

# Envolvimento académico dos estudantes nas atividades e Órgãos de Gestão do Instituto Politécnico de Leiria

Dissertação de Mestrado

Núria Filipa Nicolau Baía Alves Cardoso



Trabalho realizado sob a orientação de  
Professora Doutora Graça Seco

Leiria, junho 2013

Mestrado em Ciências da Educação – Gestão, Avaliação e Supervisão Escolar

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS SOCIAIS

INSTITUTO POLITÉCNICO DE LEIRIA

## **Agradecimentos**

É com um profundo sentimento de gratidão que encerro este trabalho. A concretização deste projeto de Mestrado apenas foi possível graças ao contributo valioso de um conjunto de pessoas que gostaria neste momento de destacar e às quais agradeço genuinamente:

À Escola Superior de Educação e Ciências Sociais (ESECS) e a todos os docentes que no Mestrado em Ciências da Educação – Gestão, Avaliação e Supervisão Escolar, me proporcionaram oportunidades de aprendizagem e formação;

À minha orientadora, Professora Doutora Graça Seco, por todas as aprendizagens, pela orientação, confiança, exigência, pelo apoio e estímulo, pelas palavras certas em cada momento e pelo rigor com que sempre acompanhou este trabalho;

Às Direções da ESECS, ESTG e ESSLei e aos seus docentes por me terem aberto as portas para a realização deste trabalho;

A todos os estudantes que participaram no estudo, tornando possível a sua concretização, pela disponibilidade e pelos comentários e sugestões que o enriqueceram;

À Dr<sup>a</sup> Florbela Vitória, pelo seu profissionalismo e disponibilidade;

À minha doce amiga Ana pela partilha e conforto, ao meu amigo Tiago Monteiro (*Vítima*) pela sua ajuda e apoio e ao Bruno Rosa, amigo preocupado e atencioso;

À Sara Sousa, à Cláudia Oliveira e à Ana Amado, “amigas de Mestrado”, pela amizade genuína, carinho, presença, partilha e escuta nos bons e mais momentos;

À Vanessa e ao Cristiano, por me cederem a cama da Maria Inês;

À Paula, pela pessoa que é e pela confiança que depositou em mim;

Ao Ismael, por todo o amor, entrega, carinho, partilha e compreensão durante este período pautado pela oscilação de emoções;

Ao meu querido irmão Lúri pelo seu valioso e indispensável contributo;

Um profundo agradecimento aos meus pais, Ana Margarida Baía e Mário Cardoso, pela VIDA, pelos valores, ensinamentos, amor incondicional, pela entrega, disponibilidade e ajuda constantes;

A todos aqueles que me apoiaram, acompanharam e comigo partilharam este percurso, o meu reconhecimento e um sincero bem hajam.

## **Resumo**

Recentemente o Ensino Superior em Portugal tem vindo a sofrer diversas alterações, que apelam a uma participação e envolvimento crescente dos estudantes, as quais conjugadas com a heterogeneidade e diversidade dos públicos que chegam crescentemente a este nível de ensino constituíram o estímulo para a realização do presente estudo.

Como referencial teórico deste trabalho destaca-se, em primeiro lugar, a transição e entrada no Ensino Superior, refletindo-se sobre a abordagem ecológica associada ao processo de adaptação dos estudantes a este nível de ensino. Focaliza-se depois a análise na motivação, sendo caracterizados alguns modelos teóricos que julgamos subjacentes ao envolvimento dos estudantes nas atividades e Órgãos de Gestão de uma instituição de Ensino Superior. O último capítulo do enquadramento teórico procura analisar o envolvimento académico, variável dependente do nosso estudo, enquanto constructo multidimensional, bem como alguns estudos e respetivos resultados.

Com o estudo empírico realizado pretendeu-se analisar o envolvimento dos estudantes nas atividades e Órgãos de Gestão do Instituto Politécnico de Leiria (IPL), procurando avaliar-se o efeito diferencial de algumas variáveis sociodemográficas previamente definidas. Neste sentido, foi aplicado o Questionário de Envolvimento Académico - Comportamentos (QEA – B), da autoria de Soares & Almeida (2001), constituído por 38 itens organizados em cinco dimensões/subescalas, a saber: Envolvimento Vocacional, Utilização de Recursos, Envolvimento Social, Envolvimento Curricular e Envolvimento Institucional. Para o efeito, foram inquiridos 152 estudantes de diferentes cursos das três escolas do IPL, situadas nesta cidade.

Os resultados obtidos permitiram concluir que o envolvimento dos estudantes varia em função da escola e do curso que frequentavam, sendo que o estatuto e o regime de frequência de curso parecem exercer também um efeito diferencial no seu envolvimento académico. O facto de o estudante ter mudado de residência após o seu ingresso no IPL, também fez variar diferencialmente algumas das dimensões do seu envolvimento. É de admitir, ainda, que o envolvimento académico dos estudantes depende de um comportamento motivado intrinsecamente, pois aqueles que participam mais ativamente na

vida do IPL encontravam-se já envolvidos em algum tipo de atividade, organização ou associação fora da escola.

**Palavras-chave:** Ensino Superior, Envolvimento Académico dos Estudantes, Motivação.

## **Abstract**

Higher Education in Portugal has recently been suffering various changes, calling for an increasing participation and involvement of students, which conjugated with the heterogeneity and diversity of public that progressively more arrives to this stage of learning, constituted the stimulus to the development of the present work.

The literature review first focuses on the transition and entrance into higher education, aiming to reflect on the ecological approach associated to the student's adaptation process to this stage of learning. The investigation proceeds focusing on the motivation of students, with the characterization of some theoretical models that we consider to underlie the involvement of students in school activities and management bodies of higher education institutions. The last chapter of the theoretical framework seek to explore the concept of the academic involvement, dependent variable of the study, as a multidimensional construct, as well as some related studies and respective results. Through the empirical work realized the purpose was to analyse the involvement of students in activities and management bodies of the Polytechnic Institute of Leiria (IPL), seeking to assess the differential effect of certain demographic variables previously defined. In this sense, it was applied the Questionnaire of Academic Involvement - Behaviours version (QEA - B) by Soares & Almeida (2001), composed by 38 items organized in five dimensions, namely: vocational involvement, resource-use, social involvement, curricular involvement and institutional involvement. For that purpose, 152 students from different courses of the three IPL schools, located in the city, were interviewed.

The results obtained allow us to conclude that the involvement of students varies according to the school and course they attend, while the statuses and the attendance schemes also seem to have a differential effect on their academic involvement. In addition, the fact that the student moves out of one's old house after entering an IPL school also seems to vary some dimensions of his involvement. Moreover, we may assert that the involvement of students in academic life is an intrinsically motivated behaviour, as those who participate most actively in IPL's activities, are also involved in some sort of activity, organization or association outside school.

**Keywords:** Higher Education, Students engagement, Motivation.

## Índice

<b>Introdução</b> .....	10
<b>PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO</b> .....	13
<b>Capítulo 1. A entrada no Ensino Superior</b> .....	13
1.1. Abordagem Ecológica da Transição de Bronfenbrenner .....	16
1.1.1. Teoria do Desenvolvimento Psicossocial de Chickering .....	18
<b>Capítulo 2. Motivação dos estudantes do Ensino Superior</b> .....	20
2.1. Orientações motivacionais .....	22
2.2. Modelos teóricos de motivação.....	23
2.2.1. Teoria Sociocognitiva de Bandura .....	24
2.2.2. Teoria da Autodeterminação de Deci & Ryan.....	25
2.2.3. Teoria da Definição de Objetivos de Locke e Latham.....	27
<b>Capítulo 3. Envolvimento académico</b> .....	28
<b>PARTE II – ESTUDO EMPÍRICO</b> .....	32
<b>Capítulo 4. Metodologia de investigação</b> .....	32
4.1. Problemática de investigação .....	32
4.2. Objetivos da investigação .....	34
4.3. Hipóteses de investigação .....	34
4.4. Operacionalização das variáveis.....	35
4.4.1. Variáveis independentes .....	35
4.4.2. Variável dependente.....	35
4.5. Tipo de Estudo.....	36
4.6. Instrumentos de Recolha de Dados .....	36
4.6.1. Questionário de Caracterização: Informações Gerais .....	37
4.6.2. Questionário de Envolvimento Académico – Versão B .....	37
4.6.3. Pré-teste.....	39

4.7. Apresentação do IPL.....	40
4.8. Caracterização da amostra .....	43
<b>Capítulo 5. Apresentação dos Resultados.....</b>	<b>46</b>
5.1. Contributo para o estudo psicométrico do QEA-B .....	46
5.2. Estudo da distribuição das variáveis e de <i>outliers</i> .....	53
5.3. Estudo da validade do QEA-B.....	55
5.4. Apresentação dos resultados para teste das hipóteses .....	56
5.5. Alguns dados relativos às questões abertas do Questionário de caracterização .....	64
<b>Capítulo 6. Discussão dos resultados.....</b>	<b>65</b>
<i>Conclusões</i> .....	74
<i>Bibliografia</i> .....	79
<i>Anexos</i> .....	89

## Índice de Figuras, Tabelas, Quadros e Gráficos

### 1. Índice de Figuras

Figura 1. Esquema representativo da Teoria Psicossocial de Chickering (1993)

### 2. Índice de Tabelas

Tabela 1. Distribuição dos estudantes da amostra pela idade, sexo, escola e curso

Tabela 2. Distribuição dos estudantes da amostra pelo regime de frequência de curso, estatuto e mudança do local de residência

Tabela 3. Distribuição dos estudantes da amostra em função do desempenho de funções académicas ou associativas

Tabela 4. Distribuição dos estudantes da amostra em função da participação na organização de algum evento na Escola/IPL

Tabela 5. Distribuição dos estudantes da amostra em função da participação em algum tipo de atividade ou organização fora da Escola/IPL

Tabela 6. Médias, desvios-padrão e correlações corrigidas dos itens da subescala de Envolvimento Institucional

Tabela 7. Médias, desvios-padrão e correlações corrigidas dos itens da subescala de Envolvimento Vocacional

Tabela 8. Médias, desvios-padrão e correlações corrigidas dos itens da subescala de Utilização de Recursos

Tabela 9. Médias, desvios-padrão e correlações corrigidas dos itens da subescala de Envolvimento Social

Tabela 10. Médias, desvios-padrão e correlações corrigidas dos itens da subescala de Envolvimento Curricular

Tabela 11. Síntese das propriedades psicométricas das 5 subescalas do QEA-B

Tabela 12. Teste t de medidas repetidas entre subescalas do QEA-B

Tabela 13. Estudo da distribuição das variáveis: assimetria e curtose (para as 5 subescalas do QEA-B)

Tabela 14. Matriz de correlações entre as 5 subescalas do QEA-B

Tabela 15. Médias, desvios-padrão e ANOVA das 5 subescalas do QEA-B em função da Escola do IPL

Tabela 16. Médias, desvios-padrão e ANOVA das 5 subescalas do QEA-B em função do regime de frequência de curso

Tabela 17. Médias, desvios-padrão e ANOVA das 5 subescalas do QEA-B em função do estatuto do estudante

Tabela 18. Médias, desvios-padrão e ANOVA das 5 subescalas do QEA-B em função do curso frequentado

Tabela 19. Médias, desvios-padrão e ANOVA das 5 subescalas do QEA-B em função da mudança do local de residência do estudante

Tabela 20. Médias, desvios-padrão e ANOVA das subescalas do QEA-B em função do desempenho de funções académicas ou associativas

Tabela 21. Distribuição dos estudantes da amostra pela sua participação na vida académica e nos Órgãos de Gestão da Escola e/ou do IPL

Tabela 22. Médias, desvios-padrão e ANOVA das subescalas do QEA-B em função da participação dos estudantes na vida académica e nos Órgãos de Gestão da sua Escola e/ou do IPL

Tabela 23. Médias, desvios-padrão e ANOVA das subescalas do QEA-B em função da participação dos estudantes em algum tipo de atividade, organização ou associação fora da escola/IPL

### **3. Índice de Quadros**

Quadro 1: Descrição das dimensões do QEA – B (Soares & Almeida, 2005)

### **4. Índice de Gráficos**

Gráfico 1. Médias das subescalas do QEA-B

## **Introdução**

Assiste-se atualmente à proliferação de diversos trabalhos teóricos e empíricos que têm como denominador comum uma preocupação crescente com os estudantes do ensino superior, e nomeadamente com a sua entrada e adaptação a este nível de ensino. O ingresso do estudante neste contexto académico confronta-o com múltiplos desafios que mobilizarão um conjunto de recursos pessoais, sociais, vocacionais e motivacionais que refletem cada indivíduo como ser único e holístico.

Neste sentido, e com base na interação que se estabelece entre as características do estudante e o contexto académico, cada vez mais mutável e contingente, mas desafiando crescentemente a iniciativa, participação e envolvimento dos estudantes, optámos pela realização deste trabalho, no sentido de podermos identificar alguns dos fatores subjacentes a um maior envolvimento dos estudantes nas atividades e órgãos do IPL, que nos permitissem fundamentar algumas estratégias de intervenção.

Depois da análise das principais alterações experienciadas pelos estudantes aquando da sua entrada no ensino superior, procurámos focalizar a nossa análise nas orientações motivacionais que pudessem estar na base dos comportamentos de envolvimento académico no ensino superior, uma vez que este parece depender do grau de investimento comportamental que cada estudante coloca nas atividades da instituição

Procurando encontrar algumas respostas para os tópicos em análise, recorreu-se a um estudo quantitativo, realizado com base numa amostra de 152 estudantes de diferentes cursos dos 2º e 3º ano de licenciatura de três escolas do Instituto Politécnico de Leiria (IPL).

Este estudo teve como principais objetivos analisar o efeito diferencial de diversas variáveis (como a mudança do local de residência, o regime e estatuto de frequência do curso, o próprio curso e a escola), em cada uma das cinco dimensões do envolvimento académico avaliadas pelo Questionário de Envolvimento Académico - Comportamentos (QEA – B), da autoria de Soares & Almeida (2001). Assim, e tomando-se como ponto de partida os objetivos delineados para o estudo, foi nossa intenção avaliar o efeito diferencial de alguns fatores sociodemográficos no envolvimento académico dos estudantes nas atividades e órgãos de gestão da Escola/IPL, bem como avaliar a existência de diferenças no envolvimento académico dos estudantes nas várias escolas/cursos do Instituto

Politécnico de Leiria (IPL), de forma a contribuirmos para a definição de estratégias de promoção do envolvimento dos estudantes nas atividades e órgãos de gestão da Escola/IPL. Considerando os principais objetivos deste estudo, parece-nos estar justificada a sua realização no âmbito do Mestrado em Ciências da Educação – Gestão, Avaliação e Supervisão Escolar, o qual visa *o desenvolvimento de competências teóricas e operacionais que permitam uma reflexão e intervenção adequadas a contextos educativos* (<http://cursos.ipleiria.pt/Mestrados>).

A presente dissertação encontra-se organizada em duas partes assim distribuídas: parte I, que corresponde ao Enquadramento Teórico, constituído por três capítulos; parte II relativa ao Estudo Empírico, igualmente com três capítulos.

No capítulo 1 do Enquadramento Teórico é apresentada uma breve caracterização da evolução do Ensino Superior em Portugal, procurando analisar-se as principais alterações vivenciadas pelos estudantes aquando da transição para este nível de ensino. Procuraremos ainda identificar algumas das especificidades dos estudantes adultos não tradicionais. No capítulo 2, abordamos o conceito de motivação e de orientações motivacionais, procurando destacar alguns modelos teóricos como sejam, a Teoria Sociocognitiva de Bandura, a Teoria da Autodeterminação de Deci & Ryan e a Teoria da Definição de Objetivos de Locke e Latham. No terceiro capítulo pretendemos analisar a nossa variável dependente - o envolvimento académico - enquanto constructo multidimensional que subjaz a este estudo, apresentando os resultados de algumas investigações.

Na parte empírica do presente trabalho é definido o processo metodológico que acompanhou a implementação da investigação, pelo que no capítulo 4 se define a problemática de investigação, apresentando-se os objetivos a alcançar e as hipóteses a testar. Neste capítulo são definidas e operacionalizadas, ainda, as variáveis independentes e dependente, seguindo-se a apresentação dos instrumentos de recolha de dados (Questionário de Caracterização: Informações Gerais e Questionário de Envolvimento Académico – Versão B) e a caracterização da amostra do estudo.

No capítulo 5 são apresentados e analisados os resultados encontrados, em função das hipóteses previamente definidas, bem como alguns dados relativos às questões abertas

do Questionário de Caracterização. Apresentaremos também alguns dados relativos ao estudo psicométrico do Questionário de Envolvimento Académico – Versão B.

Por fim, no sexto capítulo faremos a discussão dos resultados, apontando os seus contributos para a definição de estratégias de intervenção que promovam o envolvimento académico dos estudantes do IPL.

Nas Conclusões, e depois de uma síntese das principais linhas temáticas que conduziram esta investigação, bem como dos respetivos resultados, elencaremos alguns limites inerentes ao estudo, apontando pistas futuras de investigação.

## **Parte I - Enquadramento Teórico**

A primeira parte do presente estudo encontra-se organizada em três capítulos, procurando-se delimitar o enquadramento teórico que sustentará o estudo empírico apresentado na segunda parte deste trabalho. No capítulo 1 aborda-se a entrada no Ensino Superior, enquanto período de transição com características específicas a exigir a mobilização de um conjunto de competências pessoais, sociais, académicas e culturais, para que o estudante consiga a melhor adaptação possível. Chamados a interagir com um novo contexto, os estudantes do Ensino Superior deparam-se com diversos obstáculos que se podem refletir nas suas atitudes, interesses, autoeficácia, autonomia e identidade, aspetos que se pretendem explicitar neste primeiro capítulo.

Atualmente as instituições de ensino superior intervêm em contextos de grande competitividade, o que conjugado com a crescente heterogeneidade do grupo estudantil, as leva a centrarem, cada vez mais, a sua gestão nas características, expectativas e necessidades do estudante, procurando desenvolver estratégias que os motivem e lhes permitam obter sucesso e satisfação (Ferreira *et al.*, 2012). Uma das características considerada como relevante para o desempenho e envolvimento dos estudantes é a motivação, tópico do segundo capítulo desta dissertação, no qual procuraremos apresentar as orientações motivacionais que poderão delimitar o comportamento dos estudantes e alguns modelos teóricos.

Centrado no constructo que constitui a problemática estrutural do presente estudo, procuraremos no capítulo 3 definir o conceito de envolvimento académico dos estudantes do ensino superior e abordar a sua relação com outras variáveis, apresentando alguns estudos que demonstram a importância deste constructo em contexto académico.

### **Capítulo 1. A entrada no Ensino Superior**

A entrada no Ensino Superior é perspectivada pela maioria dos estudantes como uma grande mudança na sua vida académica, pessoal e social, pois advém dessa transição *uma nova vida recheada de múltiplos desafios a diversos níveis, associada à possibilidade de*

*construção de novos projectos, amizades e relacionamentos e a um acréscimo de responsabilidades e de oportunidades de exploração, experimentação e compromisso em várias dimensões (Seco, 2005, p.17).*

De facto, o Ensino Superior português tem vindo a sofrer diversas mudanças nos últimos anos, tendo o respetivo contexto académico sofrido uma grande transformação por via da implementação do Processo de Bolonha, através do qual se pretendia aumentar a competitividade a nível europeu, promover a mobilidade e a empregabilidade de diplomados em toda a Europa, definir novos ciclos de formação e integrar metodologias díspares que se traduzem em formas de ensinar, aprender e avaliar mais ativas (Almeida, 2007). Estas alterações que se refletem ao nível institucional, curricular e social, foram acompanhadas pelo aumento exponencial do número de estudantes no Ensino Superior, e conseqüente extensão da heterogeneidade em termos geográficos e sociais, para além de nos dias de hoje serem notórias as discrepâncias de percursos escolares, expectativas e motivações entre os estudantes. Estamos, então, perante um grupo estudantil que no Ensino Superior será confrontado com diversos desafios, devendo-se a superação de cada um deles ao próprio indivíduo, às suas características, potencialidades, experiências de vida e saberes. Toda esta nova dinâmica pessoal, social e académica, é ainda conjugada com a difícil etapa do desenvolvimento em que o estudante se encontra, sentindo que não se encaixa nos parâmetros típicos da adolescência nem nos requisitos da etapa adulta do ciclo de vida (Santos, 2008). Assim, segundo Seco (2005), é possível afirmar que aquando da entrada no Ensino Superior os estudantes vivenciam várias crises de desenvolvimento e passam por múltiplas dificuldades, refletindo experiências que talvez nunca antes tenham sido vividas pelos estudantes.

É de admitir que a entrada no ensino superior possa constituir um dos períodos mais críticos, potenciadores, desafiadores e determinantes para o crescimento e realização académica e pessoal dos indivíduos. De acordo com Clare, de entre as diversas exigências colocadas aos estudantes que transitam do Ensino Secundário para o Ensino Superior salientam-se as seguintes (1995 in Seco, 2005, p.26):

- *O estudante sai de casa dos pais pela primeira vez na sua vida;*
- *O estudante tem de assumir, pela primeira vez, responsabilidades múltiplas decorrentes da gestão de um orçamento limitado, do aluguer de casa/quarto, respectiva limpeza e manutenção, da alimentação;*

- *O estudante entra em competição directa com pares aparentemente muito bons do ponto de vista académico, sendo frequente a constatação de que se está a competir com “os melhores” e que “ser o melhor da sua turma do secundário” não é garantia de sucesso;*
- *O ensino secundário contém em si um conjunto de regras razoavelmente claras sobre os conteúdos alvos de avaliação, bem como sobre os limites de tempo para os adquirir; ao invés, no ensino superior, exige-se do estudante uma maior capacidade de escolha e uma maior selectividade na apreensão dos conteúdos, uma vez que as regras são agora mais flexíveis;*
- *A instituição de Ensino Superior pode conduzir a uma primeira experiência de decepção e insucesso pessoais, com todas as implicações face ao próprio, à família e à instituição;*
- *Nesta fase que se verificam descobertas importantes no âmbito da sexualidade do estudante, com o estabelecimento de uma primeira relação mais duradora; nos casos em que o aluno descobre em si uma orientação sexual diferente da esperada, o stresse tende a aumentar.*

Para que as exigências acima referidas sejam enfrentadas e ultrapassadas com sucesso, Clare definiu alguns recursos que os estudantes do Ensino Superior devem mobilizar para lidar adequadamente com esta transição (1995 *in* Seco, 2005, p.27):

- *Competências individuais a nível cognitivo, emocional e social;*
- *A importância do grupo de pares, relacionado com o envolvimento em actividades extracurriculares (como o futebol, o teatro, a música ou o desporto), nas quais o estudante pode ter oportunidade de desenvolver e cultivar competências interpessoais;*
- *Os pais e restante família do estudante, assumem-se como outra fonte suporte, constituindo-se como refúgio para quando as coisas correm menos bem;*
- *Uma relação amorosa privilegiada, a descoberta de um talento especial e bom ambiente de trabalho são factores de suporte que não podem ser descurados.*

As exigências decorrentes da entrada no Ensino Superior em articulação com a forma como os estudantes utilizam os recursos que têm ao seu dispor condiciona a forma como enfrentam os novos desafios e obstáculos. Neste sentido, e tal como afirma Tinto (1993), se os estudantes forem capazes de conjugarem as suas características pessoais, familiares e sociais com o contexto académico em que agora se inserem, então conseguirão alcançar os objetivos e metas a que se propõem com a frequência de um curso de nível superior.

Importa sublinhar que atualmente o Ensino Superior se depara com a crescente entrada de estudantes que não provem diretamente do Ensino Secundário, tratando-se de indivíduos mais velhos com percursos académicos e de vida diferentes dos estudantes ditos tradicionais (Seco, Alves, Filipe, Pereira & Duarte, 2012a). Trata-se, portanto, de estudantes

adultos não tradicionais (EANT) que abandonaram os estudos em determinada fase das suas vidas, tendo já vivido diversas experiências profissionais e sociais, as quais se traduzem em especificidades sociodemográficas, académicas, profissionais, familiares e motivacionais que trazem agora para o Ensino Superior. Tal como os estudantes tradicionais, também os EANT são confrontados com múltiplas exigências e mudanças, sendo de realçar a dificuldade que têm em conciliar os diferentes papéis de vida, em gerir o tempo entre a escola, o trabalho e a família, em concentrar-se e em encontrar e adequar estratégias de estudo às exigências das unidades curriculares que frequentam. Porém, a superação destas dificuldades e a conseqüente adaptação ao Ensino Superior é beneficiada pela maior motivação intrínseca e organização que caracteriza a maioria dos EANT, acreditando que a sua experiência de vida potenciará as aprendizagens e os apoiará no alcance dos objetivos/metapas (Seco *et. al.*, 2012a).

Iremos agora situar a nossa análise da transição e entrada no ensino superior na Abordagem Ecológica da Transição, pois esta sustenta teorias como a de Desenvolvimento Psicossocial de Chickering e o Modelo de Desenvolvimento Intelectual e Ético de Perry, que contextualizam a experiência do estudante no ensino superior a partir do reconhecimento e integração de dimensões pessoais, institucionais e contextuais.

### **1.1. Abordagem Ecológica da Transição de Bronfenbrenner**

As problemáticas que têm conduzido nos últimos anos o estudo do impacto do Ensino Superior nos estudantes, assentam na forma como estes vivenciam o processo de transição do Ensino Secundário para o Ensino Superior e se adaptam a este novo contexto académico. Contudo, e de acordo com o anteriormente mencionado, importa considerar o estudante como um ser dinâmico que se desenvolve na interação com os diversos contextos em que se movimenta. Emerge assim a Abordagem Ecológica da Transição que, segundo Bronfenbrenner (1979), tem como pilar principal a perceção pessoal e afetivo-relacional dos estudantes nos níveis estruturais macro, meso e micro do ambiente ecológico que compõem a instituição de Ensino Superior em que o estudante está inserido. Segundo este autor, o nível macro corresponde a um contexto que não tem influência direta nem imediata no estudante refletindo atitudes, ideologias e valores, enquanto as decisões tomadas ao nível

meso têm influência no estudante mas de forma indireta, pois não exigem a participação do mesmo mas trazem consequências para a sua ação; o mesmo acontece ao nível micro, porém de um modo mais categórico, uma vez que neste nível o ambiente é experienciado pelo próprio estudante. Importa acrescentar que as experiências contextuais em conjugação com as experiências pessoais oriundas do ambiente académico condicionam a adaptação dos estudantes ao Ensino Superior, bem como a qualidade, persistência e seu envolvimento nas diversas atividades. Partindo deste pressuposto, Russel & Petrie (*in* Soares, 2003) definiram quatro fatores preditores da adaptação dos estudantes ao Ensino Superior à instituição de acolhimento:

- 1) Ajustamento académico – traduz a adaptação dos estudantes ao currículo, aos conteúdos, às competências esperadas, aos métodos de estudos, aos objetivos, às crenças de autoeficácia e à motivação intrínseca que orienta o comportamento dos mesmos;
- 2) Ajustamento social – assenta na relação que os estudantes estabelecem com o grupo de pares, professores e outros funcionários da instituição, bem como na participação em atividades extracurriculares de convívio social;
- 3) Adaptação pessoal e emocional – envolve estados emocionais como a ansiedade, o stresse e a autoestima, para além de estar relacionada com a higiene física;
- 4) Compromisso institucional – relaciona o grau de motivação e satisfação dos estudantes face à instituição com a concretização das metas por si definidas.

O reconhecimento da complexidade e da multidimensionalidade de fatores que intervêm no processo de transição e adaptação do estudante ao Ensino Superior, em conjunto com o interesse de diversos autores em estudar o desenvolvimento humano na vida adulta, originou um conjunto de teorias diversas. Porém, tendo em conta a problemática subjacente ao presente estudo, será destacada a Teoria de Desenvolvimento Psicossocial de Chickering, a qual analisa especificamente aspetos do desenvolvimento psicossocial do estudante do Ensino Superior.

### **1.1.1. Teoria do Desenvolvimento Psicossocial de Chickering**

Para Chickering (1993), a transição dos estudantes para o Ensino Superior encerra em si mesma mudanças profundas que se refletem nas suas atitudes, interesses, autoestima e autoeficácia, na sua autonomia e identidade, nas relações interpessoais e nas suas competências. De acordo com este autor, o desenvolvimento psicossocial dos estudantes ocorre em sete vetores que atingem a sua plenitude aquando da frequência do Ensino Superior, sendo que cada vetor tem uma ordem sequencial e potencialmente promotora do desenvolvimento do indivíduo, pois dependendo da resolução positiva ou negativa de cada vetor o estudante “passa” de vetor ou retorna ao anterior (Chickering & Reisser, 1993). Neste sentido, apresenta-se na figura 1 um esquema que demonstra a sequência dos sete vetores definidos pelos autores em questão e as respetivas características. Com base na Teoria do Desenvolvimento Psicossocial e na definição de vetores sequenciais é possível perceber em que posição do desenvolvimento se encontra cada estudante e qual a orientação que seguirá, pois o peculiar período de adaptação ao Ensino Superior exprime-se numa transição psicossocial, de transformações, de grandes e definitivos investimentos, nomeadamente ideológicos, vocacionais, profissionais, sociais, afetivos e sociais (Ferreira, Medeiros & Pinheiro, 1997).

O desenvolvimento do estudante depende da relação entre a competência intelectual (capacidade de sintetizar e compreender informações), a competência física e manual (capacidade de autodisciplina e responsabilidade) e a competência interpessoal (capacidade de cooperação e relação com os outros).

**Vetor 1. Desenvolver um sentido de competência**

O desenvolvimento do estudante está enraizado na forma como este interpreta e expressa as suas emoções, promovendo o autocontrolo.

**Vetor 2. Desenvolver e integrar as emoções**

O desenvolvimento do estudante assenta na sua independência emocional (aumento das crenças de autoeficácia, aprovação e afeto), na independência instrumental (capacidade de resolver os seus problemas sozinho) e na interdependência (perceber que as suas ações têm repercussões nos outros).

**Vetor 3. Desenvolver a autonomia em direção à independência**

O desenvolvimento do estudante passa pelo respeito em relação ao grupo de pares, aos professores e aos funcionários da instituição de Ensino Superior e comunidade envolvente, estabelecendo relações empáticas, saudáveis, íntimas e de honestidade.

**Vetor 4. Desenvolver as relações interpessoais**

O desenvolvimento do estudante relaciona-se com o conhecimento e aceitação de si próprio, definindo a sua orientação sexual, aparência, papéis sociais e estilo de vida.

**Vetor 5. Desenvolver a identidade**

O desenvolvimento do estudante inclui a busca pelos seus próprios interesses que conseqüentemente originam objetivos/metastas que devem ser organizados de acordo com as prioridades do estudante.

**Vetor 6. Desenvolver um sentido de vida**

O desenvolvimento do estudante está associado aos valores que este define como certos para si e para a sua conduta pessoal e social, devendo ser fiel aos mesmos em todos os contextos.

**Vetor 7. Desenvolver a integridade**

**Figura 1. Esquema representativo da Teoria de Desenvolvimento Psicossocial de Chickering (1993)**

A Teoria de Desenvolvimento Psicossocial de Chickering procura refletir sobre as mudanças experienciadas pelos estudantes aquando da entrada no Ensino Superior, pois são submetidos a ritmos e estratégias de trabalho distintos dos experimentados no Ensino Secundário e é-lhes exigido que mobilizem capacidades cognitivas, metacognitivas e motivacionais (Oliveira, 2006). Importa acrescentar que a instituição de Ensino Superior que acolhe o estudante tem um papel fulcral no processo de transição e adaptação que este vivencia, pois no novo contexto académico o ambiente deve ser estimulante, promovendo novos padrões de interação psicossocial e cognitivos onde as atividades curriculares e extracurriculares preparam o estudante para a vida ativa (Almeida, Gonçalves, Sagueira, Soares, Machado, Fernandes, Machado & Vasconcelos, 2003).

A heterogeneidade dos estudantes que frequentam atualmente o Ensino Superior reflete-se no modo como estes se envolvem e participam na instituição. Em função das suas experiências anteriores, objetivos, expectativas e orientações motivacionais, cada estudante poderá participar e envolver-se de modo diferencial nas atividades e órgãos de gestão da instituição de ensino superior. No capítulo que se segue procuraremos abordar a importância da motivação para o envolvimento académico, apresentando algumas teorias motivacionais que fundamentam este estudo.

## **Capítulo 2. Motivação dos estudantes do Ensino Superior**

Segundo Ferreira, Diogo & Valente (2006), qualquer organização procura estratégias e meios para rentabilizar a produtividade e o desenvolvimento organizacional e aumentar os seus níveis de desempenho, pelo que necessita que os recursos humanos desenvolvam maiores índices de motivação e, conseqüentemente adotem comportamentos eficazes face aos indicadores de performance organizacional. Neste sentido, também uma instituição de Ensino Superior precisa que os seus estudantes, enquanto recursos humanos fundamentais para a construção de um dinamismo coletivo, se sintam motivados a vários níveis, pois somente assim será possível existir uma participação ativa dos mesmos na comunidade educativa e uma evolução da própria instituição face às mudanças sociais. Assim sendo,

importa começar por definir o conceito de motivação, analisando-o enquanto objeto e comportamento.

Etimologicamente, a palavra motivação deriva do latim *movere* que significa motor, logo de uma forma lata a motivação relaciona-se com o que faz mover o indivíduo, com o que o leva a adotar determinados comportamentos e consequentes atos.

O conceito de motivação assenta no princípio de que todo o comportamento humano tem uma causa, ou seja, todas as ações realizadas pelos indivíduos partem de um motivo. Segundo Chiavenato (1993, p.121), a motivação *é a tensão persistente que leva o indivíduo a alguma forma de comportamento visando a satisfação de uma ou mais determinadas necessidades*, pelo que pode ser considerada uma *força mental que provoca mudança ou a razão pela qual uma pessoa trabalha em função de certos objetivos ou de realização* (Robertson, 2007, p.44). Assim, é possível afirmar que a motivação dinamiza o indivíduo, pois enquadra as suas perceções, facilita a adaptação e orienta as suas ações. De um modo geral, pode explicar-se a motivação como o processo pelo qual se iniciam e sustêm as atividades orientadas para os objetivos (Rosário, 2005), enquanto *disposições, variáveis sociais, e/ou variáveis cognitivas que intervêm quando um sujeito se envolve numa tarefa*, tendo estas uma forte influência nas atitudes de aproximação ou afastamento e nas expectativas que cada indivíduo desenvolve face a determinadas atividades (Roberts, 2001, p.6). É possível sintetizar dizendo que a motivação é o produto da relação entre fatores internos como a personalidade e fatores externos como o contexto em que o indivíduo e/ou a tarefa estão inseridos (Fonseca, 1993).

Assim sendo, é legítimo afirmar que a motivação pode afetar a seleção, intensidade e persistência de um determinado comportamento num indivíduo, o que tem uma importância fulcral no envolvimento dos estudantes do ensino superior nas suas tarefas académicas e curriculares, nos órgãos de gestão e nas atividades desenvolvidas na e/ou pela instituição que frequentam. Como afirma Bergamini (1997, p.30), a *motivação cobre uma grande variedade de formas comportamentais*, pelo que os interesses de cada estudante farão com que os mesmos realizem escolhas e tomem decisões, em função das suas motivações, traduzindo-se assim o seu comportamento motivacional numa ampla diversidade de razões e opções.

## **2.1. Orientações motivacionais**

Tal como se refletiu até agora, a motivação deve ser entendida como um complexo processo no qual interagem de forma ativa diversas forças e fatores, modificando o comportamento do indivíduo. Toda esta dinâmica é desencadeada pelas orientações motivacionais do indivíduo, as quais se relacionam com o tipo de motivos que norteiam o seu comportamento, guiando-o na escolha das atividades a desenvolver em função de um determinado objetivo. Neste sentido, o indivíduo pode ter uma motivação orientada intrinsecamente quando se trata de uma curiosidade, de um interesse, de uma aprendizagem ou de um desafio, e/ou uma motivação orientada extrinsecamente sempre que o seu comportamento é induzido por recompensas externas como o dinheiro ou a aprovação dos outros (Wolters, Yu & Pintrich, 1996, *in* Pombo, 2010).

Segundo Deci & Ryan (1985), a motivação intrínseca é gerada pela necessidade que o indivíduo sente de se envolver em determinadas atividades que se coadunem com as suas competências, sendo por isso associada a ações voluntárias desprovidas de recompensas externas. Tal envolvimento é considerado ao mesmo tempo espontâneo, partindo do interesse individual, pois a gratificação dos indivíduos motivados intrinsecamente decorre da satisfação das necessidades psicológicas, da realização pessoal e do cumprimento de objetivos singulares (Csikszentmihalyi, 1992). Neste sentido, e de acordo com Soares & Almeida (2005), o envolvimento académico pode ser entendido como o grau de investimento cognitivo e comportamental que cada estudante dedica ou dedicou à sua vida académica.

No pólo oposto do *continuum* motivacional situa-se a motivação extrínseca que se refere à realização de uma atividade com base numa recompensa externa, englobando comportamentos que se relacionam com a consecução de um fim.

No amplo campo de estudo da motivação em contexto académico, a abordagem dos comportamentos intrinsecamente motivados tem ocupado um lugar de relevo, pois o envolvimento dos estudantes na aprendizagem, nas atividades curriculares e em diversas atividades e órgãos de gestão deve-se em grande parte às suas preferências, persistência, motivação, experiências vicariantes e estratégias de autorregulação. No entanto, autores como Deci, Vallerand, Pelletier & Ryan (1991) defendem que o envolvimento dos estudantes

na escola depende da interligação da motivação intrínseca com diversas formas de motivação extrínseca. O estudante não tem exclusivamente um comportamento motivado intrinsecamente ou extrinsecamente, podendo existir um nível de motivação intermédio (Guimarães, 2003).

Iremos agora abordar alguns modelos teóricos de motivação, nomeadamente ao nível das teorias processuais, mais consonantes com o dinamismo das variáveis em estudo.

## **2.2. Modelos teóricos de motivação**

Ao longo de várias décadas, diversas teorias têm fundamentado a importância da motivação, notando-se nas teorias da motivação uma progressiva sobreposição da perspetiva sociocognitiva em relação à mecanicista (Roberts, 1992). Neste sentido, é possível afirmar que nos últimos 60 anos, as teorias de motivação têm sofrido sucessivos aperfeiçoamentos com o objetivo de se alcançarem explicações para o comportamento motivacional, perspetivado na complexidade das necessidades, das ações e da forma como cada indivíduo encerra em si mesmo o que o rodeia (Fonseca, 1999).

Tal evolução das teorias de motivação vem demonstrar a dificuldade concetual com que vários autores se têm confrontado, pelo que importa enquadrá-las, segundo Locke (1976), em duas grandes categorias: as teorias de conteúdo e as teorias de processo.

As teorias de conteúdo definem a motivação como um objeto, colocando a tónica nos fatores internos do indivíduo e na regularidade do comportamento dos mesmos, para que a partir da compreensão das suas necessidades e/ou valores seja possível explicar a origem da sua motivação. Assim, enquadram-se nesta categoria a Teoria dos Fatores Motivadores e Higiénicos de Herzberg, a Teoria dos Motivos de McClelland e a Teoria da Hierarquia das Necessidades de Maslow, as quais, por virtude dos objetivos e dinâmica do presente estudo não serão aqui detalhadas.

No que concerne às teorias de processo, estas centram-se na forma como a motivação se exprime, enfatizando os processos cognitivos que influenciam os indivíduos na tomada de decisões e na escolha de uma determinada atividade (Rodrigues, 2006). Esta categoria conjuga diversas teorias de motivação que defendem a variação de comportamentos motivacionais de acordo com o contexto, o tempo e as circunstâncias de

vida de cada indivíduo (Seco, 2000). Neste sentido, e tendo em conta o contexto do presente estudo, importa referir que no meio académico as teorias de processo protagonizam o estudo da motivação, pois esta deve ser entendida como um processo que medeia a perceção do indivíduo face a determinadas atividades. Assim, ao analisar-se o envolvimento dos estudantes na instituição escolar, importa perceber qual a resposta motivacional dos mesmos perante determinadas ações e qual a sua origem. Porém, sabe-se antecipadamente que os indivíduos propendem a escolher atividades que coincidem com as suas *autocognições* uma vez que, a sintonia entre as competências, as experiências e os saberes-fazer de cada um e as necessidades e exigências das atividades é fundamental na seleção das mesmas (Seco, 2000, p.97). Enquadram-se nas Teorias de Processo a Teoria Sociocognitiva de Bandura, a de Autodeterminação de Deci e Ryan e a Teoria da Definição de Objetivos de Locke e Latham, que detalharemos em seguida.

### **2.2.1. Teoria Sociocognitiva de Bandura**

Os estudos atuais sobre motivação, baseados na Teoria Sociocognitiva, acentuam o papel do indivíduo na construção das suas ações, na interpretação dos acontecimentos e na organização que cada um realiza sobre a especificidade de cada situação.

Inicialmente, Bandura (1986) denominou esta sua Teoria como sendo de Aprendizagem Social. Porém, mais tarde considerou pertinente renomeá-la, devido ao destaque crescente que era atribuído às variáveis psicossociais, que se sobrepõem aos aspetos tradicionais do condicionamento e da aprendizagem. Assim, as variáveis pessoais e situacionais deixaram de ter um papel central na determinação do comportamento dos indivíduos, defendendo a Teoria Sociocognitiva a existência de um modelo triádico onde os fatores pessoais - acontecimentos cognitivos, afetivos e biológicos - ambientais - rede extensa de influências sociais que são encontradas na vida quotidiana - e o comportamento - padrões de atividade - interagem influenciando-se mutuamente (Bandura, 1986). O modelo triádico entende a atividade humana como enraizada em sistemas sociais que permitem ao indivíduo organizar, regular e conduzir a sua ação, para além de focar a importância do ambiente, pois este pode assumir uma forma imposta, selecionada ou criada, o que se traduz em comportamentos motivacionais distintos. Neste sentido, diferentes graus de flexibilidade exigem diferentes níveis de atuação, os quais são condicionados pelas crenças

de eficácia que cada um tem de si mesmo. Estas crenças condicionam as opções de cada indivíduo, o esforço que empreende nas atividades que escolhe, a persistência que determina a superação de obstáculos face a essas mesmas atividades e a qualidade do desempenho e envolvimento (Bandura, 1995). Apesar de vários fatores funcionarem como elementos motivadores, todos eles assentam na crença de que o indivíduo pode modelar o seu próprio comportamento e as circunstâncias com que se depara (Bandura, 1986). As crenças de autoeficácia referidas parecem ser sustentadas por quatro fontes assim denominadas:

- *Experiências de êxito* (êxitos ocorridos em atividades semelhantes);
- *Experiências vicárias* (comportamentos que os indivíduos observam no que os rodeiam);
- *Persuasão verbal* (é comunicado ao indivíduo que ele possui competências e capacidades para determinada atividade);
- *Indicadores fisiológicos* (manifestações físicas e psicológicas que refletem o estado do indivíduo face às circunstâncias).

Também em contexto académico, as crenças de autoeficácia assumem um papel importante, condicionando o comportamento dos estudantes na escolha das atividades, no esforço despendido, na participação nos órgãos de gestão, no estabelecimento de metas e na persistência perante novos desafios e constrangimentos.

### **2.2.2. Teoria da Autodeterminação de Deci & Ryan**

A Teoria da Autodeterminação foi desenvolvida em 1981 por Deci e Ryan que consideravam a saúde e o bem-estar dos indivíduos como consequência do seu compromisso face aos propósitos e desafios da vida (Silva, Wendt & Argimon, 2010, p.352). Para estes autores existem diversos tipos de motivação que atuam sobre várias áreas da vida do indivíduo como a aprendizagem, as experiências e realizações pessoais e/ou o bem-estar. Neste sentido, a Teoria da Autodeterminação é importante no contexto académico, pois entende a participação do estudante na instituição escolar como uma resposta do mesmo ao contexto em que está inserido, afirmando que a regulação motivacional está alicerçada no ambiente que envolve o indivíduo. Logo, e de acordo com Zimmerman (2008), a autorregulação das motivações e consequentes comportamentos do indivíduo são o

resultado da interação entre este, o contexto e o possível alcance de metas, tendo sempre em conta as competências do indivíduo, a sua capacidade de observação, a gestão que realiza das condições ambientais e a aptidão para monitorizar e ajustar o seu comportamento. A regulação da motivação, corresponde deste modo às ações intencionais do indivíduo, permitindo que o mesmo inicie uma atividade e reformule o seu comportamento em função da direção da mesma, mantendo-se constantemente ativo e motivado até à conclusão da atividade e cumprimento do objetivo inicial, tal como menciona Pintrich (2000). Neste sentido, os estudantes autorregulados são mentalmente ativos, conseguem definir objetivos, planejar ações, organizar estratégias, monitorizar-se e avaliar-se (Faria & Simões, 2002). Estes estudantes são mais motivados intrinsecamente, o que se refletirá no empenhamento e persistência que apresentam perante as atividades e os obstáculos que surjam, para além de se considerarem responsáveis pelos seus sucessos e fracassos. Importa acrescentar que um comportamento autodeterminado, e portanto autorregulado, implica três premissas definidas por Guimarães & Boruchovitch (2004) como:

- Necessidade de autonomia, que se relaciona com a forma como o indivíduo rege as suas intenções face às condições ambientais;
- Necessidade de competência, associada à capacidade do indivíduo interagir com o meio desejando adaptar-se, pelo que sente intrinsecamente vontade de realizar variadas tentativas até alcançar as capacidades exigidas;
- Necessidade de pertença, que corresponde ao importante significado que as relações interpessoais têm para a determinação de um comportamento no indivíduo, pois é essencial que o mesmo crie vínculos com os que o rodeia para sentir apoio na realização das atividades e definição de metas.

Segundo Deci & Ryan, estas três necessidades básicas são interdependentes, pelo que ocorrem em simultâneo e cada uma delas reforça ou enfraquece as restantes (2000). Em suma, a Teoria da Autodeterminação pauta-se por *uma visão de ser humano tanto heterodeterminado como autodeterminado, ou seja, influenciado pelas condições biológicas e socioculturais, porém capaz de modificar o contexto em que se insere* (Silva, Wendt, & Argimon, 2010, p.353).

### **2.2.3. Teoria da Definição de Objetivos de Locke e Latham**

No final da década de 60 do século XX, Locke e Latham desenvolveram a Teoria da Definição de Objetivos que assenta na premissa de que a motivação de um indivíduo aumenta quando este sequencia as suas ações em função de um determinado objetivo ou meta (in Robbins, 2004). No entanto, estes mesmos autores acrescentam que, caso o objetivo traçado seja demasiado exigente ou dificultado por diversos obstáculos, pode desmotivar o indivíduo levando-o a abandonar a atividade. Neste sentido, é fundamental que as competências, as capacidades, as crenças e o valor (convicção pessoal) de cada um sejam considerados previamente na definição das metas para que se torne possível atingir as mesmas, o que pode levar à melhoria da performance do indivíduo (Cunha, Cabral-Cardoso, Cunha & Rego, 2006).

Aplicando a presente teoria ao contexto académico, podemos acrescentar que, para além de Locke e Latham, foram diversos os autores que voltaram os seus estudos para a identificação, classificação e descrição das metas perseguidas pelos estudantes, tentando perceber quais os propósitos que determinam os seus comportamentos e procedimentos estratégicos. Nesta sequência, Tapia & Garcia-Celay (1996) definiram quatro grandes categorias que agrupam as metas perseguidas pelos estudantes:

#### **1. Metas relacionadas com a atividade**

Metas associadas à necessidade do estudante desenvolver as suas próprias competências, participando em atividades que de alguma forma o estimulem;  
Metas agregadas à motivação do estudante perante a própria atividade, pois esta é a indutora do comportamento motivacional;

#### **2. Metas relacionadas com o ego**

Metas que geram competitividade, levando o estudante a tentar alcançar mais sucesso do que os outros; Associam-se a comportamentos de insubordinação face ao fracasso, esforçando-se o estudante para não desistir das atividades;

#### **3. Metas relacionadas com a valorização social**

Metas que definem atuação individual do estudante face à resposta social, pelo que estão estritamente relacionadas com a apreciação do grupo de pares, professores e família;

#### **4. Metas relacionadas com recompensas externas**

Metas catalogadas por fatores externos como a obtenção de um nível superior, dinheiro ou o reconhecimento dos outros, não sendo suficiente a mera participação na atividade; no entanto, através destas metas o estudante pode desenvolver-se e evoluir em determinadas áreas.

A conjugação das quatro categorias de metas perseguidas pelos estudantes pode refletir-se em indivíduos ambiciosos e pró-ativos que orientam as suas ações de acordo com metas que modelam o seu comportamento motivacional. Assim, é possível afirmar que o envolvimento dos estudantes nas atividades académicas, extracurriculares e nos órgãos de gestão da instituição de ensino superior que frequentam, depende do desafio que essas mesmas tarefas representam, pois existe uma enorme diversidade de competências, gostos, ambições e crenças que motivam os estudantes.

Em suma, a Teoria da Definição de Objetivos de Locke e Latham postula a importância das relações que se estabelecem entre os objetivos/metras, as expectativas, as orientações motivacionais e os comportamentos dos estudantes. Deste modo, e segundo Urdan (1997), a orientação para um objetivo ou meta enquanto cerne desta teoria, refere-se à ênfase que cada indivíduo atribui às atividades para alcançar determinados resultados, o que se pode refletir diferencialmente também no envolvimento académico dos estudantes do Ensino Superior.

### **Capítulo 3. Envolvimento académico**

O envolvimento dos estudantes a nível académico constitui um constructo multidimensional que integra várias dimensões: afetiva, cognitiva e comportamental (Krause & Coates, 2008). Este tema tem despertado o interesse de diversos investigadores na área da Psicologia e da Educação, pois o envolvimento académico dos estudantes, o modo como estes participam na instituição e o que os leva a envolverem-se é entendido, frequentemente, como uma possível explicação para o abandono e insucesso escolares.

Carini e os seus colaboradores (2006) defendem que o envolvimento académico dos estudantes pode ser avaliado através do tempo e energia que estes dedicam às atividades.

Numa perspetiva mais ampla, o investimento pessoal e o desgaste físico e psicológico do estudante, tanto em atividades académicas como não-académicas, traduz o seu envolvimento na escola (Astin, 1999). Para autores como Wolf-Wendel, Ward & Kinzie (2009), o envolvimento académico pressupõe a participação dos estudantes em experiências académicas que decorram dentro e fora da sala de aula, como os trabalhos de grupo e as atividades extracurriculares. Neste sentido, entende-se que o envolvimento académico dos estudantes não se restringe aos comportamentos e atividades que estes desenvolvem por iniciativa própria, mas também aos que decorrem dos estímulos do contexto em que estão inseridos, pelo que, como afirmam Pike & Kuh (2005), as políticas institucionais também condicionam o grau de envolvimento académico dos estudantes. Montelongo (2002) realizou uma revisão da literatura que sustenta esta mesma perspetiva, pois para este autor as instituições de ensino devem proporcionar diversas oportunidades que familiarizem o estudante com o contexto académico. Assim, uma boa adaptação do estudante à instituição de Ensino Superior leva ao seu envolvimento e participação, o que segundo Montelongo (2002), apresenta vantagens ao nível cognitivo, social e afetivo, para além de se traduzir em aprendizagens que vão para além da sala de aula. Contudo, é de salientar que, de acordo com Neumann (1998), o envolvimento dos estudantes nas atividades académicas e não-académicas está intimamente relacionado com o ajustamento das mesmas às suas necessidades pessoais, expectativas, motivações e interesses, pois para que estes se envolvam em determinadas tarefas e atividades é necessário que as mesmas mereçam o seu esforço, para que exista participação, persistência e ganhos pessoais. Caso contrário, e mesmo que o estudante se envolva, é provável que desista.

Perante a importância do constructo aqui apresentado e a diversidade de experiências que os estudantes podem ter oportunidade de vivenciar no Ensino Superior, a literatura apresenta diversos estudos que tentam compreender as características das atividades em que os estudantes se envolvem, bem como a respetiva intensidade e impacto sobre as suas vivências. De facto, e com base numa amostra de indivíduos que se envolviam em diversas atividades em contexto académico com base na sua motivação intrínseca, Csikszentmihalyi & Rathunde (1993) concluíram que este tipo de pessoas se envolvem totalmente nas atividades e as mesmas fluem (*flow*). Assim, o conceito *flow* traduz um processo de investimento pessoal que reflete a motivação como resultado do

alcance de objetivos, definição de novas metas e obtenção de recompensas consequentes da interação com o meio. Entender os motivos que levam os estudantes a participar nas atividades académicas, tais como as Associações de Estudantes ou os Órgãos de Gestão pode estar associado a vários fatores. Assim, e tal como defende Astin (1993), o envolvimento académico dos estudantes conjuga as suas características individuais com o contexto em que estes estão inseridos, dependendo também das oportunidades que são concedidas aos estudantes para participarem em eventos culturais e atividades extracurriculares. Segundo Ferreira, Machado-Taylor & Magalhães (2009), o envolvimento dos estudantes remete para a “bagagem” que os mesmos trazem consigo aquando da entrada no ensino superior, pois as suas opiniões, expectativas e experiências condicionam o seu comportamento.

No âmbito de investigações norte-americanas, importa destacar o *College Student Experience Questionnaire* (CSEQ), instrumento desenvolvido por Pace (1980) com o objetivo de avaliar o envolvimento dos estudantes em atividades académicas e estimar os ganhos académicos obtidos nos domínios cognitivo, metacognitivo e de relacionamento interpessoal daí decorrentes. Utilizando este questionário, Abrahamowicz (1988) registou diferenças entre os estudantes que se envolviam e aqueles que não se envolviam na vida académica da instituição de ensino superior que frequentavam. Constatou que os estudantes que participavam nas atividades académicas e extracurriculares se sentiam mais satisfeitos e estabeleciam relações mais positivas com a comunidade educativa.

De acordo com Astin (1999), o estudante envolvido dedica-se ao estudo e participa ativamente em diversas atividades académicas, organizações e grupos, interagindo com os vários elementos da comunidade académica, desenvolvendo novas competências e novas conceções do mundo real. O envolvimento académico dos estudantes conduz a mudanças positivas nas suas características e comportamentos, para além de favorecer a adaptação à instituição e ao grupo de pares, o que tem como consequência o aumento do seu nível de satisfação e bem-estar (Astin, 1993).

Em Portugal, Soares & Almeida (2000) desenvolveram e validaram o Questionário de Envolvimento Académico (QEA), com o objetivo de avaliar o que os estudantes do ensino superior esperavam fazer e o que efetivamente tinham tido oportunidade de concretizar durante a frequência do seu curso. Para os autores do QEA, o envolvimento académico dos

estudantes é entendido como o grau de investimento cognitivo e comportamental que estes esperam dedicar ou dedicaram à vida no Ensino Superior, sendo constituído por cinco dimensões: *envolvimento com o curso e instituição, relação com os colegas do seu e/ou doutros cursos da Universidade, utilização das infra-estruturas e equipamentos existentes no campus para a realização de actividades académicas e/ou recreativas* (2007, p.10). Também para estes autores, os comportamentos de envolvimento académico promovem nos estudantes do Ensino Superior o desenvolvimento de competências transversais, de grande relevância para as diversas esferas das suas vidas.

Atendendo à importância, aqui destacada, do envolvimento académico dos estudantes do Ensino Superior, é essencial realizar alguns estudos sobre este constructo, de forma a fundamentar intervenções que promovam a participação e comportamentos de envolvimento dos estudantes, também no Instituto Politécnico de Leiria.

No enquadramento teórico deste trabalho, e depois de analisarmos algumas variáveis que condicionam a adaptação dos estudantes ao Ensino Superior, procurámos destacar a importância das orientações motivacionais para o seu envolvimento académico nas atividades e órgãos de gestão da instituição de ensino superior que frequentam. Tendo como variável dependente o constructo envolvimento académico, passaremos a apresentar agora a Parte II desta dissertação, a qual integra o estudo empírico realizado com base numa amostra de 152 estudantes dos 2º e 3º anos de licenciatura das três escolas do IPL situadas em Leiria.

## **Parte II - Estudo empírico**

Apresentado o enquadramento teórico que sustenta o estudo empírico que integra esta segunda parte do trabalho, importa sistematizar os aspetos que irão ser abordados nos três capítulos que se seguem.

No primeiro capítulo desta segunda parte, capítulo 4 na estrutura geral da dissertação, começaremos por definir a problemática de investigação, especificar os objetivos definidos e as hipóteses estabelecidas. Após definida a operacionalização das variáveis independentes e dependente, irão ser descritos os instrumentos utilizados na recolha de dados. Segue-se a apresentação do IPL, instituição onde decorreu o estudo empírico propriamente dito e a caracterização da amostra.

No quinto capítulo, é nossa intenção apresentar de forma sistematizada os resultados encontrados através da aplicação dos instrumentos de recolha de dados, designadamente o Questionário de Caracterização: Informações gerais e o Questionário de Envolvimento Académico – Versão B.

Por fim, no capítulo 6 procuraremos proceder à análise dos resultados, tendo em conta as hipóteses de investigação previamente definidas, sua discussão e algumas conclusões.

### **Capítulo 4. Metodologia de investigação**

Depois de identificada a problemática de investigação, pretendemos neste capítulo apresentar, de forma detalhada, os objetivos e hipóteses estabelecidos para a presente investigação. Definimos as variáveis independentes e dependente, e apresentamos os questionários utilizados, procedendo-se à caracterização da amostra dos estudantes do IPL envolvidos no estudo.

#### **4.1. Problemática de investigação**

Problematizar é levantar questões na tentativa de encontrar articulações ou paralelos entre diversos referenciais teóricos. Um problema de investigação consiste na formulação

de uma questão ou proposição que orienta o estudo e para o qual se procura uma ou mais respostas.

A escolha da problemática para a presente investigação partiu do interesse do investigador em compreender a forma como os estudantes se envolvem na vida académica de uma instituição de ensino superior politécnico da região centro de Portugal.

Na era de globalização que se vive, o ensino superior tem vindo a sofrer múltiplas transformações que levam à adoção de uma postura competitiva face ao mercado, pelo que os estudantes são considerados hoje em dia como “clientes” pelos quais as instituições devem concorrer (Ferreira, Machado-Taylor & Magalhães, 2009). Contudo, os estudantes devem ser vistos também como seres holísticos, dotados de diversas competências que potenciam o seu funcionamento individual mas também da organização escola, pelo que parece fundamental a sua participação, envolvimento e intervenção na gestão e dinâmica da mesma. Segundo Ramezani (2003), a palavra estudante está associada ao termo parceria, que por sua vez tem uma conotação mais inclusiva e participativa do que a palavra cliente, sendo que a parceria exige um envolvimento, participação e confiança por parte de todos os elementos da comunidade educativa que devem privilegiar tanto os seus interesses individuais como os interesses da instituição de Ensino Superior que frequentam. O estudante-parceiro dedica-se ao processo de ensino/aprendizagem, participa ativamente na vida académica, atribuindo ainda igual relevância aos seus interesses e aos da escola (Ramezani, 2003). Neste sentido, e de acordo com Monteiro & Gonçalves (2011, p.25), as instituições de ensino superior devem alargar o seu leque de ação *proporcionando aos estudantes oportunidades de desenvolvimento pessoal e social (nomeadamente ao nível do saber ser e do saber estar), de posicionamento crítico e ativo.*

É neste âmbito que se situa o presente estudo intitulado *Envolvimento académico dos estudantes nas atividades e órgãos de gestão do IPL*, direcionado para o conceito de envolvimento académico dos estudantes, perspetivado como multidimensional e passível de ser influenciado por fatores pessoais e contextuais.

## **4.2. Objetivos da investigação**

Para a presente investigação foram definidos os seguintes objetivos:

- Avaliar o efeito diferencial de fatores sociodemográficos dos estudantes no seu envolvimento nas atividades e órgãos de gestão da Escola / Instituto Politécnico de Leiria (IPL);
- Avaliar a existência de diferenças no envolvimento dos estudantes em função da escola e curso frequentado no IPL;
- Analisar o envolvimento académico dos estudantes em diversas dimensões;
- Contribuir para a definição de estratégias de promoção do envolvimento dos estudantes nas atividades e órgãos de gestão da Escola / IPL.

## **4.3. Hipóteses de investigação**

As hipóteses de investigação estabelecem uma direção para o estudo, tendo uma função essencialmente norteadora que define o caminho da investigação. No entanto, cada uma das hipóteses estabelecidas deve apoiar-se no enquadramento teórico do estudo e ser passível de verificação; caso contrário será considerada uma mera conjuntura ou uma hipótese desarticulada ou irrelevante (Barros, 2008). Importa então, que o investigador crie um paralelo entre as hipóteses de investigação, a teoria que sustenta o problema em estudo e os procedimentos metodológicos que pretende desenvolver, para que deste modo construa uma ponte entre a revisão da literatura sobre o domínio em análise e a dimensão empírica da investigação. Para o presente estudo foram formuladas as seguintes hipóteses:

**H1:** Regista-se um efeito diferencial no envolvimento académico dos estudantes em função da escola do IPL que frequentam;

**H2:** Regista-se um efeito diferencial no envolvimento académico dos estudantes em função do curso que frequentam;

**H3:** É de admitir um efeito diferencial no envolvimento académico em função do regime de frequência do curso e do estatuto do estudante;

**H4:** Regista-se um efeito diferencial no envolvimento académico dos estudantes em função da mudança de local de residência após o ingresso no IPL;

**H5:** É de admitir que o desempenho de funções associativas ou académicas exerça um efeito diferencial no envolvimento académico dos estudantes do IPL;

**H6:** Registam-se diferenças no envolvimento académico dos estudantes associadas ao seu envolvimento em atividades fora do IPL.

As hipóteses de investigação apresentadas orientam o investigador para a operacionalização das variáveis que especificam a problematização do estudo.

#### **4.4. Operacionalização das variáveis**

No processo de investigação, a operacionalização das variáveis antecede e determina a escolha dos instrumentos de recolha de dados.

Na presente investigação, as variáveis em estudo subdividem-se em dependentes e independentes, pelo que importa começar por definir cada um destes conceitos. As variáveis independentes são aquelas que afetam outras variáveis mas não precisam de estar relacionadas entre si, pelo que apesar de emancipadas da investigação condicionam-na. Por outro lado, as variáveis dependentes afetam a investigação e podem ser explicadas e variar de acordo com as variáveis independentes (Richardson, 1999).

##### **4.4.1. Variáveis independentes**

Tendo por base os objetivos de investigação e as hipóteses previamente definidas, importa destacar que as variáveis independentes são de natureza sociodemográfica, no sentido de permitir elaborar uma caracterização dos estudantes inquiridos, traçando o seu perfil. A avaliação destas variáveis foi efetuada através da aplicação do Questionário de caracterização especificamente construído para o efeito, constituído sobretudo por questões fechadas, mas integrando também algumas questões abertas, como se pode ver no Anexo 1, onde se apresenta o Questionário de caracterização: Informações gerais.

##### **4.4.2. Variável dependente**

No estudo em questão, o envolvimento académico dos estudantes do IPL é considerado como a variável dependente.

No presente estudo, o constructo em questão foi operacionalizado através do Questionário de Envolvimento Académico – Versão B (QEA-B), cujos autores definiram o envolvimento académico dos estudantes como o grau de investimento cognitivo e comportamental que estes esperam dedicar ou dedicaram à vida no Ensino Superior, sendo constituído por cinco dimensões, assim denominadas: desenvolvimento vocacional, utilização de recursos, envolvimento social, envolvimento curricular e envolvimento institucional. A versão do QEA-B utilizada neste estudo pode ser consultada no Anexo 2.

#### **4.5. Tipo de Estudo**

A presente investigação baseia-se num estudo exploratório no qual se pretende responder às questões e hipóteses colocadas, bem como alcançar os objetivos definidos, tendo para tal sido utilizada uma metodologia de tipo quantitativo (Sousa & Baptista, 2009).

Em ciências humanas, os métodos quantitativos assumem-se como essenciais para a construção de um corpo de conhecimentos científico. Neste sentido, a quantificação *implica mobilizar um sistema de medidas que, enquanto objeto matemático, se caracteriza por possuir um determinado conjunto de propriedades abstratas e utilizar este sistema como referencial para a abordagem (mensuração) de um determinado fenómeno* (Falcão & Régnier, 2000, p.230). Nesta investigação foram utilizados dois questionários que possibilitaram a *recolha de medidas quantificáveis de variáveis e inferências a partir da amostra de uma população* (Sousa & Baptista, 2011, p.53). A opção por um estudo do tipo quantitativo prendeu-se com o facto deste se ajustar aos objetivos e hipóteses da investigação, e respetiva operacionalização das variáveis, bem como aos constrangimentos temporais inerentes ao trabalho em apreço.

#### **4.6. Instrumentos de Recolha de Dados**

Os instrumentos de recolha de dados devem ter em conta o tipo de estudo, os objetivos e hipóteses da investigação, a operacionalização das variáveis e, ainda, o tipo de dados que se pretende recolher. Assim, a recolha de dados que sustenta a parte empírica do presente estudo assenta na aplicação de dois questionários – Questionário de caracterização e Questionário de Envolvimento Académico-Versão B.

#### **4.6.1. Questionário de caracterização: Informações gerais**

O *Questionário de caracterização: Informações gerais* foi elaborado com o objetivo de caracterizar os estudantes da amostra, integrando essencialmente dados sociodemográficos como a idade, o local de residência, a escola e o curso do IPL que frequentam, entre outras. Para além destas variáveis, este questionário procura perceber, ainda, através de questões fechadas com múltiplas opções de resposta, o nível de envolvimento dos estudantes em atividades fora e dentro da Escola/IPL, bem como nos órgãos de gestão (Anexo 1). Importa acrescentar que as questões fechadas se adequam ao presente estudo, pois permitem categorizar as respostas em dados quantitativos para uma posterior análise estatística.

Foi identificada, também, a necessidade de questionar os estudantes em relação aos aspetos positivos que encontraram no seu envolvimento na vida académica e nos órgãos de gestão da escola / IPL ou sobre os motivos que os levaram a não se envolverem, procurando definir estratégias que, na opinião dos inquiridos, pudessem promover o seu envolvimento. Assim, optou-se por incluir neste questionário, algumas questões abertas, permitindo uma maior diversidade, criatividade e individualidade nas respostas.

#### **4.6.2. Questionário de Envolvimento Académico – Versão B**

Para medir a variável dependente foi utilizado o *Questionário de Envolvimento Académico – Versão B (Comportamentos)*, de Soares & Almeida (2001), contemplando duas versões: a primeira denominada Versão A – Expectativas (QEA – A), com o objetivo de avaliar as expectativas dos estudantes aquando da entrada no ensino superior; a Versão B - Comportamentos (QEA – B) que procura avaliar o comportamento dos mesmos enquanto estudantes do ensino superior, tendo em conta que o envolvimento académico dos estudantes abarca um grande espectro de dimensões.

Inicialmente o QEA era constituído por 50 itens que se subdividiam em seis dimensões assim denominadas:

- i. Grau de utilização das infraestruturas, serviço e equipamentos disponíveis na instituição (Recursos);
- ii. Grau de investimento nas interações com os colegas (Relação colegas);
- iii. Grau de investimento nas interações com os professores (Relação professores);

- iv. Grau de investimento nas atividades de aprendizagem proporcionadas pelo curso (Curso);
- v. Grau de investimento nas atividades de implementação/desenvolvimento dos objetivos/planos vocacionais (Vocacional);
- vi. Grau de envolvimento nas atividades de natureza extracurricular proporcionadas pelo contexto académico em que estão inseridos (Atividades extracurriculares).

Porém, após um estudo prévio de validação deste instrumento, Soares & Almeida (2005), optaram pela redução do número de itens e dimensões, pelo que o QEA passou a ser constituído por 38 itens distribuídos por cinco dimensões, assim caracterizadas:

- i. **Envolvimento Institucional** - comportamentos associados ao envolvimento dos estudantes em atividades extracurriculares dinamizadas pela instituição, à utilização de serviços de apoio e à interação com os professores;
- ii. **Envolvimento Vocacional** - comportamentos relacionados com o envolvimento dos estudantes na implementação e desenvolvimento dos seus planos vocacionais;
- iii. **Utilização de Recursos** - comportamentos dos estudantes que se refletem na utilização das infraestruturas da instituição para a realização de atividades académicas e recreativas;
- iv. **Envolvimento Social** - comportamentos dos estudantes que se coadunam com o seu envolvimento em atividades de interação social;
- v. **Envolvimento Curricular** - comportamentos relacionados diretamente com o envolvimento dos estudantes nas atividades curriculares.

Os 38 itens apresentam-se numa escala de Likert de 4 pontos, em que 1 corresponde a “Nunca ou Quase Nunca” e 4 a “Sempre ou Quase Sempre”.

A reformulação do QEA permitiu a validação da Versão B (Comportamentos) com valores de Alfa de Cronbach para as várias dimensões a oscilarem entre os 0,68 e 0,78, como se pode ver no Quadro 1, o que define uma aceitável consistência interna deste instrumento de recolha de dados e assegura a adequação do mesmo ao que pretende avaliar (Soares & Almeida, 2005).

**Quadro 1: Descrição das dimensões do QEA – B (Soares & Almeida, 2005)**

DIMENSÕES	ITENS	Nº DE ITENS	ALPHA
Envolvimento Institucional	7, 10, 14, 19, 23, 27, 30, 32, 35 e 36	10	.77
Envolvimento Vocacional	3, 8, 17, 21, 24, 26, 29, 31, 34 e 38	10	.78
Utilização de Recursos	2, 5, 6, 11, 18 e 25	6	.76
Envolvimento Social	9, 16, 20, 22, 28 e 37	6	.71
Envolvimento Curricular	1, 4, 12, 13, 15 e 33	6	.68

No presente estudo foi utilizada a Versão B – Comportamentos (Anexo 2), a qual pretende avaliar o envolvimento académico dos estudantes após o seu ingresso no Ensino Superior. Com autorização dos autores, este questionário foi adaptado à realidade institucional do IPL, pelo que o conceito Universidade foi substituído por Escola ou IPL, e o termo disciplina foi alterado para unidade curricular.

#### **4.6.3. Pré-teste**

A elaboração do pré-teste de um questionário é de grande importância, pois permite ao investigador detetar erros na formulação do mesmo, perceber a forma como os inquiridos interpretam os diversos itens e qual a sua aceitação perante as questões colocadas.

Neste sentido, foi realizado um pré-teste do Questionário de Caracterização: Informações Gerais e do Questionário de Envolvimento Académico – Versão B (QEA-B), com base nas respostas dadas por 15 estudantes do IPL com características semelhantes aos que viriam a ser utilizados na amostra da investigação.

O pré-teste permitiu que estes estudantes levantassem algumas dúvidas, o que levou a ligeiras alterações no Questionário de caracterização: Informações gerais, que passou a integrar duas questões relativas ao envolvimento dos estudantes em atividades dentro e fora da Escola (como se pode verificar no Anexo 1 nas questões 11 e 12).

Também se realizaram pequenos reajustes na formulação de alguns itens do QEA-B mais relacionados com a especificidade da terminologia do ensino superior politécnico.

#### **4.7. Apresentação do IPL**

O presente estudo foi realizado tendo como população os estudantes do Instituto Politécnico de Leiria (IPL), pelo que antes de caracterizarmos a amostra iremos fazer uma breve apresentação e contextualização desta Instituição.

O IPL é uma instituição pública de ensino superior politécnico criada em 1980. Ao longo das últimas quase três décadas ocorreram diversas alterações, sendo de salientar que inicialmente o IPL possuía apenas uma escola superior e 70 estudantes, valor que atualmente se traduz em cerca de 11.500 estudantes a frequentarem as cinco escolas de ensino superior que a Instituição integra. Assim, é possível afirmar que o IPL tem vindo a expandir o seu âmbito de formação, tendo atualmente como missão a *difusão do conhecimento, criação, transmissão e difusão da cultura, da ciência, da tecnologia e das artes, da investigação orientada e do desenvolvimento experimental* ([http://www.ipleiria.pt/portal/ipleiria?p\\_id=5423](http://www.ipleiria.pt/portal/ipleiria?p_id=5423)).

Atualmente, o IPL ministra cerca de 62 cursos de licenciatura, 40 cursos de mestrado e 18 cursos de pós-graduação, que se caracterizam por uma abrangente multidisciplinaridade, pois a oferta formativa integra áreas de conhecimento como Artes e Design, Ciências Empresariais e Jurídicas, Educação e Comunicação, Engenharia e Tecnologia, Saúde e Turismo ([http://www.ipleiria.pt/portal/ipleiria?p\\_id=5413](http://www.ipleiria.pt/portal/ipleiria?p_id=5413)).

As unidades orgânicas de atividade académica organizam-se em *campus*, correspondendo cada um deles a uma Escola Superior que responde à missão do IPL em consonância com as especificidades do contexto social, económico e cultural da região em que se inserem ([http://www.ipleiria.pt/portal/ipleiria?p\\_id=5623](http://www.ipleiria.pt/portal/ipleiria?p_id=5623)), a saber:

- **Escola Superior de Educação e Ciências Sociais (ESECS) - *Campus 1*** - Situa-se em Leiria, tendo iniciado as suas atividades letivas em 1985. Desenvolve atividades formativas no âmbito das Ciências Sociais e Humanas, da Comunicação e da Formação de Professores;
- **Escola Superior de Tecnologia e Gestão (ESTG) – *Campus 2*** - Situa-se em Leiria, desde 1989, e forma profissionais nas áreas de Engenharia, Tecnologias, Gestão, Marketing, Contabilidade e Solicitadoria;

- **Escola Superior de Saúde (ESSLei)** – *Campus 2* - Situa-se em Leiria, desde 2001, e está alojada no mesmo *campus* da ESTG, oferecendo aos estudantes a oportunidade de adquirirem conhecimentos teórico-práticos nas áreas da Enfermagem, Dietética, Terapia Ocupacional, Terapia da Fala e Fisioterapia;
- **Escola Superior de Artes e Design (ESAD.CR)** – *Campus 3* - Situa-se em Caldas da Rainha, desde 1990, e centra a sua formação nos domínios das Artes Plásticas, Design, Artes Performativas e Som e Imagem;
- **Escola Superior de Turismo e Tecnologia do Mar (ESTM)** – *Campus 4* - Situa-se em Peniche, desde 1999, e abrange áreas de formação como Biologia Marinha e Biotecnologia, Marketing Turístico, Turismo e Engenharia Alimentar.

Importa referir que cada uma das cinco Escolas Superiores é regulada por quatro órgãos de gestão (Conselho de Representantes, Direção, Conselho Técnico-Científico e Conselho Pedagógico) que asseguram o seu funcionamento, administração e gestão. Porém, para o estudo em causa, iremos destacar apenas os órgãos de gestão em que os estudantes participam, para uma análise da sua relação com o envolvimento nas atividades da Instituição. Assim, e como foi possível verificar, os estudantes têm a oportunidade de participar no Conselho de Representantes com 5 representantes e no Conselho Pedagógico, no qual podem participar até um máximo 18 estudantes que correspondem ao dobro do número de cursos de formação inicial em funcionamento em cada escola.

De acordo com o previsto nos Estatutos do IPL, os estudantes que exercem funções nos órgãos de gestão da Escola, na direção de Associações da Escola e/ou que integram a coordenação dos Núcleos de Curso têm algumas condições especiais no que se refere aos momentos de avaliação. Assim, e de acordo com o Manual do Delegado elaborado pelo Serviço de Apoio ao Estudante (SAPE) os dirigentes estudantis podem (<http://sape.ipleiria.pt/manual-delegado>): propor-se a um exame mensal para além da época especial; adiar a apresentação de trabalhos e relatórios escritos, de acordo com as normas internas em vigor na instituição; realizar, em data a combinar com o docente, os testes escritos a que não tenham podido comparecer devido ao exercício de atividades associativas inadiáveis; submeter-se a avaliação na época especial até ao limite de quatro unidades curriculares.

Para além dos órgãos de gestão inerentes ao funcionamento de cada uma das Escolas Superiores, o IPL possui os seus próprios órgãos de gestão, que de acordo com artigo 4º do Despacho Normativo n.º35/2008 regem a sua administração e gestão pelos princípios da democraticidade e da participação de todos os corpos da Instituição ([http://www.ipleiria.pt/portal/ipleiria?p\\_id=5433](http://www.ipleiria.pt/portal/ipleiria?p_id=5433)). Assim, tal como anteriormente, serão salientados os órgãos de gestão nos quais os estudantes se encontram representados. Neste sentido, e segundo a Lei 62/2007, de 10 de Setembro e Novos Estatutos do IPL, de entre os cinco órgãos de gestão do IPL, os estudantes devem fazer parte integrante do Conselho Geral, com 5 representantes dos estudantes, do Conselho Académico, integrando 17 estudantes matriculados ou inscritos no IPL e 1 representante das Associações de Estudantes (AE) e do Conselho para a Avaliação e Qualidade onde participa 1 representante das AE ([http://www.ipleiria.pt/portal/ipleiria?p\\_id=5443](http://www.ipleiria.pt/portal/ipleiria?p_id=5443)).

Para suporte à atividade da comunidade académica, o IPL dispõe também do Serviço de Apoio ao Estudante (SAPE), o qual procura *planificar e operacionalizar um conjunto integrado de estratégias de intervenção que permitam, por um lado, minimizar os problemas decorrentes do insucesso e abandono e, por outro lado, promover o sucesso académico e o bem-estar em geral dos estudantes* (<http://sape.ipleiria.pt/>). Para que seja possível atingir estes objetivos, o SAPE dispõe de gabinetes em cada um dos *campi* do IPL, nos quais promove e desenvolve atividades em torno de três eixos principais: apoio psicopedagógico, orientação e acompanhamento pessoal, apoio psicológico e orientação vocacional. No âmbito do apoio psicopedagógico o SAPE tem vindo a promover e dinamizar diversos programas de desenvolvimento de competências transversais ou competências-chave consideradas fundamentais para desenvolver cidadãos com espírito crítico, capacidade de iniciativa e de cooperação, bem como flexibilidade nas atitudes e competências, requisitos perspetivados como imprescindíveis para o cidadão da competitiva economia do conhecimento.

Os resultados da investigação mostram que a promoção de competências transversais conduz a uma melhoria do desempenho académico, social e profissional, com reflexos positivos na perceção da qualidade de vida em geral. Sublinham, ainda, que os indivíduos socialmente competentes se mostram mais capazes de gerar, em diversos contextos, soluções alternativas para os problemas, envolvendo-se mais intensamente em

diversas atividades (Seco, Alves, Pereira, Filipe & Duarte, 2012b).

Neste sentido, e para além dos programas centrados em tópicos como Comunicação e Inteligência Emocional, Gestão do Tempo, Gestão de Conflitos, Lidar com a Ansiedade, etc., talvez importe destacar aqui a formação destinada especificamente aos delegados de curso, já dinamizada pelo SAPE em algumas das Escolas do IPL, com o objetivo de desenvolver competências consideradas fundamentais para o seu papel de mediadores do curso ou do grupo que representam. No geral, os estudantes participantes têm avaliado de forma muito positiva a importância destas propostas formativas para o seu desempenho enquanto delegados.

#### **4.8. Caracterização da amostra**

O presente estudo decorreu no ano letivo de 2012/2013, tendo por base os estudantes que frequentavam o segundo e terceiro anos de licenciatura numa das três escolas do Instituto Politécnico de Leiria situadas nesta cidade, designadamente a Escola Superior de Educação e Ciências Sociais (ESECS), a Escola Superior de Tecnologia e Gestão (ESTG) e a Escola Superior de Saúde (ESSLei).

Os questionários foram respondidos por 152 estudantes, sendo a maioria do sexo feminino (78.29%), com idades compreendidas entre os 18 e os 22 anos (56.58%). Do total da amostra, 44.74% dos estudantes frequentavam a ESTG, 36,84% a ESECS, enquanto os estudantes da ESSLei constituíam 18.42% da amostra. Os 152 estudantes distribuem-se por 5 cursos de licenciatura, sendo o curso de Educação Social o mais representado com 32.89%, como se pode ver na Tabela 1, que sistematiza a caracterização geral da amostra, construída com base nos dados recolhidos através das respostas obtidas no Questionário de caracterização: Informações gerais.

**Tabela 1. Distribuição dos estudantes da amostra pelas variáveis idade, sexo, escola e curso**

<b>Variáveis</b>		<b>n</b>	<b>%</b>
<b>Idade</b>	18-22	86	56.58
	23-28	28	18.42
	29-34	13	8.55
	>34	25	16.45
<b>Sexo</b>	Masculino	33	21.71
	Feminino	119	78.29
<b>Escola</b>	ESECS	56	36.84
	ESSLei	28	18.42
	ESTG	68	44.74
<b>Curso</b>	Terapia da Fala	28	18.42
	Contabilidade e Finanças	36	23.68
	Gestão	32	21.05
	Educação Social	50	32.89
	Serviço Social	6	3.95

De acordo com a Tabela 2, cerca de 64% dos estudantes da amostra encontravam-se a frequentar o curso em regime diurno e 56.58% somente a estudar. Para 101 estudantes, ou seja 66,45%, foi possível permanecer na residência de origem após o ingresso no IPL.

**Tabela 2. Distribuição dos estudantes da amostra pelo regime de frequência do curso, estatuto e mudança do local de residência**

<b>Variáveis</b>		<b>n</b>	<b>%</b>
<b>Regime</b>	Diurno	98	64,47
	Pós-Laboral	54	35,53
<b>Estatuto</b>	Somente a estudar	86	56.58
	A estudar e a trabalhar a tempo parcial	21	13.82
	A estudar e a trabalhar a tempo inteiro	45	29.61
<b>Mudança de residência</b>	Sim	51	33.55
	Não	101	66.45

Relativamente às funções desempenhadas pelos estudantes da amostra, e como se pode verificar na Tabela 3, de entre os 152 sujeitos inquiridos apenas 19 exerciam algum tipo de função académica ou associativa, destacando-se as funções no Núcleo de Curso (36.84%) e a representação dos estudantes em algum Órgão de Gestão da Escola (21%).

**Tabela 3. Distribuição dos estudantes da amostra em função do desempenho de funções académicas ou associativas**

Variáveis		n	%
Desempenho de funções	Sim	19	12.50
	Não	133	87.50
Função desempenhada	Delegado de Curso	3	15.79
	Membro da Associação de Estudantes	2	10.53
	Representante dos estudantes em algum Órgão de Gestão da Escola	4	21.05
	Funções no Núcleo de Curso	7	36.84
	Delegado de Curso e Membro de Grupos Recreativo-Culturais	1	5.26
	Membro da Comissão de Praxe	2	10.53

---

Apenas 26.32% dos sujeitos da amostra participaram na organização de algum evento na Escola/IPL, como se pode ver na Tabela 4.

**Tabela 4. Distribuição dos estudantes da amostra em função da participação na organização de algum evento na Escola/IPL**

Participação na organização	n	%
Sim	40	26.32
Não	112	73.68

---

De entre os estudantes da amostra, cerca de 29% encontravam-se envolvidos em algum tipo de atividade, organização ou associação fora da Escola/IPL, de acordo com os dados presentes na Tabela 5.

**Tabela 5. Distribuição dos estudantes da amostra em função da participação em algum tipo de atividade ou organização fora da Escola/IPL**

Participação fora da escola/IPL	n	%
Sim	44	28.95
Não	108	71.05

Depois de caracterizada a amostra da presente investigação, apresentar-se-ão agora os principais resultados obtidos através das respostas dadas pelos 152 estudantes ao Questionário de caracterização e ao Questionário de Envolvimento Académico - B.

## Capítulo 5. Apresentação dos Resultados

Este quinto capítulo corresponde a um *processo de decomposição de um todo nos seus elementos, procedendo-se posteriormente à sua examinação* (Sousa & Baptista, 2011, p.106). Neste sentido será realizada, em primeiro lugar, uma apresentação dos dados relativos às características psicométricas do Questionário de Envolvimento Académico – B, seguindo-se a apresentação dos resultados obtidos em função das hipóteses previamente definidas. Por fim sintetizam-se as respostas obtidas nas questões abertas que integravam o Questionário de caracterização: Informações gerais.

### 5.1. Contributo para o estudo psicométrico do QEA-B

A análise psicométrica de uma escala inclui o estudo da sua dimensionalidade para a amostra em causa, para o qual são usadas técnicas de análise fatorial, sendo a Análise em Componentes Principais a mais comum para este efeito. A utilização destas técnicas tem como pressuposto, entre outros, uma amostra grande para que seja garantida a estabilidade da estrutura fatorial, sendo que mesmo os autores mais conservadores apontam para um mínimo de 5 sujeitos por item. Como neste estudo participaram 152 sujeitos e o QEA-B é constituído por 38 itens, o tamanho da amostra revelou-se insuficiente para esta análise (Bryant & Yarnold, 1995). Contudo, a impossibilidade de utilização de técnicas de análise fatorial não é crítica neste estudo por dois motivos. Em primeiro lugar porque não se trata da

construção de um instrumento novo; em segundo lugar, porque esta escala já foi largamente estudada e utilizada, com uma grande variedade de amostras. De facto, em 2001, Soares & Almeida, autores do instrumento, avançaram para o primeiro estudo das qualidades psicométricas do Questionário de Envolvimento Académico, junto de uma amostra alargada de estudantes universitários, tendo obtido valores de Alfa de Cronbach para as diversas subescalas que variaram entre .76 (nas subescalas de Envolvimento Social e Envolvimento Curricular) e .91 (na subescala Envolvimento Institucional), demonstrando qualidades métricas bastante satisfatórias de validade e fidelidade (Soares & Almeida, 2005). Para além dos procedimentos de validade de conteúdo utilizados aquando da construção do QEA, vários outros estudos foram conduzidos para apreciar a sua validade de constructo, apontando as soluções fatoriais para a especificidade dos fatores identificados pelos autores da escala (Soares & Almeida, 2005). Assim, em termos gerais, os resultados obtidos nos estudos de validação do QEA-B indicam que o mesmo pode ser aplicado com relativa confiança para avaliar os comportamentos efetivos de envolvimento dos estudantes ao longo do seu trajeto no Ensino Superior (Soares & Almeida, 2005).

Apesar de, na presente investigação, não ser possível utilizar técnicas de análise fatorial, podemos dar um contributo para o estudo das propriedades psicométricas do QEA-B fazendo a análise da homogeneidade dos itens e o cálculo do alfa de Cronbach, cujos resultados passamos a apresentar.

A homogeneidade de um item é obtida calculando a sua correlação com a pontuação total do teste, sem que o item em questão seja contabilizado. A esta correlação chama-se habitualmente correlação corrigida, é então a correlação item-total exceto o próprio item (Muñiz, 2003; Vallejo, Sanz & Blanco, 2003). Outra designação encontrada na literatura é a de índice de discriminação (Muñiz, Fidalgo, Cueto, Martinez & Moreno, 2005). Um item é homogéneo relativamente a um teste se tende a medir o mesmo que os restantes itens do teste. Para Muñiz (2003), um item apresenta poder discriminativo se permite distinguir e discriminar entre sujeitos que obtêm pontuações altas num teste e aqueles que obtêm pontuações baixas.

Calculou-se, também, o alfa de Cronbach, enquanto uma medida de consistência interna de uma escala e também uma estimativa da sua fidelidade (Nunnally, 1978; Anastasi,

1990; Cronbach, 1951). Para a interpretação do alfa de Cronbach tomou-se como referência a classificação de DeVellis (1991), assim organizada:

- <.60 → Inaceitável
- .60 < alfa < .65 → Indesejável
- .65 < alfa < .70 → Minimamente aceitável
- .70 < alfa < .80 → Respeitável
- .80 < alfa < .90 → Muito bom
- .90 < alfa → Ponderar redução do nº de itens

Iremos agora apresentar os valores médios, de desvio-padrão e correlações corrigidas encontrados no presente estudo para cada uma das cinco subescalas do QEA-B.

Na Tabela 6 encontram-se os valores referentes aos itens da subescala de Envolvimento Institucional.

**Tabela 6. Médias, desvios-padrão e correlações corrigidas dos itens da subescala de Envolvimento Institucional**

Itens	Média	DP	r <sup>a</sup>
<b>7</b> Participei ativamente nos grupos/organizações de estudantes da Escola que frequento (Núcleos, Associação de Estudantes...).	1.53	.837	.514
<b>10</b> Trabalhei com os meus professores em projetos de investigação que estavam a decorrer.	1.63	.787	.432
<b>14</b> Conversei com os professores sobre os meus planos e interesses educativos e/ou profissionais.	2.02	.826	.468
<b>19</b> Assumi funções em cargos académicos da Escola e/ou do IPL (ex.: delegado de curso, representante dos estudantes em órgãos de gestão, etc.).	1.24	.671	.490
<b>23</b> Consultei um Serviço/especialista do IPL na área da Orientação Vocacional.	1.24	.564	.481
<b>27</b> Fui a reuniões convocadas por grupos de estudantes da Escola (ex.: Núcleos, Associação de Estudantes, etc.).	1.58	.888	.491
<b>30</b> Falei com os meus professores depois das aulas sobre assuntos relacionados com a Unidade Curricular.	2.28	.784	.366
<b>32</b> Falei com os meus professores sobre dificuldades e problemas pessoais.	1.54	.736	.392
<b>35</b> Procurei/utilizei serviços de apoio social e/ou psicológico existentes na Escola ou no IPL.	1.45	.779	.392

A subescala de Envolvimento Institucional é composta por 10 itens e obteve uma média de 16.05 (DP=4.48). As correlações corrigidas item-total, a variarem entre .392 e .548, foram todas significativas para  $p < .01$ . Foi obtido um alfa de Cronbach de .785, valor considerado respeitável na classificação de DeVellis.

As médias, desvios-padrão e correlações corrigidas dos itens da subescala Envolvimento Vocacional podem ser consultados na Tabela 7.

**Tabela 7. Médias, desvios-padrão e correlação corrigida dos itens da subescala de Envolvimento Vocacional**

Itens	Média	DP	r <sup>a</sup>
<b>3</b> Avaliei se as matérias do meu curso vão realmente ao encontro dos meus interesses académicos/profissionais.	3.05	.649	.306
<b>8</b> Obtive informações sobre as profissões e os empregos mais relacionados com o meu curso.	2.92	.818	.371
<b>17</b> Realizei atividades práticas relacionadas com o meu curso para ver se gosto delas.	2.22	.847	.449
<b>21</b> Apliquei os conhecimentos aprendidos no meu curso a outras áreas de vida (no emprego, na relação com os amigos, familiares, colegas...).	2.93	.687	.459
<b>24</b> Tive professores que explicaram a utilidade prática das matérias abordadas.	2.53	.670	.315
<b>26</b> Conversei com pessoas especializadas na área profissional do meu curso.	2.30	.806	.390
<b>29</b> Estive atento/a à evolução do mercado de emprego na área profissional do meu curso.	2.82	.756	.461
<b>31</b> Desenvolvi competências profissionais relacionadas com o meu curso.	2.84	.635	.328
<b>34</b> Rentabilizei os meus conhecimentos e a experiência pessoal para as discussões das aulas e/ou para a realização dos trabalhos/exames.	2.72	.600	.318
<b>38</b> Realizei atividades práticas relacionadas com o meu curso para avaliar as minhas capacidades e desempenho.	2.31	.757	.548

<sup>a</sup> correlação corrigida

A subescala de Envolvimento Vocacional integra 10 itens, tendo obtido uma média de 26.66 (DP=3.96). Também nesta subescala as correlações corrigidas item-total foram todas significativas para  $p < .01$ , variando entre .306 e .548. Obteve um alfa de Cronbach de .736, valor respeitável, com todos os itens a contribuírem para a consistência interna da medida.

Na Tabela 8 sistematizamos as médias, desvios-padrão e correlações corrigidas dos itens da subescala de Utilização de Recursos.

**Tabela 8. Médias, desvios-padrão e correlações corrigidas dos itens da subescala de Utilização de Recursos**

Itens	Média	DP	r <sup>a</sup>
2 Utilizei/manipulei tecnologias avançadas disponíveis na Escola do IPL que frequento (equipamento laboratorial, informático, eletrónico...).	2.66	.797	.288
5 Utilizei os espaços disponíveis na Escola e/ou IPL como cantinas, ginásio e campos desportivos.	3.05	.800	.464
6 Pesquisei na página da Escola e/ou do IPL informação relacionada com o meu curso.	3.04	.813	.303
11 Utilizei os espaços da Escola que frequento e/ou de outras Escolas do IPL para fazer trabalhos individuais e/ou de grupo.	3.27	.700	.465
18 Utilizei os computadores disponíveis na Escola para a elaboração de relatórios/trabalhos.	2.78	.891	.442
25 Utilizei os computadores da Escola para consultar materiais desta ou outras bibliotecas.	2.53	.920	.469

<sup>a</sup> correlação corrigida

A subescala Utilização de Recursos é composta por 6 itens, com uma média de 17.34 (DP=3.04). As correlações corrigidas item-total apesar de apresentarem magnitudes um pouco mais baixas que as observadas nas outras subescalas já apresentadas, variando entre .288 e .469, revelaram-se todas significativas para  $p < .01$ . Obteve-se um alfa de Cronbach de .673, valor considerado minimamente aceitável na classificação de DeVellis. Como todos os itens apresentavam correlações corrigidas significativas e sendo que a exclusão de qualquer um deles não contribuiria para o incremento do alfa, optou-se por mantê-los todos.

As médias, desvios-padrão e correlações corrigidas dos itens da subescala de Envolvimento Social podem ser consultados na Tabela 9.

**Tabela 9. Médias, desvios-padrão e correlações corrigidas dos itens da subescala de Envolvimento Social**

Itens	Média	DP	r <sup>a</sup>
9 Falei com colegas da Escola sobre assuntos da atualidade.	3.19	.561	.372
16 Encontrei-me com estudantes do meu curso e/ou doutros cursos/escolas do IPL para me divertir, conversar e debater assuntos diversos.	2.51	.906	.415
20 Falei com outros estudantes sobre assuntos relacionados com o curso que frequento.	2.84	.750	.502
22 Estabeleci um relacionamento mais próximo com alguns colegas da Escola que frequento ou de outras Escolas do IPL.	2.94	.757	.473
28 Tive conversas sérias com estudantes cujas crenças e valores diferem dos meus.	2.36	.784	.536
37 Falei com outros estudantes sobre questões sociais e éticas.	2.34	.789	.461

<sup>a</sup> correlação corrigida

A subescala Envolvimento Social é composta por 6 itens, com uma média de 16.17 (DP=2.97). Todas as correlações corrigidas item-total foram significativas para  $p < .01$ , variando entre .372 e .536. Obteve um valor respeitável de .723 para o alfa de Cronbach.

A subescala de Envolvimento Curricular é composta por 6 itens, cujas médias, desvios-padrão e correlações corrigidas podem ser consultadas na Tabela 10.

**Tabela 10. Médias, desvios-padrão e correlações corrigidas dos itens da subescala de Envolvimento Curricular**

Itens	Média	DP	r <sup>a</sup>
1 Participei ativamente nas aulas.	3.10	.787	.305
4 Li a bibliografia recomendada antes de cada aula.	2.03	.704	.371
12 Tirei notas ou apontamentos durante as aulas.	3.61	.621	.399
13 Utilizei a biblioteca da Escola/Campus como um espaço para ler, estudar e/ou pesquisar.	3.34	.630	.234
15 Fui assíduo e pontual às aulas.	3.39	.663	.398
33 Fiz leituras adicionais para a realização dos trabalhos e/ou para a preparação dos exames.	2.76	.797	.357

<sup>a</sup> correlação corrigida

Esta subescala obteve uma média de 18.22 (DP=2.46), com correlações corrigidas item-total a variarem entre .234 e .399, todas significativas para  $p < .01$ . Foi obtido um alfa de Cronbach de .608, valor pouco satisfatório. Porém também aqui não se justifica a exclusão de itens, uma vez que mesmo excluindo o item 13, que obtém a mais baixa homogeneidade, o alfa baixaria para .603, pelo que o valor do alfa encontrado recomenda uma interpretação cautelosa dos resultados obtidos com a subescala de Envolvimento Curricular.

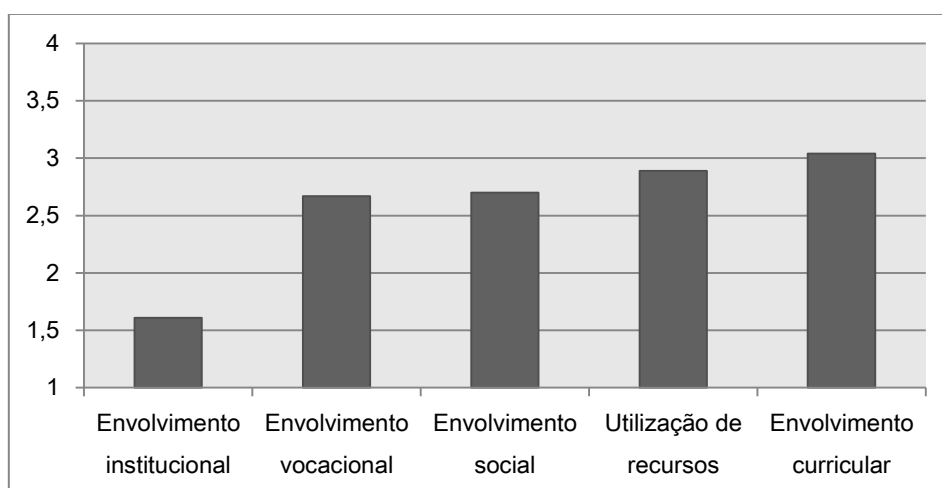
Na Tabela 11 apresentamos uma síntese das principais propriedades psicométricas das 5 subescalas do QEA-B.

**Tabela 11. Síntese das propriedades psicométricas das 5 subescalas do QEA-B**

Subescalas	Número de itens	Mínimo	Máximo	Média	DP	alfa de Cronbach
Envolvimento Vocacional	10	1.70	3.80	2.67	0.40	.736
Utilização de Recursos	6	1.50	4.00	2.89	0.51	.673
Envolvimento Social	6	1.50	4.00	2.70	0.49	.723
Envolvimento Curricular	6	2.00	4.00	3.04	0.41	.608
Envolvimento Institucional	10	1.00	3.00	1.61	0.45	.785

As cinco subescalas do QEA-B apresentam um número diferente de itens, o que impossibilita a comparação dos resultados entre as diferentes subescalas. Para precaver estas limitações, foi calculada para cada uma das subescalas a média reduzida, procedimento que consiste em dividir a pontuação de cada sujeito na subescala pelo respetivo número de itens, passando cada subescala a ter como amplitude teórica a amplitude da escala de resposta, neste caso, de 1 a 4. Trata-se de uma transformação linear que em nada altera as características das variáveis nem a sua relação com as outras variáveis. As médias e os desvios-padrão apresentados na Tabela 11 já refletem este procedimento. A subescala de Envolvimento Curricular é a que obtém a média mais elevada, enquanto a de Envolvimento Institucional apresenta a média mais baixa.

Apresentadas as médias reduzidas das subescalas do QEA-B, faz-se agora a sua representação gráfica (Gráfico 1).



**Gráfico 1. Médias das subescalas do QEA-B**

De acordo com os dados presentes no Gráfico 1, é possível verificar que as médias reduzidas das subescalas de Envolvimento Vocacional e Envolvimento Social não diferiram significativamente; contudo a subescala de Envolvimento Curricular obteve uma média significativamente superior às médias das restantes subescalas, enquanto a de Envolvimento Institucional obteve uma média significativamente inferior às médias das outras subescalas.

Revelou-se importante perceber, ainda, se as médias das subescalas diferiam significativamente entre si, pelo que para tal foram calculados testes t para medidas repetidas para cada par de subescalas. O valor da significância foi ajustado para múltiplos

testes com a correção de Bonferroni, em que o nível de significância considerado foi  $p < .005$  (Bland & Altman, 1995). Os resultados obtidos depois desta correção encontram-se na Tabela 12.

**Tabela 12. Teste t de medidas repetidas entre subescalas do QEA-B**

Por de subescalas	<i>t</i> (151)	<i>p</i>
Envolvimento vocacional vs. Utilização de recursos	-5.927	.000*
Envolvimento vocacional vs. Envolvimento social	-0.957	.340 <sup>ns</sup>
Envolvimento vocacional vs. Envolvimento curricular	-10.675	.000*
Envolvimento vocacional vs. Envolvimento institucional	33.222	.000*
Utilização de recursos vs. Envolvimento social	4.805	.000*
Utilização de recursos vs. Envolvimento curricular	-3.538	.001*
Utilização de recursos vs. Envolvimento institucional	29.115	.000*
Envolvimento social vs. Envolvimento curricular	-7.468	.000*
Envolvimento social vs. Envolvimento institucional	27.663	.000*
Envolvimento curricular vs. Envolvimento institucional	33.658	.000*

\*  $p < .005$ .

Relativamente aos de Alfa de Cronbach obtidos depois da correção, concluiu-se que os valores de consistência interna obtidos nas subescalas de Envolvimento Institucional, Envolvimento Social, Utilização de Recursos e Envolvimento Vocacional são superiores a .70, pelo que de acordo com a classificação de DeVellis (1991) são respeitáveis. Contudo, é de salientar o facto da subescala de Envolvimento Curricular indiciar um valor mais baixo, enquanto a subescala de Envolvimento Institucional apresenta o valor mais elevado de .785, muito próximo da classificação muito bom.

## **5.2. Estudo da distribuição das variáveis e de outliers**

As provas paramétricas, como é o caso da ANOVA, pressupõem que a variável intervalar tenha uma distribuição aproximada à curva normal. Apesar da ANOVA ser uma prova robusta para violações moderadas deste pressuposto, o estudo da distribuição deve ser efetuado e reportado.

Os *outliers* são valores extremos com um impacto importante nos resultados, por isso devem ser identificados, pelo que importa referir que se consideraram *outliers* as observações que se distanciassem  $\pm 2.5$  DP da média (Hair, Anderson & Tatham, 1995).

Ponderadas as vantagens e desvantagens da acomodação das observações outliers decidimos proceder à sua *winsorização* (*winsorising* ou *winsorization*), que consiste na transformação linear dos valores extremos da distribuição mantendo a sua posição relativa (Howell, 2011), valores apresentados na Tabela 13.

**Tabela 13. Estudo da distribuição das variáveis: assimetria e curtose (para as 5 subescalas do QEA-B)**

	Assimetria	Assimetria padronizada (erro=.197)	Curtose	Curtose padronizada (erro=.391)
Envolvimento Vocacional	0.009	0.046	0.531	1.358
Utilização de Recursos	-0.011	-0.056	-0.257	-0.657
Envolvimento Social	0.024	0.122	-0.092	-0.235
Envolvimento Curricular	-0.249	-1.264	-0.127	-0.325
Envolvimento Institucional	0.945	4.797	0.465	1.189

Tal como se pode verificar na Tabela 13, as subescalas de Envolvimento Vocacional, Utilização de Recursos, Envolvimento Social e Envolvimento Curricular obtiveram assimetrias padronizadas e curtoses padronizadas inferiores a 2. Na subescala de Envolvimento Institucional a assimetria padronizada foi superior a 2, o que significa que a distribuição da variável se distancia significativamente da curva normal ( $p < .05$ ), pelo que merece alguma atenção e reflexão. A distribuição desta variável é assimétrica, embora não severamente. Por outro lado os *outliers* foram acomodados e assim controlado o seu impacto nos resultados e possível enviesamento. Todas as variáveis obtiveram curtoses padronizadas inferiores a 2.

Foi necessário decidir então se seria utilizada com esta subescala uma análise estatística paramétrica ou não paramétrica, tendo o primeiro grupo de testes estatísticos maior poder que o segundo. Optou-se então pela utilização da análise de variância (ANOVA) que, como foi referido anteriormente, é uma prova robusta indicando que os enviesamentos produzidos pelo não cumprimento dos pressupostos são negligenciáveis. A prova estatística não paramétrica alternativa à ANOVA não tem associados cálculos *post hoc* para determinação das diferenças entre médias nos níveis da variável independente. Face ao exposto optou-se pela utilização de estatística paramétrica para todas as subescalas.

### 5.3. Estudo da validade do QEA-B

Para análise da validade do QEA-B foram calculadas também as correlações de Pearson entre as suas subescalas, tomando-se como referência a classificação de Cohen (1988) assim organizada:

$r = -.10$  to  $-.29$  small (fraca)

$r = -.30$  to  $-.49$  medium (moderada)

$r = -.50$  to  $-1.0$  large (forte)

Na Tabela 14 é apresentada a matriz de correlações entre as cinco subescalas do QEA-B.

**Tabela 14. Matriz de correlações entre as 5 subescalas do QEA-B**

Subescalas	Envolvimento Vocacional	Utilização de Recursos	Envolvimento Social	Envolvimento Curricular	Envolvimento Institucional
Envolvimento Vocacional	1				
Utilização de Recursos	.453**	1			
Envolvimento Social	.687**	.452**	1		
Envolvimento Curricular	.407**	.387**	.175*	1	
Envolvimento Institucional	.543**	.330**	.445**	.225**	1

Da sua análise podemos verificar que a subescala de Envolvimento Vocacional apresenta correlações fortes com a de Envolvimento Social (.687) e Institucional (.543), e moderadas com a subescala de Utilização de Recursos (.453) e Envolvimento Curricular (.407). Por seu lado, a de Utilização de Recursos obteve correlações moderadas com as subescalas de Envolvimento Social (.452), Curricular (.387) e Institucional (.330). As subescalas de Envolvimento Social e Curricular obtiveram uma baixa correlação entre si (.175), enquanto entre as dimensões de Envolvimento Social e Institucional se encontrou uma correlação moderada (.445). Foi observada uma correlação baixa (.225) entre as subescalas de Envolvimento Curricular e Institucional.

Considerando, então, os valores obtidos para o Alfa de Cronbach como predominantemente aceitáveis ou respeitáveis e o facto as correlações encontradas entre as 5 subescalas do QEA-B se revelarem significativas e maioritariamente moderadas, ou mesmo elevadas, podemos afirmar que este questionário apresenta características que recomendam o seu uso como instrumento de investigação na área do envolvimento académico dos estudantes do ensino superior.

#### **5.4. Apresentação dos resultados para teste das hipóteses**

Iremos agora apresentar os resultados obtidos tendo em conta as hipóteses previamente definidas para a aplicação do Questionário de Envolvimento Académico – Versão B (QEA – B) do Questionário de caracterização aos 152 estudantes da amostra.

Na análise descritiva foram calculadas frequências absolutas e relativas para as variáveis nominais (ex.: sexo, curso, escola), para além de nas variáveis intervalares (ex.: idade) terem sido calculadas as médias e os desvios-padrão. Para testar diferenças entre médias foi selecionada a prova estatística de Análise de Variância (ANOVA), a qual permite testar a existência de diferenças estatisticamente significativas entre as médias de uma variável contínua nos níveis de uma variável nominal (Hair *et al.*, 1995, Howell, 2010).

A homocedasticidade ou homogeneidade das variâncias é um dos pressupostos da ANOVA, e significa que tendo dois grupos a comparar a sua variância não difere estatisticamente. Esta pode ser testada através do teste de Levene ou da correção de Brown-Forsythe (Vallejo & Escudero, 2000). Em oposição, quando o teste de Levene revelou homocedasticidade foi usado o teste de Sheffé nas comparações post hoc e o teste Games Howell para as situações em que foi detetada heterocedasticidade (Hair *et al.*, 1995; Howell, 2010).

Na Tabela 15 sistematizamos os resultados encontrados nas 5 subescalas do QEA-B em função da Escola do IPL frequentada pelos 152 estudantes da amostra, bem como o resultado do teste de diferenças das médias.

**Tabela 15. Médias, desvios-padrão e ANOVA das 5 subescalas do QEA-B em função da Escola do IPL**

Subescalas	Escolas	N	Média	DP	Levene	F	p	Post hoc
Envolvimento Vocacional	ESECS	56	2.74	0.34	2.408 <sup>ns</sup>	3.307	.039*	-
	ESSLei	28	2.71	0.34				
	ESTG	68	2.57	0.42				
Utilização de Recursos	ESECS	56	2.96	0.53	1.230 <sup>ns</sup>	1.611	.203 <sup>ns</sup>	-
	ESSLei	28	2.76	0.39				
	ESTG	68	2.88	0.52				
Envolvimento Social	ESECS	56	2.79	0.45	1.209 <sup>ns</sup>	1.870	.158 <sup>ns</sup>	-
	ESSLei	28	2.65	0.45				
	ESTG	68	2.62	0.50				
Envolvimento Curricular	ESECS	56	3.12	0.42	0.230 <sup>ns</sup>	3.698	.027*	ESECS> ESTG p=.049*
	ESSLei	28	3.11	0.36				
	ESTG	68	2.94	0.40				
Envolvimento Institucional	ESECS	56	1.78	0.43	1.394 <sup>ns</sup>	8.660	.000**	ESECS> ESSLei p=.013*
	ESSLei	28	1.50	0.36				
	ESTG	68	1.49	0.43				

<sup>ns</sup> Não significativo, \* p<.05; \*\* p<.01.

A homogeneidade de variâncias (homocedasticidade), também um pressuposto da ANOVA, foi testada com recurso ao teste de Levene; no entanto, o mesmo não foi significativo para qualquer das subescalas o que significa que existe homocedasticidade.

Na subescala de Envolvimento Vocacional do QEA-B, a ANOVA revelou-se significativa, confirmando-se a existência de diferenças estatisticamente significativas entre as médias obtidas pelos estudantes das três escolas nesta subescala. Contudo, não foi possível discriminar tais diferenças, uma vez que os testes *post hoc* não se revelaram estatisticamente significativos. Importa lembrar que, em algumas circunstâncias a ANOVA identifica diferenças mas os testes *post hoc* não são suficientemente poderosos para identificar entre que níveis da variável independente estas diferenças acontecem. Analisando as médias, verifica-se que os estudantes da ESTG apresentaram uma média mais baixa nesta subescala, quando comparados com os colegas das outras duas escolas.

Nas subescalas Utilização de Recursos e Envolvimento Social as diferenças encontradas não se revelaram estatisticamente significativas. No Envolvimento Curricular, os estudantes da ESECS obtiveram uma média estatisticamente superior aos da ESTG, tendência que se mantém na subescala de Envolvimento Institucional, onde os estudantes da ESECS obtiveram também uma média estatisticamente superior aos colegas da ESSLei.

Na Tabela 16 encontram-se os resultados obtidos nas 5 subescalas do QEA-B em função do regime de frequência do curso dos 152 estudantes da amostra, bem como o resultado do teste de diferenças das médias.

**Tabela 16. Médias, desvios-padrão e ANOVA das 5 subescalas do QEA-B em função do regime de frequência de curso**

Subescalas	Regime	N	Média	DP	Levene	F	p
Envolvimento Vocacional	Diurno	98	2.74	.36	0.387 <sup>ns</sup>	12.100	.001**
	Pós-Laboral	54	2.52	.39			
Utilização de Recursos	Diurno	98	2.93	.51	0.006 <sup>ns</sup>	2.047	.155 <sup>ns</sup>
	Pós-Laboral	54	2.81	.49			
Envolvimento Social	Diurno	98	2.78	.45	0.856 <sup>ns</sup>	11.712	.001**
	Pós-Laboral	54	2.52	.49			
Envolvimento Curricular	Diurno	98	3.00	.42	0.340 <sup>ns</sup>	2.309	.131 <sup>ns</sup>
	Pós-Laboral	54	3.10	.39			
Envolvimento Institucional	Diurno	98	1.70	.46	11.035**	17.559#	.000**
	Pós-Laboral	54	1.43	.32			

<sup>ns</sup> Não significativo, \* p<.05; \*\* p<.01; # com correção de Brown-Forsythe.

Sendo que se observou heterocedasticidade na subescala de Envolvimento Institucional, foi usada na ANOVA a correção de Brown-Forsythe, o que permitiu verificar que os estudantes que frequentavam os cursos em regime diurno apresentaram um envolvimento vocacional, social e institucional superior aos dos seus colegas do regime pós-laboral. Como se pode ver ainda na Tabela 16, nas subescalas de Utilização de Recursos e Envolvimento Curricular não foram registadas diferenças estatisticamente significativas entre os estudantes das três escolas do IPL.

Os resultados do efeito diferencial do estatuto do estudante nas 5 subescalas do QEA-B encontram-se na Tabela 17. Dada a diferença de tamanho dos grupos a comparar foi usada na ANOVA a correção de Brown-Forsythe, a qual nos permitiu perceber que os estudantes que se encontravam apenas a estudar apresentaram médias estatisticamente superiores aos colegas que se encontravam a estudar e a trabalhar a tempo inteiro nas subescalas de Envolvimento Vocacional, Social e Institucional.

**Tabela 17. Médias, desvios-padrão e ANOVA das 5 subescalas do QEA-B em função do estatuto do estudante**

Subescalas	Estatuto	N	Média	DP	Levene	F#	p	Post hoc
Envolvimento Vocacional	SE	86	2.75	.33	1.737 <sup>ns</sup>	5.341	.007**	SE> ETTI, p=.005**
	ETTP	21	2.62	.40				
	ETTI	45	2.51	.42				
Utilização de Recursos	SE	86	2.92	.49	0.891 <sup>ns</sup>	1.638	.200 <sup>ns</sup>	-
	ETTP	21	2.98	.47				
	ETTI	45	2.78	.55				
Envolvimento Social	SE	86	2.80	.43	1.240 <sup>ns</sup>	7.183	.001**	SE> ETTI, p=.001**
	ETTP	21	2.71	.51				
	ETTI	45	2.46	.49				
Envolvimento Curricular	SE	86	3.01	.41	0.347 <sup>ns</sup>	.544	.583 <sup>ns</sup>	-
	ETTP	21	3.06	.48				
	ETTI	45	3.09	.38				
Envolvimento Institucional	SE	86	1.69	.45	4.562*	5.600	.006**	SE> ETTI, p=.001**
	ETTP	21	1.63	.48				
	ETTI	45	1.42	.33				

SE – somente a estudar; ETTP – estudar e trabalhar a tempo parcial; ETTI – estudar e trabalhar a tempo inteiro

<sup>ns</sup> Não significativo, \* p<.05; \*\* p<.01; # com correção de Brown-Forsythe.

Na Tabela 18 encontram-se os resultados obtidos nas 5 subescalas do QEA-B em função do regime do curso frequentado pelos 152 estudantes da amostra, bem como o resultado do teste de diferenças das médias.

**Tabela 18. Médias, desvios-padrão e ANOVA das 5 subescalas do QEA-B em função do curso frequentado**

Subescalas	Escolas	N	Média	DP	Levene	F	p	Post hoc
Envolvimento Vocacional	Terapia da Fala	28	2.71	.34	1.221 <sup>ns</sup>	4.385	.005**	ES+SS>CF, p<.010
	Contabilidade e Finanças	36	2.47	.39				
	Gestão	32	2.69	.41				
	Educação Social + Serviço Social	56	2.74	.34				
Utilização de Recursos	Terapia da Fala	28	2.76	.39	0.793 <sup>ns</sup>	1.250	.294 <sup>ns</sup>	-
	Contabilidade e Finanças	36	2.84	.53				
	Gestão	32	2.93	.51				
	Educação Social + Serviço Social	56	2.96	.53				
Envolvimento Social	Terapia da Fala	28	2.65	.45	0.664 <sup>ns</sup>	2.565	.057 <sup>ns</sup>	-
	Contabilidade e Finanças	36	2.52	.48				
	Gestão	32	2.74	.51				
	Educação Social + Serviço Social	56	2.79	.45				
Envolvimento curricular	Terapia da Fala	28	3.11	.36	0.618 <sup>ns</sup>	2.586	.055 <sup>ns</sup>	-
	Contabilidade e Finanças	36	2.97	.36				
	Gestão	32	2.91	.45				
	Educação Social + Serviço Social	56	3.12	.42				
Envolvimento Institucional	Terapia da Fala	28	1.50	.36	2.530 <sup>ns</sup>	6.572	.000**	ES+SS>TF, p=.032
	Contabilidade e Finanças	36	1.42	.35				
	Gestão	32	1.57	.49				
	Educação Social + Serviço Social	56	1.78	.43				ES+SS>CF, p=.001

<sup>ns</sup> Não significativo, \* p<.05; \*\* p<.01.

Não foi observada heterocedasticidade em qualquer das subescalas. Os estudantes dos cursos de Educação Social e Serviço Social mostraram um envolvimento vocacional estatisticamente superior ao dos colegas do curso de Contabilidade e Finanças. Também os estudantes daqueles dois cursos da ESECS revelaram um envolvimento institucional médio estatisticamente superior aos estudantes de Contabilidade e Finanças e de Terapia da Fala.

Relativamente ao efeito da mudança do local de residência do estudante após o ingresso no IPL no QEA-B, sistematizamos na Tabela 19 os resultados mais relevantes.

**Tabela 19. Médias, desvios-padrão e ANOVA das 5 subescalas do QEA-B em função da mudança do local de residência do estudante**

Subescalas	Mudança de residência	N	Média	DP	Levene	F	p
Envolvimento Vocacional	Sim	51	2.78	.33	3.426 <sup>ns</sup>	7.612	.007**
	Não	101	2.60	.40			
Utilização de Recursos	Sim	51	2.87	.52	0.085 <sup>ns</sup>	0.096	.757 <sup>ns</sup>
	Não	101	2.90	.50			
Envolvimento Social	Sim	51	2.78	.44	0.524 <sup>ns</sup>	2.883	.092 <sup>ns</sup>
	Não	101	2.64	.49			
Envolvimento Curricular	Sim	51	2.93	.38	0.425 <sup>ns</sup>	5.286	.023*
	Não	101	3.09	.41			
Envolvimento Institucional	Sim	51	1.72	.47	3.197 <sup>ns</sup>	5.992	.016*
	Não	101	1.54	.41			

<sup>ns</sup> Não significativo, \* p<.05; \*\* p<.01.

O teste de Levene utilizado para o teste desta hipótese não se revelou significativo para qualquer uma das subescalas do QEA-B. No entanto, é possível verificar que os estudantes que mudaram de residência aquando da entrada no IPL apresentavam um maior Envolvimento Vocacional e Institucional e um menor Envolvimento Curricular, quando comparados com os seus colegas que permaneciam no “ninho de origem”

No que se refere aos resultados do efeito diferencial do desempenho de funções académicas ou associativas no envolvimento medido pelo QEA-B, estes encontram-se sistematizados na Tabela 20.

**Tabela 20. Médias, desvios-padrão e ANOVA das subescalas do QEA-B em função do desempenho de funções académicas ou associativas**

Subescalas	Desempenho de funções	N	Média	DP	Levene	F#	p																																												
Envolvimento Vocacional	Sim	19	2.85	.30	1.966 <sup>ns</sup>	7.791	.009**																																												
	Não	133	2.63	.39				Utilização de Recursos	Sim	19	2.96	.60	1.263 <sup>ns</sup>	0.349	.561 <sup>ns</sup>	Não	133	2.88	.49	Envolvimento Social	Sim	19	2.88	.45	0.064 <sup>ns</sup>	3.738	.065 <sup>ns</sup>	Não	133	2.66	.48	Envolvimento Curricular	Sim	19	3.06	.44	0.178 <sup>ns</sup>	0.066	.800 <sup>ns</sup>	Não	133	3.03	.41	Envolvimento Institucional	Sim	19	2.05	.36	0.188 <sup>ns</sup>	32.544	.000**
Utilização de Recursos	Sim	19	2.96	.60	1.263 <sup>ns</sup>	0.349	.561 <sup>ns</sup>																																												
	Não	133	2.88	.49				Envolvimento Social	Sim	19	2.88	.45	0.064 <sup>ns</sup>	3.738	.065 <sup>ns</sup>	Não	133	2.66	.48	Envolvimento Curricular	Sim	19	3.06	.44	0.178 <sup>ns</sup>	0.066	.800 <sup>ns</sup>	Não	133	3.03	.41	Envolvimento Institucional	Sim	19	2.05	.36	0.188 <sup>ns</sup>	32.544	.000**	Não	133	1.54	.41								
Envolvimento Social	Sim	19	2.88	.45	0.064 <sup>ns</sup>	3.738	.065 <sup>ns</sup>																																												
	Não	133	2.66	.48				Envolvimento Curricular	Sim	19	3.06	.44	0.178 <sup>ns</sup>	0.066	.800 <sup>ns</sup>	Não	133	3.03	.41	Envolvimento Institucional	Sim	19	2.05	.36	0.188 <sup>ns</sup>	32.544	.000**	Não	133	1.54	.41																				
Envolvimento Curricular	Sim	19	3.06	.44	0.178 <sup>ns</sup>	0.066	.800 <sup>ns</sup>																																												
	Não	133	3.03	.41				Envolvimento Institucional	Sim	19	2.05	.36	0.188 <sup>ns</sup>	32.544	.000**	Não	133	1.54	.41																																
Envolvimento Institucional	Sim	19	2.05	.36	0.188 <sup>ns</sup>	32.544	.000**																																												
	Não	133	1.54	.41																																															

<sup>ns</sup> Não significativo, \* p<.05; \*\* p<.01, # com correção de Brown-Forsythe.

O teste de Levene não permitiu encontrar valores estatisticamente significativos em qualquer uma das subescalas do QEA-B. Devido à disparidade de tamanho dos grupos em comparação, foi usada a correção de Brown-Forsythe. Assim, concluiu-se que os estudantes que desempenhavam funções académicas ou associativas na Escola que frequentavam ou no IPL, obtiveram médias estatisticamente superiores nas subescalas do Envolvimento Vocacional e Institucional, quando comparados com os colegas que não exerciam este tipo de funções.

De entre os 152 estudantes da amostra, apenas 26, ou seja, cerca de 17%, consideravam participarem na vida académica e nos Órgãos de Gestão da Escola e/ou do IPL, como se pode ver na Tabela 21.

**Tabela 21. Distribuição dos estudantes da amostra pela sua participação na vida académica e nos Órgãos de Gestão da Escola e/ou do IPL**

Consideram que participam na vida académica e Órgãos de Gestão da Escola / IPL	n	%
Sim	26	17,11
Não	126	82,89

Os grupos em comparação apresentavam tamanhos muito diferentes pelo que se utilizou a correção de Brown-Forsythe, apesar de o teste de Levene não se ter revelado significativo para qualquer uma das 5 subescalas do QEA-B. Ainda assim, e como se pode ver através dos valores médios expressos na Tabela 22, os estudantes que consideravam ter uma participação ativa na vida académica e nos órgãos de gestão da escola e/ou do IPL, obtiveram médias superiores nas subescalas de Envolvimento Vocacional, Social e Institucional.

**Tabela 22. Médias, desvios-padrão e ANOVA das subescalas do QEA-B em função da participação dos estudantes na vida académica e nos Órgãos de Gestão da sua Escola e/ou do IPL**

Subescalas	Participação	N	Média	DP	Levene	F#	p
Envolvimento Vocacional	Sim	26	2.86	.29	3.714 <sup>ns</sup>	13.133	.001**
	Não	126	2.62	.39			
Utilização de Recursos	Sim	26	3.13	.50	0.001 <sup>ns</sup>	7.448	.010 <sup>ns</sup>
	Não	126	2.84	.49			
Envolvimento Social	Sim	26	3.00	.45	0.335 <sup>ns</sup>	14.763	.000**
	Não	126	2.62	.46			
Envolvimento Curricular	Sim	26	3.11	.39	0.219 <sup>ns</sup>	1.032	.316 <sup>ns</sup>
	Não	126	3.02	.41			
Envolvimento Institucional	Sim	26	1.88	.45	0.329 <sup>ns</sup>	12.479	.001**
	Não	126	1.54	.41			

<sup>ns</sup> Não significativo, \* p<.05; \*\* p<.01; # com correção de Brown-Forsythe.

Procurando avaliar o efeito da participação em atividades ou associações fora da escola no envolvimento académico dos estudantes da nossa amostra, dados presentes na Tabela 23, constatou-se que aqueles que se encontravam implicados fora da escola/IPL

obtiveram uma média significativamente superior aos seus colegas na subescala de Envolvimento Vocacional.

**Tabela 23. Médias, desvios-padrão e ANOVA das subescalas do QEA-B em função da participação dos estudantes em algum tipo de atividade, organização ou associação fora da escola/IPL**

Subescalas	Participação	N	Média	DP	Levene	F	p
Envolvimento Vocacional	Sim	44	2.77	.32	1.780 <sup>ns</sup>	5.428	.021*
	Não	108	2.62	.40			
Utilização de Recursos	Sim	44	2.91	.55	0.257 <sup>ns</sup>	0.122	.728 <sup>ns</sup>
	Não	108	2.88	.49			
Envolvimento Social	Sim	44	2.78	.46	0.116 <sup>ns</sup>	2.282	.133 <sup>ns</sup>
	Não	108	2.65	.48			
Envolvimento Curricular	Sim	44	3.05	.42	0.063 <sup>ns</sup>	0.025	.876 <sup>ns</sup>
	Não	108	3.03	.41			
Envolvimento Institucional	Sim	44	1.67	.44	0.011 <sup>ns</sup>	1.377	.243 <sup>ns</sup>
	Não	108	1.57	.43			

<sup>ns</sup> Não significativo, \* p<.05; \*\* p<.01.

Antes de procedermos à discussão dos resultados agora detalhados, iremos apresentar uma síntese dos principais dados obtidos através das questões abertas que integravam o Questionário de caracterização: Informações gerais.

### **5.5. Alguns dados relativos às questões abertas do Questionário de caracterização**

Para além de itens de natureza fechada, o Questionário de Caracterização: Informações Gerais (anexo 1), integrava algumas questões abertas relativas aos motivos de envolvimento (ou não) dos estudantes nas atividades e órgãos de gestão da escola/IPL. Em função da análise de conteúdo das respostas obtidas nestas questões, iremos agora fazer uma breve apresentação dos principais resultados.

Verificou-se que os estudantes que diziam envolver-se nas atividades e órgãos da instituição consideravam como positivo o facto de poderem contactar com diversas pessoas, de diferentes níveis hierárquicos, partilhando experiências e promovendo novas

aprendizagens, para além de desenvolverem um sentimento de utilidade na comunidade educativa. Contudo, a carga horária dos cursos e a falta de tempo foram os aspetos mais referidos pelos estudantes como obstáculos ao seu envolvimento e participação nas atividades e órgãos da escola. Referiram também que acabavam por perder o interesse e motivação para atividades não inseridas no âmbito curricular, uma vez que a sua opinião e envolvimento parecia não trazer mudanças significativas.

Quando questionados sobre possíveis estratégias a desenvolver pelo IPL para promover o seu envolvimento, grande parte dos estudantes não mencionou qualquer estratégia, nem apresentou qualquer sugestão. Ainda assim, entre os estudantes respondentes, a maioria referiu ter pouco conhecimento das ações desenvolvidas na e pela escola / IPL, desejando que houvesse uma maior promoção de atividades sobre o seu curso, nas quais pudessem ter uma participação ativa com benefícios curriculares. Os trabalhadores-estudantes e os alunos do regime pós-laboral reforçaram a necessidade das atividades decorrerem em horários que se adequem ao seu regime e estatuto.

Em síntese, neste quinto capítulo foi nossa intenção apresentar os principais resultados obtidos, com base em dois questionários, aplicados a 152 estudantes de três escolas do IPL, dados que passaremos agora a analisar e discutir, tomando como referência o enquadramento teórico anteriormente apresentado.

## Capítulo 6. Discussão dos resultados

Neste sexto capítulo procuraremos realizar uma discussão dos resultados que acabámos de apresentar, tendo em conta os objetivos e hipóteses previamente definidas.

Em relação à **primeira hipótese de investigação** através da qual se pretendia avaliar o efeito diferencial da Escola frequentada no envolvimento académico dos estudantes, e tendo em conta os resultados obtidos, é possível afirmar que a mesma se confirmou parcialmente, uma vez que se registaram diferenças estatisticamente significativas em duas das subescalas do QEA-B: no Envolvimento Curricular e Institucional. Na subescala de Envolvimento Curricular, os estudantes da ESECS obtiveram uma média estatisticamente superior aos colegas da ESTG, tendência que se manteve na subescala de Envolvimento

Institucional, na qual os estudantes da ESECS obtiveram também uma média estatisticamente superior aos colegas da ESSLei. Ou seja, quando comparados com os seus colegas das escolas mais ligadas à Saúde, Gestão e Tecnologias, é de admitir que os estudantes das áreas de Ciências Sociais e de Formação de Professores se envolvem mais tanto nas atividades curriculares dinamizadas no âmbito do Curso que frequentam, como nas atividades extracurriculares proporcionadas pela Instituição, recorrendo mais aos serviços de apoio e interagindo mais com os professores. Será legítimo afirmar que os estudantes da ESECS parecem ter-se adaptado melhor ao currículo, aos objetivos, conteúdos e competências esperadas no Ensino Superior.

De acordo com Soares (2003), uma maior predisposição dos estudantes para participarem em atividades promovidas pela escola, pode estar relacionada com o seu grau de motivação e satisfação face à instituição (Soares, 2003). Por outro lado, e tal como refere Bronfenbrenner (1979), as experiências contextuais em conjugação com as experiências pessoais no ambiente académico condicionam a qualidade, a persistência e o envolvimento dos estudantes nas diversas atividades.

Considerando que as três escolas do IPL frequentadas pelos estudantes da amostra apresentam missões e objetivos semelhantes, embora com dinâmicas diferentes, é de admitir que o facto de a ESECS funcionar com cerca de 1400 estudantes em dois edifícios pedagógicos, enquanto os cerca de 4800 estudantes da ESTG se dispersam por cinco edifícios, possa contribuir para um maior sentido de pertença, proximidade, conhecimento e ligação à vida e atividades promovidas pela ESECS, cujos estudantes parecem, por exemplo, interagir mais com os professores e procurar mais os serviços de apoio, quando comparados com os seus colegas da ESTG. Estas variáveis organizacionais podem refletir-se de forma diferencial num clima mais ou menos promotor de participação e envolvimento.

Por outro lado, também o perfil dos cursos da ESECS mais ligados à educação, comunicação e ciências sociais, pode contribuir para explicar esta maior participação e envolvimento nas atividades curriculares e extracurriculares da Escola/IPL. De alguma forma, poderão ser estudantes mais capazes de estabelecerem metas relacionadas com a valorização social, na expressão de Locke e Latham (*in* Robbins, 2004), ou seja, metas que definem a atuação individual do estudante face à resposta social.

Podemos afirmar que estes resultados parecem ser consistentes com os de outras investigações, que apontam para a existência de uma relação entre o envolvimento dos estudantes e as variáveis contextuais, sendo que o clima organizacional parece ser um importante preditor das atitudes e comportamentos dos estudantes (Carr, Schmidt, Ford, & DeShon, 2003; Lobo, 2003).

Considerando agora a **segunda hipótese de investigação** que apontava para a existência de um efeito diferencial da variável Curso no envolvimento académico dos estudantes, podemos concluir que esta se confirmou parcialmente, com diferenças estatisticamente significativas ao nível das subescalas de Envolvimento Vocacional e Institucional.

Tendo em conta os resultados obtidos, verificámos que os estudantes dos cursos de Educação Social e Serviço Social, lecionados na ESECS, mostraram um envolvimento vocacional estatisticamente superior ao dos colegas do curso de Contabilidade e Finanças, indiciando um maior envolvimento dos estudantes daqueles cursos da ESECS na implementação e desenvolvimento dos seus planos vocacionais. Ou seja, é de admitir que estes estudantes definam e persigam as suas metas em função da sua motivação perante as atividades, sentindo necessidade de desenvolver as suas próprias competências (Tapia & Garcia-Celay, 1996). Como defendem Locke e Latham (*in* Robbins, 2004), o contexto académico pode condicionar o comportamento motivacional dos estudantes, pois caso as atividades e objetivos sejam demasiado exigentes ou difíceis de concretizar, tal poderá levar o estudante a sentir-se sem apoio e com intenção de abandono da atividade.

Também os estudantes daqueles dois cursos da ESECS revelaram um envolvimento institucional médio estaticamente superior ao dos colegas de Contabilidade e Finanças (ESTG) e de Terapia da Fala (ESSLei), reforçando a maior propensão dos estudantes da Escola de Educação e Ciências Sociais para se envolverem em atividades extracurriculares dinamizadas pela instituição, utilizando mais os serviços de apoio e interagindo mais com os professores.

Pelo facto de frequentarem cursos com uma vertente mais focalizados na mediação social, cultural e educativa, com uma dimensão humanista que promove nos estudantes o exercício de direitos de cidadania, é possível que esta variável possa condicionar a forma

como os estudantes de Educação Social e Serviço Social da ESECS encaram a escola, o curso e as atividades, bem como as vantagens do seu envolvimento institucional.

A análise dos resultados relativos às duas primeiras hipóteses permite-nos verificar que a Escola de acolhimento dos estudantes e o Curso que frequentam parecem ter um papel fundamental na forma como estes se envolvem e participam, levando-nos a admitir que o clima organizacional das instituições de ensino superior contribui para que os estudantes desenvolvam padrões de interação mais participativos nas atividades curriculares e extracurriculares (Almeida *et al.*, 2003).

Em relação à **terceira hipótese de investigação**, em função da qual se admitia um efeito diferencial no envolvimento académico em função do regime de frequência de curso e do estatuto do estudante, é possível afirmar de as mesmas se confirmam parcialmente. No que se refere ao efeito do regime de frequência do curso, os resultados obtidos apontam para um envolvimento vocacional, social e institucional dos estudantes que frequentavam os cursos em regime diurno superior ao dos seus colegas do regime pós-laboral, tendência que se mantém quando se considera a variável estatuto do estudante, com os estudantes que se encontravam apenas a estudar a apresentarem médias estatisticamente superiores nas três subescalas referidas.

Pelo simples facto de disporem de mais tempo, compreende-se que os estudantes que se encontram apenas a estudar, quando comparados com os colegas trabalhadores-estudantes, se possam mostrar mais disponíveis para se envolverem em atividades de interação social, bem como em atividades extracurriculares promovidas pela instituição, tendo também mais oportunidades de interagir com os professores. Admitindo que os estudantes do regime diurno possam, em média, ser mais jovens que os colegas do regime pós-laboral, é provável que se encontrem então a viver uma transição psicossocial (Chickering, 1993) com muitas transformações a nível vocacional, social e afetivo (Ferreira, Medeiros & Pinheiro, 1997), que os deixa mais disponíveis e desafiados, por um lado, para se envolverem na implementação e desenvolvimento dos seus planos vocacionais e, por outro, em atividades de interação social e extracurriculares.

Para além disto, e tendo em conta o horário de funcionamento da maior parte dos serviços de apoio do IPL (mais restrito no horário pós-laboral), bem como o horário das atividades extracurriculares (normalmente em horário diurno), percebe-se porque é que os

trabalhadores-estudantes, que normalmente frequentam os cursos em regime pós-laboral, possam apresentar menos disponibilidade para se envolverem institucionalmente. Porque têm de gerir o seu tempo entre as exigências profissionais, familiares e académicas, restam-lhes pouco tempo para se envolverem em atividades de interação social com os colegas, professores e restante comunidade académica.

Admitindo que, entre os estudantes em regime pós-laboral e os que apresentam o estatuto de trabalhador-estudante, se encontram mais estudantes adultos não tradicionais (EANT), pode entender-se melhor o facto de terem pontuado de modo inferior nas subescalas de Envolvimento vocacional, Social e Institucional. Trata-se de estudantes adultos que abandonaram os estudos em determinada fase das suas vidas, vivendo diversas experiências profissionais e sociais, que se traduzem em especificidades pessoais, sociais, académicas, profissionais, familiares e motivacionais que trazem agora para o Ensino Superior. Porém, quando comparados com os estudantes tradicionais, que vêm diretamente do ensino secundário, e apesar da sua maior motivação intrínseca, os EANT sentem dificuldades adicionais em conciliar os diferentes papéis de vida, em gerir o tempo entre a escola, o trabalho e a família, em concentrar-se e em encontrar estratégias de estudo adequadas às exigências do ensino superior (Soares & Almeida, 2007; Seco *et. al*, 2012a).

A **quarta hipótese de investigação** sugeria um efeito diferencial da mudança do local de residência do estudante após o ingresso no IPL, no seu envolvimento académico. Face aos resultados obtidos, foi possível corroborar parcialmente esta hipótese, verificando-se que os estudantes que tinham mudado de residência aquando da entrada no IPL apresentavam um maior envolvimento vocacional e institucional e um menor envolvimento curricular, quando comparados com os seus colegas que permaneciam na residência de origem.

Como tivemos oportunidade de referir no enquadramento teórico, a entrada no ensino superior representa, para muitos estudantes a primeira saída da residência-mãe, com a separação da família e do grupo de pares com quem estabelecia relações de afeto e de vinculação mais próximas. A transição para o Ensino Superior pode ser vivenciada por muitos estudantes como um processo antagónico em que a saudade contrasta com a sensação de liberdade (Seco, 2005). Assim, os estudantes que permanecem “em casa”, a

ela regressam todos os dias, sentindo um controlo familiar mais próximo e atento, não só em relação às suas rotinas e necessidades, como também ao percurso académico. Esta pode ser uma das razões que explica os seus resultados mais positivos na subescala de Envolvimento Curricular. É de admitir, então, que os estudantes que permanecem na residência-mãe, por exemplo, participem mais nas aulas, tirem mais notas ou apontamentos e façam leituras adicionais para a realização de trabalhos, o que poderá dever-se ao facto de sentirem *um maior controlo* por parte dos pais/figuras significativas no que se refere à *concretização das tarefas académicas e ao desempenho escolar* (Seco *et al.*, 2005, p.99). Por outro lado, e tal como refere a literatura, os estudantes que permanecem na residência de origem tendem a sentir um maior apoio e suporte emocional, psicológico e até material, condições que se refletem no seu bem-estar e adaptação ao ensino superior (Seco *et al.*, 2005).

Importa realçar, ainda, que o maior envolvimento curricular dos estudantes, face às restantes dimensões/subescalas do envolvimento académico, se pode dever ao facto das atividades curriculares serem aquelas em que os estudantes sentem que as suas capacidades, competências e valores e talentos são mais desafiados (Boruchovitch & Bzuneck, 2001).

Concomitantemente, os estudantes deslocados, sem uma relação familiar tão fisicamente próxima e a viverem mudanças e desafios inerentes à etapa do desenvolvimento em que se encontram, na perspetiva de Chickering (1993), podem estar mais disponíveis para se envolverem em atividades sociais e extracurriculares na instituição, bem como para interagirem mais com os colegas, alguns dos motivos que podem justificar o maior envolvimento institucional registado por estes estudantes. Além disso, é possível que, por sentirem falta de um suporte social mais próximo, possam necessitar de procurar mais os serviços de apoio do IPL, até para os ajudar a concretizar os seus planos vocacionais (Custódio, Pereira & Seco, 2006).

A **quinta hipótese de investigação** visava identificar diferenças no envolvimento académico dos estudantes em função do seu desempenho (ou não) de funções associativas e académicas, tendo-se concluído que aqueles que participavam neste tipo de atividades pontuavam de forma superior (e estatisticamente significativa) nas subescalas de Envolvimento Vocacional e Institucional, quando comparados com os colegas que não as

exerciam. Ou seja, a quinta hipótese foi igualmente corroborada parcialmente, reforçando os resultados encontrados por Soares e seus colaboradores (2000), cujo estudo sublinhou a importância do desempenho de funções académicas para o alcance de objetivos vocacionais.

Por outro lado, o exercício de funções associativas e académicas implica a mobilização de diversas competências de comunicação, de relação, planificação, trabalho em equipa, gestão do tempo e das tarefas, gestão da ansiedade com claras implicações positivas no desenvolvimento dos projetos vocacionais dos estudantes envolvidos. Em 1988, Abrahamowicz realizou um estudo que permitiu constatar que os estudantes que participavam em atividades de cariz associativo se mostravam mais implicados e ligados à instituição de ensino superior que frequentavam, quando comparados com os seus colegas que não desempenhavam qualquer função. Também para Montelongo (2002), o envolvimento dos estudantes em organizações estudantis, funções associativas e/ou académicas contribui para que possam experienciar uma grande diversidade de oportunidades, permitindo-lhes uma maior familiarização com a instituição, bem como a vivência de experiências de satisfação e envolvimento com a comunidade académica, o que de alguma forma pode explicar os resultados mais positivos registados por estes estudantes na subescala de Envolvimento Institucional do QEA-B.

No que diz respeito à opinião dos estudantes sobre a sua participação nas atividades e órgãos de gestão da Escola/IPL, é de salientar que os resultados obtidos apontam para um maior envolvimento social dos estudantes que consideram participar neste tipo de atividades. Este envolvimento promove a interação dos estudantes com os colegas do seu e/ou de outros cursos e escolas, potenciando a construção de relações de maior proximidade com diversos elementos da comunidade académica (Soares & Almeida, 2005). Também Montelongo (2002) sugere que o envolvimento dos estudantes em atividades e órgãos da instituição os leva a interagir entre si e com outros elementos de diferentes níveis hierárquicos da instituição, construindo uma melhor representação do ambiente académico, tanto na sua perspetiva mais formal, como informal. Estas interações desenvolvidas em contexto institucional, frequentemente multicultural e heterogéneo, permitem a partilha de saberes, afetos e experiências que promovem a coesão grupal, reforçando o autoconceito e sentido de autoeficácia (Nunes & Garcia, 2010).

Assim sendo, é de admitir que os estudantes mais participativos e envolvidos nas atividades curriculares, culturais, associativas e recreativas da Escola/IPL se possam sentir mais aceites e valorizados pela comunidade educativa, com reflexos positivos no seu bem-estar ao longo do percurso académico. De facto, quanto mais positivas forem as vivências académicas dos estudantes mais elevada será a sua perceção do suporte social, mais gratificantes serão as relações interpessoais e, possivelmente, o próprio bem-estar em geral (Custódio, Pereira & Seco, 2006; Seco *et al.*, 2005).

Na **sexta hipótese de investigação**, procurava-se avaliar o efeito da participação em atividades ou associações fora da escola no envolvimento académico dos estudantes da nossa amostra, os resultados do nosso estudo permitiram-nos constatar que aqueles que já se encontravam implicados fora da Escola/IPL obtiveram valores médios estatisticamente superiores na subescala de Envolvimento Vocacional, quando comparados com os seus colegas que não assinalaram este tipo de participação. Assim, é possível afirmar que esta última hipótese se confirmou parcialmente.

É de admitir, então, que os estudantes participantes em atividades e/ou associações antes de entrarem no Ensino Superior tenham desenvolvido um conjunto de competências que se refletem de forma positiva na implementação dos planos vocacionais destes estudantes. De facto, ao perseguirem objetivos e metas que se relacionam com a própria atividade em que se encontram envolvidos, também após entrarem no ensino superior, estes estudantes parecem revelar-se mais motivados intrinsecamente (Tapia & Garcia-Celay, 1996), expressando vontade de interagir com o meio até alcançarem os seus objetivos, ou seja, a necessidade de competência, na expressão de Decy & Ryan (2000). Neste sentido, verifica-se que o estudante motivado se envolve mais ativamente, despendendo esforços na adequação de estratégias que o levem à superação de tarefas desafiadoras e ao orgulho nos resultados (Bzuneck, 2001).

Por outro lado, e tal como defende Bandura (1986), as diferenças registadas no envolvimento vocacional dos estudantes consoante a sua participação (ou não) em atividades e/ou associações fora da escola, podem dever-se também a experiências de êxito anteriores que motivam a participação dos estudantes em atividades/órgãos semelhantes, aquando do seu ingresso numa instituição de Ensino Superior. Contudo, para além de ser importante que as atividades e tarefas académicas se coadunem com as

competências, gostos, motivações e expectativas dos estudantes, é fundamental também que sejam desafiantes para que estes se sintam estimulados a participar e a envolverem-se (Bertolini & Silva, 2005; Cunha *et al.*, 2006).

Um outro resultado que gostaríamos de sublinhar prende-se com o questionário utilizado para avaliar o envolvimento académico – o QEA-B – o qual se revelou internamente consistente e bem definido pelos itens, ou seja com boas características psicométricas recomendando o seu uso nesta área de investigação.

Em síntese, e tendo por base os resultados obtidos com a nossa amostra de 152 estudantes de três escolas do IPL, foi possível corroborar, ainda que parcialmente, as seis hipóteses previamente definidas para o estudo. Quanto aos objetivos definidos para a presente investigação, na sua generalidade, estes foram também alcançados. O quarto objetivo apontava para a definição de estratégias de promoção do envolvimento dos estudantes nas atividades e órgãos de gestão da Escola / IPL. Considerando alguns dos resultados aqui discutidos e as principais conclusões retiradas das questões abertas do Questionário de caracterização: Informações gerais, pretendemos nas Conclusões do presente estudo apresentar algumas propostas de estratégias de promoção do envolvimento académico, bem como identificar os limites do estudo e pistas para futuras investigações.

## Conclusões

Depois de uma revisão reflexiva e crítica que fundamentou um processo investigativo, de natureza quantitativa, importa agora sistematizar os principais contributos e destacar alguns significados, de forma a responder à problemática, objetivos propostos e hipóteses definidas. Apresentaremos também alguns limites que marcam o estudo aqui apresentado, bem como algumas recomendações para investigações futuras.

O presente estudo surgiu da necessidade de perceber alguns dos fatores que condicionam o envolvimento académico dos estudantes do Ensino Superior, e mais concretamente do Instituto Politécnico de Leiria, no sentido de podermos pensar e propor algumas estratégias de intervenção promotoras do seu desenvolvimento. Assim, a dissertação intitulada *Envolvimento académico dos estudantes nas atividades e Órgãos de Gestão do Instituto Politécnico de Leiria* foi estruturada em duas partes. A primeira parte designada Enquadramento Teórico, mais centrada, por um lado, na abordagem das principais mudanças que ocorrem aquando da entrada no ensino superior, e por outro em tópicos relacionados com as orientações motivacionais e o envolvimento académico, variável dependente da investigação propriamente dita. Na segunda parte, relativa ao Estudo Empírico, depois de apresentada a problemática em estudo, procurámos sistematizar os objetivos e hipóteses previamente definidos, para depois de uma breve contextualização e caracterização do IPL e da amostra, apresentarmos os principais resultados e proceder à sua discussão.

Com base nos resultados obtidos, através da aplicação de dois questionários a 152 estudantes de três escolas do IPL, foi possível corroborar o efeito diferencial de algumas variáveis sociodemográficas, como por exemplo, a escola e curso frequentados, regime do curso, estatuto do estudante, mudança do local de residência, em algumas das subescalas do Questionário de Envolvimento Académico (QEA-B), instrumento utilizado para avaliar a variável dependente da investigação.

Verificou-se, ainda, um envolvimento diferencial dos estudantes da amostra em cada uma das subescalas analisadas (Envolvimento Vocacional, Utilização de Recursos, Envolvimento Social, Envolvimento Curricular e Envolvimento Institucional), em função da sua participação em atividades e/ou organizações fora do IPL.

A análise dos resultados permitiu concluir, no geral, que existem diferenças associadas à escola e ao curso frequentados pelos sujeitos da amostra, sendo que os estudantes em regime diurno e que se encontravam somente a estudar pontuaram de forma superior nas subescalas de Envolvimento Vocacional, Institucional e Social. Os estudantes deslocados e os que desempenhavam funções académicas e/ou associativas revelaram um maior envolvimento nas dimensões Envolvimento Vocacional e Institucional do QEA-B. Esta tendência de resultados bem como as sugestões apresentadas nas questões abertas do Questionário de Caracterização permitem-nos traçar algumas propostas de intervenção, de modo a promover uma maior participação e envolvimento académico dos estudantes do IPL. Assim sugerimos que se possa:

- Tentar conhecer melhor as expectativas, interesses e experiências dos estudantes que chegam ao IPL, procurando mobilizar os recém-chegados já mais envolvidos em atividades diversas, no sentido de motivarem os seus colegas para participarem;
- Apresentar em sala de aula ou nas sessões de início de ano letivo, com a mobilização das Associações dos Estudantes, os Órgãos de Gestão das Escolas/IPL, elencando as vantagens do envolvimento e da participação;
- Consciencializar os estudantes de que o desempenho de funções académicas e/ou associativas potencia o desenvolvimento de competências relevantes para a sua empregabilidade e cidadania;
- Reavaliar práticas de forma a adequá-las às especificidades da heterogeneidade de estudantes que chega crescentemente ao IPL, por exemplo, diversificando horários das atividades e/ou das reuniões dos Órgãos de Gestão;
- Divulgar as iniciativas e atividades promovidas pela Escola/IPL através dos coordenadores de curso, dos endereços de curso, da plataforma, das páginas institucionais e das redes sociais;
- Potenciar mais iniciativas, seminários, *workshops* e tertúlias promovidos e dinamizados pelos estudantes/Núcleos/Associações, numa perspetiva de maior valorização e reconhecimento do seu envolvimento;

- Promover ações de formação para os representantes dos estudantes nos Órgãos de Gestão das Escolas/IPL, tendo como tópicos técnicas de comunicação, estratégias de gestão do tempo, gestão de conflitos e trabalho em equipa (à semelhança do que tem sido feito para os delegados de curso);
- Sensibilizar os docentes e coordenadores de curso para a importância de uma visão holística do processo de desenvolvimento, mobilizando e motivando os seus estudantes para se envolverem não só nos Órgãos de Gestão e atividades curriculares, como também nas extracurriculares;
- Desenvolver programas de mentorado, procurando reforçar o papel dos estudantes há mais tempo na instituição na integração académica e socialização institucional dos pares;
- Promover a permeabilidade e flexibilidade dos cursos, permitindo que os estudantes possam frequentar diferentes unidades curriculares, tendo em conta as suas motivações e expectativas;
- Considerar como elegível para creditação no Suplemento ao Diploma (aprovado pela Portaria nº 30/2008, de 10 de janeiro), a participação em Órgãos de Gestão da Escola/IPL, nas Associações/Núcleos de Estudantes, e o desempenho de funções como delegados de curso, etc.;
- Considerar como elegível para creditação no Suplemento ao Diploma a participação em formações extracurriculares, organização de eventos, dinamização de tertúlias, programas de mentorado e outras atividades de voluntariado, desportivas, etc;

As estratégias ora apresentadas pretendem ser um pequeno contributo para maximizar o potencial de envolvimento académico dos estudantes, na perspetiva de que é essencial criar condições para que estes vivenciem experiências educativas de qualidade, que fomentem a sua integração académica e social e o seu envolvimento em atividades dentro e fora da sala de aula.

Os resultados evidenciados pelo nosso estudo devem ser olhados de forma cautelosa, tendo em conta os limites que marcam a presente investigação. Atendendo ao tamanho da amostra – 152 sujeitos das três escolas do IPL situadas em Leiria – não é possível a generalização dos resultados obtidos a todos os estudantes desta Instituição de Ensino Superior, sugerindo-se um novo esforço de investigação com uma amostra de maiores dimensões e abrangendo estudantes das escolas situadas em Caldas da Rainha e Peniche.

Se é certo que o QEA-B revelou boas propriedades psicométricas, permitindo avaliar com confiança o envolvimento académico dos estudantes do ensino superior, trata-se contudo de um questionário autodescritivo, que levanta dois tipos de problemas: os que resultam da focalização na experiência subjetivamente interpretada pelo estudante e os que decorrem da influência da desiderabilidade social (tendência para atribuir a si próprio características consideradas socialmente desejáveis) e da tendência para a concordância. Apesar destas lacunas este questionário autodescritivo possibilita o acesso às experiências pessoais, subjetivamente interpretadas. Ainda assim, seria interessante poder-se completar esta abordagem com algumas entrevistas, em função de guiões previamente organizados, a estudantes muito ou nada envolvidos nas atividades e/ou Órgãos de Gestão do IPL, no sentido de clarificar alguns dos fatores e variáveis que condicionam tal envolvimento.

De um ponto de vista mais específico julgamos pertinente levar a cabo uma nova investigação que permita analisar o efeito de outras variáveis no envolvimento académico (como por exemplo, a variável “estudante adulto não tradicional”) ou a sua relação com outros constructos (por exemplo, com o rendimento académico).

Finalmente a utilização do método transversal, apesar da sua fácil e rápida aplicabilidade, apresenta também algumas limitações não permitindo separar e discriminar o efeito de algumas variáveis. A realização de um estudo longitudinal, que nos permitisse avaliar as mudanças no envolvimento académico de uma mesma amostra de estudantes ao longo do seu percurso no IPL, permitir-nos-ia aceder a uma abordagem mais dinâmica e fundamentada deste constructo.

Concluindo, a investigação veio sublinhar o pressuposto de que uma boa qualidade de adaptação ao Ensino Superior passa pelo grau de ajustamento entre as necessidades, interesses e expectativas dos estudantes, e os recursos, dinâmicas, clima organizacional e oportunidades oferecidas pela instituição. Assim, importa que as instituições de ensino superior, e mais especificamente o IPL, procure conhecer as vivências, valores, competências e motivações dos seus estudantes, para a partir desse conhecimento adequar a ação, fornecendo aos estudantes o suporte necessário para os desafios lançados, como por exemplo, o envolvimento nas atividades e Órgãos de Gestão da Escola/IPL. De acordo com esta orientação será possível desenvolver atividades e tarefas mais ajustadas aos estudantes, segundo uma lógica de intervenção educativa em que os desafios são conduzidos mediante as características da instituição e dos próprios estudantes (Chickering & Schlossberg, 1995).

Desta forma, as instituições de ensino superior não podem preocupar-se somente com os desempenhos académicos dos seus estudantes ou com o facto de os preparar para serem indivíduos altamente especializados numa sociedade globalizada e altamente competitiva. Devem antes perspetivá-los de uma forma global e sistémica, como sujeitos em transição nas diversas esferas da vida, e para quem os recursos e apoios sociais e institucionais se constituem como fator relevante. Desta forma, perceber quais os fatores que condicionam o envolvimento académico dos estudantes e identificar algumas das variáveis subjacentes, de modo a promover o seu desenvolvimento, parece ser um repto inadiável lançado a todas as instituições de Ensino Superior, as quais pela sua progressiva massificação e internacionalização recebem estudantes cada vez mais heterogéneos e oriundos de múltiplos contextos familiares e sociais.

## **Bibliografia**

- Abrahamowicz, D. (1988). College involvement, perceptions, and satisfaction: A study of membership in student organizations. *In Journal of College Student Development*, 29(3), pp.233-238;
- Almeida, L. (2007) Transição, Adaptação académica e Êxito Escolar no Ensino Superior. *In Revista Galeco-Portuguesa de Psicologia e Educación*, vol.2, nº15, pp.1138-1663;
- Almeida, L. & Ferreira, J. (1999). Adaptação e rendimento académico no ensino superior: Fundamentação e validação de uma escala de avaliação de vivências académicas. *In Revista Psicologia. Teoria, Investigação e Prática*, nº1, pp.157-170;
- Almeida, L., Gonçalves, A., Salgueira, A., Soares, A., Machado, A., Fernandes, C., Machado, J & Vasconcelos, R. (2003) Expectativas de envolvimento académico à entrada na Universidade: Estudo com alunos da Universidade do Minho. *In Revista Psicologia: Teoria, Investigação e Prática*, nº1, pp.3-15;
- Alves, M. (1992) Psicologia das Organizações. *In Textos de Apoio*, Caderno nº3, pp. 27-28;
- Amaral, A. & Magalhães, A. (2000) O conceito de stakeholder e o novo paradigma do ensino superior. *In Revista Portuguesa de Educação*, vol.13, nº002, pp.7-28. Braga: Universidade do Minho;
- Anastasi, A.(1990). *Psychological testing (6ª Ed.)*. New York: Mc Millan;
- Astin, A. (1993). *What matters in college? Four-critical years revisited*. San Francisco: Jossey-Bass;
- Astin, A. (1999). Student involvement: A developmental theory for Higher Education. *In Journal of College Student Development*, nº40, pp.518-527;
- Azevedo, M. (2008) *Teses, relatórios e trabalhos escolares: sugestões para estruturação da escrita (6ª ed.)*. Lisboa: Universidade Católica;
- Bandura, A. (1986) *Social foundations of thought and action – A Social Cognitive Theory*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall;

- Bandura, A. (1997) *Self-efficacy: The exercise of control*. NY: Freeman;
- Bandura, A. (1995) *Self-efficacy in changing societies*. NY: Universidade de Cambridge;
- Bergamini, C. (1997) *Motivação nas Organizações*. São Paulo: Atlas;
- Bertolini, E. & Silva, M (2005) Metacognição e Motivação na Aprendizagem: Relações e Implicações Educacionais. *In Revista Técnica IPEP*, vol. 5, nº 1/2, p. 51-62. São Paulo;
- Bland J. & Altman D. (1995) Multiple significance tests: The Bonferroni method. *In British Medical Journal*,
- Boruchovitch, E. (1993) A psicologia cognitiva e a metacognição: novas perspectivas para o fracasso escolar brasileiro. *In Revista Tecnologia Educacional*. vol.22, pp110-111;
- Boruchovitch, E. & Bzuneck, A. [orgs.] (2001) *A Motivação do Aluno: Contribuições da Psicologia Contemporânea*. Petrópolis: Editora Vozes; pp.116-133;
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development*. Cambridge: Universidade de Harvard;
- Bryant, F. & Yarnold, P. (1995). Principal-components analysis and exploratory and confirmatory factor analysis. *In Grimm, L. & Yarnold, P. Reading and understanding multivariate statistics*. pp.99-136. Washington: American Psychological Association;
- Bzuneck, J. (2001). A motivação do aluno: aspectos introdutórios. *In Boruchovitch, E. & Bzuneck, A. [orgs.] A motivação do aluno: contribuições da psicologia contemporânea*, vol.1, pp.9-36. Petrópolis: Vozes;
- Carini, R., Kuh, G., & Klein, S. (2006). Student engagement and student learning: Testing the linkages. *In Research in Higher Education*, 47 (1), pp.1-32;
- Carr, J., Schmidt, A., Ford, K. & DeShon, R. (2003). Climate perceptions matter: a meta-analytic path analysis relating molar climate, cognitive and affective states, and individual level outcomes. *In Journal of Applied Psychology*, 88(4), pp.605-619;

- Chiavenato, I. (1993). *Introdução à teoria geral de administração* (4ª ed.) SP: McGraw-Hill;
- Chickering, A. & Reisser, L. (1993). *Education and Identity*. (2ª ed.) São Francisco: Jossey-Bass;
- Chickering, A. & Schlossberg, N. (1995). *Getting the Most Out of College*. Needham Heights: Allyn and Bacon;
- Cox, R., & Brittan, P. (2004). *Retailing an introduction* (5ª ed). NY: Prentice Hall-Financial Times;
- Cronbach, L. J. (1951). Coefficient alpha and the internal structure of tests. *In Psychometrika*. 16, pp.297-334;
- Cronbach, L. (1990). *Essentials of psychological testing* (5ª Ed.). NY: Harper Collins Pubs;
- Csikszentmihalyi, M. (1992). *A psicologia da felicidade*. São Paulo: Saraiva;
- Csikszentmihalyi, M. & Rathunde, K. (1993). The measurement of flow in everyday life: Towards a theory of emergent motivation. *In Jacobs, J. Developmental perspectives on motivation. Nebraska symposium on motivation*. Lincoln: University of Nebraska Press;
- Cunha, M., Cabral-Cardoso, C., Cunha, R. & Rego, A. (2006) *Manual de Comportamento Organizacional e Gestão*. (6ª ed.) Lisboa: Editora RH;
- Custódio, S, Pereira, A & Seco, G. (2006). Stress, suporte social, otimismo e saúde em estudantes de enfermagem em ensino clínico. *In N. Santos, M. Lima, M. Melo, A. Candeias, M. Grácio & A. Calado (Orgs). Atas do VI Simpósio Nacional de Investigação em Psicologia*. Departamento de Psicologia: Universidade de Évora. Volume XVIII (pp. 46-62). Acessível em <http://hdl.handle.net/10400.8/319>;
- Deci, E. (1975). *Intrinsic motivation*. NY: Plenum Press.
- Deci, E., & Ryan R. (1985). *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior*. NY: Planum Press;

- Deci, E. & Ryan, R. (2000). The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and self-determination of behavior. *In Revista Psychological*, vol.11, nº4, pp.227-268;
- Deci, E., Vallerand, R., Pelletier, L. & Ryan, R. (1991). Motivation in education: The self-determination perspective. *In Educational Psychologist*, nº26, pp.325-346;
- DeVellis, R. F. (1991). *Scale Development. Theory and applications*. London: Sage Publications;
- Donnelly, J., Gibson, J., & Ivancevich, J. (2000). *Administração: Princípios de gestão empresarial* (10ª ed). Lisboa: McGraw-Hill;
- Falcão, R. & Régnier, C. (2000). Sobre os métodos quantitativos na pesquisa em ciências humanas: riscos e benefícios para o pesquisador. *In Revista de Estudos Pedagógicos*, nº81 pp.229-243;
- Faria, L., & Simões, L. (2002). Auto-eficácia em contexto educativo. *In Revista Psychologica*, nº31, pp.177-196;
- Ferreira, A., Diogo, C., Ferreira, M., & Valente, A. C. (2006) Características métricas da Multi-Moti: Escala Multi-Factorial de Motivação no Trabalho. *In C. Machado, C., Almeida, L., Guisande, M., Gonçalves, M. & Ramalho, V. [Coords]. Avaliação psicológica: Formas e contexto*, pp.997-1006. Braga: Psiquilíbrios;
- Ferreira, J. & Bastos, A. (1995) Inventário de Desenvolvimento cognitivo de Parker. *In Almeida, I., Simões, M. & Gonçalves, M. Provas Psicológicas em Portugal*, pp.287-307. Braga: Apport;
- Ferreira, J., Machado-Taylor, M. & Magalhães, A. (2009) *A “importância” e a “satisfação” no Ensino Superior: A perspetiva dos estudantes*. Atas do X Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação. Porto: FPCEUP;
- Ferreira, J., Medeiros, M. & Pinheiro, M. (1997). A Teoria de Chickering e o estudante do ensino superior. *In Revista Portuguesa de Pedagogia*, vol. XXI, pp.139-164;

- Ferreira, J., Neves, J. & Caetano, A. [Coords.]. (2001) *Manual de Psicossociologia das Organizações*. Lisboa: McGraw-Hill;
- Fonseca, A. (2000). *A Motivação do Jovens para o Desporto e os seus Treinadores*. FCDEF: Universidade do Porto;
- García-Cueto, E. (1993). *Introducción a la Psicometría*. Madrid: Siglo XXI;
- Garcia, R. (2001) Para um ensino superior com qualidade. *In Revista Portuguesa de Ciências do Desporto*, vol.1, nº1, pp.33-43;
- Gonçalves, A. (2004) *Escola Clássica da Administração e Gestão* Disponível em <http://gestaoescolar.no.sapo.pt/pdfs/Tema%201.pdf> [consultado a 5 de julho de 2012];
- Gorsuch; R. (1983). *Factor analysis (2ª Ed.)* Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum;
- Guimarães, S. (2003) *Avaliação do estilo motivacional do professor: adaptação e validação de um instrumento*. Tese de mestrado não publicada. Campinas: Faculdade de Educação - Universidade Estadual de Campinas;
- Guimarães, S. & Boruchovitch, E. (2004) O Estilo Motivacional do Professor e a Motivação Intrínseca dos Estudantes: Uma Perspectiva da Teoria da Autodeterminação. *In Revista Psicologia: Reflexão e Crítica*, vol.17, nº2, pp.143-150;
- Hair, J., Anderson, R., Tatham, R. & Black, W. (1995). *Multivariate data: Analysis with readings*. New Jersey: Prentice-Hall;
- Hatcher, L. (1994). *A step-by-step approach to using the SAS system for factor analysis and structural equating modeling*. Cary, NC: SAS Institute, p.73;
- Howell, D. (2010). *Statistical methods for psychology (7ªEd.)*. Duxbury: Pacific Grove;
- Howell, D. (2011). *Fundamental Statistics for the Behavioral Sciences (7ªEd.)*. Belmont: Wadsworth;
- Krause, K-L. & Coates, H. (2008). Students engagement in first-year university. *In Assessment and Evaluation in Higher Education*, 33(5), pp.493-505;

- Lim T. & Loh, W. (1996). *A Comparison of Tests of Equality of Variances, Computational Statistics and Data Analysis*, 22(3), pp.287-301;
- Locke, E. (1976). The nature and causes of job satisfaction. In M. Dunnette (Ed.). *In Handbook of Industrial and Organizational Behavior*, pp.1297-1343. NY: Rand McNally;
- Lobo, F. (2003). *Clima organizacional no sector público e privado no Norte de Portugal*. Porto: Fundação Calouste Gulbenkian;
- Maslow, A. (2000). *The Maslow business reader*. New York: John Willey and Sons;
- Maslow, A. H. (1970). *Motivation and personality* (2ª ed. ). New York: Harper & Row;
- Mills, H. (1987). Motivating your staff to excellence: Some considerations. *In NASSP Bulletin*, vol.12, pp.37-40;
- Montelongo, R. (2002). Student Participation in College Student Organizations: A Review of Literature. *In Journal of the Indiana, University Student Personnel Association*, pp.50-63;
- Muñiz, J. (2003). *Teoría clásica de los tests*. Madrid: Pirámide;
- Muñiz, J., Fidalgo, A., García-Cueto, E., Martínez, R. & Moreno, R. (2005). *Análisis de los ítems*. Madrid: La Muralla;
- Netemeyer, R. G.; Bearden, W. O. & Sharma, S. (2003). *Scaling procedures: Issues and applications*. Thousand Oaks: SAGE;
- Neto, A. (2004). *A Motivação na Gestão da Qualidade Total*. Artigo publicado no site Psicologia. [consultado a 4 de maio de 2013];
- Newman, R. (1998). Adaptive Help Seeking: A Role of social interaction in Self-Regulated Learning. In Karabenick, S. *Strategic Help Seeking: Implications for Learning and Teaching*, pp.14-37. Lawrence Erlbaum, Associates;

- Nunes, S. & Garcia, A. (2010). Estudantes do Ensino Superior: As relações pessoais e interpessoais nas vivências académicas. *In Revista Gestin*, Ano VIII, nº8, pp. 195-203. Instituto Politécnico de Castelo Branco - Escola Superior de Gestão;
- Nunnally, J.C. (1978). *Psychometric theory*. NY: Mc Graw-Hill;
- Oliveira, J. (2006) *Aprendizagem auto-regulada, envolvimento e ganhos académicos em estudantes do ensino superior*. Tese de Mestrado não publicada. Universidade de Aveiro: Departamento de Ciências da Educação;
- Pace, C. (1980). Measuring the quality of student effort. *In Current Issues in Higher Education*, 2, pp.10-19;
- Paro, V. (2005) *Administração escolar: introdução crítica*. (13ª ed.) São Paulo: Cortez;
- Pereira, H. (2002). *Concepções de enfermagem e desenvolvimento cognitivo*. Tese de Mestrado não publicada. Universidade dos Açores: Departamento de Ciências da Educação;
- Pike, G. & Kuh, G. (2005). First and Second Generation College Students: A Comparison of Their Engagement and Intellectual Development. *In The Journal of Higher Education*, 76(3), pp.276-300;
- Pinheiro, M. (2003). *Uma época especial: suporte social e vivências académicas na transição e adaptação ao ensino superior*. Tese de Doutoramento não publicada. Coimbra: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação - Universidade de Coimbra;
- Pintrich P. (2000). The Role of Goal Orientation in Self-Regulated Learning. *In* Boekaersts P. & Pintrich M. *Handbook of Self-Regulation*. Estados Unidos da América: Academic Press;
- Pombo, J. (2010) *Auto-Regulação Motivacional – Estudo exploratório realizado com alunos maiores de 23*. Lisboa: Universidade de Lisboa - Faculdade de Psicologia;

- Ramezanali, M. (2003). *Endomarketing : Aplicação de marketing interno nas instituições de ensino superior de Santa Catarina, Brasil*. Tese de Mestrado. Blumenau: Universidade Regional de Blumenau;
- Richardson, J. (1999). *Pesquisa social: Métodos e Técnicas*. São Paulo: Atlas;
- Robbins, S. (2004). *Comportamento organizacional* (9ª ed.). São Paulo: Prentice Hall;
- Roberts, G. (1992). Motivation in Sport and Exercise: Conceptual Constraints and Convergence. In Roberts, G. *Motivation in Sports and Exercise*, pp.3-29. Illinois, Human Kinetics;
- Roberts, G. (2001). Understanding the Dynamics of Motivation in Physical Activity: The Influence of Achievement Goals on Motivational Processes. In Roberts, G. *Advances in Motivation in Sport and Exercise*, pp.1-50. Illinois, Human Kinetics;
- Robertson, J. (2007). *Shocking truth to small business success*. Lightning Source Inc;
- Rodrigues, C. (2006). *Teorias da Motivação – Teorias de Processo*. Instituto Superior de Engenharia de Coimbra – Departamento de Engenharia Civil;
- Rosário P. (2005). Motivação e Aprendizagem: Uma Rota de Leitura. In Taveira M. (Ed), In *Psicologia Escolar: Uma Proposta Científico-Pedagógica*. Coimbra: Quarteto;
- Seco, G. (2008). *A Satisfação na actividade docente*. Tese de Doutoramento. Coimbra: Universidade de Coimbra - Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação;
- Seco, G. (2005). *Para uma abordagem psicológica da transição do ensino secundário para o ensino superior: pontes e alçapões*. Leiria: Instituto Politécnico de Leiria;
- Seco, G., Alves, S., Filipe, L., Pereira, P. & Duarte, L. (2012). *Como ter sucesso no Ensino Superior: guia prático do estudante segundo Bolonha*. Lisboa: Factor;
- Seco, G., Alves, S., Filipe, L., Pereira, A. P. & Duarte, A. L. (2012). Desenvolvimento de competências transversais no Ensino Superior: A experiência do Serviço de Apoio ao Estudante do Instituto Politécnico de Leiria. In Noutel, A., Brutten, E., Pires, G. & Huet, I. (orgs). *Ensino Superior: Saberes, experiências e desafios*. Ideia Editora e AFIRSE;

- Silva, J. & Weinberg, R. (1984). *Psychological Foundations of Sport*. Illinois: Human Kinetics;
- Silva, J. (2007). *Gestão e liderança nas escolas públicas portuguesas. Da revolução à globalização*. Comunicação no IV Congresso Luso-Brasileiro de Política e Administração da Educação. Lisboa: Universidade de Lisboa - Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação;
- Silva, M., Wendt, G. & Argimon, I. (2010) A teoria da autodeterminação e as influências socioculturais sobre a identidade. *In Revista Psicologia*, vol.16, nº2, pp. 351-369. Belo Horizonte;
- Soares, A., Osório, A., Capela, J., Almeida, L., Vasconcelos, R. & Caires, S. (2000). *Transição para o Ensino Superior*. Braga: Universidade do Minho;
- Soares, A. (2003). *Transição e adaptação ao Ensino Superior: construção e validação de um modelo multidimensional de ajustamento de jovens ao contexto universitário*. Tese de Doutoramento. Braga: Universidade do Minho;
- Soares, A. & Almeida, L. (2005) Questionário de Envolvimento Académico (QEA): Novos Elementos para a sua validação. *In Revista Psicologia: Teoria, Investigação e Prática*, nº2, pp.139-158;
- Sousa, A. (2005) *Investigação em Educação*. Lisboa: Livros Horizonte;
- Sousa, M. & Baptista, C. (2011). *Como fazer Investigação, Dissertações, Teses e Relatórios – Segundo Bolonha*. Lisboa: Pactor;
- Tapia, J. & Garcia-Celay, I. (1996) Motivação e aprendizagem escolar. *In Cool, C., Palacios, J. & Marchesi, A.. Desenvolvimento psicológico e educação: Psicologia da educação*. vol.2, pp.183-193. Porto Alegre: Artes Médicas;
- Tavares, J. & I. Huet (2001). Sucesso académico no ensino superior: um olhar sobre o professor universitário, *In Pedagogia na universidade*, pp.149-160. Lisboa: Universidade Técnica de Lisboa;

- Tinto, V. (1993). *Leaving College: rethinking the causes and cures of student attrition*. Chicago: Universidade de Chicago;
- Urduan, T. (1997). Examining the relations among early adolescent students. *In Contemporary Educational Psychology*, 22, pp.165-191;
- Vallejo, G. & Escudero, R. (2000). An examination of the robustness of the modified Brown-Forsythe and the Welch-James tests in the multivariate Split-Plot designs. *In Psicothema*, 12(4), pp.701-711;
- Vallejo, P., Sanz, B. & Blanco, Á. (2003). *Construcción de escalas de actitudes tipo Likert*. Madrid: La Muralla;
- Wolf-Wendel, L., Ward, K., & Kinzie, J. (2009). A Tangled Web of Terms: The Overlap and Unique Contribution of Involvement, Engagement, and Integration to Understand College Student Success. *In Journal of College Student Development*, 50(4), pp.407-428;
- Zimmerman, B. J. (2008). Investigating Self-Regulation and Motivation: Historical Background, Methodological Developments, and Future Prospects. *In American Educational Research Journal*, nº45, pp.166-184.

# ANEXOS