

DM

**Rendimento Académico
e Intenção de Abandono no Ensino Superior**
Análise do papel mediador da robustez mental
DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Catarina Alexandra Silva Fernandes
MESTRADO EM PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO



UNIVERSIDADE da MADEIRA
A Nossa Universidade
www.uma.pt

julho | 2023

**Rendimento Académico
e Intenção de Abandono no Ensino Superior**
Análise do papel mediador da robustez mental
DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Catarina Alexandra Silva Fernandes
MESTRADO EM PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO

ORIENTAÇÃO
Nuno Miguel Vieira Rodrigues

Agradecimentos

Em primeiro lugar, gostava de agradecer ao meu orientador, o Professor Doutor Nuno Rodrigues, sem o qual não teria sido possível realizar esta dissertação. Agradeço sinceramente a sua orientação, apoio, disponibilidade e paciência no decorrer destes longos meses.

À minha irmã Rubina que realizou este percurso comigo, pelo seu apoio, compreensão, paciência e suporte nos momentos mais difíceis.

Às minhas colegas e amigas Cátia, Lia e Neuza que também fizeram parte desta caminhada, por todo o companheirismo, apoio e carinho, pelos bons e maus momentos que partilhamos, mas sobretudo pelas memórias que criamos.

Por fim, à minha família que me acompanhou e me apoiou incondicionalmente ao longo destes anos. Dedico o meu sucesso a vocês.

Resumo

O abandono do ensino superior (*college dropout*) representa um dos maiores problemas e desafios que as universidades enfrentam na atualidade. Este nível de ensino confronta os alunos com um conjunto de mudanças e desafios que exigem a mobilização de importantes recursos psicológicos, tais como os que respeitam à sua robustez mental, por forma a garantir o seu sucesso académico. O presente estudo centra-se na análise da validade preditiva do rendimento académico em relação à intenção de abandonar o ensino superior, bem como no estudo do papel mediador da robustez mental nesta relação. Com recurso a uma amostra de 238 estudantes universitários de 1º e 2º ciclo da universidade da Madeira e da universidade de Coimbra, os dados foram recolhidos através de um plano de investigação preditivo por inquérito transversal. Os resultados revelaram uma relação negativa e estatisticamente significativa entre o rendimento académico e a intenção de abandono, indicando que o rendimento académico se constitui um preditor válido desta variável critério. O teste empírico da robustez mental como mediadora da relação entre o rendimento académico e a intenção de abandono conferiu também suporte ao seu papel mediador, pese embora apenas parcial, desta relação. Estes resultados possuem implicações para a compreensão do impacto do rendimento académico na intenção dos alunos abandonarem o ensino superior e, em particular, para a investigação em torno dos mecanismos psicológicos que concretizam esta relação, tendo também implicações para a intervenção focada na prevenção e mitigação do abandono neste nível de ensino.

Palavras-chave: rendimento académico, robustez mental, intenção de abandono, ensino superior, mediação

Abstract

College dropout represents one of the biggest problems and challenges that universities face in the current time. This level of education confronts students with a set of changes and challenges that require the mobilization of significant psychological resources, such as those encompassed in their mental toughness, in order to ensure their academic success. This study aims to analyse the validity of academic achievement for predicting the intention to drop out of college, as well as to examine the mediating role of mental toughness in this relationship. Using a sample of 238 undergraduate and postgraduate students from university of Madeira and university of Coimbra, data was collected through a predictive, cross-sectional survey. Results revealed a negative and statistically significant relationship between academic achievement and the intention to drop out, indicating that academic achievement is a valid predictor of this criterion variable. The empirical test of mental toughness as a mediator of the relationship between academic achievement and the intention to drop out also provided support for its partial mediating role in this relationship. These findings have implications for understanding the impact of academic achievement on students' intention to drop out of college and, particularly, for research on the psychological mechanisms that underlie this relationship. Moreover, these results also offer some applied implications for the prevention and mitigation of college dropout at this level of education.

Keywords: academic achievement, mental toughness, dropout intention, higher education, mediation

Índice

| | |
|--|----|
| Introdução | 1 |
| I - Enquadramento teórico e hipóteses de investigação..... | 4 |
| <i>Abandono e intenção de abandono do Ensino Superior</i> | 4 |
| <i>Robustez mental: Conceptualização e relevância</i> | 7 |
| <i>Rendimento académico e a intenção de abandono no Ensino Superior: O papel mediador da robustez mental</i> | 11 |
| II - Método..... | 14 |
| <i>Objetivos, abordagem e plano de investigação</i> | 14 |
| <i>Procedimento de recolha de dados</i> | 15 |
| <i>Amostra</i> | 15 |
| <i>Instrumentos de medida</i> | 16 |
| <i>Variáveis de controlo</i> | 17 |
| III - Resultados | 18 |
| <i>Estatísticas descritivas relativamente à intenção de abandono do ensino superior</i> .. | 18 |
| <i>Resultados relativos ao teste de hipóteses</i> | 19 |
| <i>Avaliação do modelo de medida através de evidência confirmatória</i> | 19 |
| <i>Teste do modelo hipotético</i> | 22 |
| IV - Discussão | 25 |
| <i>Implicações teóricas</i> | 25 |
| <i>Implicações práticas</i> | 28 |
| <i>Limitações e pistas para a investigação futura</i> | 29 |
| Referências Bibliográficas..... | 32 |
| Anexos | 40 |

Índice de figuras

| | |
|---|----|
| Figura 1. Modelo de mediação hipotetizado | 14 |
| Figura 2. Resultados da análise fatorial confirmatória para o teste do modelo de medida em estudo..... | 22 |
| Figura 3. Parâmetros estandardizados do modelo hipotetizado | 23 |

Índice de tabelas

| | |
|--|----|
| Tabela 1. Estatísticas descritivas da intenção de abandono..... | 18 |
| Tabela 2. Médias, desvios padrão e correlações entre as variáveis em estudo..... | 23 |
| Tabela 3. Estimativas do efeito direto e indireto em estudo e respectivos intervalos de bootstrap | 24 |

Introdução

A prevenção e mitigação do abandono dos estudos por parte dos alunos universitários (*college dropout*) representa um dos principais desafios enfrentados pelas instituições de ensino superior. Este fenómeno tem vindo a ganhar maior visibilidade e a suscitar particular preocupação junto da comunidade educativa, do sistema político e dos agentes sociais (Casanova, 2018; Guzmán et al., 2021). Nas últimas décadas, tem-se verificado um aumento de ingresso de alunos no ensino superior, pese embora, tal não tem sido acompanhado por níveis equivalentes de sucesso académico, verificando-se níveis elevados de abandono dos estudos universitários (Casanova, 2018; Casanova, 2020). De acordo com os dados da European Commission (2020), apesar das melhorias significativas no quadro nacional, verifica-se um índice de abandono de alunos com idades compreendidas entre 18 e 24 anos situado nos 10.3%. O abandono do ensino superior constitui, assim, um problema com múltiplas repercussões a nível social, pessoal e institucional (Casanova, 2018). Mais especificamente, este acaba por traduzir-se em perdas em termos económicos e sociais, podendo comprometer o desenvolvimento e a transformação social almejados pelas políticas de acesso e promoção do sucesso no ensino superior (Guzmán et al., 2021). Este fenómeno pode afetar igualmente não só a autoestima, o bem-estar e a empregabilidade dos alunos, como também ter impacto ao nível das próprias instituições universitárias, afetando o seu próprio financiamento e reputação (Gallego et al., 2021).

Face ao impacto negativo do abandono dos estudantes universitários, é impreterível que as instituições de ensino superior desenvolvam medidas de promoção do sucesso dos seus alunos, procurando assegurar que estes permaneçam envolvidos nas suas aprendizagens e terminem os seus cursos. Intervir na mitigação do abandono após os alunos já terem assumido essa decisão revela-se pouco eficaz e implica um esforço acrescido às universidades (Casanova, 2018). A fim de prevenir este fenómeno, é crucial identificar os indicadores de insucesso e de risco de abandono de forma a identificar os alunos que se encontram mais vulneráveis. Nesta linha, a literatura aponta a intenção de abandono como um importante preditor do abandono, uma vez que esta precede a decisão de abandono efetivo (Casanova, 2018; Respondek et al., 2017). Deste modo, a identificação dos alunos que possuem ou possam estar a desenvolver a intenção de abandonar os seus estudos possibilitará uma intervenção atempada por parte das universidades, mitigando o abandono (Casanova, 2020). Por este motivo, o presente

estudo adota a intenção de abandono como variável critério, ao invés de centrar-se no abandono efetivo, com frequência irreversível do ensino superior.

Enquanto um fenómeno multideterminado, são diversos os fatores que estão na origem do abandono do ensino superior, incluindo aspetos psicológicos, sociológicos, económicos e institucionais (Casanova, 2018; Guzmán et al., 2021). De entre os diversos modelos que surgem na literatura da especialidade, o modelo de integração do estudante (“*Student Integration Model*”) de Tinto (1975) surge como um dos modelos mais referenciados para explicar este fenómeno. Este autor destaca o grau de integração académica e social do aluno na instituição como fatores determinantes na decisão de continuar ou abandonar os estudos ao nível universitário. De acordo com este modelo e com a revisão da investigação relacionada, o rendimento académico surge como um dos mais fortes preditores da intenção de abandono (Chen, 2012; Duarte et al., 2014). Assim, partindo do posicionamento teórico do modelo de Tinto (1975), o primeiro objetivo deste estudo prende-se com a análise do papel do rendimento académico para a predição da intenção de abandonar o ensino superior, já que apesar desta variável critério tratar-se de um indicador importante para a intervenção atempada na prevenção do abandono efetivo, tem sido menos explorada na literatura (Respondek et al., 2017). A partir do segundo objetivo de investigação, o presente estudo visa contribuir, adicionalmente, para a explanação dos mecanismos psicológicos através dos quais o rendimento académico poderá contribuir para a redução da intenção de abandonar o ensino superior, centrando-se na robustez mental como variável mediadora desta relação. Apesar da plausibilidade teórica deste mecanismo e da investigação preliminar que evidencia que a robustez mental se relaciona negativamente com o abandono do ensino superior (Sousa et al., 2019), o mesmo permanece inexplorado na investigação empírica deste domínio.

De resto, a robustez mental tem surgido na literatura como um preditor relevante do desempenho individual em contextos de natureza desafiante e de elevada exigência (Gucciardi et al., 2015; Lin et al., 2017). Apesar de ter emergido inicialmente no contexto desportivo, o estudo da robustez mental tem-se alargado, mais recentemente, a outros contextos de desempenho, como o contexto educativo e académico (Crust et al., 2014; Gucciardi et al., 2015; McGeown et al., 2015; St Clair-Thompson et al., 2017). Neste quadro, o ensino superior constitui um contexto de desempenho por natureza desafiante, em que os alunos são confrontados com diversas situações e tarefas percecionadas como adversas (i.e., lidar com múltiplas avaliações, com as necessidades de integração e ajustamento social, bem como com possíveis dificuldades financeiras), mas que devem

ser capazes de gerir por forma a alcançar o sucesso académico (Casanova, 2018; Gallego et al., 2021; Meggs & Swell, 2022). Este contexto assume-se, nesta lógica, como um dos níveis de ensino no qual as características integrantes da robustez mental se assumem como relevantes para a obtenção de um desempenho de êxito (Lin et al., 2017). Aliás, a literatura empírica, apesar de escassa ao nível do ensino superior, tem demonstrado que a robustez mental se relaciona positivamente com diversas variáveis relevantes neste contexto, como o grau de progresso e êxito nos estudos, o ajustamento académico, social, pessoal e emocional do aluno e o vínculo que este estabelece com a própria instituição (Crust et al., 2014; St Clair-Thompson et al., 2017). É ainda neste quadro que a robustez mental é proposta como um preditor válido da intenção de abandono dos estudos universitários (Sousa et al., 2019).

Nesta linha, a investigação em torno da robustez mental tem-se centrado sobretudo no estudo da robustez mental como antecedente da consecução de níveis de desempenho e rendimento académico (e.g., Crust et al., 2014; St Clair-Thompson et al., 2017), sendo parca ou mesmo inexistente a investigação acerca do efeito que o desempenho individual, operacionalizado frequentemente na literatura em termos de rendimento académico (*Grade Point Average*; Richardson et al., 2012; Rodríguez-Hernández, 2020), pode exercer no desenvolvimento da robustez mental e dos seus principais recursos psicológicos, tais como a autoeficácia, a regulação emocional, o otimismo e a flexibilidade (Gucciardi et al., 2015; Gucciardi, 2020). Assim, o presente estudo visa contribuir para esta questão, a partir do seu segundo objetivo de investigação, propondo que os alunos que obtêm níveis positivos de rendimento académico desenvolvem os seus recursos psicológicos, nomeadamente os que respeitam à sua robustez mental, tornando-se mais capazes de lidar com as múltiplas exigências académicas e, portanto, menos propensos a desenvolver intenções de abandonar os seus estudos.

Na consecução de ambos os objetivos de investigação referidos, este estudo adota a conceptualização desenvolvida por Gucciardi et al. (2015) que concebe a robustez mental como um estado psicológico moldável em função de fatores contextuais e de intervenção específica. De forma mais concreta, a robustez mental define-se como um conjunto de recursos psicológicos que se conjugam na consecução de altos níveis de desempenho em contextos desafiantes e de pressão (Gucciardi, 2020).

I - Enquadramento teórico e hipóteses de investigação

Abandono e intenção de abandono do Ensino Superior

O abandono do ensino superior (*college dropout*) representa um dos maiores problemas que as instituições de ensino superior enfrentam na atualidade (Casanova, 2018; Guzmán et al., 2021). Nos últimos anos em Portugal, tem-se verificado uma tendência crescente de ingresso de alunos no ensino superior resultante de um conjunto de fatores relacionados com as políticas de apoio aos estudantes, com a extensão da escolaridade obrigatória e com a valorização social da formação académica. A expansão do acesso ao ensino superior não tem sido, contudo, acompanhada do sucesso generalizado dos alunos, verificando-se elevados níveis de abandono, especialmente no 1º ano, em grande medida devido às exigências e desafios inerentes à transição e adaptação a este novo contexto educativo (Casanova, 2018; Casanova, 2020).

O abandono do ensino superior é um fenómeno de natureza complexa, para o qual surgem diversas definições na literatura, sendo a mais frequente a que concebe o abandono como a interrupção definitiva da formação superior antes da obtenção do respetivo grau académico (Casanova, 2018; Guzmán et al., 2021; Kehm et al., 2019). Este fenómeno consiste num problema grave pelo seu impacto negativo a nível social, pessoal e institucional. Dado que a formação e a capacitação profissional dos indivíduos representa um fator crucial de desenvolvimento dos países e de aumento do seu próprio produto interno bruto, promovendo a melhoria das condições económicas e sociais, níveis elevados de abandono do ensino superior constituem, nesta linha, um forte entrave ao desenvolvimento das sociedades em termos globais (Casanova, 2018; Casanova, 2020; Gallego et al., 2021; Guzmán et al., 2021).

O abandono dos estudos universitários acarreta, simultaneamente, efeitos nefastos para os alunos, podendo afetar negativamente a autoestima e bem-estar, bem como prejudicar a sua empregabilidade. Adicionalmente, este fenómeno afeta os recursos das famílias dos alunos, uma vez que a desistência dos estudos universitários tende a significar a impossibilidade de recuperação do investimento financeiro realizado na formação académica do aluno (Gallego et al., 2021; Guzmán et al., 2021). Em termos institucionais, o índice de abandono tem sido apontado como um indicador dos sistemas de qualidade das universidades, pelo que a sua ocorrência em níveis elevados tende a prejudicar não só a reputação e eficiência formativa da instituição universitária, como a avaliação da qualidade da sua oferta formativa. De igual modo, o abandono pode conduzir

à perda de financiamento e de obtenção de lucro pelas instituições universitárias (Gallego et al., 2021; Guzmán et al., 2021).

Sendo o abandono um fenómeno negativo e multideterminado, são inúmeros os estudos realizados na tentativa de identificar as variáveis que estão na sua origem, i.e. os seus antecedentes (Guzmán et al., 2021). As variáveis mais estudadas neste âmbito possuem uma natureza distinta, abrangendo aspetos psicológicos, sociológicos, económicos e institucionais. Nesta linha, surgem na literatura diversos modelos teóricos com diferentes abordagens na sua explicação e teorização. Um dos modelos mais referenciados na literatura da especialidade diz respeito ao modelo organizacional e interacionista de Tinto (1975), designado de modelo de integração do estudante (“*Student Integration Model*”) (Casanova, 2018). Este modelo foca-se em explicar o processo longitudinal e multideterminado que conduz ao abandono do ensino superior, enfatizando a interação entre os atributos dos alunos e as variáveis inerentes à respetiva instituição de ensino (Kehm et al., 2019). Assim, de acordo com a lógica advogada, o abandono resulta de interações dinâmicas e recíprocas entre as características pessoais do aluno, as características formais e informais das instituições e as características da comunidade em que o aluno se insere (Duarte et al., 2014).

De acordo com Tinto (1975), o aluno possui, à entrada do ensino superior, um conjunto de atributos relativos ao seu *background* familiar (estatuto social, valores, expectativas), a características individuais (sexo, raça, etnia, competências) e ao percurso escolar pré-universitário (rendimento e sucesso escolar prévio). Estes fatores vão influenciar os objetivos académicos a que o aluno se propõe, o seu nível de compromisso com a instituição e, ainda, o seu desempenho e rendimento académico na universidade. (Duarte et al., 2014; Larsen et al., 2013; Tinto, 1975). Não obstante, este autor destaca a integração do aluno no sistema académico e social da universidade como o fator que maior peso tem na decisão de permanecer ou abandonar o ensino superior (Casanova, 2018; Kehm et al., 2019; Tinto, 1975). Mais concretamente, a integração académica prende-se com o progresso positivo em termos de rendimento académico do aluno e do seu desenvolvimento intelectual, enquanto a integração social refere-se, por sua vez, à qualidade das interações com os pares, docentes e a própria instituição e, ainda, as atividades extracurriculares nas quais este se envolve. Assim sendo, o grau em que o aluno se encontra integrado académica e socialmente na instituição de ensino superior irá determinar o seu nível de compromisso com a meta de completar o seu curso, bem como o compromisso com a instituição. Isto, por fim, levará o aluno a tomar a decisão de

continuar ou abandonar os seus estudos (Duarte et al., 2014; Larsen et al., 2013; Tinto, 1975).

Para além dos fatores inerentes à integração académica e à integração social dos alunos destacados no modelo teórico supramencionado, os estudos de meta-análise (Behr et al., 2020; Kehm et al., 2019) apontam outros fatores de natureza institucional e individual que contribuem para a explicação do abandono do ensino superior. A nível institucional, podemos considerar o impacto do ambiente de aprendizagem (e.g., métodos de lecionação e avaliação) e das condições de estudo que a universidade oferece aos alunos como fatores relevantes na decisão de abandono (Behr et al., 2020; Kehm et al., 2019). Em relação aos fatores individuais, o rendimento académico obtido pelo aluno no ensino secundário constitui um preditor válido do abandono no ensino superior, especialmente no 1º ano, uma vez que este é um indicador da competência do aluno para atingir os níveis de rendimento requeridos na universidade. Nesta linha, quanto mais elevados forem os conhecimentos e as competências adquiridos previamente, maior será a probabilidade de sucesso do aluno no ensino superior e, por conseguinte, menor a sua intenção ou possibilidade efetiva de abandono (Behr et al., 2020; Casanova, 2018; Kehm et al., 2019).

Por último, os fatores económicos constituem igualmente antecedentes relevantes do abandono do ensino superior. Os alunos que beneficiam de apoio financeiro (bolsa de estudo ou suporte financeiro da parte da sua família) para frequentar o ensino superior tendem a exibir uma menor taxa de abandono, pois conseguem assegurar o pagamento das suas propinas e fazer face às demais despesas diárias (Casanova, 2018; Kehm et al., 2019). Este apoio é particularmente significativo para os alunos economicamente desfavorecidos e para alunos de grupos minoritários (Chen, 2012). Em contrapartida, o risco de abandonar a universidade é maior quando os alunos necessitam de iniciar ou manter uma atividade profissional simultânea aos seus estudos, revelando-se particularmente difícil conciliar as exigências académicas e as responsabilidades laborais, quando a sua atividade laboral ultrapassa as 20 horas semanais (Behr et al., 2020; Casanova, 2018).

Dos múltiplos fatores que explicam o abandono do ensino superior, o rendimento académico é apontado como o fator que melhor prediz este fenómeno (Chen, 2012; Duarte et al., 2014). Quando os alunos não conseguem atingir níveis de desempenho que lhes permita alcançar um bom rendimento académico ao longo do seu percurso universitário, a probabilidade de abandonar o ensino superior é elevada. (Kehm et al.,

2019). Tal ocorre, entre outros fatores, porque níveis mais baixos de rendimento tendem a constituir uma fonte de frustração, stress e insatisfação para o aluno, afetando a sua autoeficácia (Casanova, 2018; van Rooij et al., 2018). Quando estas dificuldades não são superadas e as crenças que o aluno possui acerca da sua capacidade em as superar diminui, este tende a desvincular-se progressivamente da sua vida académica e a desenvolver, em última instância, a intenção de abandonar os seus estudos (Casanova, 2018; Casanova, 2020).

Assim, partindo do posicionamento teórico do modelo de integração do estudante de Tinto (1975), segundo o qual a consecução de níveis positivos de desempenho e rendimento académico reduz o abandono efetivo da universidade e, por justaposição, minimiza a intenção que o precede, parte-se da hipótese que:

Hipótese 1: O rendimento académico relaciona-se negativamente com a intenção de abandono do ensino superior.

Robustez mental: Conceptualização e relevância

Na última década, a robustez mental tem suscitado grande interesse no âmbito da investigação em torno dos fatores individuais inerentes à consecução de elevados níveis de desempenho e rendimento em contextos desafiantes e de elevada exigência. No entanto, os aspetos relacionados com a sua definição e conceptualização, mais concretamente com a natureza deste constructo (traço *vs* estado) e com sua dimensionalidade permanecem em discussão na literatura (Gucciardi et al., 2015; Lin et al., 2017; Sousa et al., 2019). Dos vários modelos conceptuais desenvolvidos com a pretensão de clarificar o construto de robustez mental (Lin et al., 2017), destacam-se o modelo dos 4 C's de Clough, et al. (2002) e a conceptualização de Gucciardi et al. (2015) como os modelos dominantes.

Clough et al. (2002) concebem a robustez mental como um traço de personalidade (*trait-like construct*) relativamente estável e duradouro, constituído por quatro dimensões, designadamente: o controlo, i.e. o controlo emocional e da própria vida, refletindo a tendência individual para se sentir influente e agir em conformidade, regulando eficazmente o stress e ansiedade; o compromisso, i.e., a tendência para se envolver na prossecução de objetivos apesar das dificuldades; o desafio ou *challenge*, i.e., a tendência para percecionar possíveis ameaças como oportunidades de autodesenvolvimento e a

confiança, i.e., o grau de confiança interpessoal e nas próprias competências, refletindo a tendência individual para acreditar na capacidade do próprio para atingir o sucesso (Lin et al., 2017; Sousa et al., 2019).

De modo distinto, Gucciardi et al. (2015) conceptualizam a robustez mental como um estado psicológico (*state-like construct*) que apesar de relativamente estável, pode sofrer modificações em função das situações e da intervenção específica no desenvolvimento dos recursos englobados neste construto. Mais concretamente, a robustez mental é conceptualizada, nesta linha, como uma caravana de recursos psicológicos (*resource caravan*) que se conjugam na consecução de altos níveis de desempenho em contextos desafiantes e de pressão (Gucciardi et al., 2015; Gucciardi, 2017). Segundo a teoria da conservação de recursos (COR, Hobfoll et al., 2018), os indivíduos ao longo da sua vida desenvolvem recursos psicológicos, como os que se incluem no construto de robustez mental, que tendem a existir de forma agregada e sinérgica, formando o que Hobfoll et al. (2018) designa de caravana de recursos. De acordo com este quadro teórico, os recursos psicológicos adquiridos não são estáticos, estanques e imutáveis, mas moldáveis em função de fatores contextuais e sociais.

Gucciardi et al. (2015) propuseram inicialmente um modelo multidimensional de conceptualização da robustez mental, cujos elementos, i.e. os recursos psicológicos chave, resultaram da revisão da literatura e da investigação realizada em contextos de desempenho desportivos e não desportivos. Os autores partiram, assim, de quadros teóricos prévios, de que são exemplos a teoria da autoeficácia de Bandura e colaboradores (1999) e a perspetiva de controlo cognitivo de Robinson e colaboradores (2010), para propor um conjunto de sete elementos conceptuais que remetem para características consideradas estruturantes e distintivas da robustez mental. Estes incluem a autoeficácia generalizada (i.e., a crença na própria capacidade para alcançar o sucesso no seu contexto de realização); a flexibilidade (i.e., a capacidade para direcionar as competências individuais na resposta a desafios e pressões); uma mentalidade de sucesso (i.e., o desejo de alcançar o sucesso e capacidade de se mobilizar nesse propósito); uma visão otimista (i.e., a tendência para criar expectativas positivas em relação a eventos futuros, as suas causas e resultados); o conhecimento do contexto (i.e., a consciência e compreensão do contexto de realização e como aplicar esse conhecimento a favor da concretização de objetivos); a regulação emocional (i.e., a consciência e capacidade para usar os processos emocionais na facilitação do desempenho e consecução de objetivos); e a regulação da

atenção (i.e., a capacidade para se focar na informação pertinente, excluindo a que é desnecessária).

Ainda que os autores tenham partido de uma conceptualização multidimensional, a investigação realizada com cinco amostras provenientes de diferentes contextos de desempenho (i.e. desportivo, educativo, militar e de trabalho) conferiu suporte empírico a um modelo unidimensional como a representação mais adequada e psicometricamente válida da robustez mental. Segundo os autores, os indivíduos parecem não discriminar os diversos elementos conceptuais que compõem a robustez mental ao se autoavaliarem através de uma medida que engloba esses elementos e as suas nuances (Gucciardi, 2017).

O presente estudo adota, assim, a conceptualização desenvolvida por Gucciardi (2017) que concebe a robustez mental como um estado psicológico e como um conjunto de recursos psicológicos (*resource caravan*) que se conjugam no processo de consecução contínua de níveis elevados de desempenho em contextos de realização desafiantes e stressantes. A adoção desta conceptualização baseia-se na evidência empírica resultante de estudos longitudinais que demonstram que os níveis de robustez mental revelam quer uma variância inter-individual (i.e. diferem entre indivíduos), quer uma variância intra-individual (i.e. variam no mesmo indivíduo ao longo do tempo), sugerindo que esta não se constitui um traço inalterável, mas um estado psicológico passível de ser modificado em função da influência das disposições individuais, mas também de fatores ambientais (Lin et al., 2017).

Apesar do construto de robustez mental ter emergido inicialmente no contexto do desporto de forma a compreender como é que os atletas de elite lidam eficazmente com os desafios e persistem sob pressão, mantendo altos níveis de desempenho, esta tem vindo a integrar, mais recentemente, outros contextos de realização, como o contexto organizacional, militar e educativo (Gucciardi et al., 2015; McGeown et al., 2015; St Clair-Thompson et al., 2017).

Centrando-nos mais concretamente no contexto deste estudo, ou seja, o domínio educativo, verifica-se que robustez mental tem ganho notoriedade, sobretudo ao longo da última década, ao nível dos antecedentes individuais de variáveis educacionais relevantes (Gucciardi et al., 2015; McGeown et al., 2015). Esta tem sido apontada na literatura como um importante preditor do desempenho individual em contextos de rendimento que requerem persistência na concretização de níveis de desempenho elevados (Gucciardi et al., 2015). O ensino superior assume-se, nesta lógica, como um dos níveis de ensino no qual as características integrantes da robustez mental são potencialmente relevantes para

a obtenção de um desempenho de êxito, já que o mesmo é considerado um contexto de desempenho desafiante (Lin et al., 2017). Como salientado por alguns autores, a transição para o ensino superior confronta os alunos com um conjunto de mudanças e desafios que requerem dos mesmos um sentido crescente de autorresponsabilização, flexibilidade, autonomia e capacidade de ajustamento (Gallego et al., 2021; Meggs & Swell, 2022). Neste nível de ensino, os alunos enfrentam diversas situações potencialmente stressantes que devem ser capazes de gerir de forma a alcançar o sucesso académico, sendo que para tal os alunos terão de mobilizar os seus recursos psicológicos, nomeadamente, os que integram a sua robustez mental. Ao longo do percurso académico, os estudantes são confrontados com uma multiplicidade de tarefas académicas, mais concretamente, a realização de trabalhos individuais e de grupo, de testes e apresentações orais que são fontes potencialmente geradoras de stress e que implicam a demonstração de persistência aliada a uma gestão eficaz do tempo, por forma a corresponder às expectativas dos docentes. A estas tarefas e situações desafiantes, acrescentam-se as fontes pessoais de stress, onde se incluem as questões financeiras, a carreira e integração no mercado de trabalho, os conflitos interpessoais com os pares e os possíveis conflitos parentais (Casanova, 2018; Meggs & Swell, 2022). Estas vivências, quando não bem geridas pelos alunos, são suscetíveis de originar dificuldades em termos de bem-estar, rendimento e desenvolvimento psicossocial. Nestas circunstâncias, alguns alunos poderão, no limite, abandonar os seus estudos universitários, ao passo que outros persistem e lidam eficazmente com as dificuldades e exigências inerentes a este nível de ensino em virtude dos recursos psicológicos individuais que possuem (Casanova, 2018; Meggs & Swell, 2022).

A investigação empírica, embora escassa, tem demonstrado que a robustez mental se relaciona positivamente com diversas variáveis critério ou resultado no contexto do ensino superior. No estudo realizado por St Clair-Thompson et al. (2017), os resultados evidenciaram uma relação significativa entre a robustez mental e a transição eficaz para o ensino superior, sendo que maiores níveis individuais de robustez mental se relacionam positivamente com níveis superiores de ajustamento académico, social, pessoal e emocional do aluno, assim como com a consistência do vínculo que este estabelece com a própria instituição universitária. Adicionalmente, os autores em apreço sugerem a utilização de medidas de robustez mental na identificação de alunos que poderão necessitar de apoio adicional durante a transição e adaptação a este nível de ensino e consideram, ainda, que os estudantes poderão beneficiar de intervenção focada no

desenvolvimento da robustez mental. Num outro estudo realizado por Crust et al. (2014) com alunos de desporto no ensino superior, os resultados mostraram que os alunos com maiores níveis de robustez mental reportam também níveis mais elevados de rendimento e de progressão académica por comparação com os alunos com níveis mais baixos de robustez mental. Do mesmo modo, os autores em causa consideram que medidas de robustez mental poderão ser utilizadas na identificação de grupos de risco que necessitam de uma intervenção mais especializada. É de referir ainda o estudo de Sousa et al. (2019), realizado com uma amostra de estudantes universitários em Portugal, em que se obteve evidência empírica que suporta que robustez mental constitui um preditor válido da intenção de abandono no ensino superior e que, portanto, poderá contribuir para a intervenção focada na mitigação dos níveis de abandono neste contexto.

Como se pode verificar, tendo por base a revisão da literatura efetuada, a investigação tem-se focado predominantemente no estudo dos efeitos positivos da robustez mental no desempenho humano em diversos contextos, permanecendo inexplorado o efeito do desempenho e rendimento académico no desenvolvimento e reforço da robustez mental, pese embora existam razões teóricas que apontam para a existência deste efeito recíproco (Bandura, 1997; Frederickson, 2004). O presente estudo visa, assim, contribuir para a literatura ao propor que a consecução de níveis positivos de rendimento propicia níveis superiores de robustez mental, o que por sua vez irá contribuir para que os alunos lidem eficazmente com as exigências futuras, mitigando a intenção de abandonar os estudos, como se desenvolve na seção seguinte.

Rendimento académico e a intenção de abandono no Ensino Superior: O papel mediador da robustez mental

Como assinalado, este estudo parte da proposição de que a obtenção de um bom rendimento académico, isto é um padrão contínuo e positivo de notas e resultados académicos, reduz a intenção de abandonar os estudos, porque irá ativar recursos chave da robustez mental, relacionados com a autoeficácia e com os efeitos benéficos do predomínio de emoções positivas que este estimula, como se passa a explicitar.

Relativamente à autoeficácia, de acordo com a teoria sociocognitiva de Bandura (1997), este constructo remete para a crença que os indivíduos possuem a respeito da sua capacidade em realizar com êxito uma determinada tarefa. Segundo o mesmo autor, as crenças de autoeficácia são construídas através da interpretação da informação de quatro

fontes e do seu significado psicológico, nomeadamente das experiências de mestria, da exposição à persuasão por parte de pares e instrutores, da aprendizagem vicariante e dos estados físicos e emocionais experienciados durante a realização e desempenho de atividades (Bandura, 1997).

As experiências de mestria, isto é, experiências prévias de sucesso, destacam-se como a fonte mais influente na génese e reforço das crenças de autoeficácia (Bandura, 1997). À medida que os indivíduos realizam tarefas e atividades, estes tendem a interpretar os resultados das suas ações, a partir dos quais formam crenças acerca das suas capacidades para desempenhar futuras tarefas ou atividades e agem em conformidade com essas crenças (Bandura et al., 2008). A obtenção de experiências repetidas de sucesso na realização de tarefas desafiantes conduz ao desenvolvimento de mestria, resultando no aumento das crenças de competência do indivíduo (Van Vianen et al. 2019). Contrariamente, a acumulação de experiências de fracasso tende a enfraquecer o senso de autoeficácia (Bandura, 1997). No entanto, quando os indivíduos possuem crenças fortes de autoeficácia, construídas sob sucessos prévios, tendem a enfrentar possíveis fracassos temporários sem que tal afete a sua autoeficácia (Bong & Skaalvik, 2003).

É de salientar que crenças fortes de autoeficácia resultam, geralmente, de sucessos atingidos por meio da superação de dificuldades e de um esforço continuado. Desta forma, indivíduos que possuem uma forte crença nas suas capacidades revelam maior persistência face às dificuldades e obstáculos e tendem a alcançar um desempenho de sucesso (Bandura, 1997). Partindo, assim, da posição teórica de Bandura (1997), os alunos que obtêm progressivamente resultados académicos positivos, mesmo face a dificuldades e desafios, desenvolvem maiores níveis de autoeficácia. Logo, possuem um maior número de recursos psicológicos para lidar com as exigências futuras, sendo mais capazes de atingir um rendimento de sucesso e não estão tão propensos a desenvolver intenções de abandonar os seus estudos. Não obstante, é de salientar que as experiências prévias de sucesso não determinam de forma isolada a autoeficácia. Bandura (1997) refere que outros fatores como as crenças prévias, a perceção da dificuldade da tarefa, o esforço despendido e o suporte recebido para a sua realização também influenciam as crenças individuais de autoeficácia.

Como referido, existem também razões teóricas para assumir que a obtenção de níveis elevados de desempenho e a sua respetiva tradução num bom rendimento académico no ensino superior contribui, igualmente, para o desenvolvimento da robustez mental e, por seu turno, para a mitigação da intenção de abandono através da ativação de

emoções positivas. Segundo a teoria das emoções positivas de Frederickson (2004), i.e. *the broaden-and-build theory of positive emotions*, as emoções positivas são cruciais para um funcionamento psicológico ótimo, ampliam o foco de atenção e o próprio repertório pensamento-ação dos indivíduos. Desta forma, sujeitos que experienciam emoções positivas com maior frequência tendem a apresentar um padrão de pensamento mais divergente, são mais flexíveis, criativos e eficientes (Fredrickson & Branigan, 2005). Para além disso, experienciar emoções positivas (e.g., alegria e entusiasmo) permite desfazer os efeitos de emoções negativas (Frederickson, 2004).

As emoções positivas contribuem, ainda, para a aquisição de recursos pessoais duradouros, abrangendo desde recursos físicos e sociais a recursos psicológicos e intelectuais. De entre os recursos psicológicos, as emoções positivas contribuem para o desenvolvimento do otimismo, que remete para as expectativas positivas que os indivíduos possuem em relação a eventos futuros (Frederickson, 2004; Fredrickson & Branigan, 2005; Scheier & Carver, 1985). Enquanto um recurso psicológico integrante da robustez mental, o otimismo influencia a persecução de objetivos e otimiza a forma como os indivíduos lidam com as adversidades. Desta forma, os indivíduos mais otimistas tendem a exibir maior esforço e persistência na consecução dos seus objetivos, ao passo que pessoas menos otimistas tendem a demonstrar menos esforço e a desistir perante os obstáculos. Adicionalmente, indivíduos com uma visão otimista revelam um melhor ajustamento a situações stressantes e desafiantes, procurando enfrentar e ultrapassar as dificuldades e adversidades encontradas (Solberg Nes & Segerstrom, 2006). Para além disso, o otimismo potencia maiores níveis de desempenho e rendimento, sobretudo em situações mais exigentes (Nicholls et al., 2008).

Assim, de acordo com os aspetos teóricos apresentados, é plausível postular que a obtenção de um desempenho académico positivo e o consequente nível de rendimento potenciam recursos chave da robustez mental como a autoeficácia, a regulação emocional, o otimismo e a flexibilidade. Deste modo, alunos com maiores níveis de robustez mental serão mais capazes de lidar com as exigências e com as pressões múltiplas deste nível de ensino, desenvolvendo, conseqüentemente, menores intenções de abandonar os seus estudos. Do exposto, o presente estudo posiciona, nesta lógica, a robustez mental como uma variável mediadora do impacto do rendimento académico prévio na intenção de abandono do ensino superior, partindo da hipótese:

Hipótese 2: O rendimento académico influencia negativamente a génese de intenções de abandono, através do desenvolvimento da robustez mental.

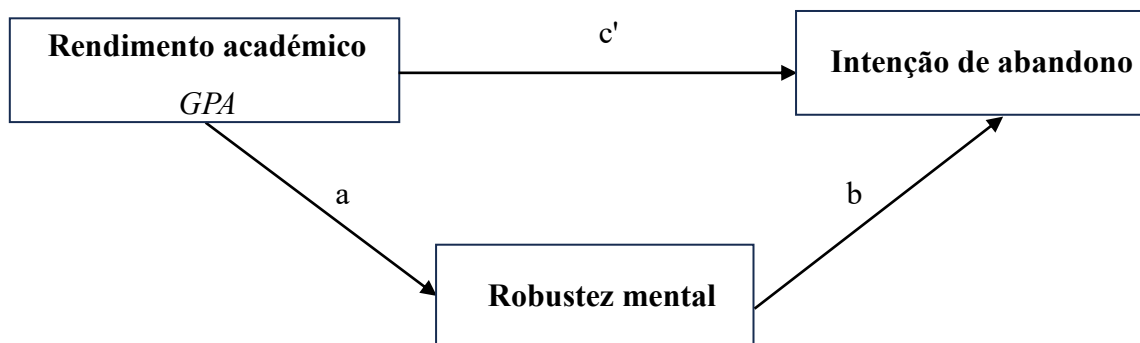


Figura 1. Modelo de mediação hipotetizado.

II - Método

Objetivos, abordagem e plano de investigação

Esta investigação parte de dois objetivos fundamentais, sendo que o primeiro objetivo consiste na análise da validade preditiva do rendimento académico em relação à intenção de abandonar o ensino superior. O segundo objetivo prende-se com o estudo do efeito mediador da robustez mental na relação entre o rendimento académico e a intenção de abandono do ensino superior. Para a consecução destes objetivos, o presente estudo orientou-se por uma abordagem quantitativa, seguindo um plano não experimental, preditivo, por inquérito transversal, i.e. *cross-sectional, predictive study* (Johnson & Christensen, 2017). Apesar da medida das variáveis em estudo ocorrer num único momento, é possível advogar que a direcionalidade especificada no modelo de mediação se aplica em termos teóricos, dada a natureza e foco temporal das variáveis em estudo, i.e. o preditor (rendimento académico) antecede o mediador (robustez mental) e este, por seu turno antecede a variável critério (intenção de abandono). Em particular, o rendimento académico medido refere-se ao que foi obtido pelo estudante até ao último semestre, antecedendo, portanto, o nível de robustez mental reportado no momento da recolha de dados. Tal confere, assim, plausibilidade à direção preconizada pelo modelo de mediação em estudo, segundo a qual níveis mais elevados de rendimento prévio conduz ao desenvolvimento da robustez mental. Do mesmo modo, a intenção de abandono tem um

referencial prospetivo ou de futuro e, nessa medida, passível de ser influenciado pela robustez mental atual do aluno.

Procedimento de recolha de dados

Os dados foram recolhidos num único momento através da aplicação de um questionário em formato de papel e lápis a todos os participantes em contexto de sala de aula, após a obtenção da autorização da Comissão de Proteção de Dados e da Comissão Ética da Universidade da Madeira (conforme Anexos A e B). A amostra foi recolhida na universidade da Madeira e também na universidade de Coimbra, Portugal.

No momento da recolha foi apresentado primeiramente um termo de consentimento informado que descrevia de forma breve os objetivos do estudo e informava aos participantes da garantia do anonimato e confidencialidade das respetivas respostas e do seu uso único para fins de investigação, salvaguardando-lhes o direito de recusar participar ou em preencher qualquer das questões do questionário sem qualquer tipo de consequência. Todos os elementos da amostra facultaram o seu consentimento informado, participando de forma voluntária no estudo. Na primeira parte do questionário foram recolhidas as variáveis sociodemográficas, nomeadamente o sexo, a idade, as habilitações académicas dos pais e variáveis académicas relevantes como o curso, o ano de estudos, a universidade, a média de classificações obtida até ao último semestre, bem como o total de disciplinas realizadas. A segunda parte destinou-se à mensuração das medidas de robustez mental e da intenção de abandono (Anexo C).

Amostra

Este estudo realizou-se com recurso a uma amostra de $N=238$ estudantes universitários pertencentes a diferentes cursos da universidade da Madeira e da universidade de Coimbra. Para a obtenção de amostra recorreu-se a um método de amostragem não probabilístico, nomeadamente de amostragem por conveniência (Johnson & Christensen, 2017). No total, 170 participantes são do sexo feminino (71.4%) e 67 do sexo masculino (28.2%), sendo que um indivíduo não reportou esta informação. A média de idades é de 21.82 anos ($DP = 4,73$), distribuindo-se num intervalo compreendido entre 18 e 59 anos. Relativamente ao ano de estudos, 33 alunos (13.9%) são do 1º ano, 49 (20.6%) do 2º ano, 71 do 3º ano (29.8%), 45 (18.9%) frequentam o 4º ano, equivalente ao 1º ano do curso de mestrado e 40 (16.8%) frequentam o 5º ano de

estudos, equivalente ao 2º ano de mestrado. No que respeita à universidade de pertença, participaram 138 indivíduos da universidade da Madeira (58%) e 100 indivíduos da universidade de Coimbra (42%). Quanto ao curso dos participantes da universidade da Madeira, 50.7% frequentam o curso de psicologia, 23.2% o curso de desporto, 16.7% o curso de enfermagem e 9.4% o curso de comunicação, cultura e organizações (CCO). Relativamente aos alunos da universidade de Coimbra, 49% frequentam o curso de psicologia, 9% educação, 9% medicina e saúde e os restantes 33% frequentam outros cursos, dentro dos quais se incluem direito e economia e contabilidade.

Atendendo a que o estatuto socioeconómico dos alunos tende a influenciar o rendimento académico, procurou-se recolher um indicador desta variável em virtude de alguns estudos recomendarem o seu controlo (Islam et al., 2018). Para tal, foi solicitado aos participantes o reporte das habilitações académicas dos pais, como indicador do seu estatuto socioeconómico, seguindo-se o mesmo procedimento adotado em investigação prévia (e.g., Dickinson & Adelson, 2014; Islam et al., 2018). No que diz respeito aos progenitores do sexo masculino, 18.9% concluíram o 1º ciclo, 21% o 2º ciclo, 21.4% o 3º ciclo, 23.9% o ensino secundário, 12.6% a licenciatura/bacharelato, 1.3% mestrado/pós-graduação e 0.8% doutoramento. Relativamente aos progenitores do sexo feminino, 16% concluíram o 1º ciclo, 12.2% o 2º ciclo, 16.4% o 3º ciclo, 29.8% o ensino secundário, 20.2% a licenciatura/bacharelato, 4.2% mestrado/pós-graduação, 0.8% doutoramento e 0.4% não possui qualquer tipo de estudos.

Instrumentos de medida

Rendimento académico. Esta variável foi operacionalizada através da média de qualificações dos alunos, com frequência designada na literatura como o *GPA (Grade Point Average)*. O rendimento académico é comumente utilizado na investigação no ensino superior e nos estudos de meta-análise respetivos (e.g., Poropat, 2009; Richardson et al., 2012), como uma das variáveis critério de maior preponderância neste domínio, constituindo um dos principais indicadores ou proxy de desempenho individual neste nível de ensino.

Robustez mental. Esta variável foi medida através do *Mental Toughness Index (MTI)* de Gucciardi et al. (2015) na sua versão portuguesa (MTI-P), desenvolvida por Rodrigues (2019) no âmbito de um estudo realizado com uma amostra de jogadores de futebol de alta competição em Portugal. Este instrumento é constituído por oito itens

avaliados com recurso a uma escala tipo *Likert* de sete pontos que oscilam entre 1 que corresponde a *sempre falsa* e 7 que corresponde a *sempre verdadeira*. Os participantes são instruídos a indicar em que grau cada afirmação descreve a sua forma típica de pensar, sentir e agir no desempenho das suas atividades. Alguns exemplos de itens incluem “Perante um desafio consigo usar as capacidades ou conhecimentos que são necessários” e “Luto continuamente para ter sucesso”.

Relativamente à validade de constructo desta medida, os cinco estudos de Gucciardi et al. (2015), com amostras de vários contextos de desempenho (i.e. académico, desportivo, organizacional e militar), o estudo de Rodrigues (2019) com uma amostra de jogadores de futebol de alta competição em Portugal e o estudo com estudantes universitários portugueses de Sousa et al. (2019) conferiram suporte à unidimensionalidade da robustez mental. No que respeita à fiabilidade, os estudos prévios têm reportado valores que oscilam entre .86 e .89 relativamente à versão original (Gucciardi et al. 2015) e entre .87 (Rodrigues, 2019) e .83 (Sousa et al. 2019) relativamente à versão portuguesa. Na presente amostra obteve-se um coeficiente alfa de Cronbach de .83 para esta escala, o que suporta o seu nível adequado de consistência interna para a investigação (Nunnally, 1978).

Intenção de abandono. Esta variável foi avaliada através da escala de 2 itens de Hardre e Reeve (2003), na sua versão traduzida e adaptada por Sousa et al. (2019). Os participantes são instruídos a indicar o grau em que concordam com cada item, com recurso a uma escala tipo *Likert* de cinco pontos, em que 1 corresponde a *discordo totalmente* e 5 a *concordo totalmente*. Os itens incluem “Por vezes penso em abandonar o ensino superior” e “Às vezes não tenho a certeza que queira prosseguir com os meus estudos”. A investigação prévia com este instrumento na sua versão original (Hardre & Reeve, 2003) e sua versão portuguesa (Sousa et al. 2019) com amostras de estudantes apresentaram evidência que suporta a unidimensionalidade desta escala, bem como a sua adequada consistência interna. Na amostra deste estudo o alfa de Cronbach atingiu o valor de .85.

Variáveis de controlo

Em virtude da influência de algumas variáveis sociodemográficas dos alunos no rendimento académico (*GPA*) (Richardson et al., 2012), procurou-se, em conformidade

com a investigação prévia, medir as variáveis sexo, idade, ano de estudos e o estatuto socioeconómico para controlo do seu efeito. Seguindo o procedimento adotado na investigação prévia, o estatuto socioeconómico foi medido através do cálculo da média do nível de escolaridade dos pais, que constitui um indicador utilizado na literatura prévia para aceder ao estatuto socioeconómico dos alunos (i.e., Dickinson & Adelson, 2014; Islam et al., 2018).

III - Resultados

Estatísticas descritivas relativamente à intenção de abandono do ensino superior

Como previamente assinalado, a intenção de abandono foi avaliada com recurso à escala de Hardre e Reeve (2003) composta pelos itens “Por vezes penso em abandonar o ensino superior” e “Às vezes não tenho a certeza que queira prosseguir com os meus estudos”. A tabela 1 apresenta um sumário descritivo da frequência e respetiva percentagem de resposta dos elementos da amostra em relação à variável global de intenção de abandono do ensino superior, segmentando também os dados em função das duas universidades nas quais este estudo foi desenvolvido, a universidade de Coimbra e a universidade da Madeira.

Tabela 1. Estatísticas descritivas da intenção de abandono

| Resposta | Amostra Global | | Universidade de Coimbra | | Universidade da Madeira | |
|---------------------------|----------------|------|-------------------------|------|-------------------------|------|
| | Frequência | % | Frequência | % | Frequência | % |
| Discordo Totalmente | 112 | 47.1 | 53 | 53.0 | 59 | 42.8 |
| Discordo | 58 | 24.4 | 20 | 20.0 | 38 | 27.5 |
| Não concordo Nem discordo | 36 | 15.1 | 11 | 11.0 | 25 | 18.1 |
| Concordo | 29 | 12.2 | 15 | 15.0 | 14 | 10.0 |
| Concordo Totalmente | 3 | 1.3 | 1 | 1.0 | 2 | 1.4 |
| Total | 238 | | 100 | | 138 | |

No caso da amostra global, 32 estudantes (13.5%) revelaram possuir a intenção de abandonar os seus estudos universitários, ao facultar respostas de concordo ou de concordo fortemente aos itens em apreço, ao passo que 170 estudantes (71.5%) afirmaram não possuir a intenção de abandono, dado que discordaram ou discordaram fortemente dos itens da respetiva escala de avaliação. Adicionalmente, 36 alunos (15.1%) facultaram uma resposta neutra a este respeito, o que indicia que não possuem uma intenção formada

de permanecer ou abandonar os seus estudos. Uma análise mais detalhada aos dados obtidos por universidade, permitiu averiguar que dos 100 participantes da universidade de Coimbra, 16 alunos (16%) apresentaram intenção de abandonar a universidade. De forma similar, dos 138 participantes pertencentes à universidade da Madeira, 16 alunos (11.4%) também revelaram intenções de abandonar os seus estudos. Em relação aos alunos indecisos quanto à intenção de abandonar, a universidade da Madeira revelou um maior número de alunos, cerca de 25 (18.1%), ao passo que a universidade de Coimbra apresentou cerca de 11 alunos (11%). Quanto aos alunos que não relataram intenções de desistir dos seus estudos, a universidade da Madeira revelou um total de 97 alunos (70.3%), relativamente próximo por comparação à universidade de Coimbra, que apresentou um total de 73 alunos (73%).

Resultados relativos ao teste de hipóteses

Avaliação do modelo de medida através de evidência confirmatória

Numa fase prévia ao teste das hipóteses de investigação recorreu-se à análise fatorial confirmatória, com uso de estimação por máxima verossimilhança (*maximum likelihood*), para testar o ajustamento do modelo de medida subjacente aos dados e recolher, assim, evidência a respeito da validade de construto das escalas utilizadas na mensuração das variáveis em estudo, bem como da sua validade convergente e discriminante. Deste modo, foram seguidas as recomendações de Anderson e Gerbing (1988), segundo as quais o modelo de medida deve ser avaliado numa fase prévia ao teste empírico do modelo estrutural e respetivas hipóteses de investigação. Neste caso, trata-se de um modelo de medida trifatorial, já que inclui um indicador de GPA ou média das notas dos alunos, o constructo latente de robustez mental e os seus 8 itens como indicadores e o constructo de intenção de abandono, com os seus 2 itens como indicadores.

O rácio obtido no presente estudo em termos do tamanho de amostra disponível pelos parâmetros a estimar é de $238/26 = 9.15$, menor do que o ideal de 20/1 para realização das análises, mas próximo do rácio de 10/1 que viabiliza a sua execução com precisão estatística aceitável (Kline, 2005). Desta forma, prosseguiu-se com a análise fatorial confirmatória, através do IBM SPSS AMOS, seguindo as indicações de Pituch e Stevens (2016), Brown (2015) e de Kline (2005). Mais concretamente, assumiu-se um valor de qui-quadrado (χ^2) não significativo como indicador de ajustamento global do

modelo aos dados, utilizando como critério adicional a obtenção de saturações fatoriais iguais ou superiores a .50 em todos itens em análise. Todavia, como o χ^2 constitui uma estatística sensível ao tamanho da amostra, recorreu-se à análise complementar dos índices de ajustamento (Brown, 2015; Pituch & Stevens, 2016), nomeadamente do *Goodness-of-Fit Index* (GFI), do *Comparative Fit Index* (CFI), do *Tucker-Lewis Index* (TLI), do *Root Mean Square Root of Approximation* (RMSEA) e do *Standardized Root mean square residual* (SRMR). Seguindo os critérios de Hu e Bentler (1999), considerou-se como indicadores da obtenção de um bom ajustamento do modelo aos dados, a obtenção de valores de CFI e TLI iguais ou superiores a .95 em combinação com valores de SRMR e RMSEA inferiores a .06.

Numa fase prévia às análises, foram verificados os pressupostos estatísticos aplicáveis, nomeadamente a ausência de *outliers* uni e multivariados, a ausência de multicolineariedade, normalidade, linearidade e homocedasticidade (Pituch & Stevens, 2016). Os pressupostos foram cumpridos no geral para as variáveis em análise, à exceção da normalidade dos itens e respetivo constructo global de intenção de abandono do ensino superior, cujas distribuições de dados revelaram indicadores estandardizados de simetria (i.e. a divisão entre o valor absoluto de simetria e o seu erro padrão, bastante acima do valor recomendado de 2, o que indica desvios em relação à curva normal com magnitude passível de influenciar os resultados das análises (Kendall & Stuart, 1958; Tabachnick & Fidell, 2019). De resto, é expectável que estas variáveis se encontrem truncadas na sua ponta positiva e, portanto, que apresentem assimetrias positivas, dado que se presume que a maioria dos estudantes não possuam a intenção de abandonar o ensino superior, nem que possuam sequer uma intenção média de o fazer. De modo específico, para o item 1 da escala de intenção de abandono os valores foram de $Z_{simetria} = 5.40$ e de $Z_{curtose} = -1.81$, sendo de $Z_{simetria} = 4.93$ e de $Z_{curtose} = -2.04$ para o item 2, já para o constructo global de intenção de abandono os valores foram de $Z_{simetria} = 5.22$ e de $Z_{curtose} = -2.54$. A inspeção dos gráficos recomendados, desde os histogramas, diagramas de caixa de bigodes e *QQ plots* reiteram a violação do pressuposto da normalidade para estas variáveis.

Tendo em conta as recomendações e evidência de Rasmussen e Dunlap (1991), os itens em apreço foram alvo de transformações aritméticas no sentido de reduzir a sua assimetria positiva e prosseguir com as análises paramétricas, por tratar-se de um procedimento preferível em termos de preservação dos níveis de potência estatística, por comparação com a adoção da alternativa de prosseguir com análises não-paramétricas.

Partindo das indicações de Tabachnick e Fidell (2019), verificou-se que a aplicação de uma transformação logarítmica (*Lg10*) resulta na redução dos valores de simetria de ambos os itens em apreço para valores admissíveis, pese embora conduza ao aumento dos valores de kurtose, mas que ainda assim não ultrapassam o valor recomendado de 5. No caso, após transformação, os valores foram de $Z_{simetria} = 2.37$ e de $Z_{kurtose} = -4.44$ para o item 1 e de $Z_{simetria} = 1.78$ e de $Z_{kurtose} = -4.55$. O cálculo posterior do construto global de intenção de abandono conduz à obtenção de valores de $Z_{simetria} = 1.86$ e de $Z_{kurtose} = -4.20$ que não ultrapassam, assim, os valores recomendados de 2 para a simetria e de 5 para a *kurtose*, permitindo prosseguir com as análises (Kendall & Stuart, 1958; Tabachnick & Fidell, 2019).

Após a realização da análise fatorial confirmatória, obteve-se um valor de χ^2 estatisticamente significativo, aliado a valores dos índices complementares que indicam, no seu conjunto (Hu & Bentler, 1999; Pituch & Stevens, 2016), que o modelo não possui um ajustamento aceitável aos dados ($\chi^2 [42, N = 238] = 127.451, p < .001, GFI = .907, CFI = .901, TLI = .870, RMSEA = .093, SRMR = .063$). Ainda assim, as saturações foram no geral adequadas, à exceção da saturação obtida para o item 8 da escala de robustez mental, com um valor de .44, e portanto, inferior ao ponto de corte aplicável de .50 (Pituch & Stevens, 2016). Deste modo, procedeu-se à re-especificação do modelo com a eliminação deste item. Adicionalmente, verificou-se que os itens 6 “Supero as adversidades que vão surgindo” e 7 “Perante um desafio consigo utilizar as capacidades ou conhecimentos que são necessários” apresentaram um valor elevado para a covariância dos resíduos estandardizados. Como ambos os itens acedem ao mesmo elemento conceptual da robustez mental, i.e. o recurso psicológico de flexibilidade, correlacionou-se os erros destes dois itens na re-especificação do modelo.

A replicação das análises com estas alterações indicou um valor de χ^2 não significativo, bem como valores nos índices complementares de ajustamento que suportam um nível de ajustamento muito adequado do modelo aos dados ($\chi^2 [32, N = 238] = 34.204, p = .362, GFI = .973, CFI = .997, TLI = .996, RMSEA = .017, SRMR = .037$). Adicionalmente, os resultados evidenciaram saturações fatoriais satisfatórias, compreendidas entre .52 e .78 para os itens da robustez mental e .83 e .93 para os itens da intenção de abandono. Estes resultados suportam assim a viabilidade empírica do modelo de medida em teste, constituindo evidência de uma adequada validade de construto, validade convergente e discriminante das medidas utilizadas para medir os

constructos em estudo, permitindo avançar para o teste do modelo hipotetizado. O modelo em apreço apresenta-se de seguida.

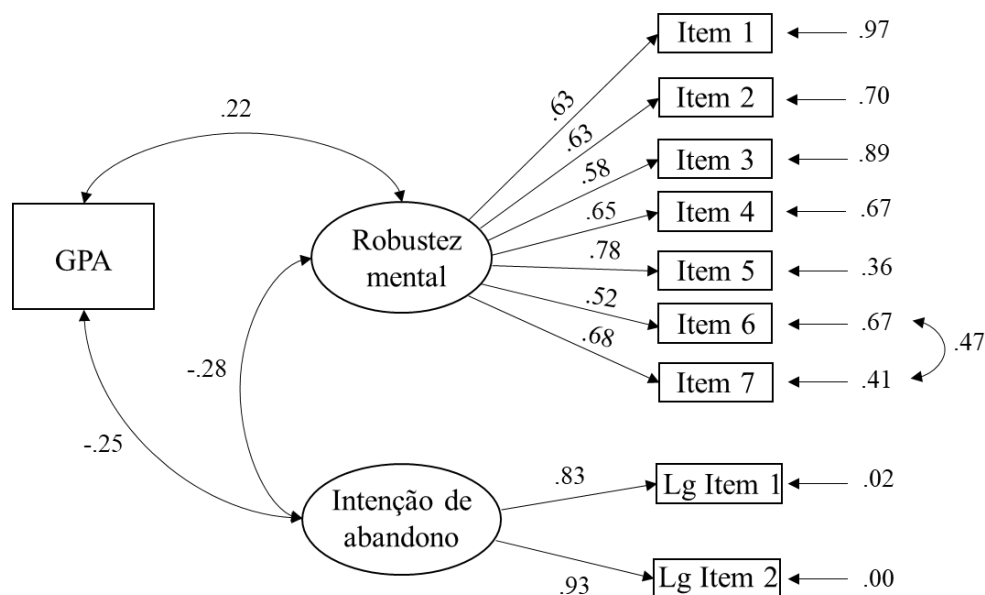


Figura 2. Resultados da análise fatorial confirmatória para o teste do modelo de medida em estudo.

Teste do modelo hipotético

A tabela 2 apresenta as principais estatísticas descritivas e a matriz de correlações entre as variáveis em estudo. Os resultados evidenciaram uma relação negativa e estatisticamente significativa entre o rendimento académico (GPA), i.e. o preditor, e a intenção de abandono ($r = -.24$, $p < .001$), i.e. a variável critério, conferindo suporte à hipótese 1, ainda que o tamanho de efeito obtido seja pequeno (Cohen, 1988). Além disso, verificou-se uma relação positiva significativa entre o rendimento académico e a variável mediadora de robustez mental ($r = .19$, $p < .01$). Verificou-se também uma relação negativa significativa entre a robustez mental e a intenção de abandono ($r = -.23$, $p < .01$). Para além destes resultados, o ano de estudos revelou uma relação positiva significativa com o rendimento académico ($r = .36$, $p < .001$) e uma relação negativa significativa, pese embora de fraca magnitude, com a intenção de abandono ($r = .14$, $p < .05$). Tal indica, como expectável, que à medida que os alunos progridem de ano no curso, tendem a obter um rendimento académico maior, mas também uma menor intenção de abandonar o ensino superior.

Tabela 2. Médias, desvios padrão e correlações entre as variáveis em estudo

| Variável | <i>M</i> | <i>DP</i> | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
|-------------------|----------|-----------|--------|--------|------|---------|---------|---|
| 1. Idade | 21.82 | 4.80 | - | | | | | |
| 2. Ano de estudos | 3.04 | 1.28 | .14* | - | | | | |
| 3. ESE | 3.19 | 1.30 | -.20** | -.01 | - | | | |
| 4. GPA | 14.53 | 1.39 | .00 | .36*** | -.03 | - | | |
| 5. RM | 5.22 | 0.75 | .10 | -.05 | .00 | .19** | - | |
| 6. Log Int. Aban. | 0.22 | 0.20 | .02 | -.14* | .02 | -.24*** | -.23*** | - |

Nota. ESE = Estatuto socioeconómico; GPA = Rendimento académico; RM = Robustez mental; Log Int. Aban. = Intenção de abandono. * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$.

No sentido de proceder ao teste do modelo de mediação hipotetizado, segundo o qual a robustez mental medeia a relação entre o rendimento académico e a intenção de abandono, realizou-se a respetiva análise de equações estruturais com a utilização do software IBM SPSS AMOS. Como a variável ano de estudos se correlacionou significativamente com o rendimento académico e com a intenção de abandono, esta foi incluída no modelo de forma a controlar os seus efeitos, totalizando assim 26 parâmetros para estimação.

As análises revelaram um bom ajustamento do modelo hipotético proposto (ver Figura 3) e os dados ($\chi^2 [40, N = 238] = 45.603, p = .250, GFI = .967, CFI = .993, TLI = .991, RMSEA = .024, SRMR = .047$), pela obtenção de um valor de teste qui-quadrado não significativo e de valores complementares de ajustamento que suportam esta conclusão (Brown, 2015; Hu & Bentler, 1999). Tal permite prosseguir com a estimação dos respetivos efeitos diretos e indiretos postulados pelas hipóteses em estudo.

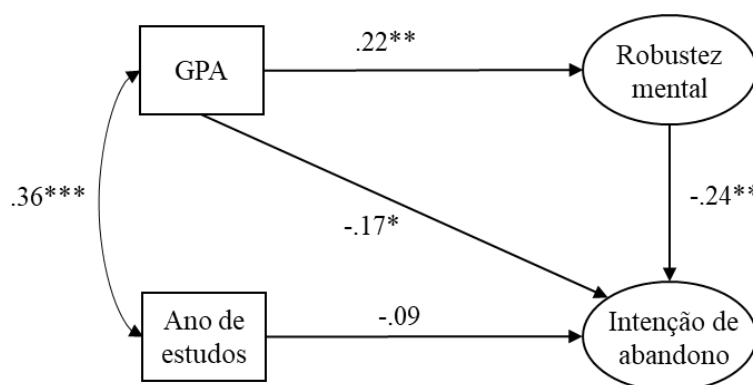


Figura 3. Parâmetros estandardizados do modelo hipotetizado. A variável latente de intenção de abandono foi estimada utilizando o logaritmo das pontuações obtidas nos seus dois itens indicadores, por forma a garantir a sua distribuição normal. * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$.

Por forma a testar a significância estatística do efeito indireto em estudo, i.e. do papel mediador da robustez mental na relação entre o rendimento académico e a intenção de abandono, calculou-se os respetivos intervalos de *bootstrapping* (através da utilização do *percentile method* com base em 5000 amostras aleatórias com um nível de confiança de 95%), em virtude das suas vantagens no controlo dos erros do Tipo I e do Tipo II e na mitigação de possíveis problemas de distribuições de amostragem não normais dos efeitos indiretos (Hayes, 2017; Williams & MacKinnon, 2008). Os principais resultados estão resumidos na tabela 3.

Os resultados das análises de *bootstrap* revelaram que o efeito indireto do rendimento académico na intenção de abandono, através da robustez mental, atingiu significância estatística, em virtude de o intervalo de confiança correspondente não incluir o valor zero, oferecendo suporte empírico à hipótese 2. Como se pode verificar, os resultados indicam também que o efeito direto do rendimento académico na intenção de abandono é significativo, dado que o respetivo intervalo de confiança não inclui zero, o que indica que a relação entre o rendimento académico e a intenção de abandono é parcialmente mediada pela robustez mental.

Tabela 3. Estimativas do efeito direto e indireto em estudo e respetivos intervalos de *bootstrap*

| Modelo hipotetizado | Efeito estimado | EP | IC 95% | |
|--|-----------------|------|-----------------|-----------------|
| | | | Limite inferior | Limite superior |
| <i>Efeito direto</i> H1:GPA→IA | -.171 | .077 | -.300 | -.046 |
| <i>Efeito indireto</i> H2:GPA→RM→IA | -.053 | .024 | -.104 | -.023 |

Nota. *IC 95% não inclui zero. GPA = Rendimento académico; IA = Intenção de abandono; RM = Robustez mental.

IV - Discussão

Nos últimos anos, tem-se assistido a uma elevada taxa de abandono do ensino superior, situação que tem suscitado particular preocupação junto das universidades e respetivos órgãos de gestão (Casanova, 2018). Os resultados do presente estudo alinham-se com este panorama ao evidenciarem a existência de alunos que possuem a intenção de abandonar os seus estudos universitários, na ordem dos 13.5% na amostra global, o que corrobora a importância da investigação se dedicar à compreensão deste fenómeno e dos potenciais fatores que estão na sua génese, por forma a contribuir para a sua prevenção e mitigação.

Considerando o efeito nefasto do abandono do ensino superior a nível pessoal, institucional e social, cabe às instituições de ensino superior desenvolver medidas de apoio e intervenção psicopedagógica junto dos alunos de forma que estes alcancem níveis mínimos de êxito académico e consigam, assim, concluir os seus cursos e concretizar as suas metas académicas (Casanova, 2018). A prevenção e mitigação deste fenómeno exige a compreensão e identificação dos potenciais fatores de insucesso académico e de risco de abandono, possibilitando a sinalização dos alunos que se encontram em situação de maior vulnerabilidade (Casanova, 2018; Casanova, 2020). O presente estudo pretendeu contribuir para esta questão através da análise da validade preditiva do rendimento académico em relação à intenção de abandonar o ensino superior. Este estudo visou contribuir também para a literatura a este propósito através da explanação dos mecanismos psicológicos que medeiam esta relação, centrando-se na robustez mental.

Neste sentido, a literatura da especialidade tem apontado a robustez mental como um preditor relevante do desempenho individual em contextos de rendimento e realização (*achievement contexts*) que requerem persistência na concretização de níveis de desempenho elevados, tal como o contexto do ensino superior (Crust et al., 2014; Gucciardi et al., 2015; St Clair-Thompson et al., 2017). Da revisão da literatura efetuada, verificou-se a predominância do estudo dos efeitos positivos da robustez mental no desempenho individual (e.g., Gucciardi et al., 2015; 2020; McGeown et al., 2015), permanecendo inexplorado o potencial efeito do desempenho e sua tradução em termos de rendimento académico no desenvolvimento da robustez mental e dos seus principais recursos, pese embora a sua plausibilidade teórica. Neste sentido, formulou-se um segundo objetivo com o propósito de investigar o efeito mediador da robustez mental na relação entre o rendimento académico e a intenção de abandonar os estudos universitários.

A prossecução destes objetivos de investigação faculta alguns contributos para a literatura a partir das implicações teóricas e práticas dos resultados obtidos, que se passam a discutir.

Implicações teóricas

Importa começar por salientar que os resultados obtidos conferiram suporte empírico a ambas as hipóteses de investigação em estudo. Mais concretamente, os resultados evidenciaram a presença de uma relação negativa entre o rendimento académico e a intenção de abandono do ensino superior, em linha com a primeira hipótese de investigação apresentada. Estes resultados são consistentes com o modelo de integração do estudante de Tinto (1975) e com a revisão da literatura relacionada (Chen, 2012; Duarte et al., 2014; Kehm et al., 2019), que destacam a integração académica do aluno, traduzida em termos da obtenção de um rendimento académico positivo, como um dos fatores que maior peso exerce na decisão dos alunos de permanecer ou abandonar os seus estudos universitários. Desta forma, os alunos que ao longo do seu percurso universitário não conseguem atingir níveis de desempenho que lhes permitam alcançar um bom rendimento académico, tendem a experienciar níveis mais elevados de stress e insatisfação. Quando estas dificuldades persistem e afetam negativamente as crenças dos alunos acerca da posse de capacidades e recursos individuais para lidar com as exigências académicas, estes tendem a desvincular-se progressivamente do curso e da própria relação com os seus pares e docentes, o que os pode levar a desenvolver a intenção de abandonar os seus estudos (Casanova, 2018; Casanova, 2020; Tinto, 1975).

No que respeita à segunda hipótese, os resultados evidenciaram a presença de um efeito de mediação parcial da robustez mental na relação entre o rendimento académico e a intenção de abandono. Tal significa que a obtenção de um bom rendimento académico reduz a intenção dos alunos abandonarem os seus estudos através de um conjunto potencial de mecanismos psicológicos, nos quais se inclui o desenvolvimento de recursos chave da robustez mental. Mais explicitamente, a consecução de uma trajetória ou padrão positivo de notas e resultados académicos na realização de tarefas desafiantes propicia o desenvolvimento de mestria, o que resulta no reforço das crenças de autoeficácia dos alunos (Bandura, 1997; Van Vianen et al. 2019). Neste sentido, os alunos que possuem fortes crenças de autoeficácia alicerçadas a sucessos prévios estarão melhor preparados para enfrentar possíveis fracassos ao longo do seu percurso académico, sem que tal afete

negativamente a sua autoeficácia e, desse modo, mais propensos a persistir face a dificuldades e obstáculos (Bandura, 1997; Bong & Skaalvik, 2003). Para além disso, a obtenção de um bom rendimento académico tende a desencadear, com maior frequência, emoções positivas nos alunos, o que potencia, por sua vez, o desenvolvimento de importantes recursos psicológicos individuais como o otimismo e a flexibilidade, tal como advoga a teoria das emoções positivas de Frederickson (2004). Desta forma, os alunos que experienciam emoções positivas com maior frequência apresentam um padrão de pensamento mais flexível e tendem a ser mais otimistas, o que resulta na demonstração de maior persistência e esforço na consecução dos seus objetivos académicos e na superação das dificuldades inerentes (Fredrickson & Branigan, 2005; Solberg Nes & Segerstrom, 2006).

Assim, o presente estudo suporta empiricamente a presença dos mecanismos psicológicos supramencionados, através da sua reificação no constructo de robustez mental (enquanto caravana de recursos psicológicos como a autoeficácia, a regulação emocional, o otimismo e a flexibilidade, Gucciardi et al., 2015), o que confere pertinência aos quadros teóricos de base, i.e. a teoria sociocognitiva de Bandura (1997) e a teoria das emoções positivas de Frederickson (2004). Deste modo, este acrescenta plausibilidade empírica ao racional advogado de que o rendimento académico reduz as intenções de abandono dos alunos do ensino superior, através do desenvolvimento da robustez mental. Assim, enquanto a literatura prévia permite concluir que a robustez mental conduz a níveis de desempenho e rendimento mais elevados (Crust et al., 2014; Gucciardi et al., 2015; St Clair-Thompson et al., 2017), este estudo contribui para expansão da literatura deste domínio ao indiciar a presença de um efeito sequencial recíproco, a partir do qual os padrões ou trajetórias positivas de rendimento académico (indicadas pela média das notas obtidas) poderão reforçar também os níveis de robustez mental dos alunos.

Da mesma forma, estes resultados convergem com os pressupostos teóricos da teoria de conservação de recursos de Hofboll et al. (2018), ao sinalizar que a consecução de níveis positivos de rendimento, neste caso em termos académicos, potencia a aquisição e desenvolvimento de um conjunto de recursos psicológicos essenciais (representados neste caso através da robustez mental) para lidar eficazmente com as exigências e pressões deste nível de ensino e obter sucesso. De acordo com este quadro conceptual, estes recursos psicológicos são moldáveis, podendo ser desenvolvidos em função de intervenção específica, o que constitui uma importante implicação a ser considerada pelas instituições de ensino superior na mitigação do abandono. A este propósito, os resultados

deste estudo indicam que a robustez mental, na conceptualização defendida por Gucciardi e colaboradores (2015; 2017; 2020), constitui um construto relevante e passível de viabilizar o estudo de um conjunto de recursos psicológicos instrumentais para a supressão dos níveis de abandono do ensino superior, podendo contribuir, assim, para o avanço teórico e empírico da investigação futura a este respeito.

Para além das relações já discutidas, os resultados evidenciaram também uma correlação positiva significativa entre o ano de estudos e o rendimento académico e uma relação negativa significativa entre o ano de estudos e a intenção de abandono. Estes resultados são consistentes com investigação prévia, segundo a qual à medida que os alunos progredem de ano nos seus cursos, tendem a obter um maior rendimento académico em comparação ao primeiro ano universitário, mas também a desenvolver uma menor intenção de abandonar o ensino superior (Casanova, 2020; Respondek et al., 2017).

Implicações práticas

Para além das implicações teóricas apresentadas anteriormente, este estudo possibilitou também reunir alguns contributos para a intervenção na redução dos níveis de abandono do ensino superior. Considerando o papel preditivo do rendimento académico na intenção de abandonar os estudos universitários, é determinante que as instituições acompanhem os percursos académicos dos alunos ao longo da sua formação, de forma a detetar precocemente alunos em maior vulnerabilidade e risco de abandono, e desenvolvam medidas de apoio ao seu sucesso académico. Isto é particularmente relevante no 1.º ano, uma vez que a transição e a adaptação a este nível de ensino podem gerar dificuldades em termos de aprendizagem e de rendimento académico (Casanova, 2018; Casanova, 2020), mas não se deve restringir unicamente a estes alunos. No sentido de apoiar a adaptação dos alunos a este nível de ensino e garantir a obtenção de sucesso em termos académicos, seria importante que as instituições investissem na capacitação dos seus alunos, por exemplo, através da promoção de competências académicas, como a aquisição de métodos de estudo adequados, o desenvolvimento de uma maior autonomia e a gestão eficaz do tempo em função do nível de importância e prioridade das múltiplas exigências académicas. Esta intervenção deverá focar-se sobretudo nos alunos que possuem a intenção de abandonar os seus estudos, de forma a realizar uma intervenção atempada e mais eficaz por comparação a uma intervenção focalizada na redução do abandono, já que uma vez efetivo tende a ser praticamente irreversível. Para tal, as

instituições devem realizar uma avaliação periódica das intenções de abandono dos seus alunos, segmentando-a, por exemplo, por faculdade e área de estudos, de forma a direcionar eficazmente as suas medidas de intervenção.

Esta investigação possibilitou também realçar o impacto da robustez mental na predição da intenção de abandono. Neste sentido, os alunos podem beneficiar de uma intervenção psicoeducativa focada no desenvolvimento de recursos psicológicos chave da robustez mental (i.e., autoeficácia, regulação emocional, otimismo e flexibilidade), por forma que sejam mais eficazes a lidar com as exigências e adversidades deste nível de ensino e consigam alcançar níveis mínimos de sucesso académico que os incentivem a prosseguir. Apesar de todos os alunos beneficiarem, potencialmente, deste tipo de intervenção, esta deve ter como alvo principal os alunos com menores níveis de robustez mental. Em complementaridade, seria importante que os professores universitários fossem alvo de sensibilização, no sentido de os conscientizar para importância da robustez mental neste contexto de desempenho e do seu papel na promoção e desenvolvimento destes recursos nos alunos. Mais concretamente e a título de exemplo, de forma a promover nos alunos maiores níveis de autoeficácia, seria importante que os professores facultassem feedback específico e construtivo acerca das avaliações e provas de desempenho realizadas, atualizando as crenças de autoeficácia dos alunos, tornando-os mais otimistas acerca do seu desempenho e do que são capazes de atingir (Bandura, 1997; Casanova, 2018). É de destacar ainda, o potencial uso da persuasão e do encorajamento pelos professores como meios para desenvolver as crenças de autoeficácia dos alunos (Beatson et al., 2018), assim como a atribuição de tarefas progressivamente mais desafiantes aos seus alunos, mas devidamente suportadas em sucessos prévios, por forma a potenciar o desenvolvimento da mestria no processo de aprendizagem (Bandura, 1997; Van Vianen et al. 2019).

Limitações e pistas para a investigação futura

Apesar dos contributos previamente discutidos, este estudo possui algumas limitações. Uma primeira limitação prende-se com o tamanho da amostra utilizada, sendo que a obtenção de uma amostra de maior dimensão e a inclusão de um maior número de cursos e universidades acrescentaria maior robustez aos resultados e conferiria também maiores garantias no que toca à sua generalização. Uma segunda limitação prende-se com o foco exclusivo do rendimento académico como variável preditora da intenção de

abandono, pelo que se afigura pertinente que investigação futura inclua outros antecedentes relevantes do abandono do ensino superior sinalizados no modelo de integração do estudante de Tinto (1975), para uma compreensão mais aprofundada deste fenómeno, tal como antecedentes relacionados com a integração social do aluno, designadamente no que respeita à qualidade das interações do aluno com os pares, docentes e a própria instituição.

Uma terceira limitação relaciona-se com a utilização exclusiva de medidas de autorrelato para a avaliação das variáveis em estudo e do recurso a uma única fonte de recolha de dados (Podsakoff et al., 2012). Em virtude dos enviesamentos por autorresposta que tendem a ocorrer, sugere-se que estudos futuros em torno deste problema de investigação incluam medidas adicionais da robustez mental, recorrendo-se a outras fontes como, por exemplo, os colegas de curso ou os próprios docentes.

Uma quarta limitação prende-se com o recurso a um design transversal. Apesar da direcionalidade preconizada na mensuração das variáveis em estudo se afigurar defensável em termos teóricos, já que se presume que a intenção de abandono é consequente e dependente da avaliação prévia do aluno acerca do seu rendimento académico, bem como da sua perceção a propósito do grau em que possui recursos de robustez mental que lhe permitam prosseguir, a recolha destas variáveis ocorreu num único momento no tempo. Assim, torna-se importante que a investigação futura recorra a planos longitudinais com a mensuração destas variáveis em vários pontos temporais, possibilitando um teste mais robusto do modelo hipotético em análise neste estudo. De resto, seria importante a recolha de uma medida de robustez mental prévia à obtenção de rendimento académico e uma medida posterior a esse mesmo rendimento por forma a testar ambos os efeitos postulados, i.e. da influência da robustez mental no rendimento académico, bem como da influência do rendimento académico na robustez mental, viabilizando também a análise do impacto de ambos os efeitos na presumível supressão da intenção posterior de abandono do ensino superior.

Por último, considerando que no presente estudo a robustez mental medeia parcialmente a relação entre o rendimento académico e a intenção dos alunos abandonarem a universidade, afigura-se importante que os estudos futuros considerem outras potenciais variáveis mediadoras, como a satisfação com o curso, a motivação, o envolvimento e compromisso com a instituição (Dhaqane & Afrah, 2016; Richardson et al., 2012; Suhre et al., 2006)

Em conclusão, a presente investigação contribuiu para a compreensão do fenómeno do abandono do ensino superior ao fornecer evidência empírica sobre o papel do rendimento académico na predição da intenção dos alunos universitários abandonarem os seus estudos. Este estudo contribuiu, ainda, para a explanação dos mecanismos psicológicos que concretizam esta relação, designadamente o papel mediador da robustez mental. Enquanto a investigação empírica tem-se centrado sobretudo no papel preditivo da robustez mental na consecução de níveis elevados de desempenho e rendimento (e.g., Crust et al., 2014; St Clair-Thompson et al., 2017), este estudo contribuiu para a literatura deste domínio ao evidenciar que os alunos que obtêm níveis positivos de rendimento académico reportam possuir um maior nível de robustez mental, bem como dos recursos que a integram, como a autoeficácia, o otimismo, a flexibilidade e a regulação emocional (Bandura, 1997; Frederickson, 2004). Neste sentido, os dados evidenciaram que os alunos que reportam maiores níveis de robustez mental, manifestam também uma menor intenção de abandonar o ensino superior. Estes resultados são consistentes com a fundamentação teórica apresentada, segundo a qual os alunos mentalmente mais robustos tendem a sentir-se mais capazes de lidar com as múltiplas exigências académicas e pressões deste nível de ensino e revelam maior persistência e esforço na consecução dos seus objetivos, mesmo que ainda confrontados com dificuldades e obstáculos, estando, portanto, menos propensos a desenvolver intenções de abandonar os seus estudos. Por fim, estes resultados forneceram pistas relevantes para a atuação atempada das instituições de ensino superior em termos da prevenção e mitigação dos níveis de abandono neste nível de ensino.

Referências Bibliográficas

- Anderson, J. C., & Gerbing, D. W. (1988). Structural equation modeling in practice: A review and recommended two-step approach. *Psychological Bulletin*, *103*(3), 411–423. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.103.3.411>
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.
- Bandura, A., Azzi, R. G., & Polydoro, S. (2008). *Teoria social cognitiva: conceitos básicos*. Artmed.
- Bandura, A., Freeman, W. H., & Lightsey, R. (1999). Self-efficacy: The exercise of control. *Journal of Cognitive Psychotherapy*, *13*(2). <https://doi.org/10.1891/0889-8391.13.2.158>
- Beatson, N. J., Berg, D. A., & Smith, J. K. (2018). The impact of mastery feedback on undergraduate students' self-efficacy beliefs. *Studies in Educational Evaluation*, *59*, 58-66. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2018.03.002>
- Behr, A., Giese, M., Tegum Kamdjou, H. D., & Theune, K. (2020). Dropping out of university: a literature review. *Review of Education*, *8*, 614-652.
- Bong, M., & Skaalvik, E. M. (2003). Academic self-concept and self-efficacy: How different are they really?. *Educational psychology review*, *15*, 1-40.
- Briggs, A. R. J., Clark, J., & Hall, I. (2012). Building bridges: Understanding student transition to university. *Quality in Higher Education*, *18*(1), 3–21. <https://doi.org/10.1080/13538322.2011.614468>
- Brown, T. A. (2015). *Confirmatory factor analysis for applied research* (2nd ed.). The Guilford Press.
- Byrne, B. M. (2001). *Structural Equation Modeling with AMOS: Basic Concepts, Applications, and Programming*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

- Casanova, J. R. (2018). Abandono no ensino superior: Modelos teóricos, evidências empíricas e medidas de intervenção. *Educação: Teoria e Prática*, 28(57), 5-22. <http://dx.doi.org/10.18675/1981-8106.vol28.n57.p05-22>
- Casanova, J. R. (2020). *O abandono de estudantes do ensino superior: Estudo de variáveis pessoais e contextuais*. [Unpublished doctoral dissertation]. Universidade do Minho.
- Chen, R. (2012). Institutional characteristics and college student dropout risks: A multilevel event history analysis. *Research in Higher Education*, 53, 487-505. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1007/s11162-011-9241-4>
- Clough, P., Earle, K., & Sewell, D. (2002). Mental toughness: The concept and its measurement. *Solutions in sport psychology*, 32-43.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. Routledge Academic.
- Crust, L., Earle, K., Perry, J., Earle, F., Clough, A., & Clough, P. J. (2014). Mental toughness in higher education: Relationships with achievement and progression in first-year university sports students. *Personality and Individual Differences*, 69, 87– 91. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2014.05.016>
- Dhaqane, M. K., & Afrah, N. A. (2016). Satisfaction of students and academic performance in Benadir university. *Journal of Education and Practice*, 7(24), 59-63.
- Dickinson, E. R., & Adelson, J. L. (2014). Exploring the limitations of measures of students' socioeconomic status (SES). *Practical Assessment, Research, and Evaluation*, 19(1), 1. <https://doi.org/10.7275/mkna-d373>

- Duarte, R., Ramos-Pires, A., & Gonçalves, H. (2014). Identifying at-risk students in higher education. *Total Quality Management & Business Excellence*, 25, 944-952. <http://dx.doi.org/10.1080/14783363.2014.906110>
- European Commission, Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture. (2020). *Education and training monitor 2020: Country analysis*. <https://data.europa.eu/doi/10.2766/73909>
- Fredrickson, B. L. (2004). The broaden-and-build theory of positive emotions. *Philosophical transactions of the royal society of London. Series B: Biological Sciences*, 359(1449), 1367-1377. <https://doi.org/10.1098/rstb.2004.1512>
- Fredrickson, B. L., & Branigan, C. (2005). Positive emotions broaden the scope of attention and thought-action repertoires. *Cognition & emotion*, 19(3), 313-332.
- Gallego, M. G., Perez de los Cobos, A. P., & Gallego, J. C. G. (2021). Identifying students at risk to academic dropout in higher education. *Education Sciences*, 11(8). <https://doi.org/10.3390/educsci11080427>
- Gucciardi, D. F. (2017). Mental toughness: progress and prospects. *Current Opinion in Psychology*, 16, 17-23.
- Gucciardi, D. F. (2020). *Handbook of sport psychology*. Wiley.
- Gucciardi, D. F., Hanton, S., Gordon, S., Mallett, C. J., & Temby, P. (2015). The Concept of mental toughness: Tests of dimensionality, nomological network, and traitness. *Journal of Personality*, 83(1), 26-44. <https://doi.org/10.1111/jopy.12079>
- Guzmán, A., Barragán, S., & Vitery, C. F. (2021). Dropout in rural higher education: A systematic review. *Frontiers in Education*, 6. <https://doi.org/10.3389/feduc.2021.727833>

- Hardre, P. L., & Reeve, J. (2003). A motivational model of rural students' intentions to persist in, versus drop out of, high school. *Journal of Educational Psychology*, 95(2), 347–356. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.95.2.347>
- Hayes, A. F. (2017). *Introduction to mediation, moderation, and conditional process analysis: A regression-based approach*. Guilford Publications.
- Hobfoll, S. E., Halbesleben, J., Neveu, J. P., & Westman, M. (2018). Conservation of resources in the organizational context: The reality of resources and their consequences. *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior*, 5, 103-128. <https://doi.org/10.1146/annurev-orgpsych-032117-104640>
- Hu, L. T., & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling: a Multidisciplinary Journal*, 6(1), 1-55. <https://doi.org/10.1080/10705519909540118>
- Islam, S., Permzadian, V., Choudhury, R. J., Johnston, M., & Anderson, M. (2018). Proactive personality and the expanded criterion domain of performance: Predicting academic citizenship and counterproductive behaviors. *Learning and Individual Differences*, 65, 41-49. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2018.05.016>
- Johnson, B., & Christensen, L. (2017). *Educational research: Quantitative, qualitative and mixed approaches*. Sage.
- Kehm, B. M., Larsen, M. R., & Sommersel, H. B. (2019). Student dropout from universities in Europe: A review of empirical literature. *Hungarian Educational Research Journal*, 9(2), 147-164. <https://doi.org/10.1556/063.9.2019.1.18>
- Kendall, M. G., & Stuart, A. (1958). *The advanced theory of statistics*. Hafner.

- Kline, R. B. (2005). *Methodology in the social sciences. Principles and practice of structural equation modeling (2nd ed.)*. New York, NY, US: Guilford Press.
- Larsen, M. R., Sommersel, H. B., & Larsen, M. S. (2013). *Evidence on dropout phenomena at universities*. Danish Clearinghouse for educational research.
- Lin, Ying, Mutz J, Clough, P. J., & Papageorgiou, K. A (2017). Mental toughness and individual differences in learning, educational and work performance, psychological well-being, and personality: A systematic review. *Frontiers in Psychology*, 8. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.01345>
- McGeown, S. P., St Clair-Thompson, H., & Clough, P. (2015). The study of non-cognitive attributes in education: Proposing the mental toughness framework. *Educational Review*, 68(1), 96–113. <https://doi.org/10.1080/00131911.2015.1008408>
- Meggs, J., & Sewell, P. (2022). Strategies for developing mental toughness in higher education and measuring the impact. In E. Sengupta & P. Blessinger (Eds.), *Innovative approaches in pedagogy for higher education classrooms*. (pp. 121-135). Emerald Publishing Limited. <http://doi.org/10.1108/S2055-364120220000042009>
- Nicholls, A. R., Polman, R. C., Levy, A. R., & Backhouse, S. H. (2008). Mental toughness, optimism, pessimism, and coping among athletes. *Personality and individual differences*, 44(5), 1182-1192.
- Nes, L. S., & Segerstrom, S. C. (2006). Dispositional optimism and coping: A metaanalytic review. *Personality and social psychology review: An official journal of the Society for Personality and Social Psychology*, 10(3), 235–251. https://doi.org/10.1207/s15327957pspr1003_3

- Nicholls, A. R., Polman, R. C., Levy, A. R., & Backhouse, S. H. (2008). Mental toughness, optimism, pessimism, and coping among athletes. *Personality and individual differences, 44*(5), 1182-1192.
- Nunnally, J. C. (1978). *Psychometric theory*. McGraw-Hill.
- Pituch, K. A., & Stevens, J. P. (2016). *Applied multivariate statistics for the social sciences: Analyses with SAS and IBM's SPSS*. Routledge.
- Podsakoff, P. M., MacKenzie, S. B., & Podsakoff, N. P. (2012). Sources of method bias in social science research and recommendations on how to control it. *Annual review of psychology, 63*, 539-569. <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-120710-100452>
- Poropat, A. E. (2009). A meta-analysis of the five-factor model of personality and academic performance. *Psychological Bulletin, 135*(2), 322. <https://doi.org/10.1037/a0014996>
- Rasmussen, J. L., & Dunlap, W. P. (1991). Dealing with nonnormal data: Parametric analysis of transformed data versus nonparametric analysis. *Educational and Psychological Measurement, 51*, 809–820.
- Respondek, L., Seufert, T., Stupnisky, R., & Nett, U. E. (2017). Perceived academic control and academic emotions predict undergraduate university student success: Examining effects on dropout intention and achievement. *Frontiers in psychology, 8*, 243.
- Richardson, M., Abraham, C., & Bond, R. (2012). Psychological correlates of university students' academic performance: a systematic review and meta-analysis. *Psychological Bulletin, 138*(2), 353-387. <https://doi.org/10.1037/a0026838>
- Robinson, M. D., Schmeichel, B. J., & Inzlicht, M. (2010). A cognitive control perspective of self-control strength and its depletion. *Social and Personality*

Psychology Compass, 4(3), 189-200. <https://doi.org/10.1111/j.1751-9004.2009.00244.x>

Rodrigues, D. B. (2019). *Performance Individual no Futebol: Análise do papel dos Big Five e da robustez mental* [Tese de mestrado não publicada]. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.

Rodríguez-Hernández, C. F., Cascallar, E., & Kyndt, E. (2020). Socio-economic status and academic performance in higher education: A systematic review. *Educational Research Review*, 29. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2019.100305>

Scheier, M. F., & Carver, C. S. (1985). Optimism, coping, and health: Assessment and implications of generalized outcome expectancies. *Health Psychology*, 4(3), 219–247. <https://doi.org/10.1037/0278-6133.4.3.219>

Sousa, S., Rodrigues, N., & Rebelo, T. (2019). Robustez mental no ensino superior: Dimensionalidade, fiabilidade do *mental toughness index* e análise da sua validade para a predição da intenção de abandono. *Psicologia, Educação e Cultura*, 23(2), 127-145.

St Clair-Thompson, H., Bugler, M., Robinson, J., Clough, P., McGeown, S. P., & Perry, J. (2014). Mental toughness in education: Exploring relationships with attainment, attendance, behaviour and peer relationships. *Educational Psychology*, 35(7), 886-907. <https://doi.org/10.1080/01443410.2014.895294>

St Clair-Thompson, H., Giles, R., McGeown, S. P., Putwain, D., Clough, P., & Perry, J. (2017). Mental toughness and transitions to high school and to undergraduate study. *Educational Psychology*, 37(7), 792-809. <https://doi.org/10.1080/01443410.2016.1184746>

- Suhre, C. J., Jansen, E. P., & Harskamp, E. G. (2007). Impact of degree program satisfaction on the persistence of college students. *Higher Education, 54*, 207-226. <https://doi.org/10.1007/s10734-005-2376-5>
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L.S. (2019). *Using multivariate statistics* (7th ed.). Pearson.
- Tinto, V. (1975). Dropout from higher education: A theoretical synthesis of recent research. *Review of Educational Research, 45*(1), 89-125. <https://doi.org/10.2307/1170024>
- van Rooij, E. C. M., Jansen, E. P. W. A., & van de Grift, W. J. C. M. (2018). First-year university students' academic success: the importance of academic adjustment. *European Journal of Psychology of Education, 33*, 749-767. <https://doi.org/10.1007/s10212-017-0347-8>
- Van Vianen, A. E., de Pater, I. E., & Preenen, P. T. (2019). Career success: Employability and the quality of work experiences. In J. Athanasou & H. Perera (Eds.), *International handbook of career guidance* (pp. 241-262). Springer.
- Williams, J., & MacKinnon, D. P. (2008). Resampling and distribution of the product methods for testing indirect effects in complex models. *Structural Equation Modeling: a Multidisciplinary Journal, 15*(1), 23- 51. <https://doi.org/10.1080/10705510701758166>

Anexos

Anexo A: Parecer do Encarregado de Proteção de Dados da Universidade da Madeira

Anexo B: Parecer da Comissão de Ética da Universidade da Madeira

Anexo C: Questionário de investigação

Anexo A: Parecer do Encarregado de Proteção de Dados da Universidade da Madeira



PARECER

Na qualidade de Encarregado de Proteção de Dados da Universidade da Madeira, e após análise pela equipa de proteção de dados desta instituição, do Projeto de Investigação ***“Desempenho académico e intenção de abandono no ensino superior: Análise do papel mediador da robustez mental”*** é nosso parecer que o mesmo cumpre com o Regulamento Geral da Proteção de Dados.

Funchal, 21 de outubro de 2022

Encarregado de Proteção de Dados

Assinado por: **Filipa Isabel Sousa Mota**
Num. de Identificação: 10993715
Data: 2022.10.21 14:45:44+01'00'



Anexo B: Parecer da Comissão de Ética da Universidade da Madeira



PARECER Nº 48/CEUMA/2022, DE 18 DE NOVEMBRO

Sobre o pedido de apreciação pela Comissão de Ética da UMa do projeto de investigação: “Desempenho académico e intenção de abandono no ensino superior: Análise do papel mediador da robustez mental”

A - RELATÓRIO

A apreciação do processo referente ao Pedido nº 48 de 2022, respeita ao estudo intitulado: “Desempenho académico e intenção de abandono no ensino superior: Análise do papel mediador da robustez mental”, no âmbito do projeto de dissertação do Mestrado, pela aluna Catarina Alexandra Silva Fernandes, orientada pelo Professor Doutor Nuno Miguel Vieira Rodrigues, Professor auxiliar da Universidade da Madeira; Faculdade de Artes e Humanidades; Departamento de Psicologia.

O pedido em análise é constituído pelos **seguintes documentos**:

- a) Formulário de Pedido de Parecer à CEUMa;
- b) Consentimento Informado, Esclarecido e Livre para Participação em estudos de Investigação;
- c) Parecer favorável emitido pelo Encarregado de Proteção de Dados da Universidade da Madeira;
- d) Declaração do orientador;

O estudo com **data** de início prevista para 01/11/2022 e de conclusão a 27/5/2023, tem como **objetivo** a análise da validade preditiva do desempenho académico em relação à intenção de abandonar o ensino superior e o efeito mediador da robustez mental na relação entre o desempenho académico e a intenção de abandono no ensino superior, tendo como **população alvo**, alunos do ensino superior de diferentes cursos e anos de ensino, **visando** perceber tarefas percecionadas como adversas e grau de robustez, que possam afetar o desempenho.

A **participação** é voluntária e os **dados** são recolhidos através do preenchimento de um questionário em papel e lápis em contexto de sala de aula, após devida autorização, sendo incluído consentimento informado e salvaguarda de recusa

O consentimento informado, esclarecido e livre para participação em estudos de investigação seguiu a minuta da Universidade da Madeira, e tem o parecer positivo do Encarregado de Proteção de Dados.

A equipa não prevê a **recolha** de quaisquer dados sensíveis. É garantida a **confidencialidade** dos dados recolhidos, que apenas serão consultados pelos investigadores envolvidos no estudo e eliminados assim que termine a dissertação da tese.



A **divulgação** dos resultados será realizada tendo por base as estatísticas médias/globais da amostra, em formato de artigo científico ou como apresentação em congressos da especialidade.

B - CONCLUSÃO

Depois de analisados todos os documentos apensos a este processo, somos de parecer positivo, por estarem cumpridos os critérios previstos na regulamentação CEUMA.

Funchal e Universidade da Madeira, 15 de dezembro de 2022

A Presidente da CEUMA

Assinado por: **Liliana Maria Gonçalves Rodrigues de Góis**
Num. de Identificação: 10084399
Data: 2022.12.19 13:30:39+00'00'



Professora Doutora Liliana Maria Gonçalves Rodrigues de Gois

Anexo C: Questionário de investigação



Este questionário insere-se num estudo que tem como objetivo a análise de processos e resultados individuais no contexto do ensino superior, e possui uma duração média de 10 minutos.

Lê com atenção as instruções de resposta. É importante para este estudo que respondas a todas as questões. **Recorda que todas as respostas que te solicitamos são anónimas e confidenciais.**

A tua colaboração é decisiva para este estudo. Muito obrigado!

PARTE I - Dados Sociodemográficos e Académicos

Sexo: M F Idade: _____

Universidade _____

Curso _____ Ano do Curso _____

Escolaridade do Pai _____ Profissão _____

Escolaridade da Mãe _____ Profissão _____

Por favor, facultas as informações seguintes **com a maior precisão possível.**

1.1. Média atual de curso _____

1.2. Preenche os seguintes indicadores para cada ano de curso:

| Ano curso | N.º total de disciplinas às quais te inscreveste | N.º de disciplinas que realizaste |
|-----------|--|-----------------------------------|
| 1º | | |
| 2º | | |
| 3º | | |
| 4º | | |
| 5º | | |

PARTE II – Características Individuais

RM

(Gucciardi, Hanton, Gordon, Mallett & Temby, 2015)

Indica em que grau cada uma das afirmações seguintes é uma descrição verdadeira ou falsa da forma como geralmente pensas, sentes e te comportas no desempenho das tuas tarefas enquanto estudante do ensino superior, utilizando a escala seguinte. **Por favor, responde o mais honestamente possível a todas as afirmações.**

| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
|--------------|--------------------|-------|--------------------------|------------|-------------------------|-------------------|
| Sempre falsa | Muitas vezes falsa | Falsa | Nem verdadeira nem falsa | Verdadeira | Muitas vezes verdadeira | Sempre verdadeira |

| | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 1. Acredito na minha capacidade para atingir os meus objetivos. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 2. Sou capaz de me focar quando estou a fazer algo. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 3. Sou capaz de usar as minhas emoções para atingir o nível de desempenho que desejo. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 4. Luto continuamente para ter sucesso. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 5. Utilizo eficazmente os conhecimentos que são necessários para atingir os meus objetivos. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 6. Supero as adversidades que vão surgindo. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 7. Perante um desafio consigo usar as capacidades ou conhecimentos que são necessários. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 8. Consigo encontrar o lado positivo da maioria das situações. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |

WINT

(Hardre & Reeve, 2003)

Indica em que grau concordas ou discordas de cada uma das seguintes afirmações, utilizando uma das seguintes opções de resposta. **Responde com honestidade.**

| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|---------------------|----------|---------------------------|----------|---------------------|
| Discordo Totalmente | Discordo | Não concordo Nem discordo | Concordo | Concordo Totalmente |

| | | | | | |
|--|---|---|---|---|---|
| 1. Por vezes penso em abandonar o ensino superior. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 2. Às vezes não tenho a certeza que queira prosseguir com os meus estudos. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

FIM

Muito obrigado pelo teu tempo e colaboração.