

## **PERCEÇÃO DE GANHOS DE AUTONOMIA EM ESTUDANTES DE ENFERMAGEM**

### ***PERCEPTION OF AUTONOMY GAINS IN NURSING STUDENTS***

### ***PERCEPCIÓN DE LAS GANANCIAS DE AUTONOMÍA EN ESTUDIANTES DE ENFERMERÍA***

Maria Augusta Ferreira<sup>1</sup>

<http://orcid.org/0000-0002-9419-7806>

António Gomes Ferreira<sup>2</sup>

<http://orcid.org/0000-0002-3281-6819>

Joaquim Armando Ferreira<sup>3</sup>

<http://orcid.org/0000-0003-1733-5854>

<sup>1</sup>Universidade do Algarve, Faro – Portugal. E-mail: maferreira@ualg.pt.

<sup>2</sup>Universidade de Coimbra, Coimbra – Portugal. E-mail: antonio@fpce.uc.pt.

<sup>3</sup> Universidade de Coimbra, Coimbra – Portugal. E-mail: jferreira@fpce.uc.pt

#### **Resumo**

O ensino superior não deve ignorar que deve pensar-se como integrando um sistema educativo e que, como tal, deve abarcar um amplo conjunto de aspetos que influenciam não só o desenvolvimento pessoal e social do aluno mas, também, o desenvolvimento global da sociedade, que obviamente, depende dos conhecimentos científicos e técnicos mas igualmente da qualidade do desenvolvimento psicossocial dos que frequentam as instituições universitárias ou equivalentes. A presente investigação pretende dar um contributo para a compreensão de uma das dimensões do desenvolvimento psicossocial – a autonomia – investigando alguns dos fatores pessoais e contextuais que possam contribuir para uma melhor compreensão sobre esta dimensão do desenvolvimento dos estudantes de enfermagem. Participaram no presente estudo 1029 estudantes que frequentavam os quatro anos do Curso de Licenciatura de Enfermagem, sendo 85.5% do sexo feminino e 14.7% do sexo masculino. A média de idades foi de 20.8 anos (DP=3.34). Os resultados sugerem que os estudantes tendem a revelar um sentimento de pertença e integração na instituição por eles frequentada e perceber o ambiente institucional como estimulante, ainda que, neste estudo, sobressaia um envolvimento especialmente virado às atividades que mais se relacionam com os estudos especificamente do curso e menos com as extracurriculares.

**Palavras-chave:** Autonomia. Desenvolvimento. Motivação. Interações. Ensino Superior.



### **Abstract**

*Higher education should not ignore that it should be thought of as part of an education system and, as such, should encompass a wide range of aspects that influence not only the personal and social development of the college student but also the overall development of society, which obviously depends on the scientific and technical knowledge but also on the quality of psychosocial development of those attending university or equivalent institutions. This research aims to contribute to the understanding of one of the dimensions of psychosocial development - autonomy - by investigating some of the personal and contextual factors that may contribute to a better understanding of this dimension in nursing students. The present study included 1029 college students who attended the four years of the Nursing Degree, 85.5% female and 14.7% male. The average age was 20.8 years ( $SD = 3.34$ ). The results suggest that college students tend to reveal a sense of belonging and integration in the institution they attend and to perceive the institutional environment as stimulating, although in this study, stands out a special focus on activities that are more closely related to the specific studies of the institution, and less on extracurricular ones.*

**Keywords:** *Autonomy. Development. Motivation. Interactions. Higher education.*

### **Resumen**

*La educación superior no debe ignorar que debe considerarse que integra un sistema educativo y que, como tal, debe abarcar una amplia gama de aspectos que influyen no solo en el desarrollo personal y social del estudiante, sino también en el desarrollo global de la sociedad, que obviamente depende del conocimiento científico y técnico, pero también de la calidad del desarrollo psicosocial de quienes asisten a universidades o instituciones equivalentes. La presente investigación tiene como objetivo contribuir a la comprensión de una de las dimensiones del desarrollo psicosocial, la autonomía, investigando algunos de los factores personales y contextuales que pueden contribuir a una mejor comprensión de esta dimensión del desarrollo de los estudiantes de enfermería. Participaron en este estudio 1029 estudiantes que asistieron a los cuatro años del Curso de Grado en Enfermería, 85.5% mujeres y 14.7% hombres. La edad promedio fue de 20.8 años ( $DE = 3.34$ ). Los resultados sugieren que los estudiantes tienden a revelar un sentimiento de pertenencia e integración en la institución a la que asisten y perciben el ambiente institucional como estimulante, aunque, en este estudio, hay una participación especialmente enfocada en actividades que están más relacionadas con estudios específicamente relacionados con curso y menos con extracurriculares.*

**Palabras clave:** *Autonomía. Desarrollo. Motivación. Interacciones. Enseñanza superior.*

## **1 Introdução**

O ensino superior em Portugal tem seguido percurso idêntico ao de outros países desenvolvidos e, portanto, sofrido várias modificações ao longo dos tempos como forma de responder aos novos desafios de uma sociedade condicionada pelos ditames da tecnologia e de configurações económicas cada vez mais perspectivadas pelo exacerbamento da competitividade

agravado por uma descontrolada globalização nas últimas décadas. Diante da ausência de estratégia consistente de desenvolvimento nacional do ensino superior, o crescimento deste nível de ensino em Portugal tem acontecido ao sabor de forças corporativas e de dinâmicas adaptativas que encaixam na pressão social advinda da acomodação de público jovem que o desenvolvimento tecnológico tem libertado e, por outro lado, também tem cativado. Com efeito, estando o país já perante um ensino superior de massas, nas últimas décadas, não tem, no entanto, sido devidamente considerado pelos poderes políticos a diversidade das situações que afetam o global desenvolvimento dos estudantes e a própria eficiência deste nível de ensino. A complexidade que atualmente caracteriza o ensino superior, que passa por instituições de diferentes tipologias, tamanho e organização, por uma enorme diversidade de docentes, por cursos muito tradicionais e outros muito recentes e, até, pouco estáveis, por estudantes de diferentes proveniências e diversificada condição social e cultural, por perspectivas de vida e de sucesso profissional muito distintas, por problemas de adaptação e integração ampliados por mudanças bruscas de ambientes físicos, sociais e culturais, pouco interesse tem suscitado por parte dos políticos, quer eles se coloquem à direita ou à esquerda do espectro político.

Na verdade, a complexificação do ensino superior, na tentativa de responder a dinâmicas económicas e tecnológicas e à crescente procura de jovens que buscam uma formação que lhes permita ter mais oportunidades no mercado de trabalho, também tem tido pouca atenção por parte dos dirigentes das instituições, que, na generalidade dos casos, não têm olhado para as consequências organizacionais e as implicações sociais e pessoais que envolvem os principais atores das suas instituições. Sendo óbvio que o ensino superior implica já o acolhimento de adultos e de indivíduos com um percurso escolar longo, ele tem características de formação que exigem preocupações idênticas ao do nível educacional anterior e, simultaneamente, diferentes, porque os contextos e as exigências académicas, sociais e psicológicas obrigam os estudantes a confrontarem-se com novos grupos e experiências, a verem-se diante de conflitos mais diversificados e complexos, a terem de reorganizar pensamentos e tomar posições socialmente significativas, a poderem ser mais ou menos protagonistas do seu percurso, a deixarem-se envolver em relações negativas ou dependências sem o necessário suporte social ou familiar.

Vendo bem, não estamos a querer inventar a roda e a formular pensamento inusitado. Muitos são os que vêm salientando a conveniência de o período universitário dever ser olhado para além da formação académica estrita e vários são os estudos que apontam para a importância dos contextos do ensino superior no desenvolvimento global do estudante,

nomeadamente ao nível do desenvolvimento cognitivo (King & Kitchener, 1994; Pascarella & Terenzini, 2005; Perry, 1970), psicossocial (Chickering, 1969; Chickering & Reisser, 1993; Erikson, 1968) e moral (Kohlberg, 1984; Gilligan, 1982).

## **2 Contributos das Teorias e Modelos do Desenvolvimento**

### **Psicossocial**

Sobretudo nas últimas três décadas, alguns investigadores (Sanford, 1962; Chickering, 1969; Chickering & Reisser, 1993) têm vindo a chamar a atenção para o desenvolvimento psicossocial do estudante do ensino superior e para a qualidade dos contextos académicos na promoção do desenvolvimento do estudante. Importa, por isso, passarmos pelas principais ideias de Sanford e Chickering, para quem o desenvolvimento do estudante, enquanto ser autónomo, também é produto de interações e vivências com o contexto académico.

#### **2.1 Sanford e a Teoria do Desenvolvimento da Estabilidade e da Autonomia**

Influenciado pelos estudos de Erikson e Freud, Sanford foi dos primeiros investigadores a explicar o desenvolvimento psicossocial dos estudantes do ensino superior. Na sua opinião, o desenvolvimento do jovem universitário processa-se segundo três aspetos diferentes, ainda que relacionados: a libertação dos impulsos, o esclarecimento da consciência e a diferenciação e integração do *Ego*, dando especial atenção aos estudantes do 1.º ano. Para o autor os estudantes que chegam pela primeira vez ao ensino superior apresentam fortes impulsos, assumindo dificuldade em dominá-los, uma vez que são alvo de uma oposição direta de uma consciência atenta, rígida, punitiva e moralmente restrita (Chickering, 1969), traduzida numa inibição desses mesmos impulsos.

De acordo com Sanford (1962), os estudantes irão, progressivamente, passar de um período de inibição para um período mais aberto, verificando-se, ao mesmo tempo, um aumento do grau de complexidade e integridade da sua personalidade (Ferreira & Hood, 1990). É também, nesta altura, que se assiste a um confronto entre os valores transmitidos pela família e pela comunidade a que o estudante pertencia, e os novos valores veiculados no seio da comunidade académica. Ora, este confronto, segundo Sanford (1962), é passível de desenvolver sentimentos de culpa, na medida em que o estudante revela, por vezes, o sentimento de estar a

trair valores anteriormente inquestionáveis. No entanto, o estudante conseguirá, de uma forma gradual, deixar de desenvolver esses sentimentos de culpabilidade e adotar valores morais mais conscientes e refletidos.

De facto, para Sanford (1962), o esclarecimento da consciência não implica, necessariamente, uma mudança significativa no conteúdo dos valores, mas sim uma alteração no modo como chega a esses valores e os integra na sua personalidade. É neste período que a autoestima do estudante se encontra mais estabilizada, mais confiante e, por isso, mais tolerante à diversidade e com maior capacidade para desenvolver experiências cada vez mais desafiadoras (Ferreira & Hood, 1990). Por outro lado, esse desenvolvimento será facilitado (ou não) pela presença ou ausência de três condições: prontidão, desafio e apoio. À luz desta teoria, o equilíbrio entre desafio e apoio deve ser uma preocupação constante de qualquer agente ou contexto educativo, o que não exclui a universidade.

## **2.2 Arthur Chickering e a Teoria dos Vectores do Desenvolvimento Psicossocial**

Um outro modelo teórico que enfatiza o desenvolvimento psicossocial do jovem adulto que frequenta o ensino superior é o de Chickering (1969). Este autor define o momento de frequência do ensino superior como um período próprio, fundamental para o desenvolvimento da identidade e intimidade do estudante. Na sua opinião o impacto do ensino superior no desenvolvimento do jovem estudante vai para além da sua dimensão cognitiva, incorporando também as dimensões afetivas e sociais.

Chickering (1969; Chickering & Reisser, 1993) desenvolveu um modelo de desenvolvimento psicossocial do jovem estudante do ensino superior numa sequência gradativa de sete vetores de desenvolvimento, que ocorre através de ciclos de diferenciação e integração cada vez mais complexos. Analisemos com mais detalhe os aspetos mais relevantes de cada um dos sete vetores de desenvolvimento.

1 - *Desenvolver o sentido de competência*. Este vetor é formado por três tipos de competências importantes e interligadas, necessárias para o desenvolvimento dos jovens estudantes: competência cognitiva, destreza física e manual e competência interpessoal. Estas três áreas de competências organizam-se de forma dinâmica, de modo a contribuir para um crescente sentido de competência, que resulta da confiança que o indivíduo tem na sua

capacidade para enfrentar os acontecimentos e de atingir eficazmente aquilo que se propõe realizar.

2 - *Integrar e gerir as emoções.* Este segundo vetor de desenvolvimento é caracterizado pela capacidade do estudante em aprender a gerir as emoções, tais como a raiva, a ansiedade, o amor, e a reconhecê-las e a integrá-las de forma adequada, o que deverá resultar num equilíbrio entre o autocontrolo e a expressão das emoções. Neste sentido, há que dar a possibilidade ao indivíduo de se confrontar com situações desafiantes, permitindo-lhe tornar-se mais flexível na gestão das suas emoções e, assim, adquirir uma maior maturidade emocional.

3 - *Desenvolver a autonomia em direção à interdependência.* Este vetor engloba a independência emocional, a independência instrumental e o reconhecimento da interdependência. Ser independente emocionalmente significa ser livre de necessidades contínuas e urgentes de segurança, afeto e aprovação por parte dos adultos. É um processo que se inicia com a separação dos pais e com a consequente transferência da confiança para o grupo de pares, o que leva a uma mudança nas relações familiares e com amigos. Numa fase posterior, e de uma forma gradual, o indivíduo continua a ter necessidade de um suporte, construído já com base nos seus próprios pensamentos, perceções e valores que orientam o seu estilo de vida, e não sustentado nas perceções dos pares, o que reduz, assim, a sua dependência, caminhando para a autonomia.

Desenvolver a autonomia culmina no reconhecimento, pelo indivíduo, das suas responsabilidades de uma forma mais consistente e coerente em relação à sua própria vida. O indivíduo percebe que, apesar da sua autonomia, não pode agir sozinho, necessitando dos outros, e que as relações são baseadas na igualdade e na reciprocidade.

4 - *Desenvolver as relações interpessoais.* Este vetor perspetiva o desenvolvimento das relações interpessoais no contexto académico. Esta interação significa a capacidade de o indivíduo respeitar diferenças, interagir com os outros, ser empático e tolerante. Significa, também, a capacidade de estabelecer relações íntimas, saudáveis e duradouras. Chickering e Reisser (1993) enfatizam o papel da tolerância na capacidade de se estabelecer relações de intimidade. Desenvolver relações maduras significa, para os autores, não só libertar-se do narcisismo, mas também a habilidade para escolher relações saudáveis e fazer compromissos baseados na honestidade, na empatia e na aceitação incondicional do outro.

5 - *Desenvolver a identidade.* Este vetor constitui-se como um aspeto central na teoria de Chickering, para quem a construção da identidade é a tarefa psicossocial mais importante do

estudante universitário. Está dependente da integração dos vetores anteriores, já que implica a autoaceitação, autoestima, sentido de si próprio como resposta ao *feedback* dos outros, estabilidade pessoal e integração. Representa, pois, aquilo que a pessoa sente que é, existindo três condições básicas que impulsionam e estimulam o desenvolvimento da identidade: menor ansiedade, maior diversidade de experiências e papéis e maior número de realizações significativas.

6 - *Desenvolver um sentido de vida*. Desenvolver um sentido de vida significa saber qual a direção a tomar de uma forma clara e convicta em termos de interesses não vocacionais e recreativos, de projetos e aspirações vocacionais e de estilos e objetivos de vida. Implica, por isso, ser intencional, avaliar interesses e opções, planejar, estabelecer prioridades e ser persistente mesmo quando se depara com obstáculos.

7 - *Desenvolver a integridade*. Desenvolver a integridade significa optar por valores que resultam de escolhas pessoais, procurando-se a congruência entre eles e o comportamento manifestado, na condição de que se trata de opções pelas quais o indivíduo é socialmente responsável (Seco et al., 2005). Implica, assim, a humanização e personalização dos valores e o desenvolvimento da congruência entre valores, crenças e comportamentos.

Em síntese, podemos afirmar que o desenvolvimento psicossocial do estudante do ensino superior é uma assunção do intra e interpessoal, pois está dependente não só das características do indivíduo sujeito à experiência, mas também da qualidade dos contextos onde se move. O sentimento de pertença, o sentir que alguém se preocupa com ele, que é estimado e valorizado, parece ter impacto na sua autoestima e pode contribuir, de forma decisiva, para o lidar de uma forma eficaz com as pressões e desafios colocados pelo novo contexto. Perceber isto, leva-nos a uma melhor compreensão do processo de adaptação e permanência do estudante, nomeadamente no contexto académico.

A presente investigação pretende dar um contributo para o estudo de uma das dimensões do desenvolvimento psicossocial – a autonomia – investigando alguns dos fatores pessoais e contextuais que possam contribuir para uma melhor compreensão sobre esta dimensão do desenvolvimento dos estudantes de enfermagem.

## 3 Método

### 3.1 Participantes

No que se refere às respostas dos 1029 estudantes que frequentavam, à data da recolha de dados, os quatro anos do Curso de Licenciatura de Enfermagem (CLE), distribuídos pelas seis escolas selecionadas e agrupadas como já referido: 34.2% (N=343) dos alunos frequentavam escolas não integradas, 34.9% (N=341) escolas integradas nas universidades e 31.1% (N=345) escolas superiores de saúde. Destes estudantes, 30% (N=309) frequentavam o 1.º ano, 30.8% (N=317) o 2.º ano, 18.6% (N=191) o 3.º ano e 20.6% (N=212) o 4.º ano do curso.

No que diz respeito à variável sexo, a maioria dos estudantes (85.5%) era do sexo feminino e 14.7% do sexo masculino. A média de idades foi de 20.8 anos (DP=3.34), tendo os estudantes idades compreendidas entre os 17 e os 44 anos. Quanto à opção do curso, 82.2% dos participantes entraram na 1.ª opção, 11.2% na 2.ª, 2.3% na 3.ª e 4.3% em outra opção. A média de acesso ao ensino superior foi de 15.1 valores, situando-se entre os 11 e os 19 valores (DP=1.37).

As principais razões que levaram os inquiridos a frequentar uma instituição de ensino superior foram: preparação para exercer uma profissão (88.4%), aprender mais numa área que mais gosta (68.5%), ter uma habilitação superior (64.4%) e oportunidade de obter trabalho (50.6%). A entrada no ensino superior fez com que 44.3% (n=456) dos estudantes saíssem de casa dos pais. Destes, 26.3% partilhava apartamento com outros estudantes, 8.9% vivia na residência universitária, 4.5% num quarto alugado, 3.1% vivia com familiares e 1.7% vivia num apartamento sozinho(a).

No que se refere ao nível de escolaridade dos pais, verificou-se que a maioria dos pais (63.6%) possuía até ao 3º Ciclo do Ensino Básico (CEB), 24.1% o ensino secundário e 10.7% o ensino superior. Quanto às mães, 58.5% possuía até ao 3º CEB, 24.5% o ensino secundário e 16.8% o ensino superior.

## **3.2 Instrumentos**

### **3.2.1 Questionário de Percepção de Ganhos em Autonomia (QPGA)**

O QPGA (Silva, Ferreira, & Ferreira (2011a) integra nove itens que avaliam diferentes componentes da autonomia como a percepção de independência emocional, de independência instrumental e a autoconfiança nas suas capacidades, através de uma escala de *likert* de cinco pontos. No presente estudo o coeficiente alfa de Cronbach foi de .90.

### **3.2.2 Questionário de Ambiente Institucional (QAI)**

O QAI (Silva, Ferreira, & Ferreira (2011b) avalia a percepção dos estudantes em relação ao sentimento de pertença à instituição e ao estímulo institucional para o seu desenvolvimento intelectual, académico e pessoal. No presente estudo o coeficiente alfa de Cronbach foi de .88 e .83 para as subescalas Sentimento de Comunidade e Estímulo Intelectual, respetivamente.

### **3.2.3 Questionário de Envolvimento (QE)**

O QE (Silva, Ferreira, & Ferreira (2011c) avalia os comportamentos de envolvimento académico do estudante dentro e fora da sala de aula. No presente estudo o coeficiente alfa de Cronbach foi de .84 para a subescala de Envolvimento Académico e de .85 para a subescala de Envolvimento em Atividades Extracurriculares.

### **3.2.4 Questionário de Interação com os Pares (QIP)**

O QIP (Silva, Ferreira, & Ferreira (2011d) avalia a percepção da qualidade do relacionamento, quer de proximidade, quer de suporte por parte dos pares, bem como o tipo de atividades partilhadas com os colegas. No presente estudo o coeficiente alfa de Cronbach foi de .92 para a subescala de Participação de Suporte e de .79 para a subescala de Participação em Atividades Recreativas.

### **3.2.5 Questionário Interação Professor-Estudante (QIPE)**

O QIPE (Silva, Ferreira, & Ferreira (2011e) avalia a percepção dos estudantes relativamente à qualidade da relação professor-estudante, nomeadamente comportamentos de proximidade e suporte por parte dos professores. No presente estudo o coeficiente alfa de Cronbach foi de .87 para a subescala de Gestão da Relação Pedagógica, de .90 para a subescala de Contacto com os Professores e de .80 para a subescala de Percepção de Apoio.

### **3.2.6 Escala de Orientações Gerais de Causalidade (EOGC)**

A EOGC (Deci & Ryan (1985; Ferreira, 2013) avalia a orientação motivacional das ações dos estudantes, permitindo identificar comportamentos autónomos, controlados ou impessoais. No presente estudo os coeficientes alfa de Cronbach foram de .76, .73, e .74 para as orientações autónoma, controlada e impessoal, respetivamente.

## **3.3 Procedimentos**

Após as devidas autorizações por parte dos presidentes/diretores das diferentes escolas, os questionários foram administrados aos alunos de diferentes cursos de enfermagem no 1.º semestre, um mês após o início do ano letivo, em contexto de sala de aula. No momento de responderem aos instrumentos os estudantes foram informados, quer verbalmente quer através de um texto introdutório, dos objetivos do estudo, do carácter voluntário da sua participação e da confidencialidade das respostas. O tempo de resposta oscilou entre os 40 e os 60 minutos.

## **4 Resultados**

### **4.1 Estatística descritiva e relações entre as variáveis em estudo**

Apresentamos de seguida as médias, desvios-padrão e correlações para as dimensões estudadas (Tabela 1). A análise da matriz de correlações (Tabela 1) permite-nos revelar que a quase totalidade das correlações apresenta valores significativos, apesar de algumas delas não serem muito fortes, e todas vão no sentido esperado. São de destacar as associações positivas e significativas entre a Escala de Percepção de Ganhos de Autonomia e as dimensões do Envolvimento Académico do QE ( $r = .33$ ;  $p < .001$ ), do Estímulo Intelectual do QAI ( $r = .25$ ;  $p < .001$ ), da Percepção de Suporte do QIPE ( $r = .24$ ;  $p < .001$ ) e da orientação motivacional para

a Autonomia ( $r = .26$ ;  $p < .001$ ) e Impessoal ( $r = -.32$ ;  $p < .001$ ). Esta última relação apresenta-se negativa tal como esperado.

**Tabela 1 - Matriz de correlações entre as subescalas do QAI, QE, QIP, QIPE, EOGC, QPGA (N=1029)**

Subescalas	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
1.QAI_SC	1	.78**	.31**	.27**	.28**	.18**	.60**	.40**	.49**	.15**	-.01	-.05	.17**
2.QAI_EI		1	.45**	.15**	.29**	.12**	.63**	.31**	.44**	.25**	-.02	-.09*	.25**
3.QE_EA			1	.13**	.19**	.02	.33**	.29**	.23**	.30**	-.01	-.05	.33**
4.QE_EAE				1	.26**	.63**	.15**	.40**	.22**	.02	.12**	-.05	.18**
5.QIP_PS					1	.55**	.26**	.19**	.20**	.18**	.09**	-.05	.24**
6.QIP_PAR						1	.12**	.30**	.15**	.03	.15**	-.04	.14**
7.QIPE_GRP							1	.47**	.66**	.19**	-.04	-.06	.19**
8.QIPE_CP								1	.63**	.04	.04	-.11**	.23**
9.QIPE_PA									1	.11**	-.03	-.09**	.17**
10.EOGC_AUT										1	.15**	-.12**	.26**
11.EOGC_CONT											1	.37**	.15**
12.EOGC_IMP												1	-.32**
13.QPGA													1
M	33.4	36.6	41.4	23.5	44.1	12.3	34.2	26.3	17.9	66.2	47.5	39.8	35.8
DP	6.42	5.15	5.59	7.11	7.18	3.55	5.25	6.86	3.92	7.76	8.34	9.54	4.92

\*\*p<.01; \*p<.05

Legenda:

QAI\_SC = Questionário de Ambiente Institucional – Sentimento de Comunidade; QAI\_EI = Questionário de Ambiente Institucional – Estímulo Intelectual; QE\_EA = Questionário Envolvimento – Envolvimento Acadêmico; QE\_EAE = Questionário Envolvimento – Envolvimento em Atividades Extracurriculares; QIP\_PS = Questionário Interação com os Pares – Percepção de Suporte; QIP\_PAR = Questionário Interação com os Pares – Participação em atividades Recreativas; QIPE\_GRP = Questionário Interação Professor-Estudante – Gestão da Relação Pedagógica; QIPE\_CP = Questionário Interação Professor-Estudante – Contacto com os Professores; QIPE\_PA = Questionário Interação Professor-Estudante – Percepção de Apoio; EOGC\_AUT = Escala de Orientações de Causalidade – Autonomia; EOGC\_CONT = Escala de Orientações de Causalidade – Controle; EOGC\_IMP = Escala de Orientações de Causalidade – Impessoal; QPGA = Questionário de Percepção de Ganhos Autonomia.

**Fonte:** Elaborado pelos autores.



## 4.2 Preditores dos Ganhos em Autonomia: variáveis pessoais e contextuais

Apresentamos, de seguida, os resultados da análise de regressão. As variáveis independentes foram organizadas em cinco blocos considerados como relevantes para a predição da variável dependente (autonomia). O primeiro modelo é constituído pelas variáveis sociodemográficas (*idade, sexo, opção de curso, saída da casa dos pais, ano de curso e tipo de instituição*), o segundo pelas variáveis da escala EOGC (*Autonomia, Controlo, Impessoal*), o terceiro pelas variáveis do QE (*Envolvimento académico e Envolvimento em atividades extracurriculares*), o quarto pelas variáveis do QIPE (*Gestão da relação pedagógica, Contacto com os professores e Perceção de apoio*) e do QIP (*Perceção de suporte e Participação em atividades recreativas*) e o quinto pelas variáveis do QAI (*Sentimento de comunidade e Estímulo intelectual*). De referir que as variáveis sociodemográficas, que se expressavam por uma variável policotómica (ano, opção de curso e tipo de instituição frequentada), só foram incluídas no modelo, após transformadas num conjunto de variáveis auxiliares indicadoras, também conhecidas por variáveis *dummy* (Maroco, 2014).

A Tabela 2 apresenta o sumário dos modelos de regressão linear após a entrada de cada um dos blocos de variáveis predictoras considerados no presente estudo. O nível de significância associado a cada modelo ( $p < .05$ ) mostra que a contribuição das variáveis inseridas em cada modelo é significativa, contribuindo, deste modo, para a predição dos ganhos em autonomia.

**Tabela 2** - Sumário da regressão hierárquica para a variável dependente Perceção de Ganhos em Autonomia - QPGA (N= 1029)

Modelo	R <sup>2</sup>	R <sup>2</sup> ajustado	F	p	Estatísticas de mudança		
					$\Delta R^2$	$\Delta F$	$\Delta p$
1 <sup>a</sup>	.028	.018	2.688	.002	.028	2.688	.002
2 <sup>b</sup>	.238	.227	22.412	.000	.209	92.063	.000
3 <sup>c</sup>	.315	.304	28.783	.000	.077	56.159	.000
4 <sup>d</sup>	.333	.319	23.698	.000	.018	5.405	.000
5 <sup>e</sup>	.337	.322	22.057	.000	.005	3.551	.029

Variável Dependente: QPGA

a. Preditores: (Constante), Instituição\_tipo=2.0, Sexo, Opção\_curso=3.0, Idade , Opção\_curso=2.0, Ano\_curso=2.0, Implicação da saída de casa com a entrada no ensino superior, Ano\_curso=3.0, Instituição\_tipo=1.0, Ano\_curso=1.0, Opção\_curso=1.0

b. Preditores: (Constante), Instituição\_tipo=2.0, Sexo, Opção\_curso=3.0, Idade, Opção\_curso=2.0, Ano\_curso=2.0, Implicação da saída de casa com a entrada no ensino superior, Ano\_curso=3.0, Instituição\_tipo=1.0, Ano\_curso=1.0, Opção\_curso=1.0, EOGC\_IMP, EOGC\_AUT, EOGC\_CONT

c. Preditores: (Constante), Instituição\_tipo=2.0, Sexo, Opção\_curso=3.0, Idade , Opção\_curso=2.0, Ano\_curso=2.0, Implicação da saída de casa com a entrada no ensino superior, Ano\_curso=3.0, Instituição\_tipo=1.0, Ano\_curso=1.0, Opção\_curso=1.0, EOGC\_IMP, EOGC\_AUT, EOGC\_CONT, QE\_EAE, QE\_EA

d. Preditores: (Constante), Instituição\_tipo=2.0, Sexo, Opção\_curso=3.0, Idade, Opção\_curso=2.0, Ano\_curso=2.0, Implicação da saída de casa com a entrada no ensino superior, Ano\_curso=3.0, Instituição\_tipo=1.0, Ano\_curso=1.0, Opção\_curso=1.0, EOGC\_IMP, EOGC\_AUT, EOGC\_CONT, QE\_EAE, QE\_EA, QIPE\_PA, QIP\_PS, QIPE\_GRP, QIPE\_CP, QIP\_PAR

e. Preditores: (Constante), Instituição\_tipo=2.0, Sexo, Opção\_curso=3.0, Idade , Opção\_curso=2.0, Ano\_curso=2.0, Implicação da saída de casa com a entrada no ensino superior, Ano\_curso=3.0, Instituição\_tipo=1.0, Ano\_curso=1.0, Opção\_curso=1.0, EOGC\_IMP, EOGC\_AUT, EOGC\_CONT, QE\_EAE, QE\_EA, QIPE\_PA, QIP\_PS, QIPE\_GRP, QIPE\_CP, QIP\_PAR, QAI\_SC, QAI\_EI

**Fonte:** Elaborado pelos autores.

Pela análise da Tabela 2, verificamos que o primeiro bloco de variáveis (idade, sexo, ano e opção de curso, saída de casa dos pais e tipo de instituição) explica 3% da variância ao nível da percepção de ganhos em termos de autonomia, com um contributo estatisticamente significativo ( $F = 2.688$ ;  $p = .002$ ). A análise dos coeficientes de regressão das variáveis que dizem respeito a este bloco indica que a maioria delas não apresenta significado estatístico, exceto as variáveis ano de curso, em que o 1.º ano se diferencia significativamente do grupo de referência ( $\beta = -.107$ ;  $p = .019$ ) e o tipo de instituição, nomeadamente as escolas integradas nas universidades que apresenta um valor estatisticamente significativo de  $\beta = -.084$  ( $p = .024$ ).

O segundo modelo relativo à escala de orientações gerais de causalidade – autonomia, controlo e impessoal – explica 21% da variação da percepção de ganhos ao nível da autonomia, com um contributo estatisticamente significativo ( $F = 22.412$ ;  $p = .000$ ). A análise dos coeficientes de regressão das variáveis que compõem a EOGC indica que todas as suas dimensões parecem contribuir de forma significativa para a percepção dos estudantes ao nível dos ganhos em autonomia.

O terceiro bloco de variáveis que entrou no modelo tem um poder explicativo de

aproximadamente 8%, com um contributo significativo ( $F = 28.783$ ;  $p < .001$ ) e refere-se às variáveis que refletem o envolvimento dos estudantes, nomeadamente no envolvimento académico e em atividades extracurriculares. A análise dos coeficientes de regressão referentes a este bloco indica que, quer a dimensão Envolvimento Académico ( $\beta = .269$ ;  $p < .001$ ), quer a dimensão Envolvimento em Atividades Extracurriculares ( $\beta = .091$ ;  $p < .001$ ), parecem contribuir de forma positiva e significativa para a percepção dos estudantes ao nível dos ganhos em autonomia.

O quarto bloco explica aproximadamente 2% da variância da percepção de ganhos ao nível da autonomia e da autoconfiança. Apesar de reduzido, trata-se de um contributo com valor explicativo significativo ( $F = 23.698$ ;  $p < .001$ ). Este conjunto de variáveis diz respeito à interação com os professores (gestão da relação pedagógica, contacto com os professores e percepção de apoio) e à interação com os pares (percepção de suporte e participação em atividades recreativas). Os coeficientes de regressão relativamente às variáveis que dizem respeito a este bloco indicam que a maioria, com exceção da variável Percepção de Suporte por parte dos pares ( $\beta = .143$ ;  $p < .001$ ), não apresenta significado estatístico para a percepção dos estudantes relativamente aos ganhos obtidos ao nível da autonomia.

O quinto bloco de variáveis que entrou no modelo tem um poder explicativo de aproximadamente 1% e refere-se às variáveis de Ambiente Institucional (Sentimento de Comunidade e Estímulo Intelectual). Apesar de reduzido, trata-se de um contributo estatisticamente significativo ( $F = 22.057$ ;  $p < .05$ ). A análise dos coeficientes de regressão referentes às dimensões que avaliam o Ambiente Institucional, parece indicar que apenas a dimensão Estímulo Intelectual apresenta significado estatístico ( $\beta = .128$ ;  $p < .01$ ).

No seu conjunto, o modelo de regressão, integrando as variáveis dos blocos considerados, explica aproximadamente 34% da variância total relativamente à percepção dos estudantes ao nível dos ganhos em autonomia.

Na Tabela 3 apresentamos os coeficientes de regressão após a entrada de todos os preditores considerados que contribuem para a predição dos ganhos em Autonomia.

**Tabela 3** - Coeficientes de regressão na variável dependente Percepção de Ganhos em Autonomia – QPGA (N=1029)

Modelo 5	$\beta$	Beta	t	p
Idade	-.009	-.006	-.215	.830
Sexo	-.325	-.023	-.856	.392
Opção_curso=1.0	.093	.007	.145	.885
Opção_curso=2.0	.117	.007	.159	.873
Opção_curso=3.0	.162	.005	.154	.878
Saída de casa	-.203	-.020	-.746	.456
Ano_curso=1.0	-.467	-.043	-1.054	.292
Ano_curso=2.0	-.064	-.006	-.159	.874
Ano_curso=3.0	.034	.003	.079	.937
Tipo de Instituição= 1.0	.745	.071	2.185	.029
Tipo de Instituição=2.0	-.658	-.063	-1.941	.052
EOGC_AUT	.042	.066	2.252	.025
EOGC_CONT	.156	.264	8.801	.000
EOGC_IMP	-.194	-.375	-12.760	.000
QE_EA	.186	.211	6.687	.000
QE_EAE	.064	.092	2.549	.011
QIP_PS	.096	.139	4.156	.000
QIP_PAR	-.096	-.069	-1.664	.096
QIPE_GRP	-.008	-.008	-.203	.839
QIPE_CP	.025	.035	.893	.372
QIPE_PA	.037	.029	.718	.473
QAI_SC	-.067	-.087	-1.822	.069
QAI_EI	.123	.128	2.660	.008

**Fonte:** Elaborado pelos autores.

Quando considerados todos os preditores (Tabela 3), observamos que as variáveis que apresentam coeficientes  $\beta$  mais elevados em valores absolutos e com valor significativo por ordem decrescente são: orientação motivacional impessoal e controle, envolvimento acadêmico, percepção de suporte pelos pares, estímulo intelectual, envolvimento em atividades extracurriculares, tipo de instituição, nomeadamente as escolas não integradas, e a orientação motivacional autônoma.

Estes resultados indicam que os estudantes que mais pontuam nestas dimensões parecem revelar uma maior perceção de ganhos obtidos durante a frequência do ensino superior ao nível da autonomia. A única exceção revela-se na orientação motivacional impessoal que, tal como esperado, apresenta coeficiente de regressão negativo, revelando uma tendência para valores menores nesta dimensão predizerem maiores ganhos na autonomia.

## 5 Discussão dos resultados

Como já referimos, nas últimas décadas vários foram os estudos que mostraram a importância dos contextos universitários no desenvolvimento do estudante (Almeida, Araújo, & Ferreira, 2014; Astin, 1997, Chickering & Reisser, 1993; Ferreira, 1991; Ferreira & Hood, 1990; Kuh et al., 2005; Pascarella & Terenzini, 2005; Pinheiro & Ferreira, 2002; Silva, Ferreira, & Ferreira, 2013). Para os investigadores anteriormente citados, esse desenvolvimento não depende só das características do próprio estudante, mas também de variáveis contextuais e das interações que aí ocorram. Neste sentido, torna-se necessário a construção de ambientes de qualidade que proporcionem e potencializem o desenvolvimento dos jovens durante a frequência do ensino superior.

Para facilitar a leitura, optámos por discutir os resultados seguindo a apresentação dos mesmos na seção anterior. Num primeiro momento, e antes de discutirmos os resultados da análise de regressão, importa refletir de forma global sobre a caracterização dos estudantes relativamente às perceções sobre as várias variáveis em estudo. Na nossa amostra verificámos, à semelhança de Silva (2012), que os estudantes inquiridos parecem revelar uma perceção positiva, quer em termos das variáveis contextuais, quer em termos das variáveis interpessoais de ganhos obtidos durante a frequência do ensino superior.

Relativamente às variáveis contextuais, os estudantes parecem revelar um sentimento de pertença e integração na instituição, bem como percecionar o ambiente institucional como estimulante e desafiante para aprender. Observámos, também, comportamentos de envolvimento essencialmente direcionados para as atividades mais interligadas com os deveres académicos e não tanto para atividades extracurriculares.

Este facto tem, de alguma forma, que ver com os motivos que levaram os estudantes a optarem pelo curso de Enfermagem. Na verdade, a grande maioria dos inquiridos refere que a principal razão que os levou a frequentar uma instituição de ensino

superior foi a preparação para exercer uma profissão e aprender mais numa área de que mais gosta, não se desviando muito de atividades que ponham em causa o investimento no curso. Este clima de interajuda e o acentuado envolvimento em atividades mais académicas poderá estar relacionado com as características do próprio curso de Enfermagem. O elevado número de horas do curso e em sala de aula, as metodologias de ensino ativas mais direcionadas para a resolução de problemas poderão estar na origem da participação mais intensa em atividades académicas do que extracurriculares (Araújo, Almeida, & Paúl, 2003). Apesar de vários estudos inferirem que as atividades extracurriculares têm um efeito positivo na adaptação, desenvolvimento psicossocial e sucesso académico do estudante do ensino superior (Almeida & Nogueira, 2002; Almeida, Guisande, & Paisana, 2012; Pascarella & Terenzini, 2005; Seco et al., 2005), outros indicam que o seu envolvimento nessas atividades extracurriculares poderá pôr em causa o investimento nas atividades curriculares e, por conseguinte, comprometer o sucesso escolar (Almeida & Nogueira, 2002; Fernandes & Almeida, 2005).

Quanto às variáveis interpessoais, percebemos que os inquiridos parecem ter uma perceção muito positiva do suporte exercido pelos pares, através da existência de relacionamentos de proximidade e de apoio em termos sociais e académicos, bem como através da participação em atividades recreativas com os colegas. Os estudantes reconhecem os seus colegas como um fator importante para o seu crescimento pessoal e como suporte para resolver problemas pessoais (Nunes & Garcia, 2010).

Os dados deste estudo parecem também indicar a existência de um contacto próximo e de apoio por parte dos professores. Esta proximidade dos professores com os estudantes, advém não só pelas metodologias de ensino mais ativas, preconizadas pela filosofia do Processo de Bolonha, mas também pela especificidade da formação em Enfermagem, nomeadamente, durante os ensinamentos clínicos em que o docente orientador tem um papel muito presente nos contextos da prática. Estes últimos, pelas suas características, são contextos de aprendizagem e desenvolvimento passíveis de induzirem stress nos estudantes (Omigbodun et al., 2004; Tully, 2004), pelo que se torna importante o apoio emocional. Talvez pela sua ligação, as figuras a quem os estudantes recorrem, quando algo corre mal, são o enfermeiro orientador ou o professor responsável pelo ensino clínico, também ele enfermeiro. Neste sentido, quer um quer outro, parecem desempenhar um papel crucial no suporte que fornecem aos estudantes em termos de apoio emocional e de suporte na resolução das situações com as quais os mesmos se

deparam no decurso do ensino clínico (Custódio, 2010).

Na verdade, a relação pedagógica vai para além do modelo transmissor-recetor de informação, devendo ser baseada no desenvolvimento de relações interpessoais (Chickering & Reisser, 1993). A literatura mostra-nos que o novo paradigma do ensino superior alterou o papel do professor e que ensinar envolve muito mais do que dominar competências técnicas. Os professores que privilegiam o contacto com os estudantes, dentro ou fora da sala de aula, conseguem que estes sejam mais motivados e envolvidos e, por conseguinte, promovem o seu desenvolvimento cognitivo e psicossocial, melhorando a aprendizagem (Bryson & Hand, 2007). Também os estudos de Astin (1997) vão nesse sentido quando referem que a aprendizagem, o desenvolvimento e a integração no ensino superior estão diretamente relacionados com o envolvimento académico, a interação com os professores e com os pares.

Quanto aos ganhos obtidos durante a frequência do ensino superior ao nível da autonomia a perceção dos estudantes inquiridos revela-se bastante positiva. Os resultados sugerem que os estudantes apresentam um sentimento de independência emocional e instrumental e de autoconfiança nas suas capacidades. Os nossos resultados corroboram os de Silva (2012), quando pensamos no envolvimento e desenvolvimento e os de Tomás et al. (2014), quando abordamos o suporte social. Quanto mais elevada for a perceção da sua rede de apoio social, mais os estudantes tendem a apresentar uma maior autonomia e uma perceção pessoal mais elevada das competências cognitivas, bem como uma maior adaptação ao nível das relações interpessoais (Pinheiro & Ferreira, 2002; Seco et al., 2005).

Relativamente às orientações motivacionais, os resultados encontrados indicam que, de uma forma geral, os estudantes inquiridos apresentam índices mais elevados de orientação autónoma e mais baixos de orientação impessoal. Isto pressupõe formas de comportamentos mais autodeterminados e, assim, uma maior internalização no *self*, o que, por sua vez, levará a uma maior persistência e envolvimento nas tarefas a realizar (Ryan & Deci, 2000).

No que diz respeito às relações entre as diferentes dimensões avaliadas no presente estudo verificamos que a grande maioria das associações são estatisticamente significativas e positivas. Os resultados que indicaram correlações negativas corresponderam à expectativa inicial, tendo em conta o referencial teórico. De uma forma geral, as correlações observadas revelaram-se moderadas e baixas, o que está de acordo

com o observado no estudo de Silva (2012). Na verdade, muitas das investigações apontam para a importância dos contextos e das interações que aí ocorrem no desenvolvimento do estudante (Astin, 1997; Chichering & Reisser, 1993; Kuh, 2008; Pascarella & Terenzini, 2005, Silva, 2012; Tinto, 1993), traduzida por maiores ganhos ao nível académico, cognitivo e psicossocial (Pascarella & Terenzini, 2005; Silva, 2012; Silva, Ferreira, & Ferreira, 2013).

Também foi nosso propósito estudar o contributo das variáveis pessoais (sociodemográficas, motivação e envolvimento), de interação (relação estudante-estudante e relação professor-estudante) e contextuais na perceção de ganhos de autonomia obtidos no ensino superior pelos estudantes do CLE. No que diz respeito ao contributo das variáveis sociodemográficas, a pertença a escolas não integradas revelou maior valor preditivo. Este resultado sugere que são os estudantes das escolas onde só são ministrados cursos de Enfermagem (independentemente de se tratarem de 1.º e 2.º ciclos ou pós graduações), que maior perceção têm dos ganhos em autonomia. No nosso entender, e na lógica de Ferreira e Ferreira (2001), estes contextos poderão estar melhor organizados e haver maior sensibilidade para dar resposta de uma forma mais eficaz aos desafios e ansiedades da população estudantil. Os resultados encontrados permitem destacar o papel dos contextos nos processos desenvolvimentais do estudante, mas mais importante do que o tamanho das instituições, é o que elas são capazes de fazer ao nível das políticas internas, valores e clima institucional, para promover o desenvolvimento e crescimento dos estudantes (Pascarella & Terenzini, 2005).

Quanto às variáveis motivacionais e de envolvimento, todas evidenciaram valor preditivo positivo, à semelhança dos resultados encontrados nos estudos de Silva (2012). No que se refere às variáveis de interação, apenas a perceção de suporte por parte dos colegas se revelou como preditora, indo ao encontro de outros estudos anteriores (Astin, 1997; Bariani & Pavani, 2008; Cotten & Wilson, 2006; Pinheiro & Ferreira, 2002, 2005; Silva, 2012). Os estudantes parecem, de facto, reconhecer os seus colegas como um fator importante para o seu crescimento pessoal e como ajuda na resolução de problemas (Nunes & Garcia, 2010), contribuindo, desta forma, para o desenvolvimento da autonomia.

No que diz respeito às subescalas que compõem o Questionário de Ambiente Institucional, apenas a subescala de estímulo intelectual revelou um valor preditivo significativo da perceção de ganhos em autonomia. Grande parte da literatura vai no

sentido de apontar os efeitos dos contextos do ensino superior mais no desenvolvimento acadêmico e cognitivo do que propriamente no desenvolvimento psicossocial do estudante. No entanto, há estudos que mostram que a qualidade dos ambientes institucionais também tem impacto no seu desenvolvimento psicossocial (Almeida, Araújo, & Ferreira, 2014), pelo que as instituições devem criar atividades educativas capazes de envolver toda a academia por forma a promover o desenvolvimento global do estudante.

## 6 Conclusão

Da releitura da literatura e dos resultados analisados, parece que os estudantes do estudo tendem a revelar um sentimento de pertença e integração na instituição por eles frequentada e a perceber o ambiente institucional como estimulante, ainda que, nesta investigação, sobressaia um envolvimento especialmente virado às atividades que mais se relacionam com os estudos especificamente do curso e menos com as extracurriculares.

Pode ser que a relação positiva que os estudantes têm com a instituição a que pertencem esteja relacionada, como parece, com uma percepção muito positiva do suporte exercido pelos pares, através da existência de relacionamentos de proximidade e de apoio em termos sociais e académicos, ainda que, também, em atividades recreativas. Ainda assim, importa salientar que este estudo também parece indicar a existência de proximidade e apoio por parte dos docentes. Assim sendo, tudo indica que estamos perante uma percepção favorecedora de aprendizagem e desenvolvimento que resulta do envolvimento dos estudantes bem como do apoio dos docentes.

O estudo tende a mostrar que o envolvimento e o suporte social se relacionam com uma percepção pessoal mais elevada das competências de autonomia, bem como uma maior adaptação ao nível das relações interpessoais (Pinheiro & Ferreira, 2002; Seco et al., 2005). Se da análise emerge com clareza o papel dos contextos nos processos desenvolvimentais do estudante, importa relevar a importância da qualidade do que as instituições são capazes de fazer ao nível das políticas internas e da cultura institucional.

Tendo em conta a análise global dos nossos resultados podemos referir que os contextos são determinantes no desenvolvimento dos estudantes de Enfermagem, nomeadamente ao nível do seu desenvolvimento psicossocial. Por isso, as instituições de ensino superior onde é ministrado o curso de Enfermagem deverão adotar políticas

consentâneas com as novas realidades sociais, de modo a dar resposta aos novos desafios que os jovens e futuros enfermeiros terão de enfrentar num mundo globalizado.

O ensino superior nos dias de hoje, pelo menos ao nível da graduação e do mestrado, não pode ser mais considerado como o fim de um percurso de aprendizagem e uma instância para uns poucos que, como outrora, conseguiam singrar num sistema escolar elitista. Por outro lado, a massificação do ensino superior colocou novos desafios como o da diversificação da população estudantil e a problemática da adaptação estudantes e da empregabilidade dos diplomados. Tudo isto convoca a que se olhe os estudantes como jovens em desenvolvimento e se procure compreender como este se dá e de que modo ele pode ser potenciado pelas instituições de ensino superior.

### Referências

- ALMEIDA, L. S.; ARAÚJO, A. M.; FERREIRA, J. A. Editorial: Adaptação e Sucesso Académico no Ensino Superior, **Revista E-PSI**, v. 4, n. 1, p. 1-4, 2014.
- ALMEIDA, L. S.; GUISANDE, M. A.; PAISANA, J. Extra-curricular involvement, academic adjustment and achievement in higher education: A study of Portuguese students. **Anales de Psicología**, v. 28, n. 3, p. 860-865, 2012.
- ARAÚJO, B. R.; ALMEIDA, L. S.; PAÚL, M. C. Transição e adaptação académica dos estudantes à escola de enfermagem. **Revista Portuguesa de Psicossomática**, v. 5, n.1, p. 56-64, 2003.
- ASTIN, A. **What matters in college?** Four critical years revisited. San Francisco, CA: Jossey-Bass, 1997.
- BRYSON, C.; HAND, L. The role of engagement in inspiring teaching and learning. **Innovations in Education and Teaching International**, v. 44, n. 4, p. 349-362, 2007.
- CHICKERING, A. **Education and Identity**. San Francisco, CA: Jossey-Bass, 1969.
- CHICKERING, A.; REISSER, L. **Education and Identity**. San Francisco, CA: Jossey-Bass, 1993.
- CUSTÓDIO, S. M. R. **Stress, suporte social, optimismo e saúde em estudantes de Enfermagem em ensino clínico** (Tese de doutoramento não publicada). Universidade de Aveiro, Aveiro, 2010.
- DECI, E. L.; RYAN, R. M. The general causality orientations scale: Self-determination in personality. **Journal of Research in Personality**, v. 19, n. 2, p. 109-134, 1985.
- ERIKSON, E. H. **Identity: Youth and crisis**. New York, NY: Norton, 1968.

FERNANDES, E. P.; ALMEIDA, L. Expectativas e vivências acadêmicas: impacto no rendimento dos alunos do 1º ano. **Psychologica**, v. 40, p. 267-278, 2005.

FERREIRA, J. A. As teorias interacionistas e o desenvolvimento psicossocial do estudante universitário. **Revista Portuguesa de Pedagogia**, v. 25, p. 91-105, 1991.

FERREIRA, J. A. **Escala de Orientações Gerais de Causalidade**. Coimbra: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra (trabalho não publicado), 2013.

FERREIRA, J. A.; FERREIRA, A. G. Desenvolvimento psicológico e social do jovem adulto e implicações pedagógicas no âmbito do ensino superior. **Revista Portuguesa de Pedagogia**, v. 35, n. 3, p. 119-159, 2001.

FERREIRA, J. A.; HOOD, A. B. Para a compreensão do desenvolvimento psicossocial do estudante universitário. **Revista Portuguesa de Pedagogia**, v. 24, p. 391-406, 1990.

GILLIGAN, C. **Uma voz diferente**. Rio de Janeiro: Editora Rosa dos Tempos, 1982.

GUEDES, M. G.; LOURENÇO, J. M.; FILIPE, A. I.; ALMEIDA, L.; MOREIRA, M. A. **Bolonha**: ensino e aprendizagem por projeto. Lisboa: Centro Atlântico, 2007.

KING, P.; KITCHENER, K. **Developing reflective judgment**. San Francisco, CA: Jossey-Bass, 1994.

KOHLBERG, L. **The psychology of moral development: The nature and validity of moral stages**. San Francisco, CA: Harper & Row, 1984.

KUH, G. Assessing what really matters to student learning: Inside the National Survey of Student Engagement. **Change**, v. 33, n. 1, p. 10-17, 2001.

KUH, G. **High impact educational practices: What they are, who has access to them, and why they matter**. Washington, D.C.: Association of American Colleges and Universities, 2008.

KUH, G.; KINZIE, J.; SCHUH, J.; WHITT E., & Associates. **Student success in college: Creating conditions that matter**. San Francisco, CA: Jossey-Bass, 2005.

MAROCO, J. **Análise estatística com utilização do SPSS**. 6. ed. Lisboa: Edições Sílabo, 2014.

NUNES, S. M.; GARCIA, A. R. Estudantes do ensino superior: As relações pessoais e interpessoais nas vivências acadêmicas. **Gestin**, v. 8, n. 8, p. 195-203, 2010.

OMIGBODUN, O. O.; ONIBOKUN, A. C.; YUSUF, B. O.; ODUKOGBE, A. A.; OMIGBODUN, A. O. Stressors and counseling needs of undergraduate nursing students in Ibadan, Nigeria. **Journal of Nursing Education**, v. 43, n. 9, p. 412-415, 2004.

PASCARELLA, E.; TERENCEZINI, P. **How college affects students: A third decade of research**. San Francisco, CA: Jossey-Bass, 2005.

PERRY, W. G. **Forms of intellectual and ethical development in the college years:**

A scheme. New York, NY: Holt, Rinehart & Winston, 1970.

PINHEIRO, M. R.; FERREIRA, J. A. Suporte social e adaptação ao ensino superior. *In: POUZADA, A.; ALMEIDA, L.; VASCONCELOS, R. (ed.). Contextos e dinâmicas da vida académica.* p. 137-146. Guimarães: Universidade do Minho, 2002.

RYAN, R. M.; DECI, E. L. **Handbook of Self-determination Research.** Rochester, NY: University Rochester Press, 2002.

SANFORD, N. **The American College.** New York, NY: John Wiley & Sons, 1962.

SCOTT, W.; LISAGOR, T.; MARACHI, R. Learning centered universities: The changing face of higher education. **Journal of Faculty Development**, v. 23, n. 1, p. 14-23, 2009.

SECO, G.; CASIMIRO, M.; PEREIRA, M. I.; DIAS, M. I.; CUSTÓDIO, S. **Para uma abordagem psicológica da transição do Ensino Secundário para o Ensino Superior: Pontes e alçapões.** Leiria: Instituto Politécnico de Leiria, 2005.

SILVA, S. L. R. **Dinâmicas de envolvimento e de desenvolvimento do estudante do ensino superior.** Dissertação de doutoramento apresentada à Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, 2012.

SILVA, S. L. R.; FERREIRA, J. A.; FERREIRA, A. G. (2011a). **Questionário da Perceção de Ganhos em Autonomia (QPGA).** Coimbra: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra (trabalho não publicado).

SILVA, S. L. R.; FERREIRA, J. A.; FERREIRA, A. G. (2011b). **Questionário de Ambiente Institucional (QAI).** Coimbra: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra (trabalho não publicado).

SILVA, S. L. R.; FERREIRA, J. A.; FERREIRA, A. G. (2011c). **Questionário de Envolvimento (QE).** Coimbra: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra (trabalho não publicado).

SILVA, S. L. R.; FERREIRA, J. A.; FERREIRA, A. G. (2011d). **Questionário de Interação com os Pares (QIP).** Coimbra: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra (trabalho não publicado).

SILVA, S. L. R.; FERREIRA, J. A.; FERREIRA, A. G. (2011e). **Questionário de Interação com os Professores e Estudantes (QIPE).** Coimbra: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra (trabalho não publicado).

SILVA, S. L. R.; FERREIRA, J. A.; FERREIRA, A. G. Envolvimento e desenvolvimento do estudante no ensino superior. **Atas do XII Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia.** Braga: Universidade do Minho, 2013.

TINTO, V. **Leaving college: Rethinking causes and cures of student attrition.** 2. ed. Chicago, IL: The University of Chicago Press, 1993.

TOMÁS, R. A.; FERREIRA, J. A.; ARAÚJO, A. M.; ALMEIDA, L. S. Adaptação pessoal e emocional em contexto universitário: O contributo da personalidade, suporte social e inteligência emocional. **Revista Portuguesa de Pedagogia**, v. 48, n. 2, p. 87-107, 2014.

TULLY, A. Stress, sources of stress and ways of coping among psychiatric nursing students. **Journal of Psychiatric and Mental Health Nursing**, v. 11, p. 43-47, 2004.

VAZ-REBELO, P.; PESSOA, T.; BARREIRA, C. Ser professor universitário: um estudo exploratório em torno de concepções e de práticas. **Revista Portuguesa de Pedagogia**, v. 44, n. 1, p. 63-82, 2010.

Recebido em: 17/03/2020

Aprovado em: 29/09/2020

Publicado em: 03/11/2020