

INTERFERÊNCIA DOS FACTORES PSICOSSOCIAIS E CURRICULARES NO RENDIMENTO ACADÉMICO: UM ESTUDO COM ESTUDANTES DE ENFERMAGEM

Beatriz Rodrigues Araújo (Universidade Católica Portuguesa)
Leandro S. Almeida (Universidade do Minho)

RESUMO: As questões da adaptação académica, desenvolvimento psicossocial e rendimento académico dos estudantes do Ensino Superior são hoje amplamente investigadas em Portugal. A par dos problemas de insucesso e de abandono, reconhece-se que as instituições de Ensino Superior são contextos privilegiados de desenvolvimento psicossocial dos jovens-adultos através dos múltiplos desafios que se colocam aos alunos. Um desses desafios passa pelas mudanças na forma de organização do ensino, de leccionação dos professores e tipo de aprendizagem do aluno, assim como pelas novas formas de avaliação académica, tendo sobretudo impacto no rendimento académico dos estudantes. Este estudo considera alunos de enfermagem, frequentando cursos que se podem diferenciar em termos da sua organização curricular (modular versus não modular) e da avaliação, nomeadamente em face da formatação curricular dos respectivos cursos. Os resultados sugerem que, a par da nota de candidatura ao ensino superior e da deslocação da família para frequentarem o curso superior, algumas outras dimensões da sua adaptação e satisfação académica se associam de forma estatisticamente significativa ao rendimento académico atingido no final do 1º e do 2º ano do Ensino Superior.

Introdução

A adaptação à Universidade, como momento de transição, subentende mudanças associadas, muitas vezes, à saída de casa pela primeira vez, à separação da família e dos amigos, ao confronto com um meio completamente desconhecido e a exigências sociais de maior autonomia (Brooks & DuBois, 1995; Chickering & Reisser, 1993; Ferreira & Hood, 1990) e geradoras de níveis exagerados de *stress* e de ansiedade (Wintre & Sugar, 2000). Tudo isto pode conduzir os alunos mais frágeis a situações de isolamento, solidão, conflitos nas relações com os pais e com os colegas, abuso de álcool ou de outras substâncias psicoactivas, desinteresse e até de depressão (Alva, 1998; Fisher, 1994; Fisher & Hood, 1987; Grayson, 1999; Neto & Barros, 2000). A entrada no Ensino Superior comporta, assim, desafios e riscos, dos quais podemos referir: (i) a separação da família e do grupo de amigos; (ii) as condições de habitação e o tipo de alimentação (a vida em residência universitária ou em quarto partilhado e a aceitação de crenças e valores que não os da família); (iii) o grau de autonomia proporcionado na aprendizagem (novos métodos de estudo e de avaliação); (iv) a maior autonomia na gestão do tempo e dos recursos económicos; (v) a estruturação curricular; (vi) o sistema

de ensino-aprendizagem caracterizado pela menor proximidade relacional e menor troca de informações professor-aluno, apelando a níveis de maturidade e a competências mais elevados; (vii) o estabelecimento de novos relacionamentos (as relações com os professores, os funcionários, os colegas, as pessoas significativas e a família); (viii) as perspectivas de carreira e (ix) as instituições com estruturas, organizações e funcionamentos complexos (Abreu, Leitão, Paixão, Brêda & Miguel, 1996; Almeida, 1998; Araújo & Almeida, 2003; Araújo, Almeida & Paul, 2003; Cone & Owens, 1991; Fleming, 1993; Leitão & Paixão, 1999; Pascarella & Terenzini, 1991; Soares, 2003; Tinto, 1993). Por sua vez, um bom ajustamento psicossocial e um bom sentimento de pertença à instituição e ao curso desenvolvem nos estudantes níveis adequados de satisfação em termos pessoais e académicos (Benjamin & Hollings, 1995; McLaughlin, Brozovsky, & McLaughlin, 1998; Pascarella e Terenzini, 2005).

Um outro aspecto a merecer alguma atenção em Portugal, prende-se com a política de *numerus clausus* e com o facto de cerca de 30% dos alunos poderem estar a frequentar um curso que, de forma professada, não corresponde à sua primeira opção vocacional (Balsa et al., 2001; Soares, 2003). Nas áreas de Saúde, nomeadamente, vários alunos não conseguem notas de candidatura ao Ensino Superior que lhes permita o acesso ao curso de 1ª escolha (por vezes aponta-se que outros tantos alunos, mesmo mencionando que estão no curso que colocaram como 1ª opção no boletim de candidatura, provavelmente seria outra a sua preferência vocacional se tivessem uma média de candidatura mais elevada...). Nesta altura, podemos questionar se faz diferença, nos processos e níveis adaptativos atingidos pelos alunos, o facto destes frequentarem, ou não, um curso de 1ª escolha vocacional.

As abordagens ao contexto do Ensino Superior contribuíram para a compreensão/explicação dos factores e/ou os mecanismos a partir dos quais os alunos se adaptam ao contexto académico, atingem determinados níveis de satisfação e de rendimento académico. Um desses factores, que quisemos salientar com o nosso estudo, prende-se com a organização curricular dos cursos, e as suas implicações no processo de ensino-aprendizagem e avaliação. Reportando-nos ao curso de Enfermagem, os seus planos curriculares tendem a favorecer uma interacção entre a teoria e a prática na graduação, no entanto podem tomar uma perspectiva formativa mais de tipo modular ou mais de tipo serial, tomando a taxonomia proposta por Díaz Barriga (1990, 1998).

Falamos do plano curricular modular quando o curso toma uma estrutura curricular apoiada na alternância entre períodos escolares e períodos de prática clínica. Esta estrutura, também traduzida na alternância e articulação entre os dois espaços usuais de formação destes profissionais (escola e instituições de saúde), aparece defendida como estratégia pedagógica favorável ao desenvolvimento das várias competências profissionalizantes na graduação em Enfermagem. Por outro lado, pensando-se que tal estrutura pode minorar as dificuldades de aproximação da escola ao contexto da prática, favorecer a integração progressiva dos alunos nos contextos de estágio e de prática profissional, as aprendizagens activas através de uma reflexão das situações clínicas ou, ainda, uma melhor mobilização, integração e transferência dos conhecimentos e das competências práticas adquiridos. Acreditamos que a forma como se organizam os cursos (estrutura modular ou não modular do currículo) não será alheia aos processos de adaptação e dos estudantes do 1º ano e de satisfação no 2º ano, bem como ao rendimento académico nos dois primeiros anos do curso.

Método

Amostra

A amostra do estudo constituída por 262 estudantes representa 80,4% da população estudantil que frequenta o 2º ano da Licenciatura em seis Escolas Superiores de Enfermagem públicas do norte. Destes alunos, 137 (52.3%) pertencem a quatro escolas que seguem planos curriculares com estrutura modular e 125 (47.7%) a duas escolas, cujos planos curriculares têm estrutura não modular. A média de idades dos estudantes da amostra é de 19,6 anos (DP = 1.70). Quanto ao género, a amostra é maioritariamente constituída por estudantes do sexo feminino (79.4%) e a larga maioria reside na zona geográfica dos seus estabelecimentos de ensino (91%). Verifica-se, também, que a quase totalidade dos estudantes (96.6%) não exerce qualquer actividade remunerada, seja a tempo inteiro seja a tempo parcial. A maioria dos sujeitos pertence ao estrato sócio-económico médio (64.5%) e a quase totalidade dos pais possui formação académica ao nível do Ensino Secundário ou Ensino Superior (89% dos pais e 84% das mães). A maioria dos estudantes (72.1%) refere frequentar o curso de Enfermagem como sua 1ª opção, havendo 11.5% que o colocam em 2ª opção e 16.4% para quem este curso não fazia parte das suas duas primeiras opções. A média do 12º ano dos sujeitos da amostra deste estudo é de 17.1 valores, localizando-se a média geral

de candidatura ao Curso de Licenciatura em Enfermagem em 16.3 (escala de zero a vinte pontos).

Instrumento

A avaliação da adaptação dos estudantes no 1º ano foi realizada através do *Questionário de Vivências Académicas* (Almeida, Soares & Ferreira, 1999). Trata-se um instrumento de auto-relato constituído por 17 subescalas, e por um total de 170 itens, com um formato de resposta de tipo *likert* de 5 pontos (nada em consonância ou totalmente em desacordo até sempre em consonância comigo ou totalmente de acordo). As 17 subescalas do QVA dão cobertura às dimensões pessoais, relacionais e institucionais da adaptação dos estudantes ao contexto universitário. Por sua vez, a avaliação da satisfação académica foi efectuada no 2º ano através da aplicação do *Questionário de Satisfação Académica* (Soares, Vasconcelos & Almeida, 2002). Trata-se de um questionário de auto-relato constituído por 13 itens, elaborados num formato *likert* de 5 pontos (de muito insatisfeito a muito satisfeito). Os itens avaliam três áreas da satisfação académica: sócio-relacional (qualidade das relações dentro e fora do contexto universitário); institucional (infra-estruturas, equipamentos e serviços disponíveis na instituição); e curso (actividades e características inerentes ao curso). No nosso estudo acrescentamos 3 itens relacionados com a natureza teórico-prática da Licenciatura em Enfermagem e cujos aspectos nos interessava avaliar (articulação entre os espaços de ensino teórico, teórico-prático e de ensino clínico do curso; perspectivas profissionais do curso; e cooperação professor/aluno em prática clínica).

Utilizamos, ainda, como indicadores de rendimento académico as médias das unidades curriculares realizadas com sucesso no 1º ano e no 2º ano e o número de unidades curriculares realizadas nesses anos do curso.

Procedimentos

A administração do *Questionário de Vivências Académicas* (QVA) aos estudantes ocorreu no início do segundo semestre do 1º ano. Por seu lado, a aplicação do *Questionário de Satisfação Académica* (QSA) teve lugar no fim do segundo semestre do 2º ano do curso, aos estudantes que tinham colaborado connosco no 1º ano aquando da administração do QVA. Assim, as aplicações das escalas ocorreram de forma colectiva, num único período lectivo destinado a aulas teórico-práticas ou

práticas, tendo-se informado os estudantes dos objectivos do estudo, do carácter facultativo da sua participação e da confidencialidade das suas respostas. Procurou-se assegurar a privacidade face à delicadeza de algumas questões, assegurando algum espaço entre os alunos durante o preenchimento do questionário. Relativamente aos indicadores de rendimento académico pré-estabelecidos foram solicitadas, aos Presidentes dos Conselhos Directivos das Escolas, as pautas com as classificações finais de ano dos estudantes do 1º ano e do 2º ano.

Os dados foram analisados a partir do SPSS (Versão 17.0 para Windows).

Resultados

Face à correlação entre as médias no 1º e no 2º ano ($r=.542$; $p=.00$) e aos resultados obtidos nos estudos consultados, quisemos saber o valor preditivo dos níveis de adaptação de satisfação académico e das variáveis sócio-vocacionais (média de candidatura e deslocação da área de residência) exercido sobre os indicadores de rendimento académico (média no 1º e no 2º ano e número de unidades curriculares realizadas no 1º e no 2º ano). Optamos, então, pela análise de regressão linear múltipla, com o procedimento *stepwise*, para analisarmos o impacto da adaptação académica (17 subescalas do QVA), da satisfação académica (3 subescalas do QSA) e das variáveis sócio-vocacionais (média de candidatura individualizada de cada aluno e deslocação) no rendimento académico dos estudantes (média no 1º e no 2º ano e número de unidades curriculares realizadas no 1º e no 2º ano). Assim, tomamos a amostra ($n= 262$) em função da estrutura curricular (G1 - alunos provenientes de escolas com plano curricular com estrutura modular e G2 - alunos provenientes de escolas, cujo plano curricular segue uma estrutura não modular), tomando em primeiro lugar como variável dependente a média no 1º e no 2º ano e por fim, o número de unidades curriculares realizadas no 1º e no 2º ano.

No Quadro I apresentamos os resultados da análise de regressão, tomando como variável dependente o indicador de rendimento académico, média no 1º e no 2º ano e como variáveis independentes, as subescalas do QVA e do QSA, a média de candidatura e a deslocação.

Quadro I - Análise de regressão da média no 1º e no 2º ano e das subescalas do QVA e do QSA, da média de candidatura e da deslocação, nos grupos de alunos

Grupos	Modelo	R	R ²	R ² Ajustado	F	gl	Prob.
G1	1	.42 ^a	.18	.17	26.81	125	.00
	2	.49 ^b	.24	.22	19.00	125	.00
	3	.52 ^c	.27	.25	15.02	125	.00
	4	.54 ^d	.30	.27	12.66	125	.00
G2	1	.25 ^a	.06	.05	7.48	116	.01
	2	.30 ^e	.09	.08	5.82	116	.00

a. Preditores: (Constante), Média de candidatura

b. Preditores: (Constante), Média de candidatura, Satisfação institucional

c. Preditores: (Constante), Média de candidatura, Satisfação institucional, Adaptação ao curso

d. Preditores: (Constante), Média de candidatura, Satisfação institucional, Adaptação ao curso, Relacionamento com a família

e. Preditores: (Constante), Média de candidatura, Desenvolvimento de carreira

Da análise dos resultados constantes do Quadro I, verificámos que no grupo de alunos provenientes de escolas, cujo plano curricular tem uma estrutura modular (G1), a média de candidatura, como o factor com maior poder preditivo, é a primeira variável a entrar na equação de regressão, explicando 18% da variância na variável média no 1º e no 2º ano ($R^2=.18$; $F=26.81$; $gl=125$; $p=.00$). Na equação de regressão final, para este grupo, entram as variáveis com maior impacto no rendimento académico e que se relacionam com a média de candidatura e as subescalas “Satisfação institucional”, “Adaptação ao curso” e “Relacionamento com a família”. Estas variáveis explicam 30% da variância de resultados da média no 1º e no 2º ano ($R^2=.30$; $F=12.66$; $gl=125$; $p=.00$). Por seu lado, no grupo de alunos provenientes de escolas, cujo plano segue uma estrutura curricular não modular (G2), a primeira variável a entrar na equação de regressão foi igualmente a média de candidatura, explicando apenas 6% da variância na variável média no 1º e no 2º ano ($R^2=.06$; $F=7.48$; $gl=116$; $p=.01$). A variável média de candidatura e a subescala “Desenvolvimento de carreira”, com maior poder preditivo, integram a equação de regressão final, explicando 9% da variância de resultados da média no 1º e no 2º ano ($R^2=.09$; $F=5.82$; $gl=116$; $p=.00$).

Seguidamente apresentamos no Quadro II os resultados da análise de regressão, tomando como variável dependente o indicador de rendimento académico, número de unidades curriculares realizadas e como variáveis independentes, as subescalas do QVA e do QSA, a média de candidatura e a deslocação.

Quadro II - Análise de regressão do número de unidades curriculares realizadas no 1º e no 2º ano e das subescalas do QVA e do QSA, da média de candidatura e da deslocação, nos grupos de alunos

Grupos	Modelo	R	R ²	R ² Ajustado	F	gl	Prob.
G1	1	.36 ^a	.13	.13	18.32	125	.00
	2	.46 ^b	.21	.20	16.49	125	.00
	3	.49 ^c	.24	.23	13.07	125	.00
	4	.52 ^d	.27	.24	11.10	125	.00
G2	1	.58 ^a	.34	.33	58.00	116	.00
	2	.62 ^e	.39	.38	36.15	116	.00
	3	.65 ^f	.42	.41	27.58	116	.00
	4	.67 ^g	.45	.43	22.93	116	.00
	5	.69 ^h	.47	.45	19.68	116	.00
	6	.70 ⁱ	.49	.46	17.39	116	.00

- a. Preditores: (Constante), Média de candidatura
- b. Preditores: (Constante), Média de candidatura, Autonomia
- c. Preditores: (Constante), Média de candidatura, Autonomia, deslocação da área de residência
- d. Preditores: (Constante), Média de candidatura, Autonomia, deslocação da área de residência, Satisfação institucional
- e. Preditores: (Constante), Média de candidatura, Relacionamento com os professores
- f. Preditores: (Constante), Média de candidatura, Relacionamento com os professores, Envolvimento em actividades extracurriculares
- g. Preditores: (Constante), Média de candidatura, Relacionamento com os professores, Envolvimento em actividades extracurriculares, Satisfação com o curso
- h. Preditores: (Constante), Média de candidatura, Relacionamento com os professores, Envolvimento em actividades extracurriculares, Satisfação com o curso, Métodos de estudo
- i. Preditores: (Constante), Média de candidatura, Relacionamento com os professores, Envolvimento em actividades extracurriculares, Satisfação com o curso, Métodos de estudo, Adaptação à instituição

A leitura dos resultados do Quadro II, permite-nos constatar que no grupo de alunos provenientes de escolas, cujo plano curricular tem uma estrutura modular (G1), a média de candidatura, como o factor com maior poder preditivo, é a primeira variável a entrar na equação de regressão, explicando 13% da variância na variável número de unidades curriculares realizadas no 1º e no 2º ano ($R^2=.13$; $F=18.32$; $gl=125$; $p=.00$). A equação de regressão final é composta pelas variáveis com maior impacto no rendimento dos estudantes referem-se à média de candidatura, à “Autonomia”, à deslocação da área de residência e à “Satisfação institucional”, explicando 27% da variância de resultados do número de unidades curriculares realizadas no 1º e no 2º ano ($R^2=.27$; $F=11.10$; $gl=125$; $p=.00$). Por seu lado, no grupo de alunos provenientes de escolas, cujo plano segue uma estrutura curricular não modular (G2), a média de candidatura, como o factor com maior poder preditivo, aparece novamente como primeira variável a entrar na equação de regressão, explicando 34% da variância na variável número de unidades curriculares realizadas no 1º e no 2º ano ($R^2=.34$; $F=58.00$; $gl=116$; $p=.00$). A equação de regressão final inclui a variável média de candidatura e as subescalas “Relacionamento com os professores”, “Envolvimento em actividades extracurriculares”, “Satisfação com o curso”, “Métodos de estudo” e “Adaptação à instituição”. Estas variáveis com maior impacto no rendimento escolar, no seu conjunto,

explicam 49% da variância no número de unidades curriculares realizadas no 1º e no 2º ano ($R^2=.49$; $F=17.39$; $gl=116$; $p=.00$).

Conclusões

Sintetizando e procedendo a uma análise dos resultados apresentados relativamente às subescalas do QVA e do QSA e às variáveis média de candidatura, e deslocação da área de residência, que determinam o rendimento académico, verificámos padrões divergentes, alterando em função do grupo e do indicador de rendimento tomado.

Considerando os resultados de cada grupo de alunos, conforme a escola de origem, para cada um dos indicadores do rendimento académico (média no 1º e no 2º ano e número de unidades curriculares realizadas no 1º e no 2º ano), constatamos que no grupo de alunos de escolas com plano modular (G1), as variáveis alteram em função do indicador considerado (30% e 27%). Por seu lado, no grupo de alunos de escolas com plano não modular (G2), verificámos um padrão totalmente diferente em função dos indicadores apreciados, registando-se uma diferença significativa de percentagem de resultados explicados (9% e 49%). Tomando um ou outro indicador do rendimento académico, só a variável média de candidatura se mantém independentemente do modelo de organização curricular, embora com pesos muito divergentes. Neste contexto, as variáveis associadas ao rendimento académico, quando consideramos os dois indicadores de rendimento e os grupos de estudantes em consonância com a escola de origem, referem-se à média de candidatura, à deslocação da área de residência, à adaptação ao curso, à adaptação à instituição, ao envolvimento em actividades extracurriculares, aos métodos de estudo, ao relacionamento com os professores, ao relacionamento com a família, ao desenvolvimento de carreira, à autonomia, à satisfação com o curso e à satisfação institucional.

Os resultados deste estudo sugerem que o rendimento académico (nos dois indicadores) está sobretudo associado, quando consideramos os alunos diferenciados de acordo com a estrutura curricular do seu curso, à média de candidatura, deslocação da área de residência, adaptação ao curso, adaptação à instituição, envolvimento em actividades extracurriculares, métodos de estudo, relacionamento com os professores, relacionamento com a família, desenvolvimento de carreira, autonomia, satisfação com

o curso e satisfação institucional. Este conjunto de valores sugere que o rendimento académico, para além de associado à média de candidatura, não é independente de algumas variáveis descritivas do processo de adaptação académica dos estudantes, sobretudo em aspectos mais relacionados com uma dimensão pessoal ou de identidade, assim como com variáveis mais ligadas ao curso e ao próprio processo de ensino-aprendizagem (Davies et al., 1997; Stoyloff, 1996; Zimmerman, 1998). Estes dados relativos a alunos dum curso profissionalizante de carácter multifacetado, onde a novidade, a imprevisibilidade, a ansiedade, a eminência de uma situação nova está sempre emergente, particularmente, em ensino clínico e/ou estágio (Admi, 1997; Hamill, 1995; Iwasiw & Goldenberg, 1993; Jones & Johnston, 1997; Kleehamer, Hart & Keck, 1990; Mahat, 1996; Oliveira, 1998, 2000; Valadas, 1995).

Este estudo parece sugerir, ainda, ser o plano curricular com estrutura modular o mais adequado à formação dos alunos da licenciatura em Enfermagem. Pois, a estratégia pedagógica proposta pelo processo de Bolonha, assim como a formação em alternância proporcionada pela estrutura modular facilita a aquisição e o desenvolvimento de competências nos alunos, a aproximação aos docentes e às demais exigências do ensino-aprendizagem e da avaliação no Ensino Superior.

Referências bibliográficas

- Abreu, M. V., Leitão, L. M., Paixão, M. P., Brêda, S. J. & Miguel, J. P. (1996). Aspirações e projectos pessoais de vida e de estudo dos alunos do Ensino Superior de Coimbra. *Psychologica*, 16, 33-61.
- Admi, H. (1997). Nursing students' stress during the initial clinical experience. *Journal of Nursing Education*, 36, 323-327.
- Almeida L, S. Questionário das Vivências Académicas para jovens universitários: Estudos de construção e de validação. *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación* 1998; 2: 113-130.
- Almeida, L. S., Soares, A. P. & Ferreira, J. A G. (1999). *Adaptação, rendimento e desenvolvimento dos estudantes do ensino superior: Construção/validação do questionário de vivências académicas*. Braga: CEEP, Relatório de Investigação.
- Alva, S. A. (1998). Self-reported alcohol use of college fraternity and sorority members. *Journal of College Student Development*, 39 (1), 3-10.
- Araújo, B. R., & Almeida, L. S. (2003). O modelo de organização curricular e a satisfação académica em estudantes do Ensino Superior: estudo realizado no âmbito do Ensino de Enfermagem. *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación*, 8(10), 33-40.
- Araújo B. R., Almeida L.S, Paul, M. C. (2003). Transição e adaptação académica dos estudantes à Escola de Enfermagem. *Revista Portuguesa de Psicossomática*; 1: 56-64.
- Balsa C, Simões J. A, Nunes P, Carmo R, Campos R. L. (2001). *Perfil dos estudantes do Ensino Superior: Desigualdades e diferenciação*. Lisboa: CEOS, Edições Colibri.

- Benjamin, M., Hollings, A. Toward a theory of student satisfaction: An exploratory study of the quality of student life. *Journal of College Student Development* 1995; 36: 574-586.
- Brooks, J. H. & DuBois, D. L. (1995). Individual and environmental predictors of adjustment during the first year of college. *Journal of College Student Development*, 36, 347-360.
- Chickering, A. W. & Reisser, L. (1993). *Education and identity*. San Francisco: Jossey – Bass.
- Cone, A. & Owens, S. K. (1991). Academic and locus of control enhancement in a freshman study skills and college adjustment course. *Psychological Reports*, 68, 1211-1217.
- Davies, S. M., Rutledge, C. M., & Davies, T. C. (1997). The impact of student learning styles on interviewing skills and academic performance. *Teaching and Learning in Medicine*, 9 (2), 131-135.
- Diaz Barriga, A. (1990). *El currículo escolar*. Buenos Aires: AIQUE.
- Diaz Barriga, A. (1998). *Didáctica y curriculum: Convergencias en los programas de estudio*. Buenos Aires: Paidós.
- Ferreira, J. A. & Hood, A. B. (1990). Para a compreensão do desenvolvimento psicossocial do estudante universitário. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, XXIV, 391-406.
- Fisher S, Hood B. (1987). The stress of the transition to university: A longitudinal study of psychological disturbance, absent-mindedness and vulnerability to homesickness. *British Journal of Psychology*, 78: 425-441.
- Fischer, S. (1994). *Stress in academic life: The mental assembly line*. Buckingham: The Society for Research into Higher Education & Open University Press.
- Fleming, M. (1993). *Adolescência e autonomia. O desenvolvimento psicológico e a relação com os pais*. Porto: Edições Afrontamento.
- Grayson, J. P. (1999). The impact of university experiences on self-assessed skills. *Journal of College Student Development*, 40, 687-699.
- Hamill, C. (1995). The phenomenon of stress as perceived by project 2000 student nurses: a case study. *Journal of Advanced Nursing*, 21 (3), p. 528-536
- Iwasiw, C.L. & Goldenberg, D. (1993). Peer teaching among nursing students in the clinical area: affects on student learning. *Journal of Advanced Nursing*, 18: 659-668.
- Jones, M. C.; Johnston, D. W. (1997). Distress, stress and coping in first- year student nurses. *Journal Advanced Nursing*, 26, p. 475-482.
- Kleehamer, K., Hart, A. L. & Keck, J. F. (1990). Nursing students perceptions of anxiety-producing situations in the clinical setting. *Journal of Nursing Education*, 29 (4), 183-187.
- Leitão, L. M. & Paixão, M. P. (1999). Contributos para um modelo integrado de orientação escolar e profissional no Ensino Superior. *Psicologia: Teoria, Investigação e Prática*, 4 (1), 191-210.
- Mahat, G. (1996) – Stress and coping: first-year Nepalese nursing students in clinical setting. *Journal of Nursing Education*, 35 (4), 163-169.
- McLaughlin, G. W., Brozovsky, P. V. & McLaughlin, J. S. (1998). Changing perspectives on student retention: A role for institutional research. *Research in Higher Education*, 39, (1), 1-17.
- Neto, F. & Barros, J. (2000). Psychosocial concomitants of loneliness among students of Cape Verde and Portugal. *Journal of Psychology*, 134, 503-514.
- Oliveira, C. S. (1998). O stress e o coping: e a formação em enfermagem? *Servir*, 46 (6), 288-296.
- Oliveira, C. S. (2000). O stress e coping dos alunos em estágio e a relação com o cliente – II. *Servir*, 48 (4), 178-184.
- Pascarella, E. T. & Terenzini, P. T. (1991). *How college affects students: Findings and insights from twenty years of research*. San Francisco: Jossey Bass.
- Pascarella ET, Terenzini PT. (2005). *How college affects students: A third decade of research*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Soares, A. P. C. (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, Instituto de Educação e Psicologia.

- Soares, A. P. C., Vasconcelos, R. M. & Almeida, L. S. (2002). Adaptação e satisfação na universidade: Apresentação e validação do Questionário de Satisfação Académica. In A.S. Pouzada, L.S. Almeida e R.M. Vasconcelos (Eds.) (2002). *Actas do Seminário Contextos e dinâmicas da vida académica*. Guimarães: Universidade do Minho, 153-165.
- Stoyhoff, S. (1996). Self-regulated learning strategies of international students: A study of high- and low-achievers. *College Student Journal*, 30, 329-336.
- Tinto, V. (1993). *Leaving college: Rethinking the causes and cures of student attrition* (2nd Ed.) Chicago: University of Chicago Press.
- Valadas, A. M. C. F. (1995). *Ansiedade nos alunos: A experiência dos estágios*. Tese de Mestrado em Ciências de Enfermagem. Lisboa: Universidade Católica.
- Wintre, M. G., & Sugar, L. A. (2000). Relationships with parents, personality, and the university transition. *Journal of College Student Development*, 41 (2), 202-214.
- Zimmerman, B. J. (1998). Academic studying and the development of personal skills: A self-regulatory perspective. *Educational Psychologist*, 33, 73-86.