



UNIVERSIDADE DOS AÇORES

ELISABETE VIVEIROS ARAÚJO

**COMPORTAMENTOS DE RISCO EM JOVENS UNIVERSITÁRIOS:
CONSUMO DE SUBSTÂNCIAS PSICOATIVAS**

**MESTRADO EM PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO ESPECIALIZAÇÃO EM
CONTEXTOS COMUNITÁRIOS**

Orientadora: Professora Doutora Maria Teresa Pires de Medeiros

Mestranda: Elisabete Viveiros Araújo

Ponta Delgada

2015

Elisabete Viveiros Araújo

**COMPORTAMENTOS DE RISCO EM JOVENS UNIVERSITÁRIOS:
CONSUMO DE SUBSTÂNCIAS PSICOATIVAS**

Dissertação apresentada na Universidade do Açores, para obtenção do grau de Mestre em Psicologia da Educação, Especialidade em Contextos Comunitários, realizada sob a orientação científica da Professora Doutora Maria Teresa Pires de Medeiros, Professora Catedrática.

Resumo

Os comportamentos de risco especificamente, o consumo de álcool e de outras substâncias psicoativas nos estudantes universitários, fazem-nos refletir acerca dos desafios, exigências e mudanças implícitas no processo de transição para este nível de ensino. Trata-se de um percurso académico complexo, onde o adulto emergente (designação para descrever o período do desenvolvimento do estudante universitário) nem sempre se encontra psicológica e emocionalmente preparado. Este estudo surge com o intuito de verificar e caracterizar o consumo de substâncias psicoativas na população académica da Universidade dos Açores (UAç) de modo a contribuir para o delineamento futuro de estratégias de prevenção/intervenção, em comportamentos de risco no contexto académico, definindo-se os seguintes objetivos: verificar a existência de comportamentos de risco, nomeadamente o consumo de álcool e de outras substâncias psicoativas numa amostra da UAç; caracterizar o consumo do álcool e de outras substâncias psicoativas nos estudantes consumidores; inferir sobre a relação entre o sexo e o consumo de álcool e de outras substâncias psicoativas; averiguar se os estudantes do 1º ano de frequência apresentam maiores consumos, relativamente ao álcool; e, constatar se o consumo de álcool e de outras substâncias psicoativas se relacionam com a autoestima e a satisfação com a vida.

A utilização de uma metodologia quantitativa, com uma amostra constituída por 307 estudantes da UAç, dos 18 aos 25 anos, e do recurso de três instrumentos, designadamente, um Questionário e duas Escalas, RSES e SWLS, permitiram a caracterização da amostra ao nível sociodemográfico e do consumo de substâncias psicoativas, a avaliação da autoestima e da satisfação com a vida, bem como a determinação da relação entre estas variáveis, obtendo-se os seguintes resultados: (i) relativamente à experiência de consumo de substâncias psicoativas, no geral, verificou-se que os estudantes da UAç relatam maior experiência pontual e anterior de consumo de substâncias psicoativas, comparativamente ao seu consumo actual; (ii) a existência de policonsumo de substâncias psicoativas nos estudantes consumidores, pois alguns dos que consomem álcool também consomem alucinogénios e a cocaína; (iii) verifica-se um padrão de consumo *binge* preocupante na população feminina; (iv) e, constatou-se diferenças significativas quanto ao consumo de alucinogénios e a satisfação com a vida. Reflete-se sobre as limitações do estudo e deduzem-se implicações.

Palavras-chave: Substâncias Psicoativas, Adulter Emergente, Ensino Superior, Transição, Adaptação e Desenvolvimento

Abstract

Risky behavior specifically, alcohol and other psychoactive substances in college students, make us reflect about the challenges, demands and implied changes in the transition to this level of education. It is an academic complex route where the emerging adult (designation to describe the period of the development of college student) do not always find psychologically and emotionally prepared. This study appears to attempt to verify and characterize the consumption of psychoactive substances in the academic population of the University of the Azores (UAç) to contribute to the future design of prevention / intervention strategies in risk behaviors in the academic context, setting up the following objectives: check for risk behaviors, including alcohol and other psychoactive substances in a sample of UAç; characterize the consumption of alcohol and other psychoactive substances in consumer students; inferences about the relationship between sex and alcohol and other psychoactive substances; determine whether the frequency of the 1st year students have higher consumption in relation to alcohol; and see if the consumption of alcohol and other psychoactive substances are related to self-esteem and satisfaction with life.

Using a quantitative methodology with a sample of 307 students of the UAç, from 18 to 25 years, and three instruments feature in particular a Questionnaire and two Scales, SSRS and SWLS, allowed the characterization of the sample into a socio-demographic level and the consumption of psychoactive substances, an assessment of self-esteem and life satisfaction, as well as determining the relationship between these variables, yielding the following results: (i) regarding the consumption experience of psychoactive substances, in general, it was found that the students reported greater UAç punctual experience and past consumption of psychoactive substances, compared to its current consumption; (ii) the existence of polyconsumption of psychoactive substances in consumer students because some of those who consume alcohol also consume hallucinogens and cocaine; (iii) there is a disturbing pattern of binge consumption in women; (iv), there was significant differences in the use of hallucinogenic and satisfaction with life. Reflects on the limitations of the study and are deducted implications.

Keywords: Psychoactive substances, Emerging Adulthood, Higher Education, Transition, Adaptation and Human Development

Agradecimentos

À Professora Doutora Teresa de Medeiros, por ter aceite ser orientadora científica desta dissertação, pelo seu acompanhamento, dedicação e amizade.

Ao Ricardo que, mesmo longe, nunca deixou de acreditar em mim.

Aos meus pais e irmãs que me têm acompanhado nesta jornada.

À Elvira, à Maria Elisabete e à Cátia pela amizade e encorajamento em horas de desespero.

À Raquel pela amizade, sugestões e colaboração.

Aos estudantes e professores que tiveram a amabilidade e disponibilidade em participar neste projeto.

Muito obrigada a todas as pessoas que, de uma forma direta ou indireta, contribuíram para a realização deste trabalho.

Lista de abreviaturas

UAç- Universidade dos Açores

ECTS- European Credit Transfer and Accumulation System

SNC- Sistema Nervoso Central

SICAD -Serviço de Intervenção nos Comportamentos Aditivos e nas Dependências

OMS- Organização Mundial de Saúde

IDT-Instituto da Droga e de Toxicodependência

SAMHSA- Substance Abuse and Mental Health Services Administration

NIAAA- National Institute on Alcohol Abuse and Alcoholism

ÍNDICE

ÍNDICES DE FIGURAS, QUADROS E TABELAS	9
Introdução	11
PARTE 1	
CAPÍTULO I- Ensino superior e adulez emergente: questões e desafios	
1.1. O estudante do ensino superior enquanto adulto emergente	16
1.2. Transições e mudanças requeridas pela exigência de frequência do ensino superior	20
1.3. Adulez emergente: definição e caraterísticas.....	22
CAPÍTULO II- Modelos de desenvolvimento do estudante do ensino superior	
2.1. Desenvolvimento do estudante do ensino superior	29
2.2. Modelos de desenvolvimento cognitivo do estudante universitário	31
2.2.1. Modelo de desenvolvimento intelectual e ético de Perry	32
2.2.2. Modelo de julgamento reflexivo de King e Kitchener	33
2.2.3. Modelo de reflexão epistemológica de Baxter Magolda	36
2.3. Modelos de desenvolvimento psicossocial do estudante universitário.....	38
2.3.1. Modelo psicossocial do desenvolvimento de Erickson	39
2.3.2. Modelo psicossocial do desenvolvimento de Chickering.....	39
CAPÍTULO III- Comportamento de risco no ensino superior: consumo de substâncias psicoativas	
3.1. Comportamentos de risco	47
3.2. Fatores de proteção	50
3.3. Fatores de risco	52
3.4. Comportamentos de risco na adulez emergente	53
3.5. Consumo de substâncias psicoativas	55
3.5.1. Consumo de álcool	57
3.5.2. Consumo de outras substâncias psicoativas	59

PARTE 2

CAPÍTULO IV- Metodologia

4.1. Contexto e problematização	62
4.2. Objetivos da investigação	64
4.3. Hipóteses	65
4.4. Amostra	66
4.5. Instrumentos	70
4.5.1. Descrição dos instrumentos e suas características psicométricas	71
4.5.1.1. Questionário Sociodemográfico e de Comportamentos de Risco	71
4.5.1.2. Escala de Autoestima de Rosenberg (RSES)	71
4.5.1.3. Escala de Satisfação com a Vida (SWLS)	72
4.6. Procedimentos	73

CAPÍTULO V- Apresentação, análise e discussão dos resultados

5.1. Apresentação, análise e discussão dos resultados	75
5.1.1. Resultados da análise descritiva	75
5.1.1.1. Experiência de consumo de outras substâncias psicoativas	75
5.1.1.1.1. Experiência de consumo de drogas sintéticas ou de <i>design</i>	76
5.1.1.1.2. Experiência de consumo de cocaína	76
5.1.1.1.3. Experiência de consumo de alucinogénios	77
5.1.1.2. Consumo atual de substâncias psicoativas	77
5.1.1.2.1. Consumo particular de álcool	78
5.1.1.2.2. Consumo de outras substâncias psicoativas (cocaína e alucinogénios)...	80
5.1.2. Resultados da análise inferencial	81
5.1.2.1. Relação entre o consumo de álcool, outras substâncias psicoativas e o sexo.....	82
5.1.2.2. Diferenças ao nível do consumo de álcool em função do ano de frequência	83
5.1.2.3. Relação entre o consumo de outras substâncias psicoativas e o ano de frequência	86
5.1.2.4. Diferenças ao nível da autoestima e da satisfação com a vida em função do consumo de substâncias psicoativas	87
5.1.3. Síntese da análise dos resultados	91

CAPÍTULO VI- Limitações e implicações futuras

6.1. Limitações94

6.2. Conclusões e implicações futuras94

Bibliografia98

Anexos

Anexo 1: Instrumentos

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Frequências das classes sociais dos participantes	68
Figura 2. Frequência de consumo de álcool	78

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1. Variáveis acadêmicas: ano de frequência	68
Quadro 2. Quantidade de bebidas alcoólicas	79

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1. Frequências e percentagens das variáveis pessoais sexo e idade	66
Tabela 2. Percentagens dos cursos frequentados pelos estudantes da amostra	66
Tabela 3. Principal ocupação dos participantes	69
Tabela 4. Fontes de rendimento dos estudantes	69
Tabela 5. Pessoas com as quais o estudante coabita.....	70
Tabela 6. Experiência de consumo de outras substâncias psicoativas	75
Tabela 7. Experiência de consumo de drogas sintéticas ou de <i>design</i>	76
Tabela 8. Experiência de consumo de cocaína	76
Tabela 9. Experiência de consumo de alucinogénios	77
Tabela 10. Consumo atual de substâncias psicoativas	77
Tabela 11. Consumo particular de álcool	78
Tabela 12. Consumo particular de cocaína	80
Tabela 13. Consumo particular de alucinogénios	81
Tabela 14. Resultados do teste do Qui-Quadrado sobre a relação entre o sexo e o consumo de álcool	82
Tabela 15. Resultados do teste do Qui-Quadrado sobre a relação entre o sexo e o consumo de outras substâncias psicoativas	83
Tabela 16. Resultados do teste Kruskal-Wallis sobre o consumo de vinho e o ano de frequência	84
Tabela 17. Resultados do teste Kruskal-Wallis sobre o consumo de cerveja e o ano de	

frequência	85
Tabela 18. Resultados do teste Kruskal-Wallis sobre o consumo de bebidas destiladas e o ano de frequência	85
Tabela 19. Resultados do teste do Qui-Quadrado sobre a relação entre o ano de frequência e o consumo de outras substâncias psicoativas	87
Tabela 20. Resultados do teste Mann-Whitney sobre o consumo de álcool e a autoestima.....	87
Tabela 21. Resultados do teste Mann-Whitney sobre o consumo de outras substâncias psicoativas e a autoestima	88
Tabela 22. Resultados do teste Mann-Whitney sobre o consumo de álcool e a satisfação com a vida	89
Tabela 23. Resultados do teste Mann-Whitney sobre o consumo de outras substâncias psicoativas e a satisfação com a vida	90
Tabela 24. Resultados do teste Mann-Whitney sobre o consumo de alucinogénios e a satisfação com a vida	90

Introdução

Ao longo do progresso da sociedade contemporânea, têm-se verificado alterações ao nível da educação e do sistema educativo, que abrangem o desenvolvimento social e pessoal do sujeito bem como, o desenvolvimento da sociedade em geral. À medida que se foram constatando mudanças ao nível dos avanços tecnológicos e científicos nas sociedades dos países ocidentais, foram surgindo propostas pedagógicas que enfatizam uma aprendizagem significativa e profunda em que os estudantes têm maior protagonismo e são entendidos como atores do seu processo de aprendizagem, isto em detrimento de modelos mais tradicionais (e passivos). Após a Segunda Guerra Mundial, inúmeros governos dos países industrializados, promoveram o alargamento dos sistemas educativos e consequentemente, maior número de estudantes com acesso ao ensino secundário e superior (Ferreira & Ferreira, 2001), isto é, operou-se uma democratização do ensino superior, mais visível no nosso país com a entrada da democracia, no pós 25 de abril de 1974.

Os efeitos da globalização tiveram como consequência, não só uma maior mobilidade internacional como também maior exigência ao nível do desenvolvimento das tecnologias de informação. Para além disso, é possível verificar que a população estudantil apresenta, nos dias de hoje, uma heterogeneidade e massificação relativamente a um determinado conjunto de características que poderão influenciar a vida destes adultos emergentes, especificamente, ao nível socioeconómico e cultural. Neste sentido, surge a necessidade de desenvolver reformas educativas, em diferentes níveis, que facilitem a adaptação dos estudantes que ingressam no ensino superior, veja-se uma das que tiveram maior impacto -o chamado Processo de Bolonha.

A democratização em Portugal veio proporcionar aos estudantes, ferramentas e competências para que eles se tornem autónomos na procura do conhecimento. Todas estas reformulações no ensino facilitaram, no fundo, não só o acesso ao ensino superior, como também possibilitaram que este se adaptasse em face das novas exigências da era da crescente globalização a que, actualmente, se assiste.

A entrada no ensino superior é o início de um processo que acarreta muitas mudanças em diferentes níveis, para as quais o adulto emergente não se encontra, muitas vezes, preparado. O ingresso no ensino superior ocorre num período, designado de *adulthood emergente*; período de sentimentos um tanto ambivalentes em que o estudante já não se sente um adolescente mas também não se sente adulto (Arnett, 2000). O conjunto destes fatores pode ser determinante na transição e adaptação positivas ou negativas, do sucesso ou insucesso académico.

De acordo com Hancox, Milne e Poulton, (2004), existe um número considerável de hábitos e comportamentos de saúde que se aprendem e se iniciam precocemente sendo que a tendência é estes manterem-se ao longo da vida, influenciando e comprometendo assim, o bem-estar e a saúde do indivíduo. Para além disso, na população mais jovem, a adoção de comportamentos de risco, como as substâncias psicoativas, tende a ser percebida como normal, refletindo-se como uma atitude exploratória e erroneamente saudável e um percurso de aprendizagem construtivo (Schwarzer & Luszczynska, 2006). A transição para o ensino superior, que se constitui como uma mudança normativa mas significativa do ciclo vital, pode tornar-se num fator de risco impeditivo da adoção e manutenção de estilos de vida saudáveis (Matos, 2005). Alguns autores referem que o ingresso no ensino superior, promove o aumento do risco de consumo (Anderson, Johnsson, Berglund & Ojehagen, 2009; Pimentel, Mata & Anes, 2013; Soares, Pereira, & Canavarro, 2014).

Na temática dos comportamentos de risco, impõe-se definir fatores de proteção e fatores de risco. Os primeiros são como uma influência que previne, limita ou que diminui o consumo de substâncias psicoativas. Os segundos referem-se a, qualquer influência que aumente a probabilidade da ocorrência de determinado comportamento, como o uso de substâncias psicoativas (Kim, Zane & Hong, 2002). De acordo com aqueles autores, o consumo destas substâncias pela população académica tem suscitado interesse e preocupação na medida em que, se por um lado o ingresso no ensino superior proporciona a experiência de sentimentos positivos pode, por outro lado, ser uma etapa onde existe maior propensão para o consumo de substâncias psicoativas.

Dito isto, o sucesso académico no ensino superior não significa apenas rendimento e sucesso escolar mas também, todo um conjunto de fatores que contribuem para o bem-estar integral do estudante deste nível de ensino, destacando-se a qualidade das vivências académicas, a transição e adaptação a este contexto (Ribeira, 2010). Tendo em conta o número alargado de estudos realizados no âmbito da transição e adaptação ao ensino superior (Abdullah, Elias, Mahyuddin & Uli, 2009; Araújo & Almeida, 2010; Diniz & Almeida, 2006; Gonçalves, 2012; Jackson, Pancer, & Hunsberger, 2000; Martins, Amante, Mendes, Oliveira, & Fernandes, 2009), é fácil inferir que existe uma preocupação crescente dos países mais desenvolvidos em analisar este fenómeno. Deste modo, pensa-se que é imprescindível que o desenvolvimento das mudanças aos níveis estrutural a educativo, decorrentes das políticas atuais, tenha em conta as investigações

na área, assim como os modelos teóricos do desenvolvimento humano, que pretendem contribuir para um melhor entendimento da qualidade das vivências académicas.

Segundo Ribeira (2010), só é possível a análise dos percursos individuais de cada estudante na interação com o seu desenvolvimento, pelo recurso à utilização de modelos socio-construtivistas, que enfatizem a interação ao nível social, assim como a cultura subjacente no processo adaptativo. Neste panorama, as experiências académicas podem ser avaliadas como potenciais situações de transição devido, não só às mudanças que provocam como também, pela exigência a novas adaptações, podendo ser percebidas como positivas ou negativas. Esta avaliação irá depender dos recursos individuais ou externos.

Foi a partir da reflexão de diversas investigações na área dos comportamentos de risco no ensino superior, que se achou pertinente o desenvolvimento deste estudo, sendo o seu objetivo o de contribuir para a compreensão deste fenómeno. Neste sentido, recorreu-se a um quadro conceptual que fundamenta o consumo de substâncias psicoativas na *adulthood emergente*. Nele, destacam-se a transição e adaptação ao contexto do ensino superior, que se caracteriza pela multiplicidade de desafios e de mudanças, que acarretam implicações ao nível do desenvolvimento integral e harmonioso do estudante universitário. Assim, uma melhor compreensão acerca do consumo de substâncias psicoativas como o álcool e outras substâncias na população académica da Universidade dos Açores (UAç), irá contribuir, certamente, para um maior conhecimento acerca do consumo nestes estudantes, com o objetivo de potenciar, numa perspetiva de atuação, os recursos psicossociais dos estudantes bem como, outros que se revelem imprescindíveis. Perante este processo complexo e multideterminado estão subjacentes um aglomerado de exigências e de desafios, em que se torna necessário, por parte dos profissionais, um entendimento mais extenso dos fatores protetores, de forma a evitar/diminuir a adoção de comportamentos de risco.

De acordo com o exposto, este trabalho pretende clarificar algumas questões relativamente aos comportamentos de risco existentes na Universidade dos Açores, no ano letivo de 2013/2014, nomeadamente:

Quais os comportamentos de risco existentes na população académica da UAç, ao nível do consumo de substâncias psicoativas, e como se caracterizam os hábitos de consumo das mesmas? Será que o consumo de álcool e de outras substâncias psicoativas está relacionado com o sexo (com predominância para o sexo masculino)? O consumo de álcool será maior em estudantes do 1º ano de frequência da UAç? Haverá um maior consumo de outras substâncias

psicoativas no 1º ano de frequência da UAç? Será que o consumo de álcool e de outras substâncias psicoativas influencia a autoestima e a satisfação com a vida?

Para a operacionalização das intenções deste estudo, definiram-se os seguintes objetivos:

- Verificar a existência de comportamentos de risco, nomeadamente o consumo de álcool e de outras substâncias psicoativas numa amostra da Universidade dos Açores;
- Caraterizar o consumo do álcool e de outras substâncias psicoativas nos estudantes consumidores;
- Inferir sobre a relação entre o sexo e o consumo de álcool e de outras substâncias psicoativas;
- Averiguar se os estudantes do primeiro ano de frequência apresentam maiores consumos, relativamente ao álcool;
- Constatar se o consumo de álcool e de outras substâncias psicoativas se relacionam com a autoestima e a satisfação com a vida.

De forma a alcançar os objetivos traçados, formularam-se quatro hipóteses de trabalho:

Hipótese 1: Existe uma relação entre o consumo de álcool e de outras substâncias psicoativas e o sexo (com predominância para o sexo masculino); **Hipótese 2:** Os estudantes do 1º ano de frequência consomem mais álcool do que os estudantes dos restantes anos; **Hipótese 3:** Existe uma relação entre o maior consumo de outras substâncias psicoativas (para além do álcool) e o 1º ano de frequência da UAç; **Hipótese 4:** Há uma relação entre o consumo de álcool e de outras substâncias psicoativas e as variáveis autoestima e satisfação com a vida.

Os instrumentos utilizados para responder a este conjunto de questões e hipóteses e originar posteriormente, sugestões de ação junto desta população, foram os seguintes: (i) Questionário com a finalidade de caraterizar a amostra ao nível sociodemográfico e o consumo de substâncias psicoativas; (ii) Escala de Autoestima de Rosenberg, que possibilita a avaliação da autoestima geral; (iii) Escala de Satisfação com a Vida que permite a realização da avaliação da satisfação com a vida.

Relativamente à estrutura desta investigação, ela integra duas partes distintas: a primeira abrange três capítulos de enquadramento teórico, onde se apresenta o estado da arte acerca do tema em estudo: comportamentos de risco em jovens universitários e o consumo de substâncias psicoativas.

No capítulo I, aborda-se o ensino superior em Portugal ao nível da legislação, dos desafios e das exigências implicados no Processo de Bolonha. São estudantes que se encontram na fase da *adulthood emergente* e que, nem sempre a transição para o ingresso no ensino superior é percecionada como uma mudança positiva. No capítulo II, são analisadas questões relacionadas com os modelos de desenvolvimento do estudante universitário. São apresentados alguns

modelos, cognitivos e psicossociais, que permitem uma melhor compreensão do desenvolvimento humano e do percurso académico, dos estudantes universitários/adultos emergentes. O capítulo III, compreende questões relativas aos comportamentos de risco no ensino superior, nomeadamente o consumo de álcool e de outras substâncias psicoativas. A existência de fatores protetores e de risco irão determinar a maior ou menor vulnerabilidade do estudante, à adoção de comportamentos nocivos à sua saúde.

A segunda parte é respeitante à investigação empírica, propriamente dita, e abarca os capítulos IV, V e VI. No capítulo IV, encontram-se os aspetos relacionados com o contexto e problematização do tema desta dissertação, a caracterização metodológica nomeadamente, o tipo de investigação, a constituição da amostra, os instrumentos usados, os procedimentos de seleção e recolha da amostra, bem como os procedimentos testes estatísticos. No capítulo V, apresenta-se e discute-se os resultados e as conclusões. Por último, o capítulo VI inclui as limitações deste estudo bem como as suas implicações futuras sendo que, estas últimas foram concebidas após uma reflexão acerca da temática em apreço e que nos permitiu reformular algumas sugestões para a prevenção e intervenção futuras.

As duas partes constituintes da dissertação são antecedidas por uma introdução geral.

Parte 1

CAPÍTULO I

Ensino superior e adulez emergente: questões e desafios

1.1. O estudante do ensino superior enquanto adulto emergente

Em Portugal, grande parte dos estudantes ingressa no ensino superior, após o ensino secundário, isto é, em torno dos dezoito anos de idade. Esta é uma idade marcante porque corresponde à maioridade, ou seja, torna-se possível, do ponto de vista social e jurídico, a obtenção do direito de voto, da carta de condução de um veículo automóvel, entre outros direitos e deveres dos cidadãos considerados adultos, inaugurando assim o período da *adulthood emergente* (tradução da expressão inglesa *emerging adulthood*) - designação de Arnett no início do século XX (Arnett, 2000).

Sobretudo a partir da década de 70, as instituições de ensino superior portuguesas têm sofrido alterações bastante significativas que se refletem ao nível da sua estrutura organizacional, práticas pedagógicas, missão social bem como no alargamento de instituições de ensino superior e no aumento da quantidade de cursos. Assistiu-se a uma massificação e heterogeneidade da população estudantil relativamente às suas capacidades, conhecimentos, expectativas, motivações, origem sociocultural, trajeto escolar, tradição ou não de ensino superior na família, metodologia de trabalho, projetos futuros ao nível profissional e realização pessoal, entre muitos outros (Almeida & Cruz, 2010; Almeida & Vasconcelos, 2008). É cada vez mais patente o aumento da diversificação das exigências, principalmente ao nível do envolvimento e compromisso essenciais em termos de tempo, energia e múltiplas competências. Deste modo, é possível prever um conjunto de divergências entre os perfis dos estudantes que transitam para o ensino superior e as práticas das instituições de ensino e, como resultado, o impacto positivo ou negativo no percurso académico destes estudantes (Almeida, 2007; Almeida & Vasconcelos, 2008; Santos & Almeida, 2001).

Em Portugal, uma das dificuldades sentidas pelos estudantes tem a ver com o acesso aos cursos e instituições de ensino devido a uma política de “*numerus clausus*” (Almeida & Vasconcelos, 2008). Consequentemente, muitos estudantes acabam por não ingressar nas instituições e cursos que são a sua primeira escolha. Para além disso, aqueles estudantes com classificações mais baixas ou que não são suficientes para aceder a cursos socialmente mais valorizados, veem-se privados de avançarem para uma carreira, inicialmente idealizada, de acordo com as suas escolhas vocacionais. Consequentemente, este fator pode estar na base do não envolvimento dos estudantes nas aprendizagens bem como em expectativas desfalcadas ou falta de motivação perante os currículos e saídas profissionais. Outra situação comum, mas em sentido oposto, diz respeito àqueles estudantes que ingressam no ensino superior pouco convictos das

suas opções vocacionais mas que entram em cursos só porque são detentores de uma média elevada (*ibidem*).

Uma das grandes transformações verificadas no ensino superior em Portugal diz respeito à adoção da Declaração de Bolonha. Segundo a Lei n.º 49/2005, de 30 de agosto e o Decreto-Lei n.º 74/2006, de 24 de março, onde assentam os princípios desta Declaração, o ensino superior divide-se em três ciclos, aspirando à aquisição de competências nos estudantes em vez de um sistema de ensino assente na mera transmissão de conhecimentos. Para além disso, este novo modelo utiliza os *ECTS* - *European Credit Transfer and Accumulation System* ou sistema europeu de créditos curriculares na sua avaliação e que se baseia no trabalho dos estudantes, garantindo a acumulação e transferência de créditos. No respeitante aos ciclos, esta legislação propõe um total de 180 créditos para o 1º ciclo, com a duração de três anos. No entanto, esta regra não é aplicável a todos os cursos pois, em algumas situações, é exigido uma formação mais longa como, por exemplo, áreas como a medicina humana e veterinária, farmácia, arquitetura e algumas áreas de engenharia de conceção. O ensino superior deixou de ser um ensino elitista a uma classe, sexo (masculino) e um número reduzido de estudantes, como verificado até aos anos sessenta do século XX, tornando-se mais acessível ao mais variado público.

A implementação deste Processo permitiu, não só a reorganização e reestruturação do sistema de ensino como também, facilitou a mobilidade dos estudantes promovendo parcerias com outros países e instituições académicas. Possibilitou ainda que todas as formações, nas diferentes áreas científico-profissionais, pudessem ser comparáveis entre elas em todo o espaço europeu do ensino superior, favorecendo assim, a mobilidade tanto de estudantes como de docentes (Almeida & Vasconcelos, 2008).

Almeida e Vasconcelos (2008) referem que, a entrada na universidade permite ao estudante assumir-se como capaz de compreender e integrar a diversidade social e os processos de diferentes naturezas concretamente, económica, política e cívica. Para além disso, permite-lhe obter um conhecimento mais amplo acerca dos contextos de vida em que se insere, desenvolve a sua capacidade de escuta e de comunicação, de recolha, análise e organização de informação, de modo a pensar de forma crítica justificando as suas posições para que, assim, possa assumir a responsabilidade pelas suas ações.

Em relação à identidade e às competências relacionais e pessoais, o ensino superior emerge como impulsionador da formação do estudante, enquanto pessoa em desenvolvimento, e da transformação (Gonçalves, 2012). Neste contexto, o estudante adquire saberes, técnicas e

competências que lhe irão facilitar a sua entrada na vida profissional, mas não só. O ensino superior vai facultar ao estudante um conjunto de aprendizagens que, por sua vez, serão imprescindíveis na construção e afirmação da sua identidade, atitudes, tendências de ação e construção de um sistema de valores próprio, que irá nortear a sua vida. Segundo alguns estudos, a universidade pode ter um impacto significativo na formação tanto de indivíduos como de comunidades (*ibidem*), ao fomentar mudanças positivas como também desfavoráveis (Martins et al., 2009).

Para o adulto emergente, a passagem para o ensino superior caracteriza-se por uma etapa de desenvolvimento psicossocial, carregada de desafios e de tarefas. Ao nível do seu desenvolvimento, o estudante vai progressivamente integrando um pensamento mais complexo e uma relação com os outros com uma maior e mais complexa rede de relações, em que os quadros de referência são mais amplos e diferentes em diversas dimensões tais como, o sentido de competência, as relações interpessoais, a aquisição da identidade, o desenvolvimento e integração das emoções, a autonomia e, por último, o desenvolvimento da integridade e de um sentido de vida (Chickering & Reisser, 1993).

Segundo Monteiro, Tavares e Pereira (2009), o desenvolvimento do adulto emergente poderá ser condicionado pelo contexto do ensino superior. Este período caracteriza-se pelo desenvolvimento da identidade e conquista da autonomia a diversos níveis e, para muitos estudantes, a entrada no ensino superior implica a saída da sua residência familiar e consequente afastamento dos pais, familiares e amigos. O ingresso no ensino superior envolve, ainda, o confronto com um contexto académico diferente que acarreta responsabilidades nomeadamente na gestão do tempo de aulas, de estudo, de lazer e do dinheiro (Almeida, 2007; Ferreira, Almeida & Soares, 2001; Soares, Almeida, Diniz & Guisande, 2006). Para além disso, o ensino superior oferece métodos, conteúdos e técnicas de ensino próprios, obrigando o estudante a obter outras competências e estratégias de estudo. Destas, destacam-se um maior envolvimento e participação na instituição em que se insere, índices mais elevados de independência e proatividade na gestão do seu tempo, de organização e autonomia na sua aprendizagem, estabelecer metas e ativação de mecanismos eficazes de autorregulação, de forma a alcançar um objetivo final (Almeida, 2007; Almeida et al., 2007; Almeida et al., 2002; Almeida & Cruz, 2010; Almeida & Vasconcelos, 2008; Azevedo & Faria, 2001; Freitas et al., 2007).

Este conjunto de exigências acarreta um ajustamento constante ao aparecimento destes desafios por parte do estudante tendo, por isso, um grande impacto na sua vida (Almeida et al.,

2002; Almeida, Fernandes, Soares, Vasconcelos & Freitas, 2003; Almeida & Soares, 2004; Freitas et al., 2007; Nunes & Almeida, 2009). Assim, o sucesso acadêmico e consequente adaptação ao ensino superior está dependente do facto do adulto emergente conseguir obter, com êxito, o conjunto de aspetos atrás referidos (Almeida, 2007; Sousa, Lopes & Ferreira, 2013).

A entrada no ensino superior é muitas vezes encarada pelos adultos emergentes, pela sua família e grupo de pares, com um índice de expetativas muito elevado (Almeida & Soares, 2004; Freitas et al., 2007). A tendência, na maior parte das vezes, passa pela idealização de visões irrealistas acerca da vida académica (Almeida & Soares, 2004; Almeida & Vasconcelos, 2008). São poucas as vezes em que estas expetativas, demasiado elevadas, são concretizadas visto que, existe uma disparidade entre as expetativas iniciais e a experiência que, efetivamente acabam por ter. Consequentemente assiste-se à desilusão e desmotivação nestes estudantes (Almeida, Costa, Alves, Gonçalves & Araújo, 2012; Almeida & Cruz, 2010; Almeida & Vasconcelos, 2008) que se refletem na sua adaptação, realização e satisfação académica, podendo aumentar a probabilidade de insucesso e do estudante decidir abandonar os estudos (Almeida & Vasconcelos, 2008; Jackson et al., 2000; Nunes & Garcia, 2010).

De acordo com alguns autores (Almeida et al., 2003; Almeida & Vasconcelos, 2008; Jackson et al., 2000), estudantes com expetativas positivas mas cientes dos desafios inerentes à condição de estudante, revelam índices mais elevados de adaptação/ajustamento ao contexto académico e manifestam estratégias de *coping* que lhes facultam prever e confrontar, de forma mais harmoniosa, os desafios subjacentes ao ingresso na universidade. Por outro lado, estudantes receosos e com expetativas muito reduzidas, com os desafios impostos pela universidade não têm uma adaptação positiva, tendo como resultado experiências desgastantes e nocivas para o equilíbrio da sua personalidade.

Uma adaptação favorável ao ensino superior, exige a existência de um ajustamento psicossocial ou seja, ao nível do desenvolvimento da autonomia, da identidade e da maturidade psicológica, de um sentimento de pertença e de integração positiva à instituição de ensino, de uma realização e desempenho satisfatórios e, por último, de um equilíbrio emocional/psicológico positivo (Araújo & Almeida, 2010; Diniz & Almeida, 2006).

Num estudo conduzido por Abdullah et al. (2009), cujos objetivos eram a exploração dos processos de adaptação e o papel do sexo no desempenho académico, os investigadores chegaram às seguintes conclusões: (i) a adaptação/ajustamento influencia, de forma direta, o sucesso académico destes estudantes, fomentando o aumento do desempenho bem como o

prosseguimento dos estudos; (ii) em comparação com os rapazes, as raparigas apresentaram níveis de adaptação mais reduzidos; (iii) e que, a adaptação ao ensino superior envolve a ideia de crescimento pessoal. Deste modo, uma boa adaptação reflete-se num crescimento pessoal positivo com potencial não académico que, por sua vez, se repercute, por exemplo, na realização de atividades como a arte, a música, a criatividade e a liderança (Abdullah et al., 2009). O desenvolvimento e adaptação/ajustamento do adulto emergente ao ensino superior processa-se em diversas áreas e de acordo com vários fatores. Neste sentido, têm surgido ao longo dos anos diversas teorias com o intuito de explicar este período do desenvolvimento e contribuir com um modelo explicativo do desenvolvimento cognitivo destes estudantes.

1.2. Transições e mudanças requeridas pela exigência de frequência do ensino superior

O ingresso no ensino superior abrange mudanças de diferentes naturezas, resultantes da iniciação de um curso (educativa), da inserção em novos contextos de vida (ecológica) bem como mudanças relacionadas com a execução de tarefas de desenvolvimento cognitivo e psicossocial (desenvolvimental), as quais o estudante se depara enquanto adulto emergente ou adulto (Pinheiro, 2004).

A transição para o ensino superior consiste no impacto provocado por estas mudanças. Trata-se de um processo concreto, que se insere dentro dos processos de transição em geral e que assenta no quadro teórico de Schlossberg (Schlossberg, 1989; Schlossberg, Watters & Goodman, 1995). Nesta teoria relativa à transição, são considerados alguns aspetos: (i) as mudanças; (ii) o impacto destas mudanças em diversos momentos; (iii) e, por último, as respostas do indivíduo a estas mudanças. As ações de resposta são construídas a partir de recursos próprios e/ou de outros, entretanto mobilizados pelo próprio, traduzindo-se num ajustamento, maior ou menor, face a si e ao desenvolvimento de novas ocorrências. Esta abordagem permite a realização de uma diferenciação essencial entre os conceitos de transição e de mudança (Schlossberg, 1989; Schlossberg, Watters & Goodman, 1995).

Quando se fala em mudança, referimo-nos a uma questão situacional não se tratando, por isso, de uma transição. Por outro lado, a transição é uma questão psicológica. Enquanto processo cognitivo e psicológico, a transição compreende a perceção e a expressão do sujeito perante as mudanças. Para Schlossberg (1989), é fundamental que os indivíduos entendam que uma transição implica novas mudanças, novos desafios e reajustamentos, novas exigências e respostas, e assim por diante.

Para Pinheiro (2004), relativamente aos estudantes em transição para o ensino superior, é importante que estes compreendam que o seu estilo de vida vai ser, de algum modo alterado ao ingressarem no contexto académico e que, o começo de um novo estilo de vida envolve o fecho ou o desinvestimento no estilo antecedente. Embora existam muitas características que permaneçam de um estilo de vida para o outro, existe sempre um estilo antes, outro durante a frequência do ensino superior, e outro a seguir à transição e é fundamental que o estudante cogite sobre todos eles (*ibidem*). Enquanto processo, a transição individual engloba alguns elementos basilares: as áreas de possíveis mudanças nomeadamente, as rotinas, os papéis, as relações interpessoais e a perceção sobre si e o mundo, e a mobilização de recursos necessários para confrontar essas mudanças tais como, a situação, o *self*, o suporte social e as estratégias utilizadas (Schlossberg, 1995; Schlossberg et al., 1989).

A ocorrência de uma transição não tem de ser forçosamente, um acontecimento negativo nem inesperado. Pelo contrário, ela pode ser agradável, esperada e até desejada. Um fator necessário para que um acontecimento significativo possa constituir-se como uma transição, é o sujeito percecioná-lo como tal (Pinheiro, 2004). Caso isto não aconteça, o indivíduo poderá confrontar-se com situações de mudança que não são consideradas transições (Schlossberg et al., 1995).

Pinheiro (2004) relata que, as transições são uma constante nas nossas vidas e podem surgir de diferentes formas como por exemplo, mudar de residência, de cidade, de instituição de ensino, de trabalho, sofrer um acidente, ficar desempregado, entre muitas outras formas. Na maior parte das vezes, as transições trazem alterações no nosso padrão comportamental, podendo abarcar, em conjunto ou em separado, aspetos negativos e positivos, agradáveis ou não, ganhos e perdas. O ponto de partida para se lidar com determinada situação envolve a identificação da transição, onde se inclui o reconhecimento da sua natureza. Neste sentido, é crucial identificar-se o tipo, o contexto e o impacto das mudanças ocorridas (Schlossberg et al., 1995).

A avaliação individual é um aspeto primordial na transição. Deste modo, somente a pessoa é que pode avaliar a experiência de uma transição como sendo negativa ou positiva (Lazarus & Folkman, 1984). Outro elemento essencial na delimitação de uma transição é o contexto (Schlossberg et al., 1995). A ocorrência de uma mudança, geralmente, não afeta apenas um indivíduo mas também outros elementos externos a ele, como por exemplo, o emprego, a escola, o grupo de pares, os grupos desportivo e religioso, a vida conjugal, a família, o partido

político, entre outros. Não são afetadas apenas as relações do indivíduo como também, as características dos locais onde estas transições ocorrem e que integram o contexto (*ibidem*).

De acordo com Schlossberg et al. (1995), o impacto originado pela transição no estilo de vida pode envolver uma ou mais áreas da vida do indivíduo. Quando uma transição se traduz numa mudança geográfica, por exemplo, é fundamental reconhecer o tipo e o contexto conjuntamente com o impacto desta transição relativamente às rotinas, relações, desempenho de papéis e percepção sobre o próprio e o mundo. De forma a avaliar este impacto, é necessário analisar as diferenças individuais e de contexto, anteriores e posteriores à transição. Deste modo, e ainda de acordo com os mesmos autores, um adulto emergente que ingressa no ensino superior e que, em função disso, deixa de viver com os pais, é possível confrontar, antes e depois do começo do ano letivo, os hábitos relativos aos horários das refeições, do deitar e do levantar bem como o tempo durante a semana destinado ao estudo. Para além disso, é importante salientar que o impacto de uma transição irá depender do facto de estas mudanças ocorrerem de forma progressiva ou rápida bem como, do cruzamento com outras transições. Serão exigidos mais recursos, dispêndio de tempo e de respostas adaptativas, quanto maior forem as alterações nos diferentes aspetos da vida de cada um nomeadamente, ao nível das rotinas, papéis, relações interpessoais e percepção sobre si próprio e dos outros (*ibidem*).

1.3. Adulter emergente: definição e características

A crescente globalização teve como efeito a expansão dos horizontes e, conseqüentemente, o surgimento de novos públicos e estratégias (Andrade & Costa, 2014). A forma como as sociedades pós-industriais estão organizadas, conduziu ao aumento do número de pessoas que ingressam no ensino superior, resultando no adiamento da assunção de responsabilidades/papéis associados à vida adulta (Bastos, 2004).

Com efeito, temos vindo a assistir, nas últimas décadas, a uma transformação nos adultos emergentes designadamente, ao nível do desempenho de papéis (Arnett, 2004). Se compararmos os indivíduos com vinte e um anos de hoje com os de algumas décadas atrás, podemos verificar que existem diferenças marcantes. Dantes, nesta faixa etária, era esperado que os adultos emergentes se encontrassem casados ou prestes a sê-lo, com filhos ou esperando tê-los em breve, estabelecidos num emprego ou, no caso das mulheres, mães a tempo inteiro (Arnett, 2004). Ou seja, ser adulto implicava o exercício de uma atividade profissional e a constituição de família. Atualmente, as mudanças que surgem a nível social, levam a que a transição para a vida adulta

bem como os papéis assumidos neste ciclo de vida assumam novos contornos (Andrade, 2010; Medeiros, 2008).

Para Medeiros (2008), a *adulthood emergente* não se refere ao final da adolescência, “é o processo de terminar os estudos, estagiar, explorar várias possibilidades na vida, no que se refere ao amor, ao trabalho e às concepções do mundo” (p. 206). Neste sentido, (i) temos o prolongamento dos estudos, pois existem mais adultos emergentes a ingressarem no ensino superior ou em cursos que implicam o prosseguimento dos estudos por mais anos; (ii) a instabilidade profissional, que se traduz numa maior dificuldade da entrada desses no mercado de trabalho; (iii) e a saída de casa dos pais, que acontece em idades cada vez mais tardias aumentando, assim, a idade para a constituição de família e de filhos. Apesar de muitos saírem de casa pelos dezoito/dezanove anos, a maioria não se casa, não tem filhos nem tem um emprego fixo antes dos vinte e muitos anos (Arnett, 2004). Poder-se-á dizer que, existe uma entrada serôdia na vida adulta (Andrade, 2010).

A *adulthood emergente* é uma etapa de muito otimismo e de expectativas elevadas, daí dizer-se que se trata de um período de possibilidades onde os adultos emergentes não têm consciência das consequências negativas resultantes do consumo de substâncias psicoativas (Arnett, 2005). Grande parte deles acredita que, se quiser, pode experimentá-las diversas sem a preocupação de poder ocorrer algum tipo de acidente, de ficarem viciados, de serem presos ou de outro tipo de consequência negativa. Eles têm uma perspectiva otimista ou seja, acreditam que não haverá consequências negativas se consumirem (*ibidem*).

De acordo com Arnett (2005), o adulto emergente tem, em comparação com outros períodos do seu ciclo de vida, maior liberdade para tomar decisões de forma independente, sem ter que pedir permissão ou consentimento de outros. A maioria destes é livre, de forma excepcional, das obrigações diárias para com outros, permitindo-lhes ser excepcionalmente auto focados. Ser auto focado ou centrado em si, significa que a rede social e as relações, que agem como formas de controlo em outros períodos etários, são menos propensos a existirem ou mais transitórios e instáveis durante a *adulthood emergente*. Quando as redes sociais se apresentam ténues, existe maior probabilidade de surgirem manifestações de comportamentos anormais e de risco (Arnett, 2005).

De acordo com Medeiros (2008), a *adulthood emergente* caracteriza-se, por um lado, pelas questões da identidade, da exploração e das escolhas sem a supervisão dos pais e, por outro, pela ausência de autonomia, numa sociedade pós-moderna ocidental, onde se observa a prorrogação

das tomadas de decisão, ou da concretização das escolhas realizadas nas dimensões afetivas e de carreira.

Andrade (2010) refere que, os indicadores sociais apontam para uma melhoria das condições de vida e para uma transformação sucessiva dos padrões culturais, como resultado da integração na União Europeia. Como consequência, aumentam os níveis de formação escolar assim como as expectativas associadas à realização profissional. Ainda de acordo com aquele autor, existe uma maior estimulação para o investimento na educação dos adultos emergentes, com o objetivo de alcançarem uma profissão que lhes proporcionará realização pessoal e independência económica. No entanto, o incentivo ao prosseguimento dos estudos implica a entrada, cada vez mais tardia, no mercado de trabalho, não só pelo fator do aumento da formação inicial, como pela escassez de empregos. As alterações no próprio mercado de trabalho tiveram repercussões no desenvolvimento do processo de continuidade entre os estudos e a inserção profissional (*ibidem*). A instabilidade laboral abalou a sequência do término dos estudos e posterior inclusão na vida profissional, provocando desajustes e quebras, ou seja, os percursos de passagem para a vida profissional passaram a ser mais diferenciados, refletindo, assim, as modificações quer da educação, quer do mundo laboral (Andrade, 2010).

As transformações estruturais ao nível do ensino, da formação e do sistema laboral, podem resultar em períodos de tempo mais prolongados de coabitação entre filhos e pais (Cordón, 1997; Rossi, 1997). Concomitantemente, tanto a descentralização como o alastramento das instituições de ensino/formação, possibilitaram aos indivíduos continuarem a sua formação sem terem que sair de casa dos pais. Segundo Rossi (1997), uma vez que, o nível de vida fora de casa dos pais propenderia a ser bastante inferior, os adultos emergentes, em detrimento da autonomia, escolhem optar pelo bem-estar e pelo estatuto facultados pela residência familiar. Aliás, os pais também se sentem confortáveis em suportar os custos com os filhos adultos, até que estes consigam alcançar a sua autonomia e independência financeira. Ou seja, a família não incentiva o abandono do lar nem a autonomia financeira dos filhos (*ibidem*).

Atualmente a transição para a vida adulta tornou-se num processo mais complexo e menos previsível (Pais, Cairns & Pappámikail, 2005). Alcançar o estatuto de adulto implica o desenvolvimento de competências pessoais, mais do que o desempenho de papéis a nível profissional e familiar. A este facto, junta-se o contributo dos pais neste processo na medida em que, atuam como rede de suporte emocional e optam por financiar os custos dos seus filhos, de

forma a garantir a educação/formação que lhes irá permitir estarem preparados para serem adultos (Pappámikail, 2004).

No contexto nacional, a transição para o papel de adulto desenvolve-se em dois momentos distintos (Guerreiro & Abrantes, 2004). Segundo os autores, o primeiro caracteriza-se pela inexistência de compromissos, pelas experiências e pela liberdade. O segundo distingue-se pela estabilidade, pela assunção de compromissos e pela responsabilidade. De acordo com estudos apresentados a nível global, os adultos emergentes parecem partilhar da mesma perspetiva acerca do que é ser adulto. Esta representação partilhada caracteriza-se pela ambiguidade, sendo integrados aspetos específicos da juventude e da idade adulta. No entanto, é unânime a ideia de que ser adulto envolve a entrada numa fase distinta daquela em que se encontram (Guerreiro & Abrantes, 2004).

Arnett (2009) e Tanner e Arnett (2004) referem que, desde a adolescência até aos seus vinte e poucos, os indivíduos analisam as possibilidades existentes ao nível do amor e do trabalho, avançando gradualmente para escolhas duradouras. Esta etapa de exploração é emocionante e repleta de sonhos e expectativas. Porém, é também um momento de incertezas e de ansiedade na medida em que, as suas vidas são instáveis e a maioria não sabe até onde estas explorações os irão levar. De acordo com aqueles autores, este prolongamento da idade para a assunção de determinadas responsabilidades (casamento, filhos, emprego, educação superior, etc.) representa o nascimento de um novo período na sua vida. Não se trata de um período de adolescência prolongado, porque é muito mais do que isso, mas de uma nova época de desenvolvimento: a *adulthood emergente*, que se situa entre os dezoito e os vinte e cinco anos de idade (Arnett, 2000, 2004; Tanner & Arnett, 2009), marcada pela vivência da frequência do ensino superior nos países industrializados.

Ao contrário do adolescente, o adulto emergente já passou pelo processo da puberdade e já atingiu a maturidade sexual. Já não se encontra no secundário mas, no entanto, experiencia uma diversidade de combinações entre os estudos e o trabalho; ora saiu da residência familiar ou continua a viver com os pais, possuindo maior autonomia dentro do seio familiar. Trata-se de um espaço de tempo alargado, que se situa entre a realização da maturidade biológica e o desempenho de papéis sociais estáveis, característicos de um adulto. Este conceito integra aspetos de cariz social que se refletem no desenvolvimento psicológico (Arnett, 2000, 2004; Tanner & Arnett, 2009).

Ao nível da identidade, a *adulthood emergente* é uma etapa de exploração onde os adultos emergentes experimentam opções relativamente à família e ao domínio profissional (Arnett, 2000, 2006). A nível laboral, existe um carácter exploratório das atividades para que eles possam identificar aquela que melhor se adapta à sua vocação. Contudo, é importante salientar que este aspeto pode assumir contornos diferentes de acordo com o país/cultura de cada um. De acordo com Arnett (2000), trata-se de “idade da instabilidade” tendo em conta que, na *adulthood emergente*, as explorações conduzem à construção de um projeto de vida adulta. Na maioria dos casos, este projeto encontra-se sujeito a diversas revisões e, como consequência, a modificações. Em Portugal são vários os fatores que tornam este período carregado de instabilidade: o prolongamento da escolaridade obrigatória, a crescente dificuldade em ingressar no mercado de trabalho, a entrada em carreiras profissionais mais exigentes ou ainda o acesso à habitação (Monteiro et al., 2009). Quanto aos relacionamentos afetivos, a exploração e a instabilidade são dois conceitos que se encontram ligados. Por um lado, podem surgir compromissos mais ou menos duradouros com fases, nem sempre estáveis, de emancipação em que o adulto emergente sai de casa dos seus pais. Por outro, pode ocorrer o regresso a casa da família de origem ou o começo de uma nova etapa de coabitação com outro parceiro (Arnett, 2000).

Esta etapa de desenvolvimento também é classificada como uma fase de autocentração (Arnett, 1999). Nesta faixa etária, os adultos emergentes possuem poucas obrigações e deveres sociais, o que lhes permite ter autonomia na gestão das suas vidas (Monteiro et al., 2009). Embora esta também seja uma característica da infância e da adolescência, na *adulthood emergente* há um decréscimo deste controlo, existindo maior liberdade para decisões e responsabilidade relativamente às consequências destas escolhas (Arnett, 1999). Algumas das questões implicadas neste processo de decisão, podem ter a ver com o facto de o adulto emergente ter que decidir se deve estudar e trabalhar, se deve deixar a sua residência familiar e ir viver com colegas ou se deve trabalhar para ir fazer férias. Estas e outras questões fazem com que ele se torne mais centrado em si (*ibidem*). No entanto, este foco em si próprio não deve ser interpretado como falta de segurança e incerteza pois, embora em alguns casos isso possa ser possível, na maior parte deles exige, uma reflexão profunda acerca das diversas opções. Por sua vez, esta reflexão irá facilitar o desenvolvimento da autonomia, característica da idade adulta (Arnett, 1999). Ainda neste período, é importante referir a existência do sentimento de estar, simultaneamente, na adolescência e na idade adulta, “*in-between*” (Monteiro et al., 2009).

Num estudo conduzido por Arnett (2000), 60% dos participantes, adultos emergentes, relataram que se sentiam um pouco adolescentes e um pouco adultos ao mesmo tempo e que, tomar decisões de forma autónoma, ser responsável pelas mesmas e ser independente financeiramente, foram os principais critérios apontados pelos indivíduos para estes se considerarem adultos.

Na *adulthood emergente*, as expectativas relativas à vida adulta são positivas e elevadas. Ela reflete a idade das possibilidades, na medida em que proporciona, não só o desenvolvimento de uma identidade independente como também, a tomada de decisões acerca do que querem ser e ter no futuro (Monteiro et al., 2009). Uma explicação possível é o facto desses adultos emergentes se encontrarem num período em que, grande parte, ainda não experienciou dificuldades ou responsabilidades com consequências ao nível da privação de possíveis desejos assim como, uma perspetiva menos otimista do futuro. Neste ciclo de desenvolvimento, os sujeitos têm uma imagem idealizada do futuro e acreditam que existe uma panóplia de opções de sucesso em aberto (Andrade, 2010). São nos contextos familiares de classe média e urbana e nos países industrializados como a Europa, a América do Norte, a Austrália, o Japão e a Coreia do Sul, que as características em cima mencionadas são mais visíveis (Arnett, 1998, 2000). É importante mencionar que estes atributos podem ser identificados em qualquer sujeito que se encontre em transição para a idade adulta. No entanto, a designação de *adulthood emergente* refere-se, na maior parte dos casos, a indivíduos urbanos de classe média, que se encontram ou já frequentaram o ensino superior (Arnett, 2000). Contudo, não se trata de uma conceção universal, devendo este conceito ser estudado de acordo com as características inerentes a cada cultura.

Resumindo, atualmente o ensino superior tornou-se mais acessível, através das reformulações educativas e estruturais, dotando, os que neles ingressam, de ferramentas que os tornam mais autónomos e responsáveis.

Esta modificação de todo o sistema educativo superior nomeadamente, o Processo de Bolonha, veio promover o contato com outras instituições de ensino possibilitando assim, a convivência com outros públicos e facilitando, por isso, a aprendizagem de novos conhecimentos. Para além disso, o conhecimento deixou de ser transmitido de uma forma quase mecânica pelo

professor, passando a ser o estudante, em parte, visto como coautor da sua aprendizagem, o responsável pela obtenção do conhecimento.

Uma boa adaptação ao ensino superior irá permitir ao adulto emergente crescer e alargar os seus horizontes ao nível pessoal, académico e profissional. Neste sentido, é essencial que as instituições académicas implementem políticas que estejam em consonância com as necessidades dos seus estudantes promovendo, assim, uma transição e adaptação positivas. O sistema educativo superior não pode ser estático. Ele deve ser um processo em constante transformação onde o objetivo primordial deve ser, a promoção do crescimento integral e harmonioso dos seus estudantes.

CAPÍTULO II

Modelos de desenvolvimento do estudante do ensino superior

2.1. Desenvolvimento do estudante do ensino superior

A psicologia do desenvolvimento, que se estende ao longo do ciclo de vida, em conjunto com a proximidade física dos investigadores e participantes bem como, a alteração de paradigma formativo verificado no ensino superior, têm-se constituído como a base de sustentação do interesse de investigadores pela *adulterez emergente*. No entanto, é necessário algum cuidado ao abordar o desenvolvimento em contexto académico, na medida em que, muitas vezes se confunde os termos mudança e desenvolvimento (Martins & Ferreira, 2011). De acordo com este autor, enquanto o primeiro diz respeito às modificações qualitativas ou quantitativas ao nível cognitivo ou afetivo e não envolve direccionalidade, o segundo, é respeitante a padrões ou processos intraindividuais e abrange direccionalidade e ordem evolutiva ou hierárquica.

Uma das tarefas principais do ensino superior é a promoção do desenvolvimento do estudante. Neste sentido, é necessária a compreensão de como é que este desenvolvimento ocorre e os processos que estimulam as mudanças pretendidas bem como, a forma como os fatores de cariz contextual facilitam ou dificultam este desenvolvimento (Ferreira, Silva & Ferreira, 2015). Segundo os autores, este entendimento é essencial para o planeamento e implementação de ações que visem a promoção de mudanças positivas nos estudantes, e que facilitem a inclusão e transição do ensino superior para o mercado de trabalho.

Neste contexto Pascarella e Terenzini (2005) aludem que, falar em desenvolvimento significa que se trata de um processo de reestruturação interna, direcionada para um grau de complexidade superior que se expressa através de modificações individuais que, no entanto, dificilmente acontecem durante um período de tempo curto. Não obstante, as modificações comportamentais verificadas nos estudantes podem corresponder a processos desenvolvimentais e, concomitantemente estarem relacionadas com características intrínsecas ao processo de socialização (*ibidem*).

Através de diversas investigações acerca do progresso do estudante durante os anos em que frequenta o ensino superior, foi possível a constatação de evidências empíricas que revelam, na sua maioria, a ocorrência de ganhos ou de transformações consideráveis tanto na aquisição de conhecimento factual como também ao nível de diversas competências intelectuais e psicossociais (Ferreira et al., 2015). De acordo com os mesmos autores, existem vários investigadores que identificam o ensino superior como um contexto que compreende oportunidades educativas, onde é possibilitado ao estudante a sua envolvimento, experimentação,

fazer escolhas e assunção de compromissos perante as escolhas realizadas nomeadamente, ao nível académico, psicossocial e intelectual.

Existe uma panóplia de teorias que visam descrever e explicar como é que os estudantes mudam e se desenvolvem. Como tal, é neste campo de estudo que alguns autores sugerem que estas abordagens devem ser classificadas de acordo com a sua relevância. Neste sentido, Pascarella e Terenzini (1991), propõem dois grandes grupos: as teorias estruturais e psicossociais do desenvolvimento, por um lado, e os modelos de impacto do meio ambiente nas vivências do estudante, por outro. As primeiras abrangem o estudo do desenvolvimento do sujeito e a natureza das mudanças internas que ocorrem ao longo do seu ciclo vital, nas diversas dimensões (cognitiva, ético-moral, identidade e intimidade). Os segundos pretendem explicar estas mudanças, mas a partir de variáveis externas ao sujeito (Bastos, 2004). Nesta perspetiva, a influência da educação vai mais além da ação pedagógica em si. Ela passa também pela organização das universidades nomeadamente a sua dimensão, a qualidade da relação pedagógica, a existência de objetivos educativos consistentes e inteligíveis, entre outras. Assim, as instituições universitárias constituem-se como facilitadoras do desenvolvimento individual dos estudantes universitários ao promoverem a sua integração e adaptação académica, pessoal, afetiva e social (Ferreira, 1991; Medeiros, 2005, 2007).

Atualmente assiste-se a um período de modificações significativas no ensino superior português, consequentes do processo de globalização com efeitos visíveis na mobilidade internacional, nos critérios de qualificação e requalificação, na evolução apressada das tecnologias informativas e a instituição do Modelo de Bolonha (Ribeira & Medeiros, 2013). Deste modo, Peixoto (2015) sugere que, o êxito das metodologias pedagógicas nomeadamente, as dirigidas para as aquisições cognitivas, irá advir sobretudo das oportunidades de escolha outorgadas aos estudantes.

Segundo Silva e Ferreira (2009), a qualidade do desenvolvimento do estudante parece ser afetada, quando determinadas características institucionais das universidades se articulam com características individuais e familiares do estudante. Estes teóricos defendem que o ambiente académico é decisivo, tanto no desenvolvimento e na aprendizagem, como na adaptação do estudante na medida em que, lhe proporciona um conjunto intenso de estímulos não só académicos mas também sociais. Neste sentido, alguns autores sugerem que, os aspetos individuais e familiares bem como a participação em atividades do foro académico e sociais, em

associação com o contexto formal e informal das universidades, facilitam a adaptação acadêmica e social (Astin, 1984; Pascarella & Terenzini, 2005).

O ambiente institucional, as experiências nos vários contextos de vida, abrangendo a família e as interações com os agentes de socialização, formam um aglomerado de fatores que, segundo estas teorias, promovem a adaptação e o desenvolvimento do adulto emergente (Silva & Ferreira, 2009). A percepção positiva ou negativa do estudante aquando da sua integração em ambientes de vida diferentes, irá depender da articulação dinâmica entre os planos individual, social e familiar. Deste modo, os mesmos autores referem que as universidades poderão proporcionar um crescimento pessoal positivo se os desafios e os apoios ao nível da instituição, da família e das relações se apresentarem como ajustados ao grau de desenvolvimento do estudante.

Nesta perspetiva, Peixoto (2015) defende que interessa que as instituições encontrem formas universalmente aceites de colocar o estudante no centro dos processos formativos, transformando-o positivamente, de modo a que o seu desenvolvimento social e psicológico seja uma realidade ao serviço do bem-estar e do progresso (p. 480).

As diferentes abordagens a seguir expostas assentam na ideia de que a frequência do ensino superior favorece, para além da promoção do desenvolvimento cognitivo, a capacidade do estudante enfrentar situações complexas, ao mesmo tempo que lhe permite pôr em prática crenças e ideias e assumir novos papéis e relacionamentos interpessoais (Ferreira & Ferreira, 2001). Apesar da diversidade de modelos de desenvolvimento, todos eles têm uma característica em comum que é a noção de que, as ideias acerca do conhecimento e do processo de conhecer, alteram-se através de uma sequência específica, à medida que aumenta a capacidade de construção de conhecimento.

2.2. Modelos de desenvolvimento cognitivo do estudante universitário

A capacidade cognitiva do indivíduo é uma das áreas do desenvolvimento psicológico envolvida na realização de tarefas, ao nível académico no ensino superior (Medeiros et al., 2004).

De entre os inúmeros modelos cognitivos existentes, destacam-se os Modelos de Perry, King e Kitchener e de Baxter Magolda na medida em que, eles abrangem um conjunto de particularidades que permitem, no nosso entender, uma melhor compreensão do desenvolvimento

cognitivo e processos de mudança cognitiva do estudante do ensino superior. Nestas teorias é evidente uma série gradual de complexidade cognitiva crescente, onde formatos mais elaborados, complexos e coordenados são permutados por abordagens mais simples perante o mundo do conhecimento do estudante universitário (Medeiros, 2005). Elas apresentam uma perspectiva evolucionista do pensamento e do conhecimento, em que se encontram patentes aspetos unicamente individuais.

2.2.1. Modelo de desenvolvimento intelectual e ético de Perry

É a William Perry que se devem os primeiros estudos acerca do desenvolvimento cognitivo do estudante do ensino superior. Este autor concebe o desenvolvimento cognitivo do estudante universitário de acordo com três níveis epistemológicos de complexidade cognitiva: *dualismo*, *relativismo* e *compromisso no relativismo*. Em cada nível, encontram-se três posições (nove posições ao todo) que se traduzem numa sequência universal de modos de pensamento dos estudantes relativamente ao mundo do conhecimento, da verdade e dos valores (Medeiros, 2007; Medeiros et al., 2004; Peixoto, 2015; Perry, 1970). Segundo este modelo, os estudantes, de um modo progressivo, deixam de conceber o mundo de uma forma dualista/absoluta, e passam a identificar a panóplia de perspetivas acerca da realidade e do conhecimento, instituindo compromissos que possibilitem a definição e afirmação da sua identidade (Ferreira & Ferreira, 2001).

O primeiro nível, o *dualismo*, comporta as três primeiras posições: *dualismo básico*; *multiplicidade pré-legítima* e, *multiplicidade subordinada*. O conhecimento é absolutista ou seja, a perceção que os estudantes têm acerca do mundo do conhecimento é a de que, este é constituído por factos que podem ser verdadeiros ou falsos. As respostas ou estão certas ou erradas, nas diferentes áreas do conhecimento (Ferreira & Ferreira, 2001; Medeiros, 2005, 2007; Peixoto, 2015). A transmissão do conhecimento é feita através de figuras de autoridade, não devendo ser questionado. Pelo facto do conhecimento ser concebido como absoluto e imutável pelos estudantes, estes apresentam algumas dificuldades e desconforto na realização de tarefas académica, as quais determinam a existência de diferentes pontos de vista ou de pontos de vista opostos. Na posição dualista, os estudantes tendem a transcrever toda a informação transmitida pelos professores, sem distinguir entre informação acessória e essencial, recorrendo à memorização mecânica para o estudo (Ferreira & Ferreira, 2001; Medeiros, 2005, 2007; Peixoto, 2015).

No nível do *relativismo*, encontram-se as posições 4, 5 e 6 designadamente, *multiplicidade correlacionada/relativismo subordinado*, *relativismo difuso* e *compromisso antecipado/previsão do compromisso*. O conhecimento é visto como um aglomerado de conceitos e de abstrações pelo estudante, resultando na procura, ponderação e comparação de perspectivas diversas em vez de, aceitar a informação recebida como verdade exclusiva (Ferreira & Ferreira, 2001; Medeiros, 2005; Peixoto, 2015). A incerteza paira agora sobre a verdade anteriormente tida como certa. Aprender exige não só a consideração de factos e de teorias como também, a ponderação acerca de qual das teorias melhor explicará o fenómeno em questão. Deste modo, o estudante aprende que, a experiência e o julgamento pessoal são auxiliares na conceção da consciência do que é verdade. São, principalmente nas duas últimas posições deste nível, que o estudante entende o conhecimento num contexto e que, as teorias podem ser metáforas que necessitam ser interpretadas (Ferreira & Ferreira, 2001; Medeiros, 2005; Peixoto, 2015).

O último nível, o *compromisso no relativismo*, inclui as três posições finais- *realização de um primeiro compromisso*, *implicações do compromisso* e *desenvolvimento de compromisso*. Neste nível o estudante, perto do final do curso, admite que deve haver uma avaliação pessoal acerca das informações ao mesmo tempo que tem a necessidade em criar compromissos (Medeiros, 2007). Os indivíduos são capazes de assumir uma posição concreta, pensar de forma abstrata e generalizar. Agora cientes dos limites do conhecimento, os estudantes são capazes de resumir e de examinar os melhores constituintes do que conhecem. Existe um confronto com a necessidade de tomada de decisões a respeito de algumas dimensões importantes da vida nomeadamente, casamento, carreira, etc. (Ferreira & Ferreira, 2001; Peixoto, 2015).

2.2.2. Modelo de julgamento reflexivo de King e Kitchener

Trata-se de um modelo de desenvolvimento do pensamento reflexivo entre a infância e a idade adulta, estruturado em sete estádios. Ele descreve uma progressão no desenvolvimento do pensamento reflexivo que, por sua vez, leva à capacidade de fazer julgamentos reflexivos e em que, cada um deles representa uma perspectiva epistemológica qualitativamente diferente. Por sua vez, estas etapas estão organizadas em três níveis de pensamento de complexidade: (i) pensamento pré-reflexivo que abarca os estádios 1, 2 e 3; (ii) pensamento quase-reflexivo que engloba os estádios 4 e 5; (iii) e o pensamento reflexivo que abrange os estádios 6 e 7 (Ferreira & Ferreira, 2001; King & Kitchener, 2004; Kitchener & King, 1981; Medeiros, 2005).

A formação de juízes é mais complexa, sofisticada e compreensiva à medida que passamos dos estádios inferiores para os superiores (Kitchener & King, 1981). O desenvolvimento do julgamento reflexivo acontece aquando da existência de um problema que suscite algum tipo de dúvida ou controvérsia e que, a sua resolução, envolva uma análise acerca das crenças do indivíduo perante os factos (Dewey, 1933). Para além disso, as autoras deste modelo fazem a distinção entre pensamento reflexivo e pensamento crítico, de acordo com a relevância que é dada por este último aos postulados epistemológicos assim como, aos problemas mal estruturados (Ferreira & Ferreira, 2001). Referimo-nos à estrutura de um problema quando é possível descrever um problema, de uma forma completa e com um grau de certeza com que determinada resolução pode ser julgada como correta. Neste sentido, um problema mal estruturado é quando este não pode ser descrito com um grau de certeza elevado. Por outro lado, um problema bem estruturado é quando apenas existe uma resposta correta (Ferreira & Ferreira, 2001).

Estádio 1

Nesta etapa o conhecimento não é entendido como uma abstração mas sim como concreto e absoluto, sendo adquirido através da observação direta. Para além disso, não é necessário que as crenças sejam justificadas porque, existe uma correspondência entre aquilo em que se acredita e o que se vê (exemplo: “Eu sei o que vi”) (King & Kitchener, 2004, p. 7; Kitchener & King, 1981).

Estádio 2

Nesta fase o conhecimento é assumido como absolutamente certo mas pode não ser imediatamente acessível (King & Kitchener, 2004). Ele pode ser adquirido diretamente através dos sentidos ou por via de figuras de autoridade (exemplo: professor ou pai). As crenças podem, ou não, ser justificadas de acordo com a adesão às mesmas, pela figura de autoridade (exemplo: “Se aparece nas notícias tem de ser verdade”) (Ferreira & Ferreira, 2001; King & Kitchener, 2004, p. 7).

Estádio 3

No terceiro estágio o conhecimento é considerado certo ou temporariamente incerto e provém das autoridades (*experts*) (Ferreira & Ferreira, 2001). Até que o conhecimento absoluto seja obtido, em áreas de incerteza temporária, as crenças individuais são formas legítimas de justificação. Por outro lado, em áreas de certeza absoluta o conhecimento é obtido através das

figuras de autoridade sendo que, as crenças são justificadas por referência àquelas figuras (exemplo: “Quando existem evidências que possam convencer todos, de uma forma ou de outra, então isto será conhecimento; até lá serão apenas hipóteses”) (Ferreira & Ferreira, 2001; King & Kitchener, 1994, p. 14, King & Kitchener, 2004).

Estádio 4

Neste estágio, o conhecimento é incerto e as alegações do conhecimento são idiossincráticas para o indivíduo devido a variáveis situacionais como, por exemplo, dados perdidos ou incorretos ou disparidades na informação, que indicam que o conhecimento contém sempre um elemento ambíguo (King & Kitchener, 2004, Medeiros, 2005). As crenças são justificadas e assentam na razão e evidência das informações. No entanto, os argumentos e as evidências são idiossincráticos na medida em que, a escolha de provas é feita de forma a encaixar numa crença já estabelecida como por exemplo: “Eu estaria mais inclinado a acreditar na teoria da evolução se tivesse provas. Isto é como as pirâmides: Eu acho que nunca saberemos. A quem devemos perguntar? Ninguém estava lá” (Ferreira & Ferreira, 2001; King & Kitchener, 1994, p. 15; King & Kitchener, 2004, Kitchener & King, 1981).

Estádio 5

Os indivíduos no estágio cinco tornam-se céticos, pois assumem que a incerteza vai sempre existir porque, devido a razões práticas, como a ausência de registos históricos precisos e completos, bem como a inacessibilidade de alguns documentos científicos, nunca poderemos ter um conhecimento absoluto acerca da realidade objetiva (Kitchener & King, 1981). O conhecimento é contextual e subjetivo pois é filtrado através da perceção e julgamento individuais. São apenas conhecidas as interpretações das evidências, eventos ou outras questões (Kitchener & King, 1981). As crenças são justificadas num contexto particular por meio de regras ou seja, num contexto específico as justificações envolvem a interpretação individual acerca dos factos através de regras de investigação específicas daquela situação: “As pessoas pensam de maneira diferente e por isso lidam com o problema de forma diferente. Outras teorias podem estar tão certas como a minha, mas baseadas em evidências diferentes” (King & Kitchener, 1994, p.15).

Estádio 6

Este estágio sugere o começo do pensamento reflexivo. O conhecimento é obtido através de conclusões individuais sobre problemas mal estruturados e assente na avaliação da informação, vinda de diferentes contextos e das opiniões dos *experts* na matéria (Ferreira & Ferreira, 2001, Medeiros, 2005). As crenças são justificadas através da comparação entre evidências e opiniões de diferentes perspectivas e contextos bem como, através da apresentação de soluções avaliadas por determinados critérios como, o peso da evidência, a utilidade da solução ou a necessidade de ação: “Nesta vida é muito difícil ter certezas. Existem graus de certeza. Chega-se a uma altura em que temos certeza suficiente para tomar uma posição pessoal sobre determinada questão” (King & Kitchener, 1994, p. 15; King & Kitchener, 2004).

Estádio 7

Neste último estágio, o conhecimento provém de uma pesquisa significativa que abrange o desenvolvimento de soluções para problemas mal estruturados. A avaliação da adequação destas soluções é feita tendo em conta o que é mais razoável ou provável, de acordo com os conhecimentos do momento sendo reavaliada se surgirem novas evidências, perspectivas e ferramentas de investigação (King & Kitchener, 2004). As crenças são justificadas de forma probabilística, com base numa variedade de considerações interpretativas tais como, o peso das evidências, o valor explanatório das interpretações, o risco de conclusões erróneas, as consequências de julgamentos alternativos e a inter-relação de todos estes fatores (*ibidem*). As conclusões são apresentadas como sendo o entendimento mais completo, plausível e convincente de determinado assunto, assente nas provas disponíveis. Pode-se julgar um argumento por muito bem pensadas que as posições sejam, o tipo de raciocínio e provas utilizadas para o sustentar, por mais consistente que seja a forma como se argumenta sobre este tema, quando comparado com outros temas (King & Kitchener, 1994, p. 15; King & Kitchener, 2004).

2.2.3. Modelo de reflexão epistemológica de Baxter Magolda

Este modelo circunscreve-se dentro dos modelos que visam contribuir para uma melhor compreensão do pensamento dos estudantes do ensino superior. Ele incide sobre os padrões e processos de mudança cognitiva (Bock, 1999). Para esta abordagem, que se situa no pensamento pós-formal, a autora baseia-se numa sistematização de quatro estádios, onde se definem modos de conhecimento, sendo eles os seguintes: (i) conhecimento absoluto, (ii) conhecimento de

transição, (iii) conhecimento independente e, (iv) conhecimento contextualizado. Estes quatro tipos de conhecimento foram constituídos de acordo com cinco domínios, sobre os quais recaíam os papéis assumidos pelos estudantes universitários: o estudante, os colegas, os professores, a avaliação e a natureza do conhecimento (Magolda, 1992). De acordo com esta teoria, à medida que os estudantes vão evoluindo nos estudos, o conhecimento absoluto vai diminuindo, aumentando os conhecimentos de transição e o independente (Medeiros, 2005). Os níveis do conhecimento contextual também sofrem alterações sendo que, a sua dilatação é mais visível na pós-graduação (Magolda, 1995).

No modo de *conhecimento absoluto*, o conhecimento é percebido como uma certeza, pertencente a determinadas autoridades. A obtenção de conhecimento é adquirida através do professor, fonte da autoridade académica, tendo este a função de transmitir o conhecimento bem como assegurar-se de que este é entendido. A existência da incerteza do conhecimento ocorre, quando os estudantes não sabem a resposta certa (Magolda, 1992, 1995). No *conhecimento de transição*, o estudante compreende que existem certezas e incertezas no conhecimento, abrindo espaço para a necessidade de ele entender ideias complexas e causadoras de conflito. Ele escuta os diferentes pontos de vista dos outros, instituindo associações entre colegas sobre os conhecimentos, dinamizando trocas de conhecimentos ativas e de perspectivas distintas (Bock, 1999; Magolda, 1992, 1995). Neste modo de conhecimento, o estudante não enfatiza apenas a obtenção de informação mas também, o processo de aprendizagem. Existe uma promoção de metodologia, por parte do docente, que objetiva a compreensão, o câmbio e a utilização de conhecimentos, em que o processo avaliativo desempenha um papel de averiguação da compreensão dos conteúdos, ideias e experiências (Bock, 1999; Magolda, 1992, 1995). No modo de *conhecimento independente*, o conhecimento é dependente das crenças individuais. Neste sentido, grande parte do conhecimento é percebido como pessoal e, por isso, incerto. Os estudantes que se inserem neste estágio acham que eles e os seus pares são capazes, no respeitante à criação de ideias, de adotarem uma posição de autoridade (Bock, 1999; Medeiros, 2005). Por outro lado, é esperado que os professores encorajem os estudantes a pensarem e a expressarem-se sendo que, os estudantes reservam-se ao direito de, com base na opinião dos professores, discordarem e tomarem decisões. Para além disso, é expectável que os professores promovam o pensamento independente bem como a troca de opiniões, sendo a avaliação percebida como uma gratificação para o pensamento independente (Bock, 1999; Medeiros, 2005). Por fim, no modo de *conhecimento contextual*, o estudante considera o contexto, inerente a cada situação, antes de

expor ideias e opiniões. As suas opiniões e a dos outros não são aceites sem um exame crítico procurando autenticar, através de conhecimentos especializados, os seus argumentos (Bock, 1999; Magolda, 1992). Segundo os estudantes, a estimulação da análise crítica de problemas, ideias e perspectivas tem de provir dos professores. Os estudantes responsabilizam os pares e os professores pelo câmbio de opiniões de forma a validarem o seu conhecimento (Bock, 1999; Magolda, 1992).

2.3. Modelos de desenvolvimento psicossocial do estudante universitário

As teorias de desenvolvimento psicossocial focam-se na descrição de dimensões intrapessoais e interpessoais do desenvolvimento do indivíduo. Elas sugerem que, o desenvolvimento individual envolve a resolução positiva e evolutiva de um determinado aglomerado de tarefas ou desafios, numa perspectiva de *life span* (Ferreira et al., 2015).

A escolha das perspectivas de desenvolvimento psicossocial, de Erickson e de Chickering, em detrimento de outras prende-se com o facto de estas terem uma maior potencialidade explicativa dos processos de mudança psicossocial. Para além disso, estes modelos fazem a ligação entre o cognitivo e o psicossocial (Medeiros, 2007; Seco, Pereira, Dias, Mafalda & Custódio, 2005). Ou seja, de acordo com os autores, o desenvolvimento não é apenas o resultado de uma maturação interna, dependendo também do contexto em que o indivíduo se insere e da aprendizagem. Deste modo, o desenvolvimento acontece quando se constata uma coerência e harmonia entre as motivações internas e as solicitações ao nível social, cultural e institucional, experienciadas pelo estudante.

Erickson perceciona o desenvolvimento como um processo contínuo, com início no nascimento e término na morte ou seja, ao longo do ciclo vital. Na sua abordagem, o autor destaca dois aspetos importantes: o individual e o sociocultural. No primeiro, reconhece-se que o desenvolvimento ocorre segundo uma sequência pré-determinada. No segundo, identificam-se as influências educativas como as responsáveis pela rigidez no desenvolvimento (Silva, 2001). No seu modelo de desenvolvimento, o autor refere que em cada estágio existe um esforço em conciliar dimensões no âmbito da maturação cognitiva, do crescimento físico e de exigências ao nível social. Os conceitos chave desta teoria são identidade, crise e moratória. A obtenção da identidade é considerada a maior tarefa da personalidade durante o desenvolvimento humano. A crise instala-se durante o período da moratória ou compasso de espera, quando existe um conflito entre duas posições diferentes, tornando-a numa etapa decisiva, necessária e de vulnerabilidade

imensa (Silva, 2001). Deste modo o autor descreve os seguintes estádios do desenvolvimento humano:

2.3.1. Modelo psicossocial de desenvolvimento de Erickson

Estádio 5: identidade vs confusão de identidade (dos 13 até cerca dos 21 anos)

A tarefa principal deste estágio é o desenvolvimento da identidade. Para além do aparecimento da puberdade, o indivíduo encontra-se explorando diferentes identidades-crise de identidade (Erickson, 1972, 1976). Nesta fase, a pessoa é compelida do mundo infantil, sentindo-se dividida entre a infância e a adultez. É durante este compasso de espera, moratória psicossocial, que o indivíduo irá desempenhar diversos papéis tentando afirmar-se e encontrar-se. Ele pode ter vários “falsos começos” onde os seus valores poderão modificar-se, no entanto, no final, é consolidado um sistema ético num quadro organizacional coerente (Erickson, 1972, 1976; Kaplan & Sadock 2007; Veríssimo, 2002).

Estádio 6: intimidade vs isolamento (dos 21 até cerca dos 40 anos)

Este estágio caracteriza-se pela procura da intimidade após o desenvolvimento de uma identidade, através da procura de relações de cariz sexual ou não. No entanto, estas relações podem ser gratificantes como também não são eximes de perigo (Veríssimo, 2002). Ou seja, o medo de rejeição, de desilusão, etc., pode levar ao evitamento destas relações e, conseqüentemente ao isolamento do indivíduo. Por outro lado, se estas relações tiverem lugar em algum momento, também podem ser desastrosas conduzindo, igualmente, ao isolamento (Erickson, 1972, 1976; Veríssimo, 2002). A competência do indivíduo em gerar relações, que se caracterizam pela habilidade de partilha e de reciprocidade, surge do desenvolvimento da identidade (Costa, 1990).

2.3.2. Modelo psicossocial de desenvolvimento de Chickering

Neste contexto, o modelo que mais se destaca a partir de Erickson é o modelo de Chickering. A teoria de Chickering pretende explicar o desenvolvimento psicossocial do estudante universitário. Nesta abordagem, a *adultez emergente* é caracterizada como uma etapa de evolução própria em que o desenvolvimento da identidade é a tarefa principal, na qual as experiências contextuais contribuem fortemente (Chickering, 1969; Chickering & Reisser, 1993).

Esta influência do ambiente acadêmico ocorre durante ou após um espaço de tempo extenso e fatigante de moratória, de exploração/busca, de descoberta e vivências e de experiências diferentes. É um período específico de transição psicossocial, de investimentos importantes e decisivos e de mudanças (Ferreira, Medeiros & Pinheiro, 1997). Tendo em conta que o ensino superior favorece o desenvolvimento da identidade, as instituições acadêmicas deveriam promover o desenvolvimento psicossocial através de modificações ao nível da sua estrutura e organização funcional pois, a intervenção nestas dimensões, converge para a promoção de condições favoráveis ao desenvolvimento psicossocial (Ferreira, Medeiros & Pinheiro, 1997).

O desenvolvimento psicossocial pode ser explicado a partir de dois princípios: a diferenciação e a integração; são dois ciclos pelos quais ocorre o desenvolvimento e que, as características do sujeito exercem uma influência significativa no impacto das suas experiências (Chickering, 1969; Chickering & Reisser, 1993). A integração deverá ser acompanhada pelo incremento da capacidade de diferenciação tendo em conta que, ela possibilita a presença de consistência do discurso e das ações bem como, entre estas e o discurso (Ferreira et al., 1997). Como resultado, esta congruência permite ao indivíduo obter, de forma consciente, estabilidade na dimensão emocional, essencial ao desenvolvimento e à construção da identidade. Por exemplo, a integração de determinados conceitos pode servir para apoiar e desenvolver outros, de disciplinas diferentes nomeadamente, na resolução de tarefas e de problemas (*ibidem*). Quanto ao segundo princípio, tem que haver um equilíbrio entre as várias situações de desafio e as respostas do sujeito a estas situações. No entanto, é importante referir que, para um desenvolvimento positivo, estes desafios têm que ser compensados por um suporte adequado. Alguns sinais, como a preocupação e o desconforto, não são obrigatoriamente negativos visto que, podem revelar uma faceta elaborativa do desenvolvimento (Ferreira et al., 1997).

O desenvolvimento psicossocial, segundo Chickering (1969, 1976), manifesta-se numa sucessão de sete vetores do desenvolvimento, numa sequência específica como a seguir se apresenta.

1º Vetor: desenvolver um sentido de competência

Este vetor é constituído por três esferas interrelacionadas, ou seja, competência cognitiva, destreza física e manual e, por último, competência interpessoal (Chickering (1969, 1976). No respeitante ao estudante universitário, a competência cognitiva tem sido a mais estudada pois, o currículo pedagógico no ensino superior, tende a incidir no desenvolvimento das

capacidades ao nível intelectual, mais concretamente na obtenção de informação¹. A manifestação das capacidades de identificação e definição de problemas no estudante resultam do desenvolvimento da competência cognitiva, mas não só. O desenvolvimento desta competência impulsiona também as capacidades de síntese e de integração das informações bem como, a capacidade de formular hipóteses e respostas. Para além destas, ainda possibilita ao estudante, ter uma ação criativa e o desenvolvimento e subsistência de condições que lhe permitem continuar ativo, expressar as suas ideias e escutar de forma ativa outras ideias (Ferreira & Ferreira, 2001; Ferreira et al., 1997). O sentido de competência tem como suporte a autoavaliação positiva do sujeito, acerca de diversas capacidades: de segurança, de produtividade, de confiança e de eficácia perante as situações. De um modo geral, o sentido de competência facilita a criação de respostas, a cooperação criativa e a manifestação de sentimentos e emoções de forma adequada (*ibidem*).

Relativamente às competências físicas e manuais, elas encontram-se associadas às autoavaliações de competência, realização, confiança e metas de vida (Chickering, 1969). Para além disso, de acordo com o autor, tudo aponta para o facto de elas favorecerem outras áreas do desenvolvimento tais como, a identidade e o sentido estético. Deste modo, ambas as atividades, física e cognitiva, tornam os sujeitos mais ativos nas diferentes áreas da vida e do desenvolvimento. Por outro lado, os sujeitos tornam-se mais passivos perante a inexistência de combinação daquelas duas atividades (Chickering, 1969).

Tendo em conta que, uma parte significativa das tarefas incumbidas aos estudantes universitários exige um trabalho de cooperação, a esfera interpessoal passa a desempenhar um papel importante. Toda a interação entre indivíduos é entendida como uma competência e o desenvolvimento da competência interpessoal ocorre a partir da cooperação o que, consequentemente irá ter influência nas interações, tornando este processo dinâmico (Ferreira et al., 1997).

2º Vektor: desenvolver e integrar as emoções

Neste vetor espera-se que haja, por parte do sujeito, consciencialização das suas emoções e a integração destas, originando a sua expressividade e flexibilidade emocional (Ferreira et al., 2015). A integração das emoções assenta na busca de consistência entre as

¹ No Ensino Superior em Portugal não se observa a preocupação com as outras dimensões do desenvolvimento, como seria desejável.

diversas emoções nomeadamente na sua expressão e gestão, estruturando-se a partir de um maior conhecimento interno, maior aceitação das emoções e flexibilidade na sua expressão. Para tal, deve existir o confronto com situações desafiantes para que estas possam permitir ao sujeito ser mais flexível (Ferreira & Ferreira, 2001; Ferreira et al., 1997).

A frequência universitária possibilita uma melhor aprendizagem no sentido de gerir e lidar com os sentimentos e emoções, anteriormente regulados por normas morais inexoráveis, características do desenvolvimento moral dos estádios anteriores: da criança e do adolescente (Ferreira & Ferreira, 2001; Ferreira et al., 1997). Por outro lado, a integração das emoções e sentimentos bem como as decisões e comportamento do indivíduo exige, por parte deste, diversas tentativas de ação, de representação simbólica e de reflexão acerca das consequências individuais e coletivas. Todo este processo termina com a expressão adequada destas emoções (*ibidem*). No entanto, o seu desenvolvimento requer um tempo de experimentação, de ensaio e de investimento durante o qual, pode ser possível a aprendizagem de novos padrões de gestão e expressão, tendo como resultado o aumento da autoconfiança do sujeito, condição necessária para a expressão adequada das suas emoções (Ferreira & Ferreira, 2001; Ferreira et al., 1997).

3º Vetor: desenvolver a autonomia em direção à interdependência

A saída do estudante universitário da sua residência familiar traz como consequência uma maior liberdade ao nível de exigências e restrições, sendo a instabilidade o sentimento dominante. No entanto, os adultos emergentes conseguem progredir na sua autonomia e, como tal, caminham em direção à maturidade (White, 1986). O significado da autonomia abrange os conceitos de segurança, estabilidade e coordenação entre os comportamentos e os ideais pessoais e sociais, bem como independência emocional e instrumental e, por último, o reconhecimento de interdependência (*ibidem*). O desenvolvimento da autonomia inicia-se com a separação dos pais (Ferreira et al., 2015), ou seja, depois do afastamento da família, o indivíduo transfere a confiança, até aí depositada nos pais, para o seu grupo de amigos e pares. De forma gradual, o sujeito sente necessidade de um suporte, sendo este desenvolvido com base nos seus pensamentos, valores e perceções orientadores do seu estilo de vida (White, 1986).

A independência instrumental é, o resultado do desenvolvimento de atividades que vão ao encontro dos desejos e necessidades dos sujeitos e do confronto e resolução de situações, sem a necessidade da procura de apoio constante (Ferreira & Ferreira, 2001; Ferreira et al., 1997). Tendo em conta que a autonomia também significa o reconhecimento e a aceitação da

interdependência, o sujeito tem que assumir as suas responsabilidades de forma mais congruente e consistente (Ferreira & Ferreira, 2001; Ferreira et al., 1997).

4º Vetor: desenvolver as relações interpessoais

Este vetor diz respeito ao desenvolvimento das relações interpessoais. Neste sentido, constrói-se a capacidade de tolerância, respeito e de aceitação pelas diferenças dos outros e a capacidade para o estabelecimento de relações interpessoais mais próximas e intensas (White, 1963 in Chickering, 1969 e Chickering & Reisser, 1993). O desenvolvimento da tolerância resulta do aumento da resistência e da capacidade do indivíduo em dar resposta, tendo em conta os direitos de cada um sem estereótipos ou convenções sociais. Quando se dá o aumento da tolerância, a qualidade das relações íntimas também se altera, na medida em que, tornam-se menos ansiosas, defensivas e menos influenciadas por reações passadas desadequadas. Por outro lado, as relações surgem com mais naturalidade, são mais respeitadoras, afetuosas e amigáveis (*ibidem*).

Para além do facto de a frequência universitária fomentar as relações interpessoais, ela também possibilita que estas se tornem mais fortes e, como resultado, os estudantes escolhem passar mais tempo com os amigos em detrimento de grupos maiores e diferentes (Ferreira & Ferreira, 2001; Ferreira et al., 1997). Devido ao aumento da tolerância, aceitação e respeito pelo outro, as relações com os adultos também se alteram, tornando-se mais frequentes, próximas, intensas e fáceis. Deste modo, estão estabelecidas as condições necessárias para que as relações significativas e de intimidade se intensifiquem, garantindo assim, que as relações interpessoais resistam às divergências individuais e permaneçam mesmo na ausência de contato (Ferreira & Ferreira, 2001; Ferreira et al., 1997).

5º Vetor: desenvolver a identidade

A construção da identidade resulta dos quatro vetores anteriores na medida em que, depende do desenvolvimento de um sentido de competência, das emoções, da autonomia e das relações interpessoais (Ferreira & Ferreira, 2001; Ferreira et al., 1997). O desenvolvimento da identidade envolve a construção de um *sentido do eu* consistente, no qual se integra a clarificação relativamente às crenças que dizem respeito às necessidades físicas, às características pessoais (identidade sexual, papéis e comportamentos sexuais) e à aparência. A autoconfiança, o autorrespeito e a segurança do sujeito aumentam à medida que, o *sentido do eu* se torna mais

sólido (*ibidem*). Para além disso, existem algumas condições fundamentais que favorecem e estimulam o processo de construção da identidade: ansiedade reduzida, grande diversidade de papéis e de experiências e um número elevado de realizações globalmente significativas. É durante a frequência do ensino superior que ocorre o desenvolvimento da construção da identidade (Ferreira & Ferreira, 2001; Ferreira et al., 1997).

6º Vetor: desenvolver um sentido de vida

O desenvolvimento deste vetor exige que o indivíduo tenha uma resposta segura e clara acerca da direção a seguir, ao nível dos interesses recreativos e não vocacionais, projetos e ambições vocacionais e, por último, ponderações acerca do estilo de vida (Chickering, 1969).

É durante a frequência do ensino superior que os interesses recreativos e não vocacionais se desenvolvem ou se intensificam. Por sua vez, estes, emergem através das interações sociais ao mesmo tempo que o estudante universitário se depara com a necessidade em balizar e clarificar as atividades, fora do contexto académico (Ferreira & Ferreira, 2001; Ferreira et al., 1997). As interações são intensificadas se os interesses forem conciliáveis com os interesses dos parceiros sociais. Todo este processo deve ter um carácter dinâmico e interativo, de forma a integrar-se no estilo de vida do sujeito e de modo a formar mais um elemento de equilíbrio (*ibidem*).

Relativamente aos projetos vocacionais, eles são organizados tendo em conta as aspirações e necessidades dos indivíduos, ao mesmo tempo que estes obtêm um conhecimento mais alargado acerca dos seus próprios interesses e valores (Ferreira et al., 2015). A sua definição promove o crescimento da autoestima, que se reflete quer no futuro profissional quer no desenvolvimento de socialização profissional (Ferreira & Ferreira, 2001; Ferreira et al., 1997).

Quanto ao estilo de vida, os estudantes deverão possuir a capacidade de perspetivar acerca daquilo que ambicionam e conseqüentemente, as considerações acerca do estilo de vida que envolve a inclusão dos projetos vocacionais, dos interesses não vocacionais e recreativos bem como do próprio estilo pretendido. Esta inclusão irá dar sentido às vivências e coordenar as ações neste âmbito (Ferreira & Ferreira, 2001; Ferreira et al., 1997). Neste vetor os estudantes tornam-se capazes de desenvolver planos de ação e estabelecer prioridades dentro destes. Passa a existir maior rigor e autonomia nas decisões, objetivos e interesses, facilitando assim o crescimento da diferenciação e da integração do *self* (*ibidem*).

7º Vetor: desenvolver a integridade

Desenvolver a integridade exige que o sujeito atinja uma maior capacidade em perceber a relatividade dos valores, de modo a possibilitar a integração de uma variedade de valores pessoais flexíveis e orientadores do comportamento individual. Segundo Chickering, para o desenvolvimento da integridade são importantes alguns aspectos, nomeadamente a humanização e personalização dos valores e o crescimento da congruência entre valores, crenças e comportamentos (Ferreira & Ferreira, 2001; Ferreira et al., 1997).

A humanização dos valores acontece quando ocorre uma alteração na forma de o sujeito compreender as regras, ou seja, é quando se passa de um entendimento inflexível para um entendimento flexível e relativo, tendo em conta o contexto. Ao longo do desenvolvimento, o processo pelo qual as regras herdadas, tanto dos pais como dos primeiros grupos sociais, sofre uma reformulação à medida que o indivíduo vivencia novas experiências, originando condições de integração e análise diferentes (Ferreira & Ferreira, 2001; Ferreira et al., 1997).

A personalização dos valores surge quando o sujeito cria o seu próprio código de valores, resultado da sua avaliação individual, passando esta a orientar os seus comportamentos. Por sua vez, o código de valores facilita o aumento da congruência na medida em que, permite ao indivíduo ter determinado comportamento de acordo com as suas crenças e personalização dos valores, verificando-se, assim, um aumento da coerência na relação entre comportamento e valores pessoais (Ferreira & Ferreira, 2001; Ferreira et al., 1997).

Em síntese, os Modelos Cognitivos e Psicossociais aqui expostos, têm em muito contribuído para a compreensão do desenvolvimento do estudante universitário. Neste sentido, têm sido inúmeros os modelos que visam explicar o desenvolvimento do estudante do ensino superior aos níveis cognitivo e psicossocial. É evidente em todos eles, a presença de uma sequência progressiva de etapas/estádios que começam em abordagens mais simples do conhecimento para outras mais complexas e elaboradas.

À medida que o estudante vai prosseguindo nos estudos, é expectável uma crescente consciencialização da multiplicidade e relatividade do conhecimento bem como a capacidade de integração de diferentes perspetivas, que lhe permitem a construção de um pensamento

independente devidamente fundamentado e, conseqüentemente tomar decisões de acordo com este pensamento (Medeiros, 2005).

A aduetez emergente, por si só, pode ser uma etapa do ciclo vital um pouco atribulada. Para além disso, o ingresso no ensino superior, compreende o desenvolvimento psicossocial e uma etapa que acarreta desafios e tarefas, tornando o adulto emergente mais suscetível a uma adaptação negativa ao ensino superior. Uma adaptação e ajustamento positivos vão depender do desenvolvimento cognitivo e do desenvolvimento psicossocial. Deste modo, urge a necessidade de os sistemas de ensino académico estimularem cada vez mais estas dimensões nos estudantes universitários, através da implementação de políticas de ensino e de estratégias e de atividades neste sentido.

CAPÍTULO III

Comportamento de risco no ensino superior: consumo de substâncias psicoativas

3.1. Comportamentos de risco

Os conceitos de saúde e de doença têm-se alterado ao longo dos tempos. Inicialmente prevalecia o modelo biomédico que defendia que o Homem não era responsável pelo aparecimento das doenças, e que estas eram fruto de fatores externos ao indivíduo (Ribeiro, 1998). Posteriormente, a partir do século XX, começou-se a acreditar que o aparecimento das doenças estava relacionado com a adoção de determinados comportamentos, originando a insatisfação com o modelo biomédico e a necessidade de um modelo alternativo nascendo, assim, o modelo biopsicossocial (Ogden, 2004). De acordo com este último, o diagnóstico das doenças deverá ser realizado tendo em conta a interação de diversos fatores (biológicos, psicológicos e sociais), os tratamentos que interagem uns com os outros, assim como o indivíduo com o seu meio envolvente (Ogden, 2004; Ribeiro, 1998).

Surge, assim, uma nova definição de saúde assente naquele modelo alternativo, e que refere que a saúde é um estado completo de bem-estar físico, mental e social (OMS, 1988). Esta conceitualização permite perspetivar a saúde como um objetivo ou como um meio. Um grau elevado de saúde possibilita um dispêndio maior de energia para a realização das atividades do quotidiano durante mais tempo bem como, poderá afetar, de uma forma direta, toda a experiência de vida e que inclui a perceção do indivíduo relativamente ao seu bem-estar e estado da doença física (Ribeiro, 1998).

O desenvolvimento económico, social e pessoal estão intimamente ligados à saúde e à qualidade de vida. A adoção de atitudes e de comportamentos de saúde, parte integrante do estilo de vida de cada indivíduo, compõem um grupo de variáveis que afetam aqueles dois conceitos (Soares et al., 2014).

O estilo de vida, numa aceção mais ampla, refere-se à forma como cada um de nós gere a sua vida e se relaciona consigo próprio, com os outros e com o ambiente que os circunda (Rapley, 2003). Podemos dividir os comportamentos e as atitudes relacionados com a saúde em duas categorias, ou seja, comportamentos de risco e comportamentos protetores da saúde. Os primeiros são aqueles comportamentos que são prejudiciais à saúde, como por exemplo, o uso de substâncias psicoativas; os segundos referem-se àqueles comportamentos cujo objetivo é evitar o surgimento de uma doença como por exemplo, a abstinência daquelas substâncias (Ogden, 2004).

De acordo com Patrício (2015), o modo como um indivíduo se sente perante a vida em diferentes dimensões (desejos, inquietações, autoestima, colegas, família) pode ser o ímpeto necessário para a tomada de decisão relativa à atitude de consumo de substâncias psicoativas. Por

sua vez, segundo este autor, o acesso fácil destas substâncias pode consolidar o consumo, na medida em que, ele constitui-se uma tentação e uma forma de pressão, ou seja, tensão provocada pela oferta.

No consumo de substâncias psicoativas, o preditor mais consistente tem sido o contexto acadêmico e social, onde se integra o grupo de pares (Kuntsche & Jordan, 2006), verificando-se uma necessidade crescente em explorar os comportamentos relacionados com estes contextos. Alguns aspetos como a falta de motivação para a aprendizagem, o fraco desempenho escolar, a vontade de ser independente, articulada à falta de interesse na realização pessoal, são reconhecidos como facilitadores da adoção de comportamentos de risco (Schenker & Minayo, 2005).

Um número considerável de comportamentos e hábitos relacionados com a saúde são aprendidos e iniciados em idades muito precoces e tendem a manter-se ao longo da vida e consequentemente, a influenciar a saúde e o bem-estar do sujeito (Hancox et al., 2004). Para além disso, em idades mais jovens, a manifestação de comportamentos de risco, como o consumo de álcool e de outras substâncias psicoativas é preocupante, sobretudo associado à festa e ao fim de semana (Medeiros, 2013), e tende a ser percecionada pelo indivíduo como normal, refletindo-se como uma atitude exploratória saudável e um percurso de aprendizagem construtivo (Schwarzer & Luszczynska, 2006).

A transição para o ensino superior, que se constitui como uma mudança normativa mas significativa do ciclo vital, pode tornar-se num fator de risco impeditivo da adoção e manutenção de estilos de vida saudáveis (Matos, 2005). Alguns autores são da opinião que, o consumo de substâncias psicoativas pelos universitários pode resultar do *stress* provocado pelas diversas mudanças individuais e académicas: períodos de avaliação e de desempenho (Dusselier, Dunn, Wang, Shelley & Whalen, 2005), convivência com grupo de pares que apresente estilos de vida pouco saudáveis, frequência de locais de lazer (discotecas, bares e cafés), controlo e influência da família reduzidos (Precioso, 2004) e perceção de invulnerabilidade face à doença (Fletcher, Bryden, Schneider, Dawson & Vandermeer, 2007). Para além disso, alguns estudos defendem a ideia que a entrada para o ensino superior, promove também o aumento do risco de consumo (Anderson, et al., 2009; Pimentel, Mata & Anes, 2013; Soares et al., 2014).

No respeitante ao consumo de substâncias psicoativas entre homens e mulheres, alguns estudos referem que este é mais elevado na população masculina (Ferreira, 2008; Colares, Franca & Gonzalez, 2009; Chavez, O'Brien & Pillon, 2005; Galhardo, Cardoso & Marques, 2006;

Lemos et al., 2007; Lopes et al., 2008; Mardegan, Souza, Buaiz & Siqueira, 2007; Pedrosa, Camacho, Passos & Oliveira, 2011; Pillon, O'Brien & Chavez, 2005; Preto, 2002; Silva, Malbergier, Stempluk & Andrade, 2006; Zão, 2012). Por outro lado, este consumo pode ser incidente, tanto em estudantes que se encontram a frequentar o 1º ano do ensino superior (Galhardo et al., 2006) como em estudantes que estejam em anos mais avançados (Franca & Colares, 2008; Gasparotto, Gasparotto, Salles & Campos, 2013; Lemos et al., 2007; Oliveira, 2011). Relativamente à idade, alguns estudos evidenciaram existir maior consumo à medida que a idade avança (Nicastri, Oliveira, Wagner & Andrade, 2010; Ramis et al., 2012).

Investigações realizadas no âmbito do consumo de substâncias psicoativas e a sua relação com a autoestima verificaram a existência de uma correlação entre ambas (Agante, Grácio, Brito & Rodrigues, 2010; Kassel, Wardle & Roberts, 2007; Pederson, Hsu, Neighbors, Paves & Larimer, 2013). No que concerne à satisfação com a vida e o uso de substâncias psicoativas, alguns estudos identificaram uma correlação entre estas duas variáveis (Allen & Holder, 2014; Murphy, Murphy & Barnett, 2005; Zerihun, Birhanu & Kebede, 2014; Zullig, Valois, Huebner, Oeltmann & Drane, 2001).

Existem correlações positivas entre a qualidade de vida e o estado de saúde do adulto emergente bem como, indícios da presença de relações bidirecionais entre o estado de saúde/doença e qualidade de vida e o seu estilo de vida, aquando da entrada para a universidade (Vaez & Laflamme, 2003). A saúde e a qualidade de vida terão níveis mais elevados, quanto mais saudável for o estilo de vida evitando, assim, a adoção de comportamentos de risco, facilitando, por outro lado, a adoção de comportamentos saudáveis para a saúde (Grant, Wardle & Steptoe, 2009; Steptoe & Wardle, 2001; Vaez, Kristenson & Laflamme, 2004). Os comportamentos de risco encontram-se associados a diversas consequências nomeadamente a nível físico e mental como também à mortalidade e morbilidade (Prinstein, Boergers & Spirito, 2001) sendo por isso, considerados uma ameaça ao desenvolvimento harmonioso do indivíduo (Schenker & Minayo, 2005). É necessário haver uma identificação e intervenção precoces neste tipo de comportamentos, de modo a impedir a sua consolidação e, assim, favorecer um desenvolvimento saudável, evitando consequências negativas ao nível individual, familiar e social (Feijó & Oliveira, 2001).

3.2. Fatores de proteção

Podemos definir fatores de proteção como uma influência que previne, limita ou que diminui o consumo de substâncias psicoativas (Kim et al., 2002), podendo ser agrupados da seguinte forma: personalidade, interpessoais e contextual (Matos, 2008). Nos fatores relacionados com a personalidade encontram-se níveis diminutos de depressão, autoestima elevada, consciência de que existem sanções a serem aplicadas em situação de consumo e a aceitação/crença nas normas sociais (Kim et al., 2002). Na dimensão interpessoal, o envolvimento da família pode atardar ou prevenir o consumo de substâncias ou seja, em relacionamentos parentais afetuosos e onde não existem conflitos, constata-se um menor consumo (Nation & Helflinger, 2006). Ao nível contextual, nos fatores protetores relacionados com os pares, incluem-se a quantidade de tempo gasto com os amigos após a escola e a pressão reduzida dos pares para o uso de substâncias (Kim et al., 2002). Por último, os fatores relacionados com a universidade tais como, o grau de envolvimento académico e as expectativas elevadas relativas ao desempenho, são fatores protetores na medida em que, um ambiente de aprendizagem positivo aliado a níveis de conflitos diminutos, reduzem os fatores de risco associados ao consumo (Brooks, Stuewig & Lecroy, 1998).

Segundo a Organização Mundial de Saúde (OMS, 2000), é durante os primeiros anos de vida, no meio familiar, que os indivíduos aprendem grande parte dos comportamentos associados à promoção da sua saúde, sendo fundamentais alguns aspetos na sua educação: o desenvolvimento de competências sociais e estratégias de comunicação, a atividade física, a higiene, a nutrição, os hábitos ou seja, o estilo de vida. A probabilidade de surgirem perturbações ao nível da saúde é maior quando existem falhas em alguns destes aspetos.

DeVore e Ginsburg (2005), Medeiros (2013) e Michael e Ben-Zur (2007), defendem que, a família desempenha também um papel relevante nas decisões do indivíduo, influenciando-o de diversas formas. Neste sentido, ela atua como um modelo ao comunicar ou facultando-lhe informações. Deste modo, os fatores sociais e afetivos associados à família podem ser percebidos como fatores de proteção. Segundo aqueles autores, a influência familiar pode determinar menor envolvimento dos adultos emergentes em comportamentos de risco. Assim, pais que proporcionem um ambiente familiar/relacional estável através do acompanhamento e supervisão dos seus filhos, do apoio, da transmissão de valores e de normas e de uma relação positiva com o indivíduo irão potenciar a diminuição de comportamentos de risco (DeVore & Ginsburg, 2005; Medeiros, 2013; Michael & Ben-Zur, 2007).

Tendo em conta que a influência exercida pelos pares é complexa, é necessário ponderar acerca da qualidade desse relacionamento. Em alguns casos, a relação entre pares apresenta-se como perigosa mas, por outro lado, a inexistência destas relações pode pôr o indivíduo em risco (Palmqvist & Santavirta, 2006). Segundo aqueles autores, a existência deste tipo de interações pessoais nem sempre se traduz na adoção de comportamentos de risco, podendo atuar como um fator de proteção. Yamovitzky (2006) aponta a autoconfiança e a socialização, como necessárias para uma adaptação positiva ao contexto académico, e estão relacionadas com a forma como o adulto emergente se sente e é aceite, amado e envolvido em relacionamentos onde haja uma comunicação aberta.

O nível de problemas psicológicos, *stress* e depressão são reduzidos quando o adulto emergente pertence a um grupo de pares, sendo que, as relações com pares que manifestem sentido de responsabilidade e maior número de capacidades sociais e psicológicas, tornam-se, assim, num fator de proteção no consumo de substâncias psicoativas (Yamovitzky, 2006).

Um exemplo do alcance da influência do grupo de pares no comportamento do adulto emergente é o facto de muitos deles, seguirem as expectativas, atitudes e atos do grupo no qual se inserem. Para eles, a adoção dos mesmos comportamentos de risco do grupo de pares permite-lhes identificarem-se com ele, mostrando lealdade e respeito pelos valores do grupo (Kirby, 2001; Michael & Ben-Zur, 2007).

Comportamentos tais como, os desviantes, a autoagressividade e o consumo de álcool e de outras substâncias, encontram-se associados à personalidade, ao contexto e à influência exercida pelo grupo de pares. Concomitantemente, adultos emergentes que integram grupos que participam em atividades com o intuito de ajudar outros, apresentam menor probabilidade de virem a adotar comportamentos de risco (Prinstein et al., 2001). Assim, torna-se necessário o conhecimento das diversas características e envolvimentos que exercem influência sobre o funcionamento do indivíduo (Kuntsche & Jordan, 2006), tais como, as características individuais, o envolvimento e características socioculturais e a interação entre todas estas características, para que haja um melhor entendimento acerca do consumo de substâncias. Segundo Matos (2008), este deve ser visto numa perspetiva multidimensional ou seja, deve ter em conta a interação entre os vários sistemas da vida do adulto emergente. O objetivo principal das estratégias de promoção de saúde passa pelo desenvolvimento dos recursos, tanto do indivíduo como da comunidade em que este se insere, de modo a conduzir a níveis mais elevados de saúde, de bem-estar e de qualidade de vida. Para além disso, essas estratégias incluem a execução de mudanças no meio

circundante que, por sua vez, irão facilitar o desenvolvimento de melhores indicadores de saúde nas comunidades (Matos, 2008).

De acordo com a OMS (2000), ao nível das desigualdades socioeconómicas poder-se-á dizer que estas afetam, de uma forma direta, a saúde dos adultos emergentes. Um estatuto socioeconómico elevado permite um leque de oportunidades como por exemplo, a prática de exercício físico e uma alimentação mais saudável. A diminuição da pobreza e das condições de vida mais debilitadas a nível socioeconómico e cultural são algumas das medidas para a promoção da saúde, com o objetivo de ampliar o impacto das competências individuais e aumentar a resiliência em situações de vida negativas (Matos, 2005, 2006).

3.3. Fatores de risco

Os fatores de risco referem-se a qualquer influência que aumente a probabilidade da ocorrência de determinado comportamento, como o uso de substâncias psicoativas sendo que, os fatores de risco mais comuns agrupam-se em três domínios: personalidade, interpessoais e contextual (Kim et al., 2002). De acordo com Yamovitzky (2006), do domínio da personalidade, fazem parte as diferenças genéticas e bioquímicas associadas ao alcoolismo, baixa autoestima, alienação, agressividade, impulsividade, presença de comportamentos antissociais, busca de novas sensações, problemas emocionais e a manifestação precoce de problemas comportamentais. Relativamente aos aspetos pessoais, Yamovitzky (2006), refere a “busca de sensações” ou seja, a necessidade do adulto emergente em ter um leque de experiências novas que levam à adoção de comportamentos de risco, de forma a conseguirem alcançar estas sensações. Ainda segundo aquele autor, esta procura por experiências novas é um indicador preditivo do envolvimento dos adultos emergentes em comportamentos de risco nomeadamente, o consumo de álcool e de outras substâncias psicoativas que interage com fatores sociais e contextuais, influenciando o consumo daquelas. Por outro lado, as características individuais e de personalidade afetam, de uma forma indireta, o consumo de substâncias, através da integração destes em grupos de pares consumidores (*ibidem*).

No respeitante à esfera interpessoal, incluem-se a família, o grupo de pares e o ambiente académico. Neste sentido, é importante referir as atitudes favoráveis dos pais relativamente ao consumo, ligações familiares débeis, existência de conflitos familiares, interação com pares consumidores, rejeição por parte do grupo de pares, insucesso académico e adaptação e expectativas académicas reduzidas (Matos, 2008).

Ao nível do contexto de vida, a não conformidade, a presença de normas e regras facilitadoras do consumo e a facilidade de acesso a estas substâncias, constituem alguns fatores de risco. Existem estudos que, defendem a ideia de que, a utilização de substâncias psicoativas é explicada pela combinação de múltiplos fatores sendo que, uns exercem mais influência do que outros (Kim et al., 2002). Diversos fatores de risco contribuem para o início e continuação/aumento do consumo, entre os quais se destacam uma maior independência, o consumo por parte de pares ou familiares, a disponibilidade percebida da substância e a influência dos pares (D'Amico & McCarthy, 2006; Kuntsche & Jordan, 2006).

3.4. Comportamentos de risco na adultez emergente

Como já foi referido, atualmente os indivíduos encaram a adultez e as obrigações que esta acarreta, de forma muito diferente. Questões como casamento, casa e filhos são consideradas, pela maioria, não como objetivos mas sim, situações a serem evitadas. No entanto, isto não significa que eles não queiram, um dia, assumir estas responsabilidades (Arnett, 2004). Arnett (2005) refere que, na *adultez emergente* muitos expressam sentimentos ambivalentes acerca do casamento e da parentalidade sendo que, existe relutância em dar por finalizada a liberdade experienciada durante este período.

A adultez e as suas obrigações representam segurança e estabilidade mas também o fim desta liberdade. A diferença entre os jovens de hoje e os jovens do passado é que, presentemente existe menos controlo e maior liberdade social entre os 18 e os 25 anos. A prevalência de comportamentos de risco nomeadamente, a elevada taxa de consumo e abuso de substâncias psicoativas durante a *adultez emergente*, pode ser explicada através das cinco características específicas desta faixa etária: (i) exploração da identidade; (ii) instabilidade; (iii) sentimento de “*in between*”; (iv) período de possibilidades; e (v) fase de autocentração (Arnett, 2005).

Relativamente à exploração da identidade, o uso de substâncias psicoativas poderá ocorrer neste período de duas formas. Durante a exploração da identidade muitos adultos emergentes querem obter um conjunto de experiências antes de se assumirem como adultos sendo que, para alguns, isto significa experimentar substâncias psicoativas; por outro lado, o desenvolvimento de uma identidade estável pode ser um processo difícil e confuso e, como tal, o consumo das mesmas poderá ser uma forma de aliviar esta confusão de identidade (Arnett, 2005). A *adultez emergente* é representativa de uma grande instabilidade, tratando-se do período com maior instabilidade ao longo do ciclo vital. Aquando da exploração da identidade, são variadas as

mudanças feitas em termos de relações afetivas, de emprego, de educação, etc. Como tal, este conjunto de modificações poderá facilitar o uso e/ou abuso de substâncias psicoativas na medida em que, poderá provocar tristeza e ansiedade e, por sua vez, conduzir ao consumo como forma de automedicação (Arnett, 2005).

Segundo Arnett (2005), o sentimento de “*in between*”, característico da *adulthood emergente*, indica que o adulto emergente não se sente nem adolescente nem adulto. Não são os marcadores demográficos tradicionais como a conclusão do curso, o casamento e a paternidade que marcam a entrada na vida adulta mas sim, o assumir de responsabilidades e de decisões por si próprio. Este estado subjetivo de estar “*in between*” pode significar que os adultos emergentes sentem que, como já não são mais adolescentes, são capazes de decidir por si se querem, ou não, consumir substâncias psicoativas (Arnett, 2005). Por outro lado, se eles também sentem que ainda não são adultos, não se sentem comprometidos com padrões de comportamento adulto. Deste modo, eles podem sentir que têm uma certa liberdade para fazerem determinadas coisas durante este período que não serão aceitáveis, como o consumo de substâncias psicoativas (*ibidem*).

A transição e adaptação dos estudantes ao ensino superior abrangem inúmeros desafios e exigências sendo que, muitas vezes, os estudantes não se encontram preparados para enfrentarem com êxito estes desafios/exigências, essenciais a qualquer transição (Almeida & Cruz, 2010). Este processo transitório e adaptativo, tendo em conta os desafios e as dificuldades, são processos complexos vivenciados de forma distinta pelos adultos emergentes. Se para uns esta transição representa maior liberdade e autonomia, para outros, pode significar ansiedade, como efeito das potenciais ameaças quer ao bem-estar, quer à autoestima (Almeida, 2007; Diniz & Almeida, 2006; Ferreira et al., 2001; Soares, 2003; Soares, Guisande & Almeida, 2007). O ensino superior pode contribuir para o desenvolvimento dos estudantes em diferentes níveis. No entanto, esta experiência académica pode significar um período de elevado *stress*, originando algumas dificuldades e/ou agravar dificuldades já existentes tornando-se, por isso, favorável à manifestação de comportamentos de risco (*ibidem*).

A utilização de substâncias psicoativas pelos estudantes universitários tem suscitado interesse e preocupação (Mardegan et al., 2007) pois, ainda que, a entrada para o ensino superior possibilite a experimentação de sentimentos positivos pode, por outro lado, ser uma fase crítica onde a vulnerabilidade para o consumo e abuso é maior (Peucker, Fogaça & Bizarro, 2006; Reich, Zautra & Hall, 2010). Para além disso, as taxas de comportamento de risco são mais elevadas

nesta faixa etária e tendem a progredir para uma depressão major (Reich et al., 2010), tendo em conta a diminuição da vigilância dos pais durante esta fase e, como tal, uma menor influência, por parte destes, acerca dos padrões de consumo dos pares ou colegas do adulto emergente (Schulenberg & Maggs, 2002). O consumo de substâncias psicoativas, devido ao seu impacto e extensão nas sociedades modernas (Parker, Williams & Aldridge, 2002), tornou-se num problema relevante de saúde de acordo com a sua incidência e riscos associados ao consumo (Peuker, Rosemberg, Cunha & Araújo, 2010).

3.5. Consumo de substâncias psicoativas

O consumo de substâncias psicoativas altera o estado normal da pessoa que consome e a continuidade deste consumo pode resultar no desenvolvimento de um processo de abuso, de adição e, por último, de dependência (Patrício, 2014). Neste sentido, é importante que a sua utilização não se torne numa situação de dependência patológica, em que a pessoa perde a sua liberdade. De acordo com Patrício (2014), ao consumir pela primeira vez uma determinada substância psicoativa, não é intenção da pessoa se tornar dependente da mesma. No entanto, existem muitos casos em que os consumidores adquirem comportamentos aditivos dependentes. Estes, por sua vez, fazem com que o indivíduo sinta necessidade de consumir, de aumentar a frequência deste consumo e até mesmo aumentar as quantidades da substância consumida.

Nos anos 60, tanto o consumo experimental como o abusivo de substâncias psicoativas, era realizado por pessoas que tiveram ou tinham algum contato fora de Portugal. No nosso país, era frequente a utilização de substâncias como o álcool e o tabaco (Patrício, 2014). No início da década de 70, a experimentação, o consumo ocasional e regular de outras substâncias psicoativas tornaram-se mais evidentes no nosso país. Ainda antes de 1974, haviam determinados meios onde se faziam notar o consumo e o abuso de certas substâncias ilegais e de alguns medicamentos psicoativos (Patrício, 2014). Após o 25 de abril, observou-se um aumento de utilizadores de diferentes substâncias psicoativas como por exemplo, os derivados da *cannabis*. Um conjunto de fatores como o aumento da liberdade e a abertura das fronteiras permitiu um maior contato entre as pessoas e povos facilitando, assim, uma procura e oferta superiores de substâncias psicoativas. Ser consumidor de substâncias de abuso era visto, para muitos, como uma atitude progressista, característica de países mais desenvolvidos (*ibidem*). Presentemente verifica-se uma prevalência elevada da utilização de substâncias psicoativas bem como uma modificação nos padrões do seu consumo na população mais jovem, que se traduzem numa ameaça à sua saúde, bem-estar e qualidade de vida (Vinagre & Lima, 2006).

Podemos diferenciar as drogas, segundo a perspectiva legal, como drogas lícitas ou legais ou ilícitas e ilegais. Sob o ponto de vista fisiológico e bioquímico, estas drogas são classificadas como substâncias psicoativas pois atuam no sistema nervoso central (SNC) alterando-o. O sistema nervoso é constituído por biliões de células que formam uma rede de comunicação complexa designadas de neurónios (Carlini, Nappo, Galduróz & Noto, 2001).

Por sua vez, os neurónios são os responsáveis pelo processamento das informações. No entanto, eles não se encontram ligados de forma contínua, existindo um espaço entre eles, a fenda sináptica, sendo nesta que ocorre a neurotransmissão ou seja, a troca de informação entre neurónios. Para a transmissão de informações, o neurónio segrega substâncias químicas (neurotransmissores) que atuam como mensageiros entre neurónios, os quais recebem a informação através dos recetores (Carlini, Nappo, Galduróz & Noto, 2001). O consumo de substâncias psicoativas pode alterar estas comunicações neuronais na medida em que, pode originar diferentes efeitos tendo em conta o neurotransmissor envolvido, bem como a forma de atuação da substância utilizada. Deste modo, e de acordo com o tipo de ação, o consumo de substâncias psicoativas pode gerar euforia, sonolência, alucinações, delírios, etc. (*ibidem*).

Temos vindo a assistir a uma mudança epistemológica, que tem sido demarcada pela dúvida e pela necessidade constante de adaptação a uma realidade e a um futuro inseguros e imprevisíveis (Medeiros, 2013). Este processo de ajustamento/adaptação exige que o indivíduo seja flexível e recetivo a novas experiências e à incerteza, suportes socioemocionais seguros e climas organizacionais positivos nas instituições, objetivando promover e otimizar a saúde (Medeiros, 2013).

Em Portugal, o consumo de substâncias ilícitas alarga-se no território nacional (IDT, 2008) sendo que, o surgimento de novas drogas desencadeou uma “explosão” não apenas no consumo como também em idades mais precoces ao longo do ciclo de vida (Paes de Pontes, Rocha, Ganem & Milani, 2009). É bastante frequente os adultos emergentes recorrerem ao consumo de substâncias por diversas razões tais como, a necessidade de integração, a fuga da realidade, a obtenção de prazer e de diversão e a influência do grupo de pares (Freitas et al., 2012) sem que antecipem as consequências futuras destas ações prejudiciais. É durante a juventude que se celebram as atividades culturais através de festas onde é comum a presença do álcool facilitando, assim, um ambiente de experimentação de outras substâncias psicoativas e consequentes comportamentos de risco (Chavez et al., 2005). Em contexto recreativo, a utilização

de álcool e de outras substâncias psicoativas tem sido avaliada como preocupante (Lomba, Apóstolo, Mendes & Campos, 2011).

3.5.1. Consumo de álcool

Tanto em países desenvolvidos como em países em desenvolvimento, o abuso do álcool tem atingido dimensões massivas, tendo-se generalizado nas últimas décadas, sendo o alcoolismo uma das consequências mais graves (Cabral, 2004). Para a sua generalização, têm contribuído alguns fatores, designadamente, a tolerância social que é concedida ao consumo bem como, a perceção reduzida do risco associado a este consumo favorecendo, assim, a ideia de que estas condutas são normais (*ibidem*). A nível europeu a tendência recai sobre a uniformização dos padrões de consumo alcoólico. Assim como em muitos países europeus do mediterrâneo, Portugal é um país no qual está enraizada a tradição vitivinícola e, como tal, o vinho faz parte da nossa tradição e rituais. Para além disso, a ingestão de álcool integra a dieta mediterrânica e tem uma forte influência em diferentes áreas económicas como o turismo, o divertimento, a restauração, a indústria promotora, entre outras (Cabral, 2004). O vinho também tem um papel de destaque quando se fala em desenvolvimento da cultura e de tradições. No entanto, nas últimas décadas, têm-se assistido a intensas modificações que conseqüentemente alteram, de um modo decisivo, os modos e formas de beber (*ibidem*) que fazem decrescer ou exacerbar as situações de risco. Ele associa-se frequentemente, a quadros de relacionamentos sociais de diferentes naturezas (ritual, comemorativa e recreativa) integrando estilos de vida. Segundo o mesmo autor, subsiste uma panóplia de modos sociais de ingestão de álcool que se relacionam com quem bebe, ao que se bebe, com quem se bebe, a regularidade com que se bebe, como se bebe e quando se bebe (Cabral, 2004).

Os níveis de consumo de álcool *per capita*, em Portugal, mantêm-se bastante elevados apesar de haverem indicadores da existência de um ligeiro decréscimo a nível nacional. Tem-se constatado, à semelhança do que acontece na Europa, um aumento dos consumos de álcool entre jovens e mulheres (Balsa, Vital & Pascueiro, 2011). Entre universitários, verifica-se que o consumo excessivo de álcool é um padrão recorrente (Ham & Hope, 2003; Park & Grant, 2005; Pimentel et al., 2013). De acordo com Pimentel et al. (2013), num estudo realizado com uma amostra de 272 estudantes do ensino superior, o consumo de bebidas alcoólicas, para além de ser aceitável, é também tolerado e até promovido no meio académico sendo o seu consumo regular e intensivo.

Vários estudos, nacionais e internacionais, referem o consumo de álcool como o comportamento de risco mais preocupante, podendo contribuir para o desenvolvimento de outras condutas de risco para a saúde (Delucchi, Matzger & Weisner, 2008; Filho, Campos & Lopes, 2012; Franca & Colares, 2008; Kim et al., 2002; Maddock & Glanz, 2005; Pedrosa et al., 2011; Reis et al., 2011; Santos, 2011).

De acordo com Medeiros (2013), na Região Autónoma dos Açores, o consumo de álcool é preocupante. Existe um aumento da iniciação do consumo de álcool em idades muito precoces, tendo em conta que são frequentes, especialmente aos fins de semana, os hábitos de saídas noturnas dos adolescentes, associadas ao álcool. Os docentes da Universidade dos Açores alertam para o facto de existirem relatos de uso/abuso de álcool por parte dos estudantes, sendo que estes foram encaminhados para intervenção especializada (Medeiros, 2013).

O abuso de álcool pelos universitários acarreta consequências bastante negativas nomeadamente a três níveis: (i) danos individuais, (ii) danos a outras pessoas e (iii) custos/danos institucionais (Perkins, 2002). Nos primeiros incluem-se menor comprometimento académico/desempenho académico baixo, “*blackouts*”, morte precoce, doenças de longo prazo, atividade sexual desprotegida e indesejada, repercussões legais, suicídio, condução perigosa, desempenho atlético reduzido e risco de violação. Ao nível dos prejuízos para com outras pessoas, salientam-se danos materiais e vandalismo, lutas e violência interpessoal, violência sexual, ocorrência de incidentes relacionados com ódio e distúrbios de ruído. Relativamente às instituições, os danos referem-se a prejuízos materiais, atritos estudantis, perda da perceção do rigor académico, custos legais e maior tensão emocional e tempo exigido aos funcionários (Perkins, 2002). Para além destas consequências, alguns estudos constataram que o consumo excessivo de álcool tem consequências marcantes ao nível do cérebro (Campanella et al., 2012; López-Caneda et al., 2012; López-Caneda, Holguín, Corral, Doallo & Cadaveira, 2014; Reisher et al., 2013; White & Swartzwelder, 2005).

Diversos estudos realizados com amostras de estudantes do ensino superior português verificaram que a percentagem de consumidores de álcool está acima dos 80% sendo que, o consumo elevado de álcool é um fenómeno que assume bastante expressividade entre os estudantes universitários (Lopes et al., 2008; Martins, Coelho & Ferreira, 2010; Mendes & Lopes, 2014; Pimentel et al., 2013; Preto, 2002; Soares et al., 2014; Souza, Gonçalves & Costa, 2012; Zão, 2012). Um evento muito conhecido e dinamizado pelos estudantes universitários é a tradição

da queima das fitas na qual se verifica o consumo abusivo de álcool pelos estudantes (Agante, 2009).

Têm sido abundantes as investigações feitas no âmbito do *binge drinking* ou consumo de álcool em excesso e que têm demonstrado uma grande prevalência entre os adolescentes e adultos emergentes (Archie, Kazemi & Akhtar-Danesh, 2012; Baiocco, D'Alessio & Laghi, 2010; Beets et al., 2009; Feijão et al., 2012; Maggs, Williams & Lee, 2011; Morawska & Oei, 2005; Pedersen & Soest, 2013; Sanchez, Locatelli, Noto & Martins, 2013; Stickley, Koyanagi, Kuposov, Razvodovsky & Ruchkin, 2013; Wemm et al., 2013). Este consumo excessivo é usualmente definido como o consumo de cinco ou mais bebidas (quatro ou mais para as senhoras) numa determinada ocasião num intervalo de duas horas (o que corresponde a uma concentração de álcool no sangue em torno dos 0,08% ou superior) pelo menos uma vez nas últimas duas semanas ou no último mês (NIAAA, 2004). De acordo com um estudo realizado na Rússia com uma população adolescente, (Stickley et al., 2013) existem muitos fatores que levam ao consumo excessivo de álcool nomeadamente, as crenças acerca dos efeitos nocivos do álcool, a facilidade na sua obtenção, um grupo de pares consumidores bem como, a associação ao consumo de outras substâncias tais como, o tabaco e a marijuana.

3.5.2. Consumo de outras substâncias psicoativas

De acordo com o Serviço de Intervenção nos Comportamentos Aditivos e nas Dependências (SICAD, 2014), num estudo realizado em 2012 na população geral residente em Portugal, entre os 15 e os 64 anos, as substâncias psicoativas ilícitas mais comumente utilizadas foram a *cannabis*, o *ecstasy* e a cocaína, com prevalências de consumo ao longo da vida (pelo menos uma experiência de consumo) sendo que, a população entre os 15 e os 34 anos, foi aquela que apresentou taxas mais elevadas ao nível de prevalência de consumos ao longo da vida, de consumos recentes e de continuidade dos consumos relativamente à população total. No que concerne à proporção de sujeitos que, tendo consumido uma determinada substância ao longo da vida referiram ter consumido essa mesma substância nos últimos 12 meses, a população jovem adulta (15 a 34 anos) apresentou valores mais elevados às da população total para todas as substâncias consideradas (SICAD, 2014).

É de salientar que, é nesta população mais jovem que, as prevalências de consumo de substâncias psicoativas são superiores, decrescendo, de um modo geral, à medida que se avança no ciclo de vida. Ainda segundo o SICAD, Portugal, de acordo com estudos realizados entre os

anos de 2010 e 2012, com a mesma população de referência, apresentou prevalências de consumo de substâncias ilícitas inferiores aos valores médios registados em outros países europeus. Relativamente à perceção de acesso de consumidores e de não consumidores, os primeiros, percecionaram como mais fácil o acesso a estas substâncias (SICAD, 2014).

É cada vez mais frequente, a experimentação de substâncias psicoativas, havendo uma preocupação em especial com os estudantes universitários visto que, nesta população estudantil, constata-se o uso frequente destas substâncias (Mardegan et al., 2007). Neste sentido, têm sido inúmeros os estudos realizados sobre os comportamentos de risco dos universitários, nomeadamente sobre o consumo de substâncias psicoativas (Bortoluzzi, Capella, Traebert & Presta, 2012; Calado, 2011; Canuto, Ferreira & Guimarães, 2006; Freitas, Nascimento & Santos, 2012; Galhardo et al., 2006; Loureiro, 2012; Lopes et al., 2008; Lucas et al., 2006; Mardegan et al., 2007; Medeiros, 2013; Medeiros, Rediess, Filho, Martins & Mazioni, 2012; Mendes & Lopes, 2014; Silva et al., 2006; Sousa, 2014; Teixeira et al., 2010; Zão, 2012).

É durante as festas académicas que os consumos são mais frequentes (Medeiros, 2013) havendo, por parte do grupo de pares, uma pressão no sentido de testarem os limites e capacidades de resistência às substâncias psicoativas (Melo, Andrade & Sampaio, 2010). A semana académica, por exemplo, é um período que se traduz em excessos pois toda a programação que é feita nestes dias origina contextos propícios ao consumo. Aliás, alguns destes excessos acontecem ainda antes da chegada aos recintos destinados às festas académicas (designadamente em grupo e na residência de alguns estudantes, ou cafés, etc.) o que, por sua vez, contribui para a diminuição do controlo e da capacidade de gerir situações associadas a este ambiente festivo (*ibidem*). Ainda de acordo com os mesmos autores, todos aqueles ciclos avaliativos de grande tensão com que o estudante universitário se encontra sujeito, promovem alguma instabilidade e, em consequência, a festa e o divertimento assumem um papel relevante ao nível da integração social, do combate ao *stress* e à frustração inerentes ao insucesso académico (Melo, Andrade & Sampaio, 2010).

O consumo precoce e a vulnerabilidade ao efeito destas substâncias acarretam consequências graves em diferentes níveis, tais como o aumento do risco de sexualidade promíscua, de ter acidentes e de violência, para além de outras (Chiapetti & Serbena, 2007; Filho, Ferreira, Gomes, Silva & Santos, 2007). A existência de alguns fatores de risco facilitam o uso/abuso destas substâncias nomeadamente, a prevaricação das próprias normas sociais, o

insucesso acadêmico e o abandono escolar e conflitos graves no seio da família (Chiapetti & Serbena, 2007).

A *adulter emergente* caracteriza-se essencialmente, pela frequência do ensino superior, com as questões exploratórias da identidade, da exploração de carreira, de opções afetivas e a tomada de decisões sem a tutela dos pais, numa sociedade em que se observa um adiamento progressivo das tomadas de decisão e realizações relativas aos domínios afetivo e vocacional. O consumo de substâncias psicoativas é, muitas vezes, percecionado como um comportamento normal, sendo uma atitude exploratória saudável e um trajeto de aprendizagem positivo, sendo os contextos académico e social (onde se integra o grupo de pares) os preditores mais apontados para o consumo.

A transição para o ensino superior é vista como uma mudança normal, mas significativa, podendo constituir-se como um fator impeditivo da adoção/manutenção de estilos de vida saudáveis. Neste sentido, os comportamentos de risco encontram-se associados a diferentes consequências ao nível físico e mental, à mortalidade e morbilidade. Estes estudantes encontram-se perante um contexto escolar diferente e vêm-se confrontados com sentimentos negativos bem como a etapas de grande revezamento ao nível emocional. Deste modo, o consumo de álcool e de outras substâncias psicoativas entre os estudantes do ensino superior tem sido alvo de diversos estudos com o intuito de identificar, prevenir e intervir na manifestação destes comportamentos.

PARTE 2
CAPÍTULO IV
Metodología

4.1. Contexto e problematização

Os conceitos apresentados no enquadramento teórico nomeadamente, a transição e adaptação para o ensino superior, a *adulthood emergente*, os modelos de desenvolvimento cognitivos e psicossociais e os comportamentos de risco nos estudantes universitários, integram os eixos que sustentaram e orientaram esta investigação.

Como já referido anteriormente, as modificações ao nível do sistema de ensino especificamente, o Processo de Bolonha, veio permitir uma maior massificação e heterogeneização do ensino superior português, facilitando não só uma maior autonomia na obtenção do conhecimento, como também uma maior mobilidade de professores e estudantes dentro do espaço europeu. Ao nível dos próprios cursos, a existência de uma condensação em unidades de créditos, possibilitaram ao estudante, obter a licenciatura e o mestrado num espaço de tempo mais reduzido e com maior possibilidade de autosseleção das disciplinas. Esta reforma no sistema de ensino superior veio proporcionar ao estudante a aquisição de ferramentas, que lhe permitem a revitalização do seu desenvolvimento pessoal e profissional.

Por outro lado, a transição para o ensino superior é um processo muito importante em termos desenvolvimentistas e dá início a uma etapa do ciclo vital - a *adulthood emergente*, período correspondente ao estudante do ensino superior, questões que assumem um relevo central neste contexto. O ingresso traduz-se em diferentes desafios ao nível de competências pessoais, interpessoais e sociais para os quais nem sempre os adultos emergentes se encontram preparados. Neste sentido, inúmeros estudos (Bortoluzzi et al., 2012; Calado, 2011; Canuto et al., 2006; Delucchi et al., 2008; Filho, Campos & Lopes, 2012; Franca & Colares, 2008; Freitas et al., 2012; Galhardo et al., 2006; Loureiro, 2012; Lopes et al., 2008; Lucas et al., 2006; Maddock & Glanz, 2005; Mardegan et al., 2007; Medeiros et al., 2012; Mendes & Lopes, 2014; Pedrosa et al., 2011; Reis et al., 2011; Santos, 2011; Silva et al., 2006; Sousa, 2014; Zão, 2012) têm demonstrado que nesta população é frequente o consumo de substâncias psicoativas, particularmente o álcool (Medeiros, 2013).

Com o objetivo de contribuir para o conhecimento do consumo de substâncias psicoativas na população jovem académica, e em que medida este consumo pode influenciar a autoestima e a satisfação com a vida, este trabalho adota um desenho de investigação de cariz exploratório de natureza quantitativa. A metodologia quantitativa possibilita a realização de operações ao nível da classificação, comparação e condensação. Para além dessas, as abordagens quantitativas proporcionam ainda (i) o anonimato dos participantes, garantindo a veracidade das

informações recolhidas e (ii) um número elevado de participantes, compactado num espaço de tempo (Ghiglione & Mathalon, 1993).

Recorreu-se a instrumentos quantificadores e estimuladores que facilitaram a dedução e a quantificação, tendo em conta as regras das questões referentes à generalização do aglomerado de observações feitas na população estudada e dos critérios populacionais das estatísticas amostrais. Por sua vez, regra geral, estas últimas indicam valores esperados ou dimensões de grandeza entre a amostra e a população (Ribeira, 2010).

Particularizando, para a recolha de informações recorreu-se quer a Escalas quer ao Questionário. Estes possibilitam a recolha precisa e fatural da informação de um número mais elevado de inquiridos conduzindo, com maior rigor, a informação a ser recolhida, estimulando a racionalização. A partir da informação recolhida, consegue-se a descrição de uma população e a verificação de hipóteses (Ribeira, 2010). Para além disso, permite ainda uma maior agilidade do processo de investigação, facto relevante quando se trata de uma investigação balizada no tempo, como esta. Neste sentido, a opção por este tipo de instrumentos, resultou da ponderação das vantagens anteriormente mencionadas.

No entanto, a quantificação da informação reunida pode apresentar determinados riscos nomeadamente, afastar o investigador do participante. Ou seja, enquanto sujeito intencional, o ser humano não funciona de acordo com um rumo linear mas sim, segundo processos e estratégias oscilantes sendo que, a quantificação tende a reduzir o estudante a um mero valor informacional passível de ser de manipulado (Ribeira, 2010). De forma a evitar ou atenuar alguns constrangimentos decorrentes desta situação, optou-se também por uma lógica inferencial, de modo a auxiliar na interpretação de certos resultados estatísticos ao instituir associações entre os tais resultados e um quadro explicativo das respostas dos participantes. Com esta complementaridade das inferências pretendeu-se extrair conclusões mais robustas, relativas aos comportamentos dos estudantes.

Por conseguinte, objetiva-se a obtenção de um melhor entendimento dos factos através da utilização de diferentes técnicas, que facilitem o alcance de resultados sólidos e que assistem numa melhor elucidação das questões de investigação, nomeadamente:

Questão 1: “Quais os comportamentos de risco existentes na população académica da UAç, nomeadamente, o consumo de substâncias psicoativas, e como se caracterizam os hábitos de consumo das mesmas?”

Questão 2: “Será que o consumo de álcool e de outras substâncias psicoativas está relacionado com o sexo masculino?”

Questão 3: O consumo de álcool é maior em estudantes do 1º ano de frequência da UAç?

Questão 4: O maior consumo de outras substâncias psicoativas está relacionado com o 1º ano de frequência da UAç?

Questão 5: Será que o consumo de álcool e de outras substâncias psicoativas influencia a autoestima e a satisfação com a vida?

Em nosso entender, as questões anteriormente expostas surgiram da necessidade de explicar e clarificar a existência de uma realidade comprovada por diversas investigações, e que envolve a população académica. O impacto de uma transição irá depender do facto de estas mudanças ocorrerem de forma progressiva ou rápida, bem como do cruzamento com outras transições (Schlossberg et al., 1995). Serão exigidos mais recursos, dispêndio de tempo e de respostas adaptativas, quanto maior forem as alterações nos diferentes aspetos da vida de cada um, concretamente, ao nível das rotinas, dos papéis, das relações interpessoais e da perceção sobre si próprio e os outros (Schlossberg et al., 1995). A transição para o ensino superior, que se constitui como uma mudança normativa mas significativa do ciclo vital, pode tornar-se num fator de risco impeditivo da adoção e manutenção de estilos de vida saudáveis (Matos, 2005). O preditor mais consistente tem sido o contexto académico e social, onde se integra o grupo de pares (Kuntsche & Jordan, 2006), verificando-se uma necessidade crescente em explorar os comportamentos relacionados com estes contextos.

4.2. Objetivos da investigação

De forma a operacionalizar os propósitos deste estudo, foram definidos os seguintes objetivos:

a) Verificar a existência de comportamentos de risco, nomeadamente, o consumo de álcool e de outras substâncias psicoactivas numa amostra da Universidade dos Açores;

b) Caraterizar o consumo do álcool e de outras substâncias psicoactivas nos estudantes consumidores;

c) Inferir sobre a relação entre o sexo e o consumo de álcool e de outras substâncias psicoativas;

d) Averiguar se os estudantes do 1º ano de frequência apresentam maiores consumos, relativamente ao álcool;

e) Constatar se o consumo de álcool e de outras substâncias psicoativas se relacionam com a autoestima e a satisfação com a vida.

4.3. Hipóteses

A definição das hipóteses exigiu o desenvolvimento de um processo de reflexão da nossa parte, com o intuito de este nos orientar no percurso a seguir, com o propósito de haver uma articulação entre o que pretendíamos conhecer e a averiguação da realidade. Neste sentido, esta investigação assentou num quadro concetual acerca do adulto emergente que ingresa no ensino superior e a adoção de comportamentos de risco, como o consumo de álcool e outras substâncias psicoativas.

Este estudo também teve por base diversas investigações sobre o assunto (como exemplo: Anderson et al., 2009; Dusselier et al., 2005; Lopes et al., 2008; Kuntsche & Jordan, 2006; Martins et al., 2010; Mendes & Lopes, 2014; Peuker et al., 2006; Pimentel et al., 2013; Preto, 2002; Reich et al., 2010; Soares et al., 2014; Souza et al., 2012; Zão, 2012) que demonstraram que o ensino superior pode ser impulsionador da adoção de comportamentos de risco entre os estudantes universitários. Deste modo, tentámos, através dos instrumentos atrás mencionados, verificar se na Universidade dos Açores, existiam comportamentos de risco, mormente consumo de substâncias psicoativas, e como é que se caracterizavam.

Esta necessidade de verificação da nossa realidade académica orientou a formulação das seguintes hipóteses, referentes à adoção de comportamentos de risco.

Hipótese 1: Existe uma relação entre o consumo de álcool e de outras substâncias psicoativas e o sexo (com predominância para o sexo masculino);

Hipótese 2: Os estudantes do 1º ano de frequência consomem mais álcool do que os estudantes dos restantes anos;

Hipótese 3: Existe uma relação entre o maior consumo de outras substâncias psicoativas (para além do álcool) e o 1º ano de frequência da UAç;

Hipótese 4: Há uma relação entre o consumo de álcool e de outras substâncias psicoativas e as variáveis autoestima e satisfação com a vida.

4.4. Amostra

A amostra é constituída por 307 estudantes da Universidade dos Açores (UAç). Através da recolha de dados, no ano letivo de 2013/2014, foi possível a obtenção de 376 questionários. No entanto, deste total, eliminámos todos os participantes com mais de 25 anos, por estes não se enquadrarem nos objetivos do estudo, pois pretendia-se uma amostra de adultos emergentes, cuja faixa etária se situa entre os 18 e os 25 anos de idade (Arnett, 2000).

4.4.1. Variáveis pessoais: sexo e idade

A amostra distribui-se pelos dois sexos, sendo maioritariamente constituída por estudantes do sexo feminino, com 222 (72,35%), em comparação ao sexo masculino que se encontra em menor número, com 85 (27,7%). Em ambos os sexos, as idades situam-se entre os 18 e os 25 anos, conforme a Tabela 1.

Tabela 1. Frequências e percentagens das variáveis pessoais sexo e idade

Variáveis pessoais										
	Sexo		Idade							
	M	F	18	19	20	21	22	23	24	25
N	85	222	33	85	64	51	27	17	20	10
%	27,7%	72,3%	10,7%	27,7%	20,8%	16,6%	8,8%	5,5%	6,5%	3,3%

A idade mais representativa dos participantes são os 19 anos (27,7%), sendo que, a média de idades situa-se nos 20,44 anos (DP=1,843).

4.4.2. Curso de frequência

Os estudantes da amostra distribuem-se por 26 cursos de Licenciatura e de Mestrado diferentes da UAç, conforme é possível verificar através da Tabela 2.

Tabela 2. Percentagens dos cursos frequentados pelos estudantes da amostra

Curso	N	%
Serviço Social	69	22,5
Educação Básica	18	5,9
Psicologia	69	22,5
Relações Públicas e Comunicação	10	3,3
Comunicação Social	1	,3
Ciências Sociais e da Comunicação	2	,7
História	2	,7

Curso (Cont.)	N	%
Ciências Farmacêuticas	2	,7
Economia	9	2,9
Turismo	8	2,6
Sociologia	3	1,0
Gestão	43	14,0
Enfermagem	4	1,3
Ciências da Nutrição	1	,3
Ciências Biológicas e da Saúde	16	5,2
Biologia	15	4,9
Desenvolvimento de Produtos Multimédia	1	,3
Informática, Redes e Multimédia	4	1,3
Engenharia Civil	1	,3
Ciclo Básico de Medicina	11	3,6
Mestrado em História	2	,7
Engenharia Eletrotécnica e de Computadores	4	1,3
Mestrado em História Insular e Atlântica	1	,3
Mestrado em Psicologia	4	1,3
Comunicação Social e Cultura	5	1,6
MCEE (Mestrado em Ciências Económicas e Empresariais"	2	,7

Os cursos com maior representatividade são as licenciaturas de Psicologia e de Serviço Social, com 69 estudantes (22,5 %; 22,5%), seguidos de 43 estudantes de Gestão (14%), 18 estudantes de Educação Básica (5,9%), 16 estudantes de Ciências Biológicas e da Saúde (5,2%), 15 estudantes de Biologia (4,9%), 11 estudantes de Ciclo Básico de Medicina (3,6%) e 10 estudantes de Relações Públicas e Comunicação (3,3 %).

4.4.3. Variáveis académicas: ano de frequência e habilitações académicas

O Quadro 1 permite observar que, relativamente ao ano de matrícula, os estudantes da amostra distribuem-se da seguinte forma: 119 (39,1%) frequentavam o 1º ano, 101 (33,2%) frequentavam o 2º ano, 75 (24,7%) frequentavam o 3º ano, 9 (2,9%) frequentavam o Mestrado, sendo que 3 estudantes não responderam.

Quadro 1. Variáveis acadêmicas: ano de frequência

Ano de frequência				
	1°	2°	3°	Mestrado
N	119	101	75	9
%	39,1%	33,2%	24,7%	2,9%

Relativamente às habilitações académicas, verificou-se que existem 245 (79,8%) estudantes com o 12º ano de escolaridade (via de ensino), 29 (9,4%) estudantes com o 12º ano ou equivalente pelas Escolas Técnico-Profissionais, 31 (10,1%) com Licenciatura, 2 (0,7%) com Doutoramento, Mestrado ou estudos de Pós-Graduação.

Assim, concluiu-se que as habilitações literárias, com maior representatividade, dizem respeito ao 12º ano de escolaridade (79,8%).

4.4.4. Classe social

No respeitante à classe social, os participantes enquadram-se maioritariamente na classe média baixa, com 233 estudantes (75,9%), de acordo com a Figura 1.

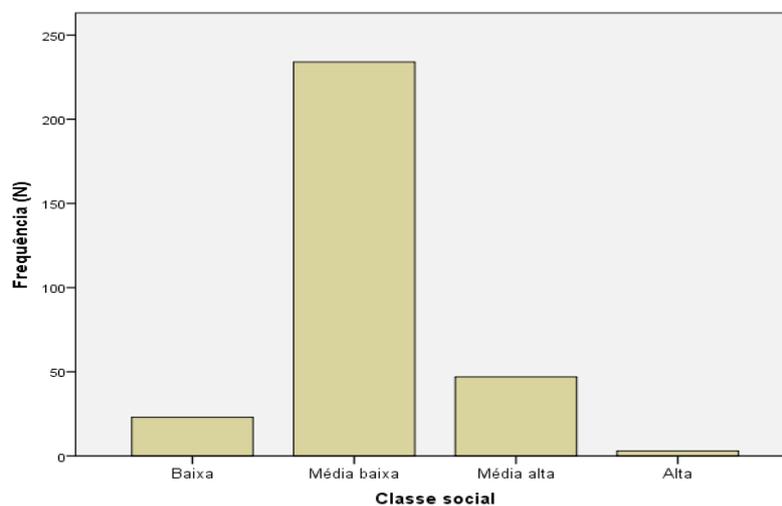


Figura 1. Frequências das classes sociais dos participantes

A menor percentagem, 48 (15,6%) identifica-se com a classe média alta, 23 (7,5%) com a classe baixa e, 3 estudantes, ou seja, 1% com a classe alta.

4.4.4. Principal ocupação

Quanto à ocupação principal atual dos participantes, como é possível constatar na Tabela 3, verificou-se que 2 (0,7%) são estudantes com trabalho fixo, 2 (0,7%) têm um trabalho periódico, 4 (1,3%) trabalharam, mas encontram-se desempregados, 281 (91,5%) são estudantes e 18 (5,9%) são trabalhadores estudantes.

Tabela 3. Principal ocupação dos participantes

Principal Ocupação dos participantes	N	%
Trabalho fixo	2	,7
Trabalho periódico	2	,7
Trabalhou mas encontra-se desempregado(a)	4	1,3
Estudante	281	91,5
Trabalhador estudante	18	5,9

A ocupação principal dos participantes da amostra é ser estudante (91,5%), seguida de trabalhador estudante (5,9%).

4.4.5. Fontes de rendimento dos estudantes

As principais fontes de rendimento mais referidas, são aquelas em que os estudantes dependem exclusivamente dos pais e/ou familiares (69,6%) ou de bolsa de estudo (13,1%), conforme a Tabela 4.

Tabela 4. Fontes de rendimento dos estudantes

Fontes de rendimento dos estudantes	N	%
Emprego próprio	13	4,2
Bolsas de estudo	40	13,1
Subsídio de desemprego ou ajudas sociais	1	,3
Pais e familiares	213	69,6
Rendimentos do(a) parceiro(a)	4	1,3
Outros	4	1,3
Bolsa de estudo + Pais e familiares	24	7,8
Emprego próprio + Pais e familiares	3	1
Emprego próprio + Rendimento parceiro	1	,3
Bolsa de estudo + Outros	2	,7
Pais e familiares + Outros	1	,3

As situações económicas atuais menos referidas são as opções bolsa de estudo mais pais e familiares (7,8%), o emprego próprio (4,2%), os rendimentos do(a) parceiro(a) e outros (1,3%), o emprego próprio com suplemento económico dos pais e familiares (1%), bolsa de estudo e outros (0,7%). Apenas 1 estudante não respondeu a esta questão.

4.4.6. Com quem coabitam os estudantes

Como se pode verificar na Tabela 5, na sua maioria, 68,4% dos estudantes da amostra, referiu viver atualmente com os pais, seguido de 13,7% que mencionou residir com os amigos.

Tabela 5. Pessoas com as quais o estudante coabita

Pessoas com as quais o estudante coabita	N	%
Com os pais	210	68,4
Com outros familiares	19	6,2
Com o(a) parceiro(a)	13	4,2
Com amigos	42	13,7
Sozinho(a)	12	3,9
Outros	4	1,3
Com os pais e parceiro(a)	1	0,3
Pais e outros familiares	5	1,6
Pais e amigos	1	0,3

De salientar que 6,2 % da amostra vive com outros familiares (avós, tios, entre outros), 4,2% coabita com o/a parceiro(a), 3,9 % reside sozinho(a), 1,6% vive com os pais e demais familiares, 1,3 % reside com outros, tais como filhos, irmãos, 1 estudante reside com os pais e parceiro(a) e outro estudante referiu viver com os pais e amigos.

4.5. Instrumentos

Para a recolha de informação acerca dos comportamentos de risco na Universidade dos Açores nomeadamente, o consumo de álcool e de outras substâncias psicoactivas e a sua relação com a autoestima e a satisfação com a vida, no ano letivo de 2013/2014, utilizaram-se três instrumentos (cf. anexo 1): a) Questionário Sociodemográfico e de Comportamentos de Risco; b) Escala de Autoestima de Rosenberg (RSES); c) Escala de Satisfação com a Vida (SWLS).

A opção por este tipo de instrumentos para medir as variáveis em estudo consistiu no facto de, estas técnicas de recolha de informação serem mais compatíveis com a racionalidade instrumental, na medida em que, permitem um conjunto de ações: condensar e objetivar um

número elevado de dados; uniformizar comportamentos sendo que, as respostas alcançadas são analisadas como artefactos idênticos; e, conseguem aspetos registados dos fenómenos (Ghiglione & Mathalon, 1993; Krenz & Sax, 1986). Por outro lado, a utilização do Questionário permite a viabilização da interação indireta com os participantes no entanto, conduz o investigador à adoção de cuidados na produção das perguntas bem como na forma de contato com os inquiridos (Ghiglione & Mathalon, 1993).

4.5.1. Descrição dos instrumentos e suas características psicométricas

4.5.1.1. Questionário Sociodemográfico e de Comportamentos de Risco

Este Questionário é constituído por duas partes distintas: uma corresponde a informação sociodemográfica e a outra refere-se a informação relativa ao consumo de álcool e de outras substâncias psicoativas.

No que concerne aos dados de identificação sociodemográfica, estes destinam-se à caracterização da amostra e distribuem-se da seguinte forma: sexo, ano de frequência, curso, idade, habilitações literárias, principal ocupação atual, principais fontes de rendimento, pessoas com quem o estudante coabita e classe social pertencente. Relativamente aos comportamentos de risco, particularmente, o consumo de álcool e de outras substâncias psicoativas, os seus itens constituintes objetivam saber acerca da experiência e do consumo atual de álcool e de outras substâncias psicoativas. Mais concretamente pretende-se compreender, relativamente ao álcool e outras substâncias psicoativas, a sua frequência, quantidade consumida e o tipo de bebidas e de outras substâncias psicoativas consumidas (exemplo: “Já experimentou drogas sintéticas ou de design (pastilhas, *speed*, *ecstasy*, etc.) alguma vez?”; “Já experimentou cocaína alguma vez?”; “Diga, em média, que quantidade de cada uma das seguintes bebidas consome durante uma semana”).

4.5.1.2. Escala de Autoestima de Rosenberg (RSES)

A Escala de Autoestima de Rosenberg (Rosenberg Self-Esteem Scale - RSES) tem como objetivo a avaliação da autoestima geral. Esta escala integra dez itens relativos a sentimentos de respeito e de aceitação de si próprio em que, metade deles, se encontram enunciados de modo positivo e a outra metade de modo negativo. Existem quatro opções de resposta para cada afirmação (concordo totalmente=4, concordo=3, discordo=2 e discordo totalmente=1). A seguir

às devidas inversões, a média dos itens resulta na cotação total da escala, variando entre 10 e 40 pontos, sendo que uma pontuação mais elevada indica uma autoestima mais alta (Romano, Negreiros & Martins, 2007).

Relativamente às suas características psicométricas e para sua validação portuguesa, utilizou-se uma amostra de 501 participantes (Romano et al., 2007). Foi calculado o coeficiente Alfa de Cronbach de forma a ser possível avaliar a fidelidade. Por sua vez, a validade foi constatada através da análise dos componentes principais definidos similarmente por Pelhman e Swann (1989, in Romano et al., 2007): (i) propensão para a experimentação de afetos positivos e negativos, (ii) concepções próprias em relação a si mesmo, às suas forças e debilidades; (iii) modo como ocorre a interiorização das autoimagens ou seja, a certeza acerca das autoimagens positivas em prejuízo das negativas e a diferença entre as autoimagens reais e ideais de si próprio. Entretanto, foi necessária a análise aos componentes principais com rotação Varimax, seguindo o método Kaiser. De modo a analisar, de forma mais rigorosa os componentes encontrados, utilizou-se o procedimento da máxima verosimilhança (Romano et al., 2007).

Após a realização de análises de construto e da determinação de fidelidade, foi possível a obtenção de um valor de Alfa de Cronbach para o modelo de dois fatores de 0,63 nos itens do fator 1 (referente à autoestima negativa) e de 0,74 nos itens respeitantes à autoestima positiva, revelando assim uma boa consistência interna segundo Hair, Josepf, Anderson, Tatham, Ronald e Black (1998, in Romano et al., 2007). Da análise em componentes principais, alcançaram-se dois fatores com valores superiores a 1 (3,33 e 1,29), os quais explicam 46,03% da variância total. Enquanto os itens 2, 5, 6, 8 e 9, correspondentes à orientação negativa, pertencem ao fator 1, os itens de orientação positiva (1, 3, 4, 7 e 10) são agrupados no fator 2 (Romano et al., 2007).

4.5.1.3. Escala de Satisfação com a Vida (SWLS)

A Escala de Satisfação com a Vida (Satisfaction Life Scale - SWLS) integra cinco itens e constitui um instrumento de avaliação psicológica preciso, que possibilita, ainda a autoavaliação do bem-estar subjetivo com cinco itens. Cada item é classificado numa escala de 7 pontos (1- discordo a 7 - concordo plenamente) em que a pontuação mínima é de 5 e a mais elevada de 35 (Laranjeira, 2009).

Relativamente às suas características psicométricas e para a sua validação portuguesa, Laranjeira (2009) testou a sua confiabilidade, numa amostra de trinta pacientes hospitalizados, com idades compreendidas entre os 18 e os 65 anos, de ambos os sexos, falando português e sem

evidências de qualquer alteração do seu estado mental, tendo sido aplicada em dois momentos. O autor (Laranjeira, 2009), ao nível estatístico, comparou o valor médio em pacientes com diagnóstico de artrite sendo que, estes apresentavam menor bem-estar subjetivo, com o valor médio de estudantes e profissionais que apresentavam um grau de bem-estar subjetivo maior. Através do Coeficiente de Correlação de Pearson, foi avaliada a confiabilidade para cada item individual assim como, para a pontuação total.

Relativamente à consistência interna, esta foi analisada no total da amostra, através da utilização do Alfa de Cronbach para os cinco itens da escala, verificando-se uma consistência interna elevada (0,89). Deste modo, esta consistência elevada atribui a esta ferramenta de avaliação psicológica, poder na discriminação de grupos com níveis de bem-estar subjetivo diferentes, apontando, uma vez mais, para a confiabilidade deste instrumento. Outro método utilizado na análise da consistência interna, foi o de Nunnally e Bernstein (1994, in Laranjeira, 2009).

Foi também encontrada uma diferença muito significativa entre os itens individuais, com exceção do item 4 ($p=0,06$), podendo este resultado se dever a duas situações: (i) ao facto de este item ser retrospectivo e generalista; (ii) e aos resultados obtidos de acordo com os objetivos e análises realizadas, ou seja, existe uma tendência para um número mais alargado de aspetos positivos na análise feita pelos participantes, relativamente aos seus eventos de vida. Os resultados demonstraram que não há diferenças em relação ao sexo ou à idade na amostra. Concluiu-se que existe um grande grau de fidedignidade ($r=0.86$) no valor total, embora seja evidente uma diferença significativa entre o valor médio total da amostra de estudantes e profissionais, em que o bem-estar subjetivo era mais elevado (5,96) e na amostra de pacientes com artrite, em que o bem-estar subjetivo era mais baixo (3,45) (Laranjeira, 2009).

4.6. Procedimentos

De maneira a testar as hipóteses formuladas e posterior apuramento dos instrumentos para este estudo, aplicaram-se, como já se referiu, os três instrumentos: Questionário Sociodemográfico e de Comportamentos de Risco; Escala de Autoestima de Rosenberg; e a Escala de Satisfação com a Vida (Anexo 1).

Começámos por solicitar autorização a docentes que se disponibilizaram para ceder parte de uma componente letiva para este efeito. Prestámos a informação relativa aos propósitos

desta investigação, assegurámos a confidencialidade das respostas e a dimensão voluntária da participação.

Pedidas as devidas autorizações aos professores de unidades curriculares, a sua administração foi efetuada em 376 estudantes da Universidade dos Açores, Pólo de Ponta Delgada, matriculados no ano letivo de 2013/2014. O preenchimento do Questionário ocorreu de forma livre e espontânea, independente do curso e do ano em que os participantes se encontravam inscritos e sem discriminação de outras variáveis.

Uma grande parte da administração do Questionário ocorreu em sala de aula e outra parte, na biblioteca onde existe uma grande concentração de estudantes. Os instrumentos foram distribuídos e recolhidos nos meses de maio, abril e junho do ano de 2014.

Relativamente ao retorno dos instrumentos, este foi relativamente rápido. Foram respondidos 376 Questionários, pois não era nossa intenção originar qualquer tipo de discriminação, dos quais 307 foram utilizados nesta investigação após utilização de critérios de seleção, nomeadamente a idade (18 aos 25 anos de idade). Assim, excluíram-se os estudantes com mais de 25 anos, por se vir a confundir o efeito da idade com outras variáveis, nomeadamente períodos do desenvolvimento.

No tratamento dos dados recolhidos, procedeu-se à sua organização numa base de dados, utilizando para tal o programa SPSS, versão 22.

Ao nível biográfico, o perfil da amostra foi traçado através da utilização do cálculo da distribuição de frequências, do valor médio de cada intervalo, bem como do desvio padrão.

Na dimensão académica os dados nomeadamente, ano de frequência, curso, habilitações literárias e regime estudantil, foram tratados procedendo-se ao cálculo da distribuição de frequências, do valor médio de cada intervalo e do desvio padrão.

Ao nível sociodemográfico, os dados foram sistematizados em quadros após cálculo da distribuição de frequências.

De modo a averiguar as hipóteses de investigação, foram utilizados também testes de associação e testes de diferenças não paramétricos. Nos primeiros, enquadra-se o teste do Qui-Quadrado. Nos segundos, isto é, nos testes não paramétricos (quando se verificou que a amostra não obedece a uma distribuição normal), incluíram-se o Mann-Whitney e o Kruskal-Wallis.

CAPÍTULO V

Apresentação, análise e discussão dos resultados

5.1. Apresentação, análise e discussão dos resultados

Os resultados serão apresentados e discutidos de modo a respeitar os objetivos e as hipóteses formuladas. A sua apresentação será realizada de acordo com dois parâmetros de análise, nomeadamente o estudo do consumo de álcool e o estudo do consumo de outras substâncias psicoativas. Estas últimas substâncias englobam as drogas sintéticas, a cocaína e os alucinogénios.

Num primeiro momento, irá proceder-se à análise descritiva da experiência e do consumo das substâncias psicoativas, recorrendo-se para o efeito, à análise de frequências e percentagens de cada uma das substâncias em particular. Em segundo lugar, serão exibidos os resultados relativos à análise inferencial, tentando desta forma responder a cada hipótese de investigação formulada.

5.1.1. Resultados da análise descritiva

5.1.1.1. Experiência de consumo de outras substâncias psicoativas

Foi possível constatar que os estudantes já experimentaram algum tipo de substância psicoativa, nomeadamente, a experiência de consumo de drogas sintéticas ou de *design* (eg. pastilhas, *speed*, *ecstasy*), de cocaína e de alucinogénios, de acordo com os resultados descritivos da Tabela 6.

Tabela 6. Experiência de consumo de outras substâncias psicoativas

Experiência de consumo de outras substâncias psicoativas	N	%
Experiência de drogas sintéticas ou de <i>design</i>	21	6,9
Experiência de cocaína	7	2,3
Experiência de alucinogénios	16	5,4

As substâncias mais experimentadas pelos estudantes foram as drogas sintéticas ou de *design* (6,9%), em segundo lugar verificou-se a experimentação de alucinogénios (5,4%) sendo que, a substância menos experimentada foi a cocaína (2,3%). Embora os resultados da Tabela 6 se cingem à experiência de substâncias psicoativas, estão de acordo com o estudo de Freitas et al. (2012), no qual se constatou que a cocaína foi a substância psicoativa menos consumida.

5.1.1.1.1. Experiência de consumo de drogas sintéticas ou de *design*

Verificou-se a experimentação de drogas sintéticas ou de *design* por parte dos estudantes, embora em menor número do que aqueles que nunca experimentaram, conforme a Tabela 7.

Tabela 7. Experiência de consumo de drogas sintéticas ou de *design*

Experiência de consumo de drogas sintéticas ou de <i>design</i>	N	%
Sim	21	6,9
Não	283	93,1

Na amostra estudada, 21 estudantes (6,9%) afirmaram que já experimentaram drogas sintéticas, 283 estudantes (93,1%) nunca experimentaram e 3 (1%) não responderam. Há a assinalar que a grande maioria dos estudantes assume que nunca experimentou este tipo de substâncias. De forma semelhante, constatou-se o consumo de drogas sintéticas, no estudo de Chiapetti e Serbens (2007), verificando-se uma maior frequência das anfetaminas e um menor consumo do *ecstasy* e dos barbitúricos.

5.1.1.1.2. Experiência de consumo de cocaína

Constatou-se que alguns estudantes já experimentaram cocaína (2,3 %), embora a maioria refira que nunca experimentou esta substância (Tabela 8), sendo que 2 (0,7 %) não responderam.

Tabela 8. Experiência de consumo de cocaína

Experiência de consumo de cocaína	N	%
Sim	7	2,3
Não	298	97,7

O consumo de cocaína por parte dos estudantes universitários encontra-se patente em vários estudos (Chiapetti & Serbens, 2007; Freitas et al., 2012; Medeiros et al., 2012), sendo que a sua frequência de consumo sofre variações.

5.1.1.1.3. Experiência de consumo de alucinogénios

Averiguou-se a experimentação de alucinogénios por parte de alguns estudantes. Contudo, a maioria mencionou que nunca experimentou esta substância (Tabela 9).

Tabela 9. Experiência de consumo de alucinogénios

Experiência de consumo de alucinogénios	N	%
Sim	16	5,4
Não	282	94,6

No respeitante à experiência de consumo de alucinogénios, 16 estudantes (5,4%) referiram que já experimentaram e 282 estudantes (94,6%) nunca o fizeram, sendo que 9 (2,9%) não responderam. No mesmo sentido, o estudo de Chiapetti e Serbens (2007) demonstrou uma baixa percentagem de consumo de alucinogénios (2%), por parte dos estudantes universitários.

5.1.1.2. Consumo atual de substâncias psicoativas

Verificou-se o consumo atual de substâncias psicoativas por parte dos estudantes, nomeadamente, o consumo de álcool, de cocaína e de alucinogénios, de acordo com os resultados descritivos da Tabela 10. A substância mais consumida pelos estudantes foi o álcool (56,5 %), tal como constatado em outros estudos com populações similares (Galhardo et al., 2006; Mardegan et al. 2007; Medeiros, 2013).

Tabela 10. Consumo atual de substâncias psicoativas

Consumo atual de substâncias psicoativas	N	%
Consumo de álcool	173	56,5
Consumo de cocaína	4	1,3
Consumo de alucinogénios	9	3

A substância mais consumida pelos estudantes foi o álcool (56,5%). Em segundo lugar o consumo de alucinogénios (3%) e, por último, o consumo de cocaína (1,3%). Estes resultados também são consonantes com o estudo de Mardegan et al. (2007), que aponta uma maior prevalência do consumo de álcool nos estudantes (82,1%) e, por último, o consumo de alucinogénios e de cocaína (ambos com 0,6%).

5.1.1.2.1. Consumo particular de álcool

Constatou-se o consumo de bebidas alcoólicas em 173 estudantes (56,5%) e o não consumo de álcool em 133 estudantes (43,5%), de acordo com a Tabela 11.

Tabela 11. Consumo particular de álcool

Consumo particular de álcool	N	%
Sim	173	56,5
Não	133	43,5

Quanto ao consumo particular de álcool, evidenciou-se que mais estudantes consomem bebidas alcoólicas, do que aqueles que não consomem. Este resultado está de acordo com outros estudos, em que o consumo de álcool é mais prevalente (Chavez et al., 2005; Galhardo et al., 2006; Medeiros, 2013).

Quanto à frequência de consumo, foi possível verificar que os estudantes referiram, predominantemente, a opção “Só em ocasiões especiais” (31,6%), conforme a Figura 2.

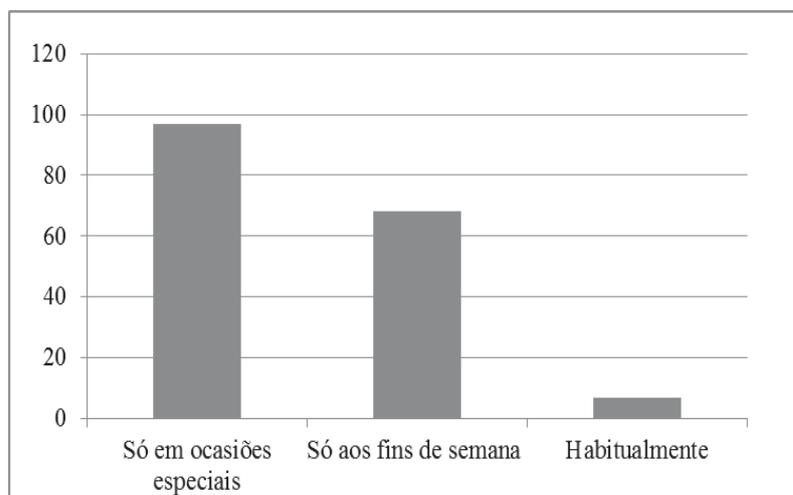


Figura 2. Frequência de consumo de álcool

Em segundo lugar, verificou-se que o consumo aos fins de semana (22,1%) e, por último, o consumo de forma habitual (2,3%). Estes resultados estão de acordo com os dados obtidos por e Lopes et al. (2008) e Medeiros (2013) que evidencia que os estudantes da Universidade dos Açores bebem bebidas alcoólicas aos fins de semana (preferencialmente à

6ª feira e ao sábado) e em ocasiões especiais (como festas académicas). Neste último estudo, o consumo ocorreu preferencialmente ao sábado (73.5%).

Quantidade de bebidas alcoólicas

Neste ponto averigua-se as quantidades consumidas de bebidas alcoólicas durante a semana, relativamente ao consumo de taças de vinho, de cerveja e de bebidas destiladas (Vodka, Gin, Whisky, entre outros), conforme Quadro 2 e, igualmente, no final da semana a começar na 6ª feira à noite.

Quadro 2. Quantidade de bebidas alcoólicas

Bebida	Dia	N	Mínimo	Máximo	Média	Desvio Padrão
Taças de vinho	Dia útil	156	0	4	,12	,549
	Sexta	158	0	6	,35	,991
	Sábado	158	0	7	,37	1,049
	Domingo	157	0	7	,21	,777
	Semana	155	0	20	,97	2,491
Cerveja	Dia útil	156	0	4	,21	,640
	Sexta	156	0	15	2,02	2,616
	Sábado	156	0	15	2,21	2,516
	Domingo	156	0	6	,38	1,074
	Semana	155	0	35	4,75	5,266
Bebidas destiladas	Dia útil	157	0	4	,14	,571
	Sexta	157	0	10	,89	1,309
	Sábado	158	0	10	1,07	1,346
	Domingo	158	0	10	,27	1,014
	Semana	156	0	32	2,38	3,412

Efetivamente destacou-se o consumo médio de cerveja numa semana, cuja média foi de 4,75 ($DP = 5,266$), e em seguida, o consumo de bebidas destiladas, com uma média semanal de 2,38 ($DP = 3,412$). Paralelamente averiguou-se que o vinho obteve a menor média de consumo por semana, isto é, 0,97 ($DP = 2,491$). Estes resultados vão ao encontro dos estudos de Balan e Campos (2006), Mardegan et al. (2007), Pimentel (2010) e de Medeiros (2013), cujo padrão de consumo não foi igual para os vários tipos de bebidas alcoólicas, mas sendo sempre predominante o consumo de cerveja. Nos estudos (Balan & Campos, 2006; Mardegan et al., 2007), também se constatou um padrão de consumo discrepante, contudo a cerveja e o vinho foram as substâncias mais consumidas.

Quanto ao padrão *binge* de consumo, isto é, o consumo excessivo de álcool na mesma ocasião, para um efeito de embriaguez rápida (Medeiros, 2013), alguns estudantes referiram que

os estudantes chegam a consumir 10 ou mais bebidas numa só noite, principalmente aos fins de semana, especificamente, no que diz respeito às bebidas destiladas ($n=10$) e à cerveja ($n=15$). Estes resultados são congruentes com o padrão *binge* demonstrado em outros estudos (Beets et al., 2009; Chavez et al., 2005; Delucchi et al., 2008; Maggs et al., 2011).

5.1.1.2.2. Consumo de outras substâncias psicoativas

De seguida iremos apresentar os resultados de outras substâncias psicoativas que não o álcool, designadamente, o consumo de cocaína e alucinogénios.

5.1.1.2.2.1. Consumo particular de cocaína

Evidenciou-se o consumo de cocaína pelos estudantes, embora em número reduzido, comparativamente àqueles que não consomem (Tabela 12). Chama-se a atenção que a realidade do consumo pode ser superior aos dados aqui indicados, já que os mesmos foram recolhidos, não por observação direta, mas através de um instrumento de autorrelato e sabemos quer do efeito da desejabilidade social (que condiciona as respostas), bem como a construção social negativa do consumo destas substâncias.

Tabela 12. Consumo particular de cocaína

Consumo particular de cocaína	N	%
Sim	4	1,3
Não	301	98,7

No respeitante ao consumo de cocaína, 4 estudantes (1,3%) afirmaram que consomem cocaína, enquanto 301 (98,7%) mencionaram que nunca o fizeram, sendo que, 2 (0,7%) não responderam. É possível encontrar resultados semelhantes em outros estudos (Calado, 2011; Freitas et al., 2012) os quais evidenciam baixas frequências de consumo de cocaína. Apesar do consumo ser reduzido, tal não nos pode deixar indiferentes, porque basta haver um estudante em sofrimento psicológico para intervir adequadamente.

5.1.1.2.2.2. Consumo particular de alucinogénios

Verificou-se que alguns estudantes consomem alucinogénios, embora tal como o padrão anterior, em muito menor percentagem do que aqueles que não consomem, de acordo com a Tabela 13.

Tabela 13. Consumo particular de alucinogénios

Consumo particular de alucinogénios	N	%
Sim	9	3
Não	291	97

No que respeita ao consumo de alucinogénios (tripé, L.S.D. etc.) averiguou-se que 9 estudantes (3 %) consomem estas substâncias atualmente, enquanto 291 (97%) mencionaram que nunca o fizeram sendo que, 7 (2,3%) não responderam, o que só por si pode ser um fator de consumo escondido. Neste sentido, o estudo de Chiapetti e Serbens (2007), também refere o consumo de alucinogénios por parte dos *adultos emergentes*, sendo que a sua frequência de consumo foi considerada baixa.

5.1.2. Resultados da análise inferencial

Seguidamente iremos testar cada hipótese formulada, recorrendo-se a testes de associação (Qui-Quadrado) e a testes de diferenças (Mann-Whitney e Kruskal-Wallis). Os testes de diferenças utilizados consistiram em testes não paramétricos, pelo facto de não terem sido cumpridos os pressupostos subjacentes à aplicação de testes paramétricos.

De acordo com Martins (2011), para que sejam utilizados testes paramétricos, no contexto de diferenças entre sujeitos, além da variável dependente ter que ser intervalar, são necessários dois pressupostos estarem cumpridos: a normalidade da distribuição da variável intervalar e a homogeneidade das variâncias dos grupos em comparação. Segundo aquela autora, caso estas condições não sejam verificadas, recorre-se ao teste não paramétrico equivalente. Assim, para averiguar os pressupostos subjacentes à utilização de testes paramétricos, recorreu-se à análise exploratória de dados, que possibilita confirmar se as variáveis intervalares são de facto adequadas para a estatística paramétrica (Martins, 2011).

Para testar cada hipótese, subdividiu-se os resultados em função do consumo de álcool e de outras substâncias psicoativas. Contudo, estes resultados inferenciais cingiram-se somente ao consumo atual destas substâncias. É de salientar que o termo “outras substâncias psicoativas” incluiu o consumo de cocaína e/ou de alucinogénios.

5.1.2.1. Relação entre o consumo de álcool, outras substâncias psicoativas e o sexo

Hipótese 1: *Existe uma relação entre o consumo de álcool e de outras substâncias psicoativas e o sexo (com predominância para o sexo masculino).*

Para testar a primeira hipótese, aplicou-se o teste do Qui-Quadrado, no que respeita ao consumo de álcool e de outras substâncias psicoativas.

Quanto à relação entre o sexo e o consumo de álcool (Tabela 14), demonstrou-se que existe uma relação estatisticamente significativa entre ambos, ($X^2(1) = 6,56, p = 0,010$). De forma divergente das Tabelas seguintes deste trabalho, a Tabela 16 apresenta as contagens observadas e esperadas, de forma a ilustrar que, independentemente desta amostra conter mais estudantes do sexo feminino (72,3 %), facto possivelmente limitador do resultado significativo obtido, foi possível constatar que a contagem observada relativamente ao consumo de álcool nos homens ($N = 58$) foi superior à esperada ($N = 48,1$). O contrário ocorreu no sexo feminino (contagem observada foi inferior à esperada), no que respeita ao consumo de álcool.

Tabela 14. Resultados do teste do Qui-Quadrado sobre a relação entre o sexo e o consumo de álcool

		Masculino	Feminino	$X^2(1)$	Valor de p
Consumo	Contagem Observada	58	115	6,56 ^a	0,010
	Contagem Esperada	48,1	124,9		
Não Consumo	Contagem Observada	27	106		
	Contagem Esperada	36,9	96,1		

a. 0 células (0%) esperavam uma contagem menor que 5. A contagem mínima esperada é 36,94.

Assim, conclui-se que o maior consumo de álcool está associado, positivamente, com o sexo feminino. Este resultado permite afirmar que se rejeita a hipótese 1, no que respeita ao consumo de álcool, já que se verificou uma relação desta substância e o sexo feminino e não relativamente ao sexo oposto. Este resultado sugere dados contrários, comparativamente a alguns estudos, nos quais se verificou uma maior prevalência de consumo de álcool nos homens (Colares et al., 2009; Delucchi et al., 2008; Silva et al., 2006). No estudo de Cunha, Peuker e Bizarro (2012), observou-se a equivalência de consumo de álcool de risco entre homens e mulheres, não havendo diferenças significativas entre os sexos e o consumo desta substância.

Os nossos dados revelam que o consumo de álcool pode ter aumentado entre as mulheres e que, há incidência de consumo de risco entre a população jovem feminina tanto quanto na masculina (Cunha et al., 2012).

Consumo de outras substâncias psicoativas e o sexo

Ainda relativamente à primeira hipótese, num segundo passo, de forma a testar a relação entre o sexo e o consumo de outras substâncias, aplicou-se o teste do Qui-Quadrado. Contudo, este teste possui um pressuposto de que as células da tabela de contingência não devem conter uma frequência esperada inferior a 5, com uma percentagem superior a 20 % (Martins, 2011). Como não foi possível cumprir esta condição, em alternativa, aplicou-se o resultado do teste de *Fisher*, como sugerido por Martins (2011). Em seguida, é apresentado o resultado do teste de *Fisher*, através da utilização do teste do Qui-Quadrado (Tabela 15).

Tabela 15. Resultados do teste do Qui-Quadrado sobre a relação entre o sexo e o consumo de outras substâncias psicoativas

	Masculino	Feminino	$X^2(1)$	<i>Fisher</i> Valor de p
Consumo	3	9	0,047 ^a	1
Não consumo	80	207		

a. 1 células (25,0%) esperavam uma contagem menor que 5. A contagem mínima esperada é 3,33.

Não se confirmou uma associação significativa entre o sexo e o consumo de outras substâncias psicoativas, teste de *Fisher*, ($p = 1$). A análise deste resultado permite afirmar que não se confirma a hipótese 1, no que concerne ao consumo de outras substâncias psicoativas, já que não se constatou uma relação entre o consumo destas substâncias e o sexo. Estes dados são congruentes com o estudo de Chavez et al. (2005), onde se averigua a ausência de diferenças significativas entre os sexos, ao nível do consumo específico de cocaína.

5.1.2.2. Diferenças ao nível do consumo de álcool em função do ano de frequência

Hipótese 2: *Os estudantes do 1º ano de frequência consomem mais álcool do que os estudantes dos restantes anos.*

Para testar a hipótese 2, subdividiu-se os resultados em função do consumo de cada bebida alcoólica: vinho, cerveja e bebidas destiladas. Como os pressupostos relativos à normalidade da distribuição e homogeneidade das variâncias não foram cumpridos, não foi possível utilizar a ANOVA Unifatorial, sendo que, para o efeito recorreremos ao teste equivalente, ou seja, o teste de Kruskal-Wallis. Neste ponto, a discussão será realizada no final, em função do consumo de álcool na sua generalidade.

Ano de frequência e o consumo de vinho

Em relação à segunda hipótese, compararam-se as médias dos anos de frequência, ao nível do consumo de vinho (Tabela 16), através da aplicação do teste Kruskal- Wallis. Nesta alínea, a discussão será realizada no final, em função do consumo de álcool na sua generalidade.

Tabela 16. Resultados do teste Kruskal- Wallis sobre o consumo de vinho e o ano de frequência

Ano de frequência	N	Média	$X^2(3)$	Valor de p
1º ano	57	66,24	11,22	0,011
2º ano	48	86,86		
3º ano	43	80,98		
Mestrado	6	84,67		

Relativamente ao ano de frequência, verificaram-se diferenças significativas ao nível do consumo de vinho, ($X^2(3) = 11,22, p < 0,05$). Para averiguar as diferenças entre cada par de grupos, aplicaram-se testes de Mann-Whitney com Correção de Bonferroni, que evidenciaram diferenças significativas entre o 1º ano de frequência e o 2º ano de frequência ($U = 1001, p = 0,001$). Assim, verificou-se um maior consumo de vinho no 2º ano, comparativamente ao 1º ano de frequência. Não foram encontradas outras diferenças significativas entre grupos.

Ano de frequência e o consumo de cerveja

Para testar a hipótese 2, num segundo passo, compararam-se as médias dos anos de frequência, ao nível do consumo de cerveja (Tabela 17), através da aplicação do teste Kruskal-Wallis.

Tabela 17. Resultados do teste Kruskal- Wallis sobre o consumo de cerveja e o ano de frequência

Ano de frequência	N	Média	$X^2(3)$	Valor de p
1º ano	56	64,78	9,29	0,026
2º ano	49	90,63		
3º ano	43	80,22		
Mestrado	6	69,50		

Relativamente ao ano de frequência, constataram-se diferenças significativas no consumo de cerveja ($X^2(3) = 9,29, p < 0,05$). Tal como ocorreu no consumo de vinho, para averiguar as diferenças entre cada par de grupos, aplicaram-se testes de Mann-Whitney com Correção de Bonferroni, que evidenciaram diferenças significativas entre o 1º ano e o 2º ano de frequência ($U = 901, p = 0,002$). Assim, verificou-se um aumento de consumo de cerveja no 2º ano, comparativamente ao ano de ingresso na universidade. Não foram encontradas outras diferenças significativas entre grupos.

Ano de frequência e o consumo de bebidas destiladas

Numa terceira etapa, para testar a hipótese 2, compararam-se as médias dos anos de frequência, ao nível do consumo das bebidas destiladas (Tabela 18), através da aplicação do teste Kruskal- Wallis.

Tabela 18. Resultados do teste Kruskal- Wallis sobre o consumo de bebidas destiladas e o ano de frequência

Ano de frequência	N	Média	$X^2(3)$	Valor de p
1º ano	56	72,08	2,79	0,425
2º ano	50	84,37		
3º ano	43	80,24		
Mestrado	6	64,08		

No que concerne ao ano de frequência, não se verificaram diferenças significativas ao nível do consumo de bebidas destiladas, ($X^2(3) = 2,79, p > 0,05$).

Resultados relativos às diferenças entre os anos de frequência, no consumo de vinho, cerveja e bebidas destiladas

Os resultados obtidos permitem a rejeição a hipótese 2, visto que se averiguou que o consumo de algumas bebidas alcoólicas, nomeadamente, o consumo de vinho e de cerveja, é superior no 2º ano comparativamente ao 1º ano. De igual modo, quanto ao consumo de bebidas destiladas, também é possível afirmar que não se confirma a hipótese 2, já que não se verificaram diferenças, estatisticamente significativas, que pudessem inferir um maior consumo no 1º ano. Embora os resultados relativos ao consumo de vinho e de cerveja demonstrem um aumento do consumo de álcool ao longo da frequência no ensino superior, tal como no estudo de Franca e Colares (2008), o consumo desta substância é mais proeminente em estudantes do final de curso. De forma contrastante à evolução do consumo de álcool constatada neste estudo e na investigação de Franca e Colares (2008), outros estudos (Coelho, 2010; Delucchi et al., 2008), evidenciaram um decréscimo de consumo de álcool ao longo da formação académica. Nos nossos resultados parece que a frequência do ensino superior aumenta o consumo, designadamente, ao nível da graduação e do 1º ano para o 2º ano, o que se nos afigura de preocupante.

5.1.2.3. Relação entre o consumo de outras substâncias psicoativas e o ano de frequência

Hipótese 3: *Existe uma relação entre o maior consumo de outras substâncias psicoativas (para além do álcool) e o 1º ano de frequência da UAç.*

Relativamente à terceira hipótese, de modo a testar a relação entre o ano de frequência e o consumo de outras substâncias, recorreu-se à aplicação do teste do Qui-Quadrado (Tabela 19). Como referido anteriormente, o teste do Qui-Quadrado detém o pressuposto de que a frequência esperada inferior a 5, presente nas células da tabela de contingência, não deve exceder a percentagem de 20 % (Martins, 2011). Neste caso em concreto, esta condição não foi cumprida, e não foi possível obter o resultado do teste de *Fisher*, porque a tabela de contingência era maior do que as dimensões 2 x 2 devido ao número de categorias da variável. Deste modo, agruparam-se as quatro categorias do ano de frequência em apenas duas: 1º e 2º anos; 3º ano e Mestrado. Recorreu-se novamente ao cálculo do teste do Qui-Quadrado, com estas novas categorias, e obteve-se o resultado do teste de *Fisher* expresso na Tabela 19.

Não foi possível encontrar uma associação significativa entre o ano de frequência e o consumo de outras substâncias psicoactivas, teste de *Fisher* ($p = 0,323$). A análise deste resultado

permite afirmar que não se confirma a hipótese 3, já que não se constatou uma relação entre o consumo de outras substâncias psicoativas e o ano de frequência.

Tabela 19. Resultados do teste do Qui-Quadrado sobre a relação entre o ano de frequência e o consumo de outras substâncias psicoativas

	1º ano e 2º anos	3º ano e Mestrado	$X^2(1)$	Fisher Valor de p
Consumo	7	5	1,218 ^a	0,323
Não Consumo	207	77		

a. 4 células (50,0%) esperavam uma contagem menor que 5. A contagem mínima esperada é 0,36.

5.1.2.4. Diferenças ao nível da autoestima e da satisfação com a vida em função do consumo de substâncias psicoactivas

Hipótese 4: *Há uma relação entre o consumo de álcool e de outras substâncias psicoativas e as variáveis autoestima e satisfação com a vida.*

Para testar a hipótese 4, subdividiu-se os resultados em função de cada variável dependente: autoestima e satisfação com a vida. Como os pressupostos relativos à normalidade da distribuição e homogeneidade das variâncias não foram cumpridos, não podemos utilizar o teste T para amostras independentes, deste modo recorreremos ao teste análogo Mann-Whitney.

Autoestima e o consumo de álcool

De modo a averiguar as diferenças entre estudantes que consomem álcool e os que não consomem, ao nível da autoestima, aplicou-se o teste de Mann-Whitney, conforme a Tabela 20.

Tabela 20. Resultados do teste Mann-Whitney sobre o consumo de álcool e a autoestima

	N	Média	U	Valor de p
Consumo	167	151,45	10279	0,499
Não consumo	129	144,68		

No respeitante à nossa hipótese, ou seja, há uma relação entre o consumo de álcool e a autoestima, não se verificaram diferenças significativas entre estudantes que consomem álcool e

os que não consomem, relativamente à autoestima ($U = 10279$, $p = 0,499$). Estes dados não são congruentes com os resultados de Agante (2010), pois naquele estudo evidenciou-se uma correlação inversa entre a autoestima e o consumo de álcool, para o sexo feminino. Assim, de acordo com aquela investigação, as mulheres que ingeriam maiores quantidades de álcool tendiam a perceberem uma menor autoestima. Já para o sexo masculino, esta correlação foi positiva, já que os homens que ingeriam maiores quantidades de bebidas alcoólicas tendiam a apresentar uma autoestima superior (Agante, 2010). Na mesma sequência, no estudo de Pedersen et al. (2013), também foi possível estabelecer uma relação entre a autoestima e o consumo de álcool, na amostra de etnia branca, mas numa direção positiva, ou seja, indivíduos que consumiam mais álcool afiguravam-se com tendência a uma autoestima maior.

Autoestima e o consumo de outras substâncias psicoativas

De forma a verificar as diferenças entre estudantes que consomem outras substâncias psicoativas e os que não consomem, ao nível da autoestima, aplicou-se o teste de Mann-Whitney (Tabela 21).

Tabela 21. Resultados do teste Mann-Whitney sobre o consumo de outras substâncias psicoativas e a autoestima

	N	Média	<i>U</i>	Valor de <i>p</i>
Consumo	12	157,04	1541,50	0,642
Não consumo	279	145,53		

Não foi possível confirmar diferenças significativas entre estudantes que consomem outras substâncias psicoativas e os que não consomem, ao nível da autoestima ($U = 1541,50$, $p = 0,642$).

De forma contrária, outros estudos verificaram a existência de uma correlação entre o consumo de substâncias psicoativas e a autoestima (Agante et al., 2010; Kassel et al., 2007; Pederson et al., 2013). No mesmo sentido do resultado do nosso estudo, Allen e Holder (2014) verificaram a ausência de relações consistentes entre um construto mais abrangente, isto é, o bem-estar psicológico e o consumo de substâncias psicoativas. Allen e Holder (2014) explicam que este resultado pode ser devido às baixas frequências de consumo que os participantes demonstraram, relativamente a algumas substâncias psicoativas. Na nossa investigação, também

se evidenciou um baixo consumo por parte dos estudantes no que respeita a outras substâncias psicoativas (que não incluem o álcool), podendo este ser um fator limitativo na confirmação de algumas hipóteses desta investigação.

Satisfação com a vida e o consumo de álcool

De modo a verificar a existência de diferenças entre estudantes que consomem álcool e os que não consomem, ao nível da satisfação com a vida, aplicou-se o teste de Mann-Whitney, conforme a Tabela 22.

Tabela 22. Resultados do teste Mann-Whitney sobre o consumo de álcool e a satisfação com a vida

	N	Média	<i>U</i>	Valor de <i>p</i>
Consumo	169	142,37	9695,50	0,690
Não consumo	118	146,33		

No respeitante à nossa hipótese ou seja, há uma relação entre o consumo de álcool e a satisfação com a vida, não se verificaram diferenças significativas entre estudantes que consomem álcool e os que não consomem, relativamente à satisfação com a vida, ($U = 9695,50$, $p = 0,690$). Este resultado é concordante com a investigação de Grant et al. (2009), na qual não se demonstrou nenhuma associação consistente entre o consumo de álcool e a satisfação com a vida. Por outro lado, o estudo de Zerihun et al. (2014) revelou resultados discordantes, indicando correlações significativas entre a satisfação com a vida e o consumo de álcool. Contudo, naquela investigação, esta correlação foi inversa, isto é, demonstrou que maiores consumos de álcool estavam correlacionados com uma menor satisfação com a vida (Zerihun et al., 2014).

Satisfação com a vida e o consumo de outras substâncias psicoativas

Para verificar as diferenças entre estudantes que consomem outras substâncias psicoativas e os que não consomem, ao nível da satisfação com a vida, aplicou-se o teste de Mann-Whitney, segundo a Tabela 23.

Tabela 23. Resultados do teste Mann-Whitney sobre o consumo de outras substâncias psicoativas e a satisfação com a vida

	N	Média	<i>U</i>	Valor de <i>p</i>
Consumo	12	178,08	1169	0,105
Não consumo	269	139,35		

Não se averiguaram diferenças significativas entre estudantes que consomem outras substâncias psicoativas e os que não consomem, ao nível da satisfação com a vida, ($U = 1169$, $p = 0,105$). Este resultado não é concordante com outros estudos que verificaram uma relação significativa entre estas duas variáveis (Murphy et al., 2005; Zerihun et al., 2014; Zulling et al., 2001).

Como mencionado anteriormente, Allen e Holder (2014) também não encontraram resultados significativos no que respeita à relação entre o bem-estar psicológico e o consumo de substâncias psicoativas, defendendo que a relação entre estas duas variáveis está dependente de cada substância psicoativa em particular.

Satisfação com a vida e o consumo de alucinogénios

Para verificar as diferenças entre estudantes que consomem alucinogénios e os que não consomem, ao nível da satisfação com a vida, aplicou-se o teste de Mann-Whitney, segundo a Tabela 24.

Tabela 24. Resultados do teste Mann-Whitney sobre o consumo de alucinogénios e a satisfação com a vida

	N	Média	<i>U</i>	Valor de <i>p</i>
Consumo	9	196,61	732,50	0,039
Não consumo	273	139,68		

Existem diferenças significativas entre estudantes que consomem alucinogénios e os que não consomem, ao nível da satisfação com a vida ($U = 732,50$, $p = 0,039$). Ou seja, estudantes que consomem alucinogénios apresentam maior satisfação com a vida. Uma explicação possível para este resultado pode dever-se aos benefícios psicológicos, advindos do consumo de alucinogénios, que têm sido estudados, nomeadamente, ao nível da estimulação de funções

cognitivas, como a criatividade (Sessa, 2008) e no que respeita às experiências místicas que conferem um significado espiritual (Griffiths, Richards, McCann & Jesse, 2006).

Estes dados devem ser vistos com muito cuidado, uma vez que o número de consumidores é residual nesta amostra.

Síntese dos resultados correspondentes às diferenças ao nível da autoestima e da satisfação com a vida em função do consumo de substâncias psicoativas

Os resultados obtidos permitem afirmar que se rejeita parcialmente a hipótese 4 tendo em conta que, por um lado, ao nível da autoestima, não se evidenciaram diferenças significativas entre estudantes que consomem álcool e outras substâncias psicoativas e os estudantes que não as consomem. Mas por outro, relativamente à satisfação com a vida, constataram-se diferenças significativas quanto ao consumo de alucinogénios, em particular. Contudo, ao nível do consumo de álcool e de outras substâncias psicoativas agrupadas (cocaína e alucinogénios), não se verificaram diferenças, relativamente à satisfação com a vida.

5.1.3. Síntese da análise dos resultados

Em síntese, relativamente ao perfil da amostra poder-se-á dizer que esta distribui-se pelos dois sexos, dos 18 aos 25 anos, tendo o sexo feminino maior representatividade sendo que, a média de idades situa-se nos 20,44 anos. Para além disso, os estudantes encontram-se distribuídos por 26 cursos de Licenciatura e de Mestrado diversos. Em relação às habilitações literárias, antes da entrada na UAç, as com maior representatividade dizem respeito ao 12º ano de escolaridade. No que concerne à classe social, os participantes enquadram-se, na sua maioria, na classe média baixa sendo a sua ocupação actual, predominantemente, a de estudante a tempo integral. A fonte de rendimento mencionada mais vezes, foi aquela em que os estudantes dependem exclusivamente dos pais e/ou familiares sendo que, na sua maioria, os participantes referiram viver atualmente com os pais.

Relativamente à experiência de consumo de substâncias psicoativas, no geral, demonstrou-se que os estudantes da UAç relatam maior experiência de consumo de substâncias psicoativas, comparativamente ao seu consumo atual, resultado que pode estar relacionado com o fator de desejabilidade social. Ou seja, a desejabilidade social pode ser compreendida como uma propensão para responder, de modo tendencioso, perante determinadas perguntas frequentes em pesquisas psicológicas, podendo ter como resultado distorções nas respostas. Por sua vez, estas

distorções, podem estar relacionadas com diversos processos com diferentes origens, como as características individuais (Oliveira, 2013; Ribas, Moura & Hutz, 2004).

Embora a utilização de drogas sintéticas esteja enquadrada somente na experiência de consumo, foi a substância psicoativa mais referida pelos estudantes, dado que está de acordo com os estudos de Chiapetti e Serbens (2007) e Medeiros et al. (2012), nos quais a maior ênfase é dada ao consumo de anfetaminas.

Quanto à estatística inferencial, não se obteve nenhum resultado significativo entre o consumo e as variáveis sociodemográficas, assinaladas nas hipóteses.

Ao contrário de estudos anteriores (Colares et al., 2009; Delucchi et al., 2008; Silva et al., 2006), nesta investigação, o consumo de álcool foi estatisticamente relacionado com o sexo feminino. No entanto, alguns autores (Cunha et al., 2012; Young et al., 2005) chamam a atenção para o consumo de álcool atualmente pelo sexo feminino, pois foi possível a constatação de um padrão de consumo *binge* preocupante naquela população. Young et al. (2005), sugerem que este consumo excessivo de álcool pelo sexo feminino pode se dever ao facto das mulheres desejarem o mesmo estatuto social que os homens, através da demonstração desta “capacidade”. Estes autores também equacionam que este padrão de consumo pode estar relacionado com o facto do das mulheres encararem este consumo como uma forma de obter a atenção dos homens.

Também se obtiveram outros resultados significativos, na medida em que, se verificou um policonsumo de substâncias psicoativas nos estudantes da UAç, tal como no estudo de Galhardo et al. (2006), pois alguns dos estudantes que consomem álcool também consomem substâncias como os alucinogénios e a cocaína.

No que concerne ao teste das nossas hipóteses, não se confirmou a hipótese 1 “existe uma relação entre o consumo de álcool e de outras substâncias psicoativas e o sexo (com predominância para o sexo masculino).” Este resultado difere do estudo de Lopes e Rezende (2014), em que ao investigadores contataram uma diferença significativa entre o consumo de substâncias psicoativas, uma vez que a utilização dessas substâncias foi mais frequente no sexo masculino. Pelo contrário, averiguou-se, na nossa investigação, que o maior consumo de álcool está associado, positivamente, com as mulheres estudantes, existindo uma relação estatisticamente significativa entre ambos.

Quanto à hipótese 2 “os estudantes do 1º ano de frequência consomem mais álcool do que os estudantes dos restantes anos”, os dados obtidos permitem a sua rejeição, na medida em que, se constatou que o consumo de álcool, concretamente, de vinho e de cerveja é superior no 2º

ano de frequência, comparativamente ao 1º ano. Relativamente ao consumo de bebidas destiladas, não se averiguaram diferenças, estatisticamente significativas, que pudessem concluir que existe maior consumo no 1º ano de frequência.

Em relação à hipótese 3 “existe uma relação entre o maior consumo de outras substâncias psicoativas (para além do álcool) e o 1º ano de frequência da UAç”, os resultados indicam que não existe uma relação entre o consumo de outras substâncias psicoativas e o ano de frequência. Como tal, não é possível confirmar esta hipótese.

Os resultados obtidos permitem afirmar que se rejeita parcialmente a hipótese 4 “há uma relação entre o consumo de álcool e de outras substâncias psicoativas e as variáveis autoestima e satisfação com a vida”. Relativamente à autoestima, não se verificaram diferenças significativas entre estudantes que consomem álcool e os que não consomem. No respeitante ao consumo de outras substâncias psicoativas, não foi possível confirmar diferenças significativas entre estudantes que consomem outras substâncias psicoativas e os que não consomem, ao nível da autoestima.

Em relação à satisfação com a vida, não se constataram diferenças significativas entre estudantes que consomem álcool e os que não consomem. No entanto, no que respeita à satisfação com a vida, constataram-se diferenças significativas quanto ao consumo de alucinogénios, em particular. Porém, ao nível de outras substâncias psicoativas agrupadas (cocaína e alucinogénios), não se verificaram diferenças, relativamente à satisfação com a vida.

Nesta investigação, foi possível verificar um policonsumo de substâncias psicoativas nos estudantes consumidores, assim como no estudo de Looby e Earleywine (2007). O policonsumo de drogas encontra-se associado a uma maior incidência de consumo excessivo (Leri, Bruneau & Stewart, 2003) e ao aumento da prática de comportamentos de risco (Lindsay, Stotts, Green, Herin & Schmitz, 2009; Looby & Earleywine 2007). De forma genérica, Freitas et al. (2012), referem que este consumo mais elevado de substâncias psicoativas tem acarretado diversas problemáticas para os estudantes universitários, especificamente, o risco de dependência química no futuro, uma maior incidência de problemas do foro psiquiátrico, bem como o comprometimento da prática profissional dos mesmos.

CAPÍTULO VI

Limitações, conclusões e implicações futuras

6.1. Limitações

As limitações inerentes a este estudo são relativas ao facto da amostra ser constituída maioritariamente por mulheres, essencialmente, dos dois primeiros anos de frequência do ensino superior, e de esta recolha ter sido realizada apenas num dos Pólos da Universidade dos Açores. Tendo em conta o fator de desejabilidade social, importa referir que as respostas acerca dos consumos de substâncias psicoativas podem ter sido induzidas pelo mesmo.

6.2. Conclusões e implicações futuras

Arnett (2005) refere que a *adulthood emergente* é o período do desenvolvimento associado culturalmente às sociedades industrializadas, no qual se evidencia uma maior prevalência da utilização e do consumo excessivo da generalidade das substâncias psicoativas. Assim, o consumo de substâncias psicoativas é superior nos estudantes do ensino superior do que na população em geral (Substance Abuse and Mental Health Services Administration [SAMHSA], 2010) sendo que, cerca de 30% dos estudantes consome, atualmente, drogas ilícitas (Johnston, O'Malley, Bachman & Schulenberg, 2007; Mohler-Kuo, Lee & Wechsler, 2003).

Relativamente aos resultados da presente investigação, nomeadamente, no que concerne ao consumo de álcool, a análise permitiu verificar um padrão de consumo diferente em função do tipo de bebidas alcoólicas. Nesta sequência, Pedrosa et al. (2011), explicam que estas diferentes escolhas relativas a cada bebida alcoólica, podem estar relacionadas com o clima, com o preço e com fatores culturais.

Tal como em estudos anteriores, os resultados obtidos ao nível do consumo de álcool permitem também evidenciar um padrão de *binge drinking* entre os estudantes (Baiocco et al., 2010; Beets et al., 2009; Feijão et al., 2012; Maggs et al., 2011; Pedersen & Soest, 2013), sendo que, este consumo excessivo, se manifestou principalmente aos fins de semana.

No que diz respeito à associação significativa encontrada no nosso estudo, entre o consumo de álcool e o sexo feminino, embora Delucchi et al. (2008), não tivessem encontrado esta relação com o sexo feminino, constaram igualmente um padrão *binge* de consumo nas mulheres. Assim, estes autores equacionaram que o sexo feminino alcançaria um maior padrão de consumo *binge* ao longo do tempo, comparativamente aos homens estudantes da Universidade dos Açores. Neste sentido, os mesmos autores sugerem a realização de estudos futuros que comparem amostras de adultos emergentes, que contenham indivíduos mais velhos, sendo a única variável diferente o sexo.

De igual modo, também foi possível averiguar, através dos resultados do presente estudo, que o consumo de álcool no 2º ano de frequência da UAç foi superior comparativamente ao 1º ano, especificamente no respeitante ao consumo de vinho e de cerveja. A relação entre estas variáveis é um pouco controversa na literatura, pois alguns autores evidenciaram que o consumo de álcool foi superior no 1º ano de frequência (Coelho, 2010; Delucchi et al., 2008) enquanto outros estudos (Franca & Colares, 2008), indicaram uma maior percentagem de consumo em estudantes que frequentam os últimos anos. Nesta sequência, alguns autores referem que existe maior consumo à medida que a idade avança (Calado, 2011; Nicastrì et al., 2010; Ramis et al., 2012).

Embora o consumo de álcool tenha contemplado resultados significativos relativamente ao sexo e ao ano de frequência, não se constataram diferenças significativas do consumo desta substância ao nível da autoestima e da satisfação com a vida, tal como constatado em investigações anteriores (Langane, 2013).

Quanto à experiência e consumo de outras substâncias psicoativas, ou seja, o facto de já terem experimentado, não se verificaram diferenças significativas com as variáveis sexo, ano de frequência, autoestima e satisfação com a vida. Estes resultados não estão de acordo com os achados em diversas investigações realizadas no âmbito dos comportamentos de risco. Assim, relativamente ao sexo, outros estudos demonstram que o consumo de substâncias psicoativas entre homens e mulheres é mais elevado na população masculina (Chavez et al., 2005; Ferreira, 2008; Lemos et al., 2007; Lopes et al., 2008; Mardegan et al., 2007; Pedrosa et al., 2011; Pillon et al., 2005; Silva et al., 2006; Zão, 2012). Por outro lado, outras investigações verificaram que este consumo pode ser incidente, tanto em estudantes que se encontram a frequentar o 1º ano do ensino superior (Galhardo et al., 2006) como em estudantes que estejam em anos mais avançados (Gasparotto et al., 2013; Lemos et al., 2007; Oliveira, 2011). No que respeita à autoestima, investigações realizadas no âmbito do consumo de substâncias psicoativas e a sua relação com a autoestima verificaram a existência de uma correlação entre ambas (Agante et al., 2010; Kassel et al., 2007; Pederson et al., 2013). Por último, no que respeita à satisfação com a vida e o uso de substâncias psicoativas, alguns estudos identificaram uma correlação entre estas duas variáveis (Allen & Holder, 2014; Murphy et al., 2005; Zerihun et al., 2014; Zulling et al., 2001).

Porém, na nossa investigação, verificou-se a existência de um resultado particular que evidenciou diferenças significativas, nomeadamente, o consumo de alucinogénios ao nível da satisfação com a vida. Ou seja, os estudantes que consomem alucinogénios evidenciaram uma

maior satisfação com a vida comparativamente aos estudantes que não consomem esta substância. Para a conclusão de tal resultado, foi necessária a análise individual desta substância demonstrando-se, posteriormente, que o consumo de alucinogénios encontra-se associado a uma maior satisfação com a vida. Resultados contrários noutro estudo sugerem que os indivíduos que mais consomem substâncias psicoativas encontram-se menos satisfeitos com a vida (Matos, 2008). De acordo com estes resultados, Looby e Earleywine (2007) demonstraram uma relação entre consequências psicológicas prejudiciais e o consumo de substâncias psicoativas, concretamente, constataram que uma baixa motivação e o aumento da depressão relacionavam-se com o aumento do consumo de substâncias, com a dependência e com o policonsumo de drogas.

Dada a existência de valores preocupantes atuais referentes ao consumo de substâncias psicoativas, vários investigadores sugerem o estabelecimento de políticas preventivas deste fenómeno (Chavez et al., 2005; Medeiros, 2013) e a necessidade de implementação de programas preventivos (Franca & Colares, 2008; Freitas et al., 2012; Lopes et al., 2008). Esta prevenção não só é importante na medida em que, pode impedir maiores prejuízos/malefícios à saúde e à qualidade de vida dos estudantes do ensino superior, mas também pode constituir uma atenuante de uma dependência química posterior (Freitas et al., 2012).

Alguns autores realizam algumas sugestões para que esta prevenção seja colocada em prática, nomeadamente, a realização de uma triagem do consumo de substâncias psicoativas nas instituições do ensino superior, programas de sensibilização acerca das perceções do consumo dessas substâncias (Freitas et al., 2012). Outras estratégias são sugeridas como a aquisição e desenvolvimento de competências pessoais, como o treino da assertividade, no âmbito de ações educativas proporcionadas em unidades curriculares (Lopes et al., 2008).

Coelho (2010) também apela à intervenção ao nível dos motivos da ingestão de bebidas alcoólicas, já que estes são um preditor deste consumo. Especificamente, estes motivos têm por base perceções erróneas acerca dos efeitos do álcool, que devem ser igualmente trabalhadas (Cabral, Farate & Duarte, 2007), nomeadamente, expectativas acerca do aumento do prazer social e físico e ao nível da redução da tensão física (Coelho, 2010).

Deste modo, torna-se evidente a necessidade de uma intervenção cada vez mais precoce tendo em conta que diversos autores (Patrício, 2015) defendem que o envolvimento em comportamentos de risco aumenta com a idade, e que certos comportamentos são fatores de risco para a adoção de comportamentos mais graves. Assim, a intervenção deverá ter, na sua essência, a promoção de fatores de proteção (Simões, Matos, & Batista-Foguet, 2006; Stickley et al., 2013)

onde o conceito de resiliência deverá contribuir fortemente visto que, este favorece a busca de processos e fatores protetores. Nesta procura é possível constatar que tanto o risco como a proteção encontram-se em diferentes contextos. Para além disso, existem diversos fatores de risco muito difíceis e até mesmo impossíveis de modificar, sendo por isso, essencial, apostar na promoção de competências (Simões et al., 2006). Segundo Matos (2005), qualquer ação direta de prevenção sobre o indivíduo, deve envolver os contextos de vida e os seus intervenientes de forma a conseguir um decréscimo do risco e estimular os recursos de apoio. Medeiros et al. (2012), também fazem referência à influencia exercida pelas variáveis demográficas nos comportamentos aditivos bem como, o papel desempenhado pelo contexto cultural na alteração da influência daquelas variáveis. Neste sentido, acha-se importante que tanto a prevenção como a intervenção tenham em conta estas dimensões em ações de cariz preventivo e interventivo.

Bibliografia

- Abdullah, M. C., Elias, H., Mahyuddin, R., & Uli, J. (2009). Adjustment amongst first year students in a Malaysian university. *European Journal of Social Sciences*, 8 (3), 496-505.
- Abrantes, P., & Guerreiro, M. D. (2004). Moving into adulthood in a southern european country: Transitions in Portugal. *Portuguese Journal of Social Science*, 3 (3), 191-209.
- Agante, D. M. C. (2009). *Comportamentos relacionados com o consumo de bebidas alcoólicas durante as festas académicas nos estudantes do ensino superior*. Dissertação de Mestrado em Saúde Pública, não publicada, da Universidade de Coimbra, Coimbra.
- Agante, D., Grácio, J., Brito, I., & Rodrigues, V. (2010). Eles e elas: Auto-estima e consumo de bebidas alcoólicas em estudantes de ensino superior. *Revista de Psicologia*, 1 (2), 563-573.
- Allen, J., & Holder, M. D. (2014). Marijuana use and well-being in university students. *Journal of Happiness Studies*, 15 (2), 301-321.
- Almeida, L. S. (2007). Transição, adaptação académica e êxito escolar no ensino superior. *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación*, 15 (2), 203-215.
- Almeida, L. S., Costa, A. R., Alves, F., Gonçalves, P., & Araújo, A. (2012). Expetativas académicas dos estudantes do ensino superior: Construção e validação de uma escala de avaliação. *Psicologia, Educação e Cultura*, 1 (16), 70-85.
- Almeida, L. S., & Cruz, J. F. (2010, s.d.). Transição e adaptação académica: Reflexões em torno dos estudantes do 1º ano da universidade do Minho. In *Actas do Congresso Ibérico, Ensino superior em mudança: Tensões e possibilidades* (pp. 429-439). Braga: Universidade do Minho.
- Almeida, L. S., Fernandes, E., Soares, A. P., Vasconcelos, R., & Freitas, A. C. (2003). Envolvimento académico: Confronto de expectativas e comportamentos em universitários do 1º ano. *Psicologia e Educação*, 2 (2), 57-70.
- Almeida, L. S., Soares, A. P. C., & Ferreira, J. A. (2002). Questionário de Vivências Acadêmicas (QVA-r): Avaliação do ajustamento dos estudantes universitários. *Avaliação Psicológica*, 1 (2), 81-93.
- Almeida, L. S., & Soares, A. P. (2004). Os estudantes universitários: Sucesso escolar e desenvolvimento psicossocial. In E. Mercuri & S. A. J. Polydoro (Orgs.), *Estudante universitário: Características e experiências de formação* (pp. 15-40). São Paulo: Cabral Editora e Livraria Universitária.
- Almeida, L. S., Soares, A. P., Guisande, M. A., & Paisana, J. (2007). Rendimento académico no ensino superior: Estudo com estudantes do 1º ano. *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación*, 14 (1), 207-220.

- Almeida, L. S., & Vasconcelos, R. (2008). Ensino superior em Portugal: Décadas de profundas exigências e transformações. *Innovación Educativa*, 18, 23-34.
- Anderson, C., Johnsson, K. O., Berglund, M., & Öjehagen, A. (2009). Intervention of hazardous alcohol use and higher level of stress in university freshmen: A comparison between an intervention and a control university. *Brain Research*, 1305 (11), 61-71.
- Andrade, C. (2010). Transição para a idade adulta: Das condições sociais às implicações psicológicas. *Análise Psicológica*, 2 (28), 255-267.
- Andrade, C., & Costa, L. (2014). Internacionalização das instituições de ensino superior: Premissas e impactos nos estudantes em mobilidade. *Dedica: Revista de Educação e Humanidades*, 5, 43-58.
- Andrade, A. G., Duarte, P. C. A. V., & Oliveira, L. G. (2010). *I levantamento nacional sobre o uso de álcool, tabaco e outras drogas entre universitários das 27 capitais brasileiras*. Brasília: SENAD.
- Araújo, B. R., & Almeida, L. S. (2010, julho). *Interferência dos factores psicossociais e curriculares no rendimento académico: Um estudo com estudantes de enfermagem*. Comunicação apresentada no I Seminário Internacional, “Contributos da psicologia em contextos educativos” (pp. 1207-1217). Braga: Universidade do Minho.
- Archie, S., Kasemi, A. Z., & Akhtar-Danesh, N. (2012). Concurrent binge drinking and depression among canadian youth: Prevalence, patterns, and suicidality. *Alcohol*, 46 (2), 165-172.
- Arnett, J. J. (1998). Learning to stand alone: The contemporary american transition to adulthood in cultural and historical context. *Human Development*, 41 (5,6), 295-315.
- Arnett, J. J. (1999). Adolescent storm and stress, reconsidered. *American Psychologist*, 54 (5), 317-326.
- Arnett, J. J. (2000). Emerging adulthood: A theory of development from the late teens through the twenties. *American Psychologist*, 55 (5), 469-480.
- Arnett, J. J. (2004). A longer road to adulthood. In J. J. Arnett (Ed.), *Emerging adulthood: the winding road from the late teens through the twenties* (1ª ed., pp. 3-25). USA: Oxford University Press.
- Arnett, J. J. (2005). The developmental context of substance use in emerging adulthood. *Journal of Drug Issues*, 35 (2), 235-254.
- Arnett, J. J. (2006). Emerging adulthood in Europe: A response to Bynner. *Journal of Youth Studies*, 9 (1), 111-123.
- Astin, A. W. (1984). Student involvement: A developmental theory for higher education. *Journal of College Student Personnel*, 25 (4), 297-308.

- Azevedo, A. M., & Faria, L. (2001). Impacto das condições pessoais e contextuais na transição do ensino secundário para o ensino superior. *Revista da UFP*, 6, 257-269.
- Baiocco, R., D'Alessio, M., & Laghi, F. (2010). Binge drinking among gay, and lesbian youths: The role of internalized sexual stigma, self-disclosure, and individuals sense of connectedness to the gay community. *Addicted Behaviors*, 35 (10), 896-899.
- Balan, T.G., & Campos, C. J. G. (2006). Padrão de consumo de bebidas alcoólicas entre graduadas de enfermagem de uma Universidade Estadual Paulista. *Revista Eletrônica de Saúde Mental Álcool e Drogas*, 2 (2),1-12.
- Balsa, C., Vital, C., & Pascueiro, L. (2011). *O consumo de bebidas alcoólicas em Portugal. Prevalências e padrões de consumo, 2001-2007*. Lisboa: IDT.
- Bastos, A. (2004). O Desenvolvimento psicológico de estudantes do ensino superior. O fim da adolescência ou uma transição desenvolvimental? *Revista Aprender*, 29, 61-75.
- Beets, M. W., Flay, B. R., Vuchinich, S., Li, K. K., Acock, A., & Snyder, F. J. (2009). Longitudinal patterns of binge drinking among first year college students with history of tobacco use. *Drug and Alcohol Dependence*, 103 (1,2), 1-8.
- Bortoluzzi, M. C., Capella, D. L., Traebert, J., & Presta, A. A. (2012). Uso de substâncias psicoativas entre estudantes universitários em cidade do sul do Brasil. *Arquivos de Medicina*, 26 (1), 11-17.
- Brooks, A. J., Stuewig, J., & Lecroy, C. W. (1998). A family based model of hispanic adolescent substance use. *Journal of Drug Education*, 28 (1), 65-86.
- Buela-Casal, G. (2007). Reflexiones sobre el sistema de acreditación del profesorado funcionario de universidad en España. *Psicothema*, 19 (3), 473-482.
- Cabral, L. R. (2004). Alcoolismo juvenil. *Revista Millenium*, 30, 172-188.
- Calado, C. R. (2011). *Consumo de drogas lícitas e não lícitas no estudante universitário*. Dissertação de Mestrado em Psicologia Clínica e da Saúde, não publicada, da Universidade de Aveiro, Aveiro.
- Canuto, M. H. A., Ferreira, R. A., & Guimarães, E. M. B. (2006). Uso e abuso de drogas ilícitas por jovens do 1º ano da Universidade Federal de Goiás. *Revista Paulista de Pediatria*, 24 (2), 135-42.
- Carlini, E. A., Nappo, S. A., Galduróz, J. C. F., & Noto, A. R. (2001). Drogas psicotrópicas- O que são e como agem. *Revista IMESC*, 3, 9-35.
- Chavez, K. A. P., O'Brien, B., & Pillon, S. C. Uso de drogas e comportamentos de risco no contexto de uma comunidade universitária. *Revista Latino-Americana de Enfermagem*, 13 (2), 1194-1200.

- Chiapetti, N., & Serbena, C. A. (2007). Uso de álcool, tabaco e drogas por estudantes da área de saúde de uma universidade de Curitiba. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 20 (2), 303-313.
- Chickering, A. (1969). *Education and identity*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Chickering, A. (1976). Developmental change is a major outcome. In Keeton, M., & Associates (Eds.), *Experimental learning: Rationale, characteristics and assessment*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Chickering, A., & Reisser, L. (1993). *Education and identity*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Colares, V., Franca, C., & Gonzalez, E. (2009). Conduas de saúde entre universitários: Diferenças entre gêneros. *Cadernos de Saúde Pública*, 25 (3), 521-528.
- Córdon, J. A. F. (1997). Youth residential independence and autonomy: A comparative study. *Journal of Family Issues*, 18 (6), 576-607.
- Costa, M. E. (1990). *Contextos sociais de vida e desenvolvimento dos estatutos de identidade. Um estudo longitudinal junto de estudantes universitários*. Tese de doutoramento apresentada à Universidade do Porto, Porto.
- Cunha, S. M., Peuker, A. C., & Bizarro, L. (2012). Consumo de álcool de risco e repertório de habilidades sociais entre universitários. *Psico*, 43 (3), 289-297.
- D'Amico, E. J., & McCarthy, D. M. (2006). Escalation and initiation of younger adolescents' substance use: The impact of perceived peer use. *Journal of Adolescent Health*, 39 (4), 481-487.
- Dantzer, C., Wardle, J., Fuller, R., Pampalone, S. Z., & Steptoe, A. (2006). International study of heavy drinking: Attitudes and sociodemographic factors in university students. *Journal of American College Health*, 55 (2), 83-89.
- Decreto-Lei n.º 74/2006, de 24 de março (Graus académico e diplomas do ensino superior), *Diário da República – I Série-A*, nº60, pp. 2242-2257.
- Deluchi, K. L., Matzger, H., & Weisner, C. (2008). Alcohol in emerging adulthood: 7-year study of problem and dependent drinkers. *Addictive Behaviors*, 33 (1), 134-142.
- Deressa, W., & Azazh, A. (2011). Substance use and its predictors among undergraduate medical students of Addis Ababa University in Ethiopia. *BMC Public Health*, 11 (1), 1-11.
- DeVorea, E. R., & Ginsburg, K. R. (2005). The protective effects of good parenting on adolescents. *Current Opinion in Pediatrics*, 17 (4), 460-465.
- Dewey, J. (1933). *How we think: A restatement of the relations of reflective thinking to the educative process*. Lexington: Heath.

- Dias, M. R., Costa, A. C., Manuel, P., Neves, A.C., Geada, M., & Justo, J.M. (2001). Comportamentos de saúde em estudantes que frequentam licenciaturas no âmbito das ciências da saúde. *Revista Portuguesa de Psicossomática*, 3 (2), 207-220.
- 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.
- Dusselier, L., Dunn, B., Wang, Y., Shelley, M. C., & Whalen, D. F. (2005). Personal, health, academic, and environmental predictors of stress for residence hall students. *Journal of American College Health*, 54 (1), 15-24.
- Erickson, E. H. (1972). *Adolescence at crise*. Paris: Flammarion.
- Erickson, E. H. (1976). *Infância e sociedade*. Rio de Janeiro: Zahar Editores.
- Feijão, I. E. P., Sampaio, H. A. C., Sabry, M. O. D., Carioca, A. A. F., Yum, M. E. M., & Li, J. W. O. (2012). Prática de binge alcoólico entre estudantes universitários. *Revista Brasileira em Promoção da Saúde*, 25 (4), 462-468.
- Feijó, R. B., & Oliveira, E. A. (2001). Comportamento de risco na adolescência. *Jornal de Pediatria*, 77 (2), 125-134.
- Ferreira, J. A. (1999). Desenvolvimento pessoal e aprendizagem auto-regulada do estudante do ensino superior. Comunicação apresentada na comemoração dos 20 anos da Universidade do Algarve, Faro.
- Ferreira, A. P. S. (2008). *O consumo de álcool e comportamentos de risco nos estudantes do ensino superior*. Dissertação de Mestrado em Activação do Desenvolvimento Psicológico, não publicada, da Universidade de Aveiro, Aveiro.
- Ferreira, J. S., Almeida, L. S., & Soares, A. P. C. (2001). Adaptação académica em estudante do 1º ano: diferenças de sexo, situação de estudante e curso. *Psico-USF*, 6 (1), 1-10.
- Ferreira, J. A., & Ferreira, A. G. (2001). Desenvolvimento psicológico e social do jovem adulto e implicações pedagógicas no âmbito do ensino superior. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 35 (3), 119-159.
- Ferreira, J. A., Medeiros, M. T., & Pinheiro, M. R. (1997). A teoria de Chikering e o estudante do ensino superior. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 26 (1,2,3), 139-164.
- Ferreira, J. E., Silva, S., & Ferreira, A. G. (2015). Mudanças psicossociais na transição da adolescência para a adultez emergente em contexto de ensino superior. In T. M. P. Medeiros (Ed.), *Adolescência: Desafios e riscos* (2ª ed., pp. 419-450). Ponta Delgada: Letras Lavadas Edições.

- Filho, V. C. B., Campos, W., & Lopes, A. S. (2012). Prevalência de consumo de álcool e tabaco entre adolescentes brasileiros: Revisão sistemática. *Revista de Saúde Pública*, 46 (5), 901-17.
- Filho, A. J. A., Ferreira, M. A., Gomes, M. L. B., Silva, R. C., & Santos, T. C. F. (2007). O adolescente e as drogas: Consequências para a saúde. *Escola Anna Nery Revista de Enfermagem*, 11 (4), 605-610.
- Franca, C., & Colares, V. (2008). Estudo comparativo de condutas de saúde entre universitários no início e no final do curso. *Revista de Saúde Pública*, 42 (3), 420-427.
- Freitas, R. M., Nascimento, D. S., & Santos, P. S. (2012, maio-agosto). Investigação do uso de drogas lícitas e ilícitas entre os universitários de instituições do ensino superior (públicas e privadas), no município de Picos, Piauí. *SMAD*, 8 (2), 79-86. Acedido em 16 de abril, 2015, de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=80328817005>.
- Freitas, H. C. N. M., Raposo, N. A. V., & Almeida, L. S. (2007). Adaptação do estudante ao ensino superior e rendimento académico: Um estudo com estudantes do primeiro ano de enfermagem. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 41 (1), 179-188.
- Galhardo, A., Cardoso, I. M., & Marques, P. (2006). Consumo de substâncias em estudantes do ensino superior de Coimbra. *Revista Toxicodependências*, 12 (1), 71-77.
- Gasparotto, G. S., Gasparotto, L. P. R., Salles, M. R., & Campos, W. (2013). Fatores de risco cardiovascular em universitários: Comparação entre sexos, períodos de graduação e áreas de estudo. *Medicina*, 46 (2), 154-163.
- Ghigliione, R., & Matalon, B. (1993). *O inquérito: teoria e prática*. Oeiras: Celta Editora.
- Gonçalves, S. (2012). Impacto do ensino superior no desenvolvimento psicossocial do estudante: Revisão de estudos. *Educação*, 35 (3), 434-443.
- Gonçalves, O. F., & Cruz, J. F. A. (1988). A organização e implementação de serviços universitários de consulta psicológica e desenvolvimento humano. *Revista Portuguesa de Educação*, 1 (1), 127-145.
- Grant, N., Wardle, J., & Steptoe, A. (2009). The relationship between life satisfaction and health behavior: A cross-cultural analysis of young adults. *International Journal of Behavioral Medicine*, 16 (3), 259-268.
- Griffiths, R. R., Richards, W. A., McCann, U., & Jesse, R. (2006). Psilocybin can occasion mystical-type experiences having substantial and sustained personal meaning and spiritual significance. *Psychopharmacology*, 187 (3), 269-283.
- Ham, L. S., & Hope, D. A. (2003). College students and problematic drinking: A review of the literature. *Clinical Psychology Review*, 23 (5), 719-759.

- Hancox, R. J., Milne, B. J., & Poulton, R. (2004). Association between child and adolescent television viewing and adult health: A longitudinal birth cohort study. *The Lancet*, *364*, (9430), 257-262.
- Instituto da droga e da toxicoddependência (IDT) (2008). *Inquérito nacional ao consumo de substâncias psicoactivas na população geral, Portugal 2007*. Lisboa: IDT.
- Jackson, L. M., Pancer, S. M., Pratt, M. W., & Hunsberger, B. E. (2000). Great expectations: The relation between expectancies and adjustment during the transition to university. *Journal of Applied Social Psychology*, *30* (10), 2100-2125.
- Johnston, L. D., O'Malley, P. M., Bachman, J. G., & Schulenberg, J. E. (2007). *Monitoring the future: National survey results on drug use, 1975–2006: Volume II, college students and adults ages 19-45*. Bethesda, MD: National Institute on Drug Abuse.
- Kaplan, H. I., & Sadock, B. (2007). *Compêndio de psiquiatria: Ciências do comportamento e psiquiatria clínica* (9ª ed.). Porto Alegre: Artmed.
- Kassel, J. D., Wardle, M., & Roberts, J. E. (2007). Adult attachment security and college student substance use. *Addictive Behaviors*, *32* (6), 1164-1176.
- Kim, I. J., Zane, N. W. S., & Hong, S. (2002). Protective factors against substance use among asian american youth: A test of the peer cluster theory. *Journal of Community Psychology*, *30* (5), 565-584.
- King, P. M., & Kitchener, K. S. (1994). *Developing reflective judgment*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- King, P. M., & Kitchener, K. S. (2004). Reflective judgment: Theory and research on the development of epistemic assumptions through adulthood. *Educational Psychologist*, *39* (1), 5-18.
- Kirby, D. (2001). *Emerging answers: Research findings on programs to reduce teen pregnancy (summary)*. Washington, DC: National Campaign to Prevent Teen Pregnancy.
- Kitchener, K. S., & King, P. M. (1981). Reflective judgment: Concepts of justification and their relationship to age and education. *Journal of Applied Developmental Psychology*, *2*, 89-116.
- Kuntsch, E., & Jordan, M. D. (2006). Adolescente alcohol and cannabis use in relation to peer and school factors: Results of multilevel analyses. *Drug and Alcohol Dependence*, *84*, 167-174.
- Langane, M. C. (2013). *Estratégias de coping, satisfação com a vida, ansiedade e auto-estima: O papel do álcool*. Dissertação de Mestrado em Psicologia, Aconselhamento e Psicoterapia, não publicada, da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, Lisboa.

- Laranjeira, A. C. (2009). Preliminary validation study of the portuguese version of the satisfaction with life scale. *Psychology, Health & Medicine, 14* (2), 220-226.
- Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal, and coping*. New York: Springer Press.
- Lei n.º 49/2005, de 30 de agosto (Segunda alteração à lei de bases do sistema educativo e primeira alteração à lei de bases do financiamento do ensino superior), *Diário da República – I Série-A*, nº166, pp. 5122-5138.
- Lemos, K. M., Neves, N. M. B. C., Kuwano, A. Y., Tedesqui, G., Bitencourt, A. G. V., Neves, F. B. C. S., Guimarães, A. N., Rebello, A., Bacellar, F., & Lima, M. M. (2007). Uso de substâncias psicoativas entre estudantes de medicina de Salvador (BA). *Revista de Psiquiatria Clínica, 34* (3), 118-124.
- Leri, F., Bruneau, J., & Stewart, J. (2003). Understanding poly-drug use: Review of heroin and cocaine use. *Addiction, 98* (7), 7-22.
- Lindsay, J. A., Stotts, A. L., Green, C. E., Herin, D. V., & Schmitz, J. M. (2009). Cocaine dependence and concurrent marijuana use: A comparison of clinical characteristics. *The American Journal of Drug and Alcohol Abuse, 35* (3), 193-198.
- Lomba, L., Apóstolo, J., Mendes, F., & Campos, D. C. (2011). Jovens portugueses que frequentam ambientes recreativos nocturnos: Quem são e comportamentos que adoptam. *Toxicodependências, 17* (1), 3-15.
- Looby, A., & Earleywine, M. (2007). Negative consequences associated with dependence in daily cannabis users. *Substance Abuse Treatment, Prevention, and Policy, 2*, 1-7.
- Lopes, R., Melo, R., Brito, I., Freitas, H., Vidigueira, P., Neves, M., Amado, R. Carrageta, M. C., & Pedroso, M. N. R. (2008). Avaliar comportamentos de risco para intervir junto dos estudantes do ensino superior. *Revista de Psicología, 1* (4), 565-574.
- Lopes, A. P., & Rezende, M. M. (2014). Consumo de substâncias psicoativas em estudantes do ensino médio. *Revista Psicologia: Teoria e Prática, 16* (2), 29-40.
- López-Caneda, R., Cadaveira, F., Grego, A., Gómez-Suárez, A., Corral, M., Parada, M., Caamaño-Isorna, F., & Holguín, S. R. (2012). Hyperactivation of right inferior frontal cortex in young binge drinkers during response inhibition: A follow-up study. *Addiction, 107* (10), 1796-1808.
- López-Caneda, R., Holguín, S. R., Corral, M., Doallo, S., & Cadaveira, F. (2014). Evolution of the binge drinking pattern in college students: Neurophysiological correlates. *Alcohol, 48* (5), 407-418.
- Loureiro, L. A. (2012). *Consumo de substâncias psicoativas e estilos de vida nos estudantes do ensino superior*. Dissertação de Mestrado em Enfermagem Comunitária, não publicada, da Universidade de Coimbra, Coimbra.

- Loureiro, E., McIntyre, T., Mota-Cardoso, R., & Ferreira, M. A. (2008). A relação entre o stress e os estilos de vida nos estudantes de medicina da Faculdade de Medicina do Porto. *Acta Médica Portuguesa*, 21 (3), 209-214.
- Maddock, J., & Glanz, K. (2005). The relationship of proximal normative beliefs and global subjective norms to college students' alcohol consumption. *Addictive Behaviors*, 30 (2), 315-323.
- Maggs, J. L., Williams, L. R., & Lee, C. M. (2011). Ups and downs of alcohol use among first-year college students: Number of drinks, heavy drinking, and stumble and pass out drinking days. *Addictive Behaviors*, 36 (3), 197-202.
- Magolda, M. B. B. (1992). *Knowing and reasoning in college: Gender, related patterns in students' intellectual development*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Magolda, M. B. B. (1995). The integration of relational and impersonal knowing in young adults' epistemological development. *Journal of College Student Development*, 36 (3), 205-216.
- Magolda, M. B. B. (2004). Evolution of a constructivist conceptualization of epistemological reflection. *Educational Psychologist*, 39 (1), 31-42.
- Mardegan, P. S., Souza, R. S., Buaiz, V., & Siqueira, M. M. (2007). Uso de substâncias psicoativas entre estudantes de enfermagem. *Jornal Brasileiro de Psiquiatria*, 56 (4), 260-266.
- Martins, C. (2011). *Manual de análise de dados quantitativos com recurso ao IBM SPSS: Saber decidir, fazer, interpretar e redigir*. Braga: Psiquilíbrios Edições.
- Martins, E., Amante, M. J., Mendes, F., Oliveira, T., & Fernandes, R. (2009). Impacto cognitivo do ensino superior. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1 (4), 427-43.
- Martins, J. S., Coelho, M. S., & Ferreira, J. A. (2010). Hábitos de consumo de álcool em estudantes do ensino superior universitário: Alguns dados empíricos. *Psychologica*, 53 (19), 397-411.
- Martins, E. C. F., & Ferreira, J. A. G. (2011). Evolução do pensamento, raciocínio e desempenho em estudantes do ensino superior. *Revista Portuguesa de Educação*, 24 (1), 213-246.
- Matos, M. G. (2005). *Comunicação, gestão de conflitos e saúde na escola* (3ª ed.). Lisboa: FMH Edições.
- Matos, M. G. (2008). *Consumo de substâncias: Estilo de vida? À procura de um estilo?* Lisboa: Instituto da Droga e da Toxicodependência.
- Matos, M. G., Simões, C., Tomé, G., Gaspar, T., Camacho, I., Diniz, J. A., & Equipa do Aventura Social (2006). *A saúde dos adolescentes portugueses hoje e em 8 anos:*

Relatório preliminar do estudo HBSC 2006. Acedido em 4 de dezembro, 2014, de www.fmh.utl.pt/aventurasocial.com

- Maurage, P., Joassin, F., Speth, A., Modave, J., Philippot, P., & Campanelli, S. (2012). Cerebral effects of binge drinking: Respective influences of global alcohol intake and consumption pattern. *Clinical Neurophysiology*, 123 (5), 892-901.
- Medeiros, M. T. (2005). *Psicologia do desenvolvimento do adolescente e do adulto*. Relatório apresentado à Universidade dos Açores para efeitos de provas públicas ao título de Professora Agregada. Universidade dos Açores, Ponta Delgada.
- Medeiros, M. T. (2007a). O desenvolvimento cognitivo do estudante do ensino superior. *Psychologica*, 44, 261-284.
- Medeiros, M. T. (2007b). O desenvolvimento cognitivo do estudante do ensino superior: Investigações portuguesas, implicações educacionais e estratégias de promoção. *Revista Arquipélago-Série Ciências da Educação*, 8, 143-174.
- Medeiros, M. T. (2008). Em torno dos conceitos de adolescência, adultez emergente e adulto. *Revista Arquipélago-Série Ciências da Educação*, 9, 196-216.
- Medeiros, T. (2013). O consumo de álcool em adultos emergentes. In T., Medeiros, L., Patrício, & R. Dinis (Eds.), *Aditologia: Prevenção e intervenções* (pp.29-54). Ponta Delgada: Letras Lavadas Edições.
- Medeiros, T., Patrício, L., & Dinis, R. (2013). *Aditologia: Prevenção e intervenções*. Ponta Delgada: Letras Lavadas Edições.
- Medeiros, T., Peixoto, E., Ferreira, J., Almeida, L., Tavares, J., Viveiros, H., & Morais, F. (2004). Desenvolvimento cognitivo do estudante do ensino superior: Um estudo na universidade dos Açores. *Arquipélago - Ciências da Educação*, 5, 9-29.
- Medeiros, S. B., Rediess, S., V., Filho, N. H., Martins, M. I. M., & Mazoni, C. G. (2012). Prevalência do uso de drogas entre académicos de uma universidade particular do sul do Brasil. *Aletheia*, 38 (39), 81-93.
- Melo, R., Andrade, P., & Sampaio, M. (2010). Intervenção em contexto festivo no ensino superior. *Revista Toxicodpendências*, 16 (1), 15-28.
- Mendes, F., & Lopes, M. J. (2014). Vulnerabilidades em saúde: O diagnóstico dos caloiros de uma universidade portuguesa. *Texto & Contexto Enfermagem*, 23 (1), 74-82.
- Michael, K., & Ben-Zur, H. (2007). Risk-taking among adolescents: Associations with social and affective factors. *Journal of Adolescence*, 30 (1), 17-31.
- Mohler-Kuo, M., Lee, J. E., & Wechsler, H. (2003). Trends in marijuana use and other illicit drug use among college students: Results from four harvard school of public health college alcohol study surveys: 1993–2001. *Journal of American College Health*, 52 (1), 17-24.

- Monteiro, S., Tavares, J., & Pereira, A. (2009). Adulterez emergente: Na fronteira entre a adolescência e a adulterez. *Revista @mbienteeducação*, 2 (1), 129-137.
- Morawska, A., & Oei. T. P. S. (2005). Binge drinking in university students: A test of the cognitive model. *Addictive Behaviors*, 30 (2), 203-218.
- Murphy, J. G., McDevitt-Murphy, M. E., & Barnett, N. P. (2005). Drink and be merry? Gender, life satisfaction, and alcohol consumption among college students. *Psychology of Addictive Behaviors*, 19 (2), 184-191.
- Nation, M., & Heflinger A. (2006). Risk factors for serious alcohol and drug use: the role of psychosocial variables in predicting the frequency of substance use among adolescents. *The American Journal of Drug and Alcohol Abuse*, 32 (3), 415-433.
- National Institute on Alcohol Abuse and Alcoholism (NIAAA). (2004). NIAAA moves to Fishers Lane: First phase of transition to new buildings. *Winter*, 3, 1-4.
- Nunes, S. M., & Garcia, A. R. (2010). Estudantes do ensino superior: As relações pessoais interpessoais nas vivências académicas. *Gestin*, 8 (8), 195-203.
- Ogden, J. (2004). *Psicologia da saúde* (2ªed.). Lisboa: Climepsi Editores.
- Oliveira, R. F. S. (2011). *Consumo de substâncias cannabinóides dos estudantes do 1º e 4º ano da licenciatura em enfermagem da Universidade Fernando Pessoa-Porto* (Monografia de licenciatura em enfermagem). Porto: Universidade Fernando Pessoa.
- Oliveira, J. F. A. (2013). *Estudos de validação da escala de desejabilidade social – DESCA*. Dissertação de Mestrado em Psicologia Clínica e Saúde, não publicada, da Universidade de Coimbra, Coimbra.
- Pais, J. M., Cairns, D., & Pappámikail, L. (2005). Jovens europeus: Retrato da diversidade. *Tempo Social*, 17 (2), 109-140.
- Palmqvist, R., & Santavirta, N. (2006). What friends are for: The relationships between body image, substance use, and peer influence among finnish adolescents. *Journal of Youth and Adolescence*, 35 (2), 203-217.
- Pappámikail, L. (2004). Relações intergeracionais, apoio familiar e transições juvenis para a vida adulta em Portugal. *Sociologia, Problemas e Práticas*, 46, 91-116.
- Parker, H., Williams, L., & Aldridge, J. (2002). The normalization of ‘sensible’ recreational drug use: Further evidence from the North West England longitudinal study. *Sociology*, 36 (4), 941-964.
- Pascarella, E. T., & Terenzini, P. T. (1991). *How college affects students: Findings and insights from twenty years of research*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.

- Pascarella, E. T., & Terenzini, P. T. (2005). *How college affects students: a third decade of research*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Patrício, L. (2013). Tratamento e prevenção da recidiva: Mitos e realidades. In T., Medeiros, L., Patrício, & R. Dinis (Eds.), *Aditologia: Prevenção e intervenções* (pp.149-164). Ponta Delgada: Letras Lavadas Edições.
- Patrício, L. (2015). *Políticas e dependências: álcool e (de) mais drogas em Portugal 30 anos depois*. Lisboa: NovaVega.
- Pedersen, W., & Soest, T. (2013). Socialization to binge drinking: A population-based, longitudinal study with emphasis on parental influences. *Drug and Alcohol Dependence*, 133 (2), 587-592.
- Pederson, E. R., Hsu, S. H., Neighbors, C., Paves, A. P., & Larimer, M. E. (2013). Exploring relationships between facets of self-esteem and drinking behavior among diverse groups of young adults. *Addictive Behaviors*, 38 (10), 2581-2585.
- Pedrosa, A. A. S., Camacho, L. A. B., Passos, S. R. L., & Oliveira, R. V. C. (2011). Consumo de álcool entre estudantes universitários. *Cadernos de Saúde Pública*, 27 (8), 1611-1621.
- Peixoto, E. (2015). Desenvolvimento e aprendizagem na transição da adolescência para a idade adulta emergente: Do ensino secundário ao ensino superior. In T. M. P. Medeiros (Ed.), *Adolescência: Desafios e riscos* (2ª ed., pp.451-487). Ponta Delgada: Letras Lavadas Edições.
- Perkins, H. W. (2002). Surveying the damage: A review of research on consequences of alcohol misuse in college populations. *Journal of Studies on Alcohol*, 14, 91-100.
- Perry, W. G. (1970). *Forms of intellectual and ethical development in the college years: A scheme*. New York: Holt, Rinehart e Winston.
- Peuker, A. C., Fogaça, J., & Bizarro, L. (2006). Expectativas e beber problemático entre universitários. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 22 (2), 193-200.
- Peuker, A. C., Rosemberg, R., Cunha, S. M., & Araújo, L. B. (2010). Fatores associados ao abuso de drogas em uma população clínica. *Paidéia*, 20 (46), 165-173.
- Pillon, S. C., O'Brien, B., & Chavez, K. A. P. (2005). A relação entre o uso de drogas e comportamentos de risco entre universitários brasileiros. *Revista Latino-Americana de Enfermagem*, 13 (2), 1169-1176.
- Pimentel, M. H. (2010). *Hábitos de Vida e Saúde. O quotidiano dos Estudantes do Instituto Politécnico de Bragança*. Tese de doutoramento apresentada à Universidade do Minho, Braga.

- Pimentel, M. H., Mata, M. A. P., & Anes, E. M. G. J. (2013). Tabaco e álcool em estudantes: Mudanças decorrentes do ingresso no ensino superior. *Psicologia, Saúde & Doenças, 14* (1), 185-204.
- Pinheiro, M. R. (2003). Uma época especial: *Suporte social e vivências acadêmicas na transição e adaptação ao ensino superior*. Tese de doutoramento apresentada à Universidade de Coimbra, Coimbra.
- Pinheiro, M. R. (2004). O desenvolvimento da transição para o ensino superior: O princípio depois de um fim. *Aprender, 29*, 9-20.
- Pontes, J. P., Rocha, P. C. B., Ganem, K. M. G., & Milani, R. G. (2009). *Levantamento do uso de álcool e outras drogas entre estudantes de graduação de uma instituição de ensino superior*. Anais do 6º Encontro Internacional de Produção Científica. Brasil: Maringá.
- Portugal, F. B., & Siqueira, M. M. (2011). Fatores associados ao uso de substâncias psicoativas entre universitários de pedagogia da Universidade Federal do Espírito Santo. *Cadernos de Saúde Coletiva, 19* (3), 348-355.
- Prado, D. S., Azeredo, F. S., Oliveira, T. B., & Garrote, C. F. D. (2006). Uso de álcool, tabaco e drogas ilícitas por estudantes de farmácia da Universidade Federal de Goiás. *Infarma, 18* (11,12), 3-9.
- Precioso, J. (2004). Educação para a saúde na escola: Um direito dos estudantes que urge satisfazer. *O Professor, 85* (3), 17-24.
- Preto, L. S. R. (2002). *Consumo de substâncias psicoativas em estudantes do ensino superior- A influência dos factores psicossociais e do desenvolvimento da autonomia*. Dissertação de Mestrado em Toxicodpendência e Patologias Psicossociais, não publicada, do Instituto Superior Miguel Torga, Coimbra.
- Prinstein, M. J., Boergers, J., & Spirito, A. (2001). Adolescents' and their friends' health-risk behavior: Factors that alter or add to peer influence. *Journal of Pediatric Psychology, 26* (5), 287-298.
- Ramis, T. R., Mielke, G. I., Habeyche, E. C., Oliz, M. M., Azevedo, M. R., & Hallal, P. C. (2012). Tabagismo e consumo de álcool em estudantes universitários: Prevalência e fatores associados. *Revista Brasileira de Epidemiologia, 15* (2), 376-85.
- Rapley, M. (2003). Quality of life research: A critical introduction. *Quality of Life Research, 13*, 1021-1024.
- Reich, J. W., Zautra, A. J., & Bizarro, L. (2006). *Handbook of adult resilience*. New York: The Guilford Press.
- Reich, J. W., Zautra, A., & Hall, J. S. (2010). *Handbook of adult resilience*. New York: The Guilford Press.

- Reis, A., Barros, J., Fonseca, C., Parreira, L., Gomes, M., Figueiredo, I., & Matapa, S. (2011). Prevalência da ingestão de álcool nos adolescentes- Estudo PINGA. *Revista Portuguesa de Clínica Geral*, 27, (4), 338-346.
- Ribas, R. C., Moura, M. L. S., & Hutz, C. S. (2004). Adaptação brasileira da escala de desajustabilidade social de Marlowe-Crowne. *Avaliação Psicológica*, 3 (2), 83-92.
- Ribeira, A. C. P. M. (2010). Estudantes maiores de 23 anos: Adaptação ao ensino superior e suporte social. Dissertação de Mestrado em Psicologia da Educação, não publicada, da Universidade dos Açores, Ponta Delgada.
- Ribeira, A. M., & Medeiros, T. (2013). Estudantes maiores de 23 anos: Adaptação ao ensino superior e suporte social. In I. E. Rego & S. N. Caldeira (Coords.), *Prevenir ou remediar? Contextos para a intervenção em psicologia* (pp. 73-98). Braga: Psiquilíbrios Edições.
- Ribeiro, J. L. P. (1998). *Psicologia e saúde*. Lisboa: Instituto Superior de Psicologia Aplicada.
- Risher, M. L., Fleming, R. L., Boutros, N., Semenova, S., Wilson, W. A., Levin, E. D., Markou, A., Swartzwelder, H. S., & Acheson, S. K. (2013). Long-term effects of chronic intermittent ethanol exposure in adolescent and adult rats: Radial-arm maze performance and operant food reinforced responding. *PloSOne*, 8 (5), 1-14.
- Romano, A., Negreiros, J., & Martins, T. (2007). Contributos para a validação da escala de auto-estima de Rosenberg numa amostra de adolescentes da região interior norte do país. *Psicologia, Saúde & Doenças*, 8 (1), 109-116.
- Rossi, G. (1997). The nestlings: Why young adults stay at home longer: The italian case. *Journal of Family Issues*, 18 (6), 627-644.
- Sanchez, Z. M., Locatelli, D. P., Noto, A. R., & Martins, S. S. (2013). Binge drinking among brazilian students: A gradient of association with socioeconomic status in five geoeconomic regions. *Drug and Alcohol Dependence*, 127 (1,3), 87-93.
- Santos, M. L. R. R. (2011). *Saúde mental e comportamentos de risco em estudantes universitários*. Tese de doutoramento apresentada à Universidade de Aveiro, Aveiro.
- Santos, L., & Almeida, L. S. (2001). Vivências académicas e rendimento escolar: Estudo com estudantes universitários do 1.º ano. *Análise Psicológica*, 2 (19), 205-217.
- Santos, E. S., & Ferreira, J. A. (1999, s.d.). *College-to-work transition: Expectations and realities*. In Comunicação apresentada na American Psychological Convention, Boston.
- Schenker, M., & Minayo, M. C. S. (2005). Fatores de risco e de proteção para o uso de drogas na adolescência. *Ciência & Saúde Colectiva*, 10 (3), 707-717.
- Schlossberg, N. K., Lynch, A. Q., & Chickering, A. W. (1989). *Improving higher education for adults: Response programs and services from entry to departure*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.

- Schlossberg, N. K., Watters, E. B., & Goodman, J. (1995). *Counseling adults in transition*. New York: Springer Press.
- Schulenberg, J. E., & Maggs, J. L. (2002). A developmental perspective on alcohol use and heavy drinking during adolescence and the transition to young adulthood. *Journal of Studies on Alcohol, 14*, 54-70.
- Schwarzer, R., & Luszczynska, A. (2006). Self-efficacy, adolescents' risk-taking behaviors, and health. In F. Pajares, & T. C. Urdan (Eds), *Self-efficacy beliefs of adolescents* (pp.139-159). USA: Information Age Publishing.
- Seco, G., Pereira, I., Dias, I., Casimiro, M., & Custódio, S. (2005). Para uma abordagem psicológica da transição do ensino secundário para o ensino superior: Pontes e alçapões. *Psicologia e Educação, 4* (1), 7-21.
- Sessa, B. (2008). Is it time to revisit the role of psychedelic drugs in enhancing human creativity? *Journal of Psychopharmacology, 22* (8), 821-827.
- Serviço de intervenção nos comportamentos aditivos e nas dependências (SICAD) (2014). *Relatório anual 2013: A situação do país em matéria de drogas e toxicodependências*. Lisboa: SICAD.
- Silva, I. (2001). O desenvolvimento psicossocial dos estudantes do ensino superior. O modelo de Erickson e Marcia a propósito da construção da identidade. *Aprender, 25*, 121-126.
- Silva, S. L. R., & Ferreira, J. A. G. (2009). Família e ensino superior: Que relação entre dois contextos de desenvolvimento? *Exedra: Revista Científica, 1*, 101-126.
- Silva, L. V. E. R., Malbergier, A., Stempliuk, V. A., & Andrade, A. G. (2006). Fatores associados ao consumo de álcool e drogas entre estudantes universitários. *Revista de Saúde Pública, 40* (2), 280-8.
- Silva, D. A. S., & Petroski, E. L. (2012). The simultaneous presence of health risk behaviors in freshman college students in Brazil. *Journal of Community Health, 37* (3), 591-598.
- Simões, C., Matos, M. C., & Batista-Foguet, J. (2006). Consumo de substâncias na adolescência: Um modelo explicativo. *Psicologia, Saúde & Doenças, 7* (2), 147-164.
- Soares, A. P., Almeida, L. S., Diniz, A. M., & Guisande, M. A. (2006). Modelo multidimensional de ajustamento de jovens ao contexto universitário (MMAU): Estudo com estudantes de ciências e tecnologias versus ciências sociais e humanas. *Análise Psicológica, 1* (24), 15-27.
- Soares, A. P., Guisande, M. A., & Almeida, L. S. (2007). Autonomía y ajuste académico: Un estudio con estudiantes portugueses de primer año. *International Journal of Clinical and Health Psychology, 7* (3), 753-765.

- Soares, A. M., Pereira, M., & Canavarro, J. P. (2014). Saúde e qualidade de vida na transição para o ensino superior. *Psicologia, Saúde & Doenças*, 15 (2), 356-379.
- Sousa, N. M. C. (2014). *Os estudantes universitários e o consumo de substâncias psicoativas*. Dissertação de Mestrado em Psicologia Forense, não publicada, da Universidade Lusófona do Porto, Porto.
- Sousa, R., Lopes, A., & Ferreira, E. (2013). La transición y el proceso de adaptación en la educación superior: Un estudio con estudiantes de una escuela de enfermería y de una escuela de educación. *Revista de Docencia Universitaria*, 11 (3), 403-422.
- Souza, J. A., Gonçalves, J., & Costa, P. (2012). *Consumo de bebidas alcoólicas em diferentes estatutos de estudantes da área da saúde*. Sessão de poster apresentado no Congresso Português de Dietética e Nutrição, Lisboa.
- Stephoe, A., & Wardle, J. (2001). Health behaviour, risk awareness and emotional well-being in students from Eastern Europe and Western Europe. *Social Science & Medicine*, 53 (12), 1621-1630.
- Stickley, A., Koyanagi, A., Kuposov, R., Mckee, M., Roberts, B., Murphy, A., & Ruchkin, V. (2013). Binge drinking among adolescents in Russia: Prevalence, risk and protective factors. *Addictive Behaviors*, 38 (4), 1988-1995.
- Substance Abuse and Mental Health Services Administration (SAMHSA). (2010). *Results from the 2009 national survey on drug use and health: Volume i. summary of national findings*. Rockville, MD: SAMHSA.
- Tanner, J. L., & Arnett, J. J. (2009). The emergence of “emerging adulthood”: The new life stage between adolescence and young adulthood. In A. Furlong (Ed.), *Handbook of youth and young adulthood* (pp. 39-48). New York: Routledge.
- Trindade, I., & Teixeira, J. A. C. (2007). *Psicologia nos cuidados de saúde primários*. Lisboa: Climepsi Editores.
- Vaez, M., Kristenson, M., & Laflamme, L. (2004). Perceived quality of life and self-rated health among first-year university students: A comparison with their working peers. *Social Indicators Research*, 68 (2), 221-234.
- Vaez, M., & Laflamme, L. (2003). Health behaviors, self-rated health, and quality of life: A study among first-year Swedish university students. *Journal of American College Health*, 51 (4), 156-162.
- Veríssimo, R. (2002). *Desenvolvimento psicossocial: Erik Erickson* (1ªed.). Porto: Faculdade de Medicina do Porto.
- Vinagre, M. G., & Lima, M. L. (2006). Consumo de álcool, tabaco e droga em adolescentes: Experiências e julgamentos de risco. *Psicologia, Saúde & Doenças*, 7 (1), 73-81.

- Wemm, S., Fanean, A., Baker, A., Blough, E. R., Mewaldt, S., & Bardi, M. (2013). Problematic drinking and physiological responses among female college students. *Alcohol, 47* (2), 149-157.
- White, R. W. (1963). *The study of lives*. New York: Atherton Press.
- White, D. B. (1986). *An assessment and validation of Chickering's seven vectors of student development*. Tese de doutoramento apresentada à Universidade de Iowa, E.U.A.
- White, A. M., & Swartzwelder, H. S. (2005). Age-related effects of alcohol on memory and memory-related brain function in adolescents and adults. *Recent Development in Alcoholism, 17*, 161-176.
- World Health Organization (1988). *Priority research for health for all*. Copenhagen: WHO Regional Office for Europe.
- World Health Organization (2000). *Health and health behaviour among young people: Health behaviour in school-aged children: a WHO Cross-National Study (HBSC) International Report*. Copenhagen: WHO Regional Office for Europe.
- Yanovitzky, I. (2006). Sensation seeking and alcohol use by college students: Examining multiple pathways of effects. *Journal of Health Communication, 11* (3), 269-280.
- Young, A. M., Morales, M., McCabe, S. E., Boyd, C. J., & D'Arcy, H. (2005). Drinking like a guy: Frequent binge drinking among undergraduate women. *Substance Use and Misuse, 40* (2), 241-267.
- Zão, I. V. B. (2012). *Consumo de álcool e outras drogas e comportamentos sexuais: Estudo numa população universitária*. Dissertação de Mestrado em Medicina, não publicada, da Universidade da Beira Interior, Covilhã.
- Zerihun, N., Birhanu, Z., & Kebede, Y. (2014). Does life satisfaction correlate with risky behaviors? Finding from Ethiopian higher education students. *Global Journal of Research and Review, 1* (1), 1-12.
- Zulling, K. J., Valois, R. F., Huebner, S. E., Oelmann, J. E., & Drane, W. J. (2001). Relationship between perceived life satisfaction and adolescents' substance abuse. *Journal of Adolescent Health, 29* (4), 279-288.

Anexo 1



UNIVERSIDADE DOS AÇORES

QUESTIONÁRIO

Este questionário é anónimo e pretende adquirir informação sobre os diferentes aspetos da juventude portuguesa. A sua colaboração é indispensável. Por isso, pedimos-lhe que responda a todas as perguntas com a maior sinceridade possível.

MUITO OBRIGADO PELA SUA COLABORAÇÃO.

1. Sexo: Masculino Feminino

2. Ano de frequência: _____ Curso: _____

3. Idade: _____ anos

4. Habilitações literárias:

9ºano (3ºano do 3º Ciclo do Ensino Básico).....

12ºano de escolaridade (via de ensino).

12ºano ou equivalente pelas Escolas Técnico-Profissionais.

Bacharelato (Curso de Institutos Superiores Técnicos de 3 anos).

Licenciatura.....

Doutoramento, Mestrado ou estudos de pós-graduação.....

5. Principal ocupação atualmente:

Trabalho fixo.....

Trabalho periódico.

Trabalho por conta própria.....

Trabalhou mas encontra-se desempregado(a).

Estudante.....

Trabalhador Estudante.....

6. Qual a sua principal fonte de rendimento?

Emprego próprio.....

Bolsas de estudo.....

Subsídio de desemprego ou ajudas sociais.....

Pais e familiares.....

Rendimentos do(a) parceiro(a).....

Outros.....

7. Com quem vive na atualidade?

- Com os pais
- Com outros familiares
- Com o(a) parceiro(a)
- Com amigos
- Sozinho
- Outros Quem? _____

8. Classe social a que considera pertencer:

- Alta
- Média alta
- Média baixa
- Baixa

RSES

9. Especifique o seu grau de concordância para com as seguintes frases, que traduzem diversos atributos capazes de descreverem como uma pessoa é. Ao dar a resposta considere, sobretudo, a sua maneira de ser habitual, e não o seu estado de espírito de momento. Tenha em conta as seguintes alternativas:

CM = <i>Concordo Muito</i>
CP = <i>Concordo Um Pouco</i>
DP = <i>Discordo Um Pouco</i>
DM = <i>Discordo Muito</i>

- | | CM | CP | DP | DM |
|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| De forma geral, estou satisfeito comigo mesmo(a)..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Às vezes, penso que não presto para nada..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Penso que tenho algumas boas qualidades | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Sou capaz de fazer as coisas tão bem como a maioria das pessoas... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Creio que não tenho grande coisa de que me possa orgulhar | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Sinto-me, por vezes, verdadeiramente inútil | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Julgo que tenho, pelo menos, tanto valor como os outros..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Gostaria de ter mais consideração por mim próprio..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Bem vistas as coisas, sou levado a pensar que sou um falhado | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Tenho uma atitude positiva para com a minha pessoa | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

CONSUMO DE ÁLCOOL E DE OUTRAS SUBSTÂNCIAS PSICOATIVAS

1. Consome bebidas alcoólicas atualmente?

Sim Não

Se Sim:

2. Com que frequência?

Habitualmente (todos ou quase todos os dias)
Só aos fins de semana (sexta-feira, sábado, domingo).....
Só em ocasiões especiais.....

3. Diga, em média, que quantidade de cada uma das seguintes bebidas consome durante uma semana:

	Taças de vinho	Cervejas	Bebidas destiladas (Vodka, Gin, Whisky, etc.)
Num dia útil	_____	_____	_____
Sexta-feira	_____	_____	_____
Sábado	_____	_____	_____
Domingo	_____	_____	_____

4. Já experimentou drogas sintéticas ou de *design* (pastilhas, *speed*, *ecstasy*, etc.) alguma vez?

Sim Não

5. Já experimentou cocaína alguma vez?

Sim Não

6. Consome atualmente?

Sim Não

Se Sim:

7. Com que frequência?

Habitualmente (todos ou quase todos os dias)
Só aos fins de semana (sexta-feira, sábado, domingo).....
Só em ocasiões especiais.....

8. Já experimentou alucinogéneos (tripé, L.S.D.,etc.) alguma vez?

Sim Não

9. Consume atualmente?

Sim Não

Se **Sim**:

10. Com que frequência?

Habitualmente (todos ou quase todos os dias)

Só aos fins de semana (sexta-feira, sábado, domingo).....

Só em ocasiões especiais.....

SWLS

11. Mais abaixo, encontrará cinco frases, com que poderá concordar ou discordar. Empregue a escala de 1 a 5, à direita de cada frase. Marque uma cruz (X), dentro do quadrado que melhor indica a sua resposta, tendo em conta as seguintes opções:

- | |
|---|
| (1) DM = <i>Discordo Muito</i>
(2) DP = <i>Discordo Um Pouco</i>
(3) NCND = <i>Não Concordo nem Discordo</i>
(4) CP = <i>Concordo Um Pouco</i>
(5) CM = <i>Concordo Muito</i> |
|---|

	DM	DP	NCND	CP	CM
A minha vida parece-se, em quase tudo, com o que eu desejaria que ela fosse.....	<input type="checkbox"/>				
As minhas condições de vida são muito boas	<input type="checkbox"/>				
Estou satisfeito com a minha vida	<input type="checkbox"/>				
Até agora, tenho conseguido as coisas importantes da vida, que eu desejaria.....	<input type="checkbox"/>				
Se eu pudesse recomeçar a minha vida, não mudaria quase nada	<input type="checkbox"/>				