

Universidade de Coimbra
Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação

Vivências dos estudantes de Países Africanos de Língua Oficial
Portuguesa no Ensino Superior Português

Cleide Isabel Carlos Mabjaia

Dissertação de Mestrado na área científica de Psicologia da Educação, Desenvolvimento e Aconselhamento pelo Professor José Tomás da Silva e apresentada na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.

Julho, 2022



UNIVERSIDADE D
COIMBRA

Estranho ligeiro

O barco veio pelo céu
E aterrizou neste mar
Minha boia sou eu
Que saudade de lá
 Será de lá?
 Será de mim ?
 Será do cais ?
Ou do que ficou para trás?
Monstro marinho em todo lugar
 Como voltar?
 Quando voltar?
 Voltar para ficar?
 Ficar para voltar?
Estrangeiro é um
 Estranho ligeiro
Daqui, de lá ou aqui
O que fazer agora ?
Voltar de mentira ?
Querer ir embora ?
O tempo é a bússola

Danilo Cardoso

AGRADECIMENTOS

Realizar um trabalho de final de curso é uma viagem longa e cheia de obstáculos, desafios, desmotivação, motivação, incertezas, alegrias e um misto de sentimentos e estados de espírito não explicáveis. Trilhar este caminho só foi possível graças a várias pessoas, indispensáveis para encontrar o melhor caminho a seguir em cada momento desta caminhada que foi estudar e viver em Coimbra.

Em primeiro, quero agradecer a Deus, por ter me dado saúde, proteção e força em momentos em que o que mais queria era um abraço da minha família.

Quero agradecer especialmente ao meu Orientador de tese, Professor José Tomás da Silva; agradeço pela orientação exemplar e pelo seu interesse na investigação, por sempre acreditar em mim, mesmo quando achei que não fosse possível, por contribuir para o enriquecimento das minhas competências enquanto estudante.

Aos meus pais, que me ajudaram a realizar este sonho por acreditarem que eu seria capaz e por sempre me darem o seu colo, mesmo distante, pelo vosso amor e compreensão, *Siyabonga!!!*

Aos meus irmãos, cunhado e sobrinhos pelo apoio neste percurso lindo. Aos meus familiares (tios e primos) que estão sempre disponíveis para mim, por me apoiarem e por me fazerem acreditar que tudo isto seria possível.

Ao Jorge, meu querido namorado, agradeço-te pelo apoio, companheirismo e pelas vezes que tive dúvidas em relação ao meu percurso académico e sempre estiveste aqui. Obrigada Cidade do amor, pelo presentinho.

Às minhas colegas, que hoje são amigas, obrigada Coimbra. Especialmente a Anna, pelas longas madrugadas de estudos na Associação académica, pelas nossas diretas ao recurso, por ser e fazer-se presente. À minha querida amiga Piedade, pela sua amizade, pelas nossas horas de estudos pelo *Facebook*, *Zoom*, pelas recheadas sebatas de apontamentos. Carol, a ti minha amiga, pelas horas afins em cafés com um único objetivo, acabar a dissertação, pelos dias de sol, chuva e desmotivação que foste apoio. Khensany, embora distante, sempre presente. Obrigada, por seres colo e abrigo, pelos teus conselhos, pelas ligações de horas a dentro. Por estares sempre disponível para as retificações de traduções de texto. Pelas nossas trocas de experiências e saberes, és amiga!

À Mestre Lurdes, à Professora Doutora Ana Crista, à Mestre Raquel, por todo aprendizado, por tornarem esta fase final mais leve, pelo vosso apoio, conselhos, palavra amiga e por não medirem esforços para eu me tornar uma pessoa melhor. Aos estudantes dos vários estabelecimentos de ensino superior que responderam ao questionário, a todos que repassaram o questionário.

A todas as pessoas que de alguma forma contribuíram para a concretização desta dissertação, estimulando-me intelectualmente e emocionalmente.

Dedico esta dissertação aos meus avós Adriano e Marta, e Eduardo e Isabel (em memória), por eu poder ter a oportunidade de ser o vosso sonho mais improvável e profundo realizado. Obrigada Avó Marta e Adriano por ainda ter-vos para viver este sonho comigo e verem-lho a realizar.

Kanimambo!

RESUMO

A presente investigação discute as vivências e as dificuldades enfrentadas pelos estudantes provenientes dos Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (PALOP) que ingressam no ensino superior português a partir de acordos de cooperação. O tema associa-se à relação existente entre a formação académica dos estudantes provenientes dos PALOP e os fatores que colocam em risco o seu bem-estar psicológico, que geram a efetivação da ideia de abandono do curso em que o estudante está inserido. Neste contexto, o principal objetivo da investigação é estudar a problemática, acima referida, partindo de uma análise e reflexão sobre o modelo sociocognitivo de Lent e colaboradores e das variáveis explicativas nele incluídas. Este modelo permite explicar os fatores que levam à desistência dos estudantes provenientes dos PALOP e fatores preditivos da mesma. Inclui cinco variáveis que se supõe estarem ligadas à satisfação em situações de atividades educacionais e ocupacionais. Não foi usado todo o modelo devido aos aspetos que foram investigados no trabalho, contudo, foram aplicadas variáveis como: a autoeficácia, a autoeficácia de *coping*, suporte académico e a expectativa de resultado a partir do questionário do bem-estar psicológico de Lent. Para a análise mais completa das vivências e dos desafios dos estudantes, foi usado um inventário de satisfação de estudantes de Nagy, uma vez que este inventário permite analisar questões relativas à satisfação do aluno, à intenção de persistir e ao desempenho académico, variáveis que não são avaliadas pelo questionário de bem-estar psicológico de Lent. Os resultados obtidos apoiam a sustentabilidade dos modelos em prever a satisfação do aluno, todas as escalas exibiram confiabilidade interna aceitável. Os resultados obtidos a nível do desempenho académico não apresentaram correlações fortes com as variáveis do modelo, o que pode dever-se ao facto de ser uma variável subjetiva, contendo itens de autoavaliação dos estudantes. A amostra em estudo é pequena, devido a vários fatores não controlados pelos autores do trabalho, à falta de apoio das instituições de ensino, ao facto de não ir ao âmago do grupo-alvo, possivelmente por estarem desmotivados e não responderem ao questionário, e, ainda, pelo facto de o questionário ser *online*, o que tornou o estudo não representativo dos estudantes em risco de desistir do curso. Não obstante, a pesquisa fornece pistas relevantes para as futuras investigações e para o desenvolvimento de estratégias de intervenção psicossocial para melhor adaptação dos estudantes provenientes dos Países de Língua Oficial Portuguesa.

Palavras-chave: bem-estar psicológico, PALOP, abandono, modelo sociocognitivo, intenção de desistir.

ABSTRACT

This research discusses the experiences and difficulties faced by students that come from African Portuguese-Speaking Countries (PALOP) who are enrolled in Portuguese higher education through cooperation agreements. The theme is associated with the relationship between the academic education of students from PALOP and the factors that put their psychological well-being at risk, that lead to the fulfillment of the idea of dropping out of the course in which the student is enrolled. In this context, the main objective of this research is to study the above-mentioned problematic, starting from an analysis and reflection on Lent's and collaborators sociocognitive model and the explanatory variables included therein.. This model makes it possible to explain the factors that lead to the dropout of students that come from PALOP countries and the respective predictive factors. It includes five variables which are supposed to be linked to satisfaction in situations of educational and occupational activities. The whole model was not used due to the aspects that were explained in the paper, however variables such as: self-efficacy, coping self-efficacy, academic support and the expectation of outcome from Lent's psychological well-being questionnaire. For a more complete analysis of students' experiences and challenges, a Nagy's student satisfaction inventory was used, as this inventory allows for the analysis of questions regarding student's satisfaction, intention to persist and academic performance, variables that are not assessed by Lent's psychological well-being questionnaire. The results obtained support the sustainability of the models in predicting student's satisfaction, given that all scales exhibited acceptable internal reliability. The results obtained in terms of academic performance did not show strong correlations with the variables of the model, which may be due to the fact that it is a subjective variable, containing items of self-assessment of students. The sample under study is small, due to several factors beyond the control of the authors of the paper, the lack of support from educational institutions, the fact that it does not go to the core of the target-group, possibly because they were unmotivated and did not answer the questionnaire, and also because of the fact that the questionnaire was online, which made the study not representative of students at risk of dropping out of the course. Nevertheless, the research provides relevant clues for future investigations and for the development of psychosocial intervention strategies for the better adaptation of students that come from Portuguese-speaking Countries.

Keywords: psychological well-being, PALOP, dropout, sociocognitive model, intention to withdraw

ÍNDICE

INTRODUÇÃO	8
1. ENQUADRAMENTO TEÓRICO	12
1.1 Abandono	12
1.2 Modelo cognitivo de bem-estar	15
1.2.1 Autoeficácia	16
1.2.2 Expetativas de resultado	16
1.2.3 Objetivos	17
1.2.4 Processos motivacionais	17
2. HIPÓTESES	19
2.1 Variáveis psicossociais (intramodelo)	19
2.2 Variáveis de resultados (intramodelo)	19
2.3 Variáveis psicossociais e as variáveis de resultado	19
2.4 Capacidade preditiva das variáveis psicossociais e de resultado (Modelo de Regressão)	20
3. METODOLOGIA	21
3.1 Participantes	21
3.2 Procedimentos	23
4. INSTRUMENTOS	24
4.1 Questionário sociodemográfico	24
4.2 Questionário de Variáveis Sociocognitivas (VSC) (Lent et al., 2005; adaptação Portuguesa de Ramos & Paixão, 2010)	24
4.3 Inventário da satisfação dos estudantes por Westermann, Heise, Spies e Trautwein (1996) adaptado por Nagy (2006)	25
4.4 Análise estatística	26
5. RESULTADOS	27
5.1 Estatísticas descritivas: Variáveis principais	27
5.2 Correlações	29
5.3 Regressões	32
5.4 Desempenho académico	32
5.5 Intenção de persistir	32
5.6 Satisfação do aluno	32
6. DISCUSSÃO	34
CONCLUSÃO	38
REFERÊNCIAS	40

INTRODUÇÃO

O trabalho que aqui se apresenta discute as vivências e as dificuldades enfrentadas por estudantes dos Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa – PALOP, que possuem o seu ingresso às universidades portuguesas facilitado por meio dos acordos de cooperação. Por meio destes acordos, os estudantes são inseridos nos cursos pelos quais manifestaram desejo inicial, sempre que possível, porém, apenas essa e outras medidas não são completamente suficientes para que sejam reduzidas ou sanadas as dificuldades, académicas e outras, encontradas por esses estudantes, sobretudo devido ao fato de se enquadrarem na classificação de imigrantes.

A alta incidência de estudantes PALOP que buscam as universidades portuguesas para iniciar ou ampliar uma carreira académica internacional levanta discussões importantes sobre as vivências, as dificuldades e as habilidades necessárias para que esses estudantes, e os demais integrantes desse espaço académico, assim como as instituições que fazem essas parcerias, precisam adotar para que o resultado final, para ambas as partes envolvidas, seja o mais vantajoso possível.

Nos últimos anos a falta de estabilidade económica e política, a baixa qualidade do ensino superior nos seus países de origem e a experiência de poder viver e estudar em Portugal faz com que os estudantes se sujeitem a abandonar os seus países de origem em perseguição dos seus sonhos.

Questões relativamente à qualidade do ensino básico e secundário destes estudantes poderá ter influência no seu desempenho académico; outros fatores como, por exemplo, a distância de casa, o medo de começar uma nova vida num país desconhecido, e a barreira da língua portuguesa que, muitas vezes, não é a sua língua materna são outros tantos elementos que podem afetar as vivências dos indivíduos e o sucesso desta transição. A literatura sobre a transição e adaptação dos estudantes ao ensino superior tem estudado detalhadamente diversas dificuldades encontradas pelos indivíduos e perspetivam-na como envolvendo processos complexos multidimensionais que influenciam as vivências destes estudantes e os seus processos académicos (Almeida, 2007; Soares, Almeida, Diniz & Guisande, 2006, citados por Casanova, Araújo & Almeida, 2020).

Sair da casa dos pais é assumido pelos estudantes como ato de maior responsabilidade no que toca à gestão de atividades diárias e de recursos financeiros de subsistência atendendo a que alguns estudantes vêm estudar para Portugal com recurso a bolsa e outros com recurso a apoios familiares que, além disso, ainda têm dependentes para

sustentar no país de origem do estudante. Os recursos financeiros destes estudantes são, pelas razões referidas, em geral, escassos. Questões, aparentemente banais, como por exemplo, o câmbio da moeda do país de origem para euro, poderão contribuir para as responsabilidades que o estudante assume e para o stress experienciado. A nível académico, alguns estudantes são a primeira geração da família que têm a oportunidade de frequentar o ensino superior, um mundo que lhes é francamente desconhecido. O confronto com métodos de ensino e práticas de trabalho bem diferentes das do passado, a falta de *feedback* por parte dos professores, e ainda a atual situação pandémica que obrigou a que algumas aulas fossem lecionadas remotamente, são outros aspetos que ilustram bem as dificuldades que estes estudantes se deparam na transição e adaptação ao ensino superior português (Casanova et al, 2020).

Segundo Oliveira e Moretti (2020) existe ainda um processo de silêncio e o apagar da cultura, da linguagem, dos costumes e da herança do aluno imigrante que é exposto às políticas educacionais que não o reconhecem diretamente como um indivíduo em processo de transição e afastado de seu local de origem. Estes mecanismos culturais contribuem, também, para agudizar as dificuldades adaptativas dos estudantes PALOP. É urgente que tanto as diretrizes da Direção Geral do Ensino Superior quanto as do Currículo Nacional de Educação contemplem as especificidades culturais e as suas implicações para os processos de ensino e de aprendizagem do aluno imigrante e, que na medida possível, tenham em conta, nesses processos, as vivências destes estudantes.

Tendo como princípio as bases e reflexões acima mencionadas é fácil antecipar que os estudantes dos PALOP se deparem com desafios relacionados com cultura, a Universidade, e sistema académico entre muitos outros fatores (Duque, 2012, citado por Doutor e Alves, 2019).

Há, ainda, aspetos tipicamente burocráticos que, ademais, complicam a vida destes estudantes. A falta de estruturas de apoios à transição e a demora na emissão de vistos dos estudantes faz com que estes cheguem a Portugal no meio ou, mesmo em casos mais difíceis, no fim do primeiro semestre ou, mesmo já, no decurso do segundo semestre. Estes estudantes, obviamente, perderam já uma quantidade de aulas teóricas/práticas e de ensinamentos muitas vezes tidos como fundacionais (básicos) para o sucesso no curso em questão.

Os estudantes enfrentam dificuldades acrescidas relativamente à aquisição de conhecimento teórico-prático do curso e o domínio de um método de ensino para o qual, geralmente, não estão preparados (Mourato, 2011, citado por Doutor et al., 2019). Outras

dificuldades referenciadas na literatura dizem respeito ao tipo e quantidade de conteúdos que é preciso assimilar, a necessidade de um elevado número de horas de estudo que é preciso despende, a sensação de falta de tempos livres e o regime de avaliação (periódica ou final) instituído. Todas estas dificuldades contribuem para o elevado nível de ansiedade dos estudantes (Brito, 2009, citado por Doutor et al., 2019).

Diversas abordagens psicológicas têm procurado contribuir para o entendimento dos processos hipoteticamente envolvidos nas vivências e dificuldades dos estudantes imigrantes, particularmente dos estudantes PALOP. Neste âmbito o impacto da psicologia positiva em áreas como a vocacional e das organizações tem sido especialmente notado e levou ao desenvolvimento de uma série de teorias e de constructos particularmente relevantes para o presente trabalho. Duas teorias podem ser especialmente úteis para a elucidação dos objetivos que queremos estudar, designadamente a teoria da adaptabilidade de carreira (Savickas, 1997) e a teoria sociocognitiva de bem-estar (SCCT; Lent, 2004). Neste trabalho, por questões de praticabilidade, iremos privilegiar apenas a teoria SCCT uma vez que esta oferece uma referência teórica para o processo de exploração vocacional, congregando variáveis heurísticamente promissoras para a predição da satisfação específica dos indivíduos num dado domínio, como satisfação no trabalho ou na escola.

Em particular, a teoria SCCT inclui seis conjuntos de variáveis que contribuem para a satisfação do indivíduo: traço afetivo positivo, autoeficácia, objetivo de progresso, expectativas de resultados, fatores ambientais e satisfação específica do domínio. (Lee, Lee, & Shin, 2020). O modelo sociocognitivo de bem-estar educacional e vocacional de Lent e Brown (2006, 2008), representa um esforço para estender o alcance explicativo da SCCT de Lent, Brown e Hackett (1994; teoria sociocognitiva de carreira) a outros domínios do funcionamento humano.

Esta componente da teoria procura integrar os desafios inerentes ao aceleração da globalização e ao concomitante crescimento das facilidades dos indivíduos para explorarem novas fronteiras (Nunes, Felix & Prates, 2017). Esta internacionalização acelerada das organizações e a decorrente mobilidade da força laboral impõem que pessoas que vão à busca de trabalho e de uma formação académica no estrangeiro manifestem interesse por aquela cultura na qual irá ingressar, ou seja, o estudante terá que desenvolver novas competências para lidar com um novo contexto cultural diferente do seu local de origem (Sousa, Gonçalves, Reis & Santos, 2015). Estas transições são frequentemente stressantes para os indivíduos nelas implicados e alguns autores citam a importância de capacidades como a inteligência cultural para que as experiências e as vivências desses estudantes sejam,

de maneira geral, positivas. De acordo com os autores acima citados, dentre essas competências, a inteligência cultural é essencial. Esta é definida como a capacidade de adaptação e de ajustamento à multiculturalidade, focado nas interações reveladas pela diversidade cultural. As percepções de autoeficácia, as expectativas de resultados e os objetivos pessoais, são fatores que, segundo a teoria sociocognitiva de carreira, podemos especular estarem entre os que mais influenciam o sentimento de bem-estar dos indivíduos que atravessam processos de transição interculturais decorrentes de processos de imigração para fins de formação acadêmica.

A alta incidência de estudantes PALOP que buscam as universidades portuguesas para iniciar ou ampliar uma carreira acadêmica internacional levanta discussões importantes sobre as vivências, as dificuldades e as habilidades necessárias para que esses estudantes, os demais integrantes desse espaço acadêmico e as instituições que fazem essas parcerias precisam adotar para que o resultado seja o mais vantajoso possível.

O objetivo deste trabalho é analisar as vivências e os desafios enfrentados pelos estudantes PALOP nas universidades portuguesas, na qualidade de imigrantes. Os objetivos específicos consistem em refletir sobre o papel de fatores propostos pela teoria do bem-estar acadêmico e social desenvolvida por Lent e Brown (2008), em busca de relacionar suas vivências na qualidade de imigrantes com a incidência de desistência nos cursos que estavam inseridos no Ensino Superior Português, bem como ainda sobre as percepções dos estudantes acerca do seu desempenho acadêmico e o grau de satisfação com os cursos que frequentam.

1. ENQUADRAMENTO TEÓRICO

A justificativa do tema que aqui se apresenta faz uma ligação direta com a relação existente entre a formação académica, sobretudo para estudantes internacionais/equiparados vindos de Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa em universidades portuguesas com os fatores que podem colocar em risco o seu bem estar psicológico e sua saúde mental, gerando a intenção de abandonar (*dropout*), desistir por um período de tempo (*stopout*) ou mudar de curso do curso (*optout*) em que estavam inicialmente inseridos. Este trabalho de final de curso teve como premissa a minha experiência como estudante, por fazer parte da comunidade aqui apreciada. Durante estes cinco anos que frequentei o curso de Psicologia percebi existirem múltiplas dificuldades que os estudantes provenientes dos PALOP enfrentam, a partir do momento em que são admitidos ao Ensino Superior Português. Dificuldades estas que são difíceis de superar sem apoio da própria instituição de ensino superior, do estado Português, do país de origem, das associações de estudantes, dos colegas, dos professores e todos outros que podem auxiliar estes estudantes para terem uma melhor integração em Portugal. De seguida fazemos uma breve resenha de alguns dos construtos que consideramos mais pertinentes para o tema desta dissertação.

1.1 Abandono

A decisão de abandonar o Ensino Superior (ES) tem vindo a ser estudado por autores como Casanova, Lent, Brown, Leandro, Tinto entre outros investigadores de diversas teorias.

Começo por abordar os fenómenos que estão fortemente interligados ao abandono (*dropout*) que são o *stopout* e o *optout*. O *stopout* refere-se a uma pausa, por um período geralmente de um ano, neste caso o estudante tem intenção de voltar ao ES (Casanova, 2018). *Stopout* equivale a fazer uma pausa, sendo um comportamento comum, segundo O'Toole e Wetzael (citado por Casanova, 2018), tendo em conta o número significativo de estudantes que interrompem os seus estudos durante o ES.

O *optout* refere-se a uma opção vocacional do estudante, que diz respeito a mudança de curso ou de instituição de ensino (Montmarquette et. al., 2001, citado por Casanova, 2018). As razões relatadas pelos estudantes, neste caso, referem, particularmente, o facto de entrarem em uma instituição de ensino que não era a sua primeira opção ou curso de primeira

opção, algo que gera menos curiosidade e confiança destes estudantes relativamente às suas decisões de carreira, e conduzindo a vivências diferente dos estudantes que entram em suas primeiras opções, pois estes mostram perceções mais positivas de si (Casanova, 2018).

Em um estudo feito no âmbito de uma intervenção multicultural em aconselhamento por Ferro (2012), a 77 indivíduos provenientes da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP), baseada em princípios da *grounded theory*, obteve dados relevantes sobre a população constituída por estudantes da CPLP que apontam vários aspetos relevantes para o tema deste trabalho, nomeadamente que a língua oficial portuguesa, não garante a priori uma compreensão mútua dos intervenientes, podendo mesmo ser mais um obstáculo para os estudantes e que a escolaridade anterior dos estudantes da CPLP nem sempre é o melhor suporte para as exigências do Ensino Superior Português. A orientação vocacional, por sua vez, é muitas vezes ou quase sempre inexistente nas histórias de vida destes estudantes. Aspetos como a alimentação ou o clima, regras e hábitos de interação social podem constituir fatores associados às dificuldades mencionadas, já que, como dissemos na introdução, nem todos estudantes provenientes destes países usufruem de apoio monetário suficiente e daí advindo a necessidade de procurar um trabalho remunerado, que pode, por seu turno, influenciar nos resultados e na dedicação que é dada aos estudos. A rede social destes estudantes frequentemente é constituída predominantemente por grupos de colegas da mesma nacionalidade. O sucesso académico não cumpre as expectativas de realização antes da chegada a Universidade e o tempo de demora para concluir os estudos tornam-se mais alargados e, finalmente, as expectativas de realização pessoal e profissional futuras são afetadas (Ferro, 2012).

Abandono escolar é um fenómeno que se caracteriza pela retirada do estudante da formação em que está matriculado para obter um grau ou qualificação (Staiculescu, 2012, citado por Năstase & Stăiculescu, 2018). Ao falar sobre o abandono no Ensino Superior é necessário ser feita uma referência aos modelos ecológicos/ interacionistas, como por exemplo o desenvolvido por Tinto (Tinto, 1975, citado por Casanova, 2018). O Modelo de Interação do Estudante, sugere que o abandono ocorre quando os estudantes não conseguem interagir com os pares ao nível social, este modelo compreende o abandono como consequência das relações dinâmicas e recíprocas entre características pessoais do estudante, características formais e informais do Ensino Superior e características da comunidade em que o estudante está inserido (Casanova, 2018). As múltiplas interações, por fim, originam problemas relacionados com o desempenho académico e o desenvolvimento de carreira. Face a estas considerações, podemos afirmar que os estudantes provenientes dos PALOP

passam por todos estes fatores que podem influenciar o abandono, paragem, ou mudança de curso no Ensino Superior. A chegada a Portugal dá origem a uma miscelânea de emoções e aventuras ao estudante estrangeiro vindo dos PALOP, o desconhecimento da cultura, das pessoas, da comida, do ensino, e o sonho de estar em uma instituição de ensino superior em Portugal, o peso das expectativas de familiares que ficaram no país de origem, o fardo de torna-se estudante de primeira geração no ensino superior, as inseguranças, a língua, aspetos legais como o SEF, o clima, o racismo. São alguns dos muitos fatores que podem estar ligados ao enfraquecimento do bem-estar psicológico do estudante no Ensino Superior. Para Darlaston-Jones et. al. (2003, citado por Casanova, 2018), a adaptação ao Ensino Superior está intrinsecamente ligada à forma como o estudante responde aos eventos académicos, mas também à natureza e a intensidade dos estímulos ambientais, às condições de espaço físico e às oportunidades académicas e sociais para os estudantes. Para o autor, se o estudante não se identifica com o seu ambiente pode vir a experienciar sentimentos de desajustamento e de desilusão.

Normalmente os estudantes provenientes dos PALOP, que concorrem a bolsas de estudos ou a acordos de cooperação, chegam a Portugal dois a três meses depois do início do ano letivo, facto que, como já referimos antes, promove desfasamento e disfuncionamento adaptativo, e, conseqüentemente, poderá causar desilusão do estudante. Os fatores ligados à acomodação e à integração são por si só extremamente exigentes a vários níveis: emocional, tempo e económico. Estes, podem, mais uma vez, influenciar o desempenho académico dos estudantes.

Alguns autores também concordam com os fatores acima citados. Segundo Robbins et al. (2004), num estudo meta-analítico realizado com o objetivo de identificar se havia relação entre os resultados educacionais dos estudantes e os fatores psicológicos e académicos, mostrou-se que a motivação do aluno, os objetivos académicos, o comportamento institucional (o nível de satisfação do aluno perante a instituição de ensino), suporte social (rede de apoio da família, amigos e a instituição de ensino), envolvimento social em atividades organizadas pela Universidade ou pelos colegas, capacidade de autoavaliação, e a auto percepção (a forma como o aluno olha para si mesmo) influenciam no abandono do aluno no ensino superior. Mas, Debarad (2004, citado por Năstase & Stăiculescu, 2018), acredita que o abandono não pode ser explicado pela forma como os estudantes respondem ao estresse, mas acredita que os fatores acima referenciados podem influenciar no desempenho académico do aluno.

Westrick et al. (2015) citado por (Năstase & Stăiculescu, 2018), mostraram nos seus trabalhos que os primeiros anos do ensino superior são importantes para o não abandono subsequente; quanto melhor for o desempenho nos primeiros semestres, menor a taxa de abandono futura dos estudantes.

Noutro trabalho, Jia e Maloney (2014), indicam que existem outros fatores além dos referenciados por Robbins (2004), que precisam de ser equacionados. Estes autores, referem que o abandono no Ensino Superior pode ser influenciado também por questões de etnia, isto é, estudantes pertencentes a grupos minoritários tem maior propensão a abandonar o ensino superior.

Por fim, nos estudos realizados por Her et al. (2021) sobre as intenções de persistência de estudantes negros no ensino superior mostra que a discriminação racial não é um fator que leva a estudantes a abandonarem o Ensino Superior, desde que lhes sejam asseguradas alguns dos fatores protetores enunciados acima (ver Robbins et al., 2004).

1.2 Modelo cognitivo de bem-estar

A psicologia vocacional preocupa-se com os fatores que promovem o bem-estar em ambientes de trabalho e educacionais. Mais especificamente, Lent (2004) desenvolveu, a partir da teoria de Bandura, o Modelo Social Cognitivo do bem-estar. Atualmente, Lent e colaboradores têm estudado duas perspetivas de bem-estar: a perspetiva hedónica define bem-estar em termos de presença de afeto positivo (satisfação e felicidade) e ausência de afeto negativo como por exemplo a tristeza. A perspetiva eudemónica equipara o bem-estar a viver uma vida com significado, a perspetiva eudemónica (que nos focaremos no presente estudo) está associada a conceitos como autoeficácia, crescimento pessoal e engajamento saudável (Brown et al., 2016). Lent (2004), propôs uma perspetiva teórica unificadora sobre o bem-estar e ajuste psicossocial, incorporando as componentes chave da teoria sociocognitiva de carreira (Lent et al., 1994; ver também, Hui et al., 2013). Posteriormente, Lent e colaboradores (2006, 2008) estenderam esta estrutura aos contextos específicos de ajustamento em ambientes vocacionais e educacionais e concetualizaram a satisfação relevante do domínio como um aspeto da adaptação escolar e profissional dos indivíduos. Este modelo, em particular, inclui cinco variáveis que se supõe estarem ligadas à satisfação experimentada nas atividades ocupacionais e educacionais dos indivíduos. Estas variáveis incluem fatores de personalidade e traços afetivos (eg: extroversão, neuroticismo,

otimismo), autoeficácia, progresso em atividades direcionadas a metas, condições de trabalho e resultados favoráveis, suportes, recursos e obstáculos ambientais. Nesta teoria, Lent e Brown (2006), propõem que vários aspetos diretos e indiretos unem as variáveis relevantes entre si.

Para a teoria sociocognitiva (e.g., Bandura, 1986, 2001, 2008) o conceito de agência humana é essencial. O conceito traduz a hipótese, já amplamente validada, de que as pessoas podem se auto-organizar, serem proactivas, reflexivas de uma maneira mais complexa do que é previsto se estas fossem orientadas simplesmente por forças, estímulos e influências ambientais, ou por impulsos internos ocultos e/ou secretos. A agência distingue-se por 3 tipos: individual, mediada socialmente e coletiva. Os mecanismos sociocognitivos atuam juntamente com o contexto para permitirem a expressão da agência individual, a intencionalidade e a regulação comportamental. Entre os mecanismos sociocognitivos mais importantes para este trabalho incluímos as crenças de autoeficácia, de resultados e os objetivos.

1.2.1 Autoeficácia

Como referem Silva et al. (2014) a história do conceito e da aplicabilidade da teoria da autoeficácia emergem nos trabalhos realizados pelo psicólogo Albert Bandura nos anos setenta e, desde então, têm revelado uma influência em diferentes domínios do funcionamento humano. Com o conceito de autoeficácia, Bandura (1997) chama atenção para a capacidade auto eficiente das pessoas, declinando as teses que defendem a existência de um limite já pré-definido de inteligência, capacidades físicas ou mentais, mas sim defendendo que através das iniciativas corretas uma pessoa pode ultrapassar limites e seguir em constante evolução, sendo capaz de resolver problemas, atingir objetivos e expandir os seus conhecimentos sobre os mais variados temas.

1.2.2 Expectativas de resultado

As expectativas de resultado e as de autoeficácia constituem, respetivamente, crenças sobre as consequências dos comportamentos e sobre a capacidade para desempenhar tarefas de forma bem-sucedidas. Na formulação das expectativas de resultados o indivíduo imagina as consequências do seu desempenho (e se eu fizer isto, o que aconteceria?), enquanto que na formulação da autoeficácia o indivíduo preocupa-se com as suas habilidades ou competências (será que eu posso fazer isto?). A teoria das expectativas tenta explicar

motivações de recompensas que resultam do desempenho, das percepções que um indivíduo tem de poder realizar determinadas tarefas e relacioná-las com o desempenho e os resultados.

1.2.3 Objetivos

Os objetivos traduzem a decisão individual de realizarem determinadas atividades, fornecendo direção ao comportamento. Os objetivos funcionam através da capacidade das pessoas para representar simbolicamente o resultado desejado e para reagir de forma autocrítica ao seu próprio comportamento com base em normas internas de desempenho. Os objetivos são importantes para a autorregulação do comportamento, enquanto eventos ambientais e histórias pessoais ajudam a moldar o comportamento. Ao estabelecer objetivos, as pessoas ajudam a organizar e orientar o comportamento, para manter os seus objetivos durante um determinado período (curto ou longo) mesmo na ausência de reforços externos e para aumentar a probabilidade de alcançar os resultados esperados futuramente. A relação entre elas é importante uma vez que o estabelecimento de objetivos, a persistência, o afeto, a cognição, a seleção dos contextos e das atividades são mecanismos mediadores da influência das crenças de eficácia sobre o comportamento (Bandura, 1986).

1.2.4 Processos motivacionais

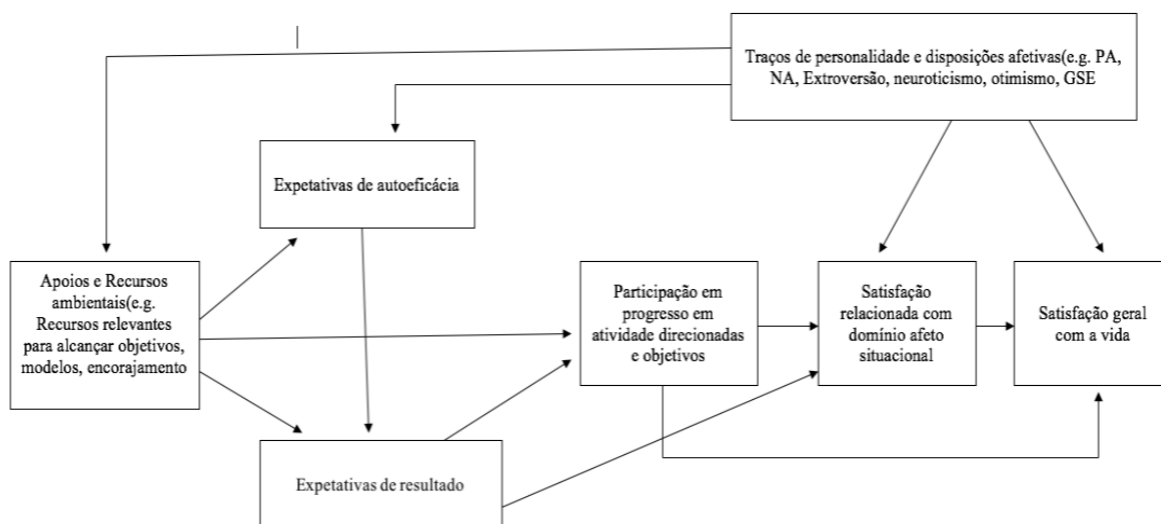
Na organização dos processos motivacionais as crenças de autoeficácia das pessoas determinam o seu nível de motivação, a forma como esta se reflete no esforço que irão evidenciar face aos obstáculos que inevitavelmente irão encontrar ao procurarem atingir os seus objetivos. Quanto maior for a crenças nas suas capacidades, maiores e mais persistentes são os esforços para os alcançá-los (Bandura, 1997; Lent, 2004). E quando enfrentam dificuldades, as pessoas que se sentem angustiadas pelas suas próprias dúvidas, sobre as suas capacidades, diminuem os seus esforços ou abordam prematuramente as suas tentativas e contentam-se com soluções medíocres, enquanto que as que têm crenças fortes nas suas capacidades exercem maior esforço para dominar os seus desafios (Bandura, 1997; Lent, 2004; Lent & Brown, 2008).

Lent (2004) e Lent e Brown (2008), propuseram a adaptação da SCCT de maneira a explicar variáveis sociais, cognitivas, características e comportamentos que contribuem para os resultados afetivos (e.g., satisfação) em ambientes académicos. Este modelo fornece um bom ajuste geral aos dados empíricos (Lent et al., 2005; Lent et al. 2009). Em geral, os estudos mostram que a autoeficácia se relaciona diretamente com a satisfação académica (Flores et.al, Lent et al., 2012, Brown et al., 2014) ou indiretamente por meio do progresso

nos objetivos considerados. Os suportes ambientais (suporte organizacional percebido, suporte a objetivos ou funções; Buyokogoze-Kavas et.al., 2014, Lent et.al., 2011b, Singley et al., 2010, citado Brown et al., 2016) e a afetividade positiva (Buyokogoze-Kavas et al., 2014, Lent et al., 2011, citado Brown et al., 2016), também mostraram relações consistentes em a respeito da satisfação académica ou profissional, tal como é preconizado neste modelo.

Em estudos longitudinais os resultados relataram uma relação entre o domínio e a satisfação académica para a satisfação com a vida que eram em grande parte unidirecional em vez de recíproca como alguns autores haviam avançado (Lent et.al., 2012, 2016, citado por Brown et al., 2016). Estes factos sugerem que a satisfação nos domínios académico/profissionais podem ser um fator preponderante para a satisfação com a vida para muitas pessoas e que as intervenções destinadas a promover a satisfação em domínios relevantes para a carreira podem ter implicações valiosas para a satisfação geral com a vida (Brown et al., 2016).

No presente estudo, usaram-se apenas conceitos, esquemas, e métodos do modelo sociocognitivo relevantes para os objetivos pretendidos. Para dar mais consistência, na parte da avaliação de algumas variáveis de resultado, fez-se igualmente uso do questionário de Nagy (2006), para operacionalizar aspetos como a satisfação do aluno, uma vez que nesta investigação não usamos a satisfação com a vida que é medida por Lent e colaboradores. Os objetivos e hipóteses deste estudo (ver de seguida), inspiram-se no modelo sociocognitivo do bem-estar (Lent, 2004;



adaptado por Ramos, 2016) que se ilustra na Figura 1.

Figura 1. Modelo de bem-estar em condições de vida normativas (traduzido de Lent, 2004, p. 500, citado por Ramos, 2016)

2. HIPÓTESES

As seguintes hipóteses operacionais orientaram o trabalho desta dissertação (a formulação das hipóteses segue a linguagem da teoria estatística da correlação):

2.1 Variáveis psicossociais (intramodelo)

1. Autoeficácia Académica tem relação positiva com a Autoeficácia académica de *coping*;
2. Autoeficácia Académica tem relação positiva com a expectativa de resultado académico;
3. Autoeficácia Académica tem relação positiva com o suporte académico;
4. A Autoeficácia académica de *coping* tem relação positiva com as Expectativas de resultado académico;
5. A Autoeficácia académica de *coping* tem relação positiva com o suporte académico;
6. A expectativa de resultado académico tem relação positiva com o suporte académico de resultado académico;

2.2 Variáveis de resultado (intramodelo)

1. A Satisfação do aluno relaciona-se positivamente com o desempenho académico;
2. A satisfação do aluno têm relaciona-se positivamente com a intenção de persistir nos estudos;
3. O desempenho académico tem uma relação positiva com a intenção de persistir nos estudos;

2.3 Variáveis psicossociais e as variáveis de resultado

1. Autoeficácia Académica tem relação positiva com a satisfação do aluno
2. Autoeficácia Académica tem relação positiva com o desempenho do aluno;

3. Autoeficácia Académica tem relação positiva com a intenção de persistir nos estudos;
4. Autoeficácia Académica de *coping* tem relação positiva com a satisfação do aluno;
5. Autoeficácia Académica de *coping* tem relação positiva com o desempenho académico;
6. Autoeficácia Académica de *coping* tem relação positiva com intenção de persistir nos estudos;
7. A expectativa de resultado académico tem relação positiva com a satisfação do aluno;
8. A expectativa de resultado académico tem relação positiva com o desempenho académico;
9. A expectativa de resultado académico tem relação positiva com a intenção de persistir;
10. O suporte académico tem relação positiva com a satisfação do aluno;
11. O suporte académico tem relação positiva com o desempenho académico;
12. O suporte académico tem relação positiva com a intenção de persistir;

2.4 Capacidade preditiva das variáveis psicossociais e de resultado (Modelo de Regressão)

1. As variáveis psicossociais relacionam-se (conjunto) positivamente com o desempenho académico;
2. As variáveis psicossociais relacionam-se (conjunto) positivamente com a intenção de persistir nos estudos
3. As variáveis psicossociais têm uma relação (conjunta) positiva com a satisfação nos estudos;

3. METODOLOGIA

Este estudo pretende examinar as vivências dos estudantes de Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa no Ensino Superior Português e, metodologicamente, configura-se como um plano quantitativo-descritivo (plano não experimental).

No âmbito desta investigação, foram utilizados instrumentos de avaliação adaptados à população Portuguesa a partir de trabalhos originalmente publicados nos EUA e na Alemanha. Particularmente relevante para esta investigação foi o trabalho de nomeadamente de adaptação do modelo integrativo de Bem-estar Psicológico proposto por R. W. Lent à população Portuguesa realizado por Ramos & Paixão (2010; também, ver Ramos, 2016).

3.1 Participantes

Ao todo participaram 129 estudantes provenientes dos PALOP, dos quais validamos 109 devido a várias questões que não foram respondidas pelos participantes (ou seja, devido à presença de *missings* encontrados no preenchimento). A Tabela 1 sumaria a informação sociodemográfica pertinente da amostra. Dos 109 participantes, 55% são mulheres e 44% homens. Oitenta e nove por cento dos participantes tem como português a sua língua materna e 11% tem outras línguas como a sua língua materna. Dezanove por cento dos participantes, no que respeita ao rendimento, afirma que tem menos de 300 € mês, 36% tem o rendimento mensal de 300–400 €, 26% têm rendimento de 500–650 € e 18,3% tem rendimento mensal equivalente a mais de 650 €. Oitenta e dois por cento dos respondentes considera que não tem apoio de grupos e associações do seu país de origem em Portugal e 17,6% considera ter apoio dos mesmos. A maioria dos estudantes dedicam-se inteiramente aos estudos (74,3%) e 25,7% é trabalhador estudante.

De modo a sabermos se era preciso introduzir o controlo estatístico de variáveis sociodemográficas calculámos algumas estatísticas bivariadas. Encontram-se correlações significativas, positivas, mas fracas entre a idade, o desempenho académico e a satisfação do aluno. Como os coeficientes são positivos, isso significa que à medida que aumenta a idade aumenta também o desempenho académico e a satisfação do aluno. Constatou-se também correlações significativas, negativas e fracas entre o apoio, o desempenho académico e a satisfação do aluno. Como os coeficientes são negativos, isso significa que à medida que aumenta o apoio diminui o desempenho académico e a satisfação do aluno.

Tabela 1 - Variáveis Sociodemográficas e Familiares

Variáveis sociodemográficas e Familiares		<i>n</i>	%
Sexo	Feminino	60	55
	Masculino	49	45
Estado Civil	Solteiro	104	95,4
	Casado	3	2,8
	União de Facto	1	0,9
	Divorciado	1	0,9
	Viúvo	0	0
Língua	Português	97	89
	Outra	12	11
Onde realizou o secundário	País de origem	87	79,8
	Portugal	22	20,2
Apoio/Bolsa de Estudo	Sim	29	26,9
	Não	79	73,1
Trabalhador Estudante	Sim	28	25,7
	Não	81	74,3
Rendimento Mensal	menos de 400	58	55,7
	500-650	27	26
	mais de 650	19	18,3
Apoio de Associações/Grupos	Sim	19	17,6
	Não	89	82,4
Idade	<i>Média</i>	23,4	
	<i>DP</i>	4,8	

3.2 Procedimentos

Após a seleção dos instrumentos com base na revisão da literatura foi pedido autorização à Comissão de Ética e Deontologia da Investigação (CEDI) da FPCE-UC para seguir com a investigação. No segundo semestre de aulas foram aplicados os questionários aos estudantes do ensino superior (usámos, para o efeito, a plataforma *Google Forms*). O questionário foi aplicado nas primeiras semanas de aulas de modo a não haver enviesamento nas respostas devido a ansiedade, *stress* ou pressão por o início do processo de avaliação dos conhecimentos. A amostra conta com estudantes PALOP matriculados em diversas instituições de ensino superior em Portugal. A participação no estudo foi voluntária e materializou-se após o preenchimento de um formulário de consentimento informado. As respostas eram anónimas e garantiu-se a confidencialidade dos dados. Depois de autorizado o questionário, os participantes responderam (ver próxima seção) primeiro a um breve questionário sociodemográfico e, de seguida, responderam a um conjunto de itens extraídos do Questionário das Variáveis Sociocognitivas (QVS: Lent et al., 2005; adaptação Portuguesa de Ramos e Paixão, 2010) e o Inventário da satisfação dos estudantes por Westermann, Heise, Spies e Trautwein (1996) adaptado por Nagy (2006).

O questionário usado nesta investigação teve um tempo total de 25 minutos. Foi dada a possibilidade de obter informações sobre os resultados a quem manifestasse esse interesse.

4. INSTRUMENTOS

4.1 Questionário sociodemográfico

O questionário reúne um conjunto de questões que permitem fazer levantamento de informações relevantes dos participantes. As questões colocadas permitem reunir elementos não só de carácter geral como, por exemplo, o género, idade e nacionalidade, mas também questões relacionadas com o contexto universitário dos respondentes. Assim, foi reunido um conjunto de questões de carácter académico como, por exemplo o curso de frequência, o ciclo de estudos, número de matrículas já realizadas pelo participante, existência de algum tipo de apoio social (bolsa), ou equivalente, e, por fim, as circunstâncias de vida/habitação como, por exemplo, com quem mora, se tem familiares residentes em Portugal, e os valores que se aproximam a sua renda mensal.

4.2 Questionário de Variáveis Sociocognitivas (VSC) (Lent et al., 2005; adaptação Portuguesa de Ramos & Paixão, 2010)

O questionário usado é uma adaptação portuguesa de Ramos & Paixão (2010). O Questionário de Variáveis Sociocognitivas (QVS) mede variáveis relativas aos principais mecanismos sociocognitivos (autoeficácia, expectativas de resultado e objetivos) e outras variáveis motivacionais e personalísticas. Na versão Portuguesa, a escala de Likert, contrariamente à original, com 9 intervalos, passou apenas a contemplar 5 intervalos, respetivamente: 1 “discordo totalmente”; 2 “discordo”; 3 “nem discordo/, nem concordo”; 4 “concordo”; 5 “concordo totalmente”. Esta alteração não revelou ter influência na qualidade psicométrica dos resultados. Este questionário contempla duas dimensões/ domínios, o domínio académico e domínio social. O domínio académico inclui subescalas de Autoeficácia académica, autoeficácia académica de *Coping*, de Expectativas de Resultados Académicos, Suporte académico e por fim satisfação académica. O domínio social engloba subescalas mais relacionadas com a vida social, expectativa social, suporte e satisfação. Nesta dissertação focaremos apenas ao domínio Académico. No estudo original (Ramos, 2010) obteve boas estimativas de consistência interna (coeficiente alfa de *Cronbach*) para as diferentes subescalas do VCS: autoeficácia académica (alfa = .88), auto eficácia de *coping* (alfa = .87), expectativas de resultado (alfa = .88; média aritmética das suas componentes,

C1 e C2, respetivamente expectativas intrínsecas e extrínsecas), suporte académico alfa = .76. (Ramos, 2006 p. 125). Na presente investigação os valores de consistência interna nos itens das diferentes medidas revelaram-se igualmente bons: autoeficácia académica (alfa = .84), autoeficácia de *coping* (alfa = .86), expectativa de resultado (alfa = .94).

4.3 Inventário da satisfação dos estudantes por Westermann, Heise, Spies e Trautwein (1996) adaptado por Nagy (2006)

No trabalho de Etzel et al. (2016), que teve como objetivo estudar os determinantes do sucesso no ensino superior e através do qual se enfatizou a importância das perceções de ajuste pessoa-ambiente e os traços de personalidade para explicar diferenças de satisfação, desempenho académico e intenção de persistir, fomos buscar indicadores de resultados que considerámos pertinentes para os objetivos deste trabalho. De salientar que neste trabalho não faremos estudo dos traços de personalidade.

A primeira escala que extraímos para o nosso protocolo foi desenvolvida por Schmitt et al. (2008, citado por Etzel et al., 2016). O questionário original consiste em 6 itens com o objetivo de medir o ajuste académico geral dos estudantes. A satisfação académica foi avaliada por 3 itens de Westermann, Heise, Spies e Trautwein (1998; adaptado por Nagy, 2006). A Intenção de persistir foi medida por uma escala de 5 itens (Nagy, 2006) e foi usada para avaliar a intenção de persistência dos estudantes, a escala origem foi traduzida de Ditton (1998) de inglês para alemão. Por fim, o desempenho académico foi avaliado por 7 itens de Nagy (2006). Os itens foram avaliados com base numa escala de resposta de tipo Likert contemplando 5 intervalos, respetivamente: 1 “discordo totalmente”; 2 “discordo”; 3 “nem discordo/ nem concordo”; 4 “concordo”; 5 “concordo totalmente”.

O inventário na versão original de Nagy (2006; ver Etzel et al., 2016) está em Alemão, pelo que, fizemos a sua tradução para Português e introduziram-se algumas modificações. Por exemplo, no inventário original a escala sobre a intenção de desistir transformada neste estudo para uma orientação mais positiva (intenção de persistir), uma vez que inicialmente continha bastantes itens invertidos. No estudo original (Nagy, 2006) obteve boas estimativas de consistência interna (estimados através do coeficiente alfa de *Cronbach*) para as diferentes subescalas do inventário de satisfação do aluno: satisfação do aluno (alfa = .88); desempenho académico (alfa = .91); intenção de persistir (alfa = .82). Na presente investigação os valores de consistência interna nos itens das diferentes medidas revelaram-

se igualmente bons: Satisfação do aluno (alfa = .83); Desempenho acadêmico (alfa =.72); Intenção de persistir (alfa = .73).

4.4 Análise estatística

A análise estatística envolveu medidas de estatística descritiva (frequências absolutas e relativas, médias e respectivos desvios-padrão) e estatística inferencial. Nesta, utilizou-se o coeficiente de correlação de *Pearson* e a regressão linear múltipla. O nível de significância para aceitar ou rejeitar a hipótese nula foi fixado em $\alpha \leq 0,05$. A análise estatística foi efetuada com o SPSS (*Statistical Package for the Social Sciences*, v. 27).

5. RESULTADOS

5.1 Estatísticas descritivas: Variáveis principais

Na Tabela 2 encontram-se as estatísticas descritivas (médias e desvios-padrão) obtidas nas principais variáveis do estudo. As estatísticas foram apresentadas para a amostra das mulheres e dos homens e, ainda, para amostra combinada. Em todos as variáveis consideradas a média das pontuações é igual, ou superior ao ponto médio da escala de Likert usada na classificação, significando que, em geral, os estudantes selecionaram predominantemente as opções de resposta que caracterizam o polo mais favorável da variável em apreço (maior autoeficácia, satisfação com os estudos). Importa referir que as respostas a alguns itens do questionário de Nagy (2006) foram revertidas antes de se calcularem os totais e, por isso, nas escalas “desempenho académico” e “intenção de desistir”, maiores pontuações traduzem maior desempenho académico e maior intenção de persistir (ou seja, de *não* desistir) nos estudos/curso.

Tabela 2 - Estatística descritiva(comparação Mulher e Homem)

	Mulher		Homem		Total	
	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>
Autoeficácia Académica	11,68	2,65	11,75	2,48	11,71	2,57
Autoeficácia de <i>Coping</i>	26,5	4,91	26,22	5,63	26,37	5,23
Suporte Académico	21,21	4,66	20,48	5,46	20,88	5,02
Expetativa Resultado Académico	39,39	7,42	38,67	9,37	39,07	8,321
Desempenho Académico	17,41	5,81	19,2	5,38	18,21	5,672
Intenção de Não Desistir	19,86	4,04	20,91	4,92	20,34	4,5
Satisfação Aluno	10,71	3,44	11,18	3,53	10,92	3,47

Antes de prosseguirmos as análises estatísticas fizemos preliminarmente uma avaliação de potenciais diferenças nas pontuações relacionadas com o género do participante. Os resultados dos sete testes *t* de Student (grupos independentes) são bastante claros e mostraram que não há evidências, nesta amostra, de que as pontuações médias das mulheres diferem das médias dos homens (estatisticamente falando). Assim, nas análises que se apresentam de seguida apenas as pontuações do grupo total de participantes são usadas.

5.2 Correlações

Os principais resultados correlacionais para as variáveis principais do estudo podem ler-se na Tabela 3. Todavia, concomitantemente também verificámos se algumas das variáveis sociodemográficas inquiridas no questionário (e.g., idade, se recebe apoio relacionado com bolsa, se trabalha, ou recebe algum tipo de apoio institucional) estavam relacionadas com as variáveis principais. Neste caso, o padrão de resultados foi igualmente muito claro, mostrando que nenhuma das variáveis do questionário VCS (e.g., autoeficácia, expectativas de resultado, objetivos) estava correlacionada com qualquer das variáveis sociodemográficas. Já algo diferente foi apurado quando se correlacionaram as variáveis sociodemográficas e as respostas dos respondentes nas variáveis satisfação com os estudos, desempenho académico e intenção de não desistir. O desempenho académico (auto percepção) correlacionou com a idade ($r = .299$, $p = .002$) e com ter uma bolsa ($r = -.211$, $p = .028$). A este respeito ainda foi possível constatar-se que a maior satisfação do estudante com o seu curso/estudo maior a idade ($r = .214$, $p = .028$) e ter uma bolsa ($r = -.324$, $p = .001$).

As associações entre as variáveis do modelo de bem-estar e as três variáveis do questionário de Nagy (2006) encontram-se documentadas na Tabela 3. Como esperávamos as variáveis sociocognitivas estão fortemente e positivamente correlacionadas (todas apresentam *r*'s de Pearson superiores a 0,5). Encontraram-se ainda correlações significativas, positivas e fracas entre a intenção de não desistir e a AE académica, AE *coping* e suporte académico. Como os coeficientes são positivos, isso significa que à medida que aumenta o AE académica, AE *coping* e suporte académico aumenta também a intenção de não desistir.

Encontraram-se correlações significativas, positivas e fracas ou moderadas entre a satisfação do aluno, a AE académica, AE *coping* e suporte académico e Expectativa resultado

académico. Como os coeficientes são positivos, isso significa que à medida que aumenta o AE acadêmica, AE *coping*, o suporte acadêmico e a expectativa do resultado acadêmico aumenta também a satisfação do aluno.

Em contrapartida, nenhuma das correlações das variáveis sociocognitivas com a variável desempenho acadêmico (autopercepção) atingiu o nível de significância estatístico e as magnitudes são, em geral, quase nulas (cf. Tabela 3).

Finalmente, olhando para as correlações das variáveis de resultado (as três variáveis do questionário de Nagy), constata-se que quanto maior a percepção pessoal do desempenho acadêmico maior a satisfação reportada pelo estudante ($r = .261$, $p = .006$) e que quanto maior a intenção de não desistir dos estudos maior também o nível de satisfação do estudante ($r = .501$, $p < .001$).

Tabela 3 - Correlações das variáveis explicativas e as variáveis de resultado

	1	2	3	4	5	6
1. Autoeficácia Académica						
2. Autoeficácia de <i>Coping</i>	.585**					
3. Suporte Académico	.503**	.520**				
4. Expetativa Resultado Académico	.511**	.512**	.582**			
5. Desempenho Académico	.053	0,125	-0,039	-0,116		
6. Intenção Persistir	.262**	.234*	.253**	0,101	0,172	
7. Satisfação Aluno	.446**	.255**	.427**	.245*	.261**	.501**

** A correlação é significativa ao nível 0,001(2-tailed) = Bilateral

*A correlação é significativa ao nível 0,05 (2-tailed) =Bilateral

5.3 Regressões

Face aos resultados encorajadores das análises bivariadas (ver acima), de seguida procedemos ao cálculo de uma série de regressões múltiplas com a intenção de descobrir o peso de cada uma das variáveis na proporção de variância que se conseguia explicar em cada uma das três variáveis de resultado incluídas nesta investigação.

5.4 Desempenho académico

O modelo de regressão com o AE académica, AE *coping*, Suporte Académico e Expetativa resultado académico como variáveis independentes e a variável desempenho académico como variável dependente, explica 2.7% desta última variável (R^2 ajustado), não sendo o resultado do teste estatisticamente significativo, $F(4, 104) = 1.75, p = .144$.

5.5 Intenção de persistir

O modelo de regressão com o AE académica, AE *coping*, Suporte Académico e Expetativa resultado académico como variáveis independentes e a variável intenção de desistir como variável dependente, explica 7.3% desta última variável e o resultado do teste é estatisticamente significativo, $F(4, 104) = 3.11, p = .018$. Apesar de o modelo ser globalmente significativo, não foram encontrados preditores significativos da intenção de desistir (isto é, individualmente os preditores mostraram todos um *valor-p* > .05).

5.6 Satisfação do aluno

O modelo de regressão com o AE académica, AE *coping*, Suporte Académico e Expetativa resultado académico como variáveis independentes e a variável satisfação do aluno como variável dependente, explica 23.9% desta última variável, sendo estatisticamente significativo, $F(4, 104) = 9.482, p < .001$. Aas variáveis AE académica ($B = .515, p = .001, Beta = .380$) e Suporte Académico ($B = .237, p = .002; Beta = .343$) revelaram-se preditores significativos da satisfação do aluno. Assim, à medida que aumenta a AE académica aumenta também a variável satisfação do aluno, e à medida que aumenta

o Suporte Académico aumenta também a satisfação do aluno. As variáveis AE Coping e Expetativas de resultado académico, não explicam variância adicional na satisfação do estudante, depois das duas variáveis antes referidas estarem no modelo.

6. DISCUSSÃO

O objetivo deste estudo foi analisar as vivências e os desafios enfrentados pelos estudantes oriundos de Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa nas Universidades Portuguesas, à luz de alguns conceitos derivados da teoria sociocognitiva do bem-estar. Para esse fim, tivemos em consideração os fatores relacionados com a autoeficácia, a expectativa de resultado e suporte acadêmico dos estudantes e a sua relação com a satisfação do aluno, a intenção de persistir e o desempenho acadêmico (auto percepção).

Os resultados que obtivemos, em geral, permitiram confirmar as hipóteses inicialmente formuladas acerca das correlações das variáveis do questionário VCS, apoiando a viabilidade do modelo sociocognitivo para prever a satisfação acadêmica de estudantes dos Países de Língua Oficial Portuguesa. Os resultados são consistentes com os estudos anteriores que aplicaram o modelo de bem-estar com amostras de estudantes europeus, americanos, asiáticos e Afrodescendentes nos E.U.A (e.g., Lent et al., 2005, 2009; Hui et al., 2013; Her et al., 2022).

Nem todas as previsões foram, no entanto, validadas. Por exemplo, considerando o conjunto das variáveis de resultado deste estudo (e.g., desempenho acadêmico, intenção de não desistir e satisfação com os estudos) as hipóteses iniciais apenas foram parcialmente confirmadas. Em particular, as hipóteses relacionadas com a variável de desempenho acadêmico não foram corroboradas. Este dado precisa de ser estudado de futuro, e, para já, especulamos que este resultado pode estar relacionado com o modo como a variável foi concetualizada e operacionalizada (ver discussão mais abaixo).

A parte mais relevante do estudo, como dissemos, consistiu em determinar o papel das variáveis sociocognitivas na explicação de variância nas variáveis de resultado concernentes ao desempenho acadêmico, intenção de não desistir e satisfação com os estudos nos estudantes PALOP. Embora, não tenhamos conseguido reunir evidências apoiando todas as hipóteses formuladas inicialmente, isso foi conseguido para a maioria delas. Em particular, constatámos que as variáveis relativas à autoeficácia académica e ao nível de suporte percebido são bastante importantes para explicar o nível de satisfação manifestado pelos estudantes com os seus cursos. Inicialmente, com base nos resultados obtidos através das correlações bivariadas, esperávamos que a autoeficácia de *coping* pudesse emergir como variável relevante no modelo de regressão, mas isso não aconteceu. As expectativas de resultados também não aparentam desempenhar um papel relevante nas variáveis de resultado avaliadas neste trabalho. As variáveis sociocognitivas como

especulámos parecem ter algum impacto na explicação da variância dos resultados, mas como se viu nem todas as variáveis parecem ter estado à altura desse papel.

Para além das variáveis sociocognitivas olhámos, ainda, para o papel de um pequeno conjunto de variáveis sociodemográficas.

Relativamente à idade verificámos que está correlacionada negativamente com o desempenho académico e a satisfação do aluno em estudantes mais novos. Este dado revela que quanto mais velho for o estudante, mais satisfeito ele está e melhor é o seu desempenho académico. Este fator pode dever-se ao fato da imaturidade dos estudantes mais novos que vêm estudar em Portugal, sem muita experiência de vida independente e acabados de sair do ensino secundário nos respetivos países de origem. Autores desenvolvimentistas, como por exemplo, Arnett (2004, 2006) que definem a adultez emergente como uma era de exploração, de instabilidade, de autofoco, ajudam-nos a perceber os desafios desta transição e dão uma explicação plausível para o tipo de resultados que encontramos. Também quisemos aferir o papel de variáveis socioeconómicas, tais como o apoio, o desempenho académico e a satisfação do aluno

Quando nos referimos ao apoio falamos concretamente de bolsa de estudo. E como é sabido normalmente estudantes com notas elevadas é que têm a oportunidade de beneficiar de bolsas de estudos, então, estes estudantes poderão ter melhor satisfação e desempenho académico pelo fato de serem mais inteligentes do que a média dos estudantes e conseguirem também adaptar-se melhor às exigências do ensino superior Português.

Relativamente ao desempenho académico usamos uma medida subjetiva extraída do trabalho de Nagy (2006), mas importa referir que este autor, também obteve as médias académicas dos seus respondentes. Termo-nos fixado exclusivamente na medida subjetiva (autoavaliação) pode não ter sido, retrospectivamente, uma boa decisão metodológica. Para os próximos estudos, devemos seguir o mesmo caminho que Nagy (2006), reunindo evidências tanto objetivas como subjetivas dos desempenhos académicos dos estudantes, uma vez que no presente estudo, foi observado que os estudantes tendem a subestimar o seu desempenho académico. Este facto poderia ser controlado, por consequência, se requerêssemos aos estudantes que nos fornecessem as notas dos exames e frequências, para validar se os resultados se ajustam com a realidade existente.

Examinadas as variáveis psicossociais de Lent et al. (2005, e da adaptação Portuguesa de Ramos et al., 2010) e as variáveis de resultado, podemos observar que as variáveis psicossociais estão fortemente ligadas com a satisfação do aluno, e como a satisfação do aluno está relacionada com a intenção de desistir, pode existir aqui um efeito

mediador que a investigação futura poderá investigar. Ou seja, obter evidência de que as variáveis psicossociais podem explicar indiretamente a intenção de persistir.

Com a observação e experiência como estagiária do Centro de Prestação de Serviço e Apoio à comunidade, sou capaz conciliar as bases teóricas e as práticas suscitadas por este estudo. Acredito que os estudantes que vêm dos PALOP beneficiariam de um “preview” antes de entrarem na instituição/curso da sua escolha. Deveria ser-lhes fornecido o completo acesso ao plano de estudo, à história da Instituição de Ensino onde possivelmente irão matricular-se, a partir de secções vídeos-chamadas, através das quais poderiam tirar dúvidas e ter um acompanhamento tutorial antes ingressarem ao ensino superior em Portugal. Seria vantajoso que participassem de consultas aconselhamento de carreira para potencializar as suas características, explorar a respeito dos vários cursos que são possíveis realizar dado as características dos cursos.

Um ano zero ou aulas “obrigatórias” após completarem o ensino secundário, em escolas secundárias Portuguesas dos seus países, com formação em disciplinas basilares do curso que tem interesse em frequentar no ensino superior. De maneira teriam oportunidade de ter noções das dinâmicas e matérias lecionadas para uma melhor integração na sua chegada a Portugal.

Monitores de anos mais avançados que possam acompanhá-los, logo após a sua chegada, uma vez que a maioria dos estudantes chegam após o fim do primeiro semestre ou no início do segundo semestre, após o início do ano letivo, certamente seria outra medida que ajudaria a uma melhor integração destes estudantes no ensino superior.

Finalmente, de entre as várias estratégias de facilitação da transição dos estudantes de que falamos até aqui, gostaríamos de concluir destacando o benéfico do papel dos grupos de apoio, como o Ubuntu. O *Ubuntu* é uma projeto que tem feito workshops, formações no ensino Secundário, e agora nas Universidades, em que tive a oportunidade de participar enquanto estagiária. Este projeto é uma alternativa à praxe “relaciono-me, logo existo”, tem objetivos claros de ajudar a construir o “eu” dos caloiros, maior participação e inclusão, formar estudantes do ensino superior colaborativos e empáticos, centrados na pessoa e no planeta com o preceito “eu sou o que tu és”.

A realização dessas ações no segundo semestre do ano letivo permitiria, na nossa opinião, que muitos estudantes experimentassem uma melhor integração a partir da partilha de conhecimento e experiência, relações sociais com colegas, formadores, monitores e estudantes *alumni*.

As universidades e politécnicos têm um papel importante na integração do estudante, a fim de propiciar um melhor desempenho, satisfação, autoeficácia, e a persistência dos seus estudantes. Contudo, não é de total dever encarregar toda as responsabilidades às universidades e politécnicos, já que os Estados têm um papel fundamental nessa integração, no sentido de atribuírem vistos de forma mais rápida, facilitação do processo do SEF, NIF, NISS, médicos de família e número de utente.

Nos países pertencentes aos PALOP é indispensável apostar realmente na educação, pois a disparidade da educação nesses países comparado com Portugal é, em muitas ocasiões, surreal. Esta diferença entre a educação nos dois países acaba por prejudicar os estudantes, os pais e familiares que investem no futuro destes estudantes para uma melhor formação superior.

E uma vez que o estudante desiste do curso é uma perda não só para os mesmos, os pais, mas também para o estado que investe recursos para estes estudantes formarem-se em Portugal e possivelmente regressarem qualificados com o objetivo de contribuírem para o desenvolvimento dos seus países de origem.

CONCLUSÃO

O nosso trabalho aflorou alguns elementos de imensa complexidade dos aspetos que podem ser consideradas na investigação sobre as vivências dos estudantes PALOP e com incidência na sua intenção de desistência dos cursos superiores em Portugal e, adicionalmente, procurou aflorar as suas vivências neste processo. A relevância do estudante permanecer até a conclusão bem-sucedida nos seus cursos não pode ser nunca minimizada. Realizou-se para este projeto de pesquisa a escolha de dois instrumentos capazes de avaliar variáveis psicossociais e variáveis de resultado e um questionário voltado a questões socioeconómicas. Para medir as vivências académicas dos estudantes usou-se escalas como expectativas de resultado, autoeficácia académica e de *coping*. Para avaliar os resultados que os estudantes esperam alcançar usou-se o desempenho académico, a satisfação do aluno e a intenção de persistir. Obviamente, outras linhas de análise podiam ter sido selecionadas e outros ângulos de análise podiam ter sido, eventualmente, mais úteis, mas mesmo considerando as limitações da presente investigação (e.g., conceituais, metodológicas), os resultados não deixaram de ser estimulantes.

Exploraram-se, primeiro, as características psicométricas do questionário de Variáveis Sociocognitivas (VSC) (Lent et al., 2005; adaptação Portuguesa de Ramos & Paixão, 2010) e o Inventário da satisfação dos estudantes, derivado do trabalho de Westermann, Heise, Spies e Trautwein (1996) adaptado por (Nagy2006). Os coeficientes da consistência interna dos dois instrumentos confirmaram a sua fiabilidade e a sua utilidade para a investigação realizada. Para o presente trabalho recorreu-se a uma versão mais abreviada de Lent (Ramos et al. 2010 p. 54), e, conseqüentemente, neste estudo, não foram usadas outras variáveis relevantes do modelo, como os traços de personalidade e a satisfação com a vida. No entanto, para completar de forma mais abrangente essas variáveis, usou-se o Inventário da satisfação dos estudantes por Westermann, Heise, Spies e Trautwein (1996) adaptado por Nagy(2006).

Para futuros estudos seria favorável o uso de todas as variáveis para alcançar resultados mais específicos e para uma melhor compreensão do conjunto das variáveis nos fenómenos de inserção dos estudantes nos cursos e sua persistência até à conclusão dos mesmos.

Analisados os resultados, observou-se que no geral o estudo está acordo com o esperado com os estudos anteriores (Lent et al. 2005, 2009; Hui et al. 2013; Her et al. 2022; Nagy, 2006; Etzel et al. 2016) e com as suposições realizadas nas hipóteses do trabalho.

Evidentemente, o desempenho acadêmico demonstrou que requer maior atenção e cuidado, no sentido de examinar as notas objetivas dos estudantes nas unidades curriculares com a finalidade de ter resultados fidedignos. De modo geral, apesar de pressuporem que têm um baixo desempenho acadêmico, os estudantes PALOP, acreditam que poderão terminar o seu curso, mesmo em meio às dificuldades que enfrentam, embora eventualmente não sendo com as médias nas disciplinas do curso que esperavam alcançar.

Futuramente, e, considerando, o que escrevemos sobre o hipotético papel dos grupos de apoio *Ubuntu*, seria necessário fazer um estudo longitudinal com dois grupos distintos para avaliar a eficácia dos projetos psicoeducativos descritos, nomeadamente constituindo um grupo que não participa do projeto de integração e o outro que participa do projeto de integração, com o objetivo de analisar as variações nas trajetórias socio-acadêmicas nas respectivas amostras a partir do 1º ano do ensino superior de licenciatura, uma vez que os estudos sugerem que os estudantes mais novos têm mais dificuldade e maior risco de desistir do curso.

REFERÊNCIAS

- Abello Riquelme, R., Díaz Mujica, A., Pérez Villalobos, M. V., Almeida, L. S., Lagos Herrera, I., González Puentes, J., & Strickland, B. (2012). Vivencias e implicación académica en estudiantes universitarios: adaptación y validación de escalas para su evaluación. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 38(2), 7–19. <https://doi.org/10.4067/s0718-07052012000200001>
- Ambiel, R. A. M., & Barros, L. d O. (2018). Relações entre evasão, satisfação com escolha profissional, renda e adaptação de universitários. *Psicologia - Teoria E Prática*, 20(2). <https://doi.org/10.5935/1980-6906/psicologia.v20n2p254-267>
- Almeida, L. S., Soares, A. P. C., & Ferreira, J. A. G. (2000). Transição e adaptação à universidade: Apresentação de um questionário de vivências acadêmicas (QVA). *PSICOLOGIA*, 14(2), 189–208. <https://doi.org/10.17575/rpsicol.v14i2.510>
- Andriola, W. B., & Araújo, A. C. (2021). Adaptação de alunos ao ambiente universitário: estudo de caso em cursos de graduação da Universidade Federal do Ceará. *Ensaio: Avaliação E Políticas Públicas Em Educação*, 29(110), 135–159. <https://doi.org/10.1590/s0104-40362020002802251>
- Amarante, P. (2007). *Saúde mental e atenção psicossocial*. SciELO-Editora FIOCRUZ.
- Autin, K. L., Duffy, R. D., Jacobson, C. J., Dosani, K. M., Barker, D., & Bott, E. M. (2018). Desenvolvimento de carreira entre jovens adultos imigrantes indocumentados: uma perspectiva de psicologia do trabalho. *Journal of Counseling Psychology*, 65 (5), 605-617. <https://doi.org/10.1037/cou0000280>
- Bandura, A. (1997). *The anatomy of stages of change*. *American journal of health promotion*. AJHP, 12(1), 8-10.
- Bandura, A. Human agency in social cognitive theory. *Am Psychol*. 1989 Sep;44(9):1175-84. doi: 10.1037/0003-066x.44.9.1175. PMID: 2782727.
- Barros, M., & Batista-dos-Santos, A. C. (2010). Por dentro da autoeficácia: um estudo sobre seus fundamentos teóricos, suas fontes e conceitos correlatos. *Revista Espaço Acadêmico*, 10(112), 1-9.
- Borzzone Valdebenito, M. A. (2017). Autoeficácia e experiências acadêmicas com estudantes universitários. *Acta Colombiana de Psicología*, 20 (1), 275-283. <https://doi.org/10.14718/ACP.2017.20.1.13>
- Brown, S. D., Lent, R. W. (2016) Vocational Psychology: Agency, Equity, and Well-Being. *Annu Rev Psychol*.67:541-65. doi: 10.1146/annurev-psych-122414-033237. Epub 2015 Oct 2. PMID: 26436716.
- Casanova, J.,Cervero, A., Núñez, J., Almeida, L., & Bernardo, A. (2018). Factors that determine the persistence and dropout of university students. *Psicothema*. 30. 408-414. [10.7334/psicothema2018.155](https://doi.org/10.7334/psicothema2018.155)

- Casanova, J. R. (2018). Abandono no Ensino Superior: Modelos Teóricos, Evidências Empíricas e Medidas de Intervenção. *Educação: Teoria E Prática*, 28(57), 05-22. <https://doi.org/10.18675/1981-8106.vol28.n57.p05-22>
- Casanova, J., Bernardo, A. B., & Almeida, L. S. (2021). Dificuldades na adaptação acadêmica e intenção de abandono de estudantes do 1.º ano do Ensino Superior. *Revista de Estudios E Investigación En Psicología Y Educación*, 8(2), 211–228. <https://doi.org/10.17979/reipe.2021.8.2.8705>
- Doutor, C. S., & Alves, N. (2020). Estudantes dos PALOP no ensino superior português. *LAPLAGE EM REVISTA*, 6(1), 47–60. <https://doi.org/10.24115/s2446->
- Ferro, M. J. S. A. R. (2010). Teoria crítica e aconselhamento: para uma intervenção multicultural com os estudantes da cooperação na Universidade de Coimbra. *Estudogeral.sib.uc.pt*. <http://hdl.handle.net/10316/14536>
- Her, Pa & Thompson, M. (2021). Examining the Persistence Intentions of College Students of Color. *Journal of Career Assessment*. 106907272110103. 10.1177/10690727211010382.
- Hui, K., Lent, R. W., & Miller, M. J. (2013). Social Cognitive and Cultural Orientation Predictors of Well-Being in Asian American College Students. *Journal of Career Assessment*, 21(4), 587–598. <https://doi.org/10.1177/1069072712475289>
- Hirschle, A. L. T., Gondim, S. M. G., Alberton, G. D., & da Silva Moreira Ferreira, A. (2019). Estresse e bem-estar no trabalho: o papel moderador da regulação emocional. *Revista Psicologia Organizações e Trabalho*, 19(1), 532-540. <https://dx.doi.org/10.17652/rpot/2019.1.14774>
- Lent, R. W. (2004). Toward a unifying theoretical and practical perspective on well-being and psychosocial adjustment. *Journal of Counseling Psychology*, 51, 482–509.
- Lent, R. W., Brown, S. (2008). Social cognitive career theory and subjective well-being in the context of work. *Journal of Career Assessment*, 16, 6–21.
- Lent, R. W., Brown, S. D., Hackett, G. (1994). Toward a unifying social cognitive theory of career and academic interest, choice, and performance. *Journal of Vocational Behavior*, 45, 79–122.
- Lent, R. W., Singley, D., Sheu, H., Gainor, K. A., Brenner, B. R., Treistman, D., Ades, L. (2005). Social Cognitive Predictors of Domain and Life Satisfaction: Exploring the Theoretical Precursors of Subjective Well-Being. *Journal of Counseling Psychology*, 52(3), 429–442. doi:10.1037/0022-0167.52.3.429
- Lent, R. W., Taveira, M., Sheu, H. B., Singley, D. (2009). Social cognitive predictors of academic adjustment and life satisfaction in Portuguese college students: A longitudinal analysis. *Journal of Vocational Behavior*, 74, 190–198.
- Masotti, D. R. (2014). Autoeficácia e autorregulação acadêmica contribuindo para a previsão da evasão escolar. # *Tear: Revista de Educação, Ciência e Tecnologia*, 3(2).

- Marôco, J., Assunção, H., Harju-Luukkainen, H., Lin, S.-W., Sit, P.-S., Cheung, K., Maloa, B., Ilic, I. S., Smith, T. J., & Campos, J. A. D. B. (2020). Predictors of academic efficacy and dropout intention in university students: Can engagement suppress burnout? *PLOS ONE*, 15(10), e0239816. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0239816>
- Mehta, CM, Arnett, JJ, Palmer, CG e Nelson, LJ (2020). Adulto estabelecido: Uma nova concepção de idades de 30 a 45. *American Psychologist*, 75 (4), 431-444. <https://doi.org/10.1037/amp0000600>
- Novo, R., Prada, A. R. R., Lopes, L. S. S., & Moreno, L. F. C. (2020). (In)visibilidade de necessidades percebidas pelos estudantes PALOP. *Eduser - Revista de Educação*, 12(1), 1–16. <https://doi.org/10.34620/eduser.v12i1.140>
- Selvitopu, Abdullah. (2020). Exploring the Lived Social and Academic Experiences of Foreign-born Students: A Phenomenological Perspective. *Journal of International Students*. 10. 590-612. [10.32674/jis.v10i3.1171](https://doi.org/10.32674/jis.v10i3.1171).
- Skinner, E., Pitzer, J., & Steele, J. (2013). Coping as Part of Motivational Resilience in School: A Multidimensional Measure of Families, Allocations, and Profiles of Academic Coping. *Educational and Psychological Measurement*, 73 (5), 803-835. <https://doi.org/10.1177/0013164413485241>
- Strauss, P., U, A., & Young, SG (2011). "I know the type of people I work well with": Student anxiety in multicultural group projects". *Estudos no Ensino Superior*, 36 , 815 - 829.
- Silva, J., Beltrame, T. S., Viana, M. D. S., Capistrano, R., & de Oliveira, A. D. V. P. (2014). Autoeficácia e desempenho escolar de alunos do ensino fundamental. *Psicologia Escolar e Educacional*, 18(3), 411-420.
- Ramos, Lodovina Maria de Almeida.(2016). *Os mecanismos sócios-cognitivos e o bem-estar psicológico: teste de um modelo integrativo em estudantes Universitários*. Tese de Doutorado, 70-112
- Richițeanu-Năstase, Elena-Ramona & Stăiculescu, Camelia. (2018). *University dropout. Causes and solution*. 1. 71-75.
- Kocsis, Z. & Pusztai, G. (2020). Student Employment as a Possible Factor of Dropout. *Acta Polytechnica Hungarica*. 17. 183-199. [10.12700/APH.17.4.2020.4.10](https://doi.org/10.12700/APH.17.4.2020.4.10).

Anexos

Eu, Cleide Isabel Carlos Majaia, moçambicana, estudante do último ano de Mestrado em Psicologia da Educação, Desenvolvimento e Aconselhamento da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, estou a fazer um estudo para o meu trabalho de final de curso, no qual pretendo examinar as vivências dos estudantes de Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa no Ensino Superior Português. A investigação assenta no modelo sociocognitivo de bem-estar educacional e profissional de Lent e Brown e requer a participação de estudantes universitários dos seguintes países: Angola, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Guiné Equatorial, Moçambique e São-Tomé e Príncipe.

Sendo um elemento da população elegível para o estudo, caso deseje participar, tem apenas de responder a este breve questionário online composto por um conjunto de questões simples e de resposta rápida. Não existem respostas certas nem erradas, pelo que solicito que responda com maior sinceridade a todas as questões.

As suas respostas serão usadas exclusivamente para fins da presente investigação e nas análises estamos apenas interessados nas tendências de grupo. A participação no estudo é voluntária, anónima e confidencial. A participação neste estudo não traz nenhum risco para si, apenas lhe solicitamos que disponibilize algum tempo para o preenchimento do questionário.

A primeira parte do formulário inclui 24 questões (de escolha múltipla e dicotómicas) e a segunda parte inclui 29 questões respondidas numa escala com 5 níveis, respetivamente: 1 “discordo totalmente”; 2 “discordo”; 3 “nem discordo/ nem concordo”; 4 “concordo”; 5 “concordo totalmente”. O tempo necessário para o preenchimento será de aproximadamente 15 a 20 minutos.

Caso concorde com a informação acima apresentada, deve começar por responder ao questionário clicando em “SIM”, afirmando a sua disponibilidade para participar no estudo.

Equipa de investigação:

Cleide Mabjaia contacto Cleidemabjaia@gmail.com(aluna de Mestrado da FPCE-UC)

José Tomás da Silva (Docente da FPCE-UC)

DESEJO PARTICIPAR NA INVESTIGAÇÃO

- NÃO
- SIM

Vivências dos estudantes de Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa no Ensino Superior Português. Questionário sociodemográfico, Modelo teórico sociocognitivo de Lent e Brown (adaptação portuguesa Ramos e Paixão,2010) de bem-estar educacional e profissional e Satisfação académica de Westermann et. al.,1996 (adaptado por Nagy,2006).

Questionário sociodemográfico

1. Qual é a sua naturalidade?

- Angola
- Cabo-Verde
- Guiné-Bissau
- Guiné Equatorial
- Moçambique
- São-Tomé

2. Língua que mais facilmente usa para comunicar?

- Português
- Inglês/ Francês
- Crioulo
- Outras

3. Que idade tem?

R:

4. Género com que se identifica?

- Masculino
- Feminino
- Outros

5. Qual é o seu estado civil

- Solteiro/a
- Casado/a
- União de fato
- Divorciado/a
- Viúvo/a

6. Ocupação do Pai (e.g., contabilista, professor, desempregado, reformado).

R:

7. Ocupação da Mãe (e.g., contabilista, professora, desempregada, reformada)

R:

8. Em que ano chegou a Portugal?

9. Tem algum familiar residente em Portugal?

- Sim
- Não

10. Com quem reside?

- Família
- Amigos
- Sozinho
- colegas de casa
- Outra

11. Antes de entrar no Ensino Superior frequentou o ensino Secundário/Técnico profissional (orientada para o mercado de trabalho) em Portugal?

- Sim
- Não

12. Qual foi o regime que frequentou no ensino secundário/técnico profissional?

- Público
- Privado

13. Qual é a instituição de ensino superior que frequenta?

R:

14. Em que ano ingressou no ensino superior?

R:

15. Que curso frequenta?

R:

16. Qual é o ciclo de estudos que frequenta?

- Licenciatura?
- Mestrado?
- Doutoramento?
- Outro?

17. Quantas matrículas fez no curso em que frequenta?

R:

18. É beneficiária/o de algum apoio ou bolsa de estudo?

- Sim
- Não

19. Já teve que interromper os estudos?

- Sim
- Não

20. Se sim, porquê?

R:

- 21. Trabalha?**
 - Sim
 - Não
- 22. Se trabalha, em que regime laboral se inscreve?**
 - part-time
 - full-time
- 23. Se trabalha, beneficia do estatuto trabalhador-estudante?**
 - Sim
 - Não
- 24. Dos valores estipulados nas alíneas abaixo qual é o que mais se aproxima da sua renda mensal?**
 - menos de 300€
 - 300-400€
 - 500-650€
 - mais de 650 €
- 25. Tem algum apoio das associações de estudantes/grupos e associações do seu país de origem?**
 - Sim
 - Não

Questionário VSC (Lent et al., 2005; adaptação Portuguesa de Ramos & Paixão, 2010).

INSTRUÇÕES: A LISTA QUE SE SEGUE CONTÉM ALGUMAS DAS PRINCIPAIS ETAPAS NECESSÁRIAS À CONCLUSÃO NO SEU CURSO. POR FAVOR, INDIQUE O GRAU DE CONFIANÇA QUE TEM NA SUA CAPACIDADE PARA COMPLETAR CADA UMA DESTAS ETAPAS. UTILIZE A ESCALA DE 0 A 5 ABAIXO INDICADA

- 1. Completar com boa nota todas as unidades curriculares fundamentais do seu curso.**
 1. Discordo totalmente
 2. Discordo
 3. Não discordo/ nem discordo
 4. Concordo
 5. Concordo totalmente
- 2. Melhorar o seu desempenho académico nos dois próximos semestres**
 1. Discordo totalmente

2. Discordo
 3. Não discordo/ nem discordo
 4. Concordo
 5. Concordo totalmente
- 3. Completar com uma boa média as unidades curriculares necessárias ao acesso a um nível mais avançado da sua formação académica.**
1. Discordo totalmente
 2. Discordo
 3. Não discordo/ nem discordo
 4. Concordo
 5. Concordo totalmente
- 4. Já pensou em desistir do curso neste ano académico.**
1. Discordo totalmente
 2. Discordo
 3. Não discordo/ nem discordo
 4. Concordo
 5. Concordo totalmente

INSTRUÇÕES: PRETENDEMOS SABER ATÉ QUE PONTO CONSIDERA QUE IRÁ LIDAR DE FORMA BEM SUCEDIDA COM CADA UMA DAS POTENCIAIS BARREIRAS OU PROBLEMAS NA CONCRETIZAÇÃO DA SUA FORMAÇÃO ACADÉMICA. POR FAVOR, INDIQUE O NÍVEL DE CONFIANÇA QUE TEM NA SUA CAPACIDADE PARA LIDAR OU RESOLVER CADA UMA DAS SEGUINTE SITUACÕES. UTILIZE A ESCALA DE 0 A 5 ABAIXO INDICADA.

QUÃO CONFIANTE ESTÁ DE QUE PODERÁ:

- 1. Lidar com a falta de apoio por parte dos professores ou tutor.**
 1. Discordo totalmente
 2. Discordo
 3. Não discordo/ nem discordo
 4. Concordo
 5. Concordo totalmente
- 2. Concluir a sua formação académica mesmo tendo pressões financeiras.**
 1. Discordo totalmente
 2. Discordo
 3. Não discordo/ nem discordo
 4. Concordo
 5. Concordo totalmente

3. Continuar no curso em que está mesmo que sinta que os seus colegas ou os professores não gostam muito de si.

1. Discordo totalmente
2. Discordo
3. Não discordo/ nem discordo
4. Concordo
5. Concordo totalmente

4. Encontrar formas de ultrapassar dificuldades de comunicação que tenha com os seus professores.

1. Discordo totalmente
2. Discordo
3. Não discordo/ nem discordo
4. Concordo
5. Concordo totalmente

5. Conciliar a pressão de ter de estudar com o desejo de ter tempo livre para se divertir ou para outras atividades.

1. Discordo totalmente
2. Discordo
3. Não discordo/ nem discordo
4. Concordo
5. Concordo totalmente

6. Continuar no curso em que está mesmo que sinta que o ambiente das aulas(em termos de relação com os outros) não é muito acolhedor para consigo.

1. Discordo totalmente
2. Discordo
3. Não discordo/ nem discordo
4. Concordo
5. Concordo totalmente

7. Arranjar formas de efetivamente estudar, não obstante ter outras alternativas para utilizar o seu tempo.

1. Discordo totalmente
2. Discordo
3. Não discordo/ nem discordo
4. Concordo
5. Concordo totalmente

INSTRUÇÕES. Há MUITOS FACTORES QUE PODEM FACILITAR OU DIFICULTAR A ADAPTAÇÃO ACADÉMICA E SOCIAL DOS ALUNOS. ESTAMOS INTERESSADOS EM COMPREENDER O TIPO DE SITUAÇÕES QUE O(A) PODERÃO AJUDAR A PROGREDIR NO CURSO QUE FREQUENTA. POR FAVOR, INDIQUE O SEU GRAU DE CONCORDÂNCIA/DISCORDÂNCIA

RELATIVAMENTE A CADA DAS UMAS DAS AFIRMAÇÕES QUE SE SEGUEM.
UTILIZE A ESCALA DE 1 A 5 ABAIXO INDICADA.

NESTE MOMENTO, EU...

1. Tenho contacto com uma “figura modelo” (ex: alguém que posso observar e, assim, aprender) no curso que frequento.

1. Discordo totalmente
2. Discordo
3. Não discordo/ nem discordo
4. Concordo
5. Concordo totalmente

2. Sinto o apoio de pessoas importantes na minha vida(ex: professores) para concretizar o curso que frequento.

1. Discordo totalmente
2. Discordo
3. Não discordo/ nem discordo
4. Concordo
5. Concordo totalmente

4. Tenho o apoio adequado por parte do tutor, se sentir que é necessário.

1. Discordo totalmente
2. Discordo
3. Não discordo/ nem discordo
4. Concordo
5. Concordo totalmente

5. Tenho o apoio adequado por parte de pessoas da instituição

1. Discordo totalmente
2. Discordo
3. Não discordo/ nem discordo
4. Concordo
5. Concordo totalmente

6. Sinto que a minha família apoia a minha decisão de tirar o curso nesta área.

- 1- Discordo totalmente
- 2- Discordo
- 3- Não discordo/ nem discordo
- 4- Concordo
- 5- Concordo totalmente

7. Sinto que os meus amigos e familiares mais próximos ficarão orgulhosos de mim por me formar nesta área.

- 1- Discordo totalmente
- 2- Discordo

- 3- Não discordo/ nem discordo
- 4- Concordo
- 5- Concordo totalmente

8. Sinto que há pessoas “como eu” nesta área acadêmica.

- 1. Discordo totalmente
- 2. Discordo
- 3. Não discordo/ nem discordo
- 4. Concordo
- 5. Concordo totalmente

INSTRUÇÕES: POR FAVOR, INDIQUE O GRAU DE IMPORTÂNCIA QUE A SUA VIDA ACADÊMICA TEM PARA SI, COMPARATIVAMENTE COM OUTRAS DIMENSÕES, COMO A SOCIAL, A DO TRABALHO, A DO EXERCÍCIO FÍSICO OU A DE LAZER. UTILIZE A ESCALA DE 1 A 5 ABAIXO INDICADA.

1. Quando comparada com outras áreas da minha vida, a dimensão acadêmica é...

- 1. Discordo totalmente
- 2. Discordo
- 3. Não discordo/ nem discordo
- 4. Concordo
- 5. Concordo totalmente

INSTRUÇÕES: FAVOR, INDIQUE ATÉ QUE PONTO CONCORDA OU DISCORDA COM CADA UMA DAS AFIRMAÇÕES, UTILIZANDO A ESCALA DE 0 A 9 QUE SE SEGUE.

FORMAR-ME NESTE CURSO PERMITIR-ME-Á...

1.... Ter uma boa oferta de emprego

- 1. Discordo totalmente
- 2. Discordo
- 3. Não discordo/ nem discordo
- 4. Concordo
- 5. Concordo totalmente

2. Ganhar um salário aliciante

- 1. Discordo totalmente
- 2. Discordo
- 3. Não discordo/ nem discordo
- 4. Concordo
- 5. Concordo totalmente

3. Ter o respeito das outras pessoas

- 1. Discordo totalmente
- 2. Discordo

3. Não discordo/ nem discordo
4. Concordo
5. Concordo totalmente

4. Realizar um trabalho gratificante para mim

1. Discordo totalmente
2. Discordo
3. Não discordo/ nem discordo
4. Concordo
5. Concordo totalmente

5. Aumentar o meu sentimento de utilidade

1. Discordo totalmente
2. Discordo
3. Não discordo/ nem discordo
4. Concordo
5. Concordo totalmente

6. Ter uma carreira valorizada pela minha família

1. Discordo totalmente
2. Discordo
3. Não discordo/ nem discordo
4. Concordo
5. Concordo totalmente

7. Realizar um trabalho que “faça a diferença” na vida das pessoas

1. Discordo totalmente
2. Discordo
3. Não discordo/ nem discordo
4. Concordo
5. Concordo totalmente

8. Ir para uma área com grande procura/oferta de emprego

1. Discordo totalmente
2. Discordo
3. Não discordo/ nem discordo
4. Concordo
5. Concordo totalmente

9. Realizar um trabalho entusiasmante

1. Discordo totalmente
2. Discordo
3. Não discordo/ nem discordo
4. Concordo
5. Concordo totalmente

inventário da satisfação dos estudantes por Westermann, Heise, Spies e Trautwein (1996) adaptado por Nagy,2006.

Instruções

As três questões abaixo apresentam afirmações relacionadas com sentimentos dos estudantes acerca dos estudos que estão a realizar. Por favor, leia cada uma das afirmações e responda, usando a escala de cinco pontos fornecida, tendo em consideração quanto é que cada uma das afirmações se aplica a si.

	Não me descreve bem				Descreve- me muito bem
	1	2	3	4	5
No geral, estou satisfeito com meus estudos atuais.					
Acho meus estudos muito interessantes.					
Estou a gostar muito do que estou a estudar.					

Instruções

As doze questões seguintes apresentam afirmações relacionadas o modo como avalia os seus resultados académicos e a sua intenção de prosseguir/desistir do curso que está a realizar. Por favor, leia cada uma das afirmações e responda tendo em consideração quanto é que cada uma das afirmações se aplica a si.

	Não me descreve bem				Descreve- me muito bem
	1	2	3	4	5
Comparado com os outros colegas, sou muito bem-sucedido nos meus estudos.					

Vou-me classificar entre os melhores alunos deste semestre.					
A maioria dos meus colegas é superior a mim em termos de desempenho nas disciplinas.					
Sou um dos melhores alunos do meu curso.					
Para poder acompanhar os meus colegas, eu teria que me esforçar mais nos meus estudos.					
Os demais alunos conhecem melhor a matéria ensinada.					
Comparado com os meus colegas, meus resultados académicos foram melhores.					
Já pensei muitas vezes em deixar a faculdade.					
Com certeza continuarei meus estudos até me formar.					
Estou a pensar seriamente em desistir completamente dos meus estudos.					
Se pudesse escolher de novo, escolheria outro curso.					
Estou a pensar seriamente em mudar de curso.					

10. Ter o tipo e a qualidade de contacto com outras pessoas que considero ser ideal para mim

1. Discordo totalmente
2. Discordo

3. Não concordo/ nem concordo
4. Concordo
5. Concordo totalmente

11. Tem alguma observação/sugestão adicional que gostaria de apresentar neste âmbito sobre a situação de vida particular?

Muito obrigada pelo seu tempo e colaboração nesta investigação!