to academic satisfaction in engineering students. *Journal of Career Assessment*, 15, 87-97.
- Lent, W. R., & Brown, S. D. (2008). Social Cognitive Career Theory and Subjective Well-Being in the Context of Work. *Journal of Career Assessment*, 16. Disponível em <http://jca.sagepub.com/content/16/1/6>.
- 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, 190-198.
- Lent, R. W., Nota, L., Soresi, S., Ginevra, M. C., Duffy, R. D., & Brown, S. D. (2011). Predicting the job and life satisfaction of Italian teacher: test of a social cognitive model. *Journal of Vocational Behavior*, 79, 91-97.
- Lent, R. W., Taveira, M. C., & Costa-Lobo, C. (2012). Academic adjustment of Portuguese college students: two tests of the social cognitive model of well-being. *Journal of Vocational Behavior*.
- Lent, R., Taveira, M. C., Pinto, J. C., Silva, A. D., Faria, S., & Gonçalves, M. (2012). Testing a social-cognitive model of well-being in two African countries. *120th Annual Convention of the American Psychological Association*, Orlando, Estados Unidos da América, 2-5 de Agosto.
- Lisi, E., Errol, D., & Clara, W. (2006). The relationship between locus of control and personal-emotional adjustment and social adjustment to college life in students with and without learning disabilities. *Retirado em 9 de Dezembro de 2010 de EBSCO Academic Search Complete base de dados*.

- Locke, E. A. (1976). The nature and causes of job satisfaction. In M. D. Dunnette (Ed.), *Handbook of industrial and organizational psychology*, 1297-1349. Chicago: Rand McNally.
- Lourenço, S & Valqueresma, A. (2006). Adaptação à universidade, influência da estrutura curricular e da vinculação no processo de ajustamento ao ensino superior. *Atas do Fórum Jovem Cientista*, 1, 38-48.
- Lucas, M. S. (1992). Problems expressed by career and non-career help seekers: A comparison. *Journal of Counseling and Development*, 70, 417-420.
- Lucas, M. S. (1993). Personal aspects of career counseling: Three examples. *Career Development Quarterly*, 42, 161-166.
- Mardia, K. V. (1970). Measures of multivariate skewness and kurtosis with applications. *University of Hull. Biomet.oxfordjournals.org/content/57/3/519*. 57, 519-530.
- Merta, R. J., Ponterotto, J. G., & Brown, R. D. (1992). Comparing the effectiveness of two directive styles in the academic counseling of foreign students. *Journal of Counseling Psychology*, 39, 214-218.
- Maroco, J. (2007). Consistency and efficiency of ordinary least squares, maximum likelihood and three type II Linear Regression model. *A Monte-Carlo simulation study. Methodology*, 3, 81-88.
- Maroco, J. (2010). Análise estatística com o PASW Statistics, (ex-SPSS). *Pêro Pinheiro. ReportNumber*.
- Maroco, J. (2011). Análise estatística com SPSS Statistic. (5ª Edição). *Pêro Pinheiro. Lisboa*.
- Miller, M. J., & Sheu, H. (2008). Conceptual and measurement issues in multicultural psychology research. In S. D. Brown & R. W. Lent (Eds.), *Handbook of Counseling Psychology* (4th ed), 103–120). New York: Wiley.
- Mitchell, L. K., & Krumboltz, J. D. (1990). Social learning theory approach to career decision making: Krumboltz's theory. In D. Brown & L. Brooks (Eds.), *Career choice and development: Applying contemporary theories to practice* (2nd ed., pp. 145-196). San Francisco: Jossey – Bass.
- Mitchell, L. K., & Krumboltz, J. D. (1996). Krumboltz's learning theory of career choice and counseling. In Brown, D., Brooks, L., & Associates (Eds.), *Career choice and development*, (3th ed), 233-280. San Francisco: Jossey-Bass.

- Monteiro, S., Vasconcelos, R. M., Almeida, L, S. (2005). Rendimento académico: Influência dos Métodos de Estudos. *Actas do VIII Congresso Galaico Português de PsicoPedagogia*. Braga: Universidade do Minho, 14-16.
- Moreno, M. L. (2000). La orientacion profesional. Spanish edition. Paperback - Nov.
- Moreno, M. (2002). *Hacia una nueva orientación orientación universitaria*. Barcelona Edicion Universitat de Barcelona.
- Moreno, M. L. (2008). A educação para a carreira: Aplicações à infância e à adolescência. In M. C. Taveira & J. T. Silva (Coord.), *Psicologia Vocacional: Perspectivas para a Intervenção*, 29-58. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Mullet, E., Dej, V., Lemaire, I., Raiff, P., & Barthorpe, j. (2000). Studying, working and living in another EU country: French youth ´s point of view. *European psychologist*, 5, 216-227.
- Nascimento, A. (2005). Prefácio. In Secretaria de Estado para o Ensino Superior. *Linhas Mestras para a Melhoria da Gestão do Subsistema do Ensino Superior*. Luanda.
- Niles, S. G. (1998). Developing life role readiness in a multicultural society: topics to consider. *International Journal for Advancement of Counselling*, 20, 71- 77.
- Niles, S. G., & Hartung, P. J. (2000). Career counseling of college students: Emerging career theories, 28-29. *British library cataloguing, United States of America*.
- Nevill, H. A., & Carter, R. T. (2005). Race and racism in counseling psychology research, training, and practice: A critical review, currenttrends, and future directions. *Counseling Psychologist*, 33,413-418.
- Nunes, M. F., & Noronha, A. P. (2009). Modelo sóciocognitivo para a escolha de carreira: o papel da autoeficácia e de outras variáveis relevantes. *Educação Temática Digital, Campinas*, 10, 16-35. Consultado em Junho, 2, 2011, retirado em www.fe.unicamp.br/revista/index.php/article/.../2053.
- Nunes, M. F., & Noronha, A. P., (2011). Análise correlacional entre interesses e autoeficacia para actividades ocupacionais. In M. C. Taveira. *Estudos de Psicologia Vocacional*, 37-43. Braga. Universidade do Minho.

- Nunnally, J. C. (1978). *Psychometric theory* (2nd ed.). New York: McGraw-Hill. Consultado em Novembro, 21, 2011. Retirado em www.analytictech.com/ba762/handouts/alpha.htm.
- Nguma, V. (2005). Reflexões sobre a colonização portuguesa em Cabinda. Editora Caxinde. Luanda.
- Ojeda, L., Flores, L. Y., & Navarro, R. L. (2011). Social-cognitive predictors of Mexican American college student's academic and life satisfaction. *Journal of Counseling Psychology*, 58, 61-71.
- Ozguven, I. E. (1992). *The manual of HKE Hacettepe Personality Inventory*. Ankara: Odak Offset Press.
- Paixão, M. P. (2010/2011). Revista Portuguesa de Psicologia nº 42. In Rafael. *A construção da vida revistar o passado reconstruir o presente e projectar o futuro*, 61-70. Stória Editores Lda. Sacavém.
- Palanque, L., (2011). *Angola um país fabuloso*, (5ª Ed). Luanda- Angola
- Pascarella, E. T., & Terenzini, P. T. (2005). How college affects students: A third decade of research. San Francisco: Jossey-Bass.
- Patton, M. Q. (1997). *Utilization-focused evaluation: The new century text*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Peixoto, E. (2010/ 2011). Revista portuguesa de psicologia nº 42. In Rafael, Manuel. *Desenvolvimento cognitivo e aprendizagem no ensino superior*. Sacavém: Editores Lda.
- Penterotto, J. G., Fuertes, J. F., & Chen E. C. (2000). Models of multicultural counseling. In S.D. Brown & R.W. Lent (Eds.), *Handbook of counseling psychology*, 639-669. New York: Wiley.
- Penterotto, J. G., Rivera, L., & Sueyoshi, L. A. (2000). The career-in-culture interview: A semi structured protocol for the Cross-cultural intake interview. *The Career Development Quarterly*, 49, 85-96.
- Penterotto, J. G. (2008). theoretical and impirical advances in multicultural counseling and psychology. *Handbook of Counseling Psychology* (4th ed). New York: Wiley.
- Pereira, F. (1991). Auto-conceito e resultados escolares na adolescência. *Análise Psicológica*, 2, 145-150.

- Pereira e colaboradores. (2002). A situação dos serviços de aconselhamento psicológico no ensino superior em Portugal. RESAPES *rede de serviços de aconselhamento psicológico no ensino superior*) 1 e 2.
- Pinto, J. C. N. (2010). Gestão pessoal da carreira estudo de um modelo de intervenção psicológica com bolseiros de investigação. *Tese doutoramento não publicada*. Universidade do Minho. Braga.
- Pires, A. (2009). Higher education and lifelong learning. An empirical analysis of university post-graduates perspectives". *EJVT Special Issue Higher Education and VET*, Publ.CEDEFOP. Luxembourg.
- Pires, A. (2010). Aprendizagem ao longo da vida, ensino superior e novos públicos. Uma perspetiva internacional. In Aprendizagem ao longo da vida e políticas educativas europeias. *Tensões e ambiguidades nos discursos e nas práticas dos estados, instituições e indivíduos.*, Ed. Mariana Alves, Ed. UIED, FCT-UNL. Lisboa.
- Pizzinato, A., & Sarriera, J. C. (2004). Identidade étnico-nacional e competência social em escolas do Porto Alegre. *Aletheia*, 19, 7-20.
- Polydoro, S. A. J., & Primi, R. (2003). Integração ao ensino superior: Explorando sua relação com características de personalidade e envolvimento académico. em *estudante universitário: Características experiências de formação*, 41-66. Taubaté: Cabral.
- Pope-Davis, D. B., Coleman, H. L. K., Liu, W. M., & Toporek, R. L. (Eds). (2003). Handbook of multicultural competencies in counseling and psychology. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Prichard, M., Wilson, G., & Yamnitz, B. (2007). What predicts adjustment among college students? Longitudinal panel study. *Journal of American college health*, 56. Consultado em Dezembro 9, 2010 de EBSCO academic search complete base de dados.
- Radloff, L. S. (1977). The CES-D scale: A self-report depression scale for research in the general population. *Applied Psychological Measurement*, 1, 385-401.
- Robert A, E. (1986). Personal strivings: An approach to personality and subjective well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51, 1058-1068.

- Roberti, J. W., & Storch, E. A. (2005). Psychosocial Adjustment of College Students With Tattoos and Piercings. *Journal of College Counseling*, 8, 14-19.
- Risende, M. C., Neri, A. L. (2005). Atitudes de adultos com deficiência física frente ao idoso, à velhice pessoal e a pessoas com deficiência física. *Estudos de Psicologia*, Campinas, 22, 123-131.
- Resolução n.º 4/2007, de 2 de Fevereiro. Diário da República nº 15 - I Série. Aprova as Linhas Mestras para a Melhoria da Gestão do Subsistema do Ensino Superior em Angola.
- Roe, A., & Lunneborg, P. W. (1984). Personality development and career choice. In D. Brown & L. Brooks (Eds.), *Career choice and development: Applying contemporary theories to practice*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Roe, A., & Lunneborg, P. W. (1990). Personality development and career choice. In D. Brown & L. Brooks (Eds.), *Career choice and development: Applying contemporary theories to practice* (2nd ed), 68-101. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Roger, W. (1984). *Careers education and guidance: A handbook and guide to careers educational guidance and training*. Cambridge: Crac/Hobson Press Ltd.
- Rosenberg, M. (1979). *Conceiving the self*. Florida: Krieger Publishing Company.
- Rossier, J., Berthoud, S., & Dauwalder, J. –P. (2003). Quel est le rôle de l'évaluation de la personnalité pour le bilan de compétence? (What is the relevance of personality measurement for professional skills assessment). In B. Simon (ed), *Actes du colloque: La place de l'évaluation dans le processus d'orientation professionnelle des adultes*, Proceeding of the Conference: Purpose of assessment in the career counseling process, 113-123 Lomme, France: Association nationale pour la Formation Professionnelle des Adultes.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2001). On happiness and on human potentials: A review of research on hedonic and eudaimonic well-being. *Annual review of psychology*, 52, 141-166.
- Ryff, C. D. (1989). Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57, 1069-1081.

- Ryff, C. D., & Keyes, C. L. M. (1995). The structure of psychological well-being revisited. *Journal of Personality and Social Psychology*, 69, 719-727.
- Salamone, P. R. (1988). Career counseling: Step and stages beyond Parsons. *Career Development quarterly*, 36, 218-221.
- Santiago, R. A., Tavares, J., Taveira, M. C., Lencastre, L., & Gonçalves. (2001). Promover o sucesso académico através da avaliação e intervenção na universidade. *Revista da rede de avaliação institucional da educação superior*, 6, 21.
- Santos, A. A., & Suehiro, A. C. (2007). Instrumento de avaliação da integração e da satisfação académica: Estudo de Validade. *Revista galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación*, 14, 1138-1663.
- Santos, B. S. (2008). A Universidade no século XXI: Para uma reforma democrática e emancipatória da universidade. In Boaventura Sousa Santos & Naomar Almeida Filho, *A Universidade no século XXI: Para uma universidade nova* 15-129. Coimbra: Almedina.
- Savickas, M. L., & Lent, R. W. (Eds.) (1994). *Convergence in career development theories. Implications for science and practice*. Palo Alto, Califórnia: Consulting Psychologists Press.
- Savickas, M. L. (1999). The transition from school to work: A developmental perspective. *The Career Development Quarterly*, 47, 326-336.
- Savickas, M. L. (2005). The theory and practice of career construction. In D. Brown & R.W. Lent (Eds.), *Career development and counselling: Putting theory and research to work*. New Jersey: John Wiley & Sons.
- Savickas, M. L. (2010). Life design: A general model for career intervention in the 21st century. Paper presented at the colloque international CNM/INETOP 2010, "L'accompagnement à l'orientation aux différents âges de la vie". Paris, 17-19. Tradução Francesa de Jean Guichard.
- Secretaria de Estado para o Ensino Superior (2005). *Linhas Mestras para a Melhoria da Gestão do Subsistema do Ensino Superior*. Luanda. Angola.
- Secretaria de Estado para o Ensino Superior (2006). *Plano de Implementação das Linhas Mestras para a Melhoria da Gestão do Subsistema do Ensino Superior*. Comissão intersectorial para melhoria do subsistema do ensino

superior. Luanda. Angola.

- Seco, G. M., Casimiro, M. C., Pereira, M. I., Dias, M. I., & Custódio, S. M. (2005). Para uma abordagem psicológica da transição do Ensino Secundário para o Ensino Superior: pontes e alçapões. Disponível em <http://iconline.ipleiria.pt/handle/10400.8/19>, consultado em Novembro, 18, 2011.
- Senos, J., & Diniz, T. (1998). Auto-estima, resultados escolares e indisciplina. Estudo exploratório numa amostra de adolescentes. *Análise Psicológica*, 2, 267-276.
- Serra, A. V. (1999). *O Stress na vida de todos os dias*. (2ª edição). Coimbra: Edição do Autor Shinn, M. (2007) *Contextos comunitários favoráveis ao bem-estar*. Análise Psicológica.
- Silberesen, R. K., Eyferth, K., & Rudinger, G. (Eds.) (1986). *Development as action in context: Problem behavior and normal youth development*. Berlin: springer.
- Silva, A. D. (2008). A Construção de Carreira no Ensino Superior. *Dissertação de Doutoramento*. Instituto de Educação e Psicologia. Universidade do Minho,. Braga.
- 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.
- Silva, A. D., Taveira, M.C., & Ribeiro, E. (2009). Mudanças no self de carreira em estudantes universitários. *Paideia*, 19, 283-292.
- Silva, F., & Taveira, M. C. (2010). Competências de exploração vocacional de adultos não universitários. In M. C. Taveira & A. D. Silva, *Desenvolvimento Vocacional, Avaliação e Intervenção*, 183-196. Associação Portuguesa para o Desenvolvimento da Carreira. Braga.
- Silva, E. A. (2011a). Educação no meio rural em Angola: Tradição, (Des)igualdade de género e cidadania. *XI Congresso Luso Afro Brasileiro de Ciências Sociais. Universidade Federal da Bahia. Salvador*. Disponível em www.xiconlab.eventos.dype.com.br/, consultado em Junho, 26, 2012.
- Silva, E. A. (2011b). A gestão académica na universidade estatal angolana: entre a regulação burocrática e a emancipação política. *XI congresso luso afro brasileiro de ciências sociais*. Universidade Federal da Bahia. Salvador

Disponível em www.xiconlab.eventos.dype.com.br/, consultado em Junho, 26, 2012.

- Silva, E. A., & Mendes, M. C. B. (2012). Avaliação Institucional na Universidade Agostinho Neto (Angola) e Regulação Estatal: perspectivas, práticas e desafios. *Revista da Avaliação da Educação Superior* (Campinas), 17, 317-350.
- Silva, E. A., & Mendes, M, C. B. (2011). Regulação estatal das universidades pela avaliação institucional. O caso recente da universidade pública em Angola. *Livro de Atas do XI Congresso Internacional Galego-Português de psicopedagogia*, 1138- 1663. Universidade de Coruña. Espanha.
- Singley, D. B. (2005). longitudinal prediction of domain satisfaction and global life satisfaction: test of a social cognitive mode. *Dissertation submitted to the faculty of the Graduate School of the University of Maryland*, College Park in partial fulfillment of the requirements for the degree of Doctor of Philosophy.
- Singley, D. B., Lent, W. R., & Sheu, H. B. (2010). Longitudinal test of a social cognitive model of academic and life satisfaction. *Journal of Career Assessment*, 18, 133-146.
- Soares. A. P., Almeida, L. S. (2001). Transição para a universidade: Apresentação e validação do questionário de expectativas académicas (QEA). In. B. D. Silva & Almeida, L. S. (orgs.) *Actas do VI Congresso Galego-Português de Psicopedagogia*, 899-909. Universidade do Minho. Braga.
- Soares, A. P. (2003). Transição e adaptação ao Ensino Superior: Construção e validação de um modelo multidimensional de ajustamento de jovens ao contexto universitário. *Dissertação de doutoramento*. Instituto de Educação e Psicologia. Universidade do Minho. Braga.
- Soares, A. B., Poubel, L. N., & Mello, T. V. (2009). Habilidades sociais e adaptação Académica: um estudo comparativo em instituições de ensino público e privado. *Aletheia*, 29, 27-42.
- Sobrinho, D. J. (2003). Avaliação: Políticas educacionais e reforma da educação superior. São Paulo: Cortez.
- Subuhana, C. (2007). Estudantes moçambicanos no Rio de Janeiro, Brasil: Sociabilidade e redes sociais. *Imagário-USP*, 13, 321-355.
- Sue, D. W., & Sue, D. (1990). *Counseling the culturally different: theory and practice* (2th ed.). New York: Wiley.

- Sue, S., & Lam, A. G. (2002). Cultural and demographic diversity. In J. Norcross (Ed.), *Psychotherapy relationships that work: Therapist's relational contributors to effective psychotherapy*, 401-421. New York: Oxford University Press.
- Sue, D. W., & Sue, D. (2003). *Counseling the culturally diverse: Theory and practice* (4th ed.). Hoboken, NJ:Wiley.
- Super, D. E. (1957). *The psychology of careers*. New York: Harper and Row.
- Super, D. E. (1993). The two faces of counseling: Or is it three? *Career Development Quarterly*, 42, 132-136.
- Super, D., & Sverko, B. (1995). *Life roles, values and careers*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Sbardelini, E. T. B., e cols. (1999). Situação Acadêmica do Aluno da USF: Reopção, Reprovação e Evasão. *Anais do II Congresso de Pesquisa e Extensão*. Bragança Paulista, São Paulo.
- Spector, P. E. (1997). *Job satisfaction: Application, assessment, causes, and consequences*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Speilberger, C. D., Gorusch, R. L., Lushene, R., Vagg, P. R., & Jacobs, G. A. (1983). *Manual for the State-Trait Anxiety Inventory* (Form Y). Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.
- Spielberger, C. D. (1989). *State-Trait Anxiety Inventory: A eomprehensive bibliography*. Palo Alto, CA; Consulting Psychologists Press.
- Spokane, A. R. (1989). Are there psychological and mental health consequences of difficult career decisions? *Journal of Career Development*, 16, 19-23.
- Spokane, A. R. (1991). *Career Intervention*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Spokane, A. R. (2004). Avaliação das Intervenções de Carreira. In L. M. Leitão (Ed.) *Avaliação Psicológica em Orientação Escolar e Profissional* 455-473. Coimbra: Quarteto.
- Stern, G. G. (1966). Myth and reality in the American college. *AAUP Bulletin*, 52, 408-414.

- Swanson, J. (1995). The Process and Outcomes on Career Counseling. In S.H. Osipow & W. B. Walsh (Eds.). *Handbook of Vocational Psychology, Theory Research, and practice*. (2th ed), 217-260. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Tavares, J., Santiago, R. A., & Lencastre, L. (1998). Níveis de sucesso dos alunos dos 1º anos dos cursos de ciências e engenharia da Universidade de Aveiro. In vários autores *contributo de investigação científica para a qualidade de ensino*. Porto SPCE.
- Tavares, J., Santiago, R. A., & Taveira, M. C. (2000). Factores do Sucesso/insucesso no 1º ano dos cursos de licenciatura em ciência e engenharia do ensino superior. In A. P SOARES, A. ASÓRIO, J.V. CAPELA, L.S. ALMEIDA, R.M. VASCONCELOS & S. M. CAIRES, *Transição para o ensino superior*. Universidade do Minho. Braga.
- 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*, 49-72. Porto: Porto Editora.
- Taveira, M. C. (2002). O papel da Universidade na orientação e desenvolvimento dos alunos: Contributos para um modelo de intervenção psico-educacional. *Adaxe*, 17, 65-77.
- Taveira, M. C., & Ribeiro, I. (2003). Projetos de formação dos estudantes no ensino superior. *Revista galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación*, 10, 1138-1663.
- Taveira, M. C. (2004). O Desenvolvimento Vocacional na Infância e adolescência: sensibilidade às questões de género. *Psicologia Educação e Cultura*, VIII, 83-101.
- Taveira, M. C. (2004). *Desenvolvimento Vocacional ao longo da vida. Fundamentos, princípios e orientações*. Almedina. Coimbra.
- Taveira, M. C., Silvério, J., & (coord.). (2008). *Intervenção Psicológica no Ensino Superior*. Braga: Serviço de Consulta Psicológica e Desenvolvimento Humano, Departamento de psicologia, Instituto de Educação e psicologia, Universidade do Minho - Braga.
- Teixeira, M. O. (1996). Adaptação do inventário de personalidade PRF-Forma A: ensaio experimental. In L.S. Almeida, S. Araujo, M. M. Gonçalves, C. Machado e M. Simões (Eds.), *Avaliação psicológica: Formas e contextos*, 4,

327-340. Braga: APPORT.

Teixeira, M. A. P., Castro, G. D., & Piccolo, L. R. (2007). Adaptação à Universidade em estudantes universitários: um estudo correlacional. *Interação em Psicologia*, 11, 211-220. *Universidade federal do Rio Grande do Sul e Universidade Federal de Santa Maria*. Consultado em Junho 12, 2011. Retirado em www.fe.unicamp.br/revista/index.php/article/.

Teixeira, M. O. (2007). As crenças de eficácia académica na formação de interesses e das escolhas vocacionais. *Psychologica*, 44, 11-23.

Teixeira, M. O. (2008). A abordagem sócio-cognitiva no aconselhamento vocacional: Uma reflexão sobre a evolução dos conceitos e da prática da orientação, *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 9-16. Disponível em www.pepsic.bvs-psi.org.br/pdf/rbop/v9n2/v9n2a03.pdf, consultado em junho, 2, 2011.

Teixeira, M. O. (2009). Uma medida de auto-eficácia percebida em contextos sociais e académicos. *Psychologica*, 51, 47-55.

Teixeira, M. O., Lopes, A. R., Galvão, A., & Faria, I. (2010). A auto-eficácia académica e de carreira. Dados de um estudo piloto. *Conferência Espanhola*, 1-8.

Teixeira, M. O., & Barros, A. F. (2011). Orientação e educação: Que relação no paradigma do life design. In M. C. Taveira. *Estudos de Psicologia Vocacional*, 37-43. Universidade do Minho. Braga.

Thoresen, C. J., Kaplan, S. A., Warren, C. R., & Chermont, K. (2003). The affective underpinnings of job perceptions and attitudes. *Psychological Bulletin*, 129, 914-945.

Tuckman, B. (2005). *Manual de investigação e educação* (3 ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Unesco. (2009). Conferência mundial sobre o ensino superior: As novas dinâmicas do ensino superior e pesquisas para a mudança e o desenvolvimento social. Disponível em <http://aplicweb.feevale.br/site/files/documentos/pdf/31442>, consultado em Dezembro, 9, 2011.

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, 2011. Biblioteca universia.net.

- Verbruggen, M., & Sels, L. (2010). Social-cognitive factors affecting clients career and life satisfaction after counseling. *journal of career assessment* 18, 3-15.
- Vieira, D. A. (2012). Transição do ensino superior para o trabalho: o poder da autoeficácia e dos objetivos profissionais. 978-972.
- Wang, C., & Mallinckrodt, B. (2006). Acculturation, attachment, and psychosocial adjustment of Chinese/Taiwanese international students. *Journal of counseling psychology*, 53, 422-433.
- Waterman, A. S. (1993). Two conceptions of happiness: Contrasts of personal expressiveness (eudaimonia) and hedonic enjoyment. *Journal of personality and social psychology*, 64, 678- 691.
- 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.
- Wintre, M. G., & Yaffe, M. (2000). First-year students' adjustment to university life as a function of relationships with parents. *Journal of adolescent research*. 15, 9-37.

