O Absentismo nos Estudantes e as Vivências Académicas nas Instituições de Ensino Superior da Região Autónoma da Madeira

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Soraia Filipa Gomes Ferreira Espinho Andrade
MESTRADO EM PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO

UNIVERSIDADE da MADEIRA
A Nossa Universidade
www.uma.pt

fevereiro | 2016

9
) Abs
)-R

T/M
159.9
AND Abs
+ CD-R

UNIVERSIDADE DA MADEIRA
BIBLIOTECA

O Absentismo nos Estudantes e as Vivências Académicas nas Instituições de Ensino Superior da Região Autónoma da Madeira

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Soraia Filipa Gomes Ferreira Espinho Andrade
MESTRADO EM PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO

ORIENTADORA
Maria da Glória Salazar d'Eça Costa Franco

Agradecimentos

Às direções das Instituições de Ensino Superior da Região Autónoma da Madeira, nomeadamente à Escola Superior de Enfermagem São José de Cluny, ao Instituto de Administração e Línguas e ao Magnífico Reitor da Universidade da Madeira, agradeço a vossa permissão para a recolha dos dados.

Ao Professor Doutor Mauro Bragança, um agradecimento pelo apoio e disponibilidade em colaborar na parte quantitativa desta investigação.

Um agradecimento aos autores dos instrumentos utilizados, pela cedência dos mesmos na utilização desta investigação.

À minha orientadora científica, Professora Doutora Glória Franco, o meu mais profundo agradecimento pela prontidão e disponibilidade constante, auxílio e orientação, pelas opiniões e críticas e por todo o seu saber que me transmitiu neste processo de investigação, pois foi fundamental para a realização deste trabalho.

Aos professores do 1º e 2º ciclo de Psicologia e aos funcionários da Universidade da Madeira, que estiveram comigo nesta caminhada, um muito obrigado por indubitavelmente terem marcado o meu percurso académico e pessoal, por me terem transmitido os vossos conhecimentos, ensinamentos e ainda a vossa disponibilidade em auxiliarem-me quando necessário.

Agradeço a todos os alunos das Instituições de Ensino Superior da Região Autónoma da Madeira que integraram este estudo, pois foram elementos primordiais na realização deste trabalho.

Querida pequenina Lisandra, entraste na minha vida de forma inesperada e já na fase final deste percurso, mas com a certeza que tiveste comigo e que querias que terminasse este trabalho da melhor forma. A tua humildade está sempre presente, até mesmo quando carinhosamente disponibilizaste-te a ajudar-me. Que um dia te possa ver percorrer uma caminhada universitária e que me tenhas como exemplo a vários níveis.

À São, um muito obrigada pelo apoio, pela motivação, pelos ensinamentos transmitidos numa das fases académicas mais importantes para mim e, acima de tudo, por ter sido desde início tão genuína comigo.

Lisandra e Marisa, se não fosse a PNL não teria o enorme prazer de vos agradecer enquanto amigas, que desde o início, acompanharam-me, apoiaram-me e ajudaram-se neste trabalho.

Anísia, Fátima, Manuela e Paz, as colegas e amigas, que tiveram singularmente, o seu especial contributo em diversas etapas académicas e pessoais ao longo do meu percurso universitário. Presencialmente ou ausentes, sempre soube que podia contar convosco. A vocês, o meu sincero agradecimento, por tudo!

Querido primo André, és uma das pessoas que sempre insistiu na realização e progresso do meu percurso académico, sempre muito sincero e com uma lucidez no sentido de me encaminhar de acordo com o que será o melhor para mim. Transmites a tua persistência e pragmatismo em diversos assuntos pessoais e profissionais, cujo objetivo é fazer-me evoluir enquanto pessoa. Um muito obrigado!

À minha querida Mana, que com a sua personalidade muito peculiar e que lhe carateriza imenso, teve o seu importante contributo nesta minha caminhada. Um dos objetivos é que lhe seja um exemplo e que tenha orgulho na sua mana.

Ao meu querido Marco, de quem me orgulho pela sua postura ao longo destes anos, sempre comigo e para mim, em todos os momentos com amor, carinho, cumplicidade, compreensão e paciência! Os incentivos, conselhos e a sua perseverança, fizeram-me ter consciência da atitude mais indicada que deveria adequar em diversas situações. Demonstrou sempre acreditar nas minhas capacidades incentivando-me sempre a nunca desistir do que realmente quero. É um exemplo que tenho e que tento seguir a vários níveis.

Querida avó Manuela, um agradecimento único e especial para si, por ser a minha admiradora incondicional, que me valoriza imenso e por ser a pessoa que é.

Meus queridos Pais, sinto uma enorme gratidão por me terem proporcionado completar a Licenciatura e o Mestrado. Os esforços, os concelhos, a confiança depositada, o orgulho, os desabafos e a paciência, aliados ao vosso amor para comigo, fizeram resultar na filha e futura profissional, que gradualmente evoluí e que aperfeiçoar-me-ei dia após dia. O mais importante agradecimento é para vocês!

Aos familiares, aos amigos, aos colegas, aos conhecidos e ainda aos que outrora foram e continuam a ser importantes, e que não pronunciei, pois abarcaria imensas páginas para vos agradecer, faço-o de forma geral: um muito obrigado a todos vós por deixarem um bocadinho de vocês em mim!

Resumo

O presente estudo surge com o intuito de fazer um levantamento sobre a realidade do absentismo nos estudantes do 2º e 3º anos das instituições de ensino superior da Região Autónoma da Madeira (RAM). Este incide na compreensão da problemática do absentismo no ensino superior, sendo que mais especificamente, pretende-se, compreender qual a perceção que os estudantes têm do seu absentismo, realizar um levantamento dos motivos causais que os estudantes evidenciam para o absentismo e identificar a respetiva relação com as vivências académicas.

Para a realização desta investigação, recorreu-se a uma amostra constituída por 282 estudantes, sendo que 14 frequentam a Escola Superior de Enfermagem São José de Cluny, 14 pertencentes ao Instituto de Administração e Línguas (ISAL) e 254 relativos à Universidade da Madeira, 173 do sexo feminino e 109 do sexo masculino com idades compreendidas entre os 19 e os 56 anos de idade. Aos inquiridos foi disponibilizado um questionário Sociodemográfico, um questionário sobre o Absentismo na Universidade e um questionário de Vivências Académicas.

Em traços gerais, os resultados obtidos indicam que os estudantes percecionam ter um bom nível de presença às aulas. No entanto, existe uma percentagem de estudantes que admitem faltar com alguma frequência nomeadamente quando não há registo de assiduidade. Apesar de não serem encontradas diferenças significativas, os dados indicam que a prevalência do absentismo é mais observada no sexo masculino. Relativamente ao ano de escolaridade, verificaram-se diferenças significativas, na medida em que os estudantes do 2º ano apresentam níveis mais elevados de absentismo. Os motivos apresentados pelos estudantes para uma maior ausência às aulas, são principalmente o modelo de ensino, o estado físico e psicológico, o estudo e preparação de trabalhos/frequências e o horário das aulas.

No que concerne às vivências académicas, constatou-se que os estudantes na sua globalidade revelaram estar mais adaptados a nível pessoal e vocacional e, de seguida, a nível de estudo-aprendizagem, interpessoal e institucional.

***Palavras-chave*:** perceção sobre o absentismo; vivências académicas; estudantes universitários; ensino superior

Abstract

The aim of this study is to make a survey about the reality of absenteeism in students at the 2nd and 3rd years of higher education institutions of the Autonomous Region of Madeira (RAM). This focuses on understanding the problem in higher education, more specifically, it is intended to, understand which are students perception about their own absenteeism, realize a survey of the causal reasons that students show for absenteeism and respective relationship with academic experiences.

To carry out this research, it was used a sample of 282 students, with 14 attending the School of Nursing St. Joseph of Cluny, 14 belonging to the Institute of Administration and Languages (ISAL) and 254 on the University of Madeira, 173 females and 109 males aged between 19 and 56 years old, it was applied a sociodemographic questionnaire, a questionnaire about Absenteeism at University and a questionnaire of Academic Experiences.

In general, the results show that students perceive to have a good level of classroom attendance. However there is a percentage of students who admit missing quite often especially when there is no attendance record. Although a significant difference is not found, data suggest that absenteeism is more frequent among male students. Regarding the graduate year, the difference is significant, with students from the second graduate year showing much higher levels of absenteeism. The reasons stated by students for a greater absence to classes are mainly the educational model, the physical and psychological state, the study and preparation of works/evaluations and the classes' timetable.

In what concerns the academic experiences, students are generally more adapted at a personal and vocational level, followed by the study and learning, interpersonal and institutional levels.

***Keywords*:** perception about absenteeism; academic experiences; university students; higher education

Índice Geral

INTRODUÇÃO 1

I. ENQUADRAMENTO TEÓRICO 5

Capítulo 1: Absentismo no Ensino Superior 6

1.1 Definição, prevalência e fatores do Absentismo 6

1.2 Motivos relacionados com o Absentismo 8

1.3 Etiologia do Absentismo 12

1.4 Prevenção e intervenção no Absentismo 13

1.5 Síntese 15

Capítulo 2: Vivências Académicas no Ensino Superior 17

2.1 Dimensões das Vivências Académicas 17

2.2 Diferenças de sexo e idade 21

2.3 Prevenção e intervenção nas Vivências Académicas 22

2.4 Síntese 27

II. ESTUDO EMPÍRICO 28

Capítulo 3: Metodologia 29

3.1 Objetivos 29

3.2 Desenho de investigação 29

3.3 Amostra 29

3.4 Instrumentos de recolha de dados 36

3.5 Variáveis do estudo 45

3.6 Questões de investigação 45

3.7 Procedimentos da recolha de dados 45

Capítulo 4: Apresentação dos resultados 48

4.1 Análise descritiva 48

Capítulo 5: Discussão dos resultados 69

III. CONCLUSÕES 77

Capítulo 6: Considerações finais 78

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS 82

ANEXOS 91

Anexo A – Autorização da Direção da Escola Superior de Enfermagem São José de Cluny (ESESJC) 92

Anexo B – Autorização da Direção do Instituto de Administração e Línguas (ISAL) 95

Anexo C – Autorização da Reitoria da Universidade da Madeira (UMa) 98

Anexo D – Questionário Sociodemográfico 100

Anexo E – Questionário sobre o Absentismo na Universidade 107

Anexo F – Questionário de Vivências Académicas 115

Anexo G – Tabela da Análise de Componentes Principais 124

Índice de tabelas

Tabela 1 – Caracterização da população alvo, amostra e percentagem total da amostra... 31

Tabela 2 – Caracterização da amostra em função da idade, sexo, ano e estado civil..... 33

Tabela 3 – Caracterização da amostra em função do curso..... 33

Tabela 4 – Caracterização da amostra em função da autonomia pessoal (saída de casa).. . 34

Tabela 5 – Caracterização da amostra em função da autonomia pessoal (residir fora de casa)..... 34

Tabela 6 – Média do curso até ao presente semestre..... 35

Tabela 7 – Número de disciplinas em que está matriculado(a)..... 35

Tabela 8 – Importância na escolha do curso..... 36

Tabela 9 – Apresentação das questões referentes à componente 1 – satisfação com as aulas e conteúdos escolares..... 39

Tabela 10 – Apresentação das questões referentes à componente 2 – importância da assiduidade 40

Tabela 11 – Apresentação das questões referentes à componente 3 – menor dificuldade nos conteúdos escolares/maior esforço pessoal 40

Tabela 12 – Apresentação das questões referentes à componente 4 – maior compreensão dos conteúdos escolares/menor absentismo 41

Tabela 13 – Caracterização da assistência às Unidades Curriculares em função da amostra ..... .48

Tabela 14 – Categorização dos motivos pessoais e académicos que influenciam o absentismo nos estudantes..... 48

Tabela 15 – Caracterização dos motivos considerados influentes no absentismo estudantil 51

Tabela 16 – Caracterização da assistência às Unidades Curriculares matriculadas em função do sexo..... 53

Tabela 17 – Caracterização da assistência às Unidades Curriculares na ausência do controlo da assiduidade em função do sexo 53

Tabela 18 – Caracterização da assistência às Unidades Curriculares matriculadas em função da idade 54

Tabela 19 – Apresentação do resumo do teste de hipótese em relação à assistência às Unidades Curriculares matriculadas 54

Tabela 20 – Apresentação do resumo do teste de hipótese em relação à assistência às Unidades Curriculares na ausência do controlo da assiduidade 55

Tabela 21 – Caracterização da assistência às Unidades Curriculares matriculadas em função do estado civil 55

Tabela 22 – Caracterização da assistência às Unidades Curriculares na ausência do controlo da assiduidade em função do estado civil 56

Tabela 23 – Caracterização da assistência às Unidades Curriculares matriculadas em função do local de ensino 56

Tabela 24 – Caracterização da assistência às Unidades Curriculares na ausência do controlo da assiduidade em função do local de ensino 57

Tabela 25 – Caracterização da assistência às Unidades Curriculares matriculadas em função do curso 58

Tabela 26 – Caracterização da assistência às Unidades Curriculares matriculadas em função do ano 58

Tabela 27 – Caracterização da assistência às Unidades Curriculares na ausência do controlo da assiduidade em função do ano 59

Tabela 28 – Caracterização da assistência às Unidades Curriculares matriculadas em função da autonomia pessoal (saída de casa) 59

Tabela 29 – Caracterização da assistência às Unidades Curriculares na ausência do controlo da assiduidade em função da autonomia pessoal (saída de casa) 60

Tabela 30 – Caracterização da perceção do absentismo em função da dimensão pessoal 61

Tabela 31 – Caracterização da perceção do absentismo em função da dimensão interpessoal 63

Tabela 32 – Caracterização da perceção do absentismo em função da dimensão vocacional/curso-carreira 65

Tabela 33 – Caracterização da perceção do absentismo em função da dimensão estudo-aprendizagem 66

Tabela 34 – Caracterização da perceção do absentismo em função da dimensão institucional 68

Índice de figuras

Figura 1 – Descrição das componentes de acordo com o *scree plot* 42

Índice de quadros

Quadro 1 – Dimensões de avaliação do Questionário sobre o Absentismo na Universidade 38

Quadro 2 – Dimensões, número de itens e valores do Alpha de Cronbach do Questionário de Vivências Académicas – Revisto (QVA-r) 44

INTRODUÇÃO

A literatura internacional demonstra um interesse considerável no estudo do absentismo em estudantes universitários atendendo aos seus efeitos e implicações para os estudantes, para os docentes universitários e para as instituições (Barlow & Fleischer, 2011).

O absentismo na universidade constitui-se como um problema na universidade atual pois entra em conflito com alguns princípios essenciais do Espaço Europeu de Ensino Superior (EEES) como a aprendizagem autónoma e o compromisso e a responsabilidade do estudante na gestão do seu processo de aprendizagem e origina graves consequências para o estudante em particular e para a sociedade em geral (Fayombo, Ogunkola, & Olaleye, 2012; López-Bonilla & López-Bonilla, 2015; Pérez & Aguilar, 2011), podendo ser visto como um sinal de ineficiência uma vez que gera um desperdício de recursos, tempo e potencial humano que podem ser muito úteis para a formação adequada dos estudantes sendo um problema com um impacto social e académico grave (Pérez & Aguilar, 2011; Teixeira, 2014).

Geralmente, os comportamentos contínuos de absentismo dos estudantes universitários conduzem à extensão dos seus estudos e, em alguns casos, ao abandono definitivo dos mesmos. Por isso, o absentismo académico apresenta-se como um dos problemas que mais preocupam as universidades pela sua ligação com o insucesso académico, o abandono e a extensão dos estudos. Vários estudos (Gump, 2004, 2006; Pérez & Aguilar, 2011), referem a magnitude do problema e as suas consequências no desempenho académico dos estudantes e na aplicação futura das competências (Epstein & Sheldon, 2002).

Atualmente, no ensino universitário, assiste-se a mudanças importantes que atribuem às instituições de ensino superior uma função social e profissionalizante, que deve ajustar-se às exigências da sociedade e às necessidades do mercado de trabalho através de um ensino de qualidade ao longo da vida. Porém, verifica-se a existência de uma percentagem elevada de estudantes que entram na universidade e que mostram uma baixa assistência às aulas e às tutorias, que se aplicam pouco nas tarefas académicas, que não se apresentam às convocatórias de exames sendo que o aumento dos níveis de absentismo nos estudantes universitário é uma tendência internacional (Pérez & Aguilar, 2011). Estes jovens não alcançam os objetivos e o rendimento académico médio desejado e também não

conseguem integrar-se de forma satisfatória na dinâmica da vida académica integrando um grupo de estudantes que abandonam o sistema formativo. Esta situação pode dever-se às dificuldades para cumprir com as exigências do plano de estudos, à escassa motivação, à má organização dos programas educativos, à pouca correspondência entre as expetativas e a realidade formativa, entre outros (Credé, Roch, & Kieszczynka, 2010; Pérez & Aguilar, 2011). Este problema parece transcender e afetar todas as estratégias efetuadas pelas autoridades universitárias e os esforços dos docentes com o objetivo de controlá-lo já que é um comportamento regular em alguns estudantes universitários (Moore, Armstrong, & Pearson, 2008; Pérez & Aguilar, 2011).

Na literatura é escasso o interesse e realização de estudos sobre os motivos e possíveis causas do absentismo em estudantes universitários. De fato, são poucos os estudos sobre este problema, e apesar de sabermos que é uma circunstância habitual entre os estudantes universitários não tem sido dada muita atenção a este assunto a fim de analisá-lo com detalhe com o objetivo de corrigi-lo ou minimizá-lo. A maioria dos estudos enquadra, raramente, o fenómeno como uma variável objetiva sendo que, geralmente, é visto como um complemento e sempre a partir da perspetiva de um indicador de desempenho académico (López-Bonilla & López-Bonilla, 2015; Triadó-Ivern, Aparicio-Chueca, Guàrdia-Olmos, & Jaría-Chacón, 2009; Triadó-Ivern, Aparicio-Chueca, Guàrdia-Olmos, Peró-Cebollero, & Jaría-Chacón, 2013). Apesar disso, nos últimos anos tem existido uma preocupação em compreender este problema para tentar controlá-lo e reduzi-lo (Rodríguez, Hernández, Alonso, & Diez-Itza, 2003; Triadó-Ivern et al., 2009), focando-se em três abordagens de investigação. Assim, alguns estudos focam-se nas causas que provocam o absentismo (Kelly, 2012; Kottasz, 2005; Paisey & Paisey, 2004; Pérez & Aguilar, 2011), outros abordam as consequências (Marburger, 2001) e (Fayombo et al., 2012; Pérez & Aguilar, 2011), focam-se nas soluções através da aplicação de metodologias ou de programas preventivos.

A entrada no ensino superior apresenta diversos desafios para os estudantes ao nível pessoal, académico, vocacional e social (Fernandes, Maia, Meireles, Rios, Silva, & Feixas, 2005; Soares, Guisande, & Almeida, 2007). De fato, além das exigências académicas são também confrontados com o aumento da autonomia e com baixo nível de estrutura académica que caracteriza a vivência em muitas instituições de ensino superior, sendo que o processo de transição ocorre geralmente durante um período de tempo de adaptação.

O ingresso na universidade significa para estes estudantes a entrada num novo ambiente social tornando-se membros de uma comunidade académica tendo de adaptar-se a novos papéis e responsabilidades. Por outro lado, têm de lidar com a separação dos pais e dos amigos e envolver-se no processo de tomada de decisão e escolha vocacional (Almeida, 2007; Credé & Niehorster, 2012; Leese, 2010).

Além disso, constata-se que a transição para o ensino superior exige a utilização de diversas competências por parte dos estudantes face a estas exigências para que possa ocorrer uma adaptação bem-sucedida e o sucesso escolar (Almeida, 2007). Segundo vários autores (Almeida, Guisande, & Paisana, 2012; Credé & Niehorster, 2012), o ajustamento à universidade é um processo multidimensional e complexo que exige a utilização de diversas competências por parte dos estudantes para que possa ocorrer uma adaptação bem-sucedida e o sucesso escolar neste ambiente educativo. Isto significa que os estudantes podem adaptar-se eficazmente a uma componente das vivências académicas, por exemplo, as exigências académicas e ajustar-se menos adequadamente a outra componente, por exemplo, as exigências sociais. Este ajustamento ao ensino superior prediz as notas dos estudantes, a adaptabilidade que reduz o número de retenções, as características individuais, o apoio social e as relações dos estudantes com os pais (Almeida, 2007; Almeida et al., 2012; Credé & Niehorster, 2012).

Para Ferreira e Hood (1990) o desenvolvimento psicossocial do estudante universitário organiza-se através de sete vetores: 1) ser competente (competências intelectuais, interpessoais e sociais); 2) comandar as emoções (identificar e aceitar as emoções, expressá-las e controlá-las adequadamente); 3) desenvolver a autonomia e a interdependência (reconhecer e aceitar a importância da interdependência, desenvolvimento da independência emocional e instrumental); 4) desenvolver relações interpessoais maduras (aceitação e tolerância das diferenças individuais, estabelecimento de relações íntimas); 5) desenvolvimento da identidade (maior estabilidade e integração do *self*, aceitação pessoal); 6) desenvolvimento de objetivos de vida (objetivos vocacionais, projetos de vida, realização de compromissos); 7) desenvolvimento da integridade (coerência entre as crenças e os comportamentos, sistema de valores que respeita os sistemas de valores dos outros).

Nesta ordem de ideias, tivemos como objetivo com este estudo verificar qual o problema real efetivamente direcionado para a temática do absentismo e das vivências académicas nas instituições de ensino superior da Região Autónoma da Madeira. Com os

estudos efetuados verificou-se uma escassa investigação em ambas as áreas de estudo, ainda assim pudemos constatar algumas problemáticas a nível do desenvolvimento estudantil relacionado com o absentismo e vivências académicas, percecionadas por diversos autores.

Depois da uma revisão de literatura concluída e posterior organização do que é abordado neste trabalho, optou-se por dividir este estudo em três partes, nomeadamente o enquadramento teórico, estudo empírico e por fim as conclusões.

Na primeira parte é descrita o enquadramento teórico que inclui um primeiro capítulo denominado de "Absentismo no Ensino Superior", subdivido em cinco pontos, dizendo respeito à definição e prevalência do absentismo, motivos e fatores relacionados com o absentismo, etiologia do absentismo, prevenção e intervenção no absentismo e por fim uma síntese.

Em seguida, o segundo capítulo designado de "Vivências Académicas no Ensino Superior", subdivide-se em seis pontos, sendo estes, as dimensões das vivências académicas, diferenças entre sexo e idade, prevenção e intervenção nas vivências académicas e por último uma síntese.

Na segunda parte é abordada o estudo empírico que inclui um terceiro capítulo subdivido em sete pontos onde são descritos os objetivos, desenho de investigação, amostra, instrumentos de recolha de dados, variáveis do estudo, questões de investigação e procedimentos de recolha de dados.

No quarto capítulo prossegue-se com a apresentação dos resultados e no quinto capítulo onde é discutido os resultados encontrados.

A terceira parte culmina com as principais conclusões referentes a este estudo.

I. ENQUADRAMENTO TEÓRICO

Capítulo 1: Absentismo no Ensino Superior

1.1 Definição, prevalência e fatores do Absentismo

O absentismo pode ser definido como a não frequência ao curso sem apresentar um motivo válido (Winconsin, 2000), ou ainda, a falta de assistência regular às sessões calendarizadas como os seminários, as aulas teóricas, as aulas práticas ou de laboratório (Barlow & Fleischer, 2011; Triadó-Ivern et al., 2013). Pode ainda ser percecionado como uma decisão pessoal do estudante de não assistir às aulas, baseada na falta de motivação (Kottasz, 2005) ou na vontade ou não do estudante (López-Bonilla & López-Bonilla, 2015).

Na literatura (López-Bonilla & López-Bonilla, 2015; Triadó-Ivern et al., 2013), pode-se identificar duas formas de absentismo: o absentismo voluntário significa a consequência da mera decisão do estudante em não assistir às aulas e o absentismo involuntário significa o resultado da incapacidade do estudante em assistir às aulas. O absentismo voluntário significa quando o aluno não comparece às aulas devido à preparação de trabalhos e/ou de frequências, ou tem explicações privadas ou então encontra um professor para esclarecer dúvidas. O absentismo involuntário significa quando o aluno não assiste às aulas devido a motivos laborais ou à sobreposição de aulas no curso.

O absentismo é ainda divido em crónico e severo (Balfanz & Byrnes, 2012). O absentismo crónico define-se como 10 % ou mais de não comparência às aulas, ou seja, em termos práticos, 18 dias por ano. Já o absentismo severo corresponde a 20% ou mais de não comparência às aulas, ou seja, 40 dias ou mais por ano.

Poucos têm sido os estudos para avaliar a prevalência do absentismo, e os poucos que se encontraram na revisão da literatura focalizam-se em instituições, não havendo nem estudos locais que envolvam várias instituições da mesma região e muito menos estudos nacionais. Em Portugal encontrou-se uma investigação realizada por Teixeira (2014), na Faculdade de Economia da Universidade do Porto, em que o índice médio de absentismo é elevado, atingindo em média, 34% do total de estudantes matriculados e parece aumentar acentuadamente ao longo do semestre.

Em Espanha, Parra, Baena, Jiménez e Valencia (2008), referem que na Universidade de Sevilha a taxa média de absentismo é de 55% em relação às aulas teóricas (não obrigatórias) e de 44% nas aulas práticas de laboratório (obrigatórias). Na

Universidade Complutense de Madrid verificou-se que a percentagem de absentismo era de 40% (Expósito & Villasol, 2007).

Entre os fatores que parecem influenciar o absentismo aparecem a idade, o sexo e o curso escolhido. No estudo de Desalegn, Berhan e Berhan (2014), o absentismo está associado à idade dos estudantes, ou seja, os estudantes mais velhos têm uma maior probabilidade de não assistir às aulas do que os estudantes mais novos.

Já em relação ao sexo, os estudos não apontam todos no mesmo sentido. Nalguns as raparigas aparecem com níveis mais baixos de absentismo do que os rapazes (Fayombo et al., 2012; Woodfield, Jessop, & McMillan, 2006), sendo que a assiduidade aparece como um preditor significativo para o desempenho académico dos estudantes. No entanto, no estudo de Friedman, Rodriguez e McComb (2001), não foram encontradas diferenças significativas entre os rapazes e as raparigas.

No que se refere ao curso escolhido, o estudo de Woodfield et al. (2006), mostra que os estudantes do curso de Medicina têm uma maior probabilidade de não assistir as aulas do que os estudantes do curso de Enfermagem e o consumo de estupefacientes e de álcool estão associados ao absentismo universitário, a falta de interesse nos conteúdos programáticos, e não gostarem da forma de ensinar do docente. O tipo de curso está relacionado com o absentismo pois os estudantes dos cursos dos institutos politécnicos (*professional school classes*) e os estudantes em programas de investigação apresentam um menor índice de absentismo do que os estudantes de outros cursos (humanidades, ciências sociais, e ciências naturais) (Friedman et al., 2001). Segundo Friedman et al. (2001), as características do curso que estão relacionadas com o absentismo são a motivação, o tipo de curso, o estatuto do docente, e o tamanho da turma. Quanto à motivação, os autores suprarreferidos mencionam que os estudantes que escolhem um curso que corresponde aos seus interesses e expetativas, poderão estar mais intrinsecamente motivados e, deste modo, com maior interesse nas aulas e nos conteúdos que o professor apresenta aos estudantes em cada aula (Friedman et al., 2001; Moore et al., 2008).

Relativamente ao tamanho da turma, constatou-se que nas turmas pequenas o índice de absentismo é menor. Assim sendo, quanto maior o número de estudantes por turma, maior será o nível de absentismo por parte dos estudantes. Os estudantes referem que turmas pequenas dão a possibilidade de participar ativamente nos debates das aulas sendo

que a sua presença é notada pelo professor e tem impacto na nota da disciplina (Friedman et al., 2001).

No que concerne à relação entre o dia da semana e o absentismo, Kelly (2012), refere que o dia da semana onde registam níveis mais baixos de assiduidade às aulas é à sexta-feira, sendo que poderá estar ligado aos aspetos de socialização privilegiados pelos estudantes no fim-de-semana. Por sua vez, a segunda-feira parece ser o melhor dia para a calendarização aulas. Além disso, constatou-se que a existência de apenas uma aula num dia parece ter um impacto negativo na assiduidade às aulas. Isto pode relacionar-se com os resultados encontrados por Kottasz (2005), que demonstram que os estudantes podem não assistir às aulas a fim de cumprirem outras atribuições universitárias.

Kelly (2012), verificou que os fatores influenciadores do absentismo são a residência do estudantes ser fora do *campus* universitário, pois viver no *campus* tem um efeito positivo na assiduidade das aulas no início da manhã. Outros fatores mencionados pelo autor suprarreferido são a calendarização da aula no horário do estudante, o dia da semana, problemas de transporte, a existência de um trabalho em *part-time*, pois segundo os resultados obtidos por Kelly (2012), poderá estar associado a um maior nível de assiduidade às aulas uma vez que a existência de um trabalho nem representa um benefício nem um prejuízo para os estudantes universitários. Por sua vez Kottasz (2005) contraria a afirmação anterior ao observar nos seus estudos que dois quintos dos estudantes no Reino Unido relataram que o trabalho em *part-time* afeta, de um modo negativo, os estudos universitários.

1.2 Motivos relacionados com o absentismo

Independentemente do motivo para o absentismo, uma questão fundamental é percebermos que a assistência às aulas pode ser provavelmente benéfica para a aprendizagem, além do modo de ensino ou dos métodos utilizados pelo professor (Credé et al., 2010). Há realmente uma relação positiva entre a importância atribuída à assiduidade e participação nas aulas e os índices de assiduidade às aulas. No entanto, apesar das atitudes serem um fator dentro de um conjunto mais complexo de fatores que influenciam o comportamento, torna-se importante que os docentes encorajem os estudantes a desenvolverem atitudes positivas em relação à importância da assistência às aulas como uma forma de minimizar os efeitos prejudiciais do absentismo dos estudantes (Gump,

2006). Na opinião dos docentes, o principal motivo que leva os estudantes a não assistirem às aulas relaciona-se com o fato dos mesmos pensarem que se torna mais importante a aprovação na disciplina do que ir à aula para aprender (Triadó-Ivern et al., 2009).

Rodríguez (2010), efetuou um estudo qualitativo numa universidade espanhola, e segundo os dados obtidos, o autor indica que os motivos do absentismo podem ser divididos em duas categorias: motivos académicos e não académicos. Estas duas categorias são divididas em dois aspetos – razões condicionadas e não condicionadas – de acordo com a decisão do estudante em assistir ou não às aulas. Assim, quatro tipos de absentismo são identificados: 1) razões académicas condicionadas (modelo de ensino (motivador *versus* desmotivador; construtivista *versus* transmissivo; teórico *versus* prático) e o horário das aulas), 2) razões académicas não condicionadas (vontade de assistir às aulas, conteúdos programáticos aborrecidos), 3) razões não-académicas condicionadas (sociais, laborais e de saúde) e 4) razões não-académicas não condicionadas (clima, lazer, etc.).

No que concerne às razões académicas condicionadas, existe uma panóplia de autores que está em concordância relativamente aos motivos resultantes do absentismo por parte dos estudantes, sendo estes: a escassa motivação que o professor transmite com as suas explicações, um modelo de ensino demasiado expositivo, a metodologia pouco adequada; a metodologia de ensino do professor; forma de explicar do professor, a sobreposição de aulas, horário das aulas inconveniente e a facilidade em obter o material das aulas através de mecanismos semi-presenciais (Arulampalam, Naylor, & Smith, 2012; Credé et al., 2010; Desalegn et al., 2014; Fayombo et al., 2012; López-Bonilla & López-Bonilla 2015; Massingham & Herrington, 2006; Pérez & Aguilar, 2011; Rodríguez et al., 2003; Teixeira, 2014; Triadó-Ivern et al., 2009).

Uma outra razão pela qual os estudantes também poderão cometer absentismo são às razões académicas não condicionadas. Alguns autores mencionam estas razões como sendo causadoras do absentismo e nos seus estudos verificaram estes motivos mais pormenorizadamente, sendo por exemplo: a falta de interesse académico, o não assistir às aulas para preparar os trabalhos e frequências de outras disciplinas, o fato de alguns conteúdos programáticos tornarem as aulas pesadas e/ou aborrecidas, a qualidade da aula, a baixa qualidade da instrução dada pelo professor, a falta de organização académica que alguns estudantes admitem ter, o valor ou a utilidade da aula ou as atitudes dos professores serem desmotivantes, as habilidades reduzidas do professor para ensinar os conteúdos o que tornam as aulas desinteressantes, o evitamento antecipado quer do professor quer dos

outros elementos da turma levando à falta de incentivo, a fraca relação pedagógica, dificuldades na aprendizagem e consequente desmotivação, os estudantes que já dominam os conteúdos programáticos e ainda também os estudantes que pensam que aprendem melhor a matéria estudando-a de outras formas (Arulampalam et al, 2012; Credé et al., 2010; Fayombo et al., 2012; Kottasz, 2005; López-Bonilla & López-Bonilla, 2015; Massingham & Herrington, 2006; Rodríguez et al., 2003; Teixeira, 2014; Triadó-Ivern et al., 2009).

Das razões não-académicas condicionadas, podem resultar outros motivos causadores para o absentismo, entre os quais: os problemas de saúde/doença que os universitários poderão ter, a falta de tempo ou o trabalho ou seja os motivos laborais não permite assistirem às aulas, a participação dos estudantes num trabalho em *part-time*, a impossibilidade de estar presente na aula por diversos motivos, ter de trabalhar para garantir as necessidades da família, a influencia dos colegas, alguns medos, os problemas com o transporte para a universidade, os compromissos pessoais, obrigações familiares e mudanças inesperadas no horário de trabalho (Desalegn et al., 2014; Friedman et al., 2001; Kottasz 2005; López-Bonilla e López-Bonilla, 2015; Massingham & Herrington, 2006; O'Sullivan, McMahon, Moore, Nititham, Slevin, Kelly, & Wixted, 2015; Paisey e Paisey, 2004; Pérez & Aguilar, 2011).

Por fim, as razões não-académicas não condicionadas, dizem respeito a motivos nomeadamente relacionados com a escolha de outras atividades académicas em vez de assistir às aulas, a escolha de outras atividades não relacionadas com a universidade, a escolha de atividades de lazer e as condições atmosféricas que apresentaem uma influência significativa na assiduidade dos estudantes na medida em que influenciam a deslocação destes para a universidade (Friedman et al., 2001; Gump, 2004; Kelly, 2012; Moore et al., 2008).

Para complementar a ideia anteriormente descrita, Moral, Navarro e García (2010), identificaram seis aspetos principais que podem favorecer o absentismo: 1) em relação ao espaço físico onde a aula é desenvolvida: infraestruturas inapropriadas, obstáculos para perceber a voz do professor ou ver nitidamente o que está escrito no quadro; 2) em relação à organização: sobrelotação da sala de aula, horários inadequados (sobreposição de aulas, uma aula num único dia), turno da manhã ou da tarde, conceito negativo da instituição de ensino superior; 3) em relação ao tema: a natureza teórica, o conteúdo não corresponde aos critérios das frequências/exames; 4) em relação aos estudantes: desmotivação como

consequência da falta de vocação mas devido a pressões familiares ou inércia; 5) sobrecarga de compromissos; em relação aos docentes universitários: professores desmotivados, a investigação sobrepõe-se ao ensino; 6) em relação ao contexto: a necessidade de conciliar o trabalho e os estudos, o consumo de álcool e outras drogas no ambiente universitário.

Em termos de sexos, os resultados obtidos pelos autores Fayombo et al. (2012), indicam que os motivos para o absentismo nos sujeitos do sexo masculino são ligados principalmente a fatores individuais como a falta de motivação e de interesse no curso e na instituição de ensino superior enquanto os sujeitos do sexo feminino não assistem às aulas devido a fatores académicos como as aulas serem desinteressantes, irrelevantes e que criam um clima que não contribui para a aprendizagem (Fayombo et al., 2012).

Na investigação desenvolvida por López-Bonilla e López-Bonilla (2015), os autores reconhecem ser necessário um treino contínuo do professor para promover a inovação e valorização institucional da atividade docente através da dedicação de mais tempo e esforço. Nesta linha de pensamento acerca do papel do docente, Friedman et al., (2001), verificaram que os estudantes assistem mais frequentemente às aulas dos professores assistentes do que os professores membros do corpo docente da universidade. Ainda assim, para que haja uma maior assistência às aulas, é necessário que os docentes apliquem programas tendo em consideração as necessidades dos estudantes para posteriormente ter um efeito positivo na progressão do estudante no seu curso (Hussey & Smith, 2010; Rodríguez et al., 2003).

No estudo realizado por Gump (2006), os resultados apontam para uma relação positiva entre a importância atribuída à assiduidade e participação nas aulas e os índices de assiduidade às aulas. No entanto, o autor afirma que apesar das atitudes serem um fator dentro de um conjunto mais complexo de fatores que influenciam o comportamento, torna-se importante que os docentes encorajem os estudantes a desenvolverem atitudes positivas em relação à importância da assistência às aulas como uma forma de minimizar os efeitos prejudiciais do absentismo dos estudantes.

Na investigação conduzida por Moore et al. (2008) os participantes foram divididos em três grupos: estudantes com um nível baixo de motivação, com um nível médio de motivação e elevado nível de motivação. Constatou-se que os estudantes com um nível elevado de motivação apresentam razões para o absentismo relacionadas com a doença e

motivos pessoais relacionadas com a família. Nos estudantes que apresentavam um nível médio de motivação as razões estavam principalmente ligadas com a necessidade de realizar trabalhos de outras disciplinas ou de preparação para os momentos de avaliação. Quantos aos estudantes com um nível baixo de motivação estes enfatizaram o elevado cansaço, as condições atmosféricas desfavoráveis ou as aulas serem desinteressantes. Foi verificado pelos autores Moore et al. (2008) que os estudantes que apresentam baixos níveis de motivação também apresentavam níveis de absentismo elevados. Na investigação de Kottasz (2005), verificou-se que os estudantes que assistem frequentemente às aulas estão intrinsecamente motivados para estudar os conteúdos das disciplinas assim como baixos níveis de motivação resultam em absentismo por parte dos estudantes.

É importante referir que a aprendizagem é um conceito social e que a relação pedagógica entre o professor e o aluno parece ser um fator importante na amplitude e profundidade do envolvimento do estudante no processo de aprendizagem e nos resultados da mesma, observando-se em muitas universidades, um distanciamento entre o docente e os estudantes o que reduz o contacto professor-aluno, podendo criar um maior absentismo por parte dos estudantes (Massingham & Herrington, 2006; Triadó-Ivern et al., 2009). Desta forma, as abordagens pedagógicas à educação têm vindo a focar-se cada vez mais nas abordagens centradas nos estudantes nas quais o conhecimento é construído colaborativamente através do interesse nos problemas encontrados no mundo real (Massingham & Herrington, 2006). Na opinião dos autores suprarreferidos, é que deverá existir uma mudança no modelo avaliativo em vigor nas universidades que deverá consistir em integrar a avaliação nas tarefas pelas quais os estudantes aprendem. O resultado da tarefa da aprendizagem torna-se a avaliação do estudante.

1.3 Etiologia do absentismo

Num estudo realizado por Barlow e Fleischer (2011), os autores indicam que a responsabilidade pelo problema do absentismo pode ser atribuída às universidades, aos docentes, aos estudantes, aos pais e às escolas. Relativamente às universidades, verifica-se que em muitas instituições, a utilização da tecnologia para monitorizar a assiduidade às aulas e, na perspetiva dos estudantes, as universidades deveriam utilizar a tecnologia para monitorizar a assiduidade dos estudantes e ainda que a universidade deveria contactar os estudantes se a assiduidade fosse insuficiente. Isto significa o desejo por parte dos

estudantes em que as universidades assumam a responsabilidade da sua aprendizagem garantindo a assiduidade às aulas. Porém, as universidades podem falhar na satisfação das suas expetativas para que os estudantes percebam que têm de cumprir as suas obrigações como membros de uma comunidade académica.

Relativamente aos docentes, verificou-se que estes mostram preocupação real de que os estudantes podem não perceber os riscos do absentismo e a maioria dos docentes esclarecem os estudantes sobre a relação comprovada entre a frequência às aulas e o sucesso académico. Além disso, deficiências no ensino são reconhecidas como um potencial fator para o absentismo, no entanto, salienta-se que estudantes desmotivados podem nem dar uma oportunidade de conhecer as aulas e os conteúdos dados pelo professor. Os docentes, na maioria das universidades, são agora obrigados a melhorar e atualizar as suas abordagens de ensino. Os professores podem sentir-se frustrados devido aos estudantes não comparecerem às aulas e sentem que o ensino superior está a ser desvalorizado. Além disso, a preparação dos estudantes para o ensino superior e as expectativas dos mesmos são os fatores principais para diminuir os níveis de absentismo nas universidades (Barlow & Fleischer, 2011).

No que concerne aos estudantes, constatou-se que existe um número significativo de estudantes que apresentam dificuldades em assumir a responsabilidade pela sua própria aprendizagem na universidade. Barlow e Fleischer (2011), referem que é necessário os estudantes desenvolverem o espírito crítico e a autonomia.

Quanto aos pais e às escolas, os resultados do estudo de Barlow e Fleischer (2011), mostram que os desafios da adaptação para uma abordagem mais independente de estudo e de autonomia do estudante pode tornar-se difícil. A habilidade de tornar-se independente não é facilmente adquirida sendo que deve ser desenvolvida ao longo do processo de desenvolvimento. Muitas vezes os pais esperam que as universidades apoiem os filhos, academicamente, fisicamente e emocionalmente. No entanto, os pais poderiam ensinar aos seus filhos várias tarefas (cozinhar refeições, gerir o seu dinheiro, entre outros) de modo a torná-los cada vez mais autónomos.

1.4 Prevenção e intervenção no absentismo

Para alterar esta realidade, Pérez e Aguilar (2011), mencionam que são necessárias medidas e estratégias apropriadas que melhorem a motivação e o envolvimento dos

estudantes nas atividades de formação universitárias que podem passar pela criação de jornadas de receção, de planos de tutoria, de programas de orientação para a transição que deveriam estimular o compromisso de cada estudante na construção do seu próprio projeto profissional e pessoal. Daí que exista a necessidade de criação de medidas orientadoras que reforcem as competências adequadas para que os estudantes assumam um papel ativo no processo autónomo de aprendizagem.

Fayombo et al. (2012), afirmam que para solucionar o problema do absentismo nas universidades, tem-se de intervir nas quatro facetas dos motivos. Assim, ao nível dos motivos académicos, os autores defendem que as necessidades dos docentes devem ser identificadas e deve-se permitir a melhoria das suas habilidades e competências através de diferentes programas de treino e seminários para que possam apresentar uma metodologia de ensino interativa e inovadora em substituição do atual método tradicional expositivo. Também torna-se fundamental que os professores tentem responder ao problema do absentismo através da exploração de técnicas criativas para aumentar a frequência dos estudantes às aulas. Uma forma de alcançar este objetivo é permitir que os estudantes percebam que a sua presença nas aulas é importante para que estes possam alcançar os objetivos de aprendizagem. Além disso, os professores devem ver os estudantes como coparceiros cujos esforços são também essenciais para um processo de ensino-aprendizagem eficaz. Torna-se também necessário que os professores sejam capazes monitorizar as presenças através do registo de presença nas aulas.

No que concerne aos fatores individuais, os autores suprarreferidos mencionam que o interesse dos estudantes na sua aprendizagem é fundamental para a assistência às aulas uma vez que a motivação intrínseca torna-se mais forte do que a motivação extrínseca dos professores, da família e da sociedade para que a aprendizagem possa ser bem-sucedida. Os estudantes devem ter um papel ativo participando nas atividades da aula e também os conteúdos devem ser criativos com o intuito de desenvolver e melhorar a sua capacidade mental.

Relativamente aos fatores familiares, Fayombo et al. (2012), salientam que os esforços dos pais são essenciais para que os estudantes possam comparecer às aulas já que devem garantir apoio social, emocional, financeiro e moral aos seus filhos como também devem ser modelos de pontualidade e assistência regular no seu local de trabalho.

Por último, nos fatores sociais é aconselhável às universidades que tomem medidas rigorosas para que os estudantes possam assistir às aulas regularmente. Além disso, os professores, os psicólogos, e os legisladores devem unir-se para combater o problema através de sessões de esclarecimento aos estudantes em vários níveis de ensino acerca da importância da assistência às aulas no desempenho académico positivo e no desenvolvimento de competências (Fayombo et al., 2012).

1.5 Síntese

Para Bailey e Morais (2005), o maior desafio para os educadores de hoje consiste em criar um ambiente de aprendizagem positivo na sala de aula na esperança que possa existir um maior envolvimento dos estudantes, a redução do absentismo e a melhoria do desempenho do aluno.

Assim segundo Moore et al. (2008), referem que não deve-se percecionar o absentismo dos estudantes universitários como um fenómeno causado por um único fator ou de alguns fatores por exemplo a motivação. Isto significa que para compreendermos o absentismo temos de reconhecer a existência de várias pressões (sociais, financeiras, emocionais, ou físicas) que afetam a vida dos estudantes universitários e ainda que o absentismo pode ser um mecanismo de *coping* para suportar outros aspetos do curso assim como pode ser um sinal que os estudantes estão a sentir dificuldades para lidar com o conteúdo, com os processos e com os horários associados ao currículo de aprendizagem formal.

O'Sullivan et al. (2015), salientam que o comportamento de assistência às aulas não é estático mas sim dinâmico alterando-se de acordo com as pistas fornecidas pelos pares, pela instituição, e pelos professores. Este comportamento de assistência às aulas para a maioria dos estudantes é seletivo e fluido em que alguns estudantes frequentam as aulas regularmente, outros esporadicamente e para outros estudantes está presente o absentismo crónico. Este padrão permite afirmar que o absentismo é geralmente facilitado pelo currículo e pelas estruturas de avaliação.

No entanto, e de acordo com Paisey e Paisey (2004), torna-se irrealista esperar que a assiduidade nas aulas possa atingir os 100% pois a assiduidade é afetada por uma variedade de fatores como causas inevitáveis como doença, o cuidado aos filhos, questões financeiras e a dificuldade em conciliar o estudo com o emprego.

Apesar da assiduidade às aulas revelar-se um importante facilitador do sucesso académico (Barlow & Fleischer, 2011; Credé et al., 2010; Moore et al., 2008), não garante por si só o sucesso dos estudantes. No entanto, na opinião de Teixeira (2014), uma política de assiduidade obrigatória parece melhorar o desempenho académico dos estudantes.

A decisão do estudante em assistir às aulas é influenciada pela abordagem pedagógica utilizada pelo professor, os conteúdos da disciplina, e a sua avaliação e a dos colegas sobre a utilidade das aulas para a experiência de aprendizagem sendo que a assistência às aulas não pode ser entendida apenas como um comportamento individual mas também é influenciada pelos aspetos coletivos e contextuais (O'Sullivan et al., 2015).

Teixeira (2014), refere que, na primeira aula, os docentes devem informar os estudantes da relação empírica entre a assiduidade e o desempenho académico e estabelecer uma política de assiduidade flexível que estabeleça dois ou mais esquemas alternativos de avaliação (por exemplo, avaliação contínua *versus* avaliação exclusivamente por exame no final da disciplina) em que a assiduidade é obrigatória mas existe espaço para faltas não justificadas. Este sistema de avaliação obrigaria os estudantes a tomar as suas próprias decisões mantendo os princípios humanistas da aprendizagem.

Um maior conhecimento sobre o absentismo nos estudantes universitários levará a um maior controlo e correção através de procedimentos destinados à sua redução. Porém, vários autores (López-Bonilla & López-Bonilla, 2015; Triadó-Ivern et al., 2009), afirmam que o absentismo deve ser considerado como um problema complexo, multifatorial e difícil de entender como um todo pelo que este fenómeno não pode ser combatido através de abordagens simples e/ou breves.

Capítulo 2: Vivências Académicas no Ensino Superior

2.1 Dimensões das Vivências Académicas

A transição para a universidade exige dos alunos diversas competências tendo em vista a sua adaptação e sucesso escolar. De seguida, abordaremos algumas das variáveis e vivências que descrevem o processo de transição e entrada dos alunos na Universidade. Assim sendo, o conceito de vivências académicas surge como fator importante e explicativo do ajustamento académico dos estudantes do Ensino Superior (Almeida, 2007).

As vivências académicas são compostas pelas seguintes dimensões: pessoal, interpessoal, vocacional, estudo-aprendizagem e institucional. Relativamente à dimensão pessoal, verifica-se que as principais variáveis observadas na literatura correspondem a fatores como o bem-estar físico e psicológico, os níveis de autonomia pessoal, o relacionamento com a família, os níveis de autoconfiança e a perceção pessoal de competências cognitivas (Almeida, Soares, & Ferreira, 2002; Noronha, Martins, Gurgel, & Ambiel, 2009).

De acordo com Almeida et al. (2002), a dimensão pessoal e emocional está associada ao bem-estar psicológico, bem-estar físico, à ansiedade perante as situações de avaliação, à autonomia, às dimensões do *self*, à autoconfiança, ao autoconceito e aos aspetos emocionais. Um dos aspetos salientados pelos autores supracitados, é a capacidade que os estudantes universitários devem ter para se adaptarem ao ensino superior de igual modo, Beyers e Goossens (2003), proferem que a existência de sentimentos positivos sobre a separação que acompanha a transição para universidade, é o melhor preditor para o ajustamento adequado ao ambiente universitário. Verificou-se ainda neste estudo que níveis elevados de independência dos pais e sentimentos positivos de separação estão associados com melhor ajustamento à universidade. Isto implica que os estudantes que desenvolvem um certo grau de independência dos pais e ao mesmo tempo adotam uma atitude positiva sobre esta mudança na relação com os seus pais estão em vantagem em relação ao ajustamento à instituição de ensino universitário. Este resultado também implica que os estudantes que têm sentimentos positivos associados à separação ou sentem-se sozinhos devido a esta separação estão particularmente em risco de ajustamento.

Outro aspeto salientado pela dimensão pessoal é que, um nível moderado de independência dos pais promove o ajustamento dos adolescentes e não apenas para os estudantes que vivem num ambiente onde existe suporte familiar (Beyers & Goossens,

2003). Além disso, a influência parental executa um papel importante no desempenho académico durante o período de transição para a universidade. Isto significa que as experiências prévias (estilo parental) com os pais parecem continuar a afetar o sucesso dos estudantes na universidade, sendo que os estudantes provenientes de famílias com estilo parental autoritativo tendem a apresentar maiores níveis de sucesso académico. Desta forma torna-se importante a aplicação de programas de intervenção na área da educação parental que possam encorajar o desenvolvimento da autonomia e do apoio aos estudantes durante a adolescência, através do desenvolvimento de competências como a persistência e mestria, que são importantes para alcançarem o sucesso na universidade (Turner, Chandler & Heffer, 2009).

Parafraseando Soares (2003), os estudantes deslocados parecem demonstrar mais níveis de autonomia, porém, podem simultaneamente, manifestar maiores dificuldades no seu processo de ajustamento ou adaptação à universidade devido aos diferentes papéis e exigências a que estão sujeitos. No entanto, no estudo de Soares, Guisande e Almeida (2007), verificou-se serem os estudantes não-deslocados aqueles que demonstraram maiores níveis de autonomia e de ajustamento académico.

Relativamente aos fatores associados à saúde mental, Soares et al., (2007), contataram que os estudantes universitários com uma atitude otimista apresentam uma maior probabilidade de perseverança necessária para o sucesso na universidade que pode afetar positivamente a sua saúde mental. Também verificou-se que a adoção de comportamentos otimistas promovem o bem-estar psicológico e previnem o *stresse*, contribuindo assim para a melhoria da saúde mental.

Um outro aspeto relacionado com a religiosidade e segundo Burris, Brechting, Salsman e Carlson (2009); Jafari, Dehshiri, Eskandari, Najafi, Heshmati e Hoseinifar, (2010), os estudantes com crenças religiosas têm menores níveis de *stresse*, enquanto a espiritualidade associa-se com o *stresse*. A religiosidade pode ser considerada um mecanismo de *coping*, que irá refletir-se nas posturas físicas, sentimentos, pensamentos e comunicações que os indivíduos estabelecem

No que concerne à dimensão interpessoal, esta está intrinsecamente ligada com o estabelecimento de amizade e intimidade com os colegas, com o envolvimento em atividades extracurriculares e a relação com os pares (Almeida et al., 2002). Esta dimensão é composta por dois fatores: um orientado para competências de relacionamento em

situações de maior intimidade ou relações significativas e um outro centrado nos relacionamentos com os colegas.

Segundo Burris et al. (2009), os estudantes que apresentam maior número de relações de intimidade do que aqueles que apresentam apenas um parceiro/a ou nenhum/a, demonstram um maior *stresse* psicológico devido a fatores de saúde.

Soares et al., (2007), referem que a entrada no ensino superior significa o afastamento das relações securizantes da família e dos amigos e a necessidade de estabelecimento de novas relações interpessoais através de novas relações de amizade que servem, principalmente, para o apoio social ao estudante. Num estudo realizado por Parade, Leerkes e Blankson (2010), constatou-se que a existência de relações positivas com os pares está relacionada com a adaptação à universidade, com o desempenho académico e com o bem-estar nos estudantes universitários. Relativamente à relação com os pares, verificou-se no estudo supracitado, que os estudantes universitários com um estilo de vinculação parental autoritativo, apresentavam uma maior facilidade em estabelecer relações de amizade.

No que concerne ao envolvimento em atividades extracurriculares, os estudantes envolvidos em atividades de carácter académico (delegados de turma) demostraram um maior investimento no curso e na aprendizagem alcançando maior rendimento académico. Já os estudantes com um maior interesse em atividades desportivas, culturais e recreativas (associação académica) demonstraram menores níveis de rendimento académico (Almeida, 2007). Almeida et. al. (2012), proferem que os estudantes que desempenham algum tipo de função académica ou pertencentes à associação académica demonstram taxas médias de absentismo maiores nas aulas teóricas e práticas assim como baixos níveis de rendimento académico quando comparados com os estudantes que não estão ligados a nenhuma atividade extracurricular no *campus* universitário. Por outro lado, os estudantes que estão envolvidos nas atividades da associação académica apresentam uma melhor adaptação à universidade enquanto os estudantes não envolvidos neste tipo de atividades demonstram níveis mais elevados de desempenho académico.

Parafraseando Almeida et al. (2002), a dimensão vocacional, esta relacionada com o desenvolvimento vocacional e o envolvimento no curso. Esta dimensão é constituída por dois fatores: um direcionado para os projetos vocacionais do estudante, visando a carreira ou a profissão e um segundo relacionado com a satisfação com o curso frequentado.

De acordo com Almeida (2007), é no ensino superior que o estudante irá experimentar e confirmar as suas escolhas vocacionais dedicando-se ao curso e à respetiva carreira profissional. No entanto, este investimento torna-se mais fácil quando a organização do curso e das suas unidades curriculares estão em sintonia com as suas escolhas vocacionais. O mesmo autor considera que, em muitos casos, o insucesso académico não resulta de dificuldades de aprendizagem ou cognitivas mas sim de falta de motivação para o estudo pois os estudantes demonstram um fraco sentido vocacional para um determinado curso.

Num estudo realizado por Svanum e Aigner (2011), os autores concluíram que os índices de satisfação com o curso apresentam múltiplas influências, nomeadamente as características dos estudantes, as expectativas em relação às notas no início do curso, o sucesso académico anterior e o desempenho no curso. Além disso verificou-se que os estudantes que tinham um melhor desempenho académico tinham uma perceção mais positiva do curso, contrariamente aos estudantes que tinham menor desempenho académico, que atribuíam o fracasso a fatores externos, sendo estes relacionados com o professor e com o curso.

Os estudantes que integram a universidade na sua primeira escolha vocacional apresentam melhores resultados nos diferentes dimensões dos instrumentos utilizados para avaliar a sua adaptação académica e rendimento escolar. Isto significa que os estudantes que não frequentam um curso de primeira escolha poderão estar mais aptos a situações de insucesso, absentismo e abandono universitário (Almeida, 2007).

Relativamente à dimensão estudo-aprendizagem, Almeida et al. (2002), indicam que esta dimensão está relacionada com o envolvimento nas atividades de estudo e aprendizagem. Esta está também dividida em gestão do tempo e métodos de estudo. O primeiro engloba situações quotidianas de estudo como a gestão de tempo, a rotina de estudo, a utilização da biblioteca e outros recursos de aprendizagem e o segundo aplica-se às competências de estudo.

Almeida (2007), indica que a entrada na universidade implica novos ritmos, novas formas de aprender, um novo tipo de professores como também novas formas de avaliação e métodos de ensino. Nesta forma de ensino torna-se menos estruturado esperar-se dos estudantes um maior nível de autonomia e de iniciativa na gestão do tempo, nos métodos de estudo, na comparência às aulas, entre outros (Almeida, Soares, & Guisande, 2007).

Também Leese (2010), verificou que os estudantes percecionam a entrada no ensino superior como havendo uma maior sobrecarga de trabalho e a necessidade de tornarem-se estudantes autónomos, assumindo a responsabilidade pela sua própria aprendizagem, o que implica uma maior gestão do tempo e a capacidade de utilizar os métodos de estudo de forma eficaz. Assim, o desenvolvimento progressivo da autonomia é o resultado do tempo em que o estudante despende para realizar as tarefas solicitadas pelo professor bem como o estudo autónomo, sendo que a autonomia tende a aumentar durante o período de estudo (Scoot, Furnell, Murphy, & Goulder, 2015).

O sucesso académico também depende da integração do estudante à instituição onde irá tirar o seu curso e por isso a sua adaptação ser fundamental, assim sendo, a dimensão institucional refere-se à adaptação do estudante à instituição, ao seu funcionamento e às suas infraestruturas, estando esta dimensão dividida em dois fatores: o interesse dos estudantes pela instituição que a frequentam e outro centrado no conhecimento e na apreciação dos serviços e infraestruturas da instituição (Almeida et al., 2002).

2.2 Diferenças de sexo e idade

No estudo realizado por Almeida, Soares e Freitas (2004), verificou-se que na dimensão bem-estar pessoal os estudantes de ciências sociais apresentam resultados mais elevados comparativamente com os estudantes dos cursos de engenharia, nos quais as alunas têm melhores pontuações do que os seus colegas do sexo masculino.

Na dimensão interpessoal, os estudantes apresentam perceções mais positivas do que as alunas nos cursos de ciências económicas e sociais. O sexo feminino volta a apresentar valores mais elevados nos cursos de engenharia e letras (Almeida, Soares & Freitas, 2004).

No que concerne às dimensões vocacional e estudo-aprendizagem, as alunas apresentam melhores competências de estudo, especialmente nos cursos de ciências e engenharias. Os estudantes de letras e ciências sociais apresentam melhores vivências e perceções de competência na subescala “atitude face ao estudo”, do que os estudantes de ciências e engenharias. Os estudantes de economia e engenharia apresentam melhores expetativas de carreira associadas ao respetivo curso do que os estudantes de ciências naturais e letras (Almeida, Soares & Freitas, 2004).

Relativamente à dimensão institucional, os estudantes de economia e letras apresentam níveis superiores de satisfação e envolvimento nesta dimensão comparativamente aos estudantes de engenharia e ciências sociais (Almeida, Soares & Freitas, 2004).

Num estudo realizado por Soares, Guisande e Almeida (2007), constatou-se que os estudantes apresentam perceções muito positivas no que diz respeito aos seus níveis de autonomia nas áreas de organização e gestão do tempo, na adaptação a novas pessoas e locais/espaços e na sua capacidade de estabelecerem relações de reciprocidade e de cooperação com os outros. Os níveis mais baixos observaram-se na capacidade de gerir o dinheiro e/ou eventuais experiências de trabalho, assim como, na sua capacidade para enfrentarem a ausência de segurança, afeto e aprovação por parte dos seus colegas.

No que diz respeito aos níveis de autonomia emocional, os estudantes revelaram-se mais autónomos relativamente aos seus pais do que os seus colegas. Além disso, observou-se que os estudantes do sexo masculino apresentam maiores níveis de independência emocional, exceto no que diz respeito à gestão e organização do tempo e ao estabelecimento de relações reciprocas com os outros. Já os estudantes do sexo feminino parecem estar mais vinculados aos seus pais, podendo sentir uma maior ansiedade face a esta transição educativa. Por outro lado, os estudantes do sexo masculino demonstraram melhores indicadores de ajustamento académico, enfrentando de uma forma mais eficaz as exigências da universidade e também manifestaram melhores níveis de bem-estar pessoal e emocional (Soares et al., 2007).

2.3 Prevenção e intervenção nas Vivências Académicas

Os serviços de apoio aos estudantes devem ser entendidos como um sistema de serviços fornecidos nas instituições de ensino superior que pretendem satisfazer as exigências e necessidades emocionais, académicas e sociais dos estudantes assim como representam uma condição essencial para aumentar o bem-estar e o sucesso académico dos estudantes (Leese, 2010; Sajiene & Tamuliene, 2012).

Desta forma, o desenvolvimento de serviços institucionais de apoio aos estudantes universitários permite uma integração bem-sucedida do estudante na instituição de ensino superior, criando condições para uma experiência positiva de aprendizagem e ajuda a garantir uma transição harmoniosa da universidade para o mercado de trabalho. O apoio ao

estudante é uma das dimensões da qualidade institucional dos estabelecimentos de ensino superior e inclui serviços como o aconselhamento, assistência e orientação relacionada com a inscrição dos estudantes em programas de estudo e aspetos ligados à carreira. Os serviços de apoio aos estudantes oferecem programas e atividades cujo principal objetivo centra-se em oferecer aos membros da comunidade académica um conjunto de serviços que complementam a experiência universitária e contribuem diretamente para o bem-estar dos indivíduos (*The Bologna Process Implementation Report*, 2012).

Morgan (2012), indica a existência de dois tipos de serviços de apoio aos estudantes: os serviços académicos e os serviços não-académicos. O apoio académico ao estudante é fornecido pelo pessoal docente, baseia-se em decisões académicas e encontra-se relacionado com o ensino e problemas com a aprendizagem e/ou estudo que surgem nos estudantes. Já o apoio não-académico envolve serviços centralizados prestados pela universidade que não estão diretamente relacionados com as questões académicas mas que são importantes para proporcionar aos estudantes condições adequadas de estudo. Este autor salienta ainda o fato da necessidade de desenvolverem-se mecanismos que assegurem a interação entre o apoio académico e não-académico para que o apoio prestado aos estudantes possa ser de elevada qualidade.

O apoio académico aos estudantes contém, geralmente, seis serviços: aconselhamento de carreira, aconselhamento académico, cursos de orientação para os estudantes de primeiro ano, serviços de treino da linguagem, serviços de biblioteca e serviços de estudos à distância enquanto o apoio não-académico inclui serviços como o apoio psicológico, alojamento, apoio financeiro e apoio jurídico, desenvolvimento de atividades para a comunidade académica, consultas médicas e apoio aos estudantes com necessidades educativas especiais (Dhillon, McGowan, & Wang, 2008; Morgan, 2012; Tamuliene, 2014).

Tal como é indicado na literatura, é fundamental que os estudantes tenham orientações e apoios por parte da sua instituição de ensino superior, para uma adaptação e envolvência adequadas. Este fato é constatado através do Serviço de Consulta Psicológica da Universidade da Madeira (SCP-UMa) (2016a), que disponibiliza uma panóplia de apoios, uma vez que os estudantes, poderão deparar-se com diversos desafios desde o ajustar-se a um novo contexto; o estabelecimento de novas relações (com os colegas e professores); lidar com prazos de entrega de trabalhos e relatórios; preparar-se para as frequências e exames; trabalhar em grupo e realizar apresentações de trabalhos; gerir o

tempo (estudo, lazer e trabalho), como gerir de finanças; preparar-se para a entrada no mercado de trabalho e construir o seu projeto de vida; gerir a vida e as relações familiares; entre outros. Este serviço contempla ainda consultas de acompanhamento e intervenção psicológica à comunidade académica e comunidade exterior.

Sempre com o intuito de promover o bem-estar às pessoas e incrementar competências pessoais, o SCP-UMa (2016b) disponibiliza também a crianças, adolescentes e adultos, treinos de competências pessoais: 1) Treino de Competências de Orientação Profissional e de Carreira, 2) Treino de Competências Pessoais e Sociais, 3) Treino de Competências Parentais e 4) Treino de Competências Laborais.

O Treino de Competências de Orientação Profissional e de Carreira tem como principal objetivo auxiliar os jovens na construção de um projeto de vida assim como na transição para a vida ativa, promover o autoconhecimento pessoal sobre as suas competências, talentos e interesses, promover a capacidade de definição de objetivos pessoais e ainda promover o desenvolvimento de atitudes e comportamentos facilitadores na relação com os outros (como a perseverança, capacidade de resolução de problemas, entre outras), fundamentais para uma adaptação bem-sucedida a um mundo cada vez mais exigente e competitivo (Serviço de Consulta Psicológica da Universidade da Madeira, 2016b).

Em relação ao Treino de Competências Pessoais e Sociais, tem como função sensibilizar para a importância de desenvolver hábitos mentais e comportamentais saudáveis, ajuda a incrementar competências pessoais e sociais, por exemplo, a assertividade, a gestão de conflitos, entre outros, e ainda apoia a desenvolver estratégias que visam a promoção do bem-estar psicológico (Serviço de Consulta Psicológica da Universidade da Madeira, 2016b).

Relativamente ao Treino de Competências Parentais, promove a consciencialização para a importância dos pais/educadores no desenvolvimento otimizado das crianças e Auxilia na promoção do desenvolvimento de competências parentais, face aos desafios enfrentados (Serviço de Consulta Psicológica da Universidade da Madeira, 2016b).

Para finalizar, o Treino de Competências Laborais promove o bem-estar psicológico e a produtividade dos colaboradores das Organizações (Serviço de Consulta Psicológica da Universidade da Madeira, 2016b).

O SCP-UMa (2016c), tem organizado também um programa de tutoria de pares, realizado por estudantes de diversos cursos, para estudantes. Esta tutoria baseia-se num apoio fornecido por estudantes que já frequentam a Universidade da Madeira, que já conhecem o meio, o seu funcionamento e as suas exigências e que podem partilhar as suas experiências com os novos estudantes que chegam à universidade invadidos por dúvidas e preocupações, perante um ambiente desconhecido. Tem como principal objetivo, prestar apoio personalizado ao estudante no decurso do seu percurso académico, através da realização de diversas atividades; promover a autonomia e desempenho do estudante bem como faze-lo rentabilizar o seu processo de ensino-aprendizagem.

Entre 2007 e 2008, foi desenvolvido um programa de promoção de competências pessoais e sociais elaborado pelo Gabinete de Apoio Psicopedagógico dos Serviços de Ação Social da Universidade de Coimbra (GAP-SASUC) denominado de "Plano de Apoio à Transição de Ensino Secundário para o Ensino Superior – Melhor Adaptação; Mais Resiliência; Mais Sucesso" cuja finalidade consistia em facilitar a adaptação e transição dos estudantes ao contexto universitário através do desenvolvimento de competências transversais que contribuem para a promoção do sucesso académico (Gabinete de Apoio Psicopedagógico dos Serviços de Ação Social da Universidade de Coimbra, 2012). Este projeto encontra-se subdividido em três programas de intervenção: 1) Programa de Gestão e Controlo do *Stresse* no Ensino Superior; 2) Programa de Métodos de Estudo e o 3) Programa de Desenvolvimento de Competências Pessoais, Sociais e Académicas.

O Programa de Gestão e Controlo do *Stresse* no Ensino Superior encontra-se dividido em onze módulos: o 1º módulo consistiu em compreender e lidar com o *stresse* no qual identificou-se os conceitos de *stresse* e *coping* como também estratégias proactivas de *coping*; no 2º módulo foram abordadas as respostas fisiológicas do *stresse* como estratégia pessoal de proteção do corpo; no 3º módulo a temática abordada centrou-se no controlo do *Self* no qual identificou-se as componentes do *Self*, pretendendo-se desenvolver a autoeficácia como resposta para a gestão do *stresse*; no 4º módulo abordou-se a temática de como lidar com os pensamentos automáticos e que estratégias cognitivas podem ser úteis para lidar com situações causadoras de *stresse*; no 5º módulo abordou-se o Suporte Social na Universidade através da explicação da importância das redes sociais de apoio académico, emocional e socioeconómico; o 6º módulo destinou-se abordar o Apoio dos Pares (*Peer Counselling*) no qual identificou-se técnicas de aconselhamento para estabelecer o auto e o hetero conhecimento e o processo de ajuda entre pares; o 7º módulo

centrou-se na Gestão da Agenda Pessoal no qual tratou-se temáticas como a utilização de estratégias de gestão do tempo para o controlo do *stresse* e de promoção do sucesso; o 8º módulo designado de *Comunicação e Gestão de Conflitos* consistiu na exploração de estratégias de controlo do *stresse* através da comunicação e de gestão dos conflitos interpessoais; o 9º módulo focou-se *no Stresse e Ansiedade aos Exames* no qual explorou-se a temática da ansiedade social e os medos e formas de ultrapassar estas situações; no 10º módulo foi tratada a temática das técnicas de gestão e controlo do *stresse* cuja finalidade centrou-se na otimização da gestão do *stresse* através da componente prática através do exercício físico e do relaxamento; e o 11º módulo destinou-se aos procedimentos de avaliação do programa (Gabinete de Apoio Psicopedagógico dos Serviços de Ação Social da Universidade de Coimbra, 2012).

Relativamente ao Programa de Métodos de Estudo, este é constituído por dez sessões: na 1ª sessão pretendeu-se identificar as alterações pessoais, académicas e relacionais inerentes à entrada no Ensino Superior assim como a utilização de estratégias para lidar com o processo de transição; na 2ª sessão foram exploradas as principais alterações entre o Ensino Secundário e o Ensino Superior destacando-se os objetivos e características do Processo de Bolonha; na 3ª sessão tratou-se a temática da definição de objetivos e o desenvolvimento de planos de ação para os respetivos resultados; na 4ª sessão é abordada a importância da gestão do tempo e a necessidade de regulação e equilíbrio da agenda pessoal para a obtenção do sucesso; a 5ª sessão foi dedicada à identificação dos processos mnésicos e dos diferentes tipos de memória, como também à apresentação de técnicas de memorização; a 6ª sessão focou-se na preparação e organização do estudo na qual forneceram-se técnicas ativas de estudo para os estudantes; na 7ª sessão foi apresentado aos estudantes um método de estudo adaptado às suas singularidades que deverá ser aplicado por cada estudante; na 8ª sessão foram exploradas as diferentes fases dos trabalhos (orais e escritos) e quais estratégias comportamentais que os estudantes devem adotar nestes momentos de avaliação; a 9ª sessão destinou-se a identificar as estratégias apropriadas para uma preparação adequada para os exames bem como a necessidade da autoavaliação após o término da prova. Finalmente, na 10ª sessão procedeu-se à avaliação do programa (Gabinete de Apoio Psicopedagógico dos Serviços de Ação Social da Universidade de Coimbra, 2012).

Por último, o Programa de Desenvolvimento de Competências Pessoais, Sociais e Académicas tem por objetivos essenciais: a construção de autoconhecimento positivo de si

próprio, o desenvolvimento de formas de *empowerment*, o conhecimento e treino de formas de comunicação assertivas e eficazes, a identificação de sistemas de apoio e suporte social informal, estimular o trabalho em equipa guiado por objetivos e o desenvolvimento de uma personalidade resiliente. Este programa contempla dez sessões nas quais são trabalhadas diversas competências nomeadamente: a autoestima, o autoconhecimento, a empatia, a assertividade, a autorrealização, a criatividade, a cooperação, o apoio social, a liderança e a resiliência. A última sessão é destinada aos procedimentos avaliativos do programa de intervenção. De referir que os estudantes envolvidos nos programas mostraram que estes são muito úteis assim como representam uma mais-valia para o seu desempenho académico e desenvolvimento pessoal (Gabinete de Apoio Psicopedagógico dos Serviços de Ação Social da Universidade de Coimbra, 2012).

2.4 Síntese

O acesso ao ensino superior alargou-se a um maior número de estudantes e consequentemente deverá haver uma alteração do sistema, podendo estas alterações verificarem-se na natureza da educação. Verificar-se-á constrangimentos práticos estabelecidos pelo calendário escolar e os mecanismos de financiamento, no entanto estes poderão ser colmatados para a diminuição do abandono escolar e da melhoria da educação (Hussey & Smith, 2010).

Vários autores (Almeida; 2007; Almeida & Cruz, 2010), defendem a necessidade de criação, nas universidades, de serviços psico-sócio-educativos sendo que estes serviços devem destinar-se a grupos específicos de estudantes sem, porém, existir uma estigmatização dos mesmos. Estes serviços deverão ser capazes de conceder uma resposta às dificuldades sentidas pelos estudantes mas também criar e promover programas de carácter preventivo uma vez que a intervenção destes serviços deverá estar focada nos aspetos preventivos e promocionais em vez dos aspetos remediativos.

De acordo com Leese (2010), uma das recomendações a nível prático, é a criação de atividades estruturadas nas instituições que facilitem a adaptação dos estudantes a esta nova realidade durante o primeiro semestre, especialmente nas primeiras semanas ou meses. No entanto verifica-se alguma dificuldade em apoiar os estudantes nesta transição, uma vez que as turmas apresentam um número elevado de estudantes tendo estes características distintas entre si.

II. ESTUDO EMPÍRICO

Capítulo 3: Metodologia

3.1 Objetivos

Este estudo surge com o intuito de fazer um levantamento sobre a realidade do absentismo nos estudantes universitários das instituições de ensino superior da Região Autónoma da Madeira.

O presente trabalho incide na compreensão da problemática do absentismo na universidade e, mais especificamente, pretende-se: determinar a prevalência e a incidência, determinar a perceção que os estudantes têm do seu absentismo no Ensino Superior, levantamento dos motivos que os estudantes apontam e respetiva relação com as vivências académicas, nos estudantes universitários da RAM.

3.2 Desenho de investigação

Será utilizada neste trabalho uma metodologia quantitativa, uma vez que, se integra no paradigma positivista, apresentando como objetivo a identificação e apresentação de dados, indicadores e tendências observáveis. Este método de investigação revela-se geralmente apropriado quando existe a possibilidade de recolha de medidas quantificáveis de variáveis e inferências a partir de amostras de uma população (Freixo, 2009; Sousa & Baptista, 2011).

Será um estudo exploratório, uma vez que tem por objetivo proceder ao reconhecimento de uma dada realidade pouco ou escassamente estudada, levantando hipóteses de entendimento dessa realidade (Freixo, 2009; Sousa & Baptista, 2011).

3.3 Amostra

Uma vez que o objetivo do estudo é refletir sobre as questões do absentismo e as vivências académicas no Ensino Superior da Região Autónoma da Madeira, suscitou interesse que o estudo engloba-se as três instituições de Ensino Superior existentes, sendo estas, a Escola Superior de Enfermagem São José de Cluny (ESESJC), o Instituto de Administração e Línguas (ISAL) e a Universidade da Madeira (UMa) englobando o ensino universitário e o ensino politécnico. Pretendeu-se que os estudantes do 2º e 3º ano do 1º ciclo de diversos cursos fossem o público-alvo. Esta escolha prendeu-se com o fato de que estes, em princípio, estariam mais adaptados do que os estudantes do 1º ano, uma vez que

no período em que foi realizada a recolha de dados, não seria possível quantificar o registo de faltas bem como a adaptação dos estudantes no 1º ano ao Ensino Superior do ano letivo 2014/2015.

No que concerne à caracterização da população de cada instituição, na ESESJC, o curso de enfermagem, abarca 35 estudantes do 2º ano e 37 estudantes do 3º ano. No ISAL, o curso de Gestão de Empresas, Organização e Gestão Hoteleira e Turismo abarcam ao todo 82 estudantes: 35 estudantes no 2º ano e 47 estudantes no 3º ano. Relativamente à Universidade da Madeira encontramos 1416 estudantes a frequentar o 2º e 3º anos, distribuídos da seguinte forma pelos cursos: 52 estudantes o curso de Arte e Multimédia; Biologia 21 estudantes; Bioquímica 44 estudantes, Ciências da Cultura 90 estudantes; Ciências da Educação 55 estudantes); Comunicação, Cultura e Organizações 82 estudantes); Design 62 estudantes); Design de Média Interativos 22 estudantes); Economia 124 estudantes); Educação Básica 54 estudantes); Educação Física e Desporto 107 estudantes); Enfermagem 48 estudantes); Engenharia Civil 47 estudantes); Engenharia Eletrónica e Telecomunicações 63 estudantes); Engenharia Informática 155 estudantes); Gestão 158 estudantes); Línguas e Relações Empresariais 94 estudantes); Matemática 1 aluno no 3º ano; Medicina com 38 estudantes no 2º ano e por fim, Psicologia 99 estudantes (cf. tabela 1).

A amostra do estudo é constituída por 282 estudantes, sendo que 14 estudantes frequentam a Escola Superior de Enfermagem São José de Cluny, 14 pertencentes ao Instituto de Administração e Línguas (ISAL) e 254 estudantes relativos à Universidade da Madeira (cf. tabela 1).

Para o cálculo do tamanho da amostra teórica recorreu-se à equação n= [(N.nØ)/(N+nØ)] onde n refere-se ao tamanho da amostra, N ao número de sujeitos da população e nØ à primeira estimação da amostra. Para o cálculo de nØ utilizou-se a equação nØ=1/(EØ2), em que EØ equivale ao erro amostral aceitável, neste caso de 0.05. Como tal nØ=[1/(0.052)]=400 e consequentemente n=[(1570*400)/(1570+400)]=318.8. Neste sentido o tamanho da amostra teórica é de 318.8 sujeitos, sendo que o tamanho da amostra do estudo consistiu em 282 participantes, de uma população de 1570 discentes da Escola Superior de Enfermagem São José de Cluny, do Instituto de Administração e Línguas (ISAL) e da Universidade da Madeira, no ano letivo de 2014/2015. No que concerne à representatividade da amostra, a quantidade de respostas obtidas não é significativa em relação ao universo de 1570 estudantes com uma margem de erro de 5%.

Em relação ao local de ensino 86.5% dos inquiridos (n=244) são provenientes da Universidade da Madeira (Ensino Universitário), os remanescentes 10% distribuem-se igualmente entre estudantes da Escola Superior de Enfermagem São José de Cluny (n=5) e o Instituto Superior de Administração e Línguas (n=5) e 3.5% (n=10) equivalem aos estudantes da Universidade da Madeira (Ensino Politécnico) (cf. tabela 1).

Tabela 1.

Caracterização da população alvo, amostra e percentagem total da amostra.

		População alvo			**Amostra**			**% da amostra total**
Instituição	**Curso**	2º ano	3º ano	**Total**	2º ano	3º ano	**Total**	
Escola Superior de Enfermagem São José de Cluny	Enfermagem	35	37	72	9	5	14	5
Instituto de Administração e Línguas	Gestão e Empresas Organização e Gestão Hoteleira Turismo	35	47	82	8	6	14	5
Universidade da Madeira – Ensino Politécnico	Enfermagem	23	25	48	3	7	10	3.5
Universidade da Madeira – Ensino Universitário	Arte e Multimédia Biologia Bioquímica Ciências da Cultura Ciências da Educação Comunicação, Cultura e Organizações Design Design de Média Interativos Economia Educação Básica Educação Física e Desporto Engenharia Civil	540	828	1368	135	109	244	86.5

		População alvo			Amostra			% da amostra total
Instituição	**Curso**	2º ano	3º ano	**Total**	2º ano	3º ano	**Total**	
Universidade da Madeira – Ensino Universitário	Engenharia Eletrónica e Telecomunicações							
	Engenharia Informática							
	Gestão							
	Línguas e Relações Empresariais							
	Matemática							
	Medicina							
	Psicologia							
Total				1570			282	100

Cerca de 61% da amostra possui 20 anos de idade sendo que a idade média destes estudantes é de 22.72 anos (média), desvio padrão=6.16, com uma amplitude de 37 anos sendo o aluno mais novo de 19 e o mais velho de 56 anos (cf. tabela 2).

A amostra em estudo é composta por 282 indivíduos, estudantes do ensino superior, dos quais cerca de 61.3% são do sexo feminino (n=173) e 38.7% do sexo masculino (n=109) (cf. tabela 2).

Os estudantes inquiridos estão maioritariamente no segundo ano com 55,3% (n=156), os remanescentes 44,7% estudantes frequentam o terceiro ano (n=126) (cf. tabela 2).

A maioria dos inquiridos são solteiros (n=257) representando cerca de 91.1%, seguindo-se os casados com 3.5% (n=10) e os indivíduos em união de fato com 2.8% (n=8), os remanescentes indivíduos são divorciados 1.8% (n=5), viúvos 0.4% (n=1) e separados 0.4% (n=1) (cf. tabela 2).

Tabela 2.

Caracterização da amostra em função da idade, sexo, ano e estado civil.

		Frequência	%	*M*	*DP*	Min-Máx
Idade				22.72	6.16	19-56
Sexo	Feminino	173	61.3			
	Masculino	109	38.7			
Ano	2º ano	156	55.3			
	3º ano	126	44.7			
Situação Civil	Casado(a)	10	3.5			
	União de fato	8	2.8			
	Solteiro(a)	257	91.1			
	Divorciado(a)	5	1.8			
	Separado(a)	1	.4			
	Viúvo(a)	1	.4			
Total		282	100			

A maioria dos estudantes frequenta o curso de psicologia 16% (n=45), seguindo-se de engenharia informática com 13.5% (n=38) e o curso de enfermagem com 8.5% (n=24) (cf. tabela 3).

Tabela 3.

Caracterização da amostra em função do curso.

Curso	n	%
Biologia	2	0.7
Bioquímica	13	4.6
Ciências da Cultura	10	3.5
Ciências da Educação	21	7.4
Comunicação, Cultura e Organizações	12	4.3
Design	6	2.1
Design de Media Interativos	1	0.4
Economia	17	6.0
Educação Básica	12	4.3
Educação Física e Desporto	10	3.5
Enfermagem	24	8.5

Curso	n	%
Engenharia Civil	3	1.1
Engenharia Eletrónica e Telecomunicações	5	1.8
Engenharia Informática	38	13.5
Gestão	23	8.2
Gestão de Empresas	11	3.9
Línguas e Relações Empresariais	5	1.8
Matemática	1	0.4
Medicina	11	3.9
Organização e Gestão Hoteleira	1	0.4
Psicologia	45	16.0
Turismo	2	0.7
Total	282	100.0

Dos inquiridos 9.2% (n=26) teve de sair de casa para ingressar no Ensino Superior (cf. tabela 4).

Tabela 4.

Caracterização da amostra em função da autonomia pessoal (saída de casa).

	Frequência	%
Não	256	90.8
Sim	26	9.2
Total	282	100.0

No grupo dos que estão fora de casa temos que 34.6% (n=9) estão atualmente alojados em casa de familiares, 26.9% em apartamento com outros estudantes (n=7), 23.1% em residências universitárias (n=6) e 15.4% vivem sozinhos (n=4) (cf. tabela 5).

Tabela 5.

Caracterização da amostra em função da autonomia pessoal (residir fora de casa).

	Frequência	%
Numa residência universitária	6	2.1
Num apartamento com outros estudantes	7	2.5

	Frequência	%
Num apartamento sozinho(a)	4	1.4
Na casa/apartamento com familiares	9	3.2
Total	26	9.2
Não aplicável	256	90.8
Total	282	100.0

A maioria dos indivíduos do sexo feminino apresenta uma média compreendida entre 13 e 15 valores (n=105) e o mesmo sucede com os indivíduos do sexo masculino (n=66). A tabela 6 exibe a distribuição das proporções os intervalos de valores entre os sexos, sugerindo que estes variam da mesma forma.

Tabela 6.

Média do curso até ao presente semestre.

		Entre 10 e 12	Entre 13 e 15	Entre 16 e 17	Entre 18 e 19	Total
Feminino	Contagem	34	105	33	1	173
	%	19.7	60.7	19.1	0.6	100.0
Masculino	Contagem	20	66	23	0	109
	%	18.3	60.6	21.1	0.0	100.0
Total	Contagem	54	171	56	1	282
	%	19.1	60.6	19.9	0.4	100.0

A tabela 7 sugere que nos indivíduos do sexo feminino, o número de disciplinas de 1 a 4 é o mais frequente afetando 41% (n=71). Nos indivíduos do sexo masculino há um maior número de disciplinas a que os homens estão inscritos, sendo a classe mais frequente a de 5 a 7 unidades curriculares, afetando 36.7% (n=40).

Tabela 7.

Número de disciplinas em que está matriculado(a).

		1 a 4	5 a 7	8 a 10	> 10	Total
Feminino	Contagem	71	40	57	5	173
	%	41.0	23.1	32.9	2.9	100.0

		1 a 4	5 a 7	8 a 10	> 10	Total
Masculino	Contagem	33	40	32	4	109
	%	30.3	36.7	29.4	3.7	100.0
Total	Contagem	104	80	89	9	282
	%	36.9	28.4	31.6	3.2	100.0

Cerca de 80% (n=139) das mulheres e 90% (n=98) dos homens inquiridos escolheram o respetivo curso como primeira opção. A distribuição das escolhas dos restantes 20% nas mulheres e 10% dos homens (cf. tabela 8).

Tabela 8.

Importância na escolha do curso

		Primeira opção	Segunda opção	Terceira opção	Quarta opção	Quinta opção	Total
Feminino	Contagem	139	28	4	0	2	173
	%	80.3	16.2	2.3	0.0	1.2	100.0
Masculino	Contagem	98	8	1	1	1	109
	%	89.9	7.3	0.9	0.9	0.9	100.0
Total	Contagem	237	36	5	1	3	282
	%	84.0	12.8	1.8	0.4	1.1	100.0

4.4 Instrumentos de recolha de dados

Esta investigação basear-se-á em questionários. Segundo Quivy e Campenhoudt (1995), o método por questionário é aconselhado, quando se pretende conhecer uma população (modos de vida, costumes, comportamentos, valores e opiniões); analisar um fenómeno social e em todos os casos em que seja necessário questionar um número elevado de pessoas sobre uma dada questão. As vantagens encontradas neste método prendem-se com a possibilidade de quantificar dados e proceder a relações entre eles, bem como satisfazer a exigência de representatividade do conjunto dos inquiridos.

A avaliação das temáticas em estudo, realizou-se a partir da construção de um questionário, tendo por base dois questionários já existentes nesta área de investigação. Primeiramente, procedemos à construção de um questionário sociodemográfico cuja principal finalidade foi a obtenção de informação para a caracterização da amostra. Deste

modo, os dados recolhidos foram a idade, o sexo, o estado civil, o local de ensino, o curso, o ano que frequenta, se a entrada no Ensino Superior implicou a saída de casa e a atividade profissional dos pais.

Os instrumentos eleitos para a recolha de dados do estudo foram o *Questionário Sociodemográfico* (Anexo D), o *Questionário sobre o Absentismo na Universidade*, construído por Rodríguez et al., (2003) (Anexo E) e traduzido da língua espanhola para a portuguesa. Outro instrumento para a recolha de dados foi o *Questionário de Vivências Académicas – Revisto (QVA-r)* elaborado por Almeida, Ferreira e Soares (1999b) (Anexo F). A autorização para a utilização dos mesmos, foi solicitada através de correio eletrónico aos autores.

As questões elaboradas para o questionário têm como base a fundamentação teórica abordada anteriormente, esta divide-se em diversos tópicos, nomeadamente os dados sociodemográficos, um conjunto de questões de acordo com a média do curso, com as disciplinas em que o aluno está matriculado, controlo da assiduidade e, por fim, nomear por ordem de importância os motivos do absentismo.

A validação facial do instrumento foi feito através da revisão dos objetivos fundamentais da investigação. Inicialmente a revisão do questionário foi feita por uma pessoa da área da Psicologia, sendo reformulada segundo diferentes pontos de vista. Posteriormente, realizou-se um estudo piloto a 5 pessoas sendo estas alunas de Psicologia. Este questionário foi elaborado a partir do contributo de um interveniente suprarreferido com o intuito do aprofundamento e esclarecimento dos diferentes pontos de vista subjetivos e revelantes para a temática, com base na sua experiência e conhecimentos teóricos e/ou práticos sobre esta temática.

Quanto à fiabilidade do instrumento utilizado, procedeu-se à análise através do Alfa de Cronbach.

Como se pode observar no Quadro 1, o instrumento *Questionário sobre o Absentismo na Universidade* (Rodríguez et al., 2003), é constituído por questões abertas e fechadas, estando divididas em 6 blocos. No primeiro bloco, o questionário pretende avaliar os dados pessoais e académicos da amostra; o segundo bloco pretende conhecer a assiduidade dos estudantes às aulas através de uma questão *Considerando as disciplinas que estou matriculado, assisto às aulas*. As respostas a este bloco estão organizadas numa escala de *Likert* de 4 pontos em que as hipóteses de respostas são “Sempre”,

“Frequentemente”, “Raramente” e “Nunca”; no terceiro bloco o principal objetivo é conhecer os motivos do absentismo por ordem de importância através de questões abertas; o quarto bloco é constituído por questões fechadas que incluem 29 afirmações relacionadas com o fato de não assistir às aulas nas quais os participantes devem pontuar a sua resposta numa escala de *Likert* de 4 pontos, em que 1 significa “Concordo totalmente”, 2 significa “Concordo”, 3 significa “Discordo” e 4 significa “Discordo totalmente”; no quinto bloco as questões pretendem avaliar a influência dos horários na assiduidade às aulas e por último, no sexto bloco constituído por duas perguntas fechadas e uma aberta, pretende-se conhecer cinco motivos por ordem de importância que influenciam na desistência de uma disciplina (Rodríguez et al., 2003).

Quadro 1.

Dimensões de avaliação do Questionário sobre o Absentismo na Universidade (Rodríguez, Hernández, Alonso & Diez-Itza, 2003).

Bloco	Categorias	Finalidade
1	Dados académicos	Caracterizar a amostra e cruzamento de dados
2	Assistência às aulas	Conhecer a assiduidade dos estudantes às aulas
3	Motivos para assistência e o absentismo às aulas	Conhecer os motivos do absentismo por ordem de importância
4	Absentismo	Conhecer a perceção dos estudantes sobre o absentismo
5	Horário das aulas	Conhecer a influência dos horários das aulas no absentismo
6	Desistência de uma disciplina	Conhecer os motivos que influenciam na desistência de uma disciplina

Por motivos inerentes à exequibilidade não seria possível comparar, questão a questão, do questionário relativo ao absentismo. Consequentemente foi aplicado uma análise de componentes principais para identificar componentes ou fatores que exprimissem a variabilidade que temos inerente ao absentismo. O protocolo adoptado para a análise de fatores, foi o de PCA (*principal components analysis*) com a rotação (*varimax*) da matriz de pesos para obter fatores ortogonais. O objetivo é identificar o que mais contribui para cada fator obtido. Assim, a PCA permitiu identificar quatro componentes, exprimindo 42.9% da variação (Anexo G).

As perguntas abertas, devido à sua natureza, não foram incorporadas. Os valores mais elevados da **componente 1 – satisfação com as aulas e conteúdos escolares**, traduzem-se em estudantes com maior contentamento com a forma como são lecionadas as aulas e/ou com o conteúdo escolar ou programático. Nesta componente foram incluídos os seguintes itens (cf. tabela 9):

Tabela 9.

Apresentação das questões referentes à componente 1 – satisfação com as aulas e conteúdos escolares.

Questões	Valores
106. Os professores não motivam os alunos	.778
98. Os professores não se importam com o meu processo de aprendizagem	.734
97. Nas aulas não me ensinam a aprender, só é transmitida informação	.679
109. Os professores não têm interesse em conhecer os alunos	.675
107. Por vezes os alunos são censurados ou postos em evidência	.644
101. Os professores não têm uma boa metodologia de ensino	.637
95. Nas aulas não é transmitida a relação entre os conteúdos da disciplina e as suas possíveis aplicações	.633
105. O esforço do estudante não é valorizado na sala de aula	.632
94. Os professores limitam-se a ler os apontamentos	.604
104. As avaliações não correspondem ao que é explicado nas aulas	.602
96. Os materiais e recursos utilizados nas aulas são pouco adequados	.595
103. As avaliações são arbitrárias e subjetivas	.592
99. As explicações dos professores não se adequam ao meu nível de conhecimento e compreensão	.588
100. Nas aulas os professores enfatizam-se os meus erros e minimizam os meus sucessos	.555
108. Não há um bom ambiente entre o grupo na sala de aula	.545
110. Não encontro uma relação direta entre os conteúdos do curso e as minhas expectativas de formação	.534
102. Quando a disciplina é lecionada por mais do que um professor, sinto falta de coordenação	.513
92. Não me é permitido participar nas aulas de forma ativa	.462
89. Ir às aulas não me ajuda a obter aprovação nas disciplinas	.304
88. A quantidade de conteúdos das matérias não é compatível com o escasso tempo disponível para estudar	.344

A **componente 2 – importância da assiduidade**, apresenta valores mais elevados para estudantes com maior assiduidade e que dão maior importância à assiduidade. Nesta componente foram incluídos os seguintes itens (cf. tabela 10):

Tabela 10.

Apresentação das questões referentes à componente 2 – importância da assiduidade.

Questões	Valores
94. Os professores limitam-se a ler os apontamentos	.331
99. As explicações dos professores não se adequam ao meu nível de conhecimento e compreensão	.347
92. Não me é permitido participar nas aulas de forma ativa	.313
77. Considerando as disciplinas em que estou matriculado, assisto às aulas	-.750
79. Falto às disciplinas onde não é controlada a assiduidade	.678
83. Assistir às aulas não me facilita a compreensão das disciplinas	.669
89. Ir às aulas não me ajuda a obter aprovação nas disciplinas	.662
85. Não controlo a assiduidade	.658
82. No meu ponto de vista a assiduidade não é importante	.633
91. Prefiro ir para explicações	.404

A **componente 3 – menor dificuldade nos conteúdos escolares/maior esforço pessoal**, tem valores mais elevados para estudantes com menos dificuldades em seguir os conteúdos escolares e que pensam que os conteúdos programáticos não são difíceis, também acham que o tempo para estudar não é escasso mas que implica demasiado esforço pessoal. Nesta componente foram incluídos os seguintes itens (cf. tabela 11):

Tabela 11.

Apresentação das questões referentes à componente 3 – menor dificuldade nos conteúdos escolares/maior esforço pessoal.

Questões	Valores
86. Os conteúdos das disciplinas são muito difíceis	.652
88. A quantidade de conteúdos das matérias não é compatível com o escasso tempo disponível para estudar	.637
84. Seguir o ritmo das aulas implica demasiado esforço pessoal	.591
90. Os conteúdos das disciplinas são muito fáceis	-.517

Questões	Valores
87. Perto dos exames prefiro dedicar o tempo a estudar	.347
93. Preocupa-me o que os professores possam perguntar nas aulas	.314

A **componente 4 – maior compreensão dos conteúdos escolares/menor absentismo**, apresenta valores mais elevados para estudantes com maior compreensão da matéria lecionada e com menores níveis de absentismo. Nesta componente foram incluídos os seguintes itens (cf. tabela 12):

Tabela 12.

Apresentação das questões referentes à componente 4 – maior compreensão dos conteúdos escolares/menor absentismo.

Questões	Valores
99. As explicações dos professores não se adequam ao meu nível de conhecimento e compreensão	.337
110. Não encontro uma relação direta entre os conteúdos do curso e as minhas expectativas de formação	.513
86. Os conteúdos das disciplinas são muito difíceis	.409
75. Número de disciplinas em que está matriculado(a)	-.553
93. Preocupa-me o que os professores possam perguntar nas aulas	.515
74. Média do curso até ao presente semestre	-.393

Para avaliação das componentes foram calculadas a medida de Kaiser-Meyer-Olkin de adequação da amostragem que sugere que a amostra é compatível com a redução (KMO=0.879) efetuada e o teste de esferecidade - que sugere que os fatores obtidos são apropriados (valor de $p<0.001$). O teste de Kaise-Meyer-Olkyn para adequação da amostra testa se a correlação entre as variáveis é pequena e o teste de Barlett para esfericidade testa se a matriz de correlação é uma matriz de identidade, o que indicaria que o fator não é apropriado.

As componentes foram definidos usando os critérios descritos na secção metodológica e pelo decréscimo verificado até ao quarto fator, de acordo com o seguinte *scree plot* (cf. figura 1).

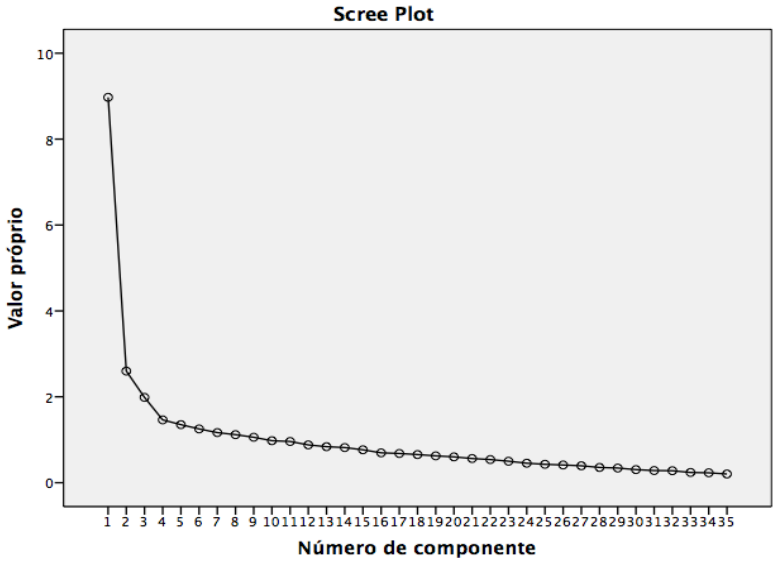

Figura 1. *Descrição das componentes de acordo com o scree plot.*

Relativamente ao instrumento *Questionário de Vivências Académicas – Revisto (QVA-r)* (Almeida, Ferreira, & Soares, 1999b), é constituído por 60 itens divididos por cinco dimensões: Pessoal, Interpessoal, Vocacional, Estudo-aprendizagem e Institucional.

Nesta versão foi dada preferência às dimensões que aparecem na literatura como as mais importantes da adaptação ao Ensino Superior, e que ao mesmo tempo demonstravam ser mais consistentes na versão original do QVA (Almeida, Ferreira, & Soares, 1999a). Estes domínios servem também de objetivos no caso de se querer intervir no processo de adaptação, proporcionando-lhe mais qualidade. Falando de cada uma das dimensões avaliadas, as dimensões Pessoal, Interpessoal, Curso-Carreira e Estudo são compostas por 13 itens cada uma, e a dimensão Institucional por 8 itens.

No que concerne à dimensão Pessoal, esta foca-se nas perceções pessoais e de bem-estar e autoestima que cada estudante tem (Almeida et al., 1999a). A nível das questões referentes a esta dimensão, apresentaram elevada consistência interna, com um alfa de Cronbach de 0.898 (n=12 questões). As correlações item-total são fortes, exceto nas questões relativas a oscilações de humor e dificuldades em tomar decisões.

A dimensão Interpessoal diz respeito ao relacionamento do estudante com os grupos de pares, o estabelecimento de relações mais íntimas e de amizade, assim como também se refere às atividades que são designadas de extracurriculares (Almeida et al., 1999a). As questões referentes a esta dimensão, apresentaram consistência interna moderada, com um alfa de Cronbach de 0.652 (n=13 questões). As correlações item-total

são fracas, existindo várias correlações negativas (devido à escala estar invertida) sendo importante a questão: "Torna-se difícil para mim encontrar um colega que me ajude num problema pessoal".

A dimensão Vocacional/Curso-Carreira refere-se à adaptação do estudante relativamente ao curso que está a frequentar, assim como às perspetivas que este tem sobre a futura carreira; a quarta dimensão (Almeida et al., 1999a). As questões apresentaram elevada consistência interna, com um alfa de Cronbach de 0.870 (n=12 questões). As correlações item-total são fortes, exceto nas questões relativas a estar desiludido com o curso.

A dimensão Estudo-aprendizagem, faz referência a competências de estudo, hábitos de trabalho e gestão de tempo, assim como ao uso dos variados recursos de aprendizagem, como é o caso da biblioteca; por último (Almeida et al., 1999a). Relativamente às questões referentes a esta dimensão, apresentaram consistência interna moderada, com um alfa de Cronbach de 0.672 (n=13 questões). As correlações item-total são moderadas, existindo duas correlações negativas (devido à escala estar invertida) referentes à concentração para execução de tarefas e incapacidade de gerir o tempo.

A dimensão Institucional abarca conteúdos relacionados com o interesse pelo estabelecimento de ensino que o estudante frequenta, o desejo de prosseguir nele os estudos, o conhecimento e perceção da qualidade dos serviços e estruturas disponíveis na Universidade (Almeida et al., 1999a). A consistência interna referente às questões desta dimensão é inaceitável, apresentando um alfa de Cronbach de 0.543 com correlações item total abaixo dos 0.4 como é o caso das questões sobre se mudaria de local de ensino, se conhece os serviços inerentes, sobre a biblioteca e sobre a satisfação com a cidade.

No Quadro 2 observa-se que, maioritariamente, todas as dimensões apresentam valores significativos de consistência interna pelo que se pode considerar que os resultados são moderados ou aceitáveis. Alguns dos estudos realizados, que utilizam o QVA-r como instrumento de avaliação, têm demonstrado que este possui boas qualidades psicométricas em termos de validade e fidelidade (Tavares, 2012).

No que concerne às respostas do *QVA-r*, são dadas numa escala de *Likert* de cinco pontos (1- nada em consonância comigo, totalmente em desacordo, nunca se verifica; 2- pouco em consonância comigo, bastante em desacordo, poucas vezes se verifica; 3- algumas vezes de acordo e outras em desacordo, algumas vezes verifica-se outras não; 4-

bastante em consonância comigo, bastante em acordo, verifica-se bastantes vezes; e 5-sempre em consonância comigo, totalmente de acordo, verifica-se sempre) (Seco, Casimiro, Pereira, Dias, & Custódio, 2005). Cada subescala tem itens formulados na positiva (que são cotados de 1 a 5) (Almeida, Ferreira & Soares, 2001, 2003; Seco et al., 2005). Assim a pontuações mais elevadas correspondem melhores perceções dos estudantes em cada uma das dimensões, avaliando como mais positiva a adaptação ao Ensino Superior (Almeida et al., 2003).

Quadro 2.

Dimensões, número de itens e valores do Alpha de Cronbach do Questionário de Vivências Académicas – Revisto (QVA-r) (Almeida, Ferreira & Soares, 1999b) e do estudo atual.

Dimensões	**Caracterização da dimensão**	**Itens**	***Alpha de Cronbach*** da versão original (Almeida, Ferreira & Soares, 1999a)	***Alpha de Cronbach*** (estudo atual)
Pessoal	Inclui itens associados ao *self* e às perceções de bem-estar por parte do estudante, tanto físicas como psicológicas.	13	0.87	0.898
Interpessoal	Inclui a relação com os pares, o estabelecimento de relações íntimas ou a implicação em atividades extracurriculares.	13	0.86	0.652
Vocacional/Curso-Carreira	Inclui a adaptação ao curso, as aprendizagens no curso e as perspetivas de projeto profissional associadas a um determinado curso.	13	0.91	0.870
Estudo-Aprendizagem	Inclui as competências de estudo do aluno, os hábitos de trabalho, a gestão do tempo, a utilização da biblioteca e de outros recursos de aprendizagem.	13	0.82	0.672
Institucional	Inclui o interesse pela instituição, o desejo de prosseguir nela os seus estudos, o conhecimento e a perceção da qualidade dos serviços e das estruturas existentes	8	0.71	0.543

3.5 Variáveis do estudo

No que concerne às variáveis dependentes delineadas no estudo, constata-se nomeadamente a perceção do absentismo. Relativamente às variáveis independentes são o sexo, a idade, o tipo de ensino (Universitário ou Politécnico), a opção pelo curso, a satisfação com o curso, a naturalidade, o estado de saúde do individuo e as vivências académicas (relacionamento com a família, autonomia pessoal, bem-estar físico e psicológico, níveis de autoconfiança e perceção pessoal de competências cognitivas).

3.6 Questões de investigação

As questões utilizadas no presente estudo, perfazem um total de nove, sendo estas:

1: Qual a perceção que os estudantes têm do seu absentismo.

2: Quais os motivos pessoais e académicos em relação ao absentismo.

3: Há influência do sexo na perceção do absentismo.

4: Qual a influência da idade na perceção do absentismo.

5: Que influência há entre o estado civil e a perceção do absentismo.

6: Qual a influência do local de ensino frequentado na perceção do absentismo.

7: Qual a relevância da escolha do curso na perceção sobre o absentismo.

8: Que pertinência há entre o ano de escolaridade e a perceção do absentismo.

9: Qual a importância da autonomia pessoal em relação ao absentismo.

10: Que relação há das vivências académicas em relação ao absentismo.

3.7 Procedimentos da recolha de dados

Numa primeira fase foram pedidas autorizações para aplicação do questionário *online* às respetivas direções de cada estabelecimento de Ensino Superior, da Escola Superior de Enfermagem São José de Cluny (Anexo A) e do Instituto de Administração e Línguas (ISAL) (Anexo B) e ao Reitor da Universidade da Madeira (Anexo C), nas quais explicava os objetivos, a aplicação e os procedimentos éticos a serem adotados e desenvolvidos. Os autores dos questionários serão contactados através do correio

eletrónico, na medida em que, é de extrema relevância que autorizem a aplicação dos questionários elaborados pelos mesmos para que este trabalho possa ser bem-sucedido.

Para que todos os estudantes tivessem a oportunidade de responder ao questionário de forma imperturbável e de acordo a sua disponibilidade, este foi disponibilizado via *online* através da plataforma *Google Docs*.

Posteriormente à aplicação dos questionários, o tratamento e análise estatística dos dados foi feito com o *software i*nformático SPSS- *Statistical Package for Social Science* (versão 22 para *Windows*) de acordo com a metodologia quantitativa de investigação (Hill & Hill, 2006).

Para cumprir os objetivos gerais e específicos deste trabalho, foram calculadas, no caso das variáveis numéricas em estudo, medidas de tendência central como a média e medidas de dispersão como o desvio padrão. No caso das variáveis inerentes ao questionário de absentismo, foi efetuada uma Análise de Componentes Principais (ACP). O resultado da aplicação de uma ACP são fatores ou componentes. Cada componente traduz a influência das variáveis originais e a percentagem de variação original que este (componente) explica. A vantagem desta técnica é obter-se um número menor de variáveis que não sejam correlacionados entre si, de forma a possibilitar efetuar a análise inferencial com um menor número de variáveis. Para aplicação da ACP, utilizou-se o teste Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) para avaliar a proporção da variância dos dados que pode ser considerada comum a todas as variáveis, isto é, que possa ser atribuída a um fator comum. Esta estatística, demonstra a adequação da aplicação da ACP e varia entre zero e um. Quanto mais próxima de 1, mais adequada é a amostra à sua aplicação.

Adicionalmente efetuou-se o teste de esfericidade de Bartlett, que testa se há correlação entre os dados. A rejeição da hipótese nula é indicadora de multicolinieridade o que significa que faz sentido a aplicação da ACP para posterior integração, das componentes ou fatores extraídos, em modelos. As componentes gerados são compatíveis com a aplicação de análise fatorial (KMO>0.5) e teste de esfericidade de Bartlett com rejeição de hipótese nula (valor p<0.001) e usam o critério de valor próprio (*eigenvalue*) maior que um e quebra da evolução descendente no *Scree Plot,* como é demonstrado na secção de resultados.

Para efeitos da avaliação da relação do absentismo com as circunstâncias e características dos indivíduos (determinantes extrínsecos, intrínsecos e dimensões),

compararam-se os *scores* de fatores de regressão das quatro componentes extraídas pela ACP entre as dimensões identificadas. Para a análise de precisão, aplicou-se o teste de Alfa de Cronbach, para efeitos de demonstração de consistência interna das dimensões. As variáveis contínuas, como os *scores* da ACP foram avaliados pelos testes t ou ANOVA, quando verificados os pressupostos de normalidade, ou alternativamente, em caso de falha de normalidade, os testes de Mann-Whitney ou de Kruskal-Wallis. Os pressupostos de normalidade foram avaliados pelo teste de Shapiro-Wilk (quando $n<50$) ou Kolmogorov-Smirnov ($n>50$). A relação das variáveis numéricas contínuas foi efetuada com recurso à correlação linear de Pearson. Todos os teste estatísticos efetuados consideraram um nível de significância estatística de 5% (valor de $p<0.05$).

Relativamente aos dados qualitativos recorreu-se à utilização do método da análise de conteúdo. A análise de conteúdo significa um conjuntos de técnicas de análise das comunicações que utiliza procedimentos objetivos e sistemáticos na descrição do conteúdo das mensagens com a finalidade de obter inferências de conhecimentos relativos às causas e antecedentes das mensagens e/ou às consequências das mesmas. Optou-se, deste modo, pela categorização emergente na qual a elaboração da categorização foi realizada a partir das respostas dos participantes. Esta forma de categorização resulta da classificação analógica e progressiva dos elementos assim como o título conceptual da categoria é apenas definido no final da operação. O processo de construção das categorias obedeceu ao critério semântico no qual se considerou o tema como unidade de registo mais relevante (Bardin, 1995).

Capítulo 4: Apresentação dos resultados

4.1 Análise descritiva

1. Prevalência do absentismo percecionado pelos estudantes.

Relativamente à questão "Considerando as disciplinas em que estou matriculado, assisto às aulas", observa-se que a maioria dos estudantes 46.1% (n=130) afirmado que assiste "sempre" as aulas a que está matriculado, seguindo-se da resposta "frequentemente" afetando 45.7% (n=129) e por último, a resposta "raramente" abrange apenas 8.2% (n=23) (cf. tabela 13).

Tabela 13.

Caracterização da assistência às Unidades Curriculares em função da amostra.

		Sempre	Frequentemente	Raramente	Total
Total	Contagem	130	129	23	282
	%	46.1	45.7	8.2	100.0

2. Motivos pessoais e académicos em relação ao absentismo.

No que concerne ao tratamento da questão "Escreva por ordem de importância até cinco motivos que influenciam o fato de não assistir a uma ou várias aulas", sendo esta de forma aberta, agrupando-se as respostas nas seguintes categorias (cf. tabela 14):

Tabela 14.

Categorização dos motivos pessoais e académicos que influenciam o absentismo nos estudantes.

Categorias	Exemplos dos motivos apresentados
Estudo e preparação de trabalhos/frequências	• Acumulação de matéria, que me leva a tentar gerir o tempo entre testes/trabalhos/exames para ter o máximo tempo possível para cada um. • Falta de tempo para estudar devido a estar inscrito em demasiadas disciplinas • Muita carga de trabalhos e pouco tempo
Estado físico e psicológico	• Cansaço • Cansaço psicológico • Ansiedade • Exaustão • Pressão

Categorias	Exemplos dos motivos apresentados
	• Desespero
Modelo de ensino	• Falta de interesse pelas aulas • Condições técnicas desapropriadas • Conceção e estrutura das aulas • Ter aulas mais práticas • Ter aulas mais dinâmicas • Ensino muito teórico • Aulas dadas em inglês enquanto todos os alunos são portugueses • Modo de ensino muito rápido sem aprofundamento
Horário das aulas	• Ter aulas às 8h e depois só voltar a ter à tarde • Haver intervalos mais espaçados entre aulas • Carga letiva • Incompatibilidade de horário • Sobreposição de horário
Desmotivação	• Não obtenção de notas mínimas nos exames • Falta de tempo para realizar outras cadeiras • Não gostar dos conteúdos lecionados • Falta de motivação • Impossibilidade de encontrar os elementos para o grupo nos trabalhos práticos, cuja avaliação não é recuperável nas épocas complementares • Falta de compreensão do que é pedido no exame • Matérias desinteressantes ou desenquadradas da realidade prática do trabalho no dia-a-dia • Desinteresse pelos conteúdos
Motivos pessoais	• Dificuldade e sobreposição de responsabilidades • Estar sobrecarregada
Gestão do tempo	• Chegar atrasado • Quando há frequências próximas não sabe como gerir o tempo de estudo
Relação pedagógica	• Problemas pedagógicos • Autoconfiança elevada por parte do docente • Relação com o docente seja mais dinâmica • Professores não motivam • Incompatibilidade com o professor(a) • Prepotência de alguns professores
Estatuto do estudante	• Trabalhador-estudante

Categorias	Exemplos dos motivos apresentados
Motivos laborais	• Entidade empregadora intransigente e inflexível • Exercício de uma atividade profissional
Gestão das disciplinas	• Disciplinas coincidem com outras de outro ano
Estudo autónomo	• Incapacidade de aprender autonomamente • Programa demasiado complexo e desajustado às capacidades
Modelo avaliativo	• Excesso número de elementos avaliativos • Ajuste da carga de trabalhos/avaliações • Haver nota mínima • Trabalho entregue com nota mínima não recuperável em recurso
Infraestruturas do local de ensino	• Escasso número de lugares para estacionar • Local de ensino mais colorido • Material físico mais apropriado • Melhores condições das salas de aula pois são pequenas
Relações interpessoais	• Incapacidade de inserir-se no meio • Incapacidade de se inserir satisfatoriamente num grupo de trabalho
Motivos familiares	• Cuidar dos filhos • Problemas familiares
Vivências académicas	• Ter mais amigos • Poder estar sentado na sala de aula ao lado de um amigo • *Bullying* nas praxes fora do contexto escolar • Não assiste à aula caso o(s) amigo(s) também não
Conteúdos programáticos	• Cadeiras (disciplinas) inadequadas em relação a determinado curso
Não aplicável	• A questão não foi respondida

No sexo feminino, proporcionalmente o primeiro motivo apresentado como razão para não assistir a aulas é o estado físico ou psicológico 11.6% (n=20), algo que não é importante como primeiro motivo para faltar nos homens inquiridos 2.8% (n=3). Verifica-se no entanto que a segunda causa, o modelo de ensino, apontada como o primeiro motivo de faltar é coincidente entre homens e mulheres afetando nos dois grupos 11%. Os motivos que menos influenciam os estudantes a cometerem absentismo são os conteúdos

programáticos 0.4% (n=1), as vivências académicas 0.4% (n=1), as relações interpessoais 0.4% (n=1) e infraestruturas do local de ensino 0.4% (n=1). A distribuição global das razões apontadas também pode ser constatada na tabela 15.

Tabela 15.

Caracterização dos motivos considerados influentes no absentismo estudantil.

		Feminino	Masculino	Total
Estudo e preparação de trabalhos/frequências	Contagem	8	8	16
	%	4.6	7.3	5.7
Estado físico e psicológico	Contagem	20	3	23
	%	11.6	2.8	8.2
Modelo de ensino	Contagem	19	12	31
	%	11.0	11.0	11.0
Horário das aulas	Contagem	10	6	16
	%	5.8	5.5	5.7
Desmotivação	Contagem	7	5	12
	%	4.0	4.6	4.3
Motivos pessoais	Contagem	4	5	9
	%	2.3	4.6	3.2
Gestão do tempo	Contagem	6	7	13
	%	3.5	6.4	4.6
Relação pedagógica	Contagem	2	4	6
	%	1.2	3.7	2.1
Estatuto do estudante	Contagem	3	2	5
	%	1.7	1.8	1.8
Motivos laborais	Contagem	4	4	8
	%	2.3	3.7	2.8
Gestão das disciplinas	Contagem	1	1	2
	%	.6	.9	.7
Estudo autónomo	Contagem	2	2	4
	%	1.2	1.8	1.4
Modelo avaliativo	Contagem	2	0	2
	%	1.2	0.0	.7
Infraestruturas do local de ensino	Contagem	0	1	1
	%	0.0	.9	.4

		Feminino	Masculino	Total
Relações interpessoais	Contagem	0	1	1
	%	0.0	.9	.4
Motivos familiares	Contagem	2	1	3
	%	1.2	.9	1.1
Vivências académicas	Contagem	1	0	1
	%	.6	0.0	.4
Conteúdos programáticos	Contagem	0	1	1
	%	0.0	.9	.4
Não aplicável	Contagem	82	46	128
	%	47.4	42.2	45.4
Total	Contagem	173	109	282
	%	100.0	100.0	100.0

3. Influência do sexo na perceção do absentismo.

A tabela 16 relaciona a questão "Considerando as disciplinas em que estou matriculado, assisto às aulas" com o sexo. Verifica-se que não existem diferenças na proporção de estudantes, relativamente ao sexo, no que diz respeito à baixa assiduidade às aulas. O teste de Qui-Quadrado de homogeneidade sugere que não existem diferenças estatisticamente significativas entre as proporções, de homens e mulheres, no que diz respeito à assiduidade. O sexo feminino apresenta maior aderência às aulas com cerca de metade dos inquiridos 49.7% (n=86) afirmando que assiste “sempre” as aulas a que está matriculado. A resposta mais frequente nos homens é “frequentemente” afetando 51.4% (n=56). A proporção de absentismo parece ser semelhante em ambos os sexos, com 8.1% nas mulheres (n=14) e apenas mais 2 décimas percentuais nos homens 8.3% (n=9). A diferença entre homens e mulheres é de 0.2%.

Tabela 16.

Caracterização da assistência às Unidades Curriculares matriculadas em função do sexo.

		Sempre	Frequentemente	Raramente	Total
Feminino	Contagem	86	73	14	173
	%	49.7	42.2	8.1	100.0
Masculino	Contagem	44	56	9	109
	%	40.4	51.4	8.3	100.0
Total	Contagem	130	129	23	282
	%	46.1	45.7	8.2	100.0

A amostra em estudo compreende 173 mulheres e 109 homens. A sua distribuição de acordo com as categorias de resposta à pergunta: "Falto às disciplinas onde não é controlada a assiduidade". A nível descritivo, não existem grandes diferenças entre as proporções das diferentes categorias e o sexo. As frequências esperadas foram inferiores a 5 em mais de 20% das células na tabela de contingência, não tendo por isso sido possível executar o teste de Qui-quadrado (cf. tabela 17).

Tabela 17.

Caracterização da assistência às Unidades Curriculares na ausência do controlo da assiduidade em função do sexo.

		Sempre	Frequentemente	Raramente	Nunca	Total
Feminino	Contagem	3	31	76	63	173
	%	1.7	17.9	43.9	36.4	100.0
Masculino	Contagem	3	18	54	34	109
	%	2.8	16.5	49.5	31.2	100.0
Total	Contagem	6	49	130	97	282
	%	2.1	17.4	46.1	34.4	100.0

4. Influência da idade na perceção do absentismo.

Para a questão "Considerando as disciplinas em que estou matriculado, assisto às aulas", a idade média dos indivíduos é 24.04 anos (s=7.12) para a resposta “Sempre”, 23.12 (s=4.76) para resposta "Frequentemente" e 23.74 anos (s=7.27) para a resposta “Raramente”. Para avaliação da idade versus as três categorias da pergunta acima,

preconiza-se o teste de ANOVA, contudo a falha de normalidade conduz à aplicação do teste de Kruskal-Wallis (cf. tabela 18).

Tabela 18.

Caracterização da assistência às Unidades Curriculares matriculadas em função da idade.

		Estatística	Erro Padrão
Sempre	Média	24.04	.624
Frequentemente	Média	23.13	.419
Raramente	Média	23.74	1.517

O teste de Kruskal-Wallis sugere que não existem diferenças estatisticamente significativas entre as idades e as categorias de resposta (valor de p=0.742) (cf. tabela 19).

Tabela 19.

Apresentação do resumo do teste de hipótese em relação à assistência às Unidades Curriculares matriculadas.

Hipótese nula	Teste	Significância	Decisão
A distribuição da Idade é a mesma entre as categorias da questão "Considerando as disciplinas em que estou matriculado, assisto às aulas".	Teste de Kruskal-Wallis de Amostras Independentes.	.742	Reter a hipótese nula.

Nota. São exibidas significâncias assintóticas. O nível de significância é .05

Adicionalmente verificou-se, que existiam diferenças entre as médias de idade para as categorias de resposta à pergunta "Falto às disciplinas onde não é controlada a assiduidade". O teste de Kruskal-Wallis sugere que não existem diferenças estatisticamente significativas entre as idades e as categorias de resposta (valor de p=0.115 (cf. tabela 20).

Tabela 20.

Apresentação do resumo do teste de hipótese em relação à assistência às unidades curriculares na ausência do controlo da assiduidade.

Hipótese nula	Teste	Significância	Decisão
A distribuição da Idade é a mesma entre as categorias da questão "Falto às disciplinas onde não é controlada a assiduidade"	Teste de Kruskal-Wallis de Amostras Independentes.	.115	Reter a hipótese nula.

Nota. São exibidas significâncias assintóticas. O nível de significância é .05

5. Importância do estado civil na perceção do absentismo.

Tendo em conta a dispersão da amostra (cf. tabela 2) e para efeitos de avaliação inferencial procedeu-se à união dos casados e dos que estão em união de fato e comparou-se com estar solteiro. O teste de qui-quadrado sugere que o estar solteiro ou não, não possuí relação com a assistência às disciplinas a que o estudante está matriculado (cf. tabela 21).

Tabela 21:

Caracterização da assistência às Unidades Curriculares matriculadas em função do estado civil.

		Sempre	Frequentemente	Raramente	Total
Casado(a) ou União de fato	Contagem	11	5	2	18
	%	61.1	27.8	11.1	100.0
Solteiro(a)	Contagem	116	120	21	257
	%	45.1	46.7	8.2	100.0
Total	Contagem	127	125	23	275
	%	46.2	45.5	8.4	100.0

Em relação à questão que se traduz em "Falto às disciplinas onde não é controlada a assiduidade", não foi possível fazer estatística inferencial por não haver frequências esperadas maiores do que 5 em 20% das células. Os solteiros apresentam uma percentagem cumulativa de 20.6% de abstinência (18.7% e 1.9%), enquanto os casados ou em união de fato apresentam 11.2% (5.6% e 5.6%) (cf. tabela 22).

Tabela 22:

Caracterização da assistência às Unidades Curriculares na ausência do controlo da assiduidade em função do estado civil.

		Sempre	Frequentemente	Raramente	Nunca	Total
Casado(a) ou União de fato	Contagem	1	1	9	7	18
	%	5.6	5.6	50.0	38.9	100.0
Solteiro(a)	Contagem	5	48	118	86	257
	%	1.9	18.7	45.9	33.5	100.0
Total	Contagem	6	49	127	93	275
	%	2.2	17.8	46.2	33.8	100.0

6. Influência do local de ensino frequentado na perceção do absentismo.

Para a questão sobre "Considerando as disciplinas em que estou matriculado, assisto às aulas", Verifica-se que os estudantes da Universidade da Madeira são os que apresentam maior proporção de abstinência, sendo que 9.1% (n=23) raramente assistem às aulas. O teste de Qui-quadrado sugere que existe uma relação entre a assiduidade às disciplinas a que se está matriculado e o local de ensino (valor de p=0.002) (cf. tabela 23).

Tabela 23.

Caracterização da assistência às Unidades Curriculares matriculadas em função do local de ensino.

		Sempre	Frequentemente	Raramente	Total
Escola Superior de Enfermagem São José de Cluny	Contagem	11	3	0	14
	%	78.6	21.4	0.0	100.0
Instituto Superior de Administração e Línguas	Contagem	12	2	0	14
	%	85.7	14.3	0.0	100.0
Universidade da Madeira	Contagem	107	124	23	254
	%	42.1	48.8	9.1	100.0
Total	Contagem	130	129	23	282
	%	46.1	45.7	8.2	100.0

Para a questão "Falto às disciplinas onde não é controlada a assiduidade", verifica-se que o Local de Ensino onde os estudantes cometem mais faltas é a Universidade da Madeira com 19.3% (n=47) dos inquiridos da instituição a assumirem que faltam

frequentemente. Devido à configuração dos dados não é possível fazer o teste de Qui-quadrado (cf. tabela 24).

Tabela 24.

Caracterização da assistência às Unidades Curriculares na ausência do controlo da assiduidade em função do local de ensino.

		Sempre	Frequentemente	Raramente	Nunca	Total
Escola Superior de Enfermagem São José de Cluny	Contagem	0	2	3	**9**	14
	%	0.0	14.3	21.4	64.3	100.0
Instituto Superior de Administração e Línguas	Contagem	0	0	3	11	14
	%	0.0	0.0	21.4	78.6	100.0
Universidade da Madeira – Instituto Universitário	Contagem	6	47	123	68	244
	%	2.5	19.3	50.4	27.9	100.0
Universidade da Madeira – Instituto Politécnico	Contagem	0	0	1	9	10
	%	0.0	0.0	10.0	90.0	100.0
Total	Contagem	6	49	130	97	282
	%	2.1	17.4	46.1	34.4	100.0

7. Importância da escolha do curso na perceção sobre o absentismo.

Para efeitos da avaliação, do efeito do curso, selecionaram-se os cursos com maior número de respostas (n>20). Em relação à avaliação do Curso verifica-se, para a questão "Falto às disciplinas onde não é controlada a assiduidade", que o curso de Gestão é o curso em que se falta mais frequentemente atingindo 31.8% (n=7) dos inquiridos, seguindo-se psicologia com 18.2% (n=8), engenharia com 16.2% (n=6) e enfermagem com 8.3% (n=2). Para poder efetuar o teste de Qui-quadrado foram excluídas três respostas dos vários cursos assinaladas como "sempre". O teste de Qui-quadrado de homogeneidade sugere que há diferenças nas proporções de assiduidade nos diferentes cursos (valor de $p<0.01$), corroborando as observações da estatística descritiva onde o curso de Gestão apresenta maior grau de abstinência que o esperado e o de enfermagem, o menor (cf. tabela 25).

Tabela 25.

Caracterização da assistência às Unidades Curriculares matriculadas em função do curso.

		Frequentemente	Raramente	Nunca	Total
Enfermagem	Contagem	2	4	18	24
	%	8.3	16.7	75.0	100.0
Engenharia Informática	Contagem	6	20	11	37
	%	16.2	54.1	29.7	100.0
Gestão	Contagem	7	11	4	22
	%	31.8	50.0	18.2	100.0
Psicologia	Contagem	8	26	10	44
	%	18.2	59.1	22.7	100.0
Total	Contagem	23	61	43	127
	%	18.1	48.0	33.9	100.0

8. Influência do ano de escolaridade e a perceção do absentismo.

Considerando as disciplinas a que o estudante está matriculado nomeadamente no que diz respeito à assistência das aulas, verifica-se que os estudantes do segundo ano faltam mais atingindo 9.1% (n=14) dos estudantes inscritos nesse ano, contra 7.4% (n=9) do terceiro ano. O teste de Qui-quadrado sugere que não existe relação do ano com assistir às aulas a que se está matriculado (valor de p=0.731) (cf. tabela 26).

Tabela 26.

Caracterização da assistência às Unidades Curriculares matriculadas em função do ano.

		Sempre	Frequentemente	Raramente	Total
2º ano	Contagem	73	67	14	154
	%	47.4	43.5	9.1	100.0
3º ano	Contagem	54	58	9	121
	%	44.6	47.9	7.4	100.0
Total	Contagem	127	125	23	275
	%	46.2	45.5	8.4	100.0

Em relação à questão “Falto às disciplinas onde não é controlada a assiduidade”, verifica-se que o segundo ano falta mais do que o terceiro, contudo não é possível fazer o

teste de Qui-quadrado pela frequência esperada ser inferior a 5 em mais de 20% das células (cf. tabela 27).

Tabela 27.

Caracterização da assistência às Unidades Curriculares na ausência do controlo da assiduidade em função do ano.

		Sempre	Frequentemente	Raramente	Nunca	Total
2º ano	Contagem	4	28	66	56	154
	%	2.6	18.2	42.9	36.4	100.0
3º ano	Contagem	2	21	61	37	121
	%	1.7	17.4	50.4	30.6	100.0
Total	Contagem	6	49	127	93	275
	%	2.2	17.8	46.2	33.8	100.0

9. Importância da autonomia pessoal em relação ao absentismo.

No que concerne à questão "Considerando as disciplinas em que estou matriculado, assisto às aulas", cerca de 9.2% (n=26) dos inquiridos saíram de casa ao entrarem para o ensino superior. Considerando as disciplinas a que estão matriculados, os estudantes que saíram de casa faltam menos (7.7%; n=2) em relação aos que não saíram (8.2%; n=21). O teste de Qui-quadrado sugere que não existe associação da assistência às aulas e ter ou não saído de casa (valor de p=0.916) (cf. tabela 28).

Tabela 28:

Caracterização da assistência às Unidades Curriculares matriculadas em função da autonomia pessoal (saída de casa).

		Sempre	Frequentemente	Raramente	Total
Não	Contagem	117	118	21	256
	%	45.7	46.1	8.2	100.0
Sim	Contagem	13	11	2	26
	%	50.0	42.3	7.7	100.0
Total	Contagem	130	129	23	282
	%	46.1	45.7	8.2	100.0

Relativamente à questão “Falto às disciplinas onde não é controlada a assiduidade”, verifica-se que nos que saíram de casa 19.2% (3.8% e 15.4%) falta frequentemente ou sempre, sendo que esta percentagem é apenas ligeiramente maior nos que saíram de casa 19.5% (2% e 17.6%). As frequências esperadas foram inferiores a 5 em mais de 20% das células na tabela de contingência, não tendo por isso sido possível executar o teste de Qui-quadrado (cf. tabela 29).

Tabela 29:

Caracterização da assistência às Unidades Curriculares na ausência do controlo da assiduidade em função da autonomia pessoal (saída de casa).

		Sempre	Frequentemente	Raramente	Nunca	Total
Não	Contagem	5	45	118	88	256
	%	2.0	17.6	46.1	34.4	100.0
Sim	Contagem	1	4	12	9	26
	%	3.8	15.4	46.2	34.6	100.0
Total	Contagem	6	49	130	97	282
	%	2.1	17.4	46.1	34.4	100.0

10. Influência das vivências académicas em relação ao absentismo.

Em relação à dimensão pessoal e às componentes principais do absentismo, verifica-se que os estudantes, representados pela **componente 1**, com maior contentamento com a forma como as aulas são lecionadas e com o respetivo conteúdo, discordam significativamente de se sentirem tristes ou abatidos (valor de $p<0.001$), de ultimamente se sentirem desorientados ou confusos (valor de $p<0.001$), de sentirem que estão a perder o controlo (valor de $p<0.001$) e discordam também de nos últimos tempos se terem tornado pessimistas (valor de $p=0.002$). Estes estudantes também discordam de se sentirem mais isolados (valor de $p<0.001$), de terem momentos de angústia (valor de $p=0.004$) e de pensarem em coisas tristes (valor de $p=0.007$). Verifica-se que os estudantes, representados pela **componente 2**, com maior assiduidade e que dão maior atribuição de importância à assiduidade apresentam pouca confiança em si próprios (valor de $p=0.022$). Os estudantes, com maiores valores da **componente 3**, que apresentam menor dificuldade em seguir os conteúdos escolares e que acham que as disciplinas não são difíceis, discordam significativamente de se sentirem desorientados ou confusos (valor de $p=0.001$), ou de

estarem a perder o controlo (valor de p=0.001), de se sentirem cansados ou com sonolência (valor de p=0.035), de terem momentos de angústia (valor de p=0.028), de terem dificuldades em tomar decisões (valor de p=0.005), ou de se sentirem ansiosos (valor de p=0.001). Estes estudantes concordam que possuem confiança em si próprios (valor de p=0.001). Os estudantes, com valores mais elevados da **componente 4**, representam estudantes com maior compreensão da matéria lecionada e menor nível de absentismo. Estes estudantes discordam de estarem tristes ou abatidos (valor de p=0.008), de sentirem que estão a perder o controlo (valor de p=0.042), de se terem tornado pessimistas (valor de p=0.007), de estarem mais isolados (valor de p=0.03), de pensarem em coisas tristes (valor de p=0.027) ou de se sentirem ansiosos (valor de p=0.005). Estes estudantes também concordam que possuem confiança em si próprios (valor de p<0.001) (cf. tabela 30).

Tabela 30.

Caracterização da perceção do absentismo em função da dimensão pessoal.

Dimensão Pessoal	C1 Satisfação com as aulas e conteúdos escolares	C2 Importância da assiduidade	C3 Menor dificuldade nos conteúdos escolares/ maior esforço pessoal	C4 Maior compreensão dos conteúdos escolares/ menor absentismo
17. Apresento oscilações de humor	0.412	0.098	0.091	0.587
22. Sinto-me triste ou abatido(a)	**< 0.001**	0.535	0.235	**0.008**
24. Sinto-me, ultimamente, desorientado(a) e confuso(a)	**< 0.001**	0.914	**0.001**	0.056
26. Há situações em que me sinto a perder o controlo	**< 0.001**	0.769	**0.001**	**0.042**
30. Nos últimos tempos tornei-me mais pessimista	**0.002**	0.297	0.065	**0.007**
34. Sinto cansaço e sonolência durante o dia	0.393	0.652	**0.035**	**0.006**
36. Sinto confiança em mim próprio(a)	0.118	**0.022**	**0.001**	**< 0.001**
39. Sinto-me mais isolado(a) dos outros desde algum tempo para cá	**< 0.001**	0.206	0.05	**0.03**
41. Tenho momentos de angústia	**0.004**	0.61	**0.028**	0.166
52. Penso em muitas coisas que me põem triste	**0.007**	0.852	0.241	**0.027**

Dimensão Pessoal	C1 Satisfação com as aulas e conteúdos escolares	C2 Importância da assiduidade	C3 Menor dificuldade nos conteúdos escolares/ maior esforço pessoal	C4 Maior compreensão dos conteúdos escolares/ menor absentismo
58. Sinto-me fisicamente debilitado(a)	0.081	0.743	0.303	0.093
65. Tenho dificuldades em tomar decisões	0.637	0.788	**0.005**	0.057
68. Tenho-me sentido ansioso(a)	0.11	0.453	**0.001**	**0.022**

Em relação à dimensão interpessoal e às componentes principais do absentismo, verifica-se que os valores elevados da **componente 1** representam estudantes, com maior contentamento com a forma como as aulas são lecionadas e com o respetivo conteúdo, que fazem amigos com facilidade (valor de p=0.028), consideram que os colegas têm sido importantes para o seu crescimento pessoal (valor de p=0.002), que as amizades tem sido satisfatórias durante o curso (valor de p=0.001) e consideram que tem um bom grupo de amigos no local de ensino (valor de p=0.006) e que procuram conviver com estes fora do horário das aulas (valor de p=0.02). Estes estudantes discordam que se relacionam pouco com colegas de turma (valor de p=0.033) e que pare eles é difícil encontrar um colega que lhes ajude num problema pessoal (valor de p<0.001). Valores elevados da **componente 2**, associados à assiduidade e importância da mesma, estão relacionados com estudantes que consideram-se que acompanham pouco os outros colegas de turma (valor de p=0.014). Os estudantes, associados à **componente 3**, que apresentam menor dificuldade em seguir os conteúdos escolares e que acham que as disciplinas não são difíceis, fazem amigos com facilidade (valor de p=0.015) e tomam a iniciativa de os convidar a sair (valor de p=0.037) e não sentem com frequência dificuldades em iniciar conversa (valor de p=0.02). Os estudantes, associados à **componente 4**, com maior compreensão da matéria lecionada e menor nível de absentismo fazem amigos com facilidade (valor de p=0.001), sentem que possuem um bom grupo de amigos (valor de p=0.004) e que as amizades efetuadas no contexto do curso são satisfatórias (valor de p=0.001). Possuem também relações com colegas de ambos os sexos (valor de p <0.001), não sentem dificuldade em iniciar conversas (valor de p=0.037) e são geralmente conhecidos por serem pessoas amigáveis ou simpáticas (valor de p=0.033), que tomam iniciativas para sair (valor de p=0.008) e julga

que as suas amizades são cada vez mais estáveis e duradouras. Eles discordam de não conseguirem ter relações íntimas (valor de p=0.039) com os colegas ou de acompanhar pouco os colegas (valor de p=0.003) (cf. tabela 31).

Tabela 31.

Caracterização da perceção do absentismo em função da dimensão interpessoal.

Dimensão Interpessoal	C1 Satisfação com as aulas e conteúdos escolares	C2 Importância da assiduidade	C3 Menor dificuldade nos conteúdos escolares/ maior esforço pessoal	C4 Maior compreensão dos conteúdos escolares/ menor absentismo
14. Faço amigos com facilidade no meu local de ensino	**0.028**	0.797	**0.015**	**0.001**
19. Dou comigo acompanhando pouco os outros colegas da turma	**0.033**	**0.014**	0.885	**0.003**
32. Os meus colegas têm sido importantes no meu crescimento pessoal	**0.002**	0.509	0.13	0.13
37. Sinto que possuo um bom grupo de amigos no meu local de ensino	**0.006**	0.51	0.337	**0.004**
40. Tenho desenvolvido amizades satisfatórias com os meus colegas de curso	**0.001**	0.221	0.447	**0.001**
43. Torna-se difícil para mim encontrar um colega que me ajude num problema pessoal	**< 0.001**	0.594	0.083	0.2
46. Tenho relações de amizade próximas com colegas de ambos os sexos	0.05	0.363	0.936	**< 0.001**
49. Quando conheço novos colegas, não sinto dificuldade em iniciar uma conversa	0.532	0.161	**0.002**	**0.037**
51. Sou conhecido/a como uma pessoa amigável e simpática	0.5	0.339	0.251	**0.033**
53. Procuro conviver com os meus colegas fora dos horários das aulas	**0.02**	0.149	0.611	0.69
55. Tomo a iniciativa de convidar os meus amigos para sair	0.63	0.54	**0.037**	**0.008**
56. As minhas relações de amizade são cada vez mais estáveis, duradouras e independentes	0,015	0.268	0.261	**0.049**

Dimensão Interpessoal	C1 Satisfação com as aulas e conteúdos escolares	C2 Importância da assiduidade	C3 Menor dificuldade nos conteúdos escolares/ maior esforço pessoal	C4 Maior compreensão dos conteúdos escolares/ menor absentismo
72. Não consigo estabelecer relações íntimas com colegas	0.002	0.644	0.123	**0.039**

Em relação à dimensão vocacional ou de carreira, existem relações estatisticamente significativas entre todas as questões das dimensões de carreira ou vocacionais e as **componentes 1 e 4** (valor de $p<0.05$). Os estudantes representados, por valores elevados destas componentes, estão associados a estudantes que acreditam que podem concretizar a carreira que escolheram, que conseguem identificar as razões da escolha de curso, que escolherem o curso que frequentam, sentem que estão envolvidos e têm competências, que não mudariam de curso e o curso que frequentam é um curso de sonho. Valores elevados destas duas componentes, representa também estudantes que não concordam com a afirmação de estarem desiludidos com o curso. Valores elevados da **componente 2**, associados à assiduidade e importância da mesma, estão relacionados com sentirem-se positivamente envolvidos no curso que frequentam (valor de $p=0.024$) e que corresponde às perspetivas (valor de $p=0.028$), sentem que estão no curso que sonharam (valor de $p=0.019$) e rejeitam a hipótese de estarem desiludidos com o curso (valor de $p=0.019$). Os estudantes, associados à **componente 3**, que apresentam menor dificuldade em seguir os conteúdos escolares e que acham que as disciplinas não são difíceis, sentem que possuem boas competências nas áreas vocacionais que escolheram (valor de $p=0.028$) (cf. tabela 32).

Tabela 32.

Caracterização da perceção do absentismo em função da dimensão vocacional/curso-carreira.

Dimensão Vocacional / Carreira	C1 Satisfação com as aulas e conteúdos escolares	C2 Importância da assiduidade	C3 Menor dificuldade nos conteúdos escolares/ maior esforço pessoal	C4 Maior compreensão dos conteúdos escolares/ menor absentismo
15. Acredito que posso concretizar os meus valores (prestigio, estabilidade, solidariedade...) na carreira que escolhi	**0.009**	0.119	0.448	**< 0.001**
18. Olhando para trás, consigo identificar as razões que me levaram a escolher este curso	**0.001**	0.177	0.063	**< 0.001**
20. Escolhi bem o curso que estou a frequentar	**< 0.001**	0.209	0.322	**< 0.001**
21. Tenho boas competências para a área vocacional que escolhi	**0.005**	0.14	**0.028**	**< 0.001**
27. Sinto-me envolvido no curso que frequento	**< 0.001**	**0.024**	0.97	**< 0.001**
33. O meu percurso vocacional está a corresponder às minhas expetativas	**< 0.001**	**0.028**	0.219	**< 0.001**
35. Julgo que o meu curso me permitirá realizar profissionalmente	**< 0.001**	0.711	0.691	**< 0.001**
50. Escolhi o curso que me parece mais de acordo com as minhas aptidões e capacidades	**< 0.001**	0.081	0.297	**< 0.001**
64. Sinto-me desiludido(a) com o meu curso	**< 0.001**	**0.019**	0.054	**0.041**
67. Os meus gostos pessoais foram decisivos na escolha do meu curso	**0.036**	0.123	0.074	**< 0.001**
69. Estou no curso com que sempre sonhei	**0.013**	**0.019**	0.612	**< 0.001**
73. Mesmo que pudesse não mudaria de curso	**0.007**	0.334	0.796	**< 0.001**

Em relação à dimensão estudo-aprendizagem, verifica-se que os estudantes, representados pela **componente 1**, com maior contentamento com a forma como as aulas são lecionadas e com o respetivo conteúdo, julgam estar em forma e com bom ritmo de trabalho (valor de p=0.007), conseguem ser eficazes a tirar apontamentos (valor de

p=0.001) e a prepara exames (valor de p=0.001). Consideram ainda que procuram sistematizar ou organizar a informação das aulas (valor de p=0.004) e que possuem boas competências de estudo (valor de p=0.045). Estes indivíduos discordam ainda com a questão de não conseguirem concentrar numa tarefa (valor de p=0.042). Em relação à **componente 2**, cujos valores elevados representam estudantes com maior assiduidade e que dão mais importância à mesma, verifica-se que os mesmos possuem mais pontualidade (valor de p<0.001), boas competências de estudo (valor de p=0.003), sabem sistematizar e organizar a informação das aulas (valor de p<0.002) e tirar apontamentos (valor de p<0.001), são eficazes na preparação de exames (valor de p=0.005), sabem estabelecer prioridades em relação à gestão do tempo (valor de p=0.007). Adicionalmente utilizam a biblioteca (valor de p<0.001) e não estão em acordo com as questões de não se conseguirem concentrar para executar determinada tarefa (valor de p<0.001). Os estudantes, associados à **componente 3**, que apresentam menor dificuldade em seguir os conteúdos escolares e que acham que as disciplinas não são difíceis, sentem-se em forma e com bom ritmo de trabalho (valor de p=0.023) conseguindo ter sempre o trabalho escolar em dia (valor de p=0.03), tirar bons apontamentos (valor de p=0.01) e consideram-se como tendo boas competências de estudo (valor de p<0.001).Os estudantes descritos pela **componente 4** possuem características semelhantes às da componente 2: com a diferença de considerarem que fazem uma gestão eficaz do tempo (valor de p<0.001) e que se sentem em forma e com bom ritmo de trabalho (valor de p<0.001) (cf. tabela 33).

Tabela 33.

Caracterização da perceção do absentismo em função da dimensão estudo-aprendizagem.

	C1	**C2**	**C3**	**C4**
Dimensão Estudo / Aprendizagem	**Satisfação com as aulas e conteúdos escolares**	**Importância da assiduidade**	**Menor dificuldade nos conteúdos escolares/ maior esforço pessoal**	**Maior compreensão dos conteúdos escolares/ menor absentismo**
23. Faço uma gestão eficaz do meu tempo	0.102	0.056	0.214	**< 0.001**
38. Sinto-me em forma e com um bom ritmo de trabalho	**0.007**	0.506	**0.023**	**< 0.001**
42. Utilizo a biblioteca do meu local de ensino	0.34	**< 0.001**	0.706	0.773

Dimensão Estudo / Aprendizagem	C1 Satisfação com as aulas e conteúdos escolares	C2 Importância da assiduidade	C3 Menor dificuldade nos conteúdos escolares/ maior esforço pessoal	C4 Maior compreensão dos conteúdos escolares/ menor absentismo
44. Não me consigo concentrar numa tarefa durante muito tempo	**0.042**	**< 0.001**	0.051	0.165
45. Elaboro um plano das coisas a realizar diariamente	0.098	**0.025**	0.285	0.069
47. Consigo ter o trabalho escolar sempre em dia	0.08	**< 0.001**	**0.03**	**0.007**
48. A minha incapacidade para gerir bem o tempo leva-me a ter mau desempenho escolar	**0.045**	**< 0.001**	0.035	**< 0.001**
54. Sei estabelecer prioridades no que diz respeito à gestão do meu tempo	0.098	**0.007**	0.06	**< 0.001**
57. Consigo tirar bons apontamentos nas aulas	**0.001**	**< 0.001**	**0.01**	**0.006**
60. Sinto que estou a conseguir ser eficaz na minha preparação para os exames	**0.001**	**0.005**	0.006	**< 0.001**
62. Procuro sistematizar/organizar a informação dada nas aulas	**0.004**	**< 0.001**	0.896	**0.013**
66. Tenho boas competências de estudo	**0.045**	**0.003**	**< 0.001**	**< 0.001**
70. Sou pontual na chegada às aulas	0.137	**< 0.001**	0.223	**0.035**

Em relação à **dimensão institucional**, verifica-se que os estudantes, representados pela **componente 1**, com maior contentamento com a forma como as aulas são lecionadas e com o respetivo conteúdo, gostam do ensino que frequentam (valor de p<0.001) e não mudariam de local de ensino (valor de p=0.002), conhecem bem os serviços (valor de p<0.001) do local de ensino, consideram que as infraestruturas são boas (valor de p<0.001) julgam que biblioteca está completa (valor de p=0.002). E discordam de qua a instituição que frequentam não lhes desperte interesse (valor de p<0.001). Os estudantes com valores elevados da **componente 2**, gostam do local de ensino que frequentam (valor de p=0.022) e gostariam de concluir o curso que frequento nesse mesmo local (valor de p=0.008) e

também consideram que possuem boas infraestruturas (valor de p=0.02). Os estudantes com menos dificuldade de seguir conteúdos e que acham os conteúdos fáceis, representados pela **componente 3**, se pudessem mudariam do local de ensino (valor de p=0.049) e consideram que a biblioteca não é completa (valor de p=0.049). A **componente 4** possui diferenças estatisticamente significativas entre as diferentes classes, verificando-se que os estudantes com maior compreensão de matéria lecionada e menores níveis de absentismo conhecem bem os serviços inerentes ao respetivo local de ensino (valor de p=0.029) (cf. tabela 34).

Tabela 34.

Caracterização da perceção do absentismo em função da dimensão institucional.

Dimensão Institucional	C1 Satisfação com as aulas e conteúdos escolares	C2 Importância da assiduidade	C3 Menor dificuldade nos conteúdos escolares/ maior esforço pessoal	C4 Maior compreensão dos conteúdos escolares/ menor absentismo
16. Mesmo que pudesse não mudaria de local de ensino	**0.002**	0.056	**0.049**	0.542
25. Gosto do local de ensino que frequento	**< 0.001**	**0.022**	0.685	0.116
28. Conheço bem os serviços existentes no meu local de ensino	**< 0.001**	0.052	0.636	**0.029**
29. Gostaria de concluir o meu curso no local de ensino que agora frequento	0.236	**0.008**	0.597	0.193
59. A instituição de ensino que frequento não me desperta interesse	**< 0.001**	**0.037**	0.57	0.854
61. A biblioteca do meu local de ensino está bem completa	**0.002**	0.067	**0.049**	0.767
63. Simpatizo com a cidade onde se situa o meu local de ensino	**0.004**	0.961	0.206	0.281
71. O meu local de ensino tem boas infraestruturas	**< 0.001**	**0.02**	0.062	0.2

Capítulo 5: Discussão dos resultados

Face aos resultados até aqui expostos, procedeu-te à sua discussão, em consonância com o enquadramento teórico, com o objetivo de contextualizar os dados investigados, analisando primeiramente os dados sociodemográficos em relação à prevalência do absentismo, respetivos motivos que levam ao absentismo estudantil no ensino superior e numa fase posterior relacionar as vivências académicas, para posteriormente desenvolver as questões de investigação.

A assiduidade é realmente um fator fundamental no ensino superior, bem como o contributo essencial para o sucesso académico, tal como é comprovado por Desalegn et al. (2014) e Teixeira (2014), daí os resultados darem enfoque às variantes do sucesso académico. Desalegn et al. (2014) constatam que, apesar de existirem, políticas explícitas destinadas à obrigatoriedade de assistência dos estudantes às aulas teóricas, laboratoriais e práticas nos regulamentos internos das instituições de ensino superior, o absentismo é um problema crescente nas instituições de ensino superior. Teixeira (2014), ainda ressalva que a assiduidade obrigatória pautada, porém, por um limite flexível de faltas (10% a 20%) nas universidades, encontra-se relacionada com o sucesso académico dos estudantes.

No presente estudo, observou-se que relativamente à prevalência do absentismo percecionado pelos estudantes, a maioria destes assiste sempre às aulas, tal fato, poderá estar relacionado com o efeito/influência do regulamento interno, tendo este como objetivo a promoção da assiduidade obrigatória nas aulas, contribuindo assim para a redução do nível de absentismo dos estudantes mas também para a melhoria do desempenho académico (Desalegn et al. 2014; Teixeira, 2014). Relativamente ao regime de faltas, nas instituições de ensino superior onde foi realizada a recolha dos dados, a amostra rege-se pelo regulamento interno de cada entidade de ensino. Assim sendo, encontrou-se realidades distintas nas três instituições de ensino superior. O modelo de avaliação da Escola Superior de Enfermagem São José de Cluny que se encontra consagrado no Despacho n.º 22207/2009 de 6 de outubro, especificamente no artigo 6º do capítulo IV, estabelece que numa Unidade Curricular teórica se aplique ao limite máximo de faltas, poderá considerar-se a possibilidade da sua revelação pelo Conselho de Direção da ESESJC, até 50%. No que concerne ao Instituto Superior de Administração e Línguas da Madeira como se pode observar no artigo 53º do Aviso n.º 19913/2009 de 4 de novembro, este refere que para todos os efeitos, considera-se sem frequência numa Unidade

Curricular, o aluno cujo número de faltas for igual ou superior a 1/3 do total das sessões de ensino efetivamente ocorridas na Unidade Curricular. Para todas as unidades curriculares existe um registo de presenças dos estudantes, excetuando-se os trabalhadores-estudantes. Ainda assim, o registo de faltas nas unidades curriculares é da responsabilidade dos serviços administrativos, o controlo de faltas em cada Unidade Curricular é da responsabilidade do respetivo docente. A Universidade da Madeira, no artigo 12º do Regulamento de avaliação da aprendizagem dos alunos (2013), define que, a escolha dos modelos e elementos de avaliação da Unidade Curricular é da competência do docente responsável pela mesma. Perante todos estes fatos, talvez esta seja uma explicação pelo qual os estudantes inquiridos, na sua globalidade cometem absentismo.

O absentismo, pode ser também equacionado pela influência do sexo na perceção da assistência às aulas. No presente estudo não foram verificadas diferenças estatisticamente significativas, no entanto encontraram-se diferenças mínimas, em relação aos sexos, pois a amostra do sexo feminino é mais assídua que a amostra do sexo masculino, podendo também advir das aulas na sua maioria serem mais frequentadas por estudantes do sexo feminino, fato esse que se pode constatar na literatura, considerando que os estudantes do sexo masculino têm maiores níveis de absentismo do que os estudantes do sexo feminino e que a assiduidade é um preditor significativo para o desempenho académico dos estudantes (Fayombo et al., 2012; Woodfield et al., 2006). No entanto, no estudo de Friedman et al. (2001), não foram encontradas diferenças significativas entre os rapazes e raparigas.

Em relação à idade pode-se constatar que não é estatisticamente significativa em relação à assiduidade, ou seja, a idade não é um fator de influência nos estudantes do 2º e 3º ano dos diversos estabelecimentos de ensino, ainda que a idade média dos estudantes que responderam raramente assistir às aulas, situa-se nos 23.74 anos. Num estudo de Azevedo e Faria (2001), contrariamente com a ideia anteriormente descrita (Desalegn et al., 2014), afirmam que o absentismo está associado a estudantes mais velhos, pois têm uma maior probabilidade de não assistir às aulas do que os estudantes mais novos.

Relativamente ao estado civil em relação ao absentismo, no presente estudo, não há diferenças significativas, uma vez que 91.1% são solteiros, 3.5% são casados, 2.8% encontram-se em união de fato, 1.8% são divorciados, um indivíduo separado e outro viúvo.

No que concerne ao local de ensino frequentado pelos estudantes inquiridos e a perceção dos mesmos sobre o absentismo, verificou-se existir uma relação entre a assiduidade às disciplinas a que se está matriculado e o local de ensino. Relacionando o local de ensino e a perceção dos estudantes sobre a sua assiduidade, as escolas onde os estudantes parecem ser os mais assíduos são o ISAL seguindo-se a ESESJC e por fim a UMa. Tal fato poderá estar associado à cultura e valores institucionais, maior proximidade e controlo dos docentes, meios académicos mais reduzidos e também devido ao valor das propinas e encargos académicos, pois são mais levados no ISAL, seguindo-se da ESESJC; e por fim a Universidade da Madeira, o que poderá interferir nas causas do absentismo destes estudantes.

Em relação ao curso existem diferenças estatisticamente significativas, os estudantes do curso de gestão são os menos assíduos, seguindo-se dos de psicologia, engenharia e enfermagem. Tal fato pode advir do conteúdo das disciplinas inerentes ao curso e/ou respetivas aulas teóricas e práticas que poderão condicionar a assiduidade dos estudantes. Friedman et al. (2001), constatam que, o tipo de curso está relacionado com o absentismo pois os estudantes dos cursos dos institutos politécnicos e os estudantes em programas de investigação apresentam um menor índice de absentismo do que os estudantes de outros cursos nomeadamente das humanidades, ciências sociais e ciências naturais. No estudo realizado por Woodfield et al. (2006), os estudantes do curso de medicina têm uma maior probabilidade de não assistir às aulas relativamente aos estudantes do curso de enfermagem, e como é verificado no estudo, os estudantes de enfermagem são os mais assíduos. Contrariamente ao que os resultados do estudo atual indicam e a literatura acima mencionada, Timmins e Kaliszer (2002), indicam que a nível europeu, os níveis mais elevados de absentismo são visíveis na Irlanda particularmente em estudantes de Enfermagem.

O ano de escolaridade é outro fator influenciado na assistência às aulas, contudo, no estudo atual, não existe relação entre o ano e a perceção do absentismo, embora os estudantes do segundo ano cometam mais absentismo do que os do terceiro ano, tal fato é igualmente verificado na literatura, como podemos constatar num estudo dos autores Timmins e Kaliszer (2002), o número de absentismo dos estudantes no primeiro ano universitário é de 36%, no segundo ano é de 48% e no terceiro ano de é 16%.

A importância da autonomia pessoal em relação ao absentismo é verificada em dados bibliográficos, ainda que no presente estudo, a associação da assistência às aulas e

ter ou não saído de casa, é inexistente. Contudo a literatura refere que, 16.2% dos estudantes de uma universidade australiana, frequentam todas as aulas, ainda que de entre alguns fatores decisivos correspondentes ao absentismo, encontra-se por exemplo a deslocação da área de residência e, consequentemente, afastamento da família (Massingham & Herrington, 2006).

Assim sendo, importa referir que de acordo com os dados estatísticos, os motivos pessoais e académicos, cujos estudantes consideram ter mais influência no absentismo, são nomeadamente o modelo de ensino, o estado físico e psicológico, estudo e preparação de trabalhos/frequências e o horário das aulas. De ressalvar que a percentagem mais elevada de estudantes enquadra-se na categoria "Não aplicável", ou seja, a maioria não respondeu ou não verifica esta situação.

Pode-se constatar no presente estudo, que os principais motivos que levam os estudantes do sexo feminino a cometer absentismo, deve-se principalmente ao estado físico e psicológico, ao modelo de ensino, ao horário das aulas e ao estudo e preparação de trabalhos e frequências. Relativamente ao sexo masculino, os principais motivos causados pelo absentismo é o modelo de ensino, o estudo e preparação de trabalhos e frequências, dificuldade na gestão do tempo e devido ao horário das aulas serem inadequados. Estes dados são corroborados por Fayombo et al., (2012), em que afirmam que os motivos para o absentismo nos sujeitos do sexo feminino devem-se a fatores académicos como as aulas serem desinteressantes, irrelevantes e que criam um clima que não contribui para a aprendizagem, enquanto os sujeitos do sexo masculino não assistem às aulas devido a fatores individuais como a falta de motivação e de interesse no curso e na universidade. Contudo, como primeiro motivo encontra-se o modelo de ensino preponderante na assistência às aulas. Tal fato é constatado na literatura, em que diversos autores referem que, como principal motivo que os estudantes indicam para não assistirem às aulas é a escassa motivação que o professor transmite com as suas explicações, ou seja, um modelo de ensino demasiado expositivo, metodologia pouco adequada; o valor ou a utilidade da aula; habilidades reduzidas do professor para ensinar os conteúdos tornando as aulas desinteressantes (Desalegn et al., 2014; Fayombo et al., 2012; López-Bonilla & López-Bonilla, 2015; Pérez & Aguilar, 2011; Rodríguez et al., 2003; Triadó-Ivern et al., 2009).

Verificaram-se ainda outros fatores decisivos correspondentes ao absentismo referidos na literatura, que de igual forma seguem a mesma linha de ordem que os motivos verificados no estudo atual, entre os quais: a saúde e o *stresse*, englobando o estado físico

ou psicológico; motivos laborais incluindo alunos em trabalhos a *part-time*; as aulas aborrecidas ou seja desmotivação; ter notas sem ter que ir às aulas; as tecnologias alternativas; a insatisfação perante o professor; a relação pedagógica entre professor alunos; a metodologia de ensino do professor; a deslocação da área de residência e, consequentemente, afastamento da família; existência de compromissos/motivos pessoais e familiares; escolha de outras atividades académicas podendo incluir-se as vivências académicas; o evitamento por parte de colegas da turma provocando alguma dificuldade nas relações interpessoais; outro motivo também associado são os horários das aulas inadequados, o estudo autónomo por parte do estudante tendo este a perceção que aprende melhor de outras formas sem ir às aulas (Credé et al., 2010; Desalegn et al., 2014; Epstein & Sheldon, 2002; Fayombo et al., 2012; Friedman et al., 2001; Gump, 2004, 2006; Kottasz, 2005; Massingham & Herrington, 2006; Moral et al., 2010; O'Sullivan et al., 2015; Paisey & Paisey, 2004; Pérez & Aguilar, 2011; Rodríguez, 2010; Rodríguez et al., 2003; Sacristán-Diáz, Garrido-Vega, González-Zamora, & Afalla-Luque, 2012; Teixeira, 2014; Timmins & Kaliszer, 2002; Triadó-Ivern et al., 2009).

É fundamental percebermos que independentemente do motivo pelo qual os estudantes poderão cometer absentismo, a assistência às aulas é provavelmente o meio de aprendizagem mais benéfico, independente do modelo de ensino ou ate dos métodos utilizados pelo docente (Credé et al., 2010).

Neste seguimento, também considerou-se pertinente fazer um levantamento da influência das vivências académicas em relação ao absentismo. Em relação à satisfação escolar manifesta pelos estudantes, esta parece estar diretamente relacionada com a motivação, processo de aprendizagem, informação facultada, metodologia de ensino, conteúdos programáticos e relação empática com o professor. Alunos com sucesso académico consideram as disciplinas adequadas ao grau de dificuldade espetável para o ensino superior, ritmo adequado, com tempos livres adaptados às exigências dos conteúdos programáticos sem repercussões na vida social (tempo pessoal).

Após o enquadramento de cada componente, verificou-se uma possível relação das vivências académicas em relação a cada dimensão e consequentemente relação com cada componente. No que concerne à dimensão pessoal constatou-se que os estudantes com maior sucesso académico manifestam maior satisfação nas disciplinas, menor dificuldade dos conteúdos académicos, maior compreensão da matéria e consequentemente menor

absentismo. Estes não se consideram emocionalmente afetados (tristeza), nem desorientados, confusos, com falta de auto controlo, pessimismo, ansiedade referindo estarem confiantes. Já os estudantes mais assíduos possuem menos confiança em si próprios. No que concerne à dimensão pessoal e emocional das vivências académicas, destaca-se a importância do bem-estar psicológico e físico, autoconfiança, autonomia e ansiedade perante as situações de avaliação. Esta dimensão refere-se essencialmente às perceções de bem-estar psicológico e físico por parte do estudante, como dimensões do *self*, autonomia, autoconceito e aspetos emocionais como o humor e a ansiedade (Tietzen, 2010). Soares et al. (2007), constataram que os estudantes universitários com uma atitude otimista apresentam uma maior perseverança fulcrais para o sucesso académico que pode afetar positivamente a sua saúde mental. Promovendo assim o bem-estar psicológico e prevenção do *stresse*.

Na dimensão interpessoal é verificado que os estudantes com maior contentamento académico e compreensão da matéria lecionada, fazem amigos com facilidade e relacionam-se bem com os colegas da turma, considerando que os colegas são importantes para o seu crescimento pessoal, contribuem para a resolução de problemas pessoais dentro e fora do contexto académico.

Estes fatores anteriormente descritos são verificados na literatura, tal como profere Almeida et al. (2002), que o estabelecimento de amizade e intimidade com os colegas pode estar intrinsecamente ligado com o envolvimento em atividades extracurriculares e a relação com os pares. Ainda Parade et al. (2010) e Soares et al., (2007), fomentam as ideias suprarreferidas ao longo do texto, referindo que a entrada no ensino superior significa a necessidade de estabelecimento de novas relações interpessoais através de novas relações de amizade que servem, principalmente, para o apoio social ao estudante. Constataram também que a existência de relações positivas com os pares está relacionada com a adaptação à universidade, com o desempenho académico e com o bem-estar nos estudantes universitários.

A dimensão vocacional/curso-carreira, relaciona-se estatisticamente com os estudantes na sua generalidade, pois a grande maioria são estudantes que acreditam na sua concretização profissional. Estes sentem-se envolvidos, com boas competências nas áreas vocacionais, satisfeitos com a escolha do curso por ser o idealizado, adaptados e envolvidos nos respetivos cursos. Sendo assim, há um desenvolvimento vocacional tal como profere Almeida et al. (2002), pois é no ensino superior que o estudante irá

experimentar e confirmar as suas escolhas vocacionais dedicando-se ao curso e à respetiva carreira profissional, tornando-se mais fácil quando a organização do curso e das suas unidades curriculares estão em sintonia com as suas escolhas vocacionais, tal fato é constatado no estudo atual por Almeida (2007) e Svanum e Aigner (2011).

No que concerne à dimensão estudo-aprendizagem, os estudantes das diversas componentes julgam estar em forma e num bom ritmo de trabalho, com boa gestão do tempo, proporcionando um trabalho académico continuado com competências de estudo adequadas e eficazes na preparação de exames. Adicionalmente dão utilidade aos recursos disponíveis na biblioteca. Estes indicadores são igualmente verificados na literatura, pois a dimensão está relacionada com o envolvimento nas atividades de estudo e aprendizagem, gestão do tempo, métodos de estudo, a utilização da biblioteca e outros recursos de aprendizagem e o segundo aplica-se às competências de estudo (Almeida et al., 2002). Leese (2010) e Scoot et al. (2015), reforçam a ideia de que os estudantes percecionam a entrada no ensino superior como havendo uma maior sobrecarga de trabalho e a necessidade de tornarem-se estudantes autónomos, assumindo a responsabilidade pela sua própria aprendizagem, o que implica uma maior gestão do tempo e a capacidade de utilizar os métodos de estudo de forma eficaz.

Na dimensão institucional, constatou-se que os estudantes na sua generalidade estão satisfeitos com o local de ensino e que gostariam de permanecer na instituição até o término do curso. Dizem ainda que encontram-se informados acerca dos serviços da instituição, julgam que a biblioteca está completa e que as infraestruturas são adequadas. Tal fato é efetivamente constatado por Almeida et al. (2002), quando dizem que há uma adaptação à instituição, ao seu funcionamento, às suas infraestruturas, existindo ainda um interesse por parte dos estudantes pela instituição que a frequentam e outro centrado no conhecimento e na apreciação dos serviços e infraestruturas da instituição. Por outro lado, os estudantes com menor dificuldade nos conteúdos escolares, se pudessem, mudariam de local de ensino e ainda consideram que a biblioteca está incompleta.

Face ao exposto no presente capítulo, o absentismo académico apresenta-se como um dos problemas que mais preocupam as instituições de ensino superior pela sua ligação com o insucesso académico, o abandono universitário e posterior dissolução dos estudos. O ajustamento à instituição é realizado através de um processo multidimensional e complexo que exige a utilização de diversas competências por parte dos estudantes para que possa ocorrer uma adaptação bem-sucedida e o sucesso escolar neste ambiente educativo. Isto

significa que os estudantes possam adaptar-se eficazmente a uma componente das vivências académicas, por exemplo, às exigências académicas e ajustar-se menos adequadamente a outra componente, por exemplo, as exigências sociais. Este ajustamento ao ensino superior prediz as notas dos estudantes, a adaptabilidade que poderá reduzir o número de retenções, as características individuais, o apoio social e as relações interpessoais dos estudantes (Almeida, 2007; Almeida et. al., 2012; Credé & Niehorster, 2012).

III. CONCLUSÕES

Capítulo 6: Considerações finais

Para concluir a presente investigação, são tecidas neste ponto algumas considerações finais sobre os resultados obtidos, apresentando-se igualmente algumas limitações e pistas para estudos futuros nesta temática, bem como implicações psicológicas e psicopedagógicas a ter em consideração para o apoio dos estudantes, docentes, família entre outros.

Da revisão teórica pesquisada conclui-se que são escassos os estudos direcionados para o absentismo e vivências académicas. Embora se verifique atualmente uma preocupação crescente em incidir na presente temática verificam-se que os estudos encontram-se muito centrados nas instituições analisadas, isto porque observa-se que os estudos não possuem visões alargadas, estando dispersos somente pelas instituições. Verifica-se igualmente uma ausência da agregação geral dos dados existentes fazendo que com que exista uma tendência para a generalização e extrapolação dos mesmos. Relativamente aos motivos influenciadores do absentismo, observou-se que estes não causam diferenciação de estudo em estudo.

No presente trabalho emergiram diversos aspetos de extrema relevância que podem contribuir para diversas explicações. Um dos aspetos foi realmente percebermos que o sexo feminino falta menos às aulas, embora quando falta é essencialmente por fatores relacionados com a falta de bem-estar físico e psicológico, ou seja, motivos relacionados com a saúde, tal fato poderá ate ser atenuado se procurarem ajuda psicológica, embora, segundo o estudo de Lucas, Oliveira, Soares e Faria (2012), são poucos os estudantes que ponderam pedir ajuda psicológica face às eventuais dificuldades vivenciadas, ainda assim são as mulheres que recorrem mais a este tipo de apoio. É fundamental perceber que é necessário haver um maior apoio psicológico aos estudantes do sexo feminino e por outro facultar estratégias aos docentes, para que os estudantes na sua generalidade sintam mais interesse em assistir às aulas. Esta é uma realidade distinta no sexo masculino que comete mais absentismo e na sua maioria relacionado com o modelo de ensino, tal como diversos autores apontam para os mesmos motivos (Desalegn et al., 2014; Fayombo et al., 2012; López-Bonilla & López-Bonilla, 2015; Pérez & Aguilar, 2011; Rodríguez et al., 2003; Triadó-Ivern et al. 2009).

Verificamos que a maioria dos estudantes é solteiro, não precisou de sair de casa para ingressar no Ensino Superior, a maioria tem uma média de curso entre os treze e os quinze valores, estando as mulheres matriculados maioritariamente entre uma a quatro disciplinas e os homens entre oito a dez disciplinas e que ambos os sexos entraram no curso na primeira opção. O que se pode admitir perante estes fatos é que o sexo masculino efetivamente é quem está inscrito em mais cadeiras uma vez que comete mais absentismo, supostamente derivado por não estarem satisfeitos com o modelo de ensino, o que realmente é uma tendência verificada literatura bem como também pela simultaneidade/sobreposição de horários (Fayombo et al., 2012; Woodfield et al., 2006).

Relativamente ao controlo da assiduidade terá de ser visto como algo a ter em consideração, pois verificamos que alguns estudantes assistem raramente quando há ausência do controlo da assiduidade numa Unidade Curricular, embora na sua maioria não seja algo verificado sempre. Ainda assim, poderá estar relacionado efetivamente com o regulamento interno de cada instituição, embora este seja um assunto talvez discutível, uma vez que, cabe a cada estudante autoavaliar-se em relação à sua presença às aulas. Desalegn et al. (2014) e Teixeira (2014), afirmam que o fato de estar presente na aula é claramente mais positivo para os estudantes do que apenas estudarem pelos livros ou até mesmo pelos diapositivos facultados pelos professores, pois a assiduidade obrigatória encontra-se relacionada com o sucesso académico dos estudantes.

As vivências académicas são proditores para a melhoria das competências pessoais, interpessoais, académicas, institucionais e até mesmo vocacionais; e realmente é algo que foi observado, pois os estudantes com boas interações pessoais, bem-estar e boa autoestima, são aqueles com maior contentamento, pelo que, pessoas emocionalmente estáveis terão melhor contentamento escolar e consequentemente rendimento, tal como é também referido pela bibliografia (Almeida, 2007; Almeida et al., 2002; Almeida et al., 2012; Credé & Niehorster, 2012; Parade et al., 2010; Soares et al., 2007; Tietzen, 2010) e ainda contatado num estudo de Lucas et al. (2012) em que na Universidade da Madeira, observaram de um modo geral que há uma boa qualidade das vivências académicas por parte dos estudantes. Nesta linha, o papel do psicólogo educacional é extremamente relevante, na medida em que, através de programas de treino de competências, orientação nos métodos de estudo, estratégias de *coping* e intervenção psicológica, poderão ser dadas ferramentas e estratégias para que os jovens do ensino superior possam adaptar-se aos novos contextos, solidificar as relações interpessoais, e até mesmo esclarecer dúvidas que

possam ir surgindo ao longo de percurso universitário. Seria também profícuo para um bom ajustamento dos jovens ao ensino superior, fazer uma intervenção psicológica para a transição do ensino secundário para o ensino superior, prevenindo um desajustamento a nível pessoal, interpessoal, académico e institucional e consequentemente abandono escolar. Na Universidade da Madeira este apoio já é existente embora devendo ser mais reforçado.

Conclui-se que uma boa escolha de curso, melhor integração das diversas dimensões, bons ritmos de estudo e maior assiduidade levará certamente a taxas mais baixas de absentismo. A problemática do absentismo está em crescimento em vários países daí a necessidade de um aprofundamento e da criação de possíveis soluções para este fenómeno (Gump, 2006; Kottasz, 2005). Para estudos futuros seria profícuo analisar quais as sugestões que os estudantes dariam para uma melhor metodologia de ensino por parte dos docentes e quais as suas maiores dificuldades sentidas na integração e adaptação para o ensino superior, através de uma análise mais qualitativa. Talvez fosse igualmente pertinente utilizar outras fontes de recolha de dados, para perceber como é que a família, docentes, pares, colegas, diretores e reitores das instituições de ensino, visualizam e percecionam as mudanças do ensino secundário para o ensino superior, sugerindo também alternativas de intervenção para os estudantes universitários.

Como proposta futura, seria pertinente alargar o estudo do absentismo e das vivências académicas, a outras instituições de ensino superior exteriores à RAM, para que se possa ter uma ideia mais pormenorizada desta problemática bem como reforçar estratégias a nível regional, nacional e até mesmo internacional.

Ao longo deste estudo, surgiram diversas limitações. Primeiramente sendo este um estudo autopercetivo, os estudantes podem nem sempre assumir que faltam entre outras variáveis estudadas. Saliente-se que sendo este um estudo transversal, ou seja, apenas fornece os dados de como as variáveis co-variam num dado momento, fez com que não fosse possível ter todas as informações como se de um estudo longitudinal se pudesse tratar. Outra limitação verificada foi o fato da amostra, em algumas instituições, ter um tamanho reduzido, que por vez os dados não podem ser generalizados. Poderiam ser encontradas outras estratégias para chegar a um maior número de preenchimento de questionários, isto se tivesse sido feito de forma presencial, para que houvesse uma interação entre entrevistado e entrevistador adquirindo assim um maior número de

informação. Assim unir a metodologia quantitativa e qualitativa enriquecesse mais a análise dos dados.

Relativamente às limitações verificadas ao longo dos estudos empíricos, a maioria destes utiliza instrumentos de autorrelato dirigidos aos estudantes. É também observado na literatura a ausência de estudos longitudinais que analisem as direções de influência entre o absentismo e as vivências académicas.

De igual modo, sentiu-se uma carência de estudos que analisem a influência do absentismo e das vivências académicas, sendo pertinente cruzar e analisar estas variáveis, ou seja, tentar perceber se há correlação entre o absentismo mais elevado versus menor vivência académica ou por outro lado menor absentismo versus maior vivência académica.

A nível das implicações práticas, e tendo em consideração alguns resultados do estudo, seria pertinente verificar-se um maior apoio psicológico aos indivíduos e desta forma dar-lhes a conhecer mais os apoios de ajuda psicológica, especialmente, dando continuidade do conhecimento do papel do serviço de psicologia na cerimónia de abertura do ano académico, em que se encontram reunidos todos os alunos recém-chegados à instituição e ainda, no início de todos os anos letivos este serviço ir a todas as turmas, procurando dar o conhecer o seu papel missão e contributo para o sucesso curricular dos estudantes do ensino superior.

De acordo com os motivos constatados que influenciam os níveis de absentismo, seria primordial, os órgãos responsáveis pela orientação e regulamentação pedagógica das instituições de ensino superior, terem no regulamento uma política mais clara de definição das faltas, isto porque, constatou-se que na ausência de normas os estudantes elevam a sua ausência nas unidades curriculares. Seria igualmente fundamental, as instituições do ensino superior proporcionarem um maior investimento na formação e renovação das metodologias de ensino adotadas pelos docentes das referidas instituições.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Almeida, L. S. (2007). Transição, adaptação académica e xito escolar no ensino superior. *Revista galego-portuguesa de psicoloxía e educación, 15*(2), 203-215. ISSN: 1138-1663.

Almeida, L. S., Ferreira, J. A. G., & Soares, A. P. C. (1999a). *Adaptação, rendimento e desenvolvimento dos estudantes no ensino superior: Construção/validação do Questionário de Vivências Académicas.* Relatórios de Investigação. Braga: Universidade do Minho, Centro de Estudos em Educação e Psicologia.

Almeida, L. S., Ferreira, J. A. G., & Soares, A. P. C. (1999b). Questionário de Vivências Académicas: Construção e validação de uma versão reduzida (QVA-r). *Revista Portuguesa de Pedagogia 33*(33), 181-207.

Almeida, L. S., Guisande, M. A., & Paisana, J. (2012). Extra-curricular involvement, academic adjustment and achievement in higher education: A study of Portuguese students. *Anales de Psicología, 28*(3), 860-865. Retirado de: http://dx.doi.org/10.6018/analesps.28.3.156231

Almeida, L. S., Soares, A. P. C., & Ferreira, J. A. G. (2002). Questionário de Vivências Académicas (QVA-r): avaliação do ajustamento dos estudantes universitários. *Avaliação Psicológicas*, 2, 81-93.

Almeida, L., Ferreira, J., & Soares, A. P. (2003). Questionário de Vivências Académicas (Q.V.A. e Q.V.A.-r). In M. Gonçalves, M. Simões, L. Almeida, & C. Machado, *Avaliação psicológica: Instrumentos validados para a população portuguesa* (pp. 114-130). Coimbra: Quarteto.

Almeida, L., Ferreira, J. A., & Soares, A. P. (2001). *Questionário de Vivências Académicas – versão reduzida.* Braga: Universidade do Minho.

Almeida, L.S., & Cruz, J. F. A. (2010). Transição e adaptação académica: reflexões em torno dos alunos do 1º ano da Universidade do Minho. In J.L. Silva, F. Vieira, A.A. Carvalho, M.A. Flores, I. Viana, J.C. Morgado, L.R. Oliveira, M.A. Moreira, M. da Silva e Silva, N. van Hattum-Janssen, & M.P. Alves (Eds.), *Actas do Congresso Ibérico" Ensino Superior em Mudança: tensões e possibilidades*" (pp. 429-439). Braga: CIEd.

Arulampalam, W., Naylor, R. A., & Smith, J. (2012). “Am I Missing Something? The effects of absence from class on student performance”. *Economics of Education Review, 31,* 363-375.

Azevedo, Â. S., & Faria, L. (2001). *Transição para o Ensino Superior: Estudo Preliminar de um Questionário de Experiências de Transição Académica.* Porto: Universidade do Porto.

Bailey, K. D., & Morais, D. B. (2005). Exploring the use of blended learning in tourism education. *Journal of Teaching in Travel & Tourism, 4,* 23-36.

Balfanz, R., & Byrnes, V. (2012*). The importance of being in school: A report on absenteeism in the nation’s public schools*. Baltimore, MD: Johns Hopkins University Center for Social Organization of Schools.

Bardin, L. (1995). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.

Barlow, J., & Fleischer, S. (2011). Student absenteeism: Whose responsibility? *Innovations in Education and Teaching International, 48*(3), 227-237. doi: 10.1080/14703297.2011.593700

Beyers, W., & Goossens, L. (2003) Psychological Separation and Adjustment to University: Moderating Effects of Gender, Age, and Perceived Parenting Style. *Journal of Adolescent Research, 18*(4), 363-382. doi: 10.1177/0743558403253812

Burris, J. L., Brechting, E. H., Salsman, J., & Carlson C. R. (2009). Factors Associated With the Psychological Well-Being and Distress of University Students. *Journal of American College Health, 57*(5), 536-544. doi: 10.3200/JACH.57.5.536-544

Credé, M., & Niehorster, S. (2012). Adjustment to College as Measured by the Student Adaptation to College Questionnaire: A Quantitative Review of its Structure and Relationships with Correlates and Consequences. *Educational Psychology Review, 24,* 133-165. doi: 10.1007/s10648-011-9184-5

Credé, M., Roch, S. G., & Kieszczynka, U. M. (2010). Class Attendance in College: A Meta-Analytic Review of the Relationship of Class Attendance With Grades and Student Characteristics. *Review of Educational Research, 80(2),* 272-295. doi: 10.3102/003465431036299.

Desalegn, A. A., Berhan, A., & Berhan, Y. (2014). Absenteeism among medical and health science undergraduate students at Hawassa University, Ethiopia. *BMC Medical Education, 14,* 1-11. doi: 10.1186/1472-6920-14-81

Dhillon, J. K., McGowan, M., & Wang, H. (2008). How effective are institutional and departmental systems of student support? Insights from an investigation into the support available to students at one English university. *Research in Post-Compulsory Education, 13*(3), 281-293. doi: 10.1080/13596740802346472

Education, Audiovisual and Culture Executive Agency. (2012). *The European Higher Education Area in 2012: Bologna Process Implementation Report*. Bruxelas: Education, Audiovisual and Culture Executive Agency. Retirado de http://www.ehea.info/Uploads/(1)/Bologna%20Process%20Implementation%20Report.pdf

Expósito, E. G., & Villasol, M.C. (2007). Absentismo entre los estudiantes de Teoría Económica. Un análisis cuantitativo. *Investigaciones de Economía de la Educación, 2,* 231-240.

Fayombo, G. A., Ogunkola, B.J., & Olaleye, Y. L. (2012). Cross Institutional Study of the Causes of Absenteeism among University Students in Barbados and Nigeria. *Journal of Educational and Developmental Psychology, 2*(1), 122-136. doi: 10.5539/jedp.v2n1p122

Ferreira, J. A., & Hood, A. B. (1990). Para a compreensão do desenvolvimento psicossocial do estudante universitário. *Revista Portuguesa de Pedagogia, 24,* 391-406.

Freixo, M., J., V. (2009). *Metodologia Científica – Fundamentos, Métodos e Técnicas.* Lisboa: Instituto Piaget

Friedman, P., Rodriguez, F., & McComb, J. (2001). Why students do and do not attend classes: Myths and realities. *College Teaching, 49*(4), 124-133. doi: 10.1080/87567555.2001.10844593

Gabinete de Apoio Psicopedagógico dos Serviços da Ação Social da Universidade de Coimbra. (2012). *Plano de Apoio à Transição do Ensino Secundário para o Ensino Superior – Melhor Adaptação; Mais Resiliência; Mais Sucesso".* Coimbra: GAP-SASUC. Retirado de

http://www.uc.pt/sasuc/ServicosApoioEstudantes/GAP/areas_de_intervencao/Investigacao_F/Links_Projectos/1_GAP-SASUC_RelatorioLinha2_PAT.pdf

Gump, S. E. (2004). The Truth Behind Truancy: Student Rationales for Cutting Class. *Educational Research Quarterly, 28*(2), 50-58.

Gump, S. E. (2006). Guess who's (not) coming to class: student attitudes as indicators of attendance. *Educational Studies, 32*(1), 39-46. doi: 10.1080/03055690500415936

Hill , M. M., & Hill, A. (2006). *Investigação por Questionário*. Lisboa: Edições Sílabo.

Hussey, T., & Smith, P. (2010). Transitions in higher education. *Innovations in Education and Teaching International, 47*(2), 155-164. doi: 10.1080/14703291003718893

Jafari, E., Dehshiri, G. R., Eskandari, H., Najafi, M., Heshmati, R., & Hoseinifar, J. (2010). Spiritual well-being and mental health in university students. *Procedia Social and Behavioral Sciences, 5,* 1477-1481. doi:10.1016/j.sbspro.2010.07.311

Kelly, G.E. (2012). Lecture attendance rates at university and related factors. *Journal of Further and Higher Education, 36*(1), 17-40. doi: 10.1108/00907321211203621

Kottasz, R. (2005). Reasons for Student Non-Attendance at Lectures and Tutorials: an analysis. *Investigations in university teaching and learning, 2*(2). ISSN 1740-5106.

Leese, M. (2010). Bridging the gap: supporting student transitions into higher education. *Journal of Further and Higher Education, 34*(2), 239-251. doi: 10.1080/03098771003695494

López-Bonilla, J. M., & López-Bonilla, L.M. (2015). The multidimensional structure of university absenteeism: an exploratory study. *Innovations in Education and Teaching International, 52(*2), 185-195. doi: 10.1080/14703297.2013.847382

Lucas, C. V., Oliveira, F., Soares, L., & Faria, C. (2012). Vivências Académicas dos Estudantes da Universidade da Madeira e Crenças em Relação ao Apoio Psicológico. In Ana Ferreira, Arlette Verhaeghe, Danilo R. Silva, Leandro S. Almeida, Rosário Lima, & Sandra Fraga (Eds.), *Actas do VIII Congresso Iberoamericano de Avaliação / Evaluación Psicológica. XV Conferência Internacional Avaliação Psicológica: Formas e Contextos* (pp. 567-577). Lisboa: Sociedade Portuguesa de Psicologia.

Marburger, D. R. (2001). Absenteeism and Undergraduate Exam Performance. *Journal of Economic Education, 32*, 99-109.

Massingham, P., & Herrington. T. (2006). "Does attendance matter? An examination of student attitudes, participation, performance and attendance". *Journal of University Teaching and Learning Practice, 3*(2), 82-103.

Moore, S., Armstrong, C., & Pearson, J. (2008). Lecture absenteeism among students in higher education: a valuable route to understanding student motivation. *Journal of Higher Education Policy and Management, 30*(1), 15-24. doi: 10.1080/13600800701457848

Moral, L., Navarro, L., & García, M. (2010). Absentismo estudiantil en la Escuela Universitaria de Estudios Empresarial de la Universidad de Sevilla. In J.L. Jiménez & A. Rodríguez (Coords.), *El absentismo en las aulas universitarias. El caso de la escuela universitaria de estudios empresariales de la Universidad de Sevilla* (pp. 13-98). Sevilha: Grupo Editorial Universitario.

Morgan, M. (2012). The evolution of student services in the UK. *Perspectives: Policy and Practice in Higher Education, 16*(3), 77-84. doi: 10.1080/13603108.2011.652990

Noronha, A. P., Martins, D. F., Gurgel, M. A., & Ambiel, R. M. (2009). Estudo Correlacional entre interesses profissionais e Vivências Académicas no Ensino Superior. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, 143-154.

O´Sullivan, S., McMahon, L., Moore, G., Nititham, D., Slevin, A., Kelly, C., & Wixted, L. (2015). "I Did Not Miss Any, Only When I Had a Valid Reason": Accounting for Absences from Sociology Classes. *Teaching Sociology, 43*(1), 15-26. doi: 10.1177/0092055X14554879

Paisey, C., & Paisey, N.J. (2004). Student attendance in an accounting module – reasons for non-attendance and the effect on academic performance at a Scottish University. *Accounting Education, 13*(1), 39-53. doi:10.1080/0963928042000310788

Parade, S. H., Leerkes, E. M., & Blankson, A. N. (2010). Attachment to Parents, Social Anxiety, and Close Relationships of Female Students over the Transition to

College. *Journal of Youth and Adolescence, 39*(2), 127-137. doi: 10.1007/s10964-009-9396-x

Parra, P., Baena, C., Jiménez, C. J., & Valencia, M. (2008). Presencia y abandono de alunos en nuestras asignaturas. *VIII Congreso de Tecnologías Aplicadas a la Enseñanza de la Electrónica*, Zaragoza.

Pérez, P. R., & Aguilar, D. L. (2011). El Absentismo en la Enseñanza Universitaria: un obstáculo para la participación y el trabajo autónomo del alumnado. *Bórdon, 63*(3), 43-56. ISSN: 0210-5934.

Quivy, R., & Campenhoudt, L. V. (1995). *Manual de Investigação em Ciências Sociais.* Lisboa: Gradiva. Retirado de: http://pt.scribd.com/doc/37937019/Quivy-e-Campenhoudt-Manual-de-Investigacao-em-Ciencias-Sociais#force_seo

Regulamento da Escola Superior de Enfermagem São José de Cluny – Despacho n.º 22207/2009 de 6 de outubro. *Diário da República* n.º 193/2009 - 2.ª Série. Escola Superior de Enfermagem de S. José de Cluny.

Regulamento do Instituto Superior de Administração e Línguas - Aviso n.º 19913/2009 de 4 de Novembro. *Diário da República* n.º 214/2009 - 2.ª Série. Instituto Superior de Administração e Línguas.

Rodríguez, A. (2010). Causas del absentismo según los estudiantes In J. L. Jiménez & A. Rodríguez, (Eds.), *El absentismo en las aulas universitarias.El caso de la Escuela Universitaria de Estudios Empresariales de la Universidad de Sevilla* (pp. 101-124). Sevilha: Grupo Editorial Universitario.

Rodríguez, R., Hernández, J., Alonso, A., & Diez-Itza, E. (2003). El absentismo en la Universidad: resultados de una encuesta sobre motivos que señalam los estudantes para no assistir a classe. *Aula Abierta, 82*, 117-145.

Sacristán-Diáz, M., Garrido-Vega, P., González-Zamora, M., & Afalla-Luque, R. (2012). ¿Por Qué Los Alumnos No Asisten a Clase y no Se Presentan a Los Exámenes? Datos y Reflexiones Sobre Absentismo y Abandono Universitarios. *Working Papers on Operations Management, 3*(2), 101-112. doi:10.4995/wpom.v3i2.1103.v

Sajiene, L., & Tamuliene, R. (2012). Quality Assessment Parameters for Student Support at Higher Education Institutions. *Quality of Higher Education, 9*, 120-139.

Scoot, G. W., Furnell, J., Murphy, C. M., & Goulder, R. (2015). Teacher and student perceptions of the development of learner autonomy; a case study in the biological sciences. *Studies in Higher Education, 40*(6), 945-956. doi: 10.1080/03075079.2013.842216

Seco, G. M., Casimiro, M. C., Pereira, M. I., Dias, M. I., & Custódio, S. M. (2005). *Para uma abordagem psicológica da transição do Ensino Secundário.* Leiria: Instituto Politécnico de Leiria.

Serviço de Consulta Psicológica da Universidade da Madeira. (13 de janeiro de 2016a). *Ser Estudante Universitário.* Retirado de Serviço de Consulta Psicológica da Universidade da Madeira: http://scp.uma.pt/index.php?option=com_content&view=article&id=300&Itemid=126&lang=pt

Serviço de Consulta Psicológica da Universidade da Madeira. (13 de janeiro de 2016b). *Treino de Competências Sociais* . Retirado de Serviço de Consulta Psicológica da Universidade da Madeira: http://scp.uma.pt/index.php?option=com_content&view=article&id=298&Itemid=71&lang=pt

Serviço de Consulta Psicológica da Universidade da Madeira. (13 de janeiro de 2016c). *Programa de Tutoria de Pares.* Retirado de Serviço de Consulta Psicológica da Universidade da Madeira: http://scp.uma.pt/index.php?option=com_content&view=article&id=220&Itemid=96&lang=pt

Epstein, J. L., & Sheldon, S. B. (2002). Present and Accounted for: Improving Student Attendance Through Family and Community Involvement. *Journal of Educational Research, 95*(5), 308-318. doi: 10.1080/00220670209596604

Soares, A. P. (2003). *Transição e adaptação ao Ensino Superior: Construção e validação de um modelo multidimensional de ajustamento de jovens ao contexto universitário* (Tese de Doutoramento). Universidade do Minho, Braga.

Soares, A. P., Guisande, M. A., & Almeida, L. S. (2007). Autonomía y ajuste académico: un estudio com estudiantes portugueses de primer año. *International Journal of Clinical and Health Psychology. 7*(3), 753-765.

Sousa, M. J., & Baptista, C. S. (2011). *Como fazer investigação, dissertações, teses e relatórios*. Lisboa: PACTOR – Edições de Ciências Sociais e Politica Contemporânea.

Svanum, S., & Aigner, C. (2011). The influences of course effort, mastery and performance goals, grade expectancies, and earned course grades on student ratings of course satisfaction. *British Journal of Educational Psychology, 81,* 667-679. doi: 10.1111/j.2044-8279.2010.02011.x

Tamuliene, R. (2014). Adjusting College Students' Support Services to Students' Type: Lithuania's Case. *Procedia - Social and Behavioral Sciences, 141,* 438-446. doi: 10.1016/j.sbspro.2014.05.077

Tavares, D., M. (2012). *Adaptação ao Ensino Superior e Otimismo em Estudantes do 1º ano.* (Dissertação de Mestrado em Psicologia Clinica e da Saúde). Faculdade de Ciências Humanas e Sociais da Universidade Fernando Pessoa: Porto. Retirado de: http://bdigital.ufp.pt/bitstream/10284/3617/1/Disserta%C3%A7%C3%A3o%20Daniela%20Tavares%20-%20FINAL.pdf

Teixeira, A. A. (2014). The impact of class absenteeism on undergraduates' academic performance: evidence from an elite Economics school in Portugal. *Innovations in Education and Teaching International, 51,* 1-13. doi: 10.1080/14703297.2014.937730

Tietzen, A. M. S. (2010). *Vivências Académicas dos alunos do Ensino Superior*. (Dissertação de Mestrado em Psicologia Clinica e da Saude). Universidade do Algarve: Algarve. Retirado de: sxzhttp://sapientia.ualg.pt/bitstream/10400.1/2956/1/Dissert_mestr_Psic_vivencias_acad%C3%A9micas.pdf

Timmins, F., & Kaliszer, M. (2002). Absenteeism among nursing students – fact or fiction? *Journal of Nursing Management, 10,* 251-264. Retirado de: http://www.themedfomscu.org/media/elip/5.pdf

Triadó-Ivern, X., Aparicio-Chueca, P., Guárdia-Olmos, J., & Jaría-Chacón, N. (2009). Aproximación empírica al análisis del absentismo de los estudiantes universitarios. Estudio del caso de la Facultad de Economía y Empresa *(*UB). *Revista de Formación e Innovación Educativa Universitaria, 2*(4), 315-325.

Triadó-Ivern, X.M., Aparicio-Chueca, P., Guàrdia-Olmos, J., Peró-Cebollero, M., & Jaría-Chacón, N. (2013). Empirical approach to the analysis of university student absenteeism: proposal of a questionnaire for students to evaluate the possible causes. *Quality & Quantity, 47*(4), 2281-2288. doi: 10.1007/s11135-011-9654-3

Turner, E. A., Chandler, M., & Heffer, R.W. (2009). The Influence of Parenting Styles, Achievement Motivation, and Self-Efficacy on Academic Performance in College Students. *Journal of College Student Development, 50*(3), 337-346.

Universidade da Madeira (2013). *Regulamento de Avaliação da Aprendizagem dos Alunos da Universidade da Madeira.* Funchal: Universidade da Madeira. Retirado de: http://aauma.uma.pt/index.php/documentos/doc_view/1620-regulamento-de-avaliacao-da-aprendizagem-dos-alunos

Woodfield, R., Jessop, D., & McMillan, L. (2006). Gender differences in undergraduate attendance rates. *Studies in Higher Education, 31*(1), 1-22. doi: 10.1080/03075070500340127

ANEXOS

Anexo A

Autorização da Direção da Escola Superior de Enfermagem São José de Cluny (ESESJC)

Excelentíssima Senhora Diretora

da Escola Superior de Enfermagem São José de Cluny

Funchal, 7 de Maio de 2015

Assunto: Pedido de autorização para desenvolvimento do projeto de investigação da Dissertação de Mestrado na Universidade da Madeira

Eu, Soraia Filipa Gomes Ferreira Espinho Andrade, Licenciada em Psicologia e a frequentar o Mestrado em Psicologia da Educação na Universidade da Madeira sob orientação da Professora Doutora Maria da Glória Salazar d'Eça Costa Franco, venho, por este meio, solicitar a V. Ex.ª autorização para realizar um estudo na Universidade da Madeira. A dissertação subordina-se ao tema "O Absentismo nos Estudantes e as Vivências Académicas nas Instituições de Ensino Superior da Região Autónoma da Madeira" e tem como objetivos principais: a) diagnosticar a realidade do absentismo nos estudantes das instituições de ensino superior da Região Autónoma da Madeira; b) compreensão da problemática do absentismo no ensino superior; c) determinar a prevalência e a incidência do absentismo; d) determinar as causas do absentismo e a sua relação com as vivências académicas, nos estudantes do ensino superior da RAM; e e) apresentar possíveis soluções para que os problemas do absentismo possam ser colmatados.

A presente investigação desenvolver-se-á até ao mês de Julho do presente ano letivo sendo necessária para a sua prossecução a aplicação de um questionário *online* através da plataforma digital *Google Docs* aos alunos do 2º e 3º ano de todos os cursos do 1º Ciclo de estudos.

Assim, solicito a V. Ex.ª a autorização para a realização do presente estudo na instituição de ensino superior que dirige assim como para divulgação do mesmo e a melhor forma de contactar os alunos a serem envolvidos, de preferência através de correio eletrónico.

Em todas as etapas da investigação, será salvaguardado o anonimato dos alunos envolvidos assim como mantida a confidencialidade das informações recolhidas no decurso da mesma.

Agradeço desde já a atenção dispensada e disponibilizo-me para prestar mais informações que V. Ex.ª considere pertinentes.

Sem outro assunto de momento, apresento os meus melhores cumprimentos,

Soraia Andrade

Soraia Filipa Gomes Ferreira Espinho Andrade

(*email*: filipandrade_@hotmail.com)

PEDIDO DE AUTORIZAÇÃO AO RESPONSÁVEL DA INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR

Eu Maria Olívia Sousa de Freitas Barcelos, responsável da Escola Superior de Enfermagem S. José de Cluny autorizo/não autorizo a recolha de dados no âmbito do estudo de investigação "O Absentismo nos Estudantes e as Vivências Académicas nas Instituições de Ensino Superior da Região Autónoma da Madeira".

A Responsável

Funchal, 07 de maio de 2015

Anexo B

Autorização da Direção do Instituto de Administração e Línguas (ISAL)

Exma. Senhora Diretora

do Instituto Superior de Administração e Línguas (ISAL)

Funchal, 29 de Abril de 2015

Assunto: Pedido de autorização para o desenvolvimento da Dissertação de Mestrado

Eu, Soraia Filipa Gomes Ferreira Espinho Andrade, Licenciada em Psicologia e a frequentar o Mestrado em Psicologia da Educação na Universidade da Madeira sob orientação da Professora Doutora Maria da Glória Salazar d'Eça Costa Franco, venho, por este meio, solicitar a V. Ex.ª autorização para realizar um estudo no estabelecimento de ensino superior que dirige. A dissertação subordina-se ao tema "O Absentismo nos Estudantes e as Vivências Académicas nas Instituições de Ensino Superior da Região Autónoma da Madeira" e tem como objetivos principais: a) diagnosticar a realidade do absentismo nos estudantes das instituições de ensino superior da Região Autónoma da Madeira; b) compreensão da problemática do absentismo no ensino superior; c) determinar a prevalência e a incidência do absentismo; d) determinar as causas do absentismo e a sua relação com as vivências académicas, nos estudantes do ensino superior da RAM; e e) apresentar possíveis soluções para que os problemas do absentismo possam ser colmatados.

A investigação desenvolver-se-á até Julho do presente ano, e para tal, necessitarei de aplicar um questionário *online* através da plataforma *Google Docs*, aos alunos do 2º e 3º ano do 1º ciclo.

Necessitando para tal, de autorização da instituição para a realização do estudo, a divulgação do mesmo, e a melhor forma de contactar os alunos a serem envolvidos, de preferência através de correio eletrónico.

Em todas as etapas da investigação, será salvaguardado o anonimato dos alunos envolvidos assim como mantida a confidencialidade das informações recolhidas no decurso da mesma.

Agradeço desde já a atenção dispensada e disponibilizo-me para prestar mais informações que V. Ex.ª considere pertinentes.

Sem outro assunto, apresento os meus melhores cumprimentos,

Soraia Andrade

Soraia Filipa Gomes Ferreira Espinho Andrade

(*email*: filipandrade_@hotmail.com)

PEDIDO DE AUTORIZAÇÃO AO RESPONSÁVEL DA INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR

Eu Sancho do Carvalho e Campanella, responsável do(a) ISAL, autorizo/~~não~~ autorizo a recolha de dados no âmbito do estudo de investigação "O Absentismo nos Estudantes e as Vivências Académicas nas Instituições de Ensino Superior da Região Autónoma da Madeira".

O(A) Responsável:

Funchal, 29 de Abril de 2015

Anexo C

Autorização da Reitoria da Universidade da Madeira (UMa)

Autorizado.
À Prof.ª Doutora Glória Franco,
Para conhecimento.
4-01-2011

Magnífico Reitor da Universidade da Madeira

Prof. Doutor José Manuel Cunha Leal Molarinho Carmo

Funchal, 30 de Abril de 2015

Assunto: Pedido de autorização para desenvolvimento do projeto de investigação da Dissertação de Mestrado na Universidade da Madeira

Eu, Soraia Filipa Gomes Ferreira Espinho Andrade, Licenciada em Psicologia e a frequentar o Mestrado em Psicologia da Educação na Universidade da Madeira sob orientação da Professora Doutora Maria da Glória Salazar d'Eça Costa Franco, venho, por este meio, solicitar a V. Mag.ª autorização para realizar um estudo na Universidade da Madeira. A dissertação subordina-se ao tema "O Absentismo nos Estudantes e as Vivências Académicas nas Instituições de Ensino Superior da Região Autónoma da Madeira" e tem como objetivos principais: a) diagnosticar a realidade do absentismo nos estudantes das instituições de ensino superior da Região Autónoma da Madeira; b) compreensão da problemática do absentismo no ensino superior; c) determinar a prevalência e a incidência do absentismo; d) determinar as causas do absentismo e a sua relação com as vivências académicas, nos estudantes do ensino superior da RAM; e e) apresentar possíveis soluções para que os problemas do absentismo possam ser colmatados.

A presente investigação desenvolver-se-á até ao mês de Julho do presente ano letivo sendo necessária para a sua prossecução a aplicação de um questionário *online* através da plataforma digital *Google Docs* aos alunos do 2º e 3º ano de todos os cursos do 1º Ciclo de estudos.

Assim, solicito a V. Mag.ª a autorização para a realização do presente estudo na instituição de ensino superior que dirige assim como para divulgação do mesmo e a melhor forma de contactar os alunos a serem envolvidos, de preferência através de correio eletrónico.

Em todas as etapas da investigação, será salvaguardado o anonimato dos alunos envolvidos assim como mantida a confidencialidade das informações recolhidas no decurso da mesma.

Agradeço desde já a atenção dispensada e disponibilizo-me para prestar mais informações que V. Mag.ª considere pertinentes.

Sem outro assunto de momento, apresento os meus melhores cumprimentos,

UNIVERSIDADE DA MADEIRA
Gabinete do Reitor
ENT. Nº 0897 DATA 30/04/15
ENTRADA
O(A) DATA 04/05/15

Soraia Andrade

Soraia Filipa Gomes Ferreira Espinho Andrade
(*email*: filipandrade_@hotmail.com)

Anexo D

Questionário Sociodemográfico

Questionários de Vivências Académicas e Absentismo no Ensino Superior

No âmbito da dissertação de mestrado em Psicologia da Educação, realizada na Universidade da Madeira e intitulada de "O Absentismo nos Estudantes e as Vivências Académicas nas Instituições de Ensino Superior da Região Autónoma da Madeira", venho por este meio solicitar a sua colaboração neste questionário.

O mesmo apresenta como objetivo primordial: identificar causas e fatores do absentismo nos estudantes de 2º e 3º anos do 1º Ciclo das Instituições de Ensino Superior da Região Autónoma da Madeira.

Com este questionário pretende-se conhecer as suas opiniões e sentimentos em relação a diversas situações e vivências académicas. Algumas delas encontram-se relacionadas com ocorrências dentro do seu contexto de ensino, outras com ocorrências fora desse contexto. No entanto, todas elas procuram abarcar as suas experiências quotidianas, enquanto estudante do Ensino Superior.

Assegurando-lhe a confidencialidade das respostas, solicito que preencha o questionário de acordo com o seu percurso e atual momento académico.

Agradeço a honestidade nas suas respostas.

Com os meus melhores cumprimentos,
Soraia Andrade
soraiafgfea@gmail.com

*Obrigatório

I- Questionário Sociodemográfico

1. Idade: *

2. Género: *

- Feminino
- Masculino

3. Estado civil: *

- Casado(a)
- União de facto
- Solteiro(a)

- Divorciado(a)
- Separado(a)
- Viúvo(a)

4. Local de ensino: *

- Escola Superior de Enfermagem São José de Cluny
- Instituto Superior de Administração e Línguas
- Universidade da Madeira

5. Curso: *

- Arte e Multimédia
- Biologia
- Bioquímica
- Ciências da Cultura
- Ciências da Educação
- Comunicação, Cultura e Organizações
- Design
- Design de Media Interactivos
- Economia
- Educação Básica
- Educação Física e Desporto
- Enfermagem
- Engenharia Civil + Engenharia Eletrónica Telecomunicações
- Engenharia Informática + Design Media Interativos
- Engenharia Civil
- Engenharia Eletrónica e Telecomunicações
- Engenharia Informática
- Gestão
- Gestão de Empresas
- Línguas e Relações Empresariais
- Matemática
- Medicina
- Organização e Gestão Hoteleira

- ○ Psicologia
- ○ Turismo

6. Ano que frequenta: *

- ○ 2º ano
- ○ 3º ano

7. A entrada no Ensino Universitário implicou a saída de casa? *

- ○ Não
- ○ Sim

7.1 Se sim, reside:

- ○ Numa residência universitária
- ○ Num apartamento com outros estudantes
- ○ Num apartamento sozinho(a)
- ○ Na casa/apartamento com familiares

7.2 Outro local:

8. Indique a profissão que a sua mãe exerce ou exerceu: *

- ○ Diretores e quadros superiores administrativos (ex: gestores de empresas, membro de corpos legislativos, etc.)
- ○ Empresários e padrões da indústria, comércio e agricultura
- ○ Profissões científicas, técnicas e liberais (ex: engenheira, advogada, médica, professora do 3º ciclo do ensino básico/secundário/universitário, etc.)
- ○ Profissões técnicas intermédias (ex: contabilista, técnico médio, enfermeira, professora do 1º e 2º ciclos do ensino básico, etc.)
- ○ Pessoal administrativo (secretária, telefonista, empregada de balcão, etc.)
- ○ Pessoal dos serviços de proteção e segurança e serviços pessoais e domésticos (ex: serviço ao domicilio, vendedora, mulher-a-dias, ama, etc.)
- ○ Agricultores ou outros trabalhadores ligados à silvicultura e pescas
- ○ Trabalhadores da produção industrial e artesãos (ex: costureira, operária industrial, etc.)

- Forças armadas ou similares
- Nunca exerceu uma atividade profissional (ex: doméstica, etc.)
- Outra

8.1 Outra (especifique):

9. Indique a profissão que o seu pai exerce ou exerceu: *

- Diretores e quadros superiores administrativos (ex: gestores de empresas, membro de corpos legislativos, etc.)
- Empresários e padrões da indústria, comércio e agricultura
- Profissões científicas, técnicas e liberais (ex: engenheiro, advogado, médico, professor do 3º ciclo do ensino básico/secundário/universitário, etc.)
- Profissões técnicas intermédias (ex: contabilista, técnico médio, enfermeiro, professor do 1º e 2º ciclos do ensino básico, etc.)
- Pessoal administrativo (secretário, telefonista, empregado de balcão, etc.)
- Pessoal dos serviços de proteção e segurança e serviços pessoais e domésticos (ex: serviço ao domicilio, vendedor, etc.)
- Agricultores ou outros trabalhadores ligados à silvicultura e pescas
- Trabalhadores da produção industrial e artesãos (ex: mecânico, eletricista, operário industrial ou da construção civil, etc.)
- Forças armadas ou similares
- Nunca exerceu uma atividade profissional (ex: doméstico, etc.)
- Outra

9.1 Outra (especifique)

10. Qual é a atual condição da sua mãe, perante o trabalho: *

- Exerce uma profissão
- Ocupa-se só das tarefas do lar
- Desempregada
- Frequenta um curso de formação profissional
- Está à procura de emprego
- Reformada / Pensionista

- Incapacitada para o trabalho
- Outra

10.1 Outra (especifique):

11. Qual é a atual condição do seu pai, perante o trabalho: *

- Exerce uma profissão
- Ocupa-se só das tarefas do lar
- Desempregado
- Frequenta um curso de formação profissional
- Está à procura de emprego
- Reformado / Pensionista
- Incapacitado para o trabalho
- Outra

11.1 Outra (especifique):

12. Qual a situação que melhor se aplica à atividade profissional da sua mãe: *

- Patroa ou empresária com assalariados
- Patroa ou empresária sem assalariados / Trabalhadora por conta própria
- Assalariado / Trabalhadora por conta de outrem
- Trabalhadora independente (recibos verdes)
- Trabalhadora em empreendimento familiar (com/sem remuneração)
- Outra

12.1 Outra (especifique):

13. Qual a situação que melhor se aplica à atividade profissional do seu pai: *

- ○ Patrão ou empresário com assalariados
- ○ Patrão ou empresário sem assalariados / Trabalhador por conta própria
- ○ Assalariado / Trabalhador por conta de outrem
- ○ Trabalhador independente (recibos verdes)
- ○ Trabalhador em empreendimento familiar (com/sem remuneração)
- ○ Outra

13.1 Outra (especifique)

Anexo E

Questionário sobre o Absentismo na Universidade

Questionários de Vivências Académicas e Absentismo no Ensino Superior

*Obrigatório

II- Questionário sobre o Absentismo

1. Média do curso até ao presente semestre: *

- Entre 10 e 12
- Entre 13 e 15
- Entre 16 e 17
- Entre 18 e 19
- 20

2. Número de disciplinas em que está matriculado(a): *

- 1 a 4
- 5 a 7
- 8 a 10
- > 10

3. Matriculei-me no curso em: *

- Primeira opção
- Segunda opção
- Terceira opção
- Quarta opção
- Quinta opção

4. Considerando as disciplinas em que estou matriculado, assisto às aulas: *

- Sempre
- Frequentemente
- Raramente
- Nunca

5. Nas disciplinas não se controla a assiduidade: *

- Sempre
- Frequentemente
- Raramente
- Nunca

6. Falto às disciplinas onde não é controlada a assiduidade: *

- Sempre
- Frequentemente
- Raramente
- Nunca

7. Escreva por ordem de importância até cinco motivos que influenciam o facto de não assistir a uma ou várias aulas. Caso não se verifique esta situação escreva "não aplicável": *

8. Escreva por ordem de importância até cinco motivos que ache que seriam necessárias para ser assíduo(a) às aulas. Caso não se verifique esta situação escreva "não aplicável": *

9. De acordo com a sua opinião ou sentimento, pontue a sua resposta numa escala de 1 a 4 conforme indicado: 1- Concordo totalmente 2- Concordo 3- Discordo 4- Discordo totalmente *

	1- Concordo totalmente	2- Concordo	3- Discordo	4- Discordo totalmente
1- No meu ponto de vista a assiduidade não é importante				
2- Assistir às aulas não me facilita a compreensão das disciplinas				

	1- Concordo totalmente	2- Concordo	3- Discordo	4- Discordo totalmente
3- Seguir o ritmo das aulas implica demasiado esforço pessoal				
4- Não controlo a assiduidade				
5- Os conteúdos das disciplinas são muito difíceis				
6- Perto dos exames prefiro dedicar o tempo a estudar				
7- A quantidade de conteúdos das matérias não é compatível com o escasso tempo disponível para estudar				
8- Ir às aulas não me ajuda a obter aprovação nas disciplinas				
9- Os conteúdos das disciplinas são muito fáceis				
10- Prefiro ir para explicações				

	1- Concordo totalmente	2- Concordo	3- Discordo	4- Discordo totalmente
11- Não me é permitido participar nas aulas de forma ativa				
12- Preocupa-me o que os professores possam perguntar nas aulas				
13- Os professores limitam-se a ler os apontamentos				
14- Nas aulas não é transmitida a relação entre os conteúdos da disciplina e as suas possíveis aplicações				
15- Os materiais e recursos utilizados nas aulas são pouco adequados				
16- Nas aulas não me ensinam a aprender, só é transmitida informação				

	1- Concordo totalmente	2- Concordo	3- Discordo	4- Discordo totalmente
17- Os professores não se importam com o meu processo de aprendizagem	○	○	○	○
18- As explicações dos professores não se adequam ao meu nível de conhecimento e compreensão	○	○	○	○
19- Nas aulas os professores enfatizam-se os meus erros e minimizam os meus sucessos	○	○	○	○
20- Os professores não têm uma boa metodologia de ensino	○	○	○	○
21- Quando a disciplina é lecionada por mais do que um professor, sinto falta de coordenação	○	○	○	○
22- As avaliações são arbitrárias e subjetivas	○	○	○	○
23- As avaliações não correspondem ao que é explicado nas aulas	○	○	○	○

	1- Concordo totalmente	2- Concordo	3- Discordo	4- Discordo totalmente
24- O esforço do estudante não é valorizado na sala de aula				
25- Os professores não motivam os alunos				
26- Por vezes os alunos são censurados ou postos em evidência				
27- Não há um bom ambiente entre o grupo na sala de aula				
28- Os professores não têm interesse em conhecer os alunos				
29- Não encontro uma relação direta entre os conteúdos do curso e as minhas expectativas de formação				

10. Os horários influenciam a minha assiduidade: *

- Por sobreposição de aulas
- Por existir muito tempo livre entre uma aula e outra
- Porque são à tarde
- Porque são de manhã e à tarde
- Porque há muitas aulas seguidas

- Porque tenho de deslocar-me de localidade distante
- Porque exerço uma atividade profissional
- Não aplicável

11. Quando desiste de uma disciplina, o abandono acontece geralmente: *

- No início do semestre
- A meio do semestre
- No fim do semestre
- Não aplicável

12. No caso de nunca assistir às aulas, pretendo ir a exame: *

- Sim
- Não
- Não aplicável

13. Escreva, por ordem crescente de importância, cinco motivos que influenciam a desistência de uma disciplina. Caso não se verifique esta situação escreva "não aplicável": *

Anexo F

Questionário de Vivências Académicas

Questionários de Vivências Académicas e Absentismo no Ensino Superior

*Obrigatório

III- Questionário de Vivências Académicas

1. De acordo com a sua opinião ou sentimento, pontue a sua resposta numa escala de 1 a 5 conforme indicado: 1- Nada em consonância; Totalmente em desacordo; Nunca se verifica 2- Pouco em consonância comigo; Bastante em desacordo; Poucas vezes se verifica 3- Algumas vezes de acordo/desacordo; Algumas vezes verifica-se outras não 4- Bastante em consonância comigo; Bastante em acordo; Verifica-se bastantes vezes 5- Sempre em consonância comigo; Totalmente de acordo; Verifica-se sempre *

	1- Nada em consonância / Totalmente em desacordo / Nunca se verifica	2- Pouco em consonância comigo / Bastante em desacordo / Poucas vezes se verifica	3- Algumas vezes de acordo/desacordo / Algumas vezes verifica-se outras não	4- Bastante em consonância comigo / Bastante em acordo / Verifica-se bastantes vezes	5- Sempre em consonância comigo / Totalmente de acordo / Verifica-se sempre
1. Faço amigos com facilidade no meu local de ensino					
2. Acredito que posso concretizar os meus valores (prestigio, estabilidade, solidariedade...) na carreira que escolhi					
3. Mesmo que pudesse não mudaria de local de ensino					
4. Apresento oscilações de humor					

	1- Nada em consonância / Totalmente em desacordo / Nunca se verifica	2- Pouco em consonância comigo / Bastante em desacordo / Poucas vezes se verifica	3- Algumas vezes de acordo/desacordo / Algumas vezes verifica-se outras não	4- Bastante em consonância comigo / Bastante em acordo / Verifica-se bastantes vezes	5- Sempre em consonância comigo / Totalmente de acordo / Verifica-se sempre
5. Olhando para trás, consigo identificar as razões que me levaram a escolher este curso					
6. Dou comigo acompanhando pouco os outros colegas da turma					
7. Escolhi bem o curso que estou a frequentar					
8. Tenho boas competências para a área vocacional que escolhi					
9. Sinto-me triste ou abatido(a)					
10.Faço uma gestão eficaz do meu tempo					
11. Sinto-me, ultimamente, desorientado(a) e confuso(a)					
12. Gosto do local de ensino que frequento					
13. Há situações em que me sinto a perder o controlo					

	1- Nada em consonância / Totalmente em desacordo / Nunca se verifica	2- Pouco em consonância comigo / Bastante em desacordo / Poucas vezes se verifica	3- Algumas vezes de acordo/desacordo / Algumas vezes verifica-se outras não	4- Bastante em consonância comigo / Bastante em acordo / Verifica-se bastantes vezes	5- Sempre em consonância comigo / Totalmente de acordo / Verifica-se sempre
14. Sinto-me envolvido no curso que frequento					
15. Conheço bem os serviços existentes no meu local de ensino					
16. Gostaria de concluir o meu curso no local de ensino que agora frequento					
17. Nos últimos tempos tornei-me mais pessimista					
18. O curso em que me encontro foi sobretudo determinado pelas notas de acesso					
19. Os meus colegas têm sido importantes no meu crescimento pessoal					
20. O meu percurso vocacional está a corresponder às minhas expetativas					

	1- Nada em consonância / Totalmente em desacordo / Nunca se verifica	2- Pouco em consonância comigo / Bastante em desacordo / Poucas vezes se verifica	3- Algumas vezes de acordo/desacordo / Algumas vezes verifica-se outras não	4- Bastante em consonância comigo / Bastante em acordo / Verifica-se bastantes vezes	5- Sempre em consonância comigo / Totalmente de acordo / Verifica-se sempre
21. Sinto cansaço e sonolência durante o dia					
22. Julgo que o meu curso me permitirá realizar profissionalmente					
23. Sinto confiança em mim próprio/a					
24. Sinto que possuo um bom grupo de amigos no meu local de ensino					
25. Sinto-me em forma e com um bom ritmo de trabalho					
26. Sinto-me mais isolado/a dos outros desde algum tempo para cá					
27. Tenho desenvolvido amizades satisfatórias com os meus colegas de curso					
28. Tenho momentos de angústia					

	1- Nada em consonância / Totalmente em desacordo / Nunca se verifica	2- Pouco em consonância comigo / Bastante em desacordo / Poucas vezes se verifica	3- Algumas vezes de acordo/desacordo / Algumas vezes verifica-se outras não	4- Bastante em consonância comigo / Bastante em acordo / Verifica-se bastantes vezes	5- Sempre em consonância comigo / Totalmente de acordo / Verifica-se sempre
29. Utilizo a biblioteca do meu local de ensino	○	○	○	○	○
30. Torna-se difícil para mim encontrar um colega que me ajude num problema pessoal	○	○	○	○	○
31. Não me consigo concentrar numa tarefa durante muito tempo	○	○	○	○	○
32. Elaboro um plano das coisas a realizar diariamente	○	○	○	○	○
33. Tenho relações de amizade próximas com colegas de ambos os sexos	○	○	○	○	○
34. Consigo ter o trabalho escolar sempre em dia	○	○	○	○	○
35. A minha incapacidade para gerir bem o tempo leva-me a ter mau desempenho escolar	○	○	○	○	○

	1- Nada em consonância / Totalmente em desacordo / Nunca se verifica	2- Pouco em consonância comigo / Bastante em desacordo / Poucas vezes se verifica	3- Algumas vezes de acordo/desacordo / Algumas vezes verifica-se outras não	4- Bastante em consonância comigo / Bastante em acordo / Verifica-se bastantes vezes	5- Sempre em consonância comigo / Totalmente de acordo / Verifica-se sempre
36. Quando conheço novos colegas, não sinto dificuldade em iniciar uma conversa					
37. Escolhi o curso que me parece mais de acordo com as minha aptidões e capacidades					
38. Sou conhecido/a como uma pessoa amigável e simpática					
39. Penso em muitas coisas que me põem triste					
40. Procuro conviver com os meus colegas fora dos horários das aulas					
41. Sei estabelecer prioridades no que diz respeito à gestão do meu tempo					
42. Tomo a iniciativa de convidar os meus amigos para sair					

	1- Nada em consonância / Totalmente em desacordo / Nunca se verifica	2- Pouco em consonância comigo / Bastante em desacordo / Poucas vezes se verifica	3- Algumas vezes de acordo/desacordo / Algumas vezes verifica-se outras não	4- Bastante em consonância comigo / Bastante em acordo / Verifica-se bastantes vezes	5- Sempre em consonância comigo / Totalmente de acordo / Verifica-se sempre
43. As minhas relações de amizade são cada vez mais estáveis, duradouras e independentes	○	○	○	○	○
44. Consigo tirar bons apontamentos nas aulas	○	○	○	○	○
45. Sinto-me fisicamente debilitado(a)	○	○	○	○	○
46. A instituição de ensino que frequento não me desperta interesse	○	○	○	○	○
47. Sinto que estou a conseguir ser eficaz na minha preparação para os exames	○	○	○	○	○
48. A biblioteca do meu local de ensino está bem completa	○	○	○	○	○
49. Procuro sistematizar/organizar a informação dada nas aulas	○	○	○	○	○
50. Simpatizo com a cidade onde se situa o meu local de ensino	○	○	○	○	○

	1- Nada em consonância / Totalmente em desacordo / Nunca se verifica	2- Pouco em consonância comigo / Bastante em desacordo / Poucas vezes se verifica	3- Algumas vezes de acordo/desacordo / Algumas vezes verifica-se outras não	4- Bastante em consonância comigo / Bastante em acordo / Verifica-se bastantes vezes	5- Sempre em consonância comigo / Totalmente de acordo / Verifica-se sempre
51. Sinto-me desiludido(a) com o meu curso					
52. Tenho dificuldades em tomar decisões					
53. Tenho boas competências de estudo					
54. Os meus gostos pessoais foram decisivos na escolha do meu curso					
55. Tenho-me sentido ansioso(a)					
56. Estou no curso com que sempre sonhei					
57. Sou pontual na chegada às aulas					
58. O meu local de ensino tem boas infra-estruturas					
59. Não consigo estabelecer relações íntimas com colegas					
60. Mesmo que pudesse não mudaria de curso					

Anexo G

Tabela da Análise de Componentes Principais

Apresentação da matriz de componente rotativa[a].

	Componentes			
	1	**2**	**3**	**4**
	Satisfação com as aulas e conteúdos escolares	**Importância da assiduidade**	**Menor dificuldade nos conteúdos escolares/ maior esforço pessoal**	**Maior compreensão dos conteúdos escolares/ menor absentismo**
106. Os professores não motivam os alunos	.778			
98. Os professores não se importam com o meu processo de aprendizagem	.734			
97. Nas aulas não me ensinam a aprender, só é transmitida informação	.679			
109. Os professores não têm interesse em conhecer os alunos	.675			
107. Por vezes os alunos são censurados ou postos em evidência	.644			
101. Os professores não têm uma boa metodologia de ensino	.637			
95. Nas aulas não é transmitida a relação entre os conteúdos da disciplina e as suas possíveis aplicações	.633			
105. O esforço do estudante não é valorizado na sala de aula	.632			
94. Os professores limitam-se a ler os apontamentos	.604	.331		
104. As avaliações não correspondem ao que é explicado nas aulas	.602			
96. Os materiais e recursos utilizados nas aulas são pouco adequados	.595			
103. As avaliações são arbitrárias e subjetivas	.592			
99. As explicações dos professores não se adequam ao meu nível de conhecimento e compreensão	.588	.347		.337
100. Nas aulas os professores enfatizam-se os meus erros e minimizam os meus sucessos	.555			
108. Não há um bom ambiente entre o grupo na sala de aula	.545			

	Componentes			
	1	**2**	**3**	**4**
	Satisfação com as aulas e conteúdos escolares	**Importância da assiduidade**	**Menor dificuldade nos conteúdos escolares/ maior esforço pessoal**	**Maior compreensão dos conteúdos escolares/ menor absentismo**
110. Não encontro uma relação direta entre os conteúdos do curso e as minhas expectativas de formação	.534			.513
102. Quando a disciplina é lecionada por mais do que um professor, sinto falta de coordenação	.513			
92. Não me é permitido participar nas aulas de forma ativa	.462	.313		
77. Considerando as disciplinas em que estou matriculado, assisto às aulas		-.750		
79. Falto às disciplinas onde não é controlada a assiduidade		.678		
83. Assistir às aulas não me facilita a compreensão das disciplinas		.669		
89. Ir às aulas não me ajuda a obter aprovação nas disciplinas	.304	.662		
85. Não controlo a assiduidade		.658		
82. No meu ponto de vista a assiduidade não é importante		.633		
91. Prefiro ir para explicações		.404		
78. Nas disciplinas não se controla a assiduidade				
86. Os conteúdos das disciplinas são muito difíceis			.652	.409
88. A quantidade de conteúdos das matérias não é compatível com o escasso tempo disponível para estudar	.344		.637	
84. Seguir o ritmo das aulas implica demasiado esforço pessoal			.591	
90. Os conteúdos das disciplinas são muito fáceis			-.517	
87. Perto dos exames prefiro dedicar o tempo a estudar			.347	

	Componentes			
	1	**2**	**3**	**4**
	Satisfação com as aulas e conteúdos escolares	**Importância da assiduidade**	**Menor dificuldade nos conteúdos escolares/ maior esforço pessoal**	**Maior compreensão dos conteúdos escolares/ menor absentismo**
75. Número de disciplinas em que está matriculado(a)				-.553
93. Preocupa-me o que os professores possam perguntar nas aulas			.314	.515
74. Média do curso até ao presente semestre				-.393

Nota 1. Método de extração: Análise de Componentes Principais.
Nota 2. Método de rotação: Varimax com normalização de Kaiser.
[a] Rotação convergida em 6 iterações.