



Universidade da Beira Interior
Faculdade de Ciências Sociais e Humanas
Departamento de Psicologia e Educação

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO APRESENTADA À
UNIVERSIDADE DA BEIRA INTERIOR COMO REQUISITO
PARA A OBTENÇÃO DO GRAU DE MESTRE (2º CICLO) EM
PSICOLOGIA, NA ÁREA DE PSICOLOGIA CLÍNICA E DA SAÚDE

**“Vivências académicas e suporte social na adaptação ao
ensino superior dos estudantes do 1º ano da Universidade da
Beira Interior”**

Tânia Rebelo Vaz

COVILHÃ

2010

Dissertação de Mestrado realizada sob orientação da Prof^a. Doutora Ema Patrícia de Lima Oliveira apresentado à Universidade da Beira Interior para a obtenção do Grau de Mestre em Psicologia, registado na DGES sob o 9463.

A ti, mãe, porque isto não existiria sem ti...

*Porque não faria sentido sem ti, por todo o bem, por
toda a força e dedicação, pelas horas que não passei contigo...
por tudo aquilo que não preciso dizer...Porque sim.*

AGRADECIMENTOS

A presente Dissertação de Mestrado constitui-se como um percurso trilhado com grandes privações e sacrifícios, em que se alternaram momentos de desalento com outros de satisfação pelo trabalho conseguido. Não obstante, resultou do contributo de diversas pessoas às quais agradeço profundamente e muito me honra destacar.

À minha orientadora, Professora Doutora Ema Patrícia de Lima Oliveira, pela sua importante influência na minha formação. Agradeço profundamente a sua inteira disponibilidade, apoio, exigência, pela motivação e pela discussão de ideias e críticas que me estimularam e marcaram o meu desenvolvimento profissional e pessoal.

A todos os docentes e estudantes que aceitaram colaborar neste estudo, e a estes últimos, pela disponibilidade e rigor com que responderam aos questionários, possibilitando a obtenção de dados para esta investigação. À Sónia, pela colaboração e discussão de ideias e dúvidas.

Aos meus manos e avó, pela paciência nos momentos menos bons e pelo apoio em todos eles sem excepção, pelo amor e por acreditarem sempre em mim.

A ti, Ricardo, pelo amor, pela compreensão, pelo carinho e apoio, por todos os desabafos mais e menos simpáticos que ouviste...por tudo!

A ti, Carina, pela amizade de todos os dias, pela partilha de desespero nos momentos de desalento, pela força e apoio incondicional e porque estás sempre lá!

A ti, Carolina, simplesmente por existires!!!

A vocês, amigos, que estiveram ao meu lado nesta fase, obrigada pela compreensão da minha indisponibilidade, pelo bom humor sempre presente e apoio!

Aos meus queridos Pais, a quem dedico esta dissertação, por serem os meus modelos de trabalho, coragem e amor, o meu obrigada por tudo!!!

Tânia Rebelo Vaz

Vivências Académicas e Suporte Social na Adaptação ao Ensino Superior dos alunos do 1º ano da Universidade da Beira Interior

Vivências académicas e suporte social na adaptação ao ensino superior dos estudantes do 1º ano da Universidade da Beira Interior

RESUMO

O presente estudo tem como principais objectivos analisar a percepção do suporte social e as vivências académicas dos alunos do primeiro ano da Universidade da Beira Interior e contribuir para um melhor conhecimento da sua influência neste contexto. Para tal, foram utilizados o Questionário de Suporte Social (versão reduzida) (Social Support Questionnaire - SSQ6) e o Questionário de Vivências Académicas (versão reduzida) (QVA-r) com uma amostra de 182 sujeitos (71 homens e 111 mulheres) que frequentavam o primeiro ano das cinco faculdades. A idade dos participantes variou entre os 18 e os 59 anos ($M=20.2$; $dp=4,89$). Realizou-se uma análise estatística no sentido de verificar as diferenças entre o suporte social e as vivências académicas e diversas variáveis demográficas e contextuais (e.g. género, rendimento académico, opção de entrada e estatuto de mobilidade). Em termos gerais, os resultados apontam para diferenças de género tanto para o suporte social como para as vivências académicas, sendo mais favoráveis nas mulheres. Embora não tenham sido encontradas diferenças significativas ao nível do rendimento académico, os estudantes com percepção de melhor desempenho face à turma pontuaram mais nas dimensões carreira, estudo e institucional no QVA-r. Os resultados sugerem também diferenças nas vivências académicas em função do estatuto de mobilidade, sendo que o grupo de estudantes que se encontra deslocado da sua área de residência apresenta pontuações mais favoráveis no domínio interpessoal, quando comparados com os restantes sujeitos, verificando-se o contrário na dimensão institucional. A análise da relação entre suporte social e vivências académicas permitiu verificar uma forte correlação positiva do suporte social com as dimensões interpessoal e institucional do QVA-r e uma correlação negativa com a dimensão pessoal. Finalizamos esta investigação com uma reflexão relativamente às suas implicações fundamentais no contexto do ensino superior, apresentando também algumas limitações e sugestões para futuras investigações neste âmbito.

Palavras-chave: suporte social, vivências académicas, Ensino Superior, adaptação, transição.

Vivências acadêmicas e suporte social na adaptação ao ensino superior dos estudantes do 1º ano da Universidade da Beira Interior

ABSTRACT

This study's main objectives are to analyze the perception of social support and the academic experiences of first year students of Universidade da Beira Interior and to contribute to a better understanding of their influence in this context. To this end, we used the Social Support Questionnaire (short version – SSQ6) and the Questionário de Vivências Acadêmicas (short version) (QVA-r) with a sample of 182 subjects (71 men and 111 women) who attended the first year of the five faculties. The participants' age ranged between 18 and 59 years ($M = 20.2$; $SD = 4.89$). We performed a statistical analysis in order to verify the differences between social support and academic experiences and various demographic and contextual variables (gender, academic performance, admission option and mobility status). Overall, the results point to gender differences for both social support and academic experiences, being more favorable in women. Although no significant differences at the level of academic performance, students with better perception of performance in the class scored higher on the career, study and institutional dimensions in QVA-r. The results also suggest differences in academic experiences depending on the mobility status, and the student group that is displaced from its home area has more favorable scores in the interpersonal domain, when compared with other subjects, verifying the opposite in the institutional dimension. The analysis of the relationship between social support and academic experience has shown a strong positive correlation of social support with interpersonal and institutional dimensions of QVA-r and a negative correlation with the personal dimension. We concluded this investigation with a reflection on its implications in the context of basic higher education, with some limitations and suggestions for future research in this area.

Keywords: social support, academic experiences, Higher Education, adaptation, transition.

Introdução	1
-------------------	----------

Parte I

Enquadramento Teórico

Capítulo I – Vivências académicas e adaptação ao Ensino Superior	5
---	----------

1. O processo de transição	6
2. Desenvolvimento pessoal e bem-estar psicológico do estudante	11
3. Transição e adaptação ao primeiro ano da Universidade	13
3.1. Variáveis contextuais na transição e adaptação universitária	23
3.2. A especificidade das vivências académicas	28
3.3. Investigação acerca da transição e adaptação ao Ensino Superior	30

Capítulo II – Suporte Social	35
-------------------------------------	-----------

1. Conceito de suporte social	36
1.1. Contributos da Psicologia Comunitária	38
1.2. Contributos da Psicologia do Desenvolvimento	39
1.2.1. Vinculação na transição	41
2. Multidimensionalidade do construto de suporte social	42
2.1. Suporte social e saúde	44
2.2. Suporte social e relações interpessoais	46
2.3. Suporte social e redes sociais	47
3. Investigação acerca do suporte social	50

Parte II

Estudo Empírico

Capítulo III – Metodologia do Estudo Empírico	53
1. Objectivos e hipóteses	54
2. Participantes	55
3. Instrumentos	59
4. Procedimentos	64
Capítulo IV – Resultados	65
Capítulo V – Discussão	78
Conclusão	86
Referências	91
Anexos	
Anexo 1	

LISTA DE TABELAS

Quadro 1 – Estatística descritiva da amostra, segundo o sexo e a idade	55
Quadro 2 – Descrição da amostra em função da Faculdade e percepção de rendimento académico face à turma	56
Quadro 3 – Descrição da amostra em função do curso, Faculdade e percepção do rendimento académico face à turma	57
Quadro 4 – Descrição da amostra em função das habilitações dos pais, da forma de ingresso e da região de proveniência e Faculdade	59
Quadro 5 – Apresentação e descrição das dimensões do QVA e QVA-r	62
Quadro 6 – Estatística descritiva dos índices do SSQ6, segundo o sexo	66
Quadro 7 – Estatística descritiva dos índices do SSQ6, segundo a percepção de rendimento académico face à turma	67

Quadro 8 – Estatística descritiva dos índices do SSQ6, segundo a opção de entrada	67
Quadro 9 - Estatística descritiva dos índices do SSQ6, segundo o estatuto de mobilidade	68
Quadro 10 – Análise de variância nos índices do SSQ6, segundo o sexo	69
Quadro 11 – Diferenças nos índices do SSQ6, segundo a percepção de rendimento académico face à turma	69
Quadro 12 – Análise de variância nos índices do SSQ6, segundo a opção de entrada	69
Quadro 13 – Análise de variância nos índices do SSQ6, segundo o estatuto de mobilidade	70
Quadro 14 – Estatística descritiva das dimensões do QVA-r, segundo o sexo	71
Quadro 15 – Estatística descritiva das dimensões do QVA-r, segundo a percepção de rendimento académico face à turma	72
Quadro 16 – Estatística descritiva das dimensões do QVA-r, segundo a opção de entrada	73
Quadro 17 – Estatística descritiva das dimensões do QVA-r, segundo o estatuto de mobilidade	73
Quadro 18 – Análise de variância nas dimensões do QVA-r, segundo o sexo	74
Quadro 19 – Diferenças nas dimensões do QVA-r, segundo a percepção de rendimento académico face à turma	75
Quadro 20 – Análise de variância nas dimensões do QVA-r, segundo a opção de entrada	75
Quadro 21 – Análise de variância nas dimensões do QVA-r, segundo o estatuto de mobilidade	76
Quadro 22 – Análise da correlação entre o QVA-r e o SSQ6	76

Introdução

Ingressar no ensino superior é uma vontade manifesta de grande parte dos jovens adultos dos nossos dias que representa a possibilidade de atingir independência e autonomia e, obviamente, desenvolver competências características da área de estudos por eles escolhida. Por outro lado, esta vontade pode não corresponder às suas expectativas, seja por acabarem por não gostar do curso que escolheram, das vivências sociais acadêmicas implícitas àquele ambiente, seja pelo facto de os esforços que dedicam ao estudo não serem recompensados ou por se sentirem sozinhos naquele novo contexto.

Regra geral, os estudantes que ingressam no ensino superior chegam repletos de expectativas positivas relativamente à nova fase da vida que estão a experienciar. As primeiras vivências com as quais se deparam irão servir para que se dêem as primeiras adaptações em relação a determinados semblantes da transição para a universidade. Pode acontecer, por exemplo, que as expectativas positivas se tornem negativas, ou que o entusiasmo da entrada seja substituído pela tristeza e pelas saudades de casa, da família e dos amigos. Contudo, independentemente de se fazer de tudo para se manter aquilo que mais se gosta, a transição é forçosa. A adaptação a estas mudanças é então inevitável e o maior ou menor sucesso dos alunos, influenciado por variáveis protectoras e de vulnerabilidade deles a este processo, vai depender das suas respostas para enfrentar os desafios com os quais se vão deparar, bem como das estruturas de apoio que dispuserem na instituição por eles frequentada. Assim, adaptação é vista como um processo de influência recíproca entre factores ambientais e pessoais.

Têm sido referidas na literatura diversas condições que podem afectar o início do percurso académico, usualmente decompostas em factores pessoais, académicos, sociais e institucionais. Têm também sido apontados variados aspectos relativos à fase de desenvolvimento psicossocial e cognitivo dos jovens adultos, estrutura e características personalísticas dos estudantes, interações e relações com a família e amigos, conhecimentos específicos para o curso escolhido e mesmo as características das instituições e do ambiente universitário no qual o aluno se insere.

Relativamente à influência do contexto na adaptação ao ensino superior, os ambientes académico, familiar e social têm sido alvo de diversos estudos. Neste âmbito, um dos factores que vem sendo apontado como protector da vulnerabilidade à transição destes jovens é o suporte social, que pode compreender-se como um

conjunto de diversos benefícios mediante os quais as interações e relações interpessoais podem promover o bem-estar e a saúde dos sujeitos. Neste sentido será de esperar que quanto maior for a percepção de apoio social por parte dos alunos em fase de transição e adaptação, mais positivas serão as suas experiências.

O principal objectivo desta investigação passa por analisar e compreender as relações entre as vivências académicas e a percepção do suporte social na fase de transição e adaptação dos estudantes que frequentam o primeiro ano do ensino superior. O presente estudo tem também como intuito contribuir para uma melhor compreensão das diferenças interindividuais ao nível do suporte social e das vivências académicas relativamente a diversas características dos estudantes.

A importância deste estudo prende-se com o facto de a grande maioria destes jovens adultos se encontrarem numa fase peculiar das suas vidas, do seu desenvolvimento, e também numa conjuntura de transição, onde serão de esperar diversas alterações a vários níveis, como é o caso dos papéis sociais, das rotinas, das relações que estabelecem e ainda daquilo que pensam acerca de si próprios e do mundo.

A dissertação divide-se em duas partes estruturais distintas: a primeira parte inclui o enquadramento teórico, a segunda parte diz respeito ao estudo empírico desenvolvido.

A primeira parte, que respeita ao enquadramento teórico, está dividida em dois capítulos: vivências académicas e adaptação ao Ensino Superior e suporte social. Nesta parte é apresentada uma revisão literária acerca das vivências académicas, da transição e adaptação ao Ensino Superior, variáveis pessoais e contextuais e teorias inerentes a estes processos e ainda alguns estudos efectuados relativamente à transição, adaptação e suporte social dos estudantes universitários.

Na segunda parte desta dissertação concentra-se o estudo empírico realizado, estando presentes o método, que envolve os participantes no estudo, os instrumentos utilizados e o procedimento, os resultados obtidos, a discussão dos mesmos e as conclusões da investigação.

Parte I

Enquadramento Teórico

Capítulo I

Vivências Acadêmicas e Adaptação ao Ensino Superior

1. O processo de transição

A abordagem psicológica relativamente à transição remete para o sujeito e para a forma como este vivencia e avalia a transição propriamente dita. Esta abordagem tem em conta o impacto que as mudanças nas distintas fases da transição podem ter no sujeito e na maneira como ele actua, as respostas que ele arquitecta desde os seus recursos e dos de outros que mobiliza, possibilitando-lhe mais ou menos ajustamento entre si e as recentes situações (Pinheiro, 2003).

A definição de Bronfenbrenner em 1979 é das mais referenciadas, de entre as diversas heranças da psicologia ecológica, tendo sido a primeira aplicada no estudo da relação entre os alunos do primeiro ano e o ambiente da universidade (Upcraft & Gardner, 1989, cit. in Pinheiro, 2003). O autor vê a transição ecológica como consequência e agente do desenvolvimento do indivíduo. Se houver sucesso na transição, é natural que se esperem progressos no sujeito; caso contrário, possivelmente o sujeito irá experimentar as consequências de stress e fracasso.

De acordo com Evans, Forney e Guido-DiBrito (1998) o desenvolvimento dos estudantes desempenha um papel crucial no que se refere ao atendimento das necessidades dos alunos. Compreender as teorias do desenvolvimento dos estudantes permite que os investigadores tenham mais opções e ferramentas na interacção com os estudantes, providenciando justificativas para os programas dos alunos, construindo alianças com os membros da instituição, contactando com a faculdade e reconhecendo oportunidades. A adultez engloba uma série de tarefas e transições desenvolvimentais. Segundo Champagne e Petitpas (1989, cit. in Powers, 2010), estas tarefas incluem: a capacidade para se ser individualmente distinto e possuir um sentido e um objectivo na vida, a capacidade de manter relacionamentos de intimidade e de se preocupar consigo e com os outros, a capacidade de ser responsável pelas suas escolhas e suas consequências, para renunciar a opções inatingíveis e para reconhecer o facto de que algumas variáveis que influenciam as escolhas estão fora do seu controlo, a capacidade para lidar com o desapontamentos e a frustrações da vida adulta e ainda a capacidade de equilibrar de modo permanente o trabalho e os papéis desempenhados na família.

A psicóloga clínica Nancy Schlossberg desenvolveu a teoria da transição. Esta teoria apresenta factores relacionados com a transição, o indivíduo e o meio de forma a determinar o grau de impacto que a transição tem no sujeito, num determinado momento (Carroll & Creamer, cit. in Powers, 2010). De acordo com Summers (2002) a teoria da transição baseia-se na pesquisa de mais de 15 autores distintos e foi apresentada em 1981. Segundo Goodman, Schlossberg e Anderson (2006, cit. in Powers, 2010), para que seja passível de se compreender, é necessário explicar uma série de conceitos: transição (qualquer acontecimento que resulta na mudança de relacionamentos, rotinas, papéis e pressupostos), transição antecipada (transições que são previsíveis), transição não antecipada (transições não passíveis de previsão), ausência de acontecimentos (transições que são esperadas mas que não acontecem), papel da percepção (a transição só existe se definida pelo indivíduo que a experiencia) e impacto (determinado pelo grau em que a transição altera a vida do sujeito).

De acordo com Schlossberg (1981) os indivíduos adaptam-se à mudança de diferentes formas. A mesma pessoa pode reagir de modo distinto aos diferentes tipos de mudanças ou ainda reagir de forma diferente ao mesmo tipo de mudança em distintos períodos da sua vida. A percepção que cada um tem da sua transição é mais relevante que a transição em si, visto que ela é definida por aquele que a experiencia. A autora refere que os adultos se encontram numa contínua experiência de transições e que estas não ocorrem de forma sequencial, acrescentando que nem todos passam pelas mesmas transições e, quando isso acontece, não ocorre necessariamente pela mesma ordem. Relativamente à adaptação, a autora afirma que o modo como os sujeitos se adaptam à transição depende do modo como eles percebem o seu equilíbrio face aos recursos para os seus défices em termos de transição, o seu sentido de competência, de bem-estar e de saúde. A adaptação depende do grau de similaridade ou de diferença face aos pressupostos acerca de si mesmo e do meio, ou seja, torna-se importante perceber a quantidade de mudanças ou adaptação percebidas pelo sujeito.

Schlossberg (1981) propõe um conjunto de factores que afirma afectarem o processo de adaptação: características da transição, características dos ambientes de pré e pós-transição e características do indivíduo. Relativamente às primeiras, ela diz que algumas transições requerem uma mudança de papéis: enquanto uns são vistos como ganhos (e.g. casar ou ser pai/mãe), outras são entendidas como perdas (e.g. divorciar-se ou perder o emprego). Certas alterações proporcionam sentimentos de

prazer, e em contrapartida outras encontram-se associadas a sentimentos negativos. De qualquer forma, todas as alterações produzem algum tipo de stress. Algumas advêm de uma decisão consciente do próprio sujeito, enquanto outras surgem mediante outras pessoas ou circunstâncias. Ainda assim, a autora atesta que os sujeitos se adaptam melhor se as mudanças forem originadas por uma escolha efectuada pelo próprio. As pessoas possuem uma espécie de relógio social interno mediante o qual decidem se as transições estão dentro ou fora do tempo normal de ocorrência. Quando ocorrem fora do tempo, de acordo com a sua maneira de pensar, os sujeitos podem sentir-se à parte, por não terem completado as transições no tempo certo de acordo com o que é aceite pela sociedade. Muitas das transições que ocorrem já eram esperadas pelos sujeitos e podem ser mesmo inevitáveis ou resultado de decisões deliberadas. Aquelas que possuem um início gradual são de mais fácil adaptação, uma vez que os sujeitos se podem preparar para elas. Se ocorre de repente ou de forma inesperada, o sujeito pode ter mais dificuldade em adaptar-se, visto que não dispôs de tempo para se preparar.

A duração esperada de uma transição também é um factor de adaptação. Aquela que é percebida como permanente é percebida de forma distinta da que é vista como temporária. Uma transição dolorosa ou desagradável pode ser mais facilmente tolerada caso o sujeito tenha consciência de que será de uma duração limitada. Um grau de stress mais elevado está relacionado com a incerteza da duração. Qualquer que seja a transição, positiva ou negativa, com perdas ou ganhos inerentes, causa sempre algum grau de stress. Geralmente, durante o tempo em que não é geradora de stress, os sujeitos podem ajustar diversas opções para uma certa situação. De qualquer maneira, durante um período de stress ou durante um processo de transição os sujeitos, por norma, ficam estagnados e vêm apenas uma opção, o que afecta a sua capacidade de agir.

No que se refere às características dos ambientes de pré e pós-transição, a autora afirma que os sistemas de suporte interpessoais são fundamentais para uma adaptação bem sucedida. Estes sistemas englobam os relacionamentos de intimidade, a união familiar e a rede de pares. Por seu lado, os sistemas de suporte institucional incluem organizações ocupacionais, religiosas, grupos políticos, bem-estar social, bem como outros grupos comunitários. Os indivíduos podem procurar suporte de uma série de fontes ou situações que marquem uma transição em particular. A autora acrescenta ainda, em relação a este tipo de características, que o ambiente físico é uma categoria

ampla, que pode incluir o clima, a localização urbana ou rural, a vizinhança, estilos de vida e local de trabalho.

De qualquer maneira, diversos estudos foram efectuados tendo em conta o espaço pessoal, o comportamento de multidões e a privação sensorial, sendo que a autora identifica como principais dimensões o conforto, a privacidade e a estética. Quanto às características do indivíduo, Schlossberg (1981) refere que a competência psicossocial se divide em três partes: atitude pessoal, atitude face ao mundo e atitude comportamental. A primeira comporta uma relativa auto-avaliação favorável (auto-estima e sentido de valor pessoal), *locus* de controlo interno (crença de que as atitudes têm uma relação causal com a sua vida) e sentido de responsabilidade. A segunda define-se como optimismo ou esperança e confiança moderada (a sensação de que aquilo que é desejado também é possível). Por último, a atitude comportamental define-se como uma orientação de *coping* activa, grande iniciativa, estabelecimento de metas realistas, planeamento, capacidade de desfrutar do sucesso, resposta ao sofrimento e habilidade para aprender tanto com o sucesso como com o fracasso. A autora indica que os homens e as mulheres estão relacionados com atitudes e comportamentos distintos.

O grau com que um homem ou uma mulher internaliza as normas influencia as suas capacidades de adaptação. A maioria dos investigadores crê que a idade cronológica não é tão importante como a biológica, a psicológica, a social e a funcional. Mudanças biológicas e psicológicas ocorrem de forma ininterrupta ao longo da vida e podem ser entendidas como transições. O estado de saúde pode ajudar o sujeito no processo de adaptação ou ser fonte de stress, tal como se a pessoa estivesse doente. Os efeitos da raça dos sujeitos são mediados por factores como valores e normas culturais. A autora apercebeu-se de que o estatuto socioeconómico é medido de diversas formas: rendimento, ocupação, educação ou a combinação destes. Níveis elevados de stress estão por norma associados a um baixo estatuto socioeconómico. Os valores fundamentais dos sujeitos podem ser úteis na adaptação à mudança. Uma nova procura por orientação em termos de valores poderá incluir um intenso compromisso com uma ideologia ou causa. Schlossberg (1981) afirma que os peritos concordam que um sujeito que se adaptou com sucesso a uma determinada transição no passado provavelmente também se irá adaptar a uma transição semelhante no futuro. O mesmo ocorrerá na situação inversa, isto é, no caso de uma adaptação mal sucedida.

Segundo Morris, Brooks e May (2003), *coping* refere-se na maioria das vezes à forma como os sujeitos respondem a acontecimentos de vida stressantes. Para Pearlin e Schooler (1978, cit. in Powers, 2010) o *coping* constitui um comportamento que protege os indivíduos de serem prejudicados a nível psicológico. A teoria da transição baseia-se nos “4 S’s” que consiste num sistema concebido de modo a auxiliar os sujeitos a compreender a mudança. Este sistema é usualmente denominado de *taking stock* (Evans *et al.*, 1998) e implica a determinação de recursos dos sujeitos (Chickering & Schlossberg, 1995, cit. in Powers, 2010). Estes recursos influenciam a capacidade individual de lidar com a transição e são: *situation, self, support* e *strategies* (Pinheiro, 2003), ou seja, situação, eu, suporte e estratégias.

Do ponto de vista de Chickering e Schlossberg (1995, cit. in Powers, 2010), o sistema dos 4 S’s pressupõe o seguinte: não existe um só factor necessário para lidar com a mudança e cada sujeito tem um equilíbrio de recursos e deficits no sentido de enfrentar as transições. Champagne e Petitpas (1989, cit. in Powers, 2010), postulam que a capacidade individual de adaptação às transições depende do saldo activo e passivo que possui em termos de recursos de *coping*. Os potenciais recursos e deficits individuais não são constantes e os sujeitos podem fazer algo no sentido de transformarem os deficits em recursos (Chickering & Schlossberg, 1995, cit. in Powers, 2010).

Segundo Goodman e colaboradores (2006, cit. in Powers, 2010), acontecimentos ou transições dividem-se em três categorias: antecipados (acontecimento que era previsível), não antecipados (acontecimento que não estava previsto) e ausência de acontecimento (transição que se espera que aconteça mas que não acontece). Evans e colaboradores (1998) declararam que a avaliação individual da transição também se constitui como um factor do processo de *coping*. Referem que uma transição encarada pelo sujeito como positiva, negativa ou irrelevante afecta a forma como lida com essa mesma transição e que a primeira avaliação da situação pode alterar-se enquanto o sujeito vai sofrendo a transição.

Outra ideia introduzida pela teoria da transição de Schlossberg reside no facto de os sujeitos se movimentarem ao longo do processo de transição mediante diversas fases, que foram denominadas de *moving in, moving through, e moving out* (in Evans *et al.*, 1998). *Moving in* está relacionado com o facto de a pessoa ser confrontada com a transição ou mudança; *moving through* encontra-se associado ao modo como os

sujeitos lidam com a transição ou mudança, quer seja bem ou mal sucedida; *moving out* refere-se ao processo de deixar para trás um contexto familiar e entrar num novo (Komives & Brown, n.d., cit. in Powers, 2010).

Quando um jovem adulto ingressa na universidade, pode-se considerar que houve uma alteração no seu cenário de vida e que o seu papel mudou, sendo nesse momento um estudante de um nível de ensino superior, a par da mudança de estatuto (Pinheiro, 2003). Banning (1989) mediante a análise do impacto da universidade no estudante do primeiro ano, conclui que o primeiro impacto é o de uma transição ecológica propriamente dita, tendo acontecido a mudança de um meio pré-universitário para um universitário. Quanto mais diferenças o estudante sentir entre os dois meios, maior será o nível de stress que irá experienciar. Caso contrário, se existir uma continuidade entre os dois, essa transição irá possuir um maior potencial de desenvolvimento (Pinheiro, 2003).

2. Desenvolvimento pessoal e bem-estar psicológico do estudante

De acordo com Ramos e Carvalho (2007), a entrada para a universidade representa, para grande parte dos estudantes, o culminar de um extenso trajecto no sistema educativo, sendo que todas as suas expectativas e objectivos de futuro são traçados tendo em consideração a frequência de um curso no ensino superior. Este período constitui-se, portanto, como uma fase crítica, de significativas alterações na vida destes jovens adultos, que nem sempre dispõem de todos os mecanismos adequados para lidar com os desafios e exigências com os quais se deparam (Fernandes & Almeida, 2005).

A necessidade de perceber o estudante do primeiro ano do ensino superior prende-se com o facto de se ter vindo a verificar uma maior atenção e valorização relativamente ao desenvolvimento do mesmo, com os conhecimentos adquiridos sobre as peculiaridades das vivências académicas, tanto no que se refere ao processo de transição para o ensino superior como no de adaptação do estudante ao mesmo (Pinheiro, 2003).

Tem-se verificado ultimamente um aumento dos estudos relativos às questões não cognitivas do desenvolvimento, que se prende com o facto de haver cada vez maior preocupação com o nível da promoção e do desenvolvimento do bem-estar psicológico geral dos indivíduos (Faria & Fontaine, 1992, cit. in Santos, 2000). Santos (2000) distingue dois conceitos relativamente ao bem-estar na dimensão pessoal das vivências académicas: bem-estar físico e bem-estar psicológico. Para Adams, Bezner e Steinhardt (1997) o bem-estar físico remete para a expectativa e percepção positiva da saúde física, ao que Almeida (1998) acrescenta a percepção do corpo, o sono, a alimentação e o consumo de substâncias.

Apesar de existir muita literatura relativa aos factores de risco e sintomatologia psicopatológica associada à transição para o ensino superior, de acordo com Verger, Combes, Kovess-Masfety, Choquet, Guagliardo, Rouillon e Peretti-Wattel (2009) são escassos os estudos que se debruçam acerca dos factores que podem proteger os alunos contra sofrimento ou distúrbios psicológicos nesta fase. Se, por um lado, a qualidade da adaptação académica depende da convergência de factores individuais (psicológicos e biológicos), por outro lado, depende também de factores contextuais (sociais), cabendo às instituições de ensino superior proporcionar aos estudantes um ambiente estimulante, saudável, positivo, diversificado e desafiante, promotor do crescimento e desenvolvimento psicossocial (Chickering & Reisser, 1993). De acordo com outros autores, uma fraca adaptação percebida ao ambiente académico pode aumentar o risco de distúrbios psicológicos (Verger et al., 2009).

De acordo com Martins, Pacheco e Jesus (2008), a transição para o ensino superior pode perturbar as variáveis relacionadas com o estilo de vida dos estudantes, designadamente o regime alimentar, o exercício físico, o comportamento sexual e os hábitos de consumo de tabaco, álcool e outras drogas. Nesta linha, Grace (1997, cit. in Santos, 2000) salienta a necessidade de promoção de comportamentos que levem ao aumento dos níveis de saúde física e psicológica dos alunos, uma vez que se tem verificado um nível de consumo excessivo de álcool nos estudantes do ensino superior. Uma investigação levada a cabo relativamente ao consumo de bebidas alcoólicas em alunos do ensino superior conclui que possuem uma tendência de sobreavaliar a quantidade de álcool consumida pelos colegas, estabelecendo assim o seu limite em relação ao consumo de álcool por comparação com aquele que é ingerido pelos seus pares (Alva, 1998, cit. in Santos, 2000). Sands, Archer e Puleo (1998), numa investigação sobre as variáveis protectoras de comportamentos de risco

junto dos estudantes do ensino superior, verificaram que os níveis de consumo de álcool por parte dos estudantes estavam directamente relacionados com a sua percepção da relação entre o consumo de álcool e a dos níveis de socialização académica conseguidos dessa maneira. Além disso, os autores verificaram que os hábitos alimentares dos sujeitos eram afectados pelos seus níveis de auto-confiança, pelo seu estado de desenvolvimento de identidade e ainda pela influência dos hábitos adoptados pelos seus pares.

DeBord, Wood, Sher e Good (1998), após uma revisão da literatura acerca do consumo de substâncias psicoactivas, postulam que o consumo de substâncias tem consequências negativas, tais como problemas de foro académico e comportamentos de risco na área da saúde. Por outro lado, Geada, Justo, Santos, Steptoe e Wardle (1994), num estudo onde analisaram a relação entre os hábitos de saúde, comportamentos de risco, estado geral de saúde e bem-estar psicológico numa amostra de estudantes universitários portugueses, concluíram que o bem-estar psicológico é um bom preditor do evitamento de comportamentos de risco. O mesmo não aconteceu relativamente ao bem-estar psicológico e consumo de drogas, onde se encontraram correlações negativas.

3. Transição e adaptação ao primeiro ano da Universidade

Na opinião de Costa e Leal (2004), para muitos estudantes a transição para o ensino superior constitui-se como um acontecimento de vida stressante em que são confrontados com tarefas desenvolvimentais que demandam alterações de maneira a permitirem o seu ajustamento, podendo efectivamente ser considerado como um evento ameaçador (Costa & Leal, 2008). Apesar de alguns estudantes chegarem à universidade já com problemas de saúde mental (Tosevski, Milovancevic & Gajic, 2010), o momento de transição e adaptação dos jovens ao ensino superior pode potenciar de crises e/ou desafios ao nível do desenvolvimento que se podem constituir como facilitadores do crescimento e do desenvolvimento ou, por outro lado, como factores geradores de desequilíbrio psicológico (Bastos, 1993; Ferreira & Hood, 1990).

Diversos estudos epidemiológicos têm indicado que as perturbações mentais têm maior probabilidade de surgir pela primeira vez no início da vida adulta, sobretudo no período universitário (Neves & Dalgalarrodo, 2007; Mowbray, Megivern, Mandiberg, Strauss, Stein, Collins, Kopels, Curlin & Lett, 2006). A American Psychiatric Association – APA (2002), relativamente à Perturbação Depressiva Major, sublinha que esta pode ter início em qualquer idade, mas que a idade média de início situa-se geralmente entre os 20 e os 30 anos, o que coincide com o período universitário.

Variáveis como os hábitos alimentares e dietéticos, o consumo excessivo de álcool, tabaco e outras drogas, o suicídio, a falta de exercício físico, o comportamento sexual de alto risco, a vitimização sexual, os problemas na identidade sexual ou relações problemáticas, o género, baixa condição socioeconómica e o stress psicológico, foram referidos como factores de risco para o desenvolvimento de psicopatologia nos estudantes do ensino superior (Bennett & Murphy, 1997; Bennett, 2002; Kisch, Leino & Silverman, 2005; Roberts, Golding, Towell & Weinreb, 1999; Silverman, Meyer, Sloane, Raffel & Pratt, 1997; Yan & Williams, 1999). De salientar que, de acordo com Galli (2005), a psicopatologia não se caracteriza somente por um deterioro no funcionamento comportamental ou psicológico, estando também associada à doença, limitando a relação entre o indivíduo e a sociedade.

A experiência resultante dos serviços de consulta do ensino superior em Portugal permitiu atestar que grande parte das dificuldades psicológicas dos alunos universitários que recorrem ao apoio psicológico, se prendem com dificuldades ao nível da resolução das tarefas normativas da juventude, por vezes agravadas pela separação da família de origem ou por uma vida mais problemática (Pereira, Pina Fernandes, Dias, Gonçalves, Faria & McIntyre, 2002). Ainda relativamente a estas dificuldades, os resultados obtidos num estudo de Fernandes, Maia, Meireles, Rios, Silva e Guillem (2005), revelaram uma relação negativa e muito significativa entre a manifestação de psicopatologia e as competências de resolução de problemas, constatando que dos 70,2% alunos universitários que apresentam dificuldades na resolução de problemas, 31,9% evidenciam sinais de severidade sintomatológica. Silvestri e Bonis (2009) afirmam que a saúde mental nos estudantes do ensino superior foi efectivamente considerada um problema uma vez que 27,1% da amostra foi diagnosticada com doença mental.

Várias investigações levadas a cabo referem uma taxa mais elevada de distúrbio psicológico, um aumento e agravamento nos níveis de psicopatologia entre

alunos universitários, quando comparados com outros jovens na mesma faixa etária que não frequentam este nível de ensino (Adlaf, Gliksman, Demers & Newton-Taylor, 2001; Behnke, 2008; Benton, Robertson, Tseng, Newton & Benton, 2003; Dyrbye, Thomas & Shanafelt, 2006; Gallagher, 2009; Haas, Hendin & Mann, 2003; Khodarahimi, Rasti, Khajehie & Sattar, 2009; Much, Wagener & Hellenbrand, 2010; Roberts, Golding, Towell & Weinreb, 1999; Rockland-Miller & Eells, 2006; Santos, Pereira & Veiga, 2010; Schwartz & Friedman, 2009; Tosevski, Milovancevic & Gajic, 2010). Pode considerar-se que esta taxa poderá estar relacionada com o aumento do risco de ansiedade, depressão, abuso de substâncias, ideação suicida, agressão sexual, problemas familiares, problemas físicos e perturbações de personalidade (Benton et al., 2003; Dawson, Grant, Stinson & Chou, 2005; Tosevski, Milovancevic & Gajic, 2010), bem como com o insucesso escolar, problemas de desenvolvimento e dificuldades de emprego (Benton et al., 2003; Best, Hauser, Gralinski-Bakker, Allen & Crowell, 2004; Dyrbye, Thomas & Shanafelt, 2006; Eisenberg, Golberstein & Gollust, 2007).

Uma investigação que teve lugar no Reino Unido alerta para o facto de se estar a verificar um aumento dos problemas de saúde mental entre os jovens, nomeadamente ao nível das doenças psiquiátricas, distúrbios do comportamento e dificuldades psicológicas em termos pessoais e sociais (Monteiro, Tavares & Pereira, 2008). Outros autores atestam que essas dificuldades interferem tanto no amadurecimento psicossocial como no rendimento escolar e na taxa de desistência dos cursos (Talley & Rockwell, 1985).

Com base num estudo de Stone e Archer (1990), encontrou-se que a sintomatologia psicopatológica nos estudantes do ensino superior está directamente relacionada com doenças psiquiátricas, distúrbios de comportamento e dificuldades psicológicas e sociais, que podem ter sérios efeitos na capacidade de os estudantes prosseguirem com os seus estudos de forma adequada. Esta sintomatologia geradora de sofrimento psíquico nestes alunos, de acordo com Newton-Taylor (2005) manifesta-se ao nível da ansiedade e tensão constante, dificuldades em dormir devido às preocupações, sentimentos de infelicidade ou depressão, dificuldades em superar os problemas, perda de confiança e dificuldades de concentração, acrescentando que alguns dos alunos referiram possuir pensamentos suicidas.

A transição da adolescência para a adultez é um processo dinâmico, sendo que Levinson (1978) questiona o facto de se tratar de um efectivo estágio de desenvolvimento. Pinheiro (2003) acredita estarmos diante de uma fase de

desenvolvimento concernente ao jovem adulto em que, tal como em outras transições de desenvolvimento, acontece o culminar de uma estrutura de compromissos, bem como a exploração de hipóteses de construção de novos compromissos de foro social e ocupacional, enquanto jovem adulto, onde constituem tanto o reflexo como o accionar de novos objectivos de vida, valores e atitudes. De acordo com Levinson (1978), para a maior parte dos adolescentes esta transição passa pela saída de casa dos pais, seja com o intuito de trabalhar no sentido da emancipação económica, seja com o de ingressarem na universidade, de forma a atingirem a emancipação emocional dos seus progenitores. Contudo, tal como expõe Pinheiro (2003), a saída de casa pode fazer com que os estudantes experienciem alguma ambivalência, pelo facto de, se por um lado sentem que já não dependem tanto dos progenitores por não viverem com eles durante a semana, não são totalmente independentes devido à questão económica.

Os grandes meios universitários do nosso país reúnem uma elevada percentagem de estudantes que, morando longe desses meios, terão que sair de casa, muitas vezes para sítios pouco acolhedores, e viver com pessoas que lhes são estranhas (Cruz, Almeida e Gonçalves, 1985). Talvez se deva a esta questão o facto de haver alunos que tendem a adiar esta transição até que se sintam prontos para a viver, para assumirem definitivamente um novo estilo de vida. Esta dissociação de cognições e afectos que pode acontecer mesmo que as mudanças sejam previsíveis e desejadas, urge de uma avaliação das alterações no sentido da tomada de consciência do impacto que a transição exerce na vida do aluno (Pinheiro, 2003).

Segundo Kenny (1987, cit. in Pinheiro, 2003), existe uma série de estudos que demonstram que as experiências universitárias funcionam como auxiliadoras da emancipação em relação aos pais, bem como da percepção da competência e ainda que a subsistência de laços com a família, ou inclusivamente a permanência em casa dos progenitores durante a estadia na universidade, não pode ser vista como um entrave à emancipação e autonomização, nem tão pouco um entrave ao desenvolvimento da competência, tanto nos rapazes como nas raparigas. O autor prossegue, referindo que o ingresso na universidade impõe uma série de estratégias de *coping* que passam por redefinir os papéis sociais, assim como reconstituir redes de relações sociais e ainda reestruturar as actividades do dia-a-dia.

Pode ainda existir outro tipo de orientação para os jovens adultos que entram na universidade, tal como os aspectos pessoais relativos ao desenvolvimento individual psicossocial ou cognitivo, passíveis de adicionar às orientações de índole académico e social. Torna-se assim essencial conhecer estes alunos, de maneira a incrementarmos as hipóteses de eficácia ao nível da promoção de estratégias de resolução de problemas relacionados com a transição e adaptação ao primeiro ano do ensino superior, e com a adaptação que aí começa, no caso de as estratégias serem as respostas para que os sujeitos estejam mais motivados, aquelas que melhor sabem prezar, bem como as que dão origem a uma maior satisfação e bem-estar (Pinheiro, 2003).

Upcraft e Gardner, em 1989 (in Pinheiro, 2003), referiram que nos estudantes do primeiro ano o sucesso é determinado pelo progresso no sentido de atingir objectivos do foro académico e pessoal, ao desenvolver a sua competência intelectual e académica, determinando e mantendo relacionamentos interpessoais, desenvolvendo a identidade, seleccionando projectos de carreira e perspectivando um determinado estilo de vida, gozando de saúde e bem-estar e desenvolvendo uma filosofia de vida. Outra questão deveras pertinente prende-se com as metas individuais. Estas assumem grande importância quando se comparam as metas pessoais e académicas dos alunos trabalhadores com as dos alunos tradicionais. O facto é que tanto uns como os outros podem progredir e obter sucesso em uma ou mais áreas educativas, sociais ou pessoais em diversos âmbitos.

A universidade não pode ignorar ou desprezar as dificuldades que são experienciadas pelos alunos do primeiro ano nesta fase de transição (Santos & Almeida, 2001). Ferreira, Almeida e Soares (2001) referem que, na sua opinião, “se se quiser promover o sucesso académico os responsáveis pelas instituições têm que: (i) perspectivar uma definição mais clara e abrangente do que é ter sucesso; (ii) desenvolver um projecto educativo que ofereça o máximo de oportunidades aos alunos; e (iii) conhecer e compreender os factores que promovem o sucesso, quer na sua dimensão mais lata quer na especificidade de cada instituição/curso” (p. 2).

O ambiente académico, ou mais especificamente o ambiente físico da universidade é também relevante dentro da temática em estudo, e tem sido investigado por uma série de autores. De acordo com Kuh, Schuh e Whitt (1991) a estrutura física, social e organizativa de uma instituição poderá ser desencorajadora,

confusa ou imprevisível ou, por outro lado, estruturada, coerente, previsível e encorajadora. As características físicas do espaço académico, que dependem das ideias dos arquitectos que concebem as plantas do edifícios e dos pedidos daqueles que encomendam o projecto, condicionam o desenvolvimento pessoal, social e académico dos alunos que frequentam o espaço. Os autores referem que em ambientes com demasiados estudantes, com estruturas físicas demasiadamente dispersas ou exageradamente grandes, os alunos podem sentir mais dificuldades em estabelecer redes de comunicação com outros que frequentem cursos diferentes e menos oportunidades para constituir ligações interpessoais alargadas. Posto isto, concluem afirmando que este tipo de ambiente é propício à criação de situações de anonimato.

A questão do sucesso e insucesso académico associado às vivências dos estudantes do ensino superior tem também sido alvo de muita investigação, insucesso este que, de acordo com Chaleta, Rosário e Grácio (2006) chega a atingir mais de 50 % dos estudantes de muitos cursos. Tavares (1998, cit. in Santos, 2000) afirma que um dos motivos do insucesso escolar destes alunos se deve ao facto de existir uma disfunção em termos da transmissão e compreensão de mensagens entre docentes e discentes, associada à escassez de comunicação que ocorre frequentemente em contexto de sala de aula. Entre 80 a 90% dos professores considera o processo de ensino unicamente como o debitar de matéria e a execução de exames, sendo adoptado pelos alunos o cómodo papel de receptor passivo de conhecimentos, aceitando a definição que lhes é comunicada do que são conceitos certos ou errados (Chickering, 1999, cit. in Santos, 2000). A comunicação entre professor e aluno em sala de aula foi alvo da atenção de Karabenick e Sharma (1994), que expuseram que a discussão das temáticas ensinadas e a comparação entre distintos pontos de vista incrementam a motivação dos estudantes e facilitam o desenvolvimento do seu raciocínio crítico.

Todos os conhecimentos requeridos para se realizar um trabalho ou responder de forma correcta a uma determinada questão durante uma avaliação ou para actuar de acordo com as normas de avaliação de um curso são, em princípio, distintos daqueles que são necessários para começar um contacto com alguém desconhecido, para resolver problemas e aprender com os próprios erros, trabalhar em grupo com desconhecidos, afirmar convicções políticas e religiosas, apontar objectivos, expressar sentimentos a colegas de casa, falar em voz alta numa aula, interrogar os professores,

solicitar ajuda aos colegas, convidar alguém para sair, participar em actividades extra-curriculares, entre outros. Assim, as vivências associadas às experiências propiciadas pela frequência na universidade podem ser simples para uns mas difíceis para outros, originarem um desconforto com o qual posteriormente se aprende a lidar ou então passam a estar acompanhadas de medos desconcertantes. Para uns podem ser vistas como algo necessário e natural de um processo com riscos inerentes associados, enquanto para outros podem ser vividos livres de qualquer responsabilidade, mas também isentos da confiança, coragem e descontracção necessárias (Pinheiro, 2003).

O ingresso no ensino superior pode ser visto como um enorme desafio para alguns jovens adultos, enquanto para outros esse desafio poderá não ser assim tão grande. Alguns podem vê-lo como a oportunidade de atingir autonomia e competências numa certa área científica, outros há para os quais esta é uma missão impossível, da qual faz parte um curso do qual afinal não se gosta, de um convívio social que não se admira, de um conjunto de competências de estudo que não lhes permite obter sucesso e de um sentimento de solidão não havendo ninguém disponível para ajudar (Pinheiro, 2003).

A autora é da opinião que o estudante do primeiro ano do ensino superior pode então ser bem sucedido a nível educativo e pessoal no caso de obter sucesso no processo de transição para a universidade, ou seja, se progredir de forma a compreender o impacto que o meio educativo poderá ter sobre si, se conhecer de modo progressivo os seus recursos pessoais, institucionais e sociais, os novos espaços que frequenta e ainda se estiver disponível para aprender formas eficazes de lidar com os desafios das ininterruptas alterações integrantes da transição em questão. Desta forma, os aspectos que urge desenvolver passam por tomar conhecimento e decidir relativamente à situação em que vive, aos suportes de que dispõe, ao que pensa poder esperar de si próprio e às estratégias que tem e com as quais resolve os seus problemas.

Astin (1999) refere que os níveis de investimento físico e psicológico que os estudantes universitários dirigem às suas vivências académicas se reflectem no grau de desenvolvimento psicossocial que conseguem atingir ao longo da sua frequência no ensino superior.

A transição do aluno para o primeiro ano do ensino superior implica uma série de alterações que ultrapassam as que se dão ao nível dos conhecimentos e das

capacidades científicas e técnicas, passando assim pelas rotinas, pelos papéis, relações interpessoais e percepção acerca de si e do mundo que o rodeia (Chickering & Schlossberg, 1995, cit. in Pinheiro, 2003). Segundo Schlossberg, Waters e Goodman (1995, cit. in Pinheiro, 2003), a transição para o ensino superior pode constituir uma possibilidade de desenvolvimento psicológico ou, por outro lado, um perigo no sentido do declínio psicológico, podendo incluir aspectos positivos e negativos para a vida dos estudantes. Os autores Ting e Robinson (1998) classificam o desenvolvimento pessoal dos estudantes do ensino superior como um importante indicador da sua adaptação académica, abrangendo aqui o assumir responsabilidades pelos próprios actos, lidar com a mudança, desenvolver a autonomia, enfrentar situações de stress, gerir o tempo e obter adequados níveis de auto-disciplina. Segundo estes autores, todos estes pontos são imprescindível para uma bem sucedida adaptação à universidade.

As vivências académicas e sociais relativas ao ingresso e frequência na universidade podem encarar-se como situações passíveis de transição, seja pelas mudanças que infligem e constantes adaptações que exigem, seja pelo facto de as vivências académicas se quererem adaptativas, causadoras de bem-estar, saúde e satisfação individual relativamente ao sujeito e contexto familiar, académico e social que o rodeia. Assim, pode esperar-se que quanto mais as transições alterarem a vida dos alunos, mais adaptações requerem, não esquecendo nunca as situações que incrementam a vulnerabilidade à transição. Essas situações englobam características pessoais, locais e institucionais. Até uma transição positiva e não disruptiva solicita um período de adaptação/ajustamento, justificando o facto de que todas as transições sejam, à partida, foco de atenção. A avaliação e intervenção podem fazer sentido para a identificação e optimização das características psicológicas do estudante, da situação, do suporte social e das estratégias de *coping* (Pinheiro, 2003).

Arthur Chickering e Linda Reisser (1993) postulam que nos níveis mais elevados de escolaridade (e.g. ensino superior) se deve promover o desenvolvimento do talento e do potencial de cada sujeito. Quando pela primeira vez Chickering apresentou a sua ideia foi alvo de várias críticas por investigadores que afirmavam que, nessas condições, deveriam privilegiar-se a transferência de informação e o desenvolvimento cognitivo. Durante os anos 70 houve muitos estudiosos que se interrogaram relativamente à crença de que as instituições de ensino superior se deveriam interessar pelos valores pessoais, estratégias de pensamento, estilos de

aprendizagem ou competências interpessoais e interculturais dos alunos. A promoção da auto-estima, relações saudáveis e o comportamento social responsável não constituíam assim uma prioridade. Posto isto, defendiam que no ensino superior o objectivo máximo deveria ser o de proporcionar aos jovens um certo número de competências introspectivas que os pudessem auxiliar, de alguma forma, a encontrar um bom trabalho e uma vida com a qual estivessem satisfeitos (Seco, Casimiro, Pereira, Dias & Custódio, 2005).

Todavia, Belenky, Clinchy, Goldberg e Tarule (1986) afirmam que toda a investigação vem apontando no sentido de que o ensino superior tem um enorme impacto, tanto a nível cognitivo, como nas dimensões afectivas e sociais do estudante.

O modelo de desenvolvimento de Chickering e Reisser (1993) advém da pesquisa levada a cabo com estudantes, tendo como intuito conhecer os processos que estes vivenciam ao longo dos anos que frequentam o ensino superior. Consideram, assim, que o desenvolvimento não é apenas consequência de um processo de maturação interno, mas que também envolve os desafios e as oportunidades ministradas pelo ambiente de aprendizagem. Assim, o desenvolvimento acontece sempre que se existe uma consonância e ajuste entre as motivações internas do sujeito e as pretensões de índole social, cultural e institucional por ele vivenciadas.

De acordo com Seco e colaboradores (2005), Araújo, Almeida e Paúl (2003) e Preto (2003), a teoria de Chickering encontra-se integrada numa perspectiva psicossocial e desenvolvimentista e entende o desenvolvimento do estudante do ensino superior com base num sistema dos seguintes sete vectores:

- Desenvolvimento de um sentido de competência: a competência divide-se em três subcategorias: competência intelectual (capacidade de análise, síntese e compreensão da informação); competência física e manual (realização atlética ou artística, auto-disciplina, capacidade para criar através do uso das mãos) e competência interpessoal (capacidade para escutar, cooperar, trabalhar em grupo, relacionar-se com o outro);
- Desenvolvimento e integração das emoções: aprender a controlar as emoções, tais como a raiva e o amor, a reconhecê-las e encaminhá-las de

modo apropriado, num equilíbrio entre o auto-controlo e a expressão das emoções;

- Desenvolvimento da autonomia em direcção à independência: aqui estão implícitos três conceitos: independência emocional (aumento das convicções, afeição, aprovação); independência instrumental (capacidade para resolver problemas de modo auto-dirigido) e interdependência (assimilar o resultado das suas acções sobre os outros, percebendo que os relacionamentos assentam na igualdade e na reciprocidade);
- Desenvolvimento das relações interpessoais: significa respeitar as diferenças, demonstrando competências para interagir com os outros de uma maneira mais aberta e empática; está também relacionado com a capacidade para desenvolver relações de intimidade, estabelecer interacções saudáveis e fazer com que compromissos assentes na honestidade e na consideração incondicional persistam;
- Desenvolvimento da identidade: inclui variados elementos como é o caso do conforto com corpo e a aparência, o bem-estar com o género e a orientação sexual, a articulação do autoconceito com os papéis sociais e estilo de vida, a estabilidade e integração pessoais;
- Desenvolvimento de um sentido de vida: compreende a descoberta dos interesses que mobilizam o sujeito; este sentido de finalidade totaliza diversos objectivos de vida (e.g. família, carreira, vocação) que é necessário tornar prioritários e comprometer;
- Desenvolvimento da integridade: significa optar por valores que originam de escolhas pessoais, procurando-se a consonância entre estes e o comportamento manifestado, na circunstância de que se tratam de opções pelas quais o sujeito é socialmente responsável.

Apesar de os vectores supramencionados integrarem o processo de desenvolvimento psicossocial de cada sujeito, independentemente da idade ou do grau de ensino, é, essencialmente, nos indivíduos que frequentam o ensino superior que tais tarefas assumem o seu expoente máximo, constituindo fonte de preocupação para grande parte dos estudantes. O vector que se refere ao desenvolvimento da autonomia surge como aquele que influencia mais claramente o sucesso adaptativo ao ensino superior.

Torna-se relevante considerar que a resolução das tarefas de desenvolvimento associadas de um vector prepara o aluno para a realização das tarefas subsequentes, inerentes a um outro vector, uma vez que, segundo as investigações de Chickering e colaboradores, os três primeiros vectores (desenvolver um sentido de competência, desenvolver e integrar as emoções e desenvolver a autonomia em direcção à independência) tendem a surgir simultaneamente e a sua resolução devem antepor-se aos últimos quatro vectores. Das tarefas de desenvolvimento psicossocial do estudante do ensino superior referidas por Chickering destacam-se duas áreas basilares: uma totaliza tarefas de carácter essencialmente intrapessoal, tais como a competência intelectual, as emoções, a identidade, o sentido da vida e a integridade; a outra encerra aspectos de índole mais interpessoal, tais como competências sociais, autonomia e interdependência (Seco et al., 2005).

O modelo de Chickering, independentemente do seu declarado valor, tem sido alvo de críticas devido ao seu carácter global, bem como por alguma escassez de precisão, particularmente no que se refere à especificação dos comportamentos e atitudes que definem cada um dos vectores do desenvolvimento (Ferreira & Hood, 1990). Contudo, o aprofundamento das questões de foro psicossocial do estudante do ensino superior, enquadrado na teoria de Chickering, permite afirmar que o desenvolvimento da estabilidade, autonomia, sentido de competência, identidade e interdependência a nível interpessoal são fundamentais para um entendimento do processo de adaptação a um novo contexto académico lotado de desafios e de oportunidades, também em termos do redimensionamento das fontes de suporte social (Seco et al., 2005).

3.1. Variáveis contextuais na transição e adaptação universitária

Para o desenvolvimento intelectual e psicossocial dos estudantes do ensino superior, contribui o seu envolvimento em tarefas académicas, a participação em actividades extra-curriculares e também a participação num ambiente académico que facilite a aprendizagem (Graham & Gisi, 2000).

Segundo Simons, Rheenen e Covington (1999) está patente uma associação positiva entre a prática de actividade desportiva e os níveis de persistência e

concentração nas tarefas desenvolvidas e ainda o nível de auto-disciplina dos estudantes do ensino superior. Uma vez que os alunos que praticam algum tipo de actividade física sejam capazes de transferir estas qualidades para o contexto académico, serão capazes de atingir níveis mais elevados no que respeita ao desempenho escolar. Numa investigação que procurou comparar estudantes atletas com não atletas, Richards e Aries (1999) apuraram que os atletas investiam mais tempo em actividades extra-curriculares, alcançavam notas idênticas às dos seus colegas não atletas, encontravam-se envolvidos em variados contextos da vida académica e referiam melhores níveis de desenvolvimento pessoal e de satisfação com o âmbito académico. Posto isto, os autores verificaram que o facto de participarem em actividades desportivas não impossibilitava os alunos de atingirem bons resultados em termos académicos, nem tão pouco os impedia de participarem em actividades sociais a par dos outros colegas. Todavia, na opinião de Almeida, Soares, Vasconcelos, Capela, Vasconcelos, Corais e Fernandes (2000), o investimento e o tempo dedicado à actividade desportiva, se forem excessivos, podem afectar de forma negativa o rendimento desses alunos. Neste caso, podem emergir indicativos de desadaptação académica, mesmo que o estudante se encontre socialmente bem adaptado.

Num estudo alusivo à associação entre a participação em actividades extra-curriculares e a relação com os colegas e o desenvolvimento psicossocial dos alunos do ensino superior, Martin (2000) verificou que as interacções estabelecidas com os colegas fora das aulas estão directamente relacionadas com o seu desenvolvimento psicossocial, especificamente no que reporta à obtenção de autonomia e sentido de competência.

Evans e colaboradores (1998) apontam para a associação entre o envolvimento académico e o desenvolvimento psicossocial dos estudantes, isto é, que aqueles que se envolvem mais nas actividades extra-curriculares e que passam mais tempo em actividades no contexto universitário apresentam, por norma, mais segurança, mais auto-confiança e desenvolvem um maior número de relações de amizade.

Relativamente às estratégias usadas pelos estudantes na gestão do tempo e do local de estudo, Corno (1986, cit. in Santos, 2000) compreende-as não como estratégias cognitivas que influenciam directamente a aprendizagem mas sim como

aspectos comportamentais e atitudinais que simplificam a execução de tarefas académicas. Ames e Archer (1988), assim como Pintrich e De Groot (1990) apontam também a motivação do aluno como factor determinante para a utilização dessas mesmas estratégias.

De acordo com Feldman e Newcomb (1969, cit. in Upcraft, 2003, cit. in Pinheiro, 2003) os relacionamentos com os colegas de curso auxiliam os estudantes a tornarem-se mais independentes da família, partilham objectivos relativamente à instituição, disponibilizam suporte emocional e satisfazem necessidades que não são preenchidas pelo currículo, pelo ensino ou pela instituição, possibilitam o contacto entre a comunicação com pessoas diferentes e influenciam as decisões relativas à mudança de curso/instituição. A relevância das questões relacionais ultrapassa a influência do grupo de colegas e passa a designar-se de *campus ecology* para referir o misto de factores que influencia o estudante durante a sua permanência na universidade e o impacto dessa interacção no seu desenvolvimento e sucesso. Essa perspectiva defende que os alunos ao entrarem para o ensino superior detêm certas vivências, características sócio-demográficas e psicológicas que têm poder no modo como o sujeito é afectado pelo contexto universitário, actua e reage nele e sobre ele. Todavia o próprio sujeito também tem capacidade para agir e modificar o ambiente que o rodeia, agindo sobre os outros e sobre a própria organização (Pinheiro, 2003).

Astin (1977, cit. in Pinheiro, 2003) teve um grande contributo nesta área, quando lançou um modelo de avaliação do impacto do ambiente universitário e introduziu o conceito de envolvimento. Para ele as teorias e investigações que refere no seu livro incrementam a hipótese de compreender os processos de aprendizagem, de desenvolvimento e de envolvimento, e afirma que o grupo de colegas universitários se destaca como uma das mais poderosas fontes de envolvimento do aluno. Existem características pertencentes a estes grupos que desempenham funções indispensáveis: grau de contacto entre os alunos, auto-estima intelectual do grupo e estatuto socioeconómico do grupo, que têm implicações ao nível da satisfação com a instituição e das experiências aí vivenciadas (Kuh et al., 1991).

O autor da teoria desenvolveu um conjunto de postulados. O primeiro aponta para o facto de o envolvimento ser o investimento de energia física e psicológica num certo objecto, podendo assumir a forma de actividade (e.g. jogar na equipa de futebol da universidade), tarefa (e.g. representar os colegas num órgão de gestão da

faculdade) ou pessoa (e.g. defender um colega de outro). O segundo sustenta que o envolvimento se dá num *continuum*, ou seja, os alunos investem variadas quantidades de energia, dependendo dos objectos e fases da sua vida. O terceiro indica que o envolvimento detém elementos qualitativos e quantitativos. O quarto defende que a aprendizagem ou desenvolvimento são directamente proporcionais à qualidade e quantidade do envolvimento, sendo que os benefícios individuais daí retirados dependem da qualidade e intensidade do investimento que é efectuado. Astin (1984) declara que para além do elemento motivacional, não se deve desprezar a componente comportamental do envolvimento. Por último, o autor expõe que a eficácia das práticas educativas se encontra directamente relacionada com a capacidade de estimularem os alunos a tomarem a iniciativa e tornarem-se activos, comprometendo-se nas actividades, tarefas ou com os outros.

Astin afirma que os resultados das mudanças podem ser analisados em função de dois domínios, o domínio cognitivo e o domínio afectivo, e que o tipo de variáveis que se analisam pode ser de origem psicológica ou comportamental. Num primeiro grupo, onde se encontram as variáveis psicológicas de domínio afectivo, engloba as aspirações dos estudantes, motivação, autoconceito, satisfação e bem-estar. Num segundo, onde estão inseridas variáveis psicológicas do domínio cognitivo, encontram-se o conhecimento, o pensamento crítico, o sucesso e as classificações académicas. No terceiro grupo, que suporta os aspectos comportamentais no domínio afectivo, estão os hábitos pessoais (e.g. alimentação, higiene, consumo de álcool, drogas), hábitos de estudo, de leitura e interacção com outros. No último grupo, que comporta as variáveis comportamentais do domínio cognitivo, encontram-se os efeitos que reflectem o comportamento do aluno na sociedade e que demandam aptidões de índole cognitiva (Pinheiro, 2003).

O autor é da opinião de que a acção da instituição se deve alargar à organização de actividades extra-curriculares que aconteçam no seu espaço ou estejam relacionadas com ela. Estas actividades servem para iniciar, aprofundar e diversificar as relações sociais e possibilitam o alargamento das fontes de suporte social, promovendo ao mesmo tempo o desenvolvimento de aptidões sociais e capacidade de cooperação, responsabilidade social, autonomia e auto-confiança.

Kuh e colaboradores (1991) indicam que a expressão *out-of-classe* se refere ao conjunto de aquisições que os estudantes concretizam fora das aulas. O motivo pelo

qual os alunos participam ou não nestas actividades varia de instituição para instituição e está intimamente relacionado com as características pessoais dos estudantes bem como com os benefícios que poderão obter com essas mesmas experiências.

Outra das implicações do conceito de envolvimento referido por Astin prende-se com a importância acrescida dada nos nossos dias aos pares e colegas de curso (Pinheiro, 2003). Boyer (1987) afirma que a hipótese de pertencer a um grupo, de se identificar com os valores e comportamentos dos colegas, de possuir um sentimento de pertença, de aprovação, de valorização pode fazer a diferença no que se refere a sentir-se à parte ou inserido num grupo.

Tinto (1987, cit. in Pinheiro, 2003) afirma que o grupo de pares não é exclusivo do ambiente universitário, uma vez que os estudantes ingressam no ensino superior com anteriores grupo de pertença e referência, muito significativos, relativamente aos quais têm de dar início a um processo de separação. Esta questão foi aplicada também a grupos de pares e colegas de curso que resistem à adaptação, às alterações intrínsecas ao novo ambiente de ensino e à comunidade universitária, associados a sentimentos de insatisfação, fraco rendimento académico e abandono precoce dos estudos. Assim sendo, engloba os conceitos de integração académica e social no seu modelo, onde a primeira se define como o desenvolvimento de uma forte afiliação com o contexto académico e a segunda remete para o desenvolvimento de uma forte afiliação com o contexto social, tanto dentro como fora da sala de aula. O conceito de integração inclui ainda o grau de partilha de cada aluno relativamente às atitudes e valores regulares dos colegas, do curso, da instituição e do modo como coopera com os requisitos formais e informais dirigidos aos grupos nos quais se encontra inserido (Pinheiro, 2003).

De acordo com este modelo, há características prévias que formam o background do aluno (e.g. características familiares), interferindo e influenciando os objectivos educacionais pré-estabelecidos que orientam o nível de desempenho e de envolvimento intelectual que vai orientar a integração académica. Tinto (1987, cit. in Pinheiro, 2003) concebe assim a relevância da integração social como um sentimento de competência e aceitação por parte dos pares que é de extrema importância para a satisfação dos alunos e para a continuidade no curso e na instituição.

3.2. A especificidade das vivências académicas

Na opinião de Chickering (1969, cit. in Pinheiro, 2003), a preparação científica e os programas de educação ajustados às problemáticas sociais e pessoais dos alunos, não têm que ser necessariamente mutuamente exclusivos. Assim, toda a formação pode ser mais que apenas o exercitar dos alunos numa linguagem, conjunto de aptidões e noções específicas. A inserção de novas metas e experiências na educação dos indivíduos pode alterar o processo de desenvolvimento que pode ser melhorado e acelerado para que o conjunto desses aspectos exponha um estilo de vida coerente, agradável e com sentido para o aluno.

A questão da adaptação ao ensino superior tem sido objecto de grande investigação em função de variadas perspectivas. A literatura tem sido extremamente elucidativa relativamente às condições justificativas do fenómeno enquanto processo multidimensional de cariz educativo, intrapessoal e institucional (Pinheiro, 2003).

Como já foi referido anteriormente, o primeiro ano de frequência no ensino superior tem sido abordado como um período crítico (Chickering & Schlossberg, 1995, cit. in Pinheiro, 2003), marcado por grandes desafios de foro emocional, social e académico (Chickering, 1969, cit. in Pinheiro, 2003), propício à ocorrência de conflitos e oportunidades decisivas para o desenvolvimento e formação dos estudantes que frequentam a universidade. Existem estudos que apontam para que mais de metade dos alunos que frequentam o ensino superior manifestam dificuldades nesta transição (Herr & Cramer, 1992).

A grande maioria dos alunos ingressa no ensino superior com o intuito de que aconteça alguma coisa especialmente boa com eles. Uns desejam que isso suceda logo no início, possuem expectativas mais elevadas e são os que se desiludem mais facilmente. Outros, porém, anseiam que o curso lhes proporcione aceso ao mundo profissional, a um melhor nível de vida e a elevados níveis de competência profissional (Pinheiro, 2003). Astin (1997) refere que da incompatibilidade entre estas pretensões e as respostas do sistema educacional, social e económico, obtém-se o facto de a transição para a universidade ser vivenciada, hoje em dia, com mais altos níveis de stress e de desilusão.

Quanto às variáveis que influenciam o sucesso dos estudantes do primeiro ano do ensino superior, Upcraft e Gardner (1989, cit. in Pinheiro, 2003) apontam três grupos: características pessoais, demográficas e culturais, características institucionais (e.g. tamanho da instituição, forma de selecção, organização curricular, localização, organização, objectivos, iniciativas, serviços de apoio ao estudante) e clima institucional (e.g. tipo e frequência de interacção entre os estudantes, contacto alunos-professores, ambiente e organização do contexto universitário e das modalidades de residências dos estudantes, oferta de actividades extracurriculares na instituição).

Baker e Syrik (1989, cit. in Pinheiro, 2003) referem que o conceito de adaptação ao ensino superior ultrapassa o rendimento académico dos alunos, tendo em consideração aspectos como a manutenção da motivação para a aprendizagem, elaboração de metas relativamente ao curso e vida profissional, adoptar compromissos relativamente aos requisitos académicos e satisfação com a atmosfera académica.

Dentro da temática da adaptação também têm sido estudadas as características psicológicas dos estudantes, mais especificamente os aspectos emocionais, os problemas de identidade e as crises pessoais (Henton, Lamke, Murphy & Haynes, 1980, cit. in Pinheiro, 2003). A dimensão pessoal tem sido investigada mais em termos dos níveis de saúde vs doença, do bem-estar físico e psicológico, da auto-estima, da solidão, da depressão e da ansiedade. Os problemas pessoais usualmente manifestados passam sobretudo por problemas relacionados com ansiedade, associados ao abandono do curso por falta às avaliações escolares (Pappas & Loring, 1985, cit. in Pinheiro, 2003), e problemas de depressão (Gerdes & Mallinckrodt, 1994, cit. in Pinheiro, 2003).

A literatura tem relatado aspectos da integração no contexto social dos alunos da universidade como factores essenciais no que se refere ao assumir compromissos relativos ao curso e à instituição (Spady, 1970, cit. in Pinheiro, 2003). Gerdes e Mallinckrodt (1994) apontam como relevantes constituintes dessa integração fazer parte da vida social da instituição, participar nas actividades, formar um grupo de colegas de curso e gerir a nova autonomia, de modo a orientar os novos indicadores de liberdade em simultâneo com os sentimentos das saudades de casa, da família e dos amigos e da própria solidão (cit. in Pinheiro, 2003).

O grupo de amigos é entendido como uma relevante fonte de suporte social que contribui em grande escala para o apoio do estudante no processo de autonomização relativamente à família, sendo um grande apoio ao nível da conquista dos objectivos académicos, no desenvolvimento e no treino de aptidões de cariz social, na diversão e actividades culturais, no reforço e orientação de valores e mesmo na tomada de decisão de carreira (Upcraft & Gardner, 1989, cit. in Pinheiro, 2003). O grupo de pares pode funcionar tanto como facilitador como como inibidor face ao sucesso na transição e adaptação, dependendo de pertencer ou não à mesma instituição e de ter ou não um estilo de vida compatível com as metas e as exigências de sucesso (Cabrera, Nora & Castaneda, 1993, cit. in Pinheiro, 2003).

De acordo com Pinheiro (2003) a abordagem das relações interpessoais do ponto de vista do suporte social, distinguindo o suporte familiar do dos amigos, dos relacionamentos íntimos e de outros pode instituir uma forma de melhor compreender a relevância que terá para cada aluno perceber que pode receber suporte de alguém no caso de necessitar. A partir do momento em que é consensual que a transição para o ensino superior envolve, para muitos, alterações nos padrões de relacionamento interpessoal e que é destes que obtêm os benefícios essenciais em termos de equilíbrio emocional e bem-estar psicológico, indispensáveis aos processos de adaptação, é de esperar que a avaliação de determinados semblantes do suporte social possa acarretar um maior entendimento acerca dos processos de adaptação ao contexto universitário.

3.3. Investigação acerca da transição e adaptação ao Ensino Superior

Segundo a opinião de Almeida, Soares e Ferreira (1999) e Pinheiro e Ferreira (2002), o processo de transição dos estudantes portugueses tem sido alvo de atenção, de reflexão, de análise e de intervenção, originando cada vez mais literatura acerca da temática, privilegiando os aspectos psicológicos e intrapessoais.

O objectivo passa por perceber como é que os estudantes se adaptam às exigências, pressões e desafios proporcionados pelas vivências universitárias,

negligenciando a influência dos contextos universitários ao nível da promoção ou inibição do seu ajustamento e, em consequência, na promoção ou inibição dos padrões de desenvolvimento estabelecidos (Almeida, Soares & Ferreira, 1999).

Os autores consideram que as vivências avaliadas pelo Questionário de Vivências Acadêmicas (QVA) possuem grandes repercussões ao nível da qualidade de adaptação ao contexto universitário e sucesso e satisfação académica obtidas. De acordo com as investigações realizadas relativamente à validade deste questionário, os autores acreditam que é um importante auxiliar de avaliação das vivências dos alunos, das áreas de maiores dificuldades de adaptação e das necessidades de apoio e intervenção

Almeida, Soares e Ferreira (1999) consideram que, no que se refere aos desafios colocados pela transição para a universidade, existem quatro domínios principais de tarefas: social, académico, vocacional e pessoal.

Os diversos estudos que têm usado o QVA na sua versão longa ou reduzida (QVA-r) têm encontrado várias correlações relevantes relativamente a medidas de foro psicológico, nomeadamente as versões portuguesas da Escala de Auto-Estima (Simões & Lima, 1992, cit. in Pinheiro, 2003), Escala de Solidão (Neto, 1992), Escala de Satisfação com a Vida (Neto et al., 1990, cit. in Pinheiro, 2003; Simoes, 1992, cit. in Pinheiro, 2003) e Escala de Auto-Avaliação da Ansiedade (Vaz Serra, Ponciano & Relvas, 1982, cit. in Pinheiro, 2003). Os coeficientes de correlação obtidos entre os resultados nas dimensões do QVA e as provas psicológicas referidas foram muito importantes uma vez que possibilitaram a constatação de que as dimensões do bem-estar, da autonomia, da auto-confiança são aquelas que se encontram associadas à satisfação com a vida e que em conjunto com a percepção de competências cognitivas, alcançaram os níveis mais altos de correlação com a auto-estima (Almeida, Soares & Ferreira, 1999).

Num estudo levado a cabo por Machado e Almeida (2000), ao compararem estudantes do primeiro ano com outros do quarto, constatou-se que as raparigas do primeiro ano apresentavam mais dificuldades na adaptação à instituição e ao curso quando comparadas com os rapazes do primeiro ano e as raparigas do quarto. Por outro lado, os rapazes do quarto ano manifestam um nível mais elevado de dificuldades que os colegas do primeiro ano.

Num estudo levado a cabo por Santos (2001, cit. in Pinheiro, 2003), onde relaciona a adaptação académica com o rendimento escolar em alunos do primeiro ano, conclui-se que existe um impacto das vivências académicas no rendimento escolar dos estudantes.

Silva (2003, cit. in Pinheiro, 2003), no estudo transversal que tinha como principal objectivo estudar os contributos do ambiente psicossocial familiar e do autoconceito nas dimensões académica, pessoal e social da adaptação de estudantes universitários, concluiu que existem diferenças de género e ano de curso em termos dos resultados do QVA-r. Ao nível das dimensões interpessoal e de carreira, os alunos do primeiro ano obtiveram pontuações mais altas que os do quarto ano, o que criou a necessidade de se efectuarem estudos longitudinais no sentido de se compreenderem o porquê de as relações interpessoais com colegas e pares, bem como os aspectos vocacionais e de satisfação com o curso tendem a diminuir com a aproximação do final do curso. Nesta mesma investigação pode ainda concluir-se que há diferenças de género ao nível da adaptação pessoal, que se traduziram num bem-estar psicológico, físico, autoconceito, autonomia e aspectos emocionais mais elevados nos rapazes relativamente às raparigas. Refere ainda que a variável autoconceito é a que explica a maior parte da variância das dimensões do QVA-r. As variáveis de índole familiar que expuseram valor preditivo relativamente à adaptação foram as de conflito e as de expressividade e organização.

Em Portugal têm surgido diversos instrumentos de avaliação de factores cada vez mais específicos ao nível da adaptação ao ensino superior, de entre os quais se destaca a construção de uma escala de avaliação de integração universitária (Diniz, 2001, cit. in Pinheiro, 2003). O autor levou a cabo dois estudos empíricos com alunos do primeiro ano, com o intuito de construir uma escala de integração universitária relativa a duas dimensões: relacionamento interpessoal e bem-estar/equilíbrio emocional. Como resultados obteve que alunos do género feminino, em comparação com os do género masculino, manifestavam mais dificuldades de integração universitária, tanto nos aspectos de relações interpessoais como do equilíbrio emocional/bem-estar. As raparigas também escolheram na sua maioria a área de estudos de Humanidades, atribuíram menos relevância à competição no sentido do alcance de sucesso profissional e realizaram menos disciplinas na área de estudos de Tecnologia. Outro resultado que foi verificado foi o de que o relacionamento interpessoal entre os pares e o compromisso relativo à escolha do curso,

independentemente da área, eram bons preditores do equilíbrio emocional/bem-estar dos alunos, podendo significar que devem ser condições a ter em consideração na orientação psicossocial designada para simplificar a integração.

Neste sentido depreende-se que o relacionamento entre os pares e o compromisso relativamente ao curso desempenham o papel de variáveis facilitadoras da integração destes alunos, mas que a competitividade tem o papel inverso, ou seja, desempenha o papel de variável preditora do equilíbrio emocional/bem-estar, nomeadamente para os estudantes de Humanidades. Assim, os resultados obtidos reforçam a importância dos relacionamentos interpessoais entre os pares ao nível da integração no ensino superior, sendo mediadores das relações entre as variáveis género e equilíbrio emocional/bem-estar no que se refere à adaptação à Universidade (Pinheiro, 2003)

Gonçalves (2000), num estudo acerca da movimentação das expectativas de uma amostra de alunos da Universidade do Algarve durante o primeiro ano do curso, revelou que houve uma importante subida ao nível da satisfação dos estudantes relativamente à Universidade (71,4% dos alunos estava ao nível mais alto de satisfação com a universidade no final do ano lectivo). Contudo, é fundamental atribuir a respectiva importância às fugas dos estudantes que regrediram, passando para níveis mais baixos de satisfação no final do ano, uma vez que podem ser candidatos a alunos desmotivados, com tendência para o abandono precoce do ensino superior.

No mesmo estudo Gonçalves (2000) também encontrou outros resultados, relativos à relação dos estudantes com a universidade e com os colegas (passaram de 67% para 84,1% no final do ano). O autor refere que se, por um lado, estes resultados traduzem o desenvolvimento de relacionamentos pessoais e institucionais com os pares e a instituição, por outro representa o facto de se sentirem em casa, o que vai funcionar como variável facilitadora e motivadora em termos de investimento.

Costa, Pinheiro, Cardoso e Cabral (2003, cit. in Pinheiro, 2003) apontam para o facto de se os alunos prosseguirem a usar na faculdade as estratégias que usavam para estudar no 12^o ano, possivelmente irão deparar-se com a ineficácia desses métodos. Os resultados do seu estudo levado a cabo com alunos do primeiro ano de Psicologia de Coimbra revelaram que, face à utilização de estratégias de auto-regulação da aprendizagem, 98% dos estudantes referiram a organização do meio ambiente e 90% mencionaram a procura de ajuda dos pares e a autoavaliação. As

estratégias que apontaram como menos utilizadas foram as de revisão de testes anteriores (0,8%), a revisão de apontamentos e procura de ajuda de adultos (ambas com 48%) e a revisão de livros de estudo (50%). Os autores concluíram ainda que para 84% dos estudantes que usavam a procura de ajuda dos professores como método de auto-regulação, esta era a estratégia mais procurada no ensino secundário. Outros métodos que foram muito referidos foram a procura de ajuda dos pares e a organização do meio ambiente. A menor taxa de frequência verificou-se ao nível da revisão de testes anteriores, revisão de apontamentos, ensaiar e memorizar (Costa, Pinheiro, Cardoso & Cabral, 2003, cit. in Pinheiro, 2003).

No que se refere aos estudantes do primeiro ano do ensino superior, a literatura considera unanimemente a afirmação de que não é somente a sociedade que espera e exige que o aluno se oriente no sentido da autonomia. Reconhece-se também que se preocupam relativamente cedo em diminuir a sua dependência e em afirmar a sua independência, recorrendo a respostas e posições extremas, muito rígidas, que depois dão lugar a posições mais flexíveis, tolerantes, de maior aceitação e de dependência relativa, o que mostra que os alunos se movimentam num continuum que vai da dependência à interdependência (Pinheiro, 2003).

A abordagem das relações interpessoais, numa perspectiva do suporte social, distinguindo o apoio familiar do apoio dos pares, dos relacionamentos de intimidade e de outros, pode constituir uma forma de perceber melhor a relevância que terá, para cada aluno, compreender que pode obter apoio de alguém em caso de precisar (Pinheiro, 2003).

Capítulo II

Suporte Social

1. Conceito de suporte social

De acordo com a grande maioria dos investigadores, o suporte social era um conceito tido como polissémico e heterogéneo, mas que gradual e progressivamente se foi operacionalizando. Este acontecimento deve-se essencialmente ao contributo dos modelos de suporte social, como o *network model*, o *received support model* e o *perceived support model*, e também do esforço dispendido na tentativa de operacionalizar as concepções mediante a criação de distintos instrumentos de medida (Pinheiro, 2003).

No que respeita à origem do conceito de suporte social, acredita-se que estava presente nos estudos epidemiológicos efectuados por Cassel, nos anos 70, onde deu ênfase aos processos psicossociais na etiologia de certas doenças, nomeadamente as ligadas ao stress (Cassel, 1974, cit in Pinheiro, 2003). O mesmo autor continua, referindo que o benefício, tanto do ambiente social, como da presença de membros significativos, vai provocar uma diminuição da vulnerabilidade dos indivíduos às doenças, ao mesmo tempo que refere o efeito protector dos processos psicossociais. A diminuição do impacto das consequências adversas provenientes da exposição aos agentes geradores de stress (factores protectores da saúde e do bem-estar) não era mais do que o apoio, originário de entidades e grupos significativos, percebidos pelo indivíduo quando sujeito a situações desfavoráveis (Pinheiro, 2003).

Caplan, também relativamente ao conceito de suporte social, refere três acções de assistência associadas à presença de um sistema social. “A primeira refere-se a uma possível acção simultânea de incentivo à utilização dos recursos individuais (essencialmente psicológicos e emocionais) e reforço das capacidades para lidar com as diversas situações e fontes de stress. A segunda reporta-se a uma forma de assistência que consiste na partilha de tarefas e responsabilidades que são importantes ou até vitais para o sujeito, que podem ser de diferentes graus de complexidade e que lhe transmitem a existência, por parte das entidades de suporte, de atenção, protecção e preocupação. A terceira diz respeito a uma função suplementar do sistema social que possibilita uma fonte adicional de recursos externos ao indivíduo, podendo fornecer orientação, informações, bens, ou mesmo treinar

aptidões, auxiliando assim o receptor a lidar com situações problemáticas” (cit. in Pinheiro, 2003, p. 193).

Moss (1973, p. 237, cit. in Pinheiro, 2003, p. 193) afirma que o suporte social não é mais do que “*the subjective feeling of belonging, of being accepted or being loved, of being needed all for oneself and for what one can do*”.

Para Antunes e Fontaine (2005), o suporte social reporta-se ao suporte emocional ou prático atribuído por parte da família/amigos em jeito de afecto, companhia, assistência e informação, em suma, tudo o que faz com que o sujeito se sinta amado, estimado, cuidado, valorizado e seguro.

De acordo com Cobb (1976), o suporte social define-se como a informação que faz com que os sujeitos acreditem que são queridos, amados e estimados, bem como que integram uma rede social com compromissos mútuos. O mesmo autor, segundo Ribeiro (1994, 1999) afirma que este conceito, para além do que foi referido anteriormente, se define ainda como informação englobada em mais duas de três classes distintas: a que leva o indivíduo a pensar que é amado e que os outros se preocupam com ele e a que faz com que o sujeito creia que é apreciado e que possui valor.

Segundo Pinheiro (2003), House, no ano de 1981, seguindo as pisadas de Cobb, Caplan e Cassel, vem afirmar que o suporte social se reporta a uma transacção interpessoal, englobando pelo menos uma das seguintes situações: apoio emocional, ajuda instrumental, informação relativamente ao meio e feedback relativo ao próprio sujeito. A autora prossegue, postulando que da intersecção de todas as ideias referidas anteriormente surge a ideia do suporte social como possuindo um efeito protector, que diminui o impacto físico ou psicológico que situações adversas possam provocar nos sujeitos.

Weiss, em 1974, sugere seis dimensões relativas ao suporte social, que são intimidade, integração social, mérito, orientação, suporte afectivo e aliança (Ribeiro, 1994). A intimidade refere-se a um sentido de proximidade emocional e de segurança fornecido mediante as relações interpessoais; a integração social reporta-se ao sentido de pertença a um grupo que partilha de uma série de interesses/actividades; o mérito está relacionado com o reconhecimento dos outros face à nossa própria competência, valores e aptidões; a orientação remete para a função de informação e

aconselhamento; o suporte afectivo, por seu lado, refere-se ao sentido de responsabilidade pelo bem-estar dos outros e, finalmente, a aliança, que se reporta à garantia de se poder contar com os outros no sentido de nos fornecerem uma assistência palpável orientada no sentido da resolução de um problema. Posto isto, tem-se que este autor veio contribuir para a caracterização do suporte social com o facto de que este consta numa análise subjectiva das características referenciadas nas relações interpessoais que, uma vez avaliadas como positivas e disponíveis nos outros significativos, podem favorecer reacções positivas, de adaptação a outras situações avaliadas como difíceis ou inclusivamente stressantes (Pinheiro, 2003).

1.1. Contributos da Psicologia Comunitária

Ao nível da psicologia comunitária, nos Estados Unidos da América os psicólogos foram capazes de reforçar a utilidade dos serviços de apoio comunitário onde integravam variados profissionais de saúde, relativamente aos sujeitos que eram incapazes de lidar de modo eficaz com as problemáticas com as quais se deparavam e que não detinham estruturas de suporte social. A importância atribuída ao suporte social no âmbito da psicologia comunitária remete para a problemática dos sujeitos em situação de isolamento, que não dispõem de uma rede social, estando portanto mais susceptíveis a doenças (Pinheiro, 2003). Assim, Ornelas (1997) referencia diversos estudos portugueses com doentes do foro psiquiátrico onde encontraram que as redes sociais de sujeitos doentes são normalmente formadas por menos ligações, mais relações assimétricas e de dependência e ainda baixos índices de percepção relativamente ao suporte social. Num estudo acerca do suporte social levado a cabo por Oliveira (1998) com sujeitos com deficiências físicas adquiridas, concluiu que quase não existem estruturas de apoio comunitário e que existe uma estreita relação entre a percepção de suporte social e os níveis de funcionamento individuais, de onde se destaca a dimensão emocional ao nível da influência e da importância. Constatou ainda que as dimensões do suporte social que avaliou, como a rede, o suporte comunitário e a percepção do suporte social estavam diferenciadas e relacionadas com distintos aspectos da saúde e recuperação dos sujeitos, facto que o fez crer que esses construtos estão diferenciados.

Estudos no âmbito sociológico que foram levados a cabo por alguns investigadores encontraram que existe uma associação entre a presença de agentes stressores em populações mais desfavorecidas em termos económicos (Sarason, Sarason & Pierce, 1990, cit. in Pinheiro, 2003).

1.2. Contributos da Psicologia do Desenvolvimento

O conceito de suporte social sofreu também outra grande influência ao longo do tempo: a da psicologia do desenvolvimento infantil. A teoria da vinculação de Bowlby (1980, cit. in Pinheiro, 2003) foi extremamente influente no sentido em que colocou a hipótese de o suporte social existir como uma variável de personalidade em que a base está presente na maneira como o sujeito pré-estabeleceu as suas relações precoces. Este facto fez com que a estabilidade em termos temporais da percepção do suporte social e das relações interpessoais passassem a ser vistas como a fonte mais importante do suporte social.

Segundo Sarason, Pierce, Shearin, Sarason, Waltz e Pope (1991, cit. in Pinheiro, 2003) os primeiros relacionamentos de vinculação que se verificam nas crianças encontram-se directamente relacionados com o facto de se sentirem aceites e amadas desde a adolescência, postulando ainda que o suporte social quando adultos não será mais que uma manifestação do padrão de vinculação da criança. Deste modo, a questão do conceito de suporte social deixa então de ser compreendida como unicamente cognitiva, também devido ao trabalho de Sarason e colaboradores, ao introduzirem apoio e aceitação (Coyne & DeLongis, 1986).

Embora a grande maioria da bibliografia relativa à vinculação remeter para a infância, há também quem estenda este processo a todo o ciclo de vida. Neste sentido, tal como sugerem Bartholomew e Horovitz (1991), está patente uma associação entre o interesse relativo aos processos de vinculação nos adolescentes e nos adultos e o interesse pelo desenvolvimento dos relacionamentos interpessoais de proximidade e intimidade no que concerne aos pares e relações amorosas.

Os indivíduos que vivenciam relações de fraca vinculação durante a infância têm tendência a possuir um menor número de figuras de vinculação no decorrer do

seu desenvolvimento ou ainda a oferecer resistência ao suporte social que lhes é consagrado, fundamentalmente se esse for de âmbito emocional (Bowlby, 1973, cit. in Pinheiro, 2003; Ainsworth, 1978, cit. in Pinheiro, 2003).

Ainsworth, Blehar, Waters e Wall (1978), citados por Rholes, Simpson e Stevens (1998) referem a existência de três modelos de comportamentos de vinculação: crianças com modelo de relacionamento seguro com os pais, crianças com modelo de relacionamento ansioso-ambivalente com os pais e por fim crianças com modelo de relacionamento evitante com os pais. As primeiras utilizam os pais como sendo uma fonte de suporte emocional e conforto, de maneira a controlarem sentimentos de angústia. As segundas, por seu lado, têm por hábito efectuar diversas tentativas no sentido da obtenção de suporte por parte dos pais mas que são, regra geral, mal sucedidas e conflituosas. No terceiro caso, as crianças não procuram, de todo, apoio nos seus progenitores quando se encontram em situações de stress, optando por lidar sozinhas com elas, numa tentativa de demonstração de alguma independência relativamente a eles.

Os investigadores Hazan e Shaver (1994), ao estudarem os padrões de vinculação em adultos, encontraram que naqueles que possuíam relações ambivalentes, havia uma necessidade constante de controlo dos seus relacionamentos e um medo enorme de serem abandonados e ainda uma obsessão quanto à disponibilidade e envolvimento das figuras de vinculação. Os mesmos sujeitos revelaram-se também adesivos, inseguros, ciumentos, controladores e autoritários. Os adultos com relações evitantes ostentavam uma enorme vontade de dependência, aliada a uma incapacidade de reconhecerem as próprias necessidades emocionais, bem como as dos outros, limitando as suas relações de intimidade. Os sujeitos com relacionamentos do tipo ambivalente e evitante possuem em comum dificuldades ao nível da obtenção de suporte social dos outros significativos pelo facto de não pedirem apoio e de muitas das vezes afastarem aqueles que lhes poderiam proporcionar algum suporte social.

1.2.1. Vinculação na transição

Relativamente ao período da adolescência, sendo aquele que representa a transição entre as vinculações da infância e a construção de relacionamentos afectivos externos ao seio familiar, os processos vinculativos foram investigados conjuntamente com as relações estabelecidas com os pares (Cooper & Ayers-Lopez, 1985, cit. in Pinheiro, 2003), a estruturação da autonomia (Bretherton, 1985, cit. in Pinheiro, 2003), da identidade (Kroger & Haslett, 1988, cit. in Pinheiro, 2003) e ainda com a emancipação dos progenitores (Soares & Campos, 1988).

A grande maioria das investigações tem sido no sentido das principais tarefas de desenvolvimento, ou seja, a construção da identidade e o desenvolvimento da identidade (Prager, 1995, cit. in Pinheiro, 2003). Dos muitos estudos que têm sido levados a cabo por diversos investigadores, encontra-se que a vinculação dos adolescentes/jovens adultos aos seus progenitores está associada de forma positiva com a auto-estima e com a adaptação social (Rice, 1990, cit. in Pinheiro, 2003). Kenny (1987, cit. in Soares, 1996, cit. in Pinheiro, 2003) afirma que em sujeitos que estejam vinculados de maneira segura, o processo de separação do seio familiar no caso da entrada para a Universidade sucede de modo em que a proximidade da relação pais/filhos serve como estímulo relativamente à exploração do ambiente e como base de apoio seguro para enfrentar situações problemáticas que possam surgir, o que vai beneficiar o jovem no que se refere à sua autonomia e competências sociais, pessoais e emocionais.

Hazan e Shaver (1987) investigaram a intimidade do ponto de vista dos relacionamentos amorosos. Os autores entenderam este tipo de relação como contendo características de relacionamentos de vinculação na infância, conferindo-lhe tarefas de conservação dos sentimentos de segurança e confiança, competência, auto-estima, autonomia e facilitação da capacidade de explorar o ambiente. Um estudo realizado pelos mesmos autores, em 1990, com estudantes universitários, concluiu que em sujeitos seguros existe menos isolamento social e mais auto-confiança e autonomia.

Na opinião de Pinheiro (2003) surgem ou acentuam-se simultaneamente novas funções de partilha, disponibilidade, mutualidade, revelação, responsabilidade,

confiança e aceitação incondicionais que estão directamente relacionadas com o aprofundar dos relacionamentos de intimidade, dos laços emocionais, da mutualidade e interdependência, da confiança e da coesão entre os sujeitos.

2. Multidimensionalidade do construto de suporte social

Todo o historial relativo ao conceito de suporte social faz com que, para além de se reconhecer a sua natureza multidisciplinar, se identifiquem uma série de funções e, conseqüentemente seja imperativo discriminar os seus elementos constitutivos.

De acordo com House, Landis e Umberson (1988), existem três elementos essenciais numa teoria respeitante ao suporte social e que deveriam ser contemplados ao conjuntamente: a quantidade dos relacionamentos sociais, a sua organização formal e o teor desses relacionamentos que reflectam o suporte social e outras variáveis articuladas.

Pinheiro (2003) afirma que a perspectiva cognitiva relacionada com o conceito de suporte social se tem decomposto no interesse nos esquemas de suporte e nas declarações de suporte. Esta perspectiva adquiriu relevo desde que é consensual a existência do conceito de percepção do suporte social. A partir do momento que Cobb (1976) referiu que o suporte social é a informação que faz com que os sujeitos acreditem que são amados e queridos, que os respeitam e lhes dão valor e que fazem parte de uma rede de comunicação e de compromissos mútuos, que outros estudiosos do tema começaram a pensar num conceito de percepção do suporte social visto como sinónimo de avaliação do suporte (Sarason, Levine, Basham & Sarason, 1983). Sarason, Pierce e Sarason (1990, cit. in Pinheiro, 2003) acrescentaram um outro elemento conceptual ao definirem a percepção de suporte social como sendo o sentido da aceitação.

Por outro lado, com as abordagens cognitivo-comportamentais há uma substituição dos esquemas gerais e estáveis aos quais Beck se refere, por afirmações mais espontâneas e temporárias (Meichenbaum, 1977).

Ambas as perspectivas são valiosas. Os sujeitos tanto possuem esquemas positivos como negativos relativamente ao suporte social, que estão dependentes do historial de aprendizagem pessoal (Procidano & Smith, 1997, cit. in Pinheiro, 2003). Deste modo, o comportamento pode entender-se como uma tentativa no sentido da confirmação dos esquemas (e.g. aproximar-se das pessoas/adiar compromissos) e os esquemas de suporte podem-se desenvolver/intensificar devido a certos acontecimentos e/ou experiências de vida com os quais são firmes (e.g. ser publicamente enaltecido/ser publicamente reprovado) (Pinheiro, 2003).

Em 1985, Sarason e Sarason mencionam dois tipos de avaliação do suporte social: por um lado, a avaliação da percepção do suporte social; por outro, a avaliação do suporte social administrado. Crêem que o suporte percebido (percepção do suporte social) remete para a convicção individual de que se pode conseguir ajuda/empatia quando for preciso. Existe ainda outro aspecto a ter em consideração: grau de satisfação individual com o suporte percebido como disponível. Um sujeito que tem relacionamentos ambivalentes com alguns membros da família pode sentir que consegue obter suporte mas com consideráveis custos a nível psicológico, ou seja, tem noção de possuir uma rede alargada de outros disponíveis em termos de suporte mas não se encontra muito satisfeito com a mesma rede (in Pinheiro, 2003).

A percepção do suporte e a avaliação da satisfação foram frequentemente associadas a certas características personalísticas, entre as quais estão a extroversão, as competências sociais (Sarason, Sarason, Shearin & Pierce, 1987), a motivação para o contacto social (Hill, 1997, cit. in Pinheiro, 2003) e optimismo (Brock, Sarason, Sanghi & Gurung, 1998, cit. in Pinheiro, 2003).

De acordo com Sarason e Sarason, a percepção de suporte social define-se como a crença, por parte do sujeito, de que é exequível conseguir-se ajuda ou empatia sempre que necessário, referindo também outro importante conceito que é o grau de satisfação individual face ao suporte percebido como estando disponível (1985, cit. in Pinheiro, 2003). As autoras prosseguem, afirmando que foi dado um grande passo ao nível do conceito em questão quando se passou do plano clínico para o da investigação empírica, tendo os estudos passado a apontar para o facto de que a percepção do suporte social se encontra mais relacionada com a saúde e o bem-estar, em detrimento da medida objectiva do suporte social obtido pelos sujeitos.

Desta forma, percebe-se que o suporte social apenas revelará resultados positivos no caso de ser percebido como estando disponível no sistema de relações do sujeito. Assim, muito o encaram como um atributo pessoal (Sarason et al., 1988, cit. in Pinheiro, 2003).

Sarason e colaboradores (1983) postulam que dados como a constituição da rede social dos sujeitos e a satisfação com essa rede social devem ser tidos em consideração no que respeita à avaliação do suporte social.

A percepção da aceitação afirma-se como a avaliação de que os restantes se preocupam conosco e nos dão valor e de que isso não está dependente de atitudes ou ações fortuitas quando diferem do modo usual de agir. A avaliação do conceito de aceitação prende-se então com a qualidade das relações dos indivíduos e crê-se que o conceito em questão possui função de mediador na associação entre a percepção do suporte social e ajustamento emocional (Brock et al., 1998, cit. in Pinheiro, 2003).

Surge em 1990, com Sarason e colaboradores, o modelo transaccional da percepção do suporte social, o qual vem atribuir relevância às relações de proximidade na conservação da saúde física e emocional. Os autores definem a aceitação como sendo uma característica estável da personalidade que contribui para a percepção do suporte social apesar daquilo que o suporte social tem para oferecer, numa dada circunstância. É desta forma que entendem a percepção da aceitação como o alicerce da percepção do suporte social, influenciando fortemente a relação entre tudo o que engloba o suporte social e o ajustamento (in Pinheiro, 2003).

2.1. Suporte social e saúde

De acordo com Aragão, Vieira, Alves e Santos (2009) há uma consciência cada vez maior por parte dos psicólogos relativamente à influência dos relacionamentos interpessoais na capacidade que os indivíduos possuem em lidar com stressores na sua saúde física e mental. Pinheiro (2003) refere que as componentes do suporte social que afectam a saúde dos sujeitos dependem dos stressores com os quais eles se deparam. O suporte social, segundo Chor, Griep, Lopes e Faerstein (2001) encontra-se relacionado com distintas medidas, tais como comportamentos de adesão

aos tratamentos de saúde, percepção de controlo, sentido de estabilidade e bem-estar psicológico. Zanini, Verolla-Moura e Queiroz (2009) postulam que o suporte social pode contribuir para a manutenção da saúde dos sujeitos em situações de stress, uma vez que desempenha uma função moderadora, o que vai permitir-lhe que lide melhor com perdas e acontecimentos negativos do dia-a-dia.

Hoje em dia existem variados estudos nos quais se demonstra a relevância do suporte social, bem como a sua relação com o bem-estar físico e psicológico (Pietrukowicz, 2001), com o auto-conceito e a auto-estima (Rigotto, 2006), com a qualidade de vida (Seidl, Rossi, Viana, Meneses & Meireles, 2005), entre outros. Sujeitos que se deparam com situações de perda de papéis que valorizavam, vêm na possibilidade de cuidar um factor que poderá contribuir de modo eficaz na manutenção da sua saúde e auto-estima. Outros cujo investimento é significativo em termos de prossecução de certos valores mas que não se sentem reconhecidos por parte dos outros ou não vêm recompensas pelos esforços dispendidos, o que mais irá contribuir para explicar o seu mal-estar é o reforço de valor. Para aqueles que têm que enfrentar conjunturas que envolvem adquirir novas aptidões e papéis, a orientação e aliança parecem exercer um importante papel ao nível da adaptação ou do ajustamento (Pinheiro, 2003).

Actualmente o suporte social é um tema amplamente discutido, que tem vindo a estimular o interesse de muitos investigadores da área da saúde. As alterações que sucedem nos últimos tempos podem, presentemente, ser analisadas mediante a situação social e económica das populações mais pobres, ou seja, escassez de trabalho, aumento da miséria, salários baixos, habitação precária e falta de políticas que tenham em consideração as pessoas nessas situações. Neste sentido, a importância do estudo acerca do suporte social prende-se também com a contribuição que pode providenciar no sentido da prevenção de doenças e na promoção da saúde (Pietrukowicz, 2001).

É indispensável tentar compreender e aprofundar esta temática, visto que a sua compreensão permitirá uma instrumentalização de mais uma forma de auxiliar os pacientes a enfrentar as crises com as quais se deparam, visto que o apoio social capacita o sujeito no sentido de lidar com os acontecimentos e circunstâncias stressoras, operando como agente protector da saúde. Posto isto, os estudos realizados acerca do tema irão contribuir para a sociedade, por afectar a saúde dos

sujeitos de forma benéfica, por possibilitar que encontrem uma forma de lidar com as suas próprias crises para além da medicação de modo a proporem alternativas no que toca à resolução de problemas de saúde (Costa & Ludemir, 2005).

De acordo com Dunbar, Ford e Hunt (1998, cit. in Ribeiro, 1999), os estudos têm realçado o facto de o suporte social poder ser tanto um amortecedor do impacto do stress ao nível da saúde, como estar relacionado com a diminuição do bem-estar, ou mesmo com o agravamento do efeito de stressores. Os autores apontam três teorias onde procuram explicar o porquê de o suporte social estar relacionado com o distress e o mal-estar. Consideram, assim, três hipóteses: hipótese de mobilização do suporte, hipótese da desigualdade e ainda hipótese da ameaça à estima. A primeira analisa a relação positiva entre o suporte recebido e o distress psicológico como uma consequência adulterada que adviria do facto de as duas variáveis estarem articuladas com uma terceira, que seria os acontecimentos de vida stressantes. A segunda hipótese sustenta que os sujeitos optam por manter relacionamentos equilibrados com os demais, uma vez que se as trocas forem desequilibradas, ambos os sujeitos estariam sujeitos ao stress, que se manteria até ao restabelecimento do equilíbrio. Por último, a hipótese da ameaça à estima postula que o suporte social, ou a sua falta, seria stressante por causa do impacto que teria ao nível da auto-estima.

Matsukura, Marturano e Oishi (2002), no que respeita à contribuição científica, reiteram a necessidade do desenvolvimento de estudos relativamente ao suporte social, uma vez que acreditam que esse construto contribui para o entendimento de processos saúde-doença, qualidade de vida, bem como para a criação de propostas de intervenção junto das populações.

2.2. Suporte social e relações interpessoais

Neste ponto parecem não restar muitas dúvidas relativamente à importância das interações e das relações interpessoais no que respeita ao suporte social.

Hill (1987), tendo por base as teorias da motivação face ao contacto social/afiliação, que têm a motivação para o contacto social como uma influência fulcral ao nível do comportamento dos sujeitos, vem confirmar a necessidade de

diferenciar os distintos subtipos deste domínio da motivação (*in* Pinheiro, 2003). Este ponto de vista inspirou-se em anteriores teorias que tentavam compreender o porquê de o contacto social poder ser gratificante para os indivíduos. As teorias iniciais pretendiam integrar diferentes recompensas para criar um conceito que pudesse representar a motivação para a afiliação. Assim, foram indicadas quatro valiosas recompensas sociais: afecto ou estimulação positiva, atenção/admiração, diminuição dos afectos negativos mediante o contacto social e comparação social (*in* Pinheiro, 2003). Posteriormente, Hill, no ano de 1987, citado por Pinheiro (2003) aponta quatro orientações relativas ao contacto interpessoal capazes de operar como fontes de recompensas sociais: “(1) a estimulação positiva; (2) a atenção, que pode permitir o desenvolvimento de sentimentos de auto-valorização e interesse, através da apreciação e admiração provenientes dos outros, e pode significar o virar da atenção dos outros para si próprio; (3) a comparação social, que consistirá na capacidade de reduzir a ambiguidade mediante a aquisição de informação relevante para o indivíduo; (4) o suporte emocional, que pode significar a redução de sentimentos negativos através do contacto com as outras pessoas” (p. 222-223).

2.3. Suporte social e redes sociais

Antunes e Fontaine (2005) referem que na maior parte dos estudos acerca do suporte social se investiga a variação do suporte das principais redes sociais (e.g. pais, família, pares e amigos) no decorrer da adolescência, que representa um período da vida dos sujeitos caracterizado pela expansão das redes e modificação do seu grau de influência. Posto isto, as autoras mencionam que o suporte social destes diversos grupos pode sofrer variações com o tempo, uma vez que nessa etapa sucedem alterações ao nível das relações com os outros, especialmente no que toca às relações com os pais e com os pares, sendo a sua influência essencial no desenvolvimento do adolescente, devido à relação de interdependência gerada entre ele e o grupo, onde parece haver um destaque da relevância do suporte social, da lealdade, da compreensão e da intimidade. A mesma ideia é partilhada por Kennedy e Kennedy (2004), que postulam que o adolescente se desenvolve no seio de um contexto familiar, sendo influenciados pelas características dos seus significativos nesse ambiente, nomeadamente por características dos seus pais.

Os estilos educativos parentais encontram-se relacionados com o desempenho dos filhos relativamente ao seu comportamento e ajustamento sociais (Aunola, Stattin & Nurmi, 2000, cit. in Feitosa, Matos, Del Prette & Del Prette, 2005), bem como com o desempenho na escola (Connell & Prinz, 2002, cit. in Feitosa, Matos, Del Prette & Del Prette, 2005). Darling e Steinberg (1993) definem estudos educativos como sendo tipologias que representam uma série de características gerais da interação entre os filhos e seus progenitores, mantendo-se relativamente estáveis em diversas situações de índole educativo. Tendo em conta os diversos estudos levados a cabo por Pacheco, Teixeira e Gomes, em 1999, pode descrever-se um modelo para classificar os estilos parentais, constituído por duas dimensões: exigência parental¹ e responsabilidade parental² (cit. in Feitosa, Matos, Del Prette & Del Prette, 2005).

Tem havido uma tentativa de associação entre a exigência por parte dos progenitores e a ansiedade, a manifestação de comportamentos agressivos e as dificuldades ao nível do desempenho social em crianças e adolescentes (Fabes, Leonard, Kupanoff & Martin, 2001, cit. in Feitosa, Matos, Del Prette & Del Prette, 2005). Os autores Alvarenga e Piccinini (2001) acrescentam que a responsabilidade por parte dos pais se encontra relacionada com um bom desempenho a nível social e intelectual, beneficiando o ajustamento do sujeito ao meio em que se encontra inserido. Silva e Ferreira (2009) acrescentam que o conflito, a inexistência de suporte e a vinculação disfuncional parecem estar articulados a comportamentos de inadaptação do jovem adulto e a dificuldades em termos do seu desenvolvimento psicossocial.

Apesar de no decorrer da adolescência os pares se tornarem no foco da socialização e no processo de construção de identidade, a família é-o relativamente ao bem-estar, o que faz com que o suporte social por parte dos pais pareça possuir semelhante relevância à dos pares (Meeus, Helsen & Vollbergh, 1996, cit. in Antunes & Fontaine, 2005). Contudo, de acordo com Sanchez-Queija e Oliva (2003), à medida que o adolescente se vai desvinculando de seus pais, a sua relação com os pares vai ganhando relevância. Na mesma linha de pensamento encontram-se Souza e Ramires (2006, cit. in Schneider & Ramires, 2007), que apontam que existe uma importância

¹ Medidas educativas que exigem supervisão e disciplina, podendo originar confronto perante a desobediência (Pacheco, Teixeira & Gomes, 1999, cit. in Feitosa, Matos, Del Prette & Del Prette, 2005).

² Medidas educativas que beneficiam a individualidade e a auto-afirmação mediante o apoio e anuência (Pacheco, Teixeira & Gomes, 1999, cit. in Feitosa, Matos, Del Prette & Del Prette, 2005).

crescente ao nível da literatura relativa às relações fraternas e de amizade entre adolescentes. No que toca à diferenciação e construção de uma nova identidade nesta fase da vida, as relações com os pares assumem um valor acrescido, as suas relações são recíprocas e igualitárias. Dado o facto de estes sujeitos serem da mesma idade, regra geral, possuem o mesmo poder social e o seu comportamento mútuo vem do mesmo reportório. Posto isto, os relacionamentos de amizade nesta fase estreitam-se e os pares passam a ser as pessoas em quem confiam, partilham sentimentos e entreadjudam-se nos seus problemas do foro psicológico. De acordo com Upcraft (1982, cit. in Pinheiro, 2003) o desenvolvimento das relações interpessoais com os pares tem sido encarado um factor que contribui para o sucesso escolar dos estudantes. Outro tema que também tem sido alvo de estudos relativamente ao suporte social são as relações amorosas, dado que são entendidas como uma provável causa de stress (Moller, Fouladi, McCarthy & Hatch, 2003, cit. in Pinheiro, 2003). Neste ponto, Paul e seus colaboradores verificaram que existe um desenvolvimento mais acentuado em termos da intimidade psicossocial em sujeitos que têm namorado/a e também nos que não alteraram o seu estatuto amoroso ao ingressarem na universidade (Pinheiro, 2003).

Os professores também fazem parte de um grupo cuja prestação de suporte seria relevante para os adolescentes, no sentido do seu auto-conceito escolar (Antunes & Fontaine, 1996) e da sua auto-estima (Colarossi & Eccles, 2003). Veiga (1999) continua, afirmando que eles podem constituir a forma de promoção e expansão dos direitos psicossociais dos jovens na família e ter ainda uma função na construção da sua identidade.

Independentemente do facto de a maior parte dos estudos acerca das relações familiares em situações de transição e adaptação se focar em aspectos ligados à vinculação e separação psicológica da família, existem outros mediante os quais é possível obter informações que apontam para a importância das atitudes de apoio, aceitação e aliança relativamente à adaptação ao ensino superior (Pinheiro, 2003). Assim, Lopez e Gormley (2002) referem os estudos de Lopez e seus colaboradores que apontam para a necessidade de uma análise longitudinal dos estudantes do primeiro ano do ensino superior, no sentido de se poder concluir pela propensão para a estabilidade dos padrões de vinculação seguros, bem como pela sua influência positiva ao nível da auto-confiança e no uso de estratégias apropriadas para lidar com os obstáculos intrínsecos aos processos de transição.

3. Investigação acerca do suporte social

A maior parte dos estudos relativos à importância do suporte social no que se refere à transição e adaptação ao contexto universitário tem contribuído para o esclarecimento de questões relevantes como o desempenho académico, geralmente traduzido na média obtida no curso, na aprovação ou reprovação ao longo da permanência na Universidade, da continuidade ou desistência do curso, entre outras.

Pinheiro (2003) afirma que esses estudos se focam, primeiramente, nas características sócio-demográficas e nos factores do meio académico associados ao sucesso do aluno. De seguida, existe uma grande preocupação com as variáveis personalísticas de ajustamento psicológico, como a auto-estima, o autoconceito, a solidão e a depressão, no sentido de quantificar esse mesmo sucesso.

A relevância que é atribuída ao contexto universitário e o reconhecimento do seu impacto em termos do desenvolvimento afectivo e cognitivo dos alunos são geralmente referidos mediante situações de desafio que o aluno vivencia enquanto jovem adulto e que devem ser acompanhadas de situações de suporte/apoio. Devem ser conduzidas pela instituição universitária mediante a criação de serviços especializados de aconselhamento e orientação vocacional, apoio psicológico e social, no sentido da promoção de actividades próprias desta fase de desenvolvimento dos sujeitos (Pinheiro, 2003).

Uma vez que os relacionamentos que carecem de manifestação de apoio, aceitação, interesse e cuidado podem gerar sentimentos de solidão, de desconfiança, de insegurança, de rejeição e, inclusivamente, isolamento social, torna-se pertinente criar relações entre a inevitabilidade das alterações das redes sociais e o modo como os sujeitos lidam com os processos de transição e adaptação aos novos contextos (Pinheiro, 2003).

Simmons (1987, cit. in Pinheiro, 2003) afirma que o desconforto emocional e social e as dificuldades das crianças e adolescentes aumentam em situações de transição escolar quanto maior for o nível de impessoalidade institucional percebido, bem como o nível de descontinuidade entre a instituição prévia e a nova. O autor prossegue, postulando que normalmente se percebe um maior nível de

impessoalidade quando as instituições são grandes, com muitos estudantes e professores e quando existe muita burocracia.

Para Demaray e Malecki (2002, cit. in Pinheiro, 2003) a investigação relativa aos aspectos do suporte social na adaptação ao ensino superior não têm gerado grandes implicações ao nível da organização do sistema dado que esses estudos são, na sua maioria, criados e publicados fora do âmbito da psicologia da educação. Segundo os autores, a relevância da percepção dos alunos relativamente ao suporte social é forte, o que cria a necessidade de as instituições terem conhecimento acerca dos níveis de suporte social dos seus estudantes, no sentido de delinearem programas de prevenção e intervenção adequados. O objectivo final será o de incrementar o nível de percepção do suporte social. Os mesmos autores levaram a cabo um estudo com estudantes universitários do primeiro ano, tendo proposto acções específicas para os grupos que foram identificados como possuindo menos suporte social percebido, que foram os alunos pertencentes a minorias étnicas, os que se desiludiram com a frequência no ensino superior (detinham expectativas que não foram confirmadas) e os que diminuíram as suas percepções de suporte do princípio para o final do ano.

Parte II

Estudo Empírico

Capítulo III

Metodologia do Estudo Empírico

Neste capítulo é feita uma apresentação da metodologia utilizada na concretização do presente estudo, incluindo as questões de investigação e hipóteses a testar, critérios utilizados na selecção da amostra e sua descrição, descrição dos instrumentos utilizados e procedimentos de recolha de dados.

1. Objectivos e hipóteses

O presente estudo pretende atingir os seguintes objectivos:

1. Analisar a influência de algumas variáveis de natureza sócio-demográfica na percepção do suporte social dos alunos do 1º ano do Ensino Superior;
2. Analisar diferenças entre os alunos dos diferentes cursos da Universidade da Beira Interior na maneira como percebem o suporte social recebido;
3. Analisar a relação entre a percepção do suporte social e as vivências académicas dos estudantes na transição para o Ensino Superior.

Tendo em consideração os objectivos supracitados, e de acordo com a revisão bibliográfica efectuada, quer relativamente às vivências académicas adaptativas, quer no que se refere ao suporte social, formulamos as seguintes hipóteses de estudo:

Hipótese 1 – Existem diferenças significativas na percepção do suporte social (disponibilidade e satisfação) em função do género dos estudantes;

Hipóteses 2 – Existem diferenças significativas na percepção do suporte social (disponibilidade e satisfação) em função da percepção de rendimento académico face à turma;

Hipótese 3 – Existem diferenças estatisticamente significativas ao nível da percepção do suporte social e a opção de entrada na Universidade;

Hipótese 4 – Existem diferenças significativas relativamente à percepção do suporte social em função do estatuto de mobilidade dos estudantes;

Hipótese 5 – Existem diferenças significativas ao nível das vivências académicas em função do género dos estudantes;

Hipótese 6 – Existem diferenças significativas ao nível das vivências académicas em função da percepção do rendimento académico dos estudantes.

Hipótese 7 – Existem diferenças significativas ao nível das vivências académicas em função da opção de entrada dos estudantes;

Hipótese 8 – Existem diferenças significativas ao nível das vivências académicas em função do estatuto de mobilidade dos estudantes;

Hipótese 9 – Existe relação entre a percepção de suporte social e as vivências académicas dos estudantes.

2. Participantes

No sentido de se conseguir obter a amostra mais representativa possível, do total de alunos matriculados no 1º ano da Universidade da Beira Interior, no ano lectivo 2009/2010, foi seleccionada uma amostra por conveniência, tomando como critério de inclusão a primeira matrícula no Ensino Superior.

O género feminino apresenta-se com uma ligeira predominância, com 61% (n=111), estando o género masculino representado por 71 sujeitos (39%). A idade dos alunos oscilou entre os 18 e os 59 anos, com uma média de 20,2 anos (DP=4.89), destacando-se uma maior frequência de sujeitos com 18 anos (35,7%) (cf. Quadro 1)

Quadro 1 – Estatística descritiva da amostra, segundo o sexo e a idade

Sexo	Idade		
	M	DP	Min.-Máx.
M (n=71)	21.2	6.39	18-59
F (n=111)	19.5	3.51	18-43
Total (n=182)	20.2	4.89	18-59

A amostra foi constituída por 182 alunos da UBI de cinco Faculdades: Faculdade de Ciências da Saúde (15 sujeitos, 8,2%), Faculdade de Engenharia (69 sujeitos, 37,9%), Faculdade de Artes e Letras (19 sujeitos, 10,4%), Faculdade de Ciências (5 sujeitos, 2,7%) e Faculdade de Ciências Sociais e Humanas (74 sujeitos, 40,7%) (cf. Quadro 2), que frequentam pela primeira vez o Ensino Superior nos cursos de Ciências Farmacêuticas (15 sujeitos, 8,2%), Bioengenharia (25 sujeitos, 13,7%), Design Multimédia (7 sujeitos, 3,8%), Arquitectura (44 sujeitos, 24,2%), Economia (17 sujeitos, 9,3%), Psicologia (20 sujeitos, 11%), Sociologia (37 sujeitos, 20,3%), Química Industrial (5 sujeitos, 2,7%) e Ciências da Comunicação (12 sujeitos, 6,6%) (cf. Quadro 3). Relativamente à percepção de rendimento face à turma, a maioria dos estudantes de todos os cursos que participaram no estudo considera estar no nível médio relativamente aos restantes colegas (cf. Quadro 3).

Quadro 2 - Descrição da amostra em função da Faculdade e percepção de rendimento académico face à turma

Faculdade	n (%)	Percepção de rendimento face à turma		
		Baixo	Médio	Alto
F. Ciências da Saúde	15 (8,2%)	4 (26,7%)	9 (60%)	2 (13,3%)
F. Engenharia	69 (37,9%)	4 (5,8%)	58 (84,1%)	7 (10,1%)
F. Artes e Letras	19 (10,4%)	0 (0%)	17 (89,5%)	2 (10,5%)
F. Ciências	5 (2,7%)	0 (0%)	5 (100%)	0 (0%)
F. Ciências Sociais e Humanas	74 (40,7%)	4 (5,4%)	57 (77%)	13 (17,6%)

A grande maioria dos alunos saiu de casa aquando da ida para a Universidade (81,3%, 148 sujeitos). Entre estes, a maior parte dos alunos vão a casa todos os fins-de-semana (89 sujeitos) ou quinzenalmente (40 alunos). Assim, verificamos que apenas 16 alunos (8,7% do total da amostra) ficam longe da sua residência de origem por um período mais prolongado de tempo.

No que se refere à análise da região de proveniência dos inquiridos, a grande maioria provêm do Centro do país (54,9%), seguida daqueles que são originários do Norte (19,2%) e finalmente surgem aqueles que vêm do Sul (9,9%). Por fim, existem 2

alunos que provêm das Regiões Autónomas (um da Madeira e outro dos Açores) e 2 alunos provenientes do estrangeiro.

Relativamente às habilitações dos progenitores, pode constatar-se que tanto no caso dos pais como das mães, a maioria detém o 2º ou 3º Ciclos de escolaridade, sendo que eles se encontram representados por 63 sujeitos (34,6%) e elas por 66 sujeitos (36,3%). No caso dos pais, surgem depois aqueles que possuem o 1º Ciclo (29,1%), depois o Secundário (18,7%), o Ensino Superior (11%), outra escolaridade (3,3%) e ainda a Pós-Graduação (1,1%). Relativamente às mães, em segundo lugar encontram-se aquelas que possuem o Ensino Secundário (23,1%), seguidas das que possuem o 1º Ciclo (22%), o Ensino Superior (13,7%), a Pós-Graduação (3,8%) e por fim outra escolaridade (1,1%).

Quadro 3 - Descrição da amostra em função do curso, Faculdade e percepção de rendimento académico face à turma

Faculdades e Cursos	n (%)	Percepção de rendimento académico face à turma		
		Baixo	Médio	Alto
F. Ciência das Saúde (Ciências Farmacêuticas)	15 (8,2%)	4 (26,7%)	9 (60%)	2 (13,3%)
F. Engenharia				
Arquitectura	44 (24,2%)	2 (4,5%)	39 (88,6%)	3 (6,8%)
Bioengenharia	25 (13,7%)	2 (8%)	19 (76%)	4 (16%)
F. Artes e Letras				
Ciências da Comunicação	12 (6,6%)	0 (0%)	10 (83,3%)	2 (16,7%)
Design Multimédia	7 (3,8%)	0 (0%)	7 (100%)	0 (0%)
F. Ciências (Química Industrial)	5 (2,7%)	0 (0%)	5 (100%)	0 (0%)
F. Ciências Sociais e Humanas				
Economia	17 (9,3%)	2 (11,8%)	10 (58,8%)	5 (29,4%)
Psicologia	20 (11%)	1 (5%)	17 (85%)	2 (10%)
Sociologia	37 (20,3%)	1 (2,7%)	30 (81,1%)	6 (16,2%)

Relativamente ao modo de ingresso, a maioria dos sujeitos concorreram através do concurso nacional de acesso (92,9%). Apenas 7 alunos ingressaram através dos maiores de 23 (3,8%) e somente 5 (2,7%) entraram de outra forma.

Quanto à opção de entrada no Ensino Superior (considerando as opções escolhidas pelos alunos aquando da candidatura), verificamos que a maior parte dos alunos ingressaram na sua 1ª opção (41,2%), seguida da 2ª opção, (26,9%), da 3ª opção (13,2%), da 4ª opção (8,2%), da 5ª opção (3,8%) e finalmente da 6ª opção (4,9%). Somente 1,6% da amostra não se recordava da opção em que ingressou na Universidade.

Considerou-se, igualmente, relevante, analisar estas variáveis (habilitações dos pais, forma de ingresso e região de proveniência) tendo em consideração a Faculdade que frequentam. Deste modo, tal como se pode observar no Quadro 4, em relação à variável “habilitações dos pais”, são os estudantes da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas que detêm a maior percentagem de progenitores com o 1º ciclo, com 33,8% (n=25) dos pais e 27% (n=20) das mães a possuir este nível de escolaridade. Os pais dos alunos da Faculdade de Ciências distribuem-se pelo 2º/3º ciclos e Ensino Secundário. Somente os estudantes da Faculdade de Engenharia têm progenitores distribuídos por todos os níveis de escolaridade. No que se refere à forma de ingresso, apurou-se que a grande maioria entrou na Universidade através do Concurso Nacional de Acesso, sendo que os alunos da Faculdade de Ciências ingressaram na primeira opção na sua globalidade (n=5, 100%). Apenas ingressaram através dos Maiores de 23 dois estudantes da Faculdade de Artes e Letras (10,5%) e cinco da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas (6,8%). Quanto à região de proveniência, apurou-se que a maior parte dos estudantes que vem do Norte se encontra na Faculdade de Engenharia (n=20; 29%), a maioria dos que provém do Centro frequenta a Faculdade de Ciências Sociais e Humanas (n=45; 60,8%), aqueles que são originários do Sul encontram-se maioritariamente inscritos na Faculdade de Engenharia, aqueles que chegaram das ilhas (Madeira e Açores) frequentam também esta Faculdade e do estrangeiro temos apenas um aluno na Faculdade de Artes e Letras e outro na Faculdade de Ciências Sociais e Humanas (cf. Quadro 4).

Quanto ao rendimento académico, quando se compararam com os colegas de turma, 146 estudantes assinalaram posicionar-se na média (80,2%), 24 acima da média (13,2%) e apenas 12 abaixo da média (6,6%).

Relativamente ao apoio que recebem através da bolsa, 53,3% dos alunos referem receber, enquanto que 46,2% não recebem bolsa.

Por fim, quanto às actividades extra-curriculares, a maioria dos alunos refere não participar em nenhuma (72,5%). Ao serem questionados face às actividades extra-

curriculares frequentadas, 26 alunos referem praticar actividade física, 8 frequentam actividades relacionadas com as artes e 7 estão envolvidos em actividades pró-sociais (e.g. voluntariado). Apenas 2 alunos referiram participar em actividades extra-curriculares de foro académico, havendo também 2 alunos que frequentam desporto e música.

Quadro 4 - Descrição da amostra em função das habilitações dos pais, da forma de ingresso e da região de proveniência e Faculdade

	Faculdade				
	F. Ciências da Saúde	F. Engenharia	F. Artes e Letras	F. Ciências	F. Ciências Sociais e Humanas
Habilitações dos pais					
1º ciclo	P= 2 (13,3%) M= 0 (0%)	P= 20 (29%) M= 17 (24,6%)	P= 6 (31,6%) M= 3 (15,8%)	P= 0 (0%) M= 0 (0%)	P= 25 (33,8%) M= 20 (27%)
2º/3º ciclos	P= 7 (46,7%) M= 6 (40%)	P= 21 (30,4%) M= 19 (27,5%)	P= 6 (31,6%) M= 8 (42,1%)	P= 3 (60%) M= 5 (100%)	P= 26 (35,1%) M= 28 (37,8%)
Secundário	P= 1 (6,7%) M= 4 (26,7%)	P= 13 (18,8%) M= 16 (23,2%)	P= 5 (26,3%) M= 6 (31,6%)	P= 2 (40%) M= 0 (0%)	P= 13 (17,6%) M= 16 (21,6%)
Ensino superior	P= 4 (26,7%) M= 2 (13,3%)	P= 7 (10,1%) M= 14 (20,3%)	P= 2 (10,5%) M= 2 (10,5%)	P= 0 (0%) M= 0 (0%)	P= 7 (9,5%) M= 7 (9,5%)
Pós-graduação	P= 0 (0%) M= 3 (20%)	P= 2 (2,9%) M= 2 (2,9%)	P= 0 (0%) M= 0 (0%)	P= 0 (0%) M= 0 (0%)	P= 0 (0%) M= 2 (2,7%)
Outra	P= 1 (6,7%) M= 0 (0%)	P= 3 (4,3%) M= 1 (1,4%)	P= 0 (0%) M= 0 (0%)	P= 0 (0%) M= 0 (0%)	P= 2 (2,7%) M= 1 (1,4%)
Forma de Ingresso					
C. N. de Acesso	14 (93,3%)	68 (98,6%)	14 (73,7%)	5 (100%)	68 (91,9%)
Maiores de 23	0 (0%)	0 (0%)	2 (10,5%)	0 (0%)	5 (6,8%)
Outro	1 (6,7%)	1 (1,4%)	3 (15,8%)	0 (0%)	0 (0%)
Região de proveniência					
Norte	5 (33,3%)	20 (29%)	1 (5,3%)	1 (20%)	8 (10,8%)
Centro	8 (53,3%)	32 (46,4%)	11 (57,9%)	4 (80%)	45 (60,8%)
Sul	2 (13,3%)	7 (10,1%)	6 (31,6%)	0 (0%)	3 (4,1%)
Madeira	0 (0%)	1 (1,4%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)
Açores	0 (0%)	1 (1,4%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)
Estrangeiro	0 (0%)	0 (0%)	1 (5,3%)	0 (0%)	1 (1,4%)

3. Instrumentos

Questionário Sócio-Demográfico

Este foi construído no sentido de recolher os dados sócio-demográficos relativos aos estudantes (género, idade, ano de escolaridade, curso, entre outros), percepção do rendimento académico e características de orientação pessoal e

relacional (cf. Anexo 1). A selecção destes itens prendeu-se com aspectos que se consideraram poder ser relevantes para o estudo.

Questionário de Vivências Académicas (versão reduzida) (QVA-r) (Almeida, Ferreira & Soares, 1999)

O QVA-r é um instrumento de auto-relato cujo objectivo é avaliar a forma como os estudantes no Ensino Superior percebem as suas experiências no contexto académico, nomeadamente no que se reporta à qualidade da sua adaptação à Universidade e tudo o que a envolve (Soares, Almeida & Ferreira, 2006).

Este questionário deriva de uma primeira versão mais alargada (QVA, Almeida & Ferreira, 1997), que dispõe de 170 itens, sendo a versão reduzida (QVA-r) composta por 60 itens, distribuídos por cinco subescalas: i) *dimensão pessoal*, com 13 itens, relativos ao bem-estar psicológico, autonomia, ansiedade, bem-estar físico, autoconfiança relativamente às situações de avaliação, bem como a outros aspectos da identidade do aluno (e.g. "Sinto confiança em mim próprio/a", "Sinto-me fisicamente debilitado/a"); ii) *dimensão carreira*, com 13 itens, relativos à adaptação ao curso, desenvolvimento da carreira e métodos de estudo, satisfação com a escolha do curso, percepções de realização sócio-profissional com a formação e a existência de um projecto vocacional relacionado com o curso frequentado pelo estudante (e.g. "Escolhi bem o curso que estou a frequentar", "Sinto-me desiludido/a com o meu curso"); iii) *dimensão estudo*, com 13 itens, relativos à gestão de tempo, ansiedade na avaliação e adaptação à instituição, competências e rotinas de estudo (e.g. "Faço uma gestão eficaz do meu tempo", "Procuro sistematizar/organizar a informação dada nas aulas"); iv) *dimensão interpessoal*, com 13 itens, relativos ao relacionamento com os pares e com os professores, ao estabelecimento de relações de amizade e de intimidade e também ao envolvimento em actividades extracurriculares de cariz social e/ou associativo (e.g. "Faço amigos com facilidade na minha Universidade", "Procuro conviver com os meus colegas fora dos horários das aulas"); e, por fim, v) *dimensão institucional*, com 8 itens, relativos à instituição e qualidade dos serviços e estruturas nela presentes (e.g. "A minha Universidade tem boas infra-estruturas", "Utilizo a Biblioteca da Faculdade/Universidade") (Soares, Almeida & Ferreira, 2006).

No Quadro 5 apresentam-se as dimensões do QVA, nas versões integral e reduzida.

Os itens do QVA-r são respondidos numa escala de resposta Likert de cinco pontos (de 1- Nada em consonância comigo, Totalmente em desacordo, Nunca se verifica, a 5 - Sempre em consonância comigo, Totalmente de acordo, Verifica-se sempre). Existem, em todas as escalas, itens positivos, que são cotados de 1 a 5, e itens negativos, que são cotados de forma inversa. Assim, quanto maior for a pontuação em cada subescala, mais positivas e satisfatórias serão as vivências académicas em questão, isto é, melhor será a adaptação ou ajustamento dos indivíduos ao contexto universitário (Pinheiro, 2003).

Estudos efectuados com o QVA-r revelaram bons índices de validade dos itens (poder discriminativo) (Soares, Almeida & Ferreira, 2006). Segundo Soares, Almeida e Ferreira (2006), de acordo com os estudos efectuados no sentido da avaliação da precisão do QVA-r concretizaram-se mediante o cálculo da consistência interna, onde os índices alpha de Cronbach superaram os limiares críticos previamente estabelecidos na literatura. Assim, para a dimensão pessoal encontrou-se um alpha de .87, para a dimensão carreira o alpha foi de .91, para a dimensão estudo obteve-se um valor de alpha igual a .85, para a dimensão interpessoal o alpha obtido foi .86 e finalmente para a dimensão institucional encontrou-se um alpha igual a .72. Daqui os autores depreendem que mediante os coeficientes obtidos apontam no sentido da precisão dos resultados nas diferentes subescalas. No que se refere à validade dos itens, os autores afirmam que a escala possui bons índices: para a dimensão pessoal os índices variaram entre .39 e .70, para a dimensão carreira oscilaram entre .39 e .82, para a dimensão estudo variaram entre .30 e .64, para a dimensão interpessoal oscilaram entre .38 e .67 e por fim para a dimensão institucional variaram entre .17 e .61.

Social Support Questionnaire (Short-Form) (SSQ6) (Sarason et al., 1987; validada por Pinheiro & Ferreira, 2002)

O SSQ6 foi construído por Sarason, Sarason, Shearin e Pierce (1987) e constitui a versão abreviada de seis itens de um instrumento original de 27 itens, o *Social Support Questionnaire* (Sarason et al., 1983, cit. in Pinheiro, 2003, p. 273).

Cada item encontra-se subdividido em duas partes: uma referente às pessoas que constituem fonte de suporte e outra relativa ao nível de satisfação com o suporte social, sendo considerados por Sarason e colaboradores (1983) como sendo os elementos basilares do suporte social (*in* Pinheiro, 2003). Na primeira parte do item é

Quadro 5 – Apresentação e descrição das dimensões do QVA e QVA-r (adaptado de Soares, Almeida & Ferreira, 2006)

Vivências centradas	QVA		QVA-r
Aluno	Autonomia	Pessoal	Inclui itens essencialmente associados ao <i>self</i> e às percepções de bem-estar por parte do estudante, tanto física como psicológica (...);
	Percepção pessoal de competência		
	Autoconfiança		
	Bem-estar psicológico		
	Bem-estar físico		
Curso	Adaptação ao curso	Carreira	Inclui a adaptação ao curso, as aprendizagens no curso e as perspectivas de carreira (...);
	Desenvolvimento da carreira		
	Métodos de estudo		
	Bases de conhecimentos	Estudo	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 (...);
	Gestão do tempo		
Ansiedade na avaliação			
Contexto	Adaptação à instituição	Interpessoal	Inclui o relacionamento com os pares e o estabelecimento de relações mais íntimas, assim como questões relacionadas com o envolvimento em actividades extracurriculares (...);
	Envolvimento em actividades extra-curriculares		
	Relacionamento com colegas		
	Relacionamento com os professores	Institucional	Inclui o interesse pela instituição, o desejo de nela prosseguir os seus estudos, o conhecimento e a percepção da qualidade dos serviços e estruturas existentes (...).
	Gestão dos recursos económicos		
	Relacionamento com a família		

avaliado o número de sujeitos que cada pessoa percebe como disponíveis no sentido de apoiarem e ajudarem em certa situação, sendo que o número máximo de sujeitos que podem ser mencionados é nove, podendo também a resposta ser “ninguém”. Na segunda parte dos itens é mensurado o grau de satisfação com a globalidade do suporte percebido nessa situação, através de uma escala de Likert com seis pontos, que vão de “muito insatisfeito” (1) a “muito satisfeito” (6). Por exemplo, um dos itens consiste, numa primeira parte, em dar resposta à questão: “Com quem é que pode realmente contar quando precisa de ajuda?”, sendo que a segunda parte do item consiste na indicação do grau de satisfação com o suporte recebido nesta situação, numa escala de 1 a 6 pontos.

O conjunto dos itens possibilita a obtenção do índice de percepção do suporte disponível (SSQ6N), bem como o índice de percepção de satisfação com o suporte social disponível (SSQ6S). Cada resultado parcial é calculado mediante a divisão da soma das pontuações em cada uma das partes dos itens por seis, obtendo-se um valor médio designado por índice numérico (SSQ6N) e índice de satisfação (SSQ6S) (*in Sarason et al., 1987, cit. in Pinheiro, 2003, p. 273*).

De acordo com Dunkel-Schetter e Bennett (1990), referidos por Pinheiro e Ferreira (2002), a escala SSQ tem sido referenciada como um dos instrumentos mais utilizados para medir a percepção do suporte social. Relativamente às propriedades psicométricas, exhibe índices de consistência interna e validade convergente e divergente bastante satisfatórias (índice de consistência interna para o SSQN de 0,97 e para o SSQS de 0,94) (*Sarason et al., 1983, cit. in Pinheiro & Ferreira, 2002*).

Entretanto, Pinheiro e Ferreira (2002) consideraram pertinente a elaboração de uma versão reduzida da versão original. Foram assim efectuados dois estudos: uma primeira versão com somente três itens, que revelou fracas qualidades a nível psicométrico, e uma segunda versão que procurou identificar mais itens com propriedades psicométricas semelhantes às da escala original. No final obtiveram-se seis itens. Ao nível da consistência interna, os resultados encontrados para o SSQ6 foram entre 0,90 e 0,93 para as duas dimensões (SSQ6N e SSQ6S). Deste modo conclui-se que o Social Support Questionnaire (Short-Form) é uma boa alternativa à versão original (*in Pinheiro, 2003, p. 277*).

4. Procedimentos

De modo a assegurar a maior representatividade possível da amostra, foram seleccionadas algumas turmas de acordo com a disponibilidade dos respectivos docentes, bem como a compatibilidade de horários para a aplicação dos instrumentos.

Foi requerida a autorização da recolha dos dados aos docentes de diferentes cursos presentes na Universidade da Beira Interior. De acordo com a disponibilidade dos docentes que aceitaram participar no estudo, procedeu-se à aplicação colectiva dos instrumentos que decorreu no período entre Abril e Maio de 2010, em grupo-turma, no contexto de sala de aula, mediante aplicação directa por parte do investigador. Os participantes foram previamente informados dos objectivos do estudo, do carácter voluntário e anónimo da sua participação e da confidencialidade da informação recolhida. Após o consentimento informado dos sujeitos, foram dadas as instruções para o preenchimento dos instrumentos.

Recorreu-se ao programa *Statistical Package for the Social Sciences* - SPSS (versão 18.0 para o Windows) para a realização das análises estatísticas.

Capítulo IV

Resultados

Neste capítulo apresentamos os resultados do estudo empírico.

Começamos por expor a estatística descritiva das pontuações no SSQ6, considerando a amostra total, relativamente ao sexo, percepção de rendimento académico face à turma, opção de entrada e estatuto de mobilidade.

No Quadro 6 apresentamos os resultados totais obtidos no SSQ6 (médias, desvios-padrão, mínimos e máximos) de acordo com a variável sexo.

Quadro 6 – Estatística descritiva dos índices do SSQ6, segundo o sexo

Índices	Sexo	M (dp)	Min-Máx.
SSQ6N	M	3.4 (1.73)	.83-9
	F	3.9 (1.51)	1-8.5
	Total	3.7 (1.61)	.83-9
SSQ6S	M	5.0 (.91)	1-6
	F	5.3 (.71)	1-6
	Total	5.2 (.80)	1-6

Como se pode observar pela leitura do quadro anterior, verifica-se em ambos os índices do SSQ6 uma tendência para valores mais elevados no sexo feminino. Isto poderá significar que, no geral, as raparigas da amostra percebem maior disponibilidade por parte do seu suporte social e também se encontram mais satisfeitas com o mesmo, quando comparadas com os rapazes.

No Quadro 7 são exibidos os resultados tendo em consideração a percepção de rendimento académico face à turma.

Como se pode verificar pela leitura de Quadro 7, a maioria dos respondentes situam-se dentro da média, relativamente à percepção de rendimento académico face aos colegas da turma, tanto no SSQ6N (M=3.8; dp=1.57) como no SSQ6S (M=5.3; dp=.72).

Quadro 7 – Estatística descritiva dos índices do SSQ6, segundo a percepção do rendimento acadêmico face à turma

Índices	Rendimento acadêmico face à turma	M (dp)	Min-Máx.
SSQ6N	Baixo	3.7 (1.32)	1.67-6
	Médio	3.8 (1.57)	1-9
	Alto	3.3 (1.99)	.83-8.5
SSQ6S	Baixo	4.8 (1.39)	1-6
	Médio	5.3 (.72)	1-6
	Alto	4.9 (.83)	2.33-6

Ao analisarmos os resultados da variável “opção de entrada”, apercebemo-nos que o n não era significativo em todas as categorias de resposta (6 opções), tendo procedido à divisão da variável em dois grupos distintos: um grupo constituído por 75 sujeitos, que conseguiram entrar na sua primeira opção de escolha (designado por “Opção 1”) e um outro grupo, formado pelos restantes 104 alunos, que não entraram na 1ª opção (designado por “Outra opção”). Seguidamente apresentamos então os resultados no SSQ6, considerando a opção de entrada (cf. Quadro 8).

Quadro 8 – Estatística descritiva dos índices do SSQ6, segundo a opção de entrada

Índices	Opção de entrada	M (dp)	Min-Máx.
SSQ6N	Opção 1	3.7 (1.83)	.83-9
	Outra opção	3.7 (1.47)	.83-8.5
SSQ6S	Opção 1	5.1 (.97)	1-6
	Outra opção	5.3 (.66)	1-6

Conforme se pode constatar pela análise do Quadro 8, não se verificam diferenças em termos de média para o SSQ6N relativamente à opção de entrada entre os dois grupos de sujeitos. Já face ao SSQ6S, existe uma ligeira elevação da média relativamente às outras opções de entrada ($M=5.3$; $dp=.66$).

De seguida, apresentamos os resultados no SSQ6, segundo o estatuto de mobilidade (cf. Quadro 9), considerando o grupo de 148 estudantes que se encontram

deslocados da sua área de residência e o grupo de 34 estudantes que permaneceram na mesma morada após o Ensino Secundário.

De acordo com os resultados obtidos, pode observar-se através da leitura do Quadro 9 que os estudantes que não tiveram que sair de casa para ingressarem na Universidade apresentam um índice de percepção do suporte social recebido mais elevado ($M=4.1$; $dp=1.99$) que os que tiveram que sair de casa. No que se refere à satisfação com o suporte social recebido, não se verificaram diferenças entre os alunos que saíram de casa e os que não saíram (5.2 (.85) e 5.2 (.59) respectivamente).

Quadro 9 – Estatística descritiva dos índices do SSQ6, segundo o estatuto de mobilidade

Índices	Estatuto de mobilidade	M (dp)	Min-Máx.
SSQ6N	Sim	3.6 (1.50)	.83-8.5
	Não	4.1 (1.99)	.83-9
SSQ6S	Sim	5.2 (.85)	1-6
	Não	5.2 (.59)	3.33-6

De forma a analisarmos o significado estatístico destas diferenças nas médias, procedemos a uma análise da variância ANOVA (One-way) nos índices do SSQ6 relativamente às variáveis sexo, opção de entrada e estatuto de mobilidade. Os resultados destas análises são exibidos nos Quadros 10, 12 e 13. Relativamente à percepção de rendimento académico face à turma, verificamos que existe uma grande discrepância na distribuição dos resultados entre os três grupos, com apenas 12 alunos que apontaram um rendimento abaixo da média, 24 que referiram atingir um rendimento acima da média e 146 que se situaram dentro da média. Assim, optamos por analisar as diferenças de médias nesta variável, tomando apenas os dois grupos contrastantes: rendimento abaixo vs. acima da média. Dado o reduzido número de sujeitos que constituem cada grupo, esta análise foi feita com recurso ao teste não-paramétrico Mann-Whitney (cf. Quadro 11).

Quadro 10 – Análise de variância nos índices do SSQ6, segundo o sexo

Índices do SSQ6	Soma dos Quadrados	gl	F	p
SSQ6N	8.965	1	3.499	.063
SSQ6S	3.443	1	5.445	.021

Conforme se pode constatar pela análise do quadro anterior, verificaram-se diferenças estatisticamente significativas entre gêneros apenas no índice SSQ6S ($F=5.445$; $p<.05$), sendo que as mulheres apresentam resultados mais favoráveis ao nível da satisfação com o suporte social recebido (cf. Quadro 6). Deste modo, podemos afirmar que a nossa Hipótese 1 se confirma, ou seja, há diferenças associadas ao gênero, neste caso relativamente à percepção de disponibilidade da rede de suporte social.

Quadro 11 – Diferenças nos índices do SSQ6, segundo a percepção de rendimento acadêmico face à turma

Índices do SSQ6	p
SSQ6N	.163
SSQ6S	.644

Tal como podemos observar através do Quadro 11, não se verificaram diferenças estatisticamente significativas em nenhum dos índices do SSQ6 ($p>.05$). Deste modo, podemos infirmar a nossa Hipótese 2.

Quadro 12 - Análise de variância nos índices do SSQ6, segundo a opção de entrada

Índices do SSQ6	Soma dos Quadrados	gl	F	p
SSQ6N	.011	1	.004	.948
SSQ6S	1.042	1	1.614	.206

Como se pode depreender a partir da leitura do quadro anterior, não existem diferenças estatisticamente significativas relativamente a nenhum dos índices em

estudo, face à opção de entrada na Universidade ($p > .05$). Estes resultados levam-nos a infirmar a nossa Hipótese 3.

Quadro 13 - Análise de variância nos índices do SSQ6, segundo o estatuto de mobilidade

Índices do SSQ6	Soma dos Quadrados	gl	F	p
SSQ6N	7.210	1	2.804	.096
SSQ6S	.094	1	.144	.705

De acordo com o Quadro 13, as diferenças encontradas nos índices SSQ6N e SSQ6S não assumem significado estatístico ($F=2.804$; $p=.096$ e $F=.144$; $p=.705$, respectivamente) no que se refere à variável “estatuto de mobilidade”. Deste modo, a nossa Hipótese 4 não é confirmada.

Seguidamente apresentamos a estatística descritiva das pontuações no QVA-r, considerando a amostra global, relativamente às variáveis sexo, percepção de rendimento académico face à turma, opção de entrada e estatuto de mobilidade.

No Quadro 14 apresentamos os resultados globais obtidos no QVA-r (médias, desvios-padrão, mínimos e máximos) relativamente à variável sexo.

Segundo o que nos é apresentado pelo Quadro 14, percebe-se que na dimensão pessoal, interpessoal, carreira e estudo, existe uma tendência para valores mais elevados nas mulheres. Somente na dimensão institucional ambos os sexos apresentam os mesmos resultados em termos de média ($M=26.0$). Estes resultados remetem para o facto de os sujeitos do sexo feminino apresentarem níveis superiores de comportamentos e percepções positivas na maioria das dimensões avaliadas pela escala.

No Quadro 15 são exibidos os resultados tendo em consideração a percepção de rendimento académico face à turma.

Quadro 14 – Estatística descritiva das dimensões do QVA-r, segundo o sexo

Dimensões	Sexo	M (dp)	Min-Máx.
Dimensão Pessoal	M	32.8 (7.71)	17-51
	F	33.2 (7.97)	17-52
	Total	33.0 (7.85)	17-52
Dimensão Interpessoal	M	43.2 (4.65)	28-52
	F	43.4 (4.80)	33-53
	Total	43.3 (4.73)	28-53
Dimensão Carreira	M	43.0 (6.79)	28-60
	F	44.1 (8.41)	23-60
	Total	43.7 (7.80)	23-60
Dimensão Estudo	M	37.8 (6.19)	23-55
	F	40.9 (5.43)	28-56
	Total	39.7 (5.93)	23-56
Dimensão Institucional	M	26.0 (5.53)	12-57
	F	26.0 (4.49)	16-34
	Total	26.0 (4.91)	12-57

Quanto à percepção de rendimento académico face à turma, o grupo de estudantes que se auto-avalia apresenta resultados distintos consoante a dimensão em questão. A média mais alta registada situa-se ao nível da dimensão carreira ($M=44.8$; $dp=8.97$), enquanto que a mais baixa se registou na dimensão institucional ($M=25.1$; $dp=4.74$). Analisando as dimensões uma a uma, verifica-se que apenas na dimensão pessoal a maioria dos alunos se situa no nível mais baixo ($M=34.3$; $dp=7.46$), ou seja, a maior parte dos alunos percepção o seu rendimento académico como mais baixo que o dos seu colegas de turma em termos pessoais.

No Quadro 16 são apresentados os resultados considerando a opção de entrada.

Quadro 15 – Estatística descritiva das dimensões do QVA-r, segundo a percepção de rendimento acadêmico face à turma

Dimensões	Sexo	M (dp)	Min-Máx.
Dimensão Pessoal	Baixo	34.3 (7.46)	20-49
	Médio	33.3 (8.13)	17-52
	Alto	30.8 (5.95)	20-41
Dimensão Carreira	Baixo	40.8 (9.11)	28-55
	Médio	43.7 (7.48)	23-60
	Alto	44.8 (8.97)	28-60
Dimensão Estudo	Baixo	36.2 (5.31)	29-48
	Médio	37.7 (5.51)	23-55
	Alto	41.3 (7.89)	25-56
Dimensão Interpessoal	Baixo	41.6 (3.90)	36-48
	Médio	43.5 (4.75)	28-53
	Alto	43.4 (4.99)	33-50
Dimensão Institucional	Baixo	25.1 (4.74)	17-33
	Médio	25.9 (4.14)	16-34
	Alto	27.1 (8.19)	12-57

Relativamente à opção de entrada, tal como podemos verificar no Quadro 16, quando comparada a opção de entrada com as várias dimensões do QVA-r, observamos que nas dimensões pessoal, carreira e institucional os sujeitos obtêm médias mais elevadas na 1ª opção. Em contrapartida, relativamente à dimensão institucional, a média mais elevada encontra-se na variável “Outra opção”. Em relação à dimensão interpessoal, apesar de a média encontrada ser ligeiramente mais alta para a outra opção, elas são quase iguais.

No Quadro 17 são apresentados os resultados obtidos no QVA-r tendo em consideração o estatuto de mobilidade.

Quadro 16 – Estatística descritiva das dimensões do QVA-r, segundo a opção de entrada

Dimensões	Opção de entrada	M (dp)	Min-Máx.
Dimensão Pessoal	1ª opção	33.7 (8.05)	17-52
	Outra opção	32.5 (7.69)	17-51
Dimensão Carreira	1ª opção	44.0 (7.78)	23-60
	Outra opção	43.6 (7.91)	23-60
Dimensão Estudo	1ª opção	39.6 (5.69)	27-56
	Outra opção	39.8 (6.17)	23-55
Dimensão Interpessoal	1ª opção	43.1 (5.31)	28-53
	Outra opção	43.6 (4.26)	35-53
Dimensão Institucional	1ª opção	26.8 (5.65)	12-57
	Outra opção	25.5 (4.31)	16-34

Quadro 17 – Estatística descritiva das dimensões do QVA-r, segundo o estatuto de mobilidade

Dimensões	Estatuto de mobilidade	M (dp)	Min-Máx.
Dimensão Pessoal	Sim	33.2 (8.01)	17-52
	Não	32.2 (7.12)	22-50
Dimensão Carreira	Sim	44.0 (8.01)	23-60
	Não	42.1 (6.69)	30-56
Dimensão Estudo	Sim	39.6 (6.21)	23-56
	Não	39.9 (4.52)	31-50
Dimensão Interpessoal	Sim	43.8 (4.57)	33-53
	Não	41.5 (5.03)	28-52
Dimensão Institucional	Sim	25.7 (4.47)	12-34
	Não	27.6 (6.33)	20-57

Através da leitura do Quadro 17, podemos concluir que os alunos que tiveram necessidade de se deslocar da sua morada anterior para ingressarem na Universidade possuem médias mais elevadas nas dimensões pessoal, carreira e interpessoal, contrariamente àqueles que não tiveram essa necessidade, que pontuam mais alto nas dimensões estudo e institucional.

De forma a aprofundarmos o significado estatístico das diferenças de médias obtidas, procedemos de seguida, a uma análise da variância ANOVA (One-way) nas dimensões do QVA-r tendo em consideração as variáveis sexo, opção de entrada e estatuto de mobilidade. Os resultados dessas análises são expostos nos Quadros 18, 20 e 21. Quanto à percepção de rendimento académico face à turma, à semelhança do que aconteceu com o SSQ6, decidimos analisar as diferenças de médias nesta variável, tomando apenas os grupos rendimento abaixo e rendimento acima da média. Dado o reduzido número de sujeitos que constituem cada grupo, esta análise foi feita com recurso ao teste não-paramétrico Mann-Whitney (cf. Quadro 19).

Quadro 18 – Análise de variância nas dimensões do QVA-r, segundo o sexo

Dimensões	Soma dos Quadrados	gl	F	p
Pessoal	5.657	1	.091	.763
Carreira	53.594	1	.879	.350
Estudo	424.887	1	12.881	.000
Interpessoal	2.064	1	.092	.762
Institucional	.005	1	.000	.989

Conforme se pode observar pela análise do quadro anterior, verificaram-se diferença estatisticamente significativas entre géneros apenas na dimensão estudo ($F= 12.881$; $p<.001$), sendo que foram as mulheres a obter uma média mais elevada neste dimensão, o que significa que elas possuem mais competências de estudo, melhores hábitos de trabalho, gerem melhor o seu tempo e utilizam melhor os recursos de aprendizagem que estão ao seu dispor. Os resultados obtidos permitem-nos confirmar a nossa Hipótese 5.

Apesar de não se verificarem diferenças estatisticamente significativas para nenhuma das dimensões ($p>.05$), podemos verificar através da leitura de Quadro 19 que relativamente à dimensão estudo, apesar de não apresentar diferenças estatisticamente significativas, encontra-se no limiar desta significância. Os resultados encontrados não nos permitem confirmar a nossa Hipótese 6.

Quadro 19 - Diferenças nas dimensões do QVA-r, segundo a percepção de rendimento académico face à turma

Dimensões	<i>p</i>
Pessoal	.184
Carreira	.239
Estudo	.055
Interpessoal	.219
Institucional	.410

Quadro 20 – Análise de variância nas dimensões do QVA-r, segundo a opção de entrada

Dimensões	Soma dos Quadrados	gl	<i>F</i>	<i>p</i>
Pessoal	60.401	1	.983	.323
Carreira	7.378	1	.120	.730
Estudo	.964	1	.027	.869
Interpessoal	14.324	1	.639	.425
Institucional	66.853	1	2.766	.098

Como se pode perceber a partir da leitura do quadro anterior, não existem diferenças estatisticamente significativas relativamente a nenhuma das dimensões em estudo, face à opção de entrada na Universidade ($p > .05$). Estes resultados indicam que os estudantes não experienciam percepções ou vivências mais ou menos adaptativas nem diferem em termos de bem-estar em função da opção de entrada, os que nos leva a infirmar a nossa Hipótese 7.

A partir das análises de variância efectuadas, conclui-se que as diferenças encontradas em função do estatuto de mobilidade, adquirem significado estatístico relativamente à dimensão interpessoal ($F=6.565$; $p < .05$) e à dimensão institucional ($F=4.136$; $dp=.043$). Estes resultados indicam que as relações com os pares, as relações íntimas, o envolvimento em actividades extra-curriculares, bem como o interesse que detêm pela Universidade da Beira Interior, o desejo de nela darem continuidade aos seus estudos, entre outras, influenciam a forma como eles se

adaptam o seu bem-estar, podendo assim levar-nos a confirmar a nossa Hipótese 8. Para as restantes dimensões as diferenças encontradas não são estatisticamente significativas ($p > .05$) (cf. Quadro 21).

Quadro 21 – Análise de variância nas dimensões do QVA-r, segundo o estatuto de mobilidade

Dimensões	Soma dos Quadrados	gl	F	p
Pessoal	29.186	1	.473	.493
Carreira	104.518	1	1.723	.191
Estudo	1.403	1	.040	.842
Interpessoal	142.248	1	6.565	.011
Institucional	97.849	1	4.136	.043

No sentido de se perceber se existe relação entre o SSQ6 e o QVA-r efectuou-se uma análise de correlação (cf. Quadro 22). Uma vez que a distribuição das variáveis é normal, utilizou-se o coeficiente de correlação de Spearman.

Quadro 22 – Análise da correlação entre o SSQ6 o QVA-r

		SSQ6		
			SSQ6N	SSQ6S
QVA-r	Dimensão Pessoal	Pearson	-.264	-.071
		p	.000	.345
	Dimensão Carreira	Pearson	.081	.096
		p	.284	.204
	Dimensão Estudo	Pearson	-.038	.051
		p	.615	.498
	Dimensão Interpessoal	Pearson	.032	.180
		p	.666	.016
	Dimensão Institucional	Pearson	.114	.196
		p	.131	.009

De acordo com o que se pode observar através do Quadro 22, existe uma relação negativa muito significativa ($r = -.264$; $p < .001$) entre a dimensão pessoal do QVA-r e o índice SSQ6N do SSQ6. Isto significa que quanto mais disponível os alunos perceberem a sua rede de apoio/suporte social, menor é o seu nível de percepção de

bem-estar físico e psicológico. Por outro lado, verificou-se uma correlação positiva entre as dimensões interpessoal e institucional com o índice SSQ6S ($r=.180$; $p<.05$; $r=.196$; $p<.05$; respectivamente).isto quer dizer que quanto mais satisfeitos os alunos estiverem com a sua rede de suporte social, maiores são os seus níveis de envolvimento em actividades extra-curriculares, mais relações estabelecem em termos de amizade e de intimidade, mais interesse demonstram pela instituição e por nela prosseguirem os seus estudos Os resultados obtidos permitem-nos confirmar a Hipótese 9.

Capítulo V

Discussão

O principal objectivo desta investigação foi analisar o processo de adaptação dos estudantes ao Ensino Superior, tendo em conta o suporte social percebido e as vivências académicas dos alunos do primeiro ano da Universidade da Beira Interior. Mais especificamente, pretendeu-se estudar a relação entre estes dois construtos, bem como analisar eventuais diferenças nestas variáveis em função de diversas características pessoais e contextuais dos estudantes, nomeadamente o género, rendimento académico, opção de entrada no Ensino Superior e estatuto de mobilidade.

Relativamente ao género, observaram-se diferenças estatisticamente significativas, tanto no que respeita ao suporte social como às vivências académicas. Podemos afirmar que estes resultados são corroborados pelos encontrados por outros autores em estudos realizados previamente (Cutrona, 1982; Pinheiro, 2003; Seco et al., 2005). Mais especificamente, e em ambos os índices da escala SSQ6, foram os sujeitos do sexo feminino a obter pontuações mais elevadas que os sujeitos do sexo masculino, sendo as diferenças significativas apenas no índice relativo à satisfação com o suporte social recebido.

Segundo a literatura, a existência de relações interpessoais satisfatórias e a percepção do suporte social obtido desses relacionamentos têm sido apontados como factores que promovem a adaptação pessoal e social dos sujeitos, nas mais variadas situações de stress, mudança ou transição (Cruz, 2010). Esta maior facilidade de adaptação faz ainda mais sentido a partir do momento que, tal como foi referido anteriormente por Antunes e Fontaine (2005), o suporte social se constitui como o apoio atribuído por parte da família/amigos em termos de afecto, companhia, assistência e informação, em suma, tudo o que faz com que o sujeito se sinta amado, estimado, cuidado, valorizado e seguro. Este facto faz com que, tal como é descrito na literatura, os sujeitos se sintam mais seguros para lidar com as situações problemáticas com que se podem deparar, do que vai beneficiar a sua autonomia em termos de competências sociais, pessoais e emocionais (Pinheiro, 2003). Assim, os dados obtidos no presente estudo permitem-nos concluir que as raparigas poderão vivenciar uma integração no Ensino Superior mais facilitada pelo facto de estarem mais satisfeitas quanto ao suporte que recebem por parte dos outros.

Na dimensão institucional da escala QVA-r, os rapazes e as raparigas alcançaram médias semelhantes. Em todas as restantes dimensões, as raparigas

obtiveram médias mais elevadas que os sujeitos do sexo masculino. Estes dados permitem-nos concluir que as raparigas percebem um melhor bem-estar físico e psicológico, detêm mais e melhores relacionamentos, tanto de amizade como íntimos e envolvem-se mais em actividades extra-curriculares do que os elementos do sexo oposto.

Também na dimensão estudo as mulheres pontuaram mais alto, o que se traduz num maior acompanhamento das aulas, numa gestão mais eficaz do tempo e numa melhor organização de apontamentos e bibliografia, factores estes que podem contribuir para uma melhor adaptação das mesmas. Numa investigação levada a cabo por Machado e Almeida (2000, cit. in Seco et al., 2005), concluiu-se que as estudantes do sexo feminino estão mais comprometidas com as tarefas escolares. Resultados semelhantes foram verificados por Tavares, Santiago e Lencastre (1998, cit. in Santos, 2000), onde se verificou um maior envolvimento por parte dos sujeitos do sexo feminino em determinadas situações de aprendizagem, tais como tirar apontamentos, organizá-los e fazer os trabalhos de casa.

Contrariamente ao que esperávamos, não encontramos diferenças entre a percepção de rendimento académico dos sujeitos relativamente à turma, no que respeita ao suporte social. Importa, no entanto, salientar a fraca significância da amostra nesta variável (com um número muito reduzido de sujeitos em cada um dos extremos considerados). De facto, a literatura parece suportar a existência de uma relação entre suporte social e sucesso académico. Por exemplo, Feitosa, Matos, Del Prette e Del Prette (2005), numa investigação com adolescentes portugueses, encontraram que o desempenho académico dos alunos estava positivamente correlacionado com o suporte social, neste caso em contexto escolar, potenciado por professores e pares, concluindo que a falta deste apoio poderia conduzir ao abandono escolar, à falta de motivação para os estudos e para a procura de apoio e reforço em grupos marginais que os poderiam levar à delinquência.

No que se refere às vivências académicas, apesar de não se terem verificado diferenças estatisticamente significativas entre os grupos de alunos com melhor e pior rendimento académico face à turma, importa salientar a superioridade de resultados no grupo com melhor rendimento, nas dimensões carreira, estudo e institucional. Fernandes e Almeida (2005) corroboram estes resultados, ao afirmarem

que os estudantes com melhor rendimento têm expectativas mais realistas face a oportunidades, características e exigências do contexto académico.

O facto de estes estudantes estarem no primeiro ano da universidade e terem agora iniciado este processo de transição pode estar associado a uma percepção ainda pouco clara acerca do seu rendimento académico, comparativamente com os restantes colegas da turma. São alunos que poderão estar a experimentar ansiedade às avaliações, que provavelmente ainda não adquiriram a autonomia desejada nesta nova fase que lhes possa conferir alguma auto-confiança, que se estão ainda a adaptar às novas exigências requeridas nesta fase do seu percurso académico. Nesta linha, a literatura tem apontado para a questão de ser durante o primeiro ano que os estudantes registam, tendencialmente, maiores quebras em termos do rendimento académico (Almeida, Gonçalves, Salgueira, Soares, Machado, Fernandes, Machado & Vasconcelos, 2003; Fernandes, Maia, Meireles et al. 2005). Assim, os resultados nesta variável devem ser interpretados com alguma cautela.

Quanto à análise da opção de entrada no ensino superior, também não encontramos diferenças estatisticamente significativas. Ainda assim, ao analisarmos o suporte social em função da opção de entrada na Universidade, observámos que os alunos que ingressaram no ensino superior numa opção que não a primeira se encontram mais satisfeitos com o suporte social recebido, contrariamente ao que seria de esperar. Reflectindo sobre esta questão, podemos inferir que o facto de estes alunos não terem entrado no curso/Universidade de eleição para si, fez com que não criassem expectativas tão elevadas face ao curso/Universidade em que ficaram colocados, não havendo tanto espaço para se desiludirem com o mesmo. De acordo com Pinheiro (2003), a maior parte dos estudantes que ingressa na Universidade fá-lo com o intuito de que algo de muito positivo vai acontecer. Aqueles que anseiam que tal aconteça logo no início, têm expectativas mais elevadas e são os que mais facilmente se desiludem.

Também investigámos as diferenças de médias nas vivências académicas em função da opção de entrada, tendo encontrado que, ao nível das dimensões pessoal, carreira e institucional, os sujeitos que obtiveram médias mais elevadas foram os que ingressaram no ensino superior naquela que foi a sua primeira escolha. Os resultados das investigações levadas a cabo por Seco e seus colaboradores (2005) e Gonçalves,

Soares, Marques, Machado, Fernandes, Machado, Almeida, Casal e Vasconcelos (2004) corroboram os nossos resultados.

O facto de terem conseguido entrar na opção que escolheram em primeiro lugar faz com que, logicamente, estes sujeitos percepcionem, a nível pessoal, um maior bem-estar, tanto em termos físicos como psicológicos, uma vez que isso pode ser interpretado por eles como uma meta alcançada. Os sujeitos que materializaram os seus desejos e expectativas relativamente à prioridade de escolha do curso e do estabelecimento de ensino evidenciam vivências mais adaptativas face aos projectos e decisões de índole vocacional, às perspectivas de realização e saídas profissionais, o que poderá potenciar o seu investimento numa carreira futura na área do curso que escolheu. Parecem avaliar de mais positivamente a instituição que frequentam, ter uma melhor percepção da sua qualidade e modo de funcionamento, exibindo mais disponibilidade para nela se envolverem. Estes factores parecem reflectir-se de forma positiva na dimensão pessoal da adaptação, dado que os sujeitos que foram colocados na sua primeira opção de curso e instituição mostram uma maior capacidade ao nível da gestão de projectos de vida e no que se refere a tomar iniciativas, uma melhor percepção das suas competências, assim como um maior bem-estar psicológico e auto-confiança.

Posto isto, tal como afirmam Seco e seus colaboradores (2005), níveis mais altos de envolvimento e compromisso por parte dos alunos em termos da escolha do curso e da instituição que quer frequentar, constituem condições que devem ser tidas em consideração aquando da análise do processo de adaptação ao ensino superior, dado tratarem-se de variáveis estreitamente relacionadas com a estruturação de um estilo de vida e com o desenvolvimento de uma identidade vocacional e profissional. Esse processo estimula e impõe a exploração e as tomadas de decisão imprescindíveis ao investimento no curso e à preparação da transição para o mundo do trabalho.

Contrariamente ao que esperávamos encontrar, não se verificaram diferenças estatisticamente significativas relativamente ao estatuto de mobilidade do sujeito na percepção do suporte social. Tal como é referido por Pinheiro (2003), este dado pode ser indicador do facto de as separações e distâncias em termos físicos não perturbarem necessariamente o processo de percepção social das relações de proximidade entre pais e filhos, assim como das de amizade e intimidade. Assim,

independentemente do afastamento físico, o sujeito tem percepção de que aqueles que o apoiaram até esse momento, o continuarão a fazer em caso de necessidade, isto se a sua rede relacional tiver por base sentimentos de valorização, aceitação e atenção.

Ainda em relação ao estatuto de mobilidade, encontramos que este tem um impacto estatisticamente significativo ao nível das vivências académicas dos sujeitos participantes no nosso estudo. Os estudantes que tiveram que sair de casa para irem estudar para a Universidade pontuaram de forma superior na dimensão interpessoal da escala QVA-r. Por outro lado, os que se mantiveram na sua residência de origem ostentam valores superiores na dimensão institucional.

O primeiro ano da Universidade tem sido referido como uma fase de grande vulnerabilidade, face aos desafios colocados pela transição para o ensino superior (Diniz & Almeida, 2006). Esta fase requer a capacidade de lidar com as novas tarefas académicas e constitui-se como um marcante desafio em termos do desenvolvimento afectivo e interpessoal do sujeito. Muitos entendem-no apenas como a primeira saída de casa, no entanto, para outros, trata-se de um acontecimento que abarca bastante dor e geralmente vem seguido de sentimentos de solidão, de abandono e isolamento. Efectivamente o ingresso na Universidade engloba a conquista de um novo espaço a nível social e de uma maior independência, que poderá acarretar o desenvolvimento de novas relações.

Posto isto, faz todo o sentido afirmar que os alunos que se tenham afastado daquela que houvera sido a sua casa até àquele momento ostentem uma maior necessidade e disponibilidade para darem início a novas interacções e para se envolverem mais em actividades de extra-curriculares, factores estes inseridos na dimensão interpessoal da escala QVA-r. Os sujeitos que não tiveram necessidade de sair de casa em virtude do ingresso apresentam-se mais integrados, envolvidos e implicados na instituição que frequentam, na qual parecem sentir-se bem, com a qual estão satisfeitos, conhecendo e usufruindo melhor os recursos e serviços disponíveis.

Ao analisarmos as médias obtidas na dimensão pessoal e carreira, apesar de não se terem verificado diferenças com significado estatístico, foram os sujeitos “deslocados” que obtiveram pontuações mais elevadas. Este resultado poderá dever-se ao facto de estes estudantes possuírem uma forte rede de apoio social, que lhes confere um maior sentido de competência em termos pessoais e de carreira, sentindo-

se mais competentes e com mais recursos para enfrentar novos desafios. De qualquer forma, a oportunidade de dar início a novas relações (englobando colegas, professores e funcionários) na instituição que frequentam, impõe a estruturação de um conjunto de novas competências que potenciem e facilitem a construção de relacionamentos íntimos para além do seio familiar, envolvendo, forçosamente, reajustamentos em termos da dinâmica familiar vivenciada até ao momento. Assim a transição para o ensino superior surge como um momento basilar ao nível da construção da autonomia, com vista à consolidação da identidade do estudante. Preto (2003), vem corroborar esta ideia, quando refere que os relacionamentos próximos propiciam ambientes de aceitação, providenciando canais de comunicação facilitadores das tarefas de desenvolvimento e, acima de tudo, fomentam a autonomia e níveis mais específicos de relacionamento interpessoal.

Ao analisarmos as correlações encontradas entre os índices do SSQ6 e as dimensões do QVA-r, apuramos que existem correlações estatisticamente significativas entre a dimensão pessoal do QVA-r e o índice SSQ6N, a dimensão interpessoal do QVA-r e o índice SSQ6S e ainda a dimensão institucional do QVA-r e o índice SSQ6S. De salientar que a correlação verificada entre a dimensão pessoal do QVA-r e o índice SSQ6N é negativa, isto é, os sujeitos que demonstram uma melhor percepção de disponibilidade da sua rede de suporte social tendem a apresentar um menor bem-estar psicológico, menos auto-confiança e autonomia, uma percepção pessoal mais baixa das suas capacidades cognitivas e competências de resolução de problemas e mais dificuldades de adaptação ao nível das relações interpessoais, não só com as figuras mais significativas e íntimas, como também com os colegas e amigos. Este resultado pode revelar que, apesar de estes sujeitos percecionarem a rede como presente, não estão necessariamente satisfeitos com ela, não recorrendo à mesma quando se deparam com obstáculos, não pedindo ajuda quando sentem que necessitam, factores estes que vão afectar as suas vidas. Este facto verifica-se, por exemplo, em sujeitos com diagnóstico de depressão. Esta vai provocar o desgaste dos apoios sociais presentes, o que pode diminuir a qualidade e quantidade de suporte social, agravando a sintomatologia depressiva (Monteiro, 2009).

Por fim, e como seria de esperar, verificou-se neste estudo que quanto mais elevada a satisfação com o suporte social disponível, mais positivas e satisfatórias tendem a ser as vivências académicas dos estudantes. Mais concretamente, observaram-se correlações positivas significativas entre o suporte social e as

dimensões institucional e interpessoal do QVA-r, o que se traduz numa melhor adaptação às exigências da instituição, em expectativas mais positivas, projectos vocacionais melhor definidos por parte dos alunos que manifestam níveis de satisfação mais elevados com o seu suporte social.

Posto isto, verificou-se neste estudo que a percepção do suporte social parece assumir-se como um factor relevante para o bem-estar físico, psicológico e social do sujeito, no processo de adaptação ao novo contexto académico, a Universidade. Tal como é postulado na literatura e na investigação empírica que tem sido levada a cabo nos últimos tempos, a existência de relações interpessoais satisfatórias e a percepção do suporte social daí obtido têm sido referidos como factores facilitadores da adaptação pessoal e social dos sujeitos nas mais variadas situações de transição ou mudança. Ainda relativamente ao suporte social, a percepção que cada sujeito tem do modo como os outros se preocupam ou interessam por ele e lhe atribuem valor declarou-se como uma variável de referência ao nível do ajustamento ou adaptação (Pinheiro, 2003).

Conclusão

Torna-se agora importante tentar sistematizar os contributos mais relevantes do presente estudo, reflectindo sobre eles e sugerir pistas que levem a novos esforços de pesquisa.

Ao longo da investigação, foi nossa intenção salientar a importância da percepção do suporte social, uma vez que nos encontramos perante sujeitos que se encontram numa época especial do seu desenvolvimento e formação, onde são esperadas mudanças em termos dos papéis sociais, das rotinas, dos relacionamentos, do conceito acerca de si e da ideia do mundo que os rodeia” (Pinheiro, 2003). Nestas mudanças de contextos e relações resultantes do ingresso no ensino superior, tentámos compreender até que ponto as questões do suporte social se reflectiam nas vivências académicas adaptativas dos estudantes do primeiro ano.

Consideramos relevante afirmar que, de uma forma geral, os resultados encontrados com os sujeitos da nossa amostra nos permitem concluir que o facto de se ser rapariga ou rapaz é determinante no modo como a adaptação ao ensino superior é vivenciada e nas suas implicações nas diferentes dimensões desse mesmo processo. Encontrámos diferenças associadas ao género também ao nível do suporte social. Tanto relativamente ao suporte social como às vivências académicas, existe uma tendência para serem as mulheres a obter pontuações mais elevadas.

Os valores obtidos com os jovens estudantes da nossa amostra demonstram a existência de uma associação entre a percepção do suporte social e as vivências académicas de adaptação ao ensino superior, nas dimensões pessoal, interpessoal e institucional. Os resultados verificados são corroborados pelos dados de outras investigações referenciadas, frisando a importância das redes de apoio do estudante no modo como este vivencia a transição para a Universidade, aspectos que se reflectem no bem-estar geral dos sujeitos.

A discussão dos resultados também nos permitiu verificar que há certas características inerentes ao perfil do aluno do primeiro ano que não podem ser ignoradas no processo de compreensão da adaptação ao ensino superior. Uma destas características associada ao perfil do estudante, que detém implicações ao nível da adaptação ao ensino superior, prende-se com o facto de este ter que sair de casa ou não para ingressar na Universidade, verificando-se que os alunos que não têm que sair de casa apresentam níveis de adaptação superiores na dimensão institucional do QVA-r. Os alunos que são obrigados a deslocar-se mostraram vantagem no factor

interpessoal. Estes resultados acentuam a importância do suporte social em termos do processo de integração do sujeito no novo contexto, sugerindo a necessidade de as instituições reforçarem mecanismos e estruturas de apoio para os alunos que saem de casa que, talvez devido à descontextualização que vivenciam, necessitam de aumentar a sua rede social, entrando em contacto com novos grupos, que se poderão constituir como novas fontes de suporte social.

A transição para o ensino superior pode surgir como variável criadora de novas aquisições, que se irão reflectir no desenvolvimento cognitivo e psicossocial dos estudantes. Torna-se assim imperativo estar atento ao modo como eles interagem com a instituição que frequentam e como lidam com os desafios académicos, afectivos e sociais com que se deparam. Diversos estudos têm acentuado a importância do ambiente da instituição, associado às características intrapessoais e familiares do sujeito e correspondente envolvimento em actividades académicas e sociais, que cooperam no sentido do seu ajustamento à Universidade.

Uma vez que é ponto assente o facto de que a transição para o ensino superior confronta o sujeito com uma panóplia de exigências e desafios pessoais, interpessoais e académicos, torna-se imperioso que os recursos de suporte social se instituem como elemento fulcral no processo de adaptação.

Apesar de o ingresso no ensino superior implicar desafios, estes nem sempre promovem a mudança, essencialmente quando o sujeito não dispõe dos recursos para os enfrentar, nem encontra o apoio de que precisa (Almeida et al., 2000; Chickering & Reisser, 1993; Ferreira & Hood, 1990).

Tem-se observado, ao nível do ensino superior, a adopção de uma perspectiva mais preventiva e promocional, no sentido do auxílio dos estudantes a melhorar os seus pontos fortes ou recursos pessoais de maneira a lidarem com a transição e não somente a resolver os seus problemas numa perspectiva mais remediativa (Pinheiro, 2003).

Para além da identificação dos problemas com que os jovens se deparam, seria importante potencializar a experiência possibilitada pela frequência do ensino superior mediante programas de promoção do desenvolvimento dos alunos, dos grupos e da própria instituição. Tal como referem Chickering e Reisser (1993) e Pinheiro (2003), variáveis como o tamanho da instituição, a natureza e qualidade das

relações professor/aluno, métodos de ensino usados e a qualidade das relações entre colegas têm implicações na adaptação, rendimento e desenvolvimento psicossocial dos estudantes. Torna-se essencial que as instituições que recebem os alunos se preocupem cada vez mais com eles, e não somente com o estabelecimento de processos de aprendizagem em função das necessidades externas e de dinâmicas internas.

Os resultados do presente estudo devem ser interpretados de forma cautelosa, devido aos limites presentes. Relativamente à nossa amostra, não conseguimos atingir um *n* mais elevado, uma vez que a sua participação detinha carácter voluntário, e somente responderam os sujeitos que se encontravam na sala de aula na altura da administração dos questionários. Assim foram excluídos sujeitos que poderiam apresentar características importantes para a presente investigação e que, podem não estar representados na amostra. De salientar que esta não traduz, de todo, as características de todos os alunos do primeiro ano, não sendo possível, por isso, generalizar os resultados para outras instituições, uma vez que ela não é representativa, como se pode verificar pela disparidade do número de estudantes que constitui cada uma das Faculdades. Outra questão que importa referir é a de que foram contactados vários docentes responsáveis por outras turmas, no sentido de requerer a sua disponibilidade para a colaboração no estudo, dos quais não obtivemos qualquer resposta.

Relativamente aos instrumentos utilizados, as objecções mais relevantes advêm do facto de todos eles serem inventários de auto-relato, o que levanta problemas pelo facto de a experiência ser subjectivamente interpretada pelo sujeito. Outra das questões relacionadas com este ponto é a da desejabilidade social e tendência para a concordância. Os autores do QVA-r apontam mesmo algumas limitações ao seu instrumento, que passam por se constituir como instrumento de despiste de dificuldades, o que limita os investigadores que o utilizam quando pretendem efectuar avaliações mais consistentes das dificuldades vivenciadas pelos estudantes (Soares, Almeida & Ferreira, 2006).

No que respeita a sugestões para investigações futuras, pensamos que seria importante, com base em estudos longitudinais, avaliar as mudanças intraindividuais, de maneira a compreender-se melhor a evolução do processo de integração do jovem estudante no ensino superior. Para isto seria importante avaliar os sujeitos antes e

depois de ingressarem no Ensino Superior. Constitui-se também como tarefa relevante tentar compreender quais os factores que influenciam uma adaptação bem sucedida ao ensino superior, bem como identificar os processos psicológicos subjacentes à experiência de bem-estar no ensino superior, de forma a promover o seu desenvolvimento. É, assim, necessário, criar meios de apoio aos estudantes para que sejam capazes de lidar eficazmente com as pressões e os desafios colocados nesta nova fase das suas vidas, para que se possa promover o seu desenvolvimento global. Neste sentido, as instituições devem ser responsabilizadas pela integração dos sujeitos que recebem, disponibilizando os meios que façam com que eles consigam ultrapassar com sucesso os obstáculos que terão de enfrentar, de maneira a adquirirem autonomia e bem-estar.

Referências

- Adams, T., Bezner, J. & Steinhardt, M. (1997). The conceptualization and measurement of perceived wellness: Integrating balance across and within dimensions. *The Science Health Promotion*, 11 (3), 208-218.
- Adlaf E. M., Gliksman, L., Demers, A. & Newton-Taylor, B. (2001). The prevalence of elevated psychological distress among Canadian undergraduates: findings from the 1998 Canadian Campus Survey. *Journal of American College Health*, 50 (2), 67-72.
- Almeida, L. S. (1998). Questionário de Vivências Acadêmicas para jovens universitários: Estudos de construção e de validação. *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación*, 2 (3), 113-130.
- Almeida, L. S., Soares, A. P. & Ferreira, J. A. (1999). *Adaptação, rendimento e desenvolvimento dos estudantes no Ensino Superior: Construção/validação do Questionário de Vivências Acadêmicas*. Centro de Estudos em Educação e Psicologia (CEEP), Série Relatórios de Investigação. Braga: Universidade do Minho.
- Almeida, L. S., Gonçalves, A., Salgueira, A. P., Soares, A. P., Machado, C., Fernandes, E., Machado, J. C. & Vasconcelos, R. (2003). Expectativas de envolvimento acadêmico à entrada na Universidade: Estudo com alunos da Universidade do Minho. *Psicologia: Teoria, Investigação e Prática*, 8 (1), 3-15.
- Almeida, L. S., Soares, A. P., Vasconcelos, R. M., Capela, J. V., Vasconcelos, J. B., Corais, J. M. & Fernandes, A. (2000). Envolvimento extra-curricular e ajustamento acadêmico: Um estudo sobre as vivências dos estudantes universitários com e sem funções associativas. In A. P. Soares, A. Osório, J. V. Capela, L. S. Almeida, R. M. Vasconcelos & S. M. Caires (Eds.), *Transição para o ensino superior* (pp.167-187). Braga: Universidade do Minho.
- Alvarenga, P. & Piccinini, C. (2001). Práticas educativas maternas e problemas de comportamento em pré-escolares. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 14 (3), 449-460.
- Ames, C. & Archer, A. (1988). Achievement goals in the classroom: Student's learning strategies and motivation processes. *Journal of Educational Psychology*, 80, 208-223.

- Antunes, C. & Fontaine, A. M. (2005). Percepção de apoio social na adolescência: análise fatorial confirmatória da escala Social Support Appraisals. *Paidéia*, 15 (32), 355-366.
- APA – American Psychiatric Association (2002). *Manual de Diagnóstico e Estatística das Perturbações Mentais – DSM-TR* (4ª Ed.). Lisboa: Climepsi Editores.
- Aragão, E. I., Vieira, S. S., Alves, M. G. & Santos, A. F. (2009). Suporte social e estresse: Uma revisão da literatura. *Psicologia & m foco*, 2 (1), 79-90.
- Araújo, B. R., Almeida, L. S. & Paúl, M. C. (2003). Transição e adaptação académica dos estudantes à escola de enfermagem. *Revista Portuguesa de Psicossomática*, 5 (1), 56-64.
- Astin, A. (1997). *What matters in college? Four critical years revisited*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Astin, A. W. (1999). Student involvement: A developmental theory for higher education. *Journal of College Student Development*, 40 (5), 518-529.
- Banning, J. H. (1989). Impact of college environments on freshman students. In M. L. Upcraft, J. N. Gardner & Associates (Eds.), *The Freshman year experience* (pp. 53-62). San Francisco: Jossey-Bass.
- Bartholomew, K. & Horovitz, L. (1991). Attachment styles among young adults: A test of a four-category model. *Journal of Personality and Social Psychology*, 61 (2), 226-244.
- Behnke, S. (2008). The unique challenges of campus counseling. *Monitor on Psychology*, 39 (6), 88-89.
- Belenky, M. F., Clinchy, B. M., Goldberg, N. R. & Tarule, J. M. (1986). *Women's ways of knowing: The development of self, voice, and mind*. New York: Basic Books.
- Bennett, P. & Murphy, S. (1997). *Psicologia e Promoção da Saúde*. Lisboa: Climepsi.
- Bennett, P. (2002). *Introdução Clínica à Psicologia da Saúde*. Lisboa: Climepsi.

- Benton, S. A., Robertson, J. M., Tseng, W., Newton, F. B. & Benton, S. L. (2003). Changes in counseling center client problems: Across 13 Years. *Professional Psychology: Research and Practice*, 34 (1), 66-72.
- Best, K. M., Hauser, S. T., Gralinski-Bakker, J. H., Allen, J. P. & Crowell, J. (2004). Adolescent psychiatric hospitalization and mortality, distress levels, and educational attainment: follow-up after 11 and 20 years. *Archives of Pediatrics & Adolescent Medicine*, 158 (8), 749-752.
- Boyer, E. L. (1987). *College: The undergraduate experience in America*. New York: Harper & Row.
- Chaleta, M. E., Rosário, P. & Grácio, M. L. (2006). *Atribuição causal do sucesso académico em estudantes do ensino superior*. In Actas do VIII Congresso Galaico Português de Psicopedagogia (pp. 819-826). Braga: Universidade do Minho.
- Chickering, A. W. & Reisser, L. (1993). *Education and identity* (2ª Ed.). San Francisco: Jossey-Bass.
- Chor, D., Griep, R. H., Lopes, C. S. & Faerstein, E. (2001). Medidas de rede e apoio social no Estudo Pró-Saúde: pré-testes e estudo piloto. *Cadernos de Saúde Pública*, 17 (4), 887-896.
- Cobb, S. (1976). Social support as a moderator of life stress. *Psychosomatic Medicine*, 38, 300-314.
- Colarossi, L. G. & Eccles, J. S. (2003). Differential effects of support providers on adolescents' mental health. *Social Work Research*, 27 (1), 19-30.
- Costa, A. G. & Ludermir, A. B. (2005). Transtornos mentais comuns e apoio social: estudo em comunidade rural da Zona da Mata de Pernambuco, Brasil. *Cadernos de Saúde Pública*, 21 (1), 73-79.
- Costa, E. & Leal, I. (2004). *Saúde mental e adaptação à vida académica: Uma investigação com estudantes de Viseu*. In Actas do 5º Congresso Nacional de Psicologia da Saúde (pp. 149-155). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

- Costa, E. S. & Leal, I. (2008). *Um olhar sobre a saúde psicológica dos estudantes do ensino superior – Avaliar para intervir*. In Actas do 7º Congresso Nacional de Psicologia da Saúde (pp. 213-216). Porto: Universidade do Porto.
- Coyne, J. C. & DeLongis, A. (1986). Going beyond social support: The role of social relationships in adaptation. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 54, 454-460.
- Cruz, J. F. A., Almeida, L. S. & Gonçalves, O. F. (1985). *Intervenção psicológica na educação*. Porto: Associação Portuguesa de Licenciados em Psicologia.
- Cruz, M. A. C. (2010). Ansiedade e bem-estar na transição para o ensino superior: O papel do suporte social. *Dissertação de Mestrado*. Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Universidade do Porto.
- Cutrona, C. E. (1982). Transition to college: Loneliness and the process of social adjustment. In L. A. Peplau & D. Perlman (Eds.), *Loneliness: A source book of current theory, research and therapy* (pp. 291-309). New York: John Wiley.
- Darling, N. & Steinberg, L. (1993). Parenting style as context: An integrative model. *Psychological Bulletin*, 113 (3), 487-498.
- Dawson, D. A., Grant, B. F., Stinson, F. S. & Chou, P. S. (2005). Psychopathology associated with drinking and alcohol use disorders in the college and general adult populations. *Drug and Alcohol Dependence*, 77 (2), 139-150.
- DeBord, K. A., Wood, P. K., Sher, K. J. & Good, G. E. (1998). The relevance of sexual orientation to substance abuse and psychological distress among college students. *Journal of College Student Development*, 39 (2), 157-178.
- Diniz, A. M. & Almeida L. S (2006). Adaptação à Universidade em estudantes do primeiro ano: Estudo diacrónico da interacção entre o relacionamento com pares, o bem-estar pessoal e o equilíbrio emocional. *Análise Psicológica*, 1 (24), 29-38.
- Dyrbye, L. N, Thomas, M.R. & Shanafelt, T.D. (2006) Systematic review of depression, anxiety, and other indicators of psychological distress among U.S. and Canadian medical students. *Academic Medicine*, 8 (4), 354-373.

- Eisenberg, D., Golberstein, E., Gollust, S. E. (2007). Help-seeking and access to mental health care in a university student population. *Medical Care*, 45 (7), 594-601.
- Evans, N. J., Forney, D. S. & Guido-DiBrito, F. (1998). *Student development in college: Theory, research, and practice*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Feitosa, F. B., Matos, M. G., Del Prette, Z. A. P. & Del Prette, A. (2005). Suporte social, nível socioeconómico e o ajustamento social e escolar de adolescentes portugueses. *Temas em Psicologia*, 13 (2), 129-138.
- Fernandes, E. P. & Almeida, L. S. (2005). Expectativas e vivências acadêmicas: Impacto no rendimento dos alunos do 1º ano. *Psychologica*, 40, 267-278.
- Fernandes, E., Maia, A., Meireles, C., Rios, S., Silva, D. & Guillem, F. (2005). Dilemas implicativos e ajustamento psicológico: Um estudo com alunos recém-chegados à Universidade do Minho. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 5 (2), 285-304.
- Ferreira, J. A. & Hood, A. B. (1990). Para a compreensão do desenvolvimento psicossocial do estudante universitário. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 2, 391-406.
- Ferreira, J. A., Almeida, L. S. & Soares, A. P. (2001). Adaptação académica em estudantes do 1º ano: Diferenças de género, situação de estudante e curso. *PsicoUSF*, 6, 1-10.
- Gallagher, R. P. (2009). *National Survey of Counseling Center Directors*. The International Association of Counseling Services. Monograph Series Number 8R. Acesso em Abril de 2010, em <http://www.iacsinc.org/2009%20National%20Survey.pdf>.
- Galli, A. (2005). Prevalencias de trastornos psicopatologicos en alumnos de Psicología. *Revista de Psiquiatría y Salud Mental Hermilio Valdizan*, 6 (1), 55-66.

- Geada, M., Justo, J., Santos, S. V., Steptoe, A. & Wardle, J. (1994). Hábitos de saúde, comportamentos de risco e níveis de saúde física e psicológica em estudantes universitários. In T. M. McIntyre (Ed.), *Psicologia da saúde: Áreas de interesse e perspectivas futuras* (pp. 55-71). Braga: Associação dos Psicólogos Portugueses.
- Gonçalves, A., Soares, A. P., Marques, A. P., Machado, C., Fernandes, E., Machado, J. C., Almeida, L. S., Casal, M. & Vasconcelos, R. (2004). *Relatório final do projecto "Transição, adaptação e rendimento académico de jovens no ensino superior"*. Braga: Universidade do Minho.
- Gonçalves, F. (2000). Movimentação das expectativas dos alunos durante o decurso do seu primeiro ano na Universidade. In A. P. Soares, A. Osório, J. V. Capela, L. S. Almeida, R. M. Vasconcelos & S. M. Caires (Eds.), *Transição para o ensino superior* (pp. 111-117). Braga: Universidade do Minho.
- Graham, S. W. & Gisi, S. L. (2000). The effects of instructional climate and student affairs services on college outcomes and satisfaction. *Journal of College Student Development*, 41 (3), 279-291.
- Haas, A., Hendin, H. & Mann, J. (2003). Suicide in college students. *American Behavioral Scientist*, 46 (9), 1224-1240.
- Hazan, C. & Shaver, P. (1987). Romantic love conceptualized as an attachment process. *Journal of Personality and Social Psychology*, 52 (3), 511-524.
- Hazan, C. & Shaver, P. (1994). Attachment as an organizational Framework for research on close relationships. *Psychological Inquiry*, 5, 1-22.
- Herr, E. & Cramer, S. H. (1992). *Career guidance and counseling through the life span. Systematic approaches*. New York: Harper Collins.
- House, I. S., Landis, K. R. & Umberson, D. (1988). Social relationships and health. *Science*, 241, 540-545.
- Karabenick, S. A. & Sharma, R. (1994). Seeking academic assistance as a strategic learning resource. In P. R. Pintrich, D. R. Brown & C. E. Weinstein (Eds.),

Student motivation, cognition, and learning: Essays in honour of Wilbert J. McKeachie (pp. 189-212). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

Kennedy, J. H & Kennedy, C. E. (2004). Attachment theory: Implications for school psychology. *Psychology in the Schools*, 41 (2), 247-259.

Khodarahimi, S., Rasti, A., Khajehie, M. & Sattar, R. (2009). Students' mental health: Personal and university determinants. *US-China Education Review*, 6 (10), 31-38.

Kisch, J., Leino, E. V. & Silverman, M. M. (2005). Aspects of suicidal behavior, depression, and treatment in college students: Results from the spring 2000 national college health assessment survey. *Suicide and Life Threatening Behavior*, 35 (1), 3-13.

Kuh, G. D., Schuh, J. H. & Whitt, E. J. (1991). *Involving colleges*. San Francisco: Jossey-Bass.

Levinson, D. J. (1978). *The seasons of a man's life*. New York: Knopf.

Lopez, F. & Gormley, B. (2002). Stability and change in adult attachment style over the first-year college transition: Relations to self-confidence, coping, and distress patterns. *Journal of Counseling Psychology*, 40 (3), 355-364.

Martin, L. M. (2000). The relationship of college experiences to psychosocial outcomes in students. *Journal of College Student Development*, 41 (3), 292-301.

Matsukura, T. S., Marturano, E. M. & Oishi, J. (2002). O Questionário de Suporte Social (SSQ): Estudos da adaptação para o português. *Revista Latino-Americana de Enfermagem*, 10 (5), 675-681.

Meichenbaum, D. (1977). *Cognitive-behavior modification: An integrative approach*. New York: Plenum.

Monteiro, I. M. S. (2010). O contributo das experiências familiares, vinculação e apoio social para a depressão no adulto. *Tese de Doutoramento*. Instituto de Educação e Psicologia. Universidade do Minho.

- Monteiro, S., Tavares, J. & Pereira, A. P. (2008). Optimismo disposicional, sintomatologia psicopatológica, bem-estar e rendimento académico em estudantes do primeiro ano do Ensino Superior. *Estudos de Psicologia*, 13 (1), 23-29.
- Morris, E. A., Brooks, P. R. & May, J. L. (2003). The relationship between achievement goal orientation and coping style: Traditional vs. nontraditional college students. *College Student Journal*, 37 (1), 3-9.
- Mowbray, C. T., Megivern, D., Mandiberg, J. M., Strauss, S., Stein, C. H., Collins, K., Kopels, S., Curlin, C. & Lett, R. (2006). Campus mental health services: recommendations for change. *American Journal Orthopsychiatry*, 76 (2), 226-37.
- Much, K., Wagener, A. M. & Hellenbrand, M. (2010). Practicing in the 21st Century College Counseling Center. *Journal of College Student Psychotherapy*, 24 (1), 32-38.
- Neto, F. (1992). *Solidão, embaraço e amor*. Porto: Centro de Psicologia Social.
- Neves, M. C. C. & Dalgalarrodo, P. (2007). Transtornos mentais auto-referidos em estudantes universitários *Jornal Brasileiro de Psiquiatria*, 56 (4), 237-244.
- Newton-Taylor, B. (2005). Mental Health. In, E. M. Adlaf, A. Demers & L. Gliksman, (Eds.) *Canadian Campus Survey 2004* (pp. 61-68). Toronto: Centre for Addiction and Mental Health – CAMH.
- Oliveira, R. A. (1998). Do vínculo ao suporte social: Aspectos psicodinâmicos em sujeitos com deficiências físicas adquiridas. *Tese de Doutoramento*. Coimbra: Universidade de Coimbra.
- Ornelas, J. (1997). Psicologia comunitária: Origens, fundamentos e áreas de intervenção. *Análise Psicológica*, 15 (3), 375-388.
- Pereira, A. S., Pina Fernandes, C., Dias, G. F., Gonçalves, I. C., Faria M. C. & McIntyre, T. M. (2002). A situação dos Serviços de Aconselhamento

Psicológico no Ensino Superior em Portugal – Contexto e Justificação. Rede de Serviços de Aconselhamento Psicológico no Ensino Superior: Dossier que acompanha e justifica o pedido de audiência ao Ministro da Ciência e do Ensino Superior (volume I e II). Acesso em Janeiro de 2010, em http://resapes.fct.unl.pt/volume/volume_1.pdf e http://resapes.fct.unl.pt/volume/volume_2.pdf.

- Pietrukowicz, M. C. (2001). Apoio social e religião: Uma forma de enfrentamento dos problemas de saúde. *Dissertação de Mestrado*. Rio de Janeiro: Escola Nacional de Saúde Pública.
- Pinheiro, M. A. (2003). Uma época especial: Suporte social e vivências académicas na transição e adaptação ao ensino superior. *Tese de Doutoramento*. Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Universidade de Coimbra.
- Pinheiro, M. R. M. & Ferreira, J. A. G. (2002). O Questionário de Suporte Social: Adaptação e validação da versão portuguesa do *Social Support Questionnaire* (SSQ6). *Psychologica*, 30, 315-333.
- Pintrich, P. R. & De Groot E. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 82, 33-40.
- Powers, M. S. (2010). Applying Schlossberg's Theory to Nontraditional Male Drop-Outs. *Tese de Doutoramento*. Faculty of the Graduate College: University of Nebraska.
- Preto, L. S. R. (2003). O desenvolvimento da autonomia como factor de adaptação ao Ensino Superior. *Referência*, 10, 63-71.
- Ramos, S. I. V. & Carvalho, A. J. R. (2007). *Nível de stress e estratégias de coping dos estudantes do 1º ano do ensino universitário de Coimbra*. Acesso em Janeiro 2010 em <http://www.psicologia.com.pt/artigos/textos/A0368.pdf>.
- Rholes, W. S., Simpson, J. A. & Stevens, J. G. (1998). Attachment orientations, social support, and conflict resolution in close relationships. In J. A. Simpson & W. S. Rholes (Eds.), *Attachment Theory and Close Relationships* (pp. 166-188). New York: The Guilford Press.

- Ribeiro, J. L. P. (1994). A importância da família como suporte social na saúde. In L. Almeida & I. Ribeiro (Org.), *Família e desenvolvimento* (pp. 82-92). Portalegre: APPORT.
- Ribeiro, J. L. P. (1999). Escala de satisfação com o suporte social. *Análise Psicológica*, 3 (17), 547-558.
- Richards, S. & Aries, E. (1999). The division III student-athlete: Academic performance, campus involvement, and growth. *Journal of College Student Development*, 40 (3), 211-246.
- Rigotto, D. M. (2006). Evidências de validade entre suporte familiar, suporte social e autoconceito. *Dissertação de Mestrado*. Universidade São Francisco, Itatiba.
- Roberts, R., Golding, J., Towell, T. & Weinreb, I. (1999). The effects of economic circumstances on British students' mental and physical health. *Journal American College Health*, 48 (3), 103-109.
- Rockland-Miller, H. S. & Eells, G. T. (2006). The implementation of mental health clinical triage systems in university health services. *Journal of College Student Psychotherapy*, 20 (4), 39-51.
- Sanchez-Queija, I. & Oliva, A. (2003). Vínculos de apego com los padres y relaciones con los iguales durante la adolescencia. *Revista de Psicología Social*, 18 (1), 71-86.
- Sands, T., Archer, J. & Puleo, S. (1998). Prevention of health-risk behaviors in college students: Evaluating seven variables. *Journal of College Student Development*, 39 (4), 331-342.
- Santos, L. & Almeida, L. S. (2001). Vivências acadêmicas e rendimento escolar: Estudo com alunos universitários do 1º ano. *Análise Psicológica*, 19, 205-217.
- Santos, L. T. M. (2000). Vivências acadêmicas e rendimento escolar: Estudos com alunos universitários do 1º ano. *Dissertação de Mestrado*. Instituto de Educação e Psicologia: Universidade do Minho.
- Santos, L., Pereira, A. S. & Veiga, F. H. (2010). Será que a saúde mental dos estudantes universitários tem vindo a piorar? Revisão de literatura. In A. S. Pereira, H. Castanheira, A. C. Melo, A. I. Ferreira & P. Vagos (Eds). *Apoio*

Psicológico no Ensino Superior: modelos e práticas. Actas do I Congresso Nacional da RESAPES – AP (pp.525-531). Aveiro: Universidade de Aveiro.

- Sarason, I. G., Levine, H., Basham, R. & Sarason, B. (1983). Assessing social support: The Social Support Questionnaire. *Journal of Personality and Social Psychology*, 44, 127-139.
- Schlossberg, N. K. (1981). A model for analyzing human adaptation to transition. *The Counseling Psychologist*, 9 (2), 2-18.
- Schneider, A. C. N. & Ramires, V. R. R. (2007). Vínculo parental e rede de apoio social: Relação com a sintomatologia depressiva na adolescência. *Aletheia*, 26, 95-108.
- Schwartz, L. J. & Friedman, H. A. (2009). College Student Suicide. *Journal of College Student Psychotherapy*, 23 (2), 78-102.
- Seco, G. M. S., Casimiro, M. C. S., Pereira, M. I. A., Dias, M. I. P. & Custódio, S. M. R. (2005). *Para uma abordagem psicológica da transição do Ensino Secundário para o Ensino Superior: Pontes e alçapões*. Leiria: Instituto Politécnico de Leiria.
- Seidl, E. M., Rossi, W. S., Viana, K. F., Meneses, A. K. & Meireles, E. (2005). Crianças e adolescentes vivendo com HIV/Aids e suas famílias: aspectos psicossociais e enfrentamento. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 21 (3), 279-288.
- Silva, S. L. R. & Ferreira, J. A. G. (2009). Família e ensino superior: Que relação entre dois contextos de desenvolvimento? *Exedra*, 1, 101-126.
- Silverman, M. M., Meyer, P. M., Sloane, F., Raffel, M. & Pratt, D. M. (1997). The big ten student suicide study: A 10-year study of suicides on Midwestern university campuses. *Suicide and Life Threatening Behavior*, 27 (3), 285-303.
- Silvestri, L. & Bonis, M. (2009). Changes in health knowledge. *Education*, 130 (2), 271-273.

- Simons, H. D., Rheenen, D. V. & Covington, M. V. (1999). Academic motivation and the student athlete. *Journal of College Student Development*, 40 (2), 151-162.
- Soares, A. P., Almeida, L. S. & Ferreira, J. A. (2006). Questionário de Vivências Académicas: Versão integral (QVA) e versão reduzida (QVA-r). In M. M. Gonçalves, M. R. Simões, L. S. Almeida & C. Machado (Coord.), *Avaliação Psicológica: Instrumentos validados para a população portuguesa, Vol. I.* (pp. 101-121). Coimbra: Quarteto.
- Soares, I. & Campos, B. (1988). Vinculação e autonomia na relação do adolescente com os pais. *Cadernos de Consulta Psicológica*, 4, 57-64.
- Stone, G. L. & Archer, J. (1990). College and university counselling centers in the 1990's: Challenges and limits. *The Counselling Psychologist*, 18 (4), 539-607.
- Summers, S. L. (2002). *A summary and critique of Nancy K. Schlossberg's Transition Theory*. University of Iowa.
- Talley, J. E. & Rockwell, W. J. (1985). *Counselling and psychotherapy services for university students*. Illinois: Charles C. Thomas Publisher.
- Ting, S. R. & Robinson, T. L. (1998). First-year academic success: A prediction combining cognitive and psychosocial variables for caucasian and african american students. *Journal of College Student Development*, 39 (6), 599-610.
- Tosevski, D. L., Milovancevic, M. P. & Gajic, S. D. (2010). Personality and psychopathology of university students. *Current Opinion in Psychiatry*, 23 (1), 48-52.
- Veiga, F. V. (1999). Os direitos dos jovens na família. In A. P. Soares, S. Araújo & S. Caires (Orgs.), *Avaliação Psicológica: Formas e Contextos* (Vol. VI.) (pp. 604-615). Braga: APPORT.
- Verger, P., Combes, J., Kovess-Masfety, V., Choquet, M., Guagliardo, V., Rouillon, F. & Peretti-Wattel, P. (2009). Psychological distress in first year university students: socioeconomic and academic stressors, mastery and social support in young men and women. *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology*, 44 (8), 643-650.

- Yan, Y. & Williams, D. R. (1999). Socioeconomic status and mental health. In J. Phelan & C. Aneshensel. (Eds.), *Handbook of the sociology of mental health* (pp. 151-166). New York: Springer.
- Zanini, D. S., Verolla-Moura, A. & Queiroz, I. P. (2009). Apoio social: Aspectos da validade de constructo em estudantes universitários. *Psicologia em estudo*, 14 (1), 195-202.

