

Ajustamento académico e suporte social: contributos para o bem-estar no Ensino Superior

Susana Santa Marta Fernandes

Ajustamento académico e suporte social:
contributos para o bem-estar no Ensino Superior

Dissertação de Mestrado em Psicologia Clínica e da Saúde

Orientação: Prof. Doutora Cristina Costa Lobo

Fevereiro, 2014

Susana Fernandes



UNIVERSIDADE PORTUCALENSE



Ajustamento académico e suporte social: contributos para o bem-estar no Ensino Superior

Susana Santa Marta Fernandes

Dissertação de Mestrado em Psicologia Clínica e da Saúde

Orientação: Prof. Doutora Cristina Costa Lobo

Fevereiro, 2014



UNIVERSIDADE PORTUCALENSE

Agradecimentos

Perante o término de um momento de aprendizagem tão saliente no meu percurso acadêmico e pessoal, não podia deixar de expressar a minha gratidão e profundo reconhecimento a todos aqueles que tornaram este momento possível.

Em primeiro lugar, quero agradecer a todos que com o seu saber, dispuseram do seu tempo para me inculcar tudo aquilo que aprendi.

À minha orientadora, Prof. Doutora Cristina Costa Lobo, que me ofereceu inestimável assistência, orientação e apoio. Agradeço-lhe por todo o seu tempo dedicado à redação desta dissertação, a sua apreciação crítica, rigor e o seu contributo para que os objetivos desta experiência fossem alcançados. Para além do reconhecimento e apreço académico, agradeço também a simpatia e a confiança que em mim depositou.

Um profundo agradecimento à Instituição Universidade Portucalense Infante D. Henrique, que me acolheu, e que ao longo destes anos me tem proporcionado um ambiente de formação e aprendizagem pautado pela exigência, qualidade e rigor científico.

Ao Prof. Doutor Leandro Almeida, Prof. Doutor Joaquim Armando Ferreira e Prof. Doutora Ana Paula C. Soares agradeço pela autorização concedida para a utilização do instrumento de medida QVA-r nesta investigação.

A todos os estudantes do 1º ciclo de estudos de Psicologia e Educação Social da UPT, que participaram neste estudo, manifesto gratidão pela sua disponibilidade, pelo interesse e empenho com que se dedicaram. A todos os docentes que aceitaram ceder algum do seu tempo letivo para a aplicação dos questionários, pois sem o apoio de ambas as partes a concretização deste projeto não seria possível.

Aos meus pais e à minha irmã, que sempre me apoiaram e incentivaram incondicionalmente ao longo do meu percurso e sobretudo nestes meses de trabalho. Agradeço-vos todo o esforço realizado, os valores transmitidos, a compreensão e o afeto que me dedicaram para possibilitar o desenvolvimento da minha formação pessoal e profissional.

Um agradecimento especial ao Hugo, que tem sido sempre incansável comigo e por estar sempre do meu lado. Um grande obrigada pelo carinho, pelas palavras de incentivo em todos os momentos e por acreditar sempre em mim. Um agradecimento também a toda a sua família, pela amizade, estima e preocupação comigo.

Por fim, aos meus amigos que igualmente sempre demonstraram a sua preocupação, disponibilidade e atenção.

A todos um sincero agradecimento.

Resumo

O ingresso no Ensino Superior confronta os jovens com várias mudanças e desafios com implicações nos seus níveis de sucesso e de satisfação, quer com a vida em geral, quer com a dimensão académica em particular. Esta etapa, que também corresponde a uma fase de desenvolvimento psicossocial e cognitivo, é influenciada tanto por variáveis pessoais como por variáveis académicas e contextuais. Neste âmbito, através de uma perspetiva sociocognitiva, procura-se através deste estudo analisar os possíveis fatores que estão positivamente associados com um ajustamento bem-sucedido à Universidade, com recurso à administração de um questionário sociodemográfico e três instrumentos adaptados à população portuguesa: a versão reduzida do Questionário de Vivências Académicas de Almeida, Ferreira e Soares (1999), o Questionário de Suporte Social de Pinheiro e Ferreira (2002) e a Escala de satisfação com a Vida de Simões (1992). Os instrumentos utilizados apresentam validade de construto e caracterizam-se por uma fiabilidade boa ou adequada e estruturas fatoriais interpretáveis, sugerindo assim a sua adequabilidade.

Partindo deste enquadramento conceptual realizou-se um estudo transversal, com uma amostra não probabilística de 85 estudantes, maioritariamente do sexo feminino (n=84, 98,8%) e com idades desde os 18 e superiores aos 22 anos, tendo 82,4% dos participantes idades igual ou inferior aos 22 anos. A amostra é composta por estudantes que frequentam o 1º ciclo de estudos em Psicologia (n=40, 47,1%) e Educação Social (n=45, 52,9%) na Universidade Portucalense no ano letivo de 2012/2013, grande parte destes estudantes encontram-se no 3º ano (n=44, 51,8%). Em termos gerais, podemos afirmar que os estudantes da nossa amostra apresentam bons indicadores de ajustamento académico ao Ensino Superior, perceção da satisfação com o suporte disponível e satisfação com a vida em geral. Os resultados sugerem a existência de uma relação estatisticamente significativa entre algumas variáveis sociodemográficas e o ajustamento académico no Ensino Superior, a perceção do número de suporte disponível e a satisfação com a vida. Além disto, permitem infirmar a existência de associação entre a perceção do suporte social e o ajustamento académico ao Ensino Superior, e confirmar parcialmente a associação entre o ajustamento académico bem-sucedido e a satisfação com a vida em geral e entre a perceção do suporte social e a satisfação com a vida em geral dos estudantes.

Palavras-chave: Desenvolvimento psicossocial; ajustamento; Ensino Superior; suporte social; satisfação com a vida.

Abstract

The entry into higher education confronts young people with various changes and challenges with implications in their levels of success and satisfaction, whether with life in general, whether with the academic dimension in particular. This step, which also corresponds to a psychosocial and cognitive development stage, is influenced by personal variables such as academic and contextual variables. In this context, through a socio-cognitive perspective, we seek through this study to analyze possible factors that are positively associated with a successful adjustment to University, using the administration of a sociodemographic questionnaire and three instruments adapted to the Portuguese population: a shorten version of the Academic Experiences Questionnaire of Almeida, Ferreira and Soares (1999), the Social Support Questionnaire Short Form of Pinheiro and Ferreira (2002) and The Satisfaction with Life Scale of Simões (1992). The instruments used have construct validity and are characterized by a good or adequate reliability and interpretable factor structures, suggesting their suitability.

From this conceptual framework we realized a cross-sectional study with a non-probabilistic sample of 85 students, mostly female (n= 84, 98,8%) and aged from 18 and above age 22, with 82,4% of the participants aged less than or equal to 22 years. The sample consists of students attending the 1st cycle of studies in Psychology (n=40, 47,1%) and Social Education Social (n=45, 52,9%) at Portucalense University, in the academic year 2012/2013, most of these students are in 3rd year (n=44, 51,8%). Overall, we can say that the students in our sample have good indicators of academic adjustment to higher education, perception of satisfaction with the available support and satisfaction with life in general. The results suggest the existence of a statistically significant relationship between sociodemographic variables and academic adjustment in higher education, the perception of the number of available support and satisfaction with life. Furthermore, allow invalidating the existence of an association between the perception of social support and the academic adjustment to higher education, and partially confirm the association between successful academic adjustment and satisfaction with life in general and between the perception of social support and student's satisfaction with life in general.

Keywords: Psychosocial Development; adjustment, higher education, social support, satisfaction with life.

Índice

INTRODUÇÃO.....	22
CAPÍTULO 1 - Ajustamento académico e suporte social: contributos para o bem-estar no Ensino Superior	29
1. Evolução e caracterização do Ensino Superior português.....	31
2. Transição e ajustamento académico no Ensino Superior	36
3. Teoria do desenvolvimento psicossocial	41
4. Teoria Sociocognitiva Geral.....	46
5. Teoria Sociocognitiva da Carreira.....	49
5.1. Modelo Sociocognitivo de Formação dos Interesses	50
5.2. Modelo Sociocognitivo de Escolhas Vocacionais	51
5.3. Modelo Sociocognitivo de Desempenho Escolar e Profissional.....	52
5.4. Modelo de Ajustamento e Bem-Estar sob condições de vida normativas ...	53
6. Suporte Social: conceito e implicações no ajustamento ao Ensino Superior	56
7. Bem-Estar	60
CAPÍTULO 2 - Estudo com estudantes de Psicologia e Educação Social.....	65
1. Metodologia.....	67
1.1. Objetivos	67
1.2. Variáveis e Instrumentos	68
1.2.1. Descrição dos instrumentos	69
1.2.1.1. Questionário de vivências académicas	69
1.2.1.2. Questionário de suporte social.....	73
1.2.1.3. Escala de satisfação com a vida.....	75
1.3. Participantes	78
1.4. Contexto Académico	85
1.5. Procedimentos	90
1.6. Análise dos dados	92
1.7. Análise Psicométrica das Escalas	96
CAPÍTULO 3 - Apresentação dos resultados	107

CAPÍTULO 4 - Discussão dos resultados	125
CONCLUSÃO.....	145
BIBLIOGRAFIA	155
ANEXOS.....	171

Índice de Tabelas

Tabela 1 <i>DIMENSÕES DO QVA</i>	70
Tabela 2 <i>DIMENSÕES DO QVA-R</i>	73
Tabela 3 <i>DISTRIBUIÇÃO DOS ESTUDANTES DO 1º CICLO DE ESTUDOS EM PSICOLOGIA E EDUCAÇÃO SOCIAL (2012/2013) NA UNIVERSIDADE PORTUCALENSE SEGUNDO O SEXO E A IDADE</i>	78
Tabela 4 <i>DISTRIBUIÇÃO DOS ESTUDANTES DO 1º CICLO DE ESTUDOS EM PSICOLOGIA E EDUCAÇÃO SOCIAL (2012/2013) NA UNIVERSIDADE PORTUCALENSE SEGUNDO O CURSO E O ANO ACADÊMICO FREQUENTADO</i>	79
Tabela 5 <i>DISTRIBUIÇÃO DOS ESTUDANTES DO 1º CICLO DE ESTUDOS EM PSICOLOGIA E EDUCAÇÃO SOCIAL (2012/2013) NA UNIVERSIDADE PORTUCALENSE SEGUNDO O GRAU DE OPÇÃO NA ESCOLHA DO CURSO E A MÉDIA DE INGRESSO</i>	79
Tabela 6 <i>DISTRIBUIÇÃO DOS ESTUDANTES DO 1º CICLO DE ESTUDOS EM PSICOLOGIA E EDUCAÇÃO SOCIAL (2012/2013) NA UNIVERSIDADE PORTUCALENSE SEGUNDO O ESTADO CIVIL E NÍVEL SOCIOECONÓMICO</i>	80
Tabela 7 <i>DISTRIBUIÇÃO DOS ESTUDANTES DO 1º CICLO DE ESTUDOS EM PSICOLOGIA E EDUCAÇÃO SOCIAL (2012/2013) NA UNIVERSIDADE PORTUCALENSE SEGUNDO AS HABILITAÇÕES LITERÁRIAS DOS PAIS</i>	80
Tabela 8 <i>DISTRIBUIÇÃO DOS ESTUDANTES DO 1º CICLO DE ESTUDOS EM PSICOLOGIA E EDUCAÇÃO SOCIAL (2012/2013) NA UNIVERSIDADE PORTUCALENSE SEGUNDO O LOCAL DE RESIDÊNCIA EM TEMPO DE AULAS E A FREQUÊNCIA DE REGRESSO À RESIDÊNCIA DO SEU AGREGADO FAMILIAR NO CASO DE ALUNOS DESLOCADOS</i>	81
Tabela 9 <i>DISTRIBUIÇÃO DOS ESTUDANTES DO 1º CICLO DE ESTUDOS EM PSICOLOGIA E EDUCAÇÃO SOCIAL (2012/2013) NA UNIVERSIDADE PORTUCALENSE SEGUNDO O SEU ESTATUTO DE ESTUDANTE</i>	81
Tabela 10 <i>DISTRIBUIÇÃO DOS ESTUDANTES DO 1º CICLO DE ESTUDOS EM PSICOLOGIA E EDUCAÇÃO SOCIAL (2012/2013) NA UNIVERSIDADE PORTUCALENSE SEGUNDO A PARTICIPAÇÃO DO ESTUDANTE EM FUNÇÕES ACADÉMICAS, ATIVIDADES EXTRACURRICULARES E NO INTUITO DE REALIZAR ERASMUS</i>	82
Tabela 11 <i>DISTRIBUIÇÃO DOS ESTUDANTES DO 1º CICLO DE ESTUDOS EM PSICOLOGIA E EDUCAÇÃO SOCIAL (2012/2013) NA UNIVERSIDADE PORTUCALENSE SEGUNDO A SUA MÉDIA ATUAL</i>	82

Tabela 12	<i>DISTRIBUIÇÃO DOS ESTUDANTES DO 1º CICLO DE ESTUDOS EM PSICOLOGIA E EDUCAÇÃO SOCIAL (2012/2013) NA UNIVERSIDADE PORTUCALENSE SEGUNDO O ANO QUE FREQUENTA E O NÚMERO DE MATRÍCULAS</i>	83
Tabela 13	<i>DISTRIBUIÇÃO DOS ESTUDANTES DO 1º CICLO DE ESTUDOS EM PSICOLOGIA E EDUCAÇÃO SOCIAL (2012/2013) NA UNIVERSIDADE PORTUCALENSE SEGUNDO O MOTIVO PELO QUAL INGRESSARAM NO ENSINO SUPERIOR</i>	84
Tabela 14	<i>PLANO DE ESTUDOS DA LICENCIATURA EM PSICOLOGIA NO ANO LETIVO 2012-2013</i>	88
Tabela 15	<i>PLANO DE ESTUDOS DA LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO SOCIAL NO ANO LETIVO 2012-2013</i>	90
Tabela 16	<i>COEFICIENTES DE CONSISTÊNCIA INTERNA DO QVA-R NO PRESENTE ESTUDO E NO ESTUDO ORIGINAL</i>	97
Tabela 17	<i>CORRELAÇÕES ENTRE AS SUBESCALAS DO QVA-R</i>	97
Tabela 18	<i>STATÍSTICAS DESCRITIVAS E CORRELAÇÃO CORRIGIDA DO ITEM PARA A SUBESCALA CARREIRA</i>	98
Tabela 19	<i>ESTATÍSTICAS DESCRITIVAS E CORRELAÇÃO CORRIGIDA DO ITEM PARA A SUBESCALA PESSOAL</i>	98
Tabela 20	<i>ESTATÍSTICAS DESCRITIVAS E CORRELAÇÃO CORRIGIDA DO ITEM PARA A SUBESCALA INTERPESSOAL</i>	99
Tabela 21	<i>ESTATÍSTICAS DESCRITIVAS E CORRELAÇÃO CORRIGIDA DO ITEM PARA A SUBESCALA ESTUDO</i>	100
Tabela 22	<i>ESTATÍSTICAS DESCRITIVAS E CORRELAÇÃO CORRIGIDA DO ITEM PARA A SUBESCALA INSTITUCIONAL</i>	100
Tabela 23	<i>COMUNALIDADES DAS SUBESCALAS DO QVA-R</i>	101
Tabela 24	<i>COEFICIENTES DE CONSISTÊNCIA INTERNA DO SSQ6 NO PRESENTE ESTUDO E NO ESTUDO ORIGINAL</i>	101
Tabela 25	<i>ESTATÍSTICAS DESCRITIVAS E CORRELAÇÃO CORRIGIDA DO ITEM PARA AS SUBESCALAS DO SSQ6</i>	102
Tabela 26	<i>CORRELAÇÕES ENTRE AS SUBESCALAS DO SSQ6</i>	103
Tabela 27	<i>CORRELAÇÕES ENTRE OS ITENS DA SUBESCALA SSQ6N</i>	103
Tabela 28	<i>CORRELAÇÕES ENTRE OS ITENS DA SUBESCALA SSQ6S</i>	103
Tabela 29	<i>COEFICIENTE DE CONSISTÊNCIA INTERNA DA SWLS NO PRESENTE ESTUDO E NO ESTUDO ORIGINAL</i>	104

Tabela 30 <i>ESTATÍSTICAS DESCRITIVAS, CORRELAÇÃO CORRIGIDA DO ITEM E COMUNALIDADES DA SWLS</i>	104
Tabela 31 <i>CORRELAÇÕES ENTRE OS ITENS DA SWLS</i>	104
Tabela 32 <i>SÍNTESE DA ANÁLISE PSICOMÉTRICA DAS ESCALAS QVA-R, SSQ6 E SWLS</i>	110
Tabela 33 <i>CORRELAÇÕES DE PEARSON ENTRE AS VARIÁVEIS SOCIODEMOGRÁFICAS E O QVA-R</i>	111
Tabela 34 <i>CORRELAÇÕES DE PEARSON ENTRE AS VARIÁVEIS SOCIODEMOGRÁFICAS E O SSQ6N E SSQ6S</i>	115
Tabela 35 <i>CORRELAÇÕES DE PEARSON ENTRE AS VARIÁVEIS SOCIODEMOGRÁFICAS E A SWLS</i>	117
Tabela 36 <i>CORRELAÇÕES DE PEARSON ENTRE AS ESCALAS E SUBESCALAS DO QVA-R, SSQ6 E SWLS</i>	119
Tabela 37 <i>CORRELAÇÕES DE PEARSON ENTRE AS VARIÁVEIS SOCIODEMOGRÁFICAS E O QVA-R, SSQ6 E SWLS PARA OS ESTUDANTES DE PSICOLOGIA E EDUCAÇÃO SOCIAL</i>	121
Tabela 38 <i>ESTATÍSTICAS DESCRITIVAS PARA AS DIMENSÕES DO QVA-R, SUBESCALAS DO SSQ6 E A SWLS PARA OS ESTUDANTES DE PSICOLOGIA E EDUCAÇÃO SOCIAL</i>	124

Índice de Figuras

Figura 1 - Alunos matriculados no Ensino Superior em Portugal.....	33
Figura 2 - Modelo sociocognitivo de formação dos interesses de carreira.	51
Figura 3 - Modelo sociocognitivo de escolhas vocacionais.	52
Figura 4 - Modelo sociocognitivo de desempenho escolar e profissional.....	53
Figura 5 - Modelo de ajustamento e bem-estar sob condições de vida normativas.	54

Índice de Anexos

ANEXO A – Consentimento Informado

ANEXO B – Permissão da Aplicação do Instrumento

ANEXO C – Questionário Sociodemográfico

ANEXO D – Questionário de Vivências Acadêmicas – versão reduzida (QVA-r)

ANEXO E – Questionário de Suporte Social – versão reduzida (SSQ6)

ANEXO F – Escala de Satisfação com a Vida (SWLS)

ANEXO G – Declaração de Autorização de Publicação

Lista de Siglas

CIPES – Centro de Investigação de Políticas de Ensino Superior

MMAU – Modelo Multidimensional de Ajustamento de jovens ao contexto Académico

TSCC – Teoria Sociocognitiva da Carreira

UNESCO – United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization

OMS – Organização Mundial da Saúde

BES – Bem-Estar Subjetivo

BEP – Bem- Estar Psicológico

UPT – Universidade Portucalense Infante D. Henrique

CIGE – Centro de Investigação em Gestão e Economia

NIDEPS – Núcleo de Investigação Interdisciplinar de Desenvolvimento Pessoal e Social

CTI – Instituto Jurídico Portucalense

GQA – Gabinete para a Qualidade e Avaliação

EFPA – European Federation of Psychologists' Association

ECTS – European Credit Transfer System

QVA-r – Questionário de Vivências Académica - versão reduzida

SSQ6 – Questionário de Suporte Social - versão reduzida

SWLS – Escala de Satisfação com a Vida

QVA – Questionário de Vivências Académicas

SSQ – Questionário de Suporte Social

SPSS – Statistical Package for the Social Sciences

RESAPES-AP – Rede de Serviços de Apoio Psicológico no Ensino Superior -
Associação Profissional

INTRODUÇÃO

Atualmente o Ensino Superior tem-se tornado uma realidade cada vez mais distante para uma grande parte da sociedade portuguesa, impossibilitando a entrada, ou forçando à desistência daqueles que detêm menores possibilidades económicas.

A transição do Ensino Secundário para o Ensino Superior representa para a maioria dos estudantes a realização de um projeto de vida e de desenvolvimento pessoal. As expectativas criadas são elevadas, tanto por parte do jovem como dos seus significativos (Freitas, Raposo & Almeida, 2007).

Trata-se de um momento que proporciona aos jovens várias mudanças e desafios, desde a separação da família e dos amigos, à adaptação a um conjunto de novas tarefas e exigências escolares, pessoais e sociais, que posteriormente se refletem na sua satisfação académica e na vida em geral (Seco, Pereira, Dias, Casimiro & Custódio, 2006).

O ingresso no Ensino Superior é um processo complexo, que representa um grande desafio para os estudantes. Neste contexto os estudantes confrontam-se com inúmeras mudanças e desafios cognitivos, emocionais, adaptativos e de aprendizagem. Esta passagem é vista como uma transição, na medida em que envolve uma mudança de vida, de aprendizagem, de conhecimento e compreensão, de atitudes, valores e competências por parte do estudante (Hussey & Smith, 2010). Os estudantes podem lidar com este novo contexto de aprendizagem e de vida, de forma mais ou menos passiva, mais ou menos ajustada e experienciando maiores ou menores dificuldades.

Segundo Moreno (2005), a instituição escolar é o principal palco onde decorre, de uma forma mais intensa, a etapa de transição para a vida adulta. Cada vez mais, a instituição tem vindo a assumir mais responsabilidades no apoio a essa transição.

Posto isto, vários autores têm procurado compreender e explicar as mudanças ocorridas no estudante ao longo da sua frequência universitária. Entre essas teorias e modelos, Chickering e Reisser (1993) descrevem sete vetores do desenvolvimento psicossocial do jovem adulto, essenciais para a compreensão do processo de adaptação a um contexto académico repleto de desafios e de possíveis oportunidades, e também, no que diz respeito ao redimensionamento das fontes de suporte social.

Podemos assim verificar que a Universidade consiste num contexto de aprendizagem e de desenvolvimento psicológico global, menos estruturado, mas que exige aos estudantes um elevado grau de autorregulação, potenciando a manifestação de diferenças na motivação e na autoeficácia.

O conceito de autoeficácia é central na teoria sociocognitiva proposta por Bandura (1986). Segundo o autor, as crenças de autoeficácia têm uma grande influência na persistência perante os obstáculos, na qualidade do desempenho e na forma como as pessoas se sentem.

Bandura (1977) descreve a teoria sociocognitiva geral pelo enfoque na consideração de uma relação triádica entre a pessoa, a situação e o comportamento, assim como a responsabilidade pessoal para agir. Esta perspetiva teórica assenta em fundamentos centrados no indivíduo, sendo este entendido como tendo capacidade de decidir sobre o seu destino e bem-estar.

Com base nesta teoria, Lent, Brown e Hackett (1994) formularam uma perspetiva teórica, designada por teoria sociocognitiva da carreira, com a finalidade de compreender os interesses, as escolhas e o desempenho no domínio educacional e de carreira.

A teoria sociocognitiva da carreira é constituída por três modelos teóricos principais, sendo estes o modelo de formação dos interesses, o modelo escolhas vocacionais e o modelo de desempenho escolar e profissional.

Segundo o modelo de formação dos interesses, a autoeficácia e as expetativas de resultados exercem influência nos interesses de carreira. Ou seja, este modelo defende que o indivíduo dispõe de um maior interesse pelas atividades em que acredita ser eficaz e, por outro lado, desenvolve desinteresse por aquelas que espera obter resultados desagradáveis. O modelo de escolhas vocacionais, por sua vez, sugere que as escolhas educacionais e profissionais estão frequentemente relacionadas com os interesses, demonstrando assim a relação entre estes dois modelos e a continuidade entre os interesses primários e a sua eventual transformação em escolhas educacionais ou académicas. Para complementar o modo como os interesses se desenvolvem e o processo como as escolhas são constituídas, surge o modelo de desempenho escolar e profissional. A teoria sociocognitiva procura através deste modelo explicar o papel dos

fatores que afetam o desempenho acadêmico e laboral. Esta refere que o nível de desempenho atingido pelo indivíduo na realização de tarefas educacionais e laborais varia consoante a persistência deste na concretização de atividades. A persistência do indivíduo depende dos seus interesses, sendo os mesmos influenciados pela autoeficácia como acima mencionado.

A estes três modelos intrinsecamente relacionados entre si, seguiu-se um quarto mais recente, o modelo de ajustamento e bem-estar sob condições de vida normativas (Lent & Brown, 2006), que explica o bem-estar e o ajustamento aos ambientes académicos como consequência da influência de variáveis de personalidade, sociocognitivas e, ainda, como uma condição do bem-estar com a vida em geral.

O ajustamento à carreira no Ensino Superior é descrito na literatura como um processo complexo e multidimensional, caracterizado por dimensões pessoais, sociais, académicas e pelo envolvimento de vários fatores, tanto de natureza intrapessoal, como de natureza contextual (Almeida & Soares, 2003).

A qualidade das experiências de transição e de adaptação dos estudantes ao Ensino Superior tem sido objeto de uma atenção crescente por parte dos investigadores nacionais. Exemplo disso é o crescente número de publicações científicas que tem vindo a ser editadas no nosso país, onde as problemáticas da adaptação às vivências académicas, dos níveis de ajustamento e autorregulação académica, da pesquisa e gestão da informação, da aprendizagem organizacional, dos métodos de estudo, da qualidade do ensino, da satisfação ou do sucesso académico surgem como temas centrais. A este propósito destaca-se um conjunto de trabalhos, aos quais eu tive acesso, nomeadamente os contributos de Santiago, Taveira, Lencastre e Gonçalves em 2000, e Vieira e Coimbra, em 2004.

A transição e a adaptação ao Ensino Superior é um processo complexo onde interagem tanto as variáveis pessoais como as variáveis académicas e contextuais (Almeida, Soares & Ferreira, 2000).

Segundo Lent, Taveira, Sheu e Singley (2009), os estudantes mais satisfeitos com a vida, são aqueles que concomitantemente estão mais satisfeitos com a vida académica. Na explicação desta relação os autores incluem dimensões como, por exemplo, a

autoeficácia académica e o suporte nos objetivos académicos, que contribuem diretamente para o ajustamento académico.

Outros autores como Coleta e Coleta (2006) concluíram que a realização académica consiste num preditor significativo do bem-estar subjetivo. O bem-estar subjetivo refere-se à avaliação que o indivíduo faz da sua própria vida a todos os níveis, incluindo felicidade, emoções agradáveis, satisfação com a vida e a ausência de humor e emoções desagradáveis (Diener, Scollon & Lucas, 2003). A compreensão deste construto é importante neste processo, uma vez que permite observar a satisfação dos jovens estudantes com a sua vida.

Esta é uma temática com bastante importância, uma vez que se trata de um processo que influencia o desenvolvimento do indivíduo e que tem repercussões ao longo de todo o seu percurso académico e, posteriormente, profissional. Torna-se ainda relevante a realização deste estudo conhecendo as dificuldades que os jovens enfrentam na atualidade para ingressar no Ensino Superior, tendo em conta as dificuldades que o país enfrenta.

Apesar do interesse pelo estudo da problemática da adaptação ao Ensino Superior não ser um fenómeno recente, em Portugal, praticamente só a partir da última década do século XX, é que a investigação sobre a forma como os estudantes se desenvolvem e se ajustam a este contexto académico ganhou alguma expressão (Almeida, Soares & Ferreira, 1999; Machado & Almeida, 2000; Pinheiro & Ferreira, 2001; Pinheiro, 2003; Silva, 2003).

Em Portugal, foi criado em 1998 o Centro de Investigação de Políticas do Ensino Superior (CIPES), sob o impulso de A. Amaral, com o objetivo de aprofundar a investigação de forma a fazer avançar o pensamento crítico e promover um entendimento informado sobre as questões vitais das políticas de Ensino Superior a nível nacional e internacional. O CIPES consiste numa associação privada, fundada pelas Universidades de Aveiro e do Porto e aberto a outras instituições de Ensino Superior, com as seguintes áreas de interesse: relação do estado com as instituições de Ensino Superior, políticas de acesso ao Ensino Superior, subsistemas público e privado, avaliação da qualidade, governação das instituições, processos de produção de

conhecimento, estudos comparativos, economia da educação. Atualmente o CIPES é um dos maiores centros do mundo dedicados à investigação do Ensino Superior.

Neste sentido, através deste estudo, procuramos dar continuidade a esta linha de investigação e analisar os possíveis fatores que influenciam o ajustamento ao Ensino Superior. É o nosso objetivo verificar quais os fatores que contribuem para uma adaptação bem-sucedida à Universidade, bem como os fatores de risco.

Este trabalho apresenta um estudo transversal realizado no âmbito do Ensino Superior português, com o intuito de avaliar a relação de algumas variáveis relacionadas com o perfil dos estudantes do 1º ciclo de estudos de Psicologia e Educação Social no seu ajustamento ao contexto do Ensino Superior, e analisar as relações existentes entre a perceção do suporte social e a sua satisfação com a vida em geral.

Por outras palavras, pretende-se verificar se existe uma relação estatisticamente significativa entre a idade, o género, entre outras variáveis demográficas, local de residência em tempo de aulas, envolvimento em funções académicas ou atividades extracurriculares, grau de opção na escolha do curso, recursos socioeconómicas no ajustamento académico.

Trata-se do nosso primeiro contato com o domínio das atitudes de carreira. A curiosidade sobre o processo de construção de carreira legitima o envolvimento progressivo com os processos, contextos e intervenções psicológicas vocacionais. Este é um estudo que visa informar a avaliação e a intervenção vocacional junto dos estudantes do Ensino Superior.

A primeira parte do trabalho é composta por um capítulo de enquadramento teórico, onde inicialmente se sistematizam os principais contributos relativos ao ajustamento académico, ao desenvolvimento psicossocial dos jovens neste contexto e se faz uma abordagem aos principais conceitos da teoria sociocognitiva, nomeadamente no que respeita à identificação de fatores de ajustamento à carreira no Ensino Superior. Em seguida destaca-se a importância do suporte social neste processo de ajustamento académico e a sua influência no bem-estar do estudante.

A segunda parte deste trabalho diz respeito à investigação empírica realizada. Assim, no segundo capítulo, apresenta-se um estudo transversal que tem como objetivo analisar as

relações existentes entre os construtos psicológicos referidos e de avaliar a influência de algumas variáveis associadas ao perfil do estudante em tais construtos. Procede-se à sistematização dos objetivos que orientaram o estudo, das hipóteses de investigação, das variáveis, e dos instrumentos de medida utilizados, bem como à descrição e caracterização dos participantes no estudo, à indicação dos procedimentos adaptados na seleção da amostra, e na recolha e análise de dados.

No terceiro capítulo apresentam-se e analisam-se os resultados do estudo e no quarto capítulo é feita a discussão dos resultados.

Finalmente, no quinto capítulo, são apresentadas as conclusões e faz-se a inclusão das principais evidências empíricas e teóricas recolhidas ao longo do estudo e respetivas limitações, bem como a sistematização de implicações futuras para a investigação e intervenção.

CAPÍTULO 1
Ajustamento académico e suporte social:
contributos para o bem-estar no Ensino Superior

Este capítulo procura contextualizar o processo de ajustamento psicológico e bem-estar no Ensino Superior, estabelecendo uma ligação estreita entre o ajustamento académico e a perceção do suporte social. Procura-se compreender a influência que as características pessoais e sociodemográficas exercem ao nível da adaptação destes jovens ao Ensino Superior, sem os desprender das características institucionais. Também se pretende esclarecer como se processa o desenvolvimento neste contexto e evidenciar os principais contributos da teoria sociocognitiva para a compreensão deste processo.

1. Evolução e caracterização do Ensino Superior português

A Universidade portuguesa nasceu no século XIII e representa uma das instituições seculares mais prestigiadas que garantiu a sua continuidade desde a idade média até a atualidade (Silva, 2008).

Desde o seu nascimento, o Ensino Superior tem sofrido profundas mudanças de forma a acompanhar as transformações que foram ocorrendo na sociedade.

Até aos anos 70, o Ensino Superior português era quase exclusivamente público e universitário, apresentava uma oferta educativa muito limitada, comparada com a da atualidade, e destinava-se apenas a uma pequena parte da população que provinha essencialmente de meios socioeconómicos mais favorecidos (Seixas, 2000).

Após a revolução do 25 de Abril em 1974, a procura deste nível de ensino aumentou de forma notória, em grande parte devido a mudanças sociais, como o aumento populacional e a melhoria das condições de vida, o alargamento da escolaridade obrigatória e o movimento de democratização da sociedade portuguesa (Barreto, 2000). Face a este aumento, o governo criou um sistema generalizado de *numerus clausus*, como forma de evitar uma ocupação excessiva das instituições de Ensino Superior públicas. Todavia, esta medida veio criar pressões sociais crescentes por parte dos estudantes que não conseguiam lugar. Nesta sequência, assistiu-se à introdução de um conjunto de medidas com fortes repercussões na configuração do Ensino Superior, das quais se destacam, a extensão da rede de oferta pública, a partir da criação de um conjunto de novas instituições e, mais tarde, a criação de um subsistema politécnico público e a abertura de instituições privadas (Eurydice, 2005 citado em Almeida, Marinho-Araújo, Amaral & Dias, 2012).

Contudo, nos últimos anos, principalmente ao longo das três últimas décadas, foi registada uma massificação do número de estudantes em consequência da generalização do acesso ao Ensino Superior e assim, é então abandonada a premissa de que apenas sujeitos pertencentes a um determinado estatuto social poderiam ingressar no Ensino Superior, passando a ser considerado um ensino massificado aberto às várias classes sociais (Araújo, Almeida, Guisande & Paul, 2006).

O aumento da população de estudantes traduziu-se numa maior diversidade dos estudantes do ponto de vista social e cultural, e distinto nas suas motivações, conhecimentos e capacidades. Tratam-se de novos adultos, com idades compreendidas, maioritariamente, entre os 18 e os 25 anos, e que atravessam um estágio de desenvolvimento que inclui diversas mudanças ao nível psicossocial, cognitivo, moral e ético, assim como ao nível dos papéis sexuais e profissionais (Seco, Casimiro, Pereira, Dias & Custódio, 2005).

Cada vez mais as instituições de Ensino Superior devem rever os métodos que utilizam, os objetivos, a organização curricular, e repensar as metodologias de aprendizagem de modo a dar resposta a um público cada vez mais heterogéneo (Cunha & Carrilho, 2005). Estas devem ser vistas como um agente em constante mudança, influenciadas pelas alterações da sociedade e devem contribuir para o desenvolvimento pessoal dos estudantes, promovendo a integração e ajustamento académico pessoal e social (Ferreira, Almeida & Soares, 2001).

Neste sentido, nos últimos anos têm surgido várias investigações com o intuito de perceber o impacto que as instituições têm no desenvolvimento pessoal e cognitivo, no rendimento académico e no ajustamento dos jovens ao Ensino Superior (Ferreira et al., 2001). Ainda segundo os autores, a Universidade constitui um apoio ao desenvolvimento no presente e projeção no futuro, facilitando a adaptação ao Ensino Superior bem como a transição para a dimensão socioprofissional.

Atualmente, a Universidade é vista como um lugar privilegiado, com um número crescente de jovens, que se apresentam na expectativa de adquirir qualificação necessária para enfrentar o mundo do trabalho e poder exercer profissões técnicas superiores (Granado, Santos, Almeida, Soares & Guisande, 2005)

A obtenção de um diploma de formação superior passou a ser considerada como um meio para conseguir uma vida profissional melhor devido à falta de outras alternativas adequadas de formação ou de exercício profissional (Soares & Almeida, 2002).

Também, mais recentemente, as mudanças e as oportunidades relacionadas com a implementação do Processo de Bolonha possibilitaram o aumento da competitividade do sistema europeu de Ensino Superior, a promoção da mobilidade dos docentes, dos estudantes e empregabilidade dos diplomados no espaço europeu, a definição de novos ciclos de formação e, principalmente, novas formas de organizar a formação (Azevedo, 2008; Soares & Almeida, 2002).

No entanto, atualmente o Ensino Superior tem-se tornado uma realidade cada vez mais distante para uma grande parte da sociedade portuguesa devido à crise económica que o país atravessa. Os jovens que detêm menores possibilidades económicas vêm-se obrigados a desistir dos seus desejos, impossibilitando a sua entrada, ou forçando a sua desistência.

Tal como verificamos pela figura 1 apresentada abaixo, o número de estudantes matriculados no Ensino Superior tem vindo a diminuir ao longo dos últimos anos.



Figura 1 - Alunos matriculados no Ensino Superior em Portugal
Fonte: DGEEC/MEC, PORDATA (27-01-2014)

No presente ano letivo - 2013/2014, pelo terceiro ano consecutivo, o número de estudantes que ingressaram no Ensino Superior diminuiu. Na primeira fase do concurso nacional de acesso ao Ensino Superior foram admitidos 37 415 estudantes, menos 3000 do que em 2012, menos 1828 do que em 2011 e menos 5177 do que há três anos. O número de colocados é, aliás o mais baixo desde 2006, depois de número de candidaturas ter sido o mais baixo dos últimos sete anos e o de vagas disponibilizadas ter recuado aos níveis de 2009, representando a primeira quebra na oferta desde 2003 (Inácio, 2012; Pordata, 2014).

Desde 2010 também tem diminuído o número de candidatos e de vagas disponíveis, no entanto as vagas sobrantes não param de aumentar. Segundo os dados divulgados pelo Ministério da Educação e Ciência, 57 cursos não tiveram, sequer, qualquer candidatura. Já a Universidade do Porto foi a instituição mais procurada, 99% das suas vagas ficaram preenchidas (Inácio, 2012).

Segundo Meira Soares, Presidente da Comissão Nacional de Acesso ao Ensino Superior, os efeitos da crise no acesso ao Ensino Superior ainda não são muito visíveis, porque os estudantes preferem arriscar a entrada nas Universidades, mesmo que depois percebam que não há condições para prosseguirem e acabem por desistir (Silva, 2012).

A par da dificuldade em suportar os custos de uma educação superior, a redução dos estudantes a ingressarem no Ensino Superior deve-se ao aumento do desemprego, que proporciona menos garantias do retorno desse investimento. Além disto, o declínio demográfico e o aumento da emigração poderão estar a contribuir para a redução do número de estudantes.

Num estudo designado por "Educação para o Emprego: Pôr a Juventude Europeia a Trabalhar", elaborado pela consultora McKinsey, que incidiu em 5300 jovens, 2600 empregadores e 700 instituições educativas de oito países da União Europeia (França, Alemanha, Grécia, Itália, Portugal, Espanha, Suécia e Reino Unido), Portugal revelou ter uma das percentagens mais altas de jovens (38%) que queriam prosseguir os estudos, mas não têm possibilidade de os pagar (Mourshed, Patel & Suder, 2014).

Em Portugal, o valor das propinas pago pelos estudantes nas Universidades públicas ronda os mil euros por ano e o relatório indica a existência de outro fator que acresce as despesas, nomeadamente a deslocação da área de residência. Cerca de 45% dos jovens

portugueses tem de sair da sua cidade para continuar a estudar e um terço (31%) revelam ter de trabalhar para fazer face as despesas que em consequência não lhes permite ter tempo suficiente para estudar, sendo este o valor mais elevado entre os países analisados (Mourshed et al., 2014).

Os países incluídos neste estudo apresentam no total quase 75% do desemprego jovem na União Europeia. Além da situação económica, em geral, é também afirmado que os problemas com o sistema de educação-emprego não estão a ajudar, já que apenas 47% dos jovens acredita que os seus estudos pós-secundário melhoraram as perspetivas de emprego, valor considerado baixo. Além destas conclusões verifica-se também, que a maioria dos inquiridos (86%) afirmam que não recebem informação suficiente sobre as oportunidades de trabalho antes de terminar o liceu. As lacunas de informação são significativas. O estigma social sobre o ensino vocacional também não ajuda. Os resultados mostram que apenas 44% dos estudantes que preferiam seguir a via profissional chegam realmente a fazê-lo, enquanto 85% acredita que a educação vocacional é mais útil para encontrar emprego (Mourshed et al., 2014).

Os empregadores, por sua vez, dizem que não encontram as qualificações que precisam e afirmam que não só a juventude está a estudar as coisas erradas, como não está a receber as competências que precisa no processo. Cerca de 30% relatou não preencher vagas porque não encontrar um candidato com as *soft skills* adequadas (Mourshed et al., 2014).

No documento, refere-se que Portugal sofreu muito durante a recessão, com a taxa de emprego global a descer quase 8% e o desemprego entre os jovens a subir para 37%. Entre os jovens que trabalham, 40% estão num emprego provisório até encontrarem uma função mais adequada. Os dados económicos usados no trabalho assentam numa taxa geral de desemprego que ronda os 16% e de desemprego jovem de 38% (Mourshed et al., 2014).

Segundo a comissão europeia, o relatório da consultora McKinsey reflete perfeitamente a atualidade. Na Europa, a discrepância entre aquilo que os sistemas de educação oferecem e as necessidades dos empregadores está a resultar numa escassez de competências, a prejudicar as aspirações da juventude e, por fim, a nossa prosperidade futura. Posto isto, o relatório contém uma mensagem clara, aconselha políticos,

educadores e empresários a sair dos seus silos e a colaborar mais estreitamente para evitar uma crise de crescimento (Mourshed et al., 2014).

2. Transição e ajustamento académico no Ensino Superior

A entrada no Ensino Superior representa para a maioria dos jovens a realização de um projeto de carreira e de desenvolvimento pessoal. As expetativas criadas são elevadas, tanto por parte do jovem como dos seus significativos (Freitas, Raposo & Almeida 2007).

Na generalidade, a maioria dos estudantes têm expetativas positivas acerca do seu ingresso no Ensino Superior. No entanto, estas expetativas surgem por vezes com algum idealismo e ingenuidade, enquanto outras vezes, revelam um determinado desconhecimento por parte do estudante acerca do curso pelo qual optou, da carreira escolhida e até sobre o significado de estar na Universidade (Cunha & Carrilho, 2005; Igue, Bariani & Milanesi, 2008).

As expetativas do estudante são um dos fatores mais importantes no ajustamento académico e podem interferir com a motivação do jovem (Ferraz & Pereira, 2002). Quando as expetativas iniciais não correspondem à realidade, o estudante pode enfrentar algumas desilusões com a sua vivência académica (Igue et al., 2008). A discrepância entre as expetativas iniciais e a realidade pode transformar a euforia do ingresso no Ensino Superior em frustração e o facto do novo contexto não satisfazer as suas expetativas pode provocar dificuldades de adaptação (Igue et al., 2008; Polydoro, 2000).

Qualquer transição constitui-se como uma situação que coloca desafios e requer, na maior parte dos casos, mudanças nos padrões de comportamento, exigindo ao indivíduo a mobilização dos recursos disponíveis, de forma a conseguir o melhor ajustamento possível entre si e as novas situações ou acontecimentos. Se a transição for bem-sucedida, então pode esperar-se desenvolvimento e progressos no indivíduo. Se não for bem-sucedida, é possível que as consequências do *stress* e do fracasso sejam mais sentidas (Seco et al., 2005).

A frequência do Ensino Superior tem vindo a assumir-se como uma fase marcante no desenvolvimento psicossocial dos jovens estudantes. Representa uma nova vida repleta

de desafios a diversos níveis, associada à possibilidade de construção de novos projetos, amizades e relacionamentos. Além disto, os jovens confrontam-se com uma maior responsabilidade e oportunidades de exploração, experimentação e compromisso em várias dimensões (Seco et al., 2005; Pinheiro, 2003).

Segundo Santos e Almeida (1999) o processo de ajustamento académico no contexto universitário ocorre essencialmente no primeiro ano. É um período crítico e fulcral no sucesso, na satisfação com a vida em geral e no desenvolvimento do próprio jovem (Cunha & Carrilho, 2005; Almeida, Soares & Ferreira 1999, 2000, 2001).

A análise do ajustamento dos estudantes no Ensino Superior pode ser orientada em dois sentidos, nomeadamente pela vertente académica, ou seja, pelas experiências ligadas ao estudo, ao envolvimento curricular e ao rendimento escolar, e pela vertente social, alusiva às experiências de relacionamento interpessoal, como o relacionamento com os pares, com os professores, e outros elementos da Universidade (Brower, 1992; citado em Diniz & Almeida, 2006). Estas variáveis exercem influência tanto no bem-estar como na satisfação do estudante, sendo de salientar que o seu impacto depende das características de desenvolvimento do estudante e das exigências e/ou do apoio destas às novas situações (Almeida, Soares & Ferreira, 2000; Santos & Almeida, 2001).

A transição para o Ensino Superior é para muitos jovens o início de uma etapa que marca a sua independência. Pela primeira vez muitos estudantes saem de casa, separam-se dos pais e afastam-se dos amigos. Para lidar com estas novas situações, consideradas como *stressoras*, é necessário que o jovem desenvolva estratégias para enfrentar os novos desafios (Monteiro, 2008). As estratégias de *coping* desenvolvidas permitem ao jovem atenuar o impacto dos acontecimentos de vida, aumentando assim o seu bem-estar e reduzindo o sofrimento experienciado (Costa & Leal, 2004).

O ajustamento a este novo contexto confronta os estudantes com múltiplas e complexas tarefas e desafios particularmente exigentes, requerendo que os jovens os resolvam de uma forma mais ou menos bem-sucedida. Os desafios inerentes ao ingresso no Ensino Superior consistem no ajustamento ao estabelecimento de ensino e ao curso (nem sempre de primeira escolha vocacional e que pode dificultar o processo de ajustamento), decorrem das relações interpessoais que vão ser estabelecidas com os pares e professores, das exigências cognitivas e de estudo do nível de ensino, do grau de

autonomia proporcionado pelos novos contextos de vida quotidiana, da saída de casa e consequente afastamento dos amigos e familiares, das exigências pessoais ao nível da gestão do tempo e do dinheiro, das perspetivas de carreira e de compromissos vocacionais com as aprendizagens e oportunidades de formação, entre outros. O sucesso e a satisfação académica dependem da forma e do grau em que tais desafios e exigências são ultrapassados (Chickering & Reisser, 1993).

O desenvolvimento da autonomia parece ser estimulado pelo ingresso no Ensino Superior já que este representa para muitos a primeira oportunidade para se determinarem por escolhas pessoais (Ferreira, 2003).

O ambiente académico é outro fator muito importante no ajustamento dos estudantes no Ensino Superior. Este corresponde a um momento de reorganização das redes de apoio, partilha de ideias e experiências (Schleich et al., 2006).

Relativamente a este aspeto, Soares, Almeida, Diniz e Guisande (2006) efetuaram um estudo com uma amostra de estudantes de ciências e tecnologias e de ciências humanas e sociais, e verificaram que o contexto académico influenciava o rendimento escolar dos estudantes e que os estudantes que se envolviam mais no ambiente académico eram os que expressavam maior satisfação com a vida universitária.

Segundo Almeida, Soares e Ferreira (2000), o suporte social da família e/ou de outras figuras significativas é uma variável muito importante no processo de integração e bem-estar do estudante no seu novo contexto académico, esta sugere a necessidade de as instituições reforçarem mecanismos e estruturas de apoio para os estudantes. A forma como o estudante percebe o seu suporte social é fundamental neste processo.

Num estudo realizado por Pinheiro e Ferreira (2005), com o objetivo de avaliar o valor preditivo das variáveis de suporte social em relação às vivências adaptativas do estudante, os autores concluíram que uma perceção positiva do suporte social pelo estudante tende a aumentar o seu bem-estar e diminuir os sintomas de doença física ou psíquica. Segundo Pinheiro e Ferreira (2005), quanto mais elevada for a perceção de suporte social apresentada pelos estudantes, mais satisfatórias se revelam as suas vivências académicas, e consequentemente mais positivo será o seu ajustamento ao Ensino Superior.

Assim, verifica-se a importância do estabelecimento de novas relações para um ajustamento académico bem-sucedido. Neste aspeto, os estudantes não tradicionais (provavelmente sujeitos mais velhos, que suspenderam a sua carreira académica por algum tempo, financeiramente autónomos e na maioria das vezes acabam por frequentar a Universidade apenas a tempo parcial) podem ter algumas dificuldades no relacionamento com o grupo de pares. Isto pode dever-se ao facto de estarem inseridos numa rede em que a maioria dos colegas são mais novos e com níveis de experiências diferentes (Oliveira, Monteiro, Alho, Tavares & Diniz, 2010). Além disto, também é de referir que os estudantes que possuem estatuto de trabalhador-estudante revelam relacionar-se mais com os professores do que com os colegas e evidenciam um menor envolvimento em atividades extracurriculares (Ferreira, Almeida & Soares, 2001).

A participação em atividades extracurriculares é outra variável muito importante. Os jovens envolvidos em atividades extracurriculares, atividades associativas, académicas, desportivas ou culturais tendem a apresentar níveis maiores de sucesso académico e índices superiores de adaptação e satisfação (Almeida & Nogueira, 2002). Contudo, a participação neste tipo de atividades também pode trazer consequências (desadaptação académica) se estas implicarem exigências acrescidas a nível social, académico ou de lazer.

Numa sociedade extremamente competitiva, as instituições universitárias precisam de se preocupar com o estudante. Estas devem promover condições para o desenvolvimento total do indivíduo, tentando desenvolver as suas potencialidades ao máximo para que detenham possibilidades de atingir o seu nível máximo de excelência e esteja preparado para um papel ativo na sociedade (Santos, 2000).

A Universidade surge como um contexto facilitador do desenvolvimento pessoal dos estudantes, promovendo a sua integração e o seu ajustamento académico, pessoal, social e afetivo. Segundo Granado, Santos, Almeida, Soares e Guisande (2005), a educação deve ultrapassar a preocupação com os conteúdos lecionados e com a aprendizagem e deve haver uma preocupação com a socialização e a formação cívica. É fora da sala de aula que ocorre esta formação, ao envolver-se em atividades culturais e científicas, órgãos associativos ou institucionais, os jovens podem desenvolver várias competências adequadas às exigências do mercado de trabalho.

Posto isto, verifica-se que a instituição de Ensino Superior é o principal palco onde decorre, de uma forma mais intensa, a etapa de transição para a vida adulta. Cada vez mais, a instituição tem vindo a assumir mais responsabilidades no apoio a essa transição e, por isso, vários autores têm procurado compreender e explicar as mudanças ocorridas no estudante ao longo da sua frequência universitária (Moreno, 2005).

Com a existência de tantos fatores e características que explicam e influenciam o ajustamento dos jovens no Ensino Superior, existem também muitos modelos teóricos que o procuram explicar este processo. No entanto, segundo Pascarella e Terenzini (1991; citado em Ferreira, Almeida & Soares, 2001) estas teorias dividem-se em dois tipos: as desenvolvimentais e as de impacto. As teorias desenvolvimentais centram-se no desenvolvimento do estudante e nas alterações internas que ocorrem nas diversas dimensões da sua vida, enquanto as teorias de impacto focam-se nas mudanças provocadas por aspetos externos.

Na tentativa de explicar o ajustamento dos estudantes portugueses ao Ensino Superior, Soares (2003; citado em Soares, Almeida, Diniz & Guisande, 2006) procurou desenvolver uma teoria que integra no mesmo modelo fatores de natureza pessoal e contextual.

O Modelo Multidimensional de Ajustamento de jovens ao contexto Universitário (MMAU) pressupõe que as características que acompanham o indivíduo aquando o seu ingresso no Ensino Superior (sociodemográficas, académicas e desenvolvimentais), bem como as características relacionadas com a qualidade das instituições universitárias (infraestruturas, recursos e serviços) e a interação que se estabelece entre ambas, são fatores que influenciam de forma direta ou indireta a aprendizagem e o desenvolvimento psicossocial dos estudantes ao longo do seu percurso universitário.

Por outro lado, o MMAU sugere ainda que estas variáveis influenciam fortemente as características psicossociais dos estudantes à entrada da Universidade (expectativas de envolvimento académico e padrões de autonomia) e prevê que afetem os seus comportamentos de envolvimento académico, a qualidade do seu ambiente de aprendizagem, o seu bem-estar e a sua satisfação, assim como o seu rendimento académico e o seu desenvolvimento psicológico e social.

Num estudo realizado com uma amostra de estudantes de ciências e tecnologias e ciências humanas e sociais, Soares e colaboradores (2006) concluíram que existem relações diretas entre as características sociodemográficas (sexo, nível socioeconómico e o local de residência dos estudantes) e os seus comportamentos de envolvimento na vida académica; entre a área frequentada no ensino secundário e as suas expectativas sobre o ambiente académico e a aprendizagem; e entre o seu nível de bem-estar e a sua satisfação académica (Soares, Almeida, Diniz & Guisande, 2006).

Face a esta multiplicidade de aspetos a considerar na transição e no ajustamento académico dos estudantes no Ensino Superior, é fácil aceitar que o ajustamento ao contexto universitário se terá que assumir como um processo multidimensional caracterizado por dimensões pessoais, sociais, académicas e pelo envolvimento de vários fatores, tanto de natureza intrapessoal, como de natureza contextual (Almeida & Soares, 2003).

De acordo com Igue e colaboradores (2008), o desenvolvimento do estudante depende do impacto da Universidade no mesmo, mas também do esforço e do envolvimento deste no que se refere aos recursos disponibilizados pela instituição, e às experiências externas. Independentemente de se avaliar a transição como positiva ou negativa, é necessário ter-se em conta que toda a transição requer um período de adaptação ou ajustamento, por isso todas as transições necessitam de ser alvo de uma atenção especial (Pinheiro, 2003).

O processo de adaptação encontra-se concluído, quando o estudante é parte integrante da comunidade educativa e partilha valores comportamentais dos colegas e professores, assim como as mesmas atitudes normativas (Igue et al., 2008).

3. Teoria do desenvolvimento psicossocial

Ao longo dos anos têm sido realizados vários estudos que demonstram um maior interesse pela descrição e compreensão do comportamento e desenvolvimento psicossocial do estudante no Ensino Superior, como também pelas contribuições das instituições na promoção desse mesmo desenvolvimento (Ferreira, Almeida & Soares, 2001). Este interesse é bem visível tendo em conta o número crescente de estudos que encontramos publicados (Almeida, 1998; Almeida & Ferreira, 1999; Almeida, Soares &

Ferreira, 1999, 2000; Almeida et al., 1998; Belo, Faria & Almeida, 1999; Carneiro, 1999; Costa, 1991; Diniz, 2001; Faria & Santos, 1998; Ferreira, 1991; Ferreira, Almeida & Soares, 2001; Ferreira & Hood, 1990; Pinheiro, 1994; Pinheiro & Ferreira, 1995; Soares et al., 2000).

Entre os vários estudos realizados em contextos internacionais como a nível nacional, as teorias do desenvolvimento têm-se revelado ferramentas úteis na compreensão dos padrões de desenvolvimento dos estudantes universitários, das suas expectativas e preocupações, na clarificação de como estes experienciam o novo contexto académico e, de como fatores institucionais influenciam a sua satisfação, motivação rendimento e permanência neste nível de ensino (Chickering & Reisser, 1993).

O modelo de desenvolvimento proposto por Artur Chickering e Linda Reisser (1993) é apontado como uma referência basilar nas teorias do desenvolvimento psicossocial. Trata-se de uma das teorias melhor investigadas e fortemente inspirada nos trabalhos de Erikson (1968, 1982), Sanford (1962), Heath (1968) e nos seus próprios trabalhos de investigação.

A teoria do desenvolvimento psicossocial de Chickering surge de pesquisas efetuadas no âmbito de compreender os anos de frequência dos jovens no Ensino Superior. Os autores consideram que o desenvolvimento psicossocial não resulta apenas de um processo de maturação interno, mas envolve também os desafios e as oportunidades proporcionados pelo ambiente de aprendizagem (Seco et al., 2005; Silva, 2008).

Este modelo sugere que o desenvolvimento do jovem adulto, estudante do Ensino Superior, organiza-se ao longo de sete vetores que se desenvolvem de acordo com a seguinte sequência: (1) desenvolver um sentido de competência; (2) desenvolver e integrar as emoções; (3) desenvolver a autonomia em direção à independência; (4) desenvolver as relações interpessoais; (5) desenvolver a identidade; (6) desenvolver um sentido de vida; (7) desenvolver a integridade (Seco et al., 2005).

Segundo Chickering e Reisser (1993), o primeiro vetor corresponde ao desenvolvimento da competência, que por sua vez envolve a competência intelectual (aquisição de conhecimento, capacidade de análise, síntese e compreensão da informação), competência física e manual (realização atlética ou artística, autodisciplina, capacidade

para criar com as mãos) e competência interpessoal / social (capacidade para escutar, comunicar, cooperar, trabalhar em grupo e se relacionar com o outro).

O segundo vetor, designado por desenvolver e integrar emoções, consiste principalmente na aprendizagem em controlar e reconhecer as emoções, e canaliza-las de forma apropriada, num equilíbrio entre autocontrolo e a expressão das emoções. É importante que os sentimentos não se tornem extremos ao ponto de interferir com o processo educacional. O estudante deve conhecer e tornar-se consciente dessas emoções e descobrir formas de lidar com elas, pois são a chave para o equilíbrio emocional (Silva & Ferreira, 2010).

O terceiro vetor consiste no desenvolvimento da autonomia. Quando os estudantes saem de casa para frequentar o Ensino Superior é-lhes exigido que tomem decisões, estabeleçam objetivos e desenvolvam mais autonomia. Para Chickering e Reisser (1993) a autonomia é sinónimo de maturidade e envolve três conceitos, nomeadamente independência emocional, independência instrumental e interdependência. A transição da autonomia para a interdependência exige uma independência emocional e instrumental. Um estudante alcança a independência emocional quando não tem uma necessidade constante de segurança, afeto ou aprovação, e a independência instrumental quando é capaz de executar atividades por iniciativa própria e de ser capaz de resolver problemas. O reconhecimento da interdependência envolve o reconhecimento do acréscimo de responsabilidade relativamente a si, aos outros e às coisas.

O quarto vetor refere-se ao desenvolvimento de relações interpessoais, que por sua vez, depende dos três anteriores e ao mesmo tempo define a ocorrência dos três próximos. Representa uma maior tolerância, aceitação e respeito pelas diferenças evidenciando o estabelecimento de relações interpessoais mais empáticas e sinceras. Relaciona-se também com a capacidade para desenvolver relações com intimidade que por sua vez permite o desenvolvimento de uma interdependência entre as pessoas (Silva & Ferreira, 2010).

O quinto vetor consiste no desenvolvimento a identidade, esta é considerada a tarefa central reservada ao jovem adulto. Na perspetiva de Chickering trata-se de um vetor muito importante, pois se por um lado, o estabelecimento da identidade depende em parte do crescimento da competência, das emoções, da autonomia e dos relacionamentos interpessoais positivos, por outro, o desenvolvimento deste vetor

promove e facilita as mudanças ao longo dos restantes dois vetores. Este vetor inclui o bem-estar com o corpo e a aparência física, conforto com o género e a orientação sexual, construção de um sólido sentido do Eu em contexto social, histórico e cultural, clarificação de autoconceito através de papéis e estilo de vida, ajustamento do *self* em resposta ao *feedback* dos outros significativos, autoaceitação e autoestima, e estabilidade pessoal e integração (Silva & Ferreira, 2010).

O sexto vetor de desenvolvimento psicossocial, desenvolver um sentido de vida, inclui a descoberta dos interesses que mobilizam o indivíduo, ou seja, está relacionado com o desenvolvimento de um propósito para a vida, aspirações pessoais, carreira, os compromissos com a família e outros aspetos da própria vida. Devem ser tomadas decisões para aprender a equilibrar essas mesmas metas (Silva & Ferreira, 2010).

Por fim, para Chickering e Reisser (1993) o sétimo vetor corresponde ao desenvolvimento da integridade e consiste na escolha pessoal de crenças e valores pelos quais o jovem adulto se irá reger, sendo este responsável pela sua própria conduta.

Estes vetores representam as tarefas psicossociais de desenvolvimento relacionadas com as experiências proporcionadas ao jovem adulto pela instituição de Ensino Superior. Segundo os investigadores, os vetores são “itinerários principais da viagem para a individuação”, pois além de determinar a posição de desenvolvimento no qual os estudantes se encontram, indica também o sentido deste mesmo desenvolvimento (Chickering & Reisser, 1993, p.35). Apesar de existirem diferenças individuais na forma como o desenvolvimento psicossocial dos indivíduos ocorre, Chickering e Reisser (1993) propõem que o desenvolvimento processa-se em torno de temas em comum. Normalmente, os três primeiros vetores estão associados aos três primeiros anos do curso, quando as tarefas intrínsecas a cada um destes vetores forem resolvidas, surgem outras tarefas correspondentes aos quatro últimos vetores e geralmente observados nos últimos anos do curso.

Para Chickering e Reisser (1993), o desenvolvimento ocorre sempre que exista uma congruência e ajustamento entre as motivações internas e as exigências sociais, culturais e institucionais experienciadas pelo indivíduo. A resolução das tarefas constituintes de cada vetor pode ser positiva ou negativa, o que afeta a qualidade da resolução desse mesmo vetor e dos restantes. Apesar dos vetores tenderem a organizar-se de forma mais ou menos sequenciada, é natural e frequente que em qualquer etapa de desenvolvimento

os indivíduos regressem a vetores anteriores, devido à interação entre eles, os reavaliem e que ocorra uma resolução positiva do mesmo (Ferreira & Hood, 1990).

Embora os sete vetores referidos façam parte do processo de desenvolvimento psicossocial de todos indivíduos, é sobretudo nos sujeitos que frequentam o Ensino Superior que tais tarefas assumem o seu expoente máximo. Chickering (1969; Chickering & Reisser, 1993) defende que as mudanças ao longo dos vetores são facilitadas pelas dinâmicas estabelecidas entre a quantidade e qualidade de desafios e apoios proporcionados pela instituição de Ensino Superior.

Nesta perspetiva, os investigadores identificam seis grandes áreas de influência exercida pelas instituições no crescimento do estudante ao longo de cada vetor e nas quais se pode intervir de modo a facilitar esse desenvolvimento: (1) clareza dos objetivos institucionais e consistência interna das políticas, práticas e atividades; (2) tamanho da instituição; (3) curriculum, ensino e avaliação; (4) amigos, grupo e cultura do estudante; (5) acessibilidade e apoio da instituição; (6) programas de desenvolvimento e serviços de apoio ao estudante (Silva & Ferreira, 2010).

De acordo com Chickering e Reisser (1993), é importante que as instituições clarifiquem e especifiquem os objetivos específicos que utilizam para orientar o desenvolvimento de programas e serviços para que os estudantes compreendam que estão relacionados com as suas necessidades e possam posicionar-se perante esses valores, concretizar ou reformula-los de acordo com os seus próprios valores e objetivos. Além disto, também é importante para o desenvolvimento psicossocial a participação na vida académica e a satisfação com as experiências e vivências do Ensino Superior. De acordo com os autores, instituições maiores, ou seja com um maior número de pessoas, tendem a diminuir as oportunidades de participação significativa e de satisfação. O contacto entre os estudantes e outros membros da instituição facilita o desenvolvimento. É de salientar que a forma como os estudantes se organizam, os grupos a que pertencem, as regras e padrões de comportamento que estabelecem é outro fator que pode influenciar o desenvolvimento psicossocial do estudante. No que diz respeito ao curriculum, ensino e avaliação, é importante ter um curriculum relevante, para tal o processo de ensino deverá centra-se no estudante e proporcionar-lhe uma aprendizagem ativa juntamente de uma avaliação formativa, isto é, uma formação caracterizada pelo acompanhamento ou feedback contínuo, facilitando deste modo a

competência, autoconfiança e autonomia do estudante. Para além disto, também são necessários esforços por parte de outros profissionais da instituição para o desenvolvimento de programas e serviços desenvolvimentais.

Uma vantagem desta teoria é o facto de esta não descrever apenas as mudanças que ocorrem no estudante durante os anos que frequentam os Ensino Superior, mas também se interessar por esclarecer os fatores institucionais que podem influenciar esse desenvolvimento (Silva & Ferreira, 2010).

Apesar da importância dos contributos da teoria de Chickering e Reisser, esta tem sido alvo de algumas críticas sobretudo no que diz respeito à falta de precisão e especificação dos comportamentos e atitudes que definem cada um dos vetores de desenvolvimento (Seco et al., 2005; Silva, 2008). No entanto, esta perspetiva permite concluir que o desenvolvimento da estabilidade, da autonomia, do sentido de competência, da identidade e da interdependência na esfera interpessoal do estudante são os elementos que mais se salientam, no processo de adaptação a este novo meio e cruciais para compreender o processo de adaptação ao novo contexto académico cheio de desafios e transformações (Seco et al., 2005).

4. Teoria Sociocognitiva Geral

Albert Bandura procurou ultrapassar a dicotomia entre as teorias que explicavam o comportamento por disposições internas, inatas, e as que consideravam que o comportamento seria determinado unicamente por características situacionais, inerentes ao meio (Guichard & Huteau, 2001). Introduziu no estudo do funcionamento humano uma nova perspetiva a que denominou de teoria sociocognitiva geral (Bandura, 1986).

De acordo com este autor a estruturação da personalidade não depende apenas dos traços, mas também do comportamento específico e da situação. Bandura defende um modelo de reciprocidade triádica, na qual existe uma interação mútua entre determinantes pessoais, ambientais e comportamentais (Bandura, 1997).

A teoria sociocognitiva considera o comportamento como resultado das interações entre um indivíduo e o meio que o rodeia, sendo que o indivíduo recebe influência do meio, ao mesmo tempo que age sobre ele. Esta perspetiva teórica assenta em fundamentos centrados no indivíduo, sendo este entendido como tendo capacidade de decidir sobre o

seu destino e bem-estar e estando na origem da sua constituição enquanto pessoa ao invés de ser um mero organismo reativo às condições do meio (Teixeira, 2008).

O conceito de autoeficácia é central na teoria sociocognitiva proposta por Bandura. Segundo o autor, a autoeficácia consiste nas crenças que o indivíduo possui acerca das suas capacidades para organizar e desempenhar atividades. Estas crenças influenciam a forma como o indivíduo pensa, se sente, se motiva e se comporta (Bandura, 1995).

Segundo Bandura (1997), a autoeficácia é designada como a confiança que o indivíduo possui na sua capacidade para realizar uma determinada tarefa, em função de fatores internos e situacionais, como por exemplo experiências anteriores, a natureza da tarefa ou o grau de realização dos pares. É também um sistema fundamental para que o indivíduo execute com sucesso as tarefas a que se propõe.

O autor propõe que as crenças de autoeficácia são obtidas e consolidadas a partir de quatro fontes de informação ou tipos de experiências de aprendizagem, nomeadamente: experiências de desempenho, aprendizagem vicariante, persuasão verbal e estado fisiológico e emocional (Bandura, 1981, 1986, 1995, 1997). As experiências de desempenho são consideradas a fonte de maior importância para a construção das crenças, dado que o indivíduo tem em conta os resultados da sua própria experiência. O sucesso repetido no desempenho de uma tarefa aumenta as crenças de autoeficácia, enquanto o fracasso diminui essas mesmas crenças de autoeficácia (Bandura, 1997). Em relação à aprendizagem vicariante, esta fonte refere-se aos efeitos produzidos pela observação das experiências de modelos, ou seja, a observação de outras pessoas, com as quais o indivíduo encontra semelhanças ou se identifica, na realização de determinadas ações que originam a formação de crenças de autoeficácia no indivíduo. O indivíduo estabelece comparações entre as suas capacidades e as capacidades dos outros, podendo influenciar o desenvolvimento das suas crenças. Outro modo de construir as crenças de autoeficácia é através da persuasão verbal. Esta fonte de informação diz respeito às persuasões sociais recebidas através da exposição de juízos de outras pessoas sobre as competências do indivíduo, ou seja, pode manter-se um sentido de autoeficácia se as pessoas que nos são significativas expressarem acreditar nas nossas capacidades (Bandura, 1997). Por último, o estado fisiológico e emocional está relacionado com a confiança que o indivíduo tem no seu estado emocional para realizar certas ações. Determinadas respostas emocionais com consequências físicas

como a ansiedade e medo, influenciam negativamente a percepção de autoeficácia. De acordo com Bandura (1997) os indivíduos percebem esses estados como indícios de um desempenho com menor possibilidade de ser bem-sucedido.

Bandura (1993) considera ainda duas componentes de autoeficácia: as expectativas de autoeficácia e as expectativas de resultados. As expectativas de autoeficácia consistem no grau de convicção pessoal de um comportamento necessário para atingir o resultado, enquanto as expectativas de resultados dizem respeito à crença do indivíduo, de que a realização de determinada tarefa origina um resultado específico. Um indivíduo pode acreditar que determinado comportamento leva a um resultado, no entanto pode pôr em causa a sua capacidade para realizar o comportamento.

As crenças de autoeficácia exercem uma grande influência na persistência perante os obstáculos, na qualidade do desempenho e na forma como as pessoas se sentem. A autoeficácia varia ao longo de três dimensões, nomeadamente, o nível (etapas que o indivíduo considera ser capaz de efetuar com sucesso), a generalidade (extensão ou conjunto de situações em que o indivíduo considera-se eficaz) e a magnitude (convicções em relação às capacidades para realizar determinadas atividades) (Bandura, 1997).

De acordo com a literatura, a percepção que os indivíduos têm das suas capacidades influencia o seu comportamento, o seu nível de motivação, o seu padrão de pensamento e a sua reação emocional (O'leary, 1985).

De facto, o estudo da autoeficácia no Ensino Superior assume um papel importante devido aos diversos desafios com que o estudante é confrontado, que procuram testar os seus recursos internos e as suas capacidades para enfrentar estas provas (Faria & Lima Santos, 2006).

O Ensino Superior assume-se como um contexto de desenvolvimento psicossocial e de aprendizagem, menos estruturado, exigindo aos estudantes um elevado grau de autorregulação, logo potenciando a manifestação de diferenças na motivação e na autoeficácia (Faria & Lima Santos, 2006).

Nesta perspetiva, Seco, Dias, Pereira, Casimiro e Custódio (2007) defendem que as instituições de Ensino Superior não devem preocupar-se apenas em preparar os seus

estudantes para serem indivíduos altamente especializados ou com o seu bom desempenho acadêmico, mas sim, devem antes perspectivá-los de uma forma holística.

5. Teoria Sociocognitiva da Carreira

Tendo por base a teoria sociocognitiva geral de Bandura, os investigadores Lent, Brown e Hackett formularam uma perspectiva teórica designada por teoria sociocognitiva da carreira (1994), doravante designada por TSCC, com a finalidade de compreender os interesses académicos e de carreira, as escolhas de carreira e o desempenho no domínio educacional e de carreira.

Esta teoria permitiu trazer para o campo do desenvolvimento vocacional o conceito de determinismo recíproco proposto anteriormente por Bandura. Desta forma, entende-se que existe uma relação bidirecional entre as características pessoais do indivíduo, o ambiente em que este se insere e o seu comportamento, sendo a construção da trajetória profissional uma interação dinâmica entre os três elementos (Lent, Brown & Hackett, 1994).

Alguns conceitos da teoria sociocognitiva foram enfatizados na TSCC devido à sua grande importância neste domínio de desenvolvimento da carreira (Lent, Taveira & Costa-Lobo, 2012). A autoeficácia, conforme já mencionado, assume-se como uma dimensão dinâmica construída através do julgamento que o indivíduo faz acerca das suas próprias capacidades. Este conceito não se refere às habilidades do indivíduo de uma forma objetiva, mas sim à percepção que este desenvolve sobre as mesmas. Outro conceito enfatizado são as expectativas de resultado, as quais se referem às antecipações que o indivíduo faz das possíveis consequências ou resultados de uma atividade, e são adquiridas pela aprendizagem de experiências semelhantes às que se encontram na origem da autoeficácia. Por fim, o terceiro conceito que ganha importância nesta teoria é o referente aos objetivos, os quais, por sua vez, também podem influenciar os anteriores. Os objetivos também desempenham um papel fundamental na tomada de decisão, uma vez que possibilitam ao indivíduo organizar e dirigir a sua ação para realizar aquilo que pretende, autorregulando o seu próprio comportamento (Lent, Brown & Hackett, 1994).

A TSCC propõe três modelos teóricos principais, sendo estes o modelo de desenvolvimento de interesses, o modelo de tomada de decisão e o modelo de desempenho escolar e profissional (Lent, Brown & Hackett, 1994). Recentemente surgiu um quarto modelo, o modelo de ajustamento e bem-estar sob condições de vida normativas (Lent & Brown, 2006).

5.1. Modelo Sociocognitivo de Formação dos Interesses

O modelo sociocognitivo de formação dos interesses de carreira (1994) proposto na Teoria Sociocognitiva da Carreira sustenta que a autoeficácia e a expectativa de resultados exercem um efeito direto na formação dos interesses de carreira.

Segundo o modelo proposto pelos autores, representado na figura 2, o interesse numa atividade aumenta quando o indivíduo acredita ser eficaz e espera obter resultados positivos. Por outro lado, quando o indivíduo não se considera como competente nessa atividade (baixa autoeficácia), e tem expectativas desagradáveis no resultado, desenvolve desinteresse pelas mesmas e tende a não investir nessas tarefas (Lent, Brown, & Hackett, 1996).

À medida que os interesses se formam, simultaneamente com as expectativas de autoeficácia e as expectativas de resultado, os interesses anteriormente desenvolvidos promovem os objetivos de manter ou aumentar determinadas atividades. As atividades conduzem a desempenhos de sucesso ou de fracasso, que por sua vez, permitem reavaliar as expectativas de autoeficácia e as expectativas de resultado e assim, reformular ou consolidar os interesses, objetivos e as escolhas (Lent, Brown & Hackett, 1994).

Segundo Lent e colaboradores (2003), em vez de determinar diretamente os interesses de carreira, a capacidade serve para aumentar ou diminuir as expectativas de autoeficácia, que por sua vez, irão influenciar as expectativas de resultados e os objetivos do indivíduo, as quais influenciam diretamente a formação dos interesses de carreira.

Importa referir que nesta abordagem, as expectativas de resultados surgem imersas num contexto social (Lent et al, 2003).

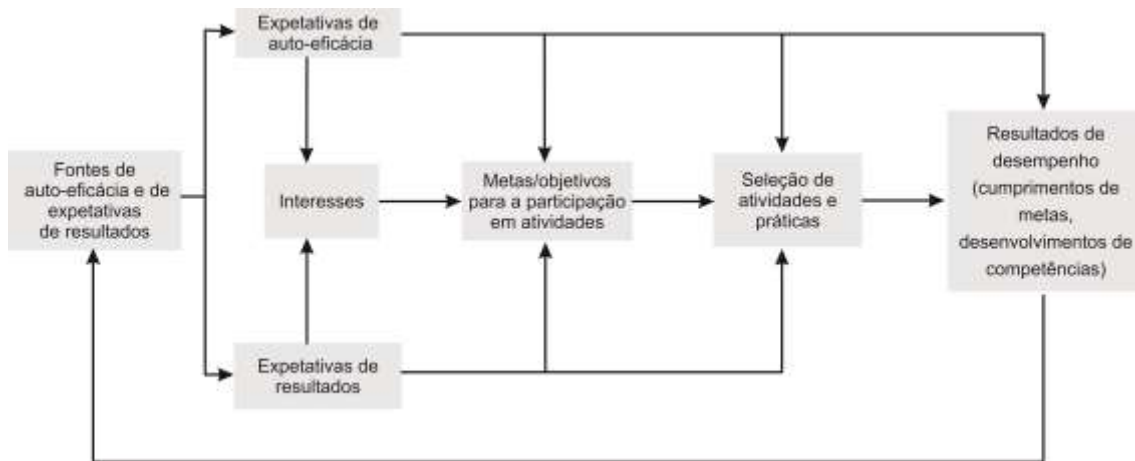


Figura 2 - Modelo sociocognitivo de formação dos interesses de carreira.
 Fonte: Lent, Brown, and Hackett (1993).

5.2. Modelo Sociocognitivo de Escolhas Vocacionais

O modelo sociocognitivo de escolhas vocacionais proposto por Lent, Brown e Hackett (1994) integra o modelo sociocognitivo de formação dos interesses de carreira apresentado anteriormente. A relação entre ambos os modelos demonstra a continuidade entre os interesses primários e a sua eventual transformação em escolhas educacionais ou acadêmicas (Lent et al, 1996).

Este modelo, ilustrado na figura 3, divide-se conceitualmente em três componentes fundamentais, nomeadamente: (1) a definição de uma escolha ou objetivo primário; (2) as ações individuais com intenção de implementar esse objetivo; (3) as consequências dos desempenhos (sucessos e fracassos) que afetam escolhas futuras. Esta divisão enfatiza o papel ativo das características pessoais dando enfoque à escolha como um processo dinâmico (Costa-Lobo, 2011).

Segundo o modelo sociocognitivo de escolhas vocacionais, as crenças de autoeficácia e as expectativas de resultado podem influenciar os objetivos e os esforços para implementar os objetivos pessoais, e são responsáveis pelos interesses de carreira, congruentes aos interesses individuais. No entanto, quando os indivíduos percebem a necessidade de concretizarem escolhas de carreira que comprometem os seus interesses ou que surgem por outros motivos que não os seus interesses, podem escolher opções menos interessantes, assumindo desta forma uma opção em função do trabalho

disponível e não em função das expectativas de autoeficácia e/ou as expectativas de resultado (Lent, Brown & Hackett, 1993).

Neste modelo, os fatores contextuais e ambientais podem influenciar diretamente os objetivos e as ações de escolha, atuando como facilitadores ou barreiras (Lent, Brown & Hackett, 1993).

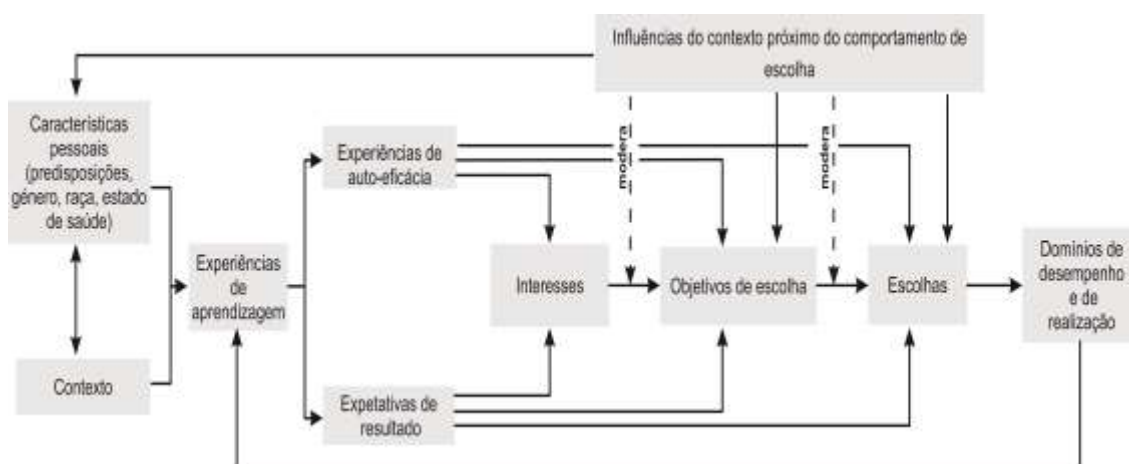


Figura 3 - Modelo sociocognitivo de escolhas vocacionais.

Fonte: Lent, Brown, and Hackett (1993).

5.3. Modelo Sociocognitivo de Desempenho Escolar e Profissional

O terceiro modelo apresentado pela TSCC explica o desempenho escolar e profissional. Segundo este modelo, a realização de uma tarefa resulta da interação entre a capacidade, as crenças de eficácia, as expectativas de resultado e os objetivos (Lent, Brown & Hackett, 1993).

O modelo sociocognitivo de desempenho escolar e profissional (1993), representado na figura 4, defende que o desempenho na realização de tarefas tem associado procedimentos de avaliação, que, em situações favoráveis, faz com que as consequências do desempenho levem à satisfação dos resultados alcançados e ao reforço do sentimento de confiança na capacidade para ações futuras.

Esta teoria procura explicar o papel dos fatores que afetam o desempenho acadêmico e laboral, nomeadamente o nível de desempenho em tarefas educacionais e laborais e o nível no qual os indivíduos persistem orientados à concretização dos seus objetivos. O

nível de desempenho varia consoante a persistência que o indivíduo apresenta na concretização de atividades. A persistência depende dos interesses do indivíduo e os interesses do mesmo são influenciados pela autoeficácia, como já anteriormente referido (Costa-Lobo, 2011).

Por outras palavras, os indivíduos baseiam as suas crenças de autoeficácia e as expectativas de resultados nas suas perceções de competências e nos resultados alcançados previamente, que por sua vez, influenciam o nível das metas de desempenho que os indivíduos estabelecem para si mesmos (Lent, Brown & Hackett, 1996).

A forma como os indivíduos interpretam e aplicam as suas capacidades, determina aquilo que pode alcançar. Indivíduos que duvidem das suas capacidades apresentam menores probabilidades de desenvolver as suas capacidades quando surgem obstáculos, atingindo assim níveis de desempenho inferiores (Lent, Brown & Hackett, 1996).

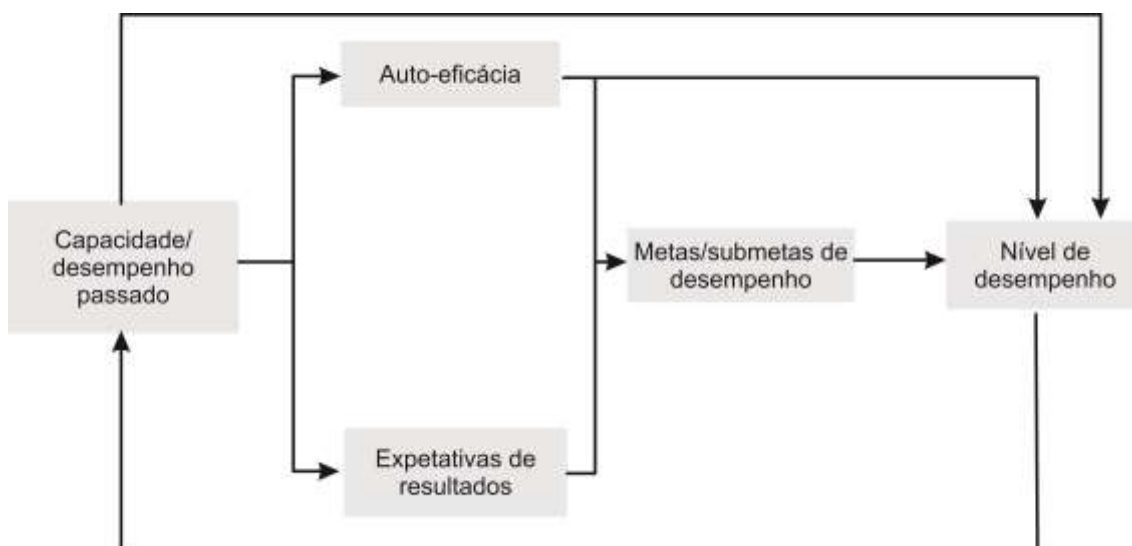


Figura 4 - Modelo sociocognitivo de desempenho escolar e profissional.
Fonte: Lent, Brown, and Hackett (1993).

5.4. Modelo de Ajustamento e Bem-Estar sob condições de vida normativas

Lent e Brown (2006) desenvolveram mais recentemente um quarto modelo que propõe uma abordagem unificadora da satisfação geral com a vida e da satisfação em domínios específicos de vida, entre os quais se destaca o domínio académico, e, especificamente, a vivência do Ensino Superior.

Esta abordagem teórica inclui elementos cognitivos, comportamentais, afetivos e do contexto (Cantor & Sanderson, 1999) e, integra os principais elementos da teoria sociocognitiva geral, que tem-se revelado útil no estudo dos processos adaptativos e do ajustamento positivo (Bandura, 1997, 2001).

O modelo de ajustamento e bem-estar explica o bem-estar e o ajustamento aos ambientes académicos e profissionais como consequência da influência de variáveis de personalidade, sociocognitivas e, ainda, como uma condição do bem-estar com a vida em geral (Lent, 2004; Lent, Taveira, Sheu & Singley, 2009).

De acordo com este modelo, a satisfação com a vida é influenciada pela forma que os indivíduos percecionam o avanço em objetivos pessoais e da forma que percecionam o seu ambiente como potenciador do alcance desses mesmos objetivos (Faria, Pinto & Taveira, 2012).

Os autores, Lent, Brown e Hackett (1996), referem que em várias circunstâncias a insatisfação resulta da baixa autoeficácia, do impedimento no alcance de objetivos, da falha na tentativa de alcance de objetivos e/ou do suporte ambiental ou recursos pessoais inadequados.

Através da análise da figura 5, é possível observar a relação entre a personalidade e os traços afetivos com a satisfação no trabalho e com a satisfação com a vida em geral.

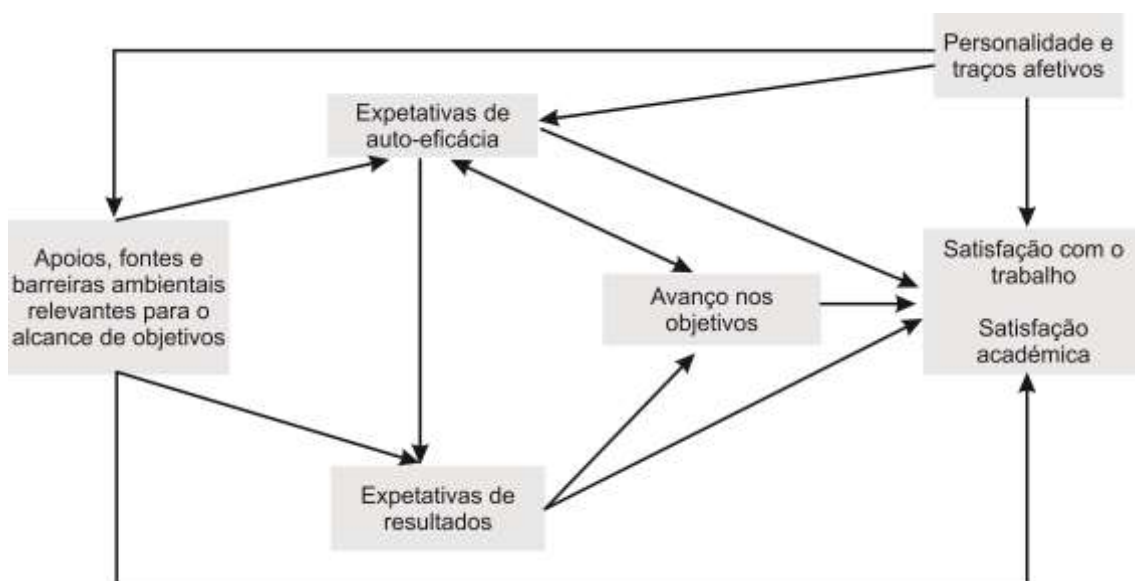


Figura 5 - Modelo de ajustamento e bem-estar sob condições de vida normativas. Fonte: Lent (2004).

De acordo com o modelo de ajustamento e bem-estar sob condições de vida normativas, verifica-se que a autoeficácia e as expectativas de resultado influenciam diretamente a satisfação. Os indivíduos com níveis mais positivos de autoeficácia e de expectativas de resultado têm maior probabilidade de obter sucesso no alcance de objetivos. Ambas estas dimensões motivam o comportamento dirigido a objetivos e os resultados influenciam a satisfação (Lent & Brown, 2006).

Este modelo sugere que o alcance de objetivos promove a satisfação académica / satisfação com o trabalho. Os apoios, as fontes e as barreiras ambientais associadas ao alcance de objetivos, podem afetar a promoção de satisfação, enquanto as condições de frustração podem gerar o efeito oposto, ou seja, podem reduzir a perceção de autoeficácia e as expectativas de resultado, que por sua vez, afetam diretamente a satisfação (Lent, Taveira & Costa-Lobo, 2012).

Através de estudos realizados por Lent, Singley e colaboradores nos anos de 2005 e 2007, com amostras de estudantes do Ensino Superior, os autores procuraram explicar a satisfação nos domínios social e académico e da satisfação com a vida em geral. Ambos os estudos permitiram concluir que o progresso nos objetivos surge como um preditor da satisfação académica, sendo este um preditor da satisfação com a vida em geral. As expectativas de resultados, não demonstraram ter um efeito direto sobre a satisfação do trabalho.

Outro estudo mais recente, levado a cabo por Lent, Taveira, Sheu e Singley (2009) concluiu, à semelhança do estudo anterior, que os recursos ambientais são variáveis preditores da autoeficácia e que a autoeficácia é um bom preditor do ajustamento académico, juntamente com os fatores pessoais. De acordo com os resultados, os recursos e suporte social poderão ser úteis, quer como fonte de autoeficácia, quer como facilitadores diretos do ajustamento.

Ainda nesta linha de investigação, Costa-Lobo (2011) levou a cabo uma investigação com estudantes do Instituto Superior de Engenharia do Porto. Os resultados desta investigação permitiram observar que os apoios, fontes e obstáculos ambientais têm uma relação positiva e uma influência indireta com o ajustamento académico, através das expectativas de autoeficácia e, que as expectativas de eficácia e os interesses vocacionais estão positivamente relacionadas com o ajustamento académico, assumindo uma influência direta sobre o mesmo.

Assim, podemos concluir que o ajustamento académico pode ser promovido por intervenções vocacionais que potenciem a autoeficácia e providenciem suporte social, de modo a possibilitar favorecer a aptidão dos estudantes do Ensino Superior para a intervenção social e para a motivação para um processo contínuo de aprendizagem (Costa-Lobo, 2011).

6. Suporte Social: conceito e implicações no ajustamento ao Ensino Superior

O conceito de suporte social tem vindo a ser alvo de um interesse crescente por parte dos investigadores. Inúmeros autores dedicam os seus trabalhos, conceituais e empíricos aos benefícios e prejuízos dos relacionamentos interpessoais (Pinheiro, 2003).

O conjunto de investigações realizadas nos anos 70 chamou a atenção da comunidade científica para a importância do suporte social, enquanto processo relacional que implica a transmissão e a interpretação da mensagem de que os outros se preocupam conosco e nos valorizam. Cobb (1976) definiu o suporte social como a informação que leva o indivíduo a acreditar que é amado e que as pessoas se preocupam com ele, assim como a informação que permite ao indivíduo acreditar que é apreciado, que tem valor e que o faz acreditar que pertence a uma rede de comunicação e de obrigações mútuas (Ribeiro, 1999).

Na literatura, a perceção do suporte social aparece consistentemente relacionada com o bem-estar (relação positiva) e com sintomas de doença física ou psíquica (relação negativa). Para grande parte dos investigadores o suporte social tende a aumentar a autoestima, o humor positivo, a visão otimista face à sua vida, e tende a diminuir os sintomas de doença física ou psíquica como as sensações de *stress*, os sentimentos de solidão e de fracasso (Cohen & Wills, 1985; Pinheiro & Ferreira, 2005).

O impacto de situações adversas vivenciadas pelos indivíduos será atenuado sempre que o processo relacional seja ativado, ou seja, sempre que este tenha perceção de que os outros o apoiam e estão presentes caso necessite. A transmissão desta mensagem é um aspeto central da perceção do suporte social.

Foram elaborados diversos modelos para a conceptualização do suporte social, variando na composição dos seus elementos e conseqüente compreensão. Contudo, o modelo que abrange mais elementos das diversas teorias é o modelo proposto por Robert Weiss (1974). O autor propôs uma teoria multidimensional do suporte social que descrevia seis dimensões ou funções que poderiam ser obtidas através das relações interpessoais e que podem funcionar como benefícios quando os indivíduos as percebem como disponíveis no meio relacional em que se integram. Estas dimensões são: (1) aconselhamento (*guidance*) referente a uma função de informação e aconselhamento; (2) aliança fiável (*reliable alliance*) refere-se à garantia / certeza de que pode contar com os outros para darem uma real assistência na resolução de um problema; (3) vinculação (*attachment*) que diz respeito a um sentido de proximidade emocional e de segurança dadas pelas relações interpessoais; (4) integração social (*social integration*) que representa o sentido de pertença a um grupo que partilha ou tem em comum um conjunto de interesses ou atividades; (5) reafirmação de valor (*reassurance of worth*) que traduz o reconhecimento dos outros face à nossa competência aptidões e valores; e (6) oportunidade de prestação de cuidados (*opportunity for nurturance*) que traduz o sentido da responsabilidade pelo bem-estar de outra pessoa (Weiss, 1974; citado por Cutrona & Russell, 1987).

Posteriormente, nos anos 80, Irwin Sarason e Barbara Sarason (1985) definiram a percepção de suporte social como sendo a convicção individual de que é possível obter ajuda ou empatia quando dela necessitamos e, referiram ainda, ser possível conhecer o grau de satisfação individual com o suporte percebido como disponível (Pinheiro, 2003).

Em 1990, a percepção do suporte social foi reconcetualizada, desta vez por Sarason, Pierce e Sarason, como o conjunto de expectativas de que o apoio ou o suporte existirá se necessitarmos dele. Tendo em conta os estudos dos autores (Sarason et al., 1990) e, mais recentemente, de Wills e Shinar (2000) verificamos que o conceito de percepção de suporte social tem vindo a afirmar-se como sendo formado por duas componentes, nomeadamente a avaliação da percepção da disponibilidade e da percepção da satisfação com o suporte social. Assim sendo, a percepção de que existe um número de pessoas disponíveis a quem se pode recorrer em caso de necessidade e o grau de satisfação em relação a esse suporte disponível parecem ser dois aspetos essenciais para definir a percepção do suporte social.

Para algumas pessoas, o suporte social só poderá ser assegurado se existir um número alargado de figuras de apoio disponíveis, enquanto para outras uma única pessoa poderá fornecer o suporte necessário. A perceção do suporte social pode influenciar o modo como as pessoas lidam com os diversos acontecimentos da vida, não só no que sentem em relação a si mesmas, mas também na forma como percebem a sua qualidade de vida. Desta forma, é possível encarar a perceção de suporte social como uma fonte protetora em relação a determinadas situações de *stress* (Sarason, Sarason & Pierce, 1990).

Ultimamente, os estudos têm vindo a centrar-se na compreensão da perceção do suporte social como fator preditivo e promotor do bem-estar e da adaptação do indivíduo (Sarason et al., 1990). O facto dos jovens estudantes perceberem que têm disponível um conjunto de relacionamentos interpessoais que podem ajudá-lo a solucionar os seus problemas e a orientá-lo nos desafios com os quais se deparam constituem condições que facilitam uma adaptação bem-sucedida ao Ensino Superior. Segundo evidências recolhidas de estudos efetuados por Pinheiro e Ferreira (2002, 2003, 2005), quanto maior for a perceção do suporte social disponível do estudante mais positivas e satisfatórias serão as suas vivências académicas, sobretudo as que se assumem como indicadoras de uma boa adaptação ao curso e à instituição, da existência de expectativas positivas quanto ao percurso académico, da existência de projetos vocacionais, de relacionamentos interpessoais gratificantes com os professores e colegas e, ainda, da perceção do próprio bem-estar físico e psicológico.

Desta forma, podemos concluir que a perceção do suporte social (pais, amigos, família, colegas, professores, etc.) é determinante nos processos adaptativos do indivíduo, nas mais diversas vivências relacionadas com situações de transição, tal como o ingresso no Ensino Superior.

O ingresso no Ensino Superior implica reorganizações que são vividas de formas distintas pelos estudantes. Como já foi referido anteriormente, para alguns jovens esta transição implica satisfação e entusiasmo e para outros, ansiedade e desânimo. Ao confrontar-se com uma nova diversidade de situações, ambientes e interações, o jovem adulto vai sentir necessidade de reorganizar e refazer a sua rede de suporte social. Este processo envolve algumas alterações nas relações interpessoais do jovem, formadas até ao momento, no entanto estas permanecem como fontes importantes de apoio (Seco et al., 2005).

No que diz respeito à importância das relações familiares e dos pares no ajustamento ao Ensino Superior, destaca-se a multiplicidade de benefícios para o indivíduo. Os jovens estudantes que percebem os pais como fontes de suporte social demonstram-se mais autoconfiantes, com maior capacidade de ajustamento a novas situações e capazes de lidar de forma adequada com novos desafios. Também os pares se tem revelado determinantes no ajustamento do estudante no Ensino Superior. Estes são elementos chave na construção de intimidade e de competências sociais no ajustamento a novos contextos e no bem-estar do jovem estudante (Seco et al., 2005).

Estes dados vêm a corroborar o estudo de Ribeiro (1994) referente à importância da família como suporte social na saúde. Num estudo efetuado pelo autor com uma amostra de 609 estudantes entre o 11º ano e o final da Universidade, este concluiu que a família constitui-se o suporte social mais importante para a faixa etária abrangida no estudo e que se apresenta como uma fonte de bem-estar e saúde nos estudantes (Ribeiro, 1994). O apoio familiar percebido foi também estudado por Teixeira, Castro e Piccolo (2007), num estudo correlacional com 342 estudantes. Os resultados indicaram que a existência de relação entre o apoio emocional percebido da família com a dimensão pessoal sugere a influência do apoio familiar no ajustamento académico.

Segundo Astin (1997), o ajustamento académico e o sucesso experienciado pelo estudante dependem do facto de este sentir que é alvo de preocupação, atenção, cuidado e valorização por parte dos outros e da quantidade e qualidade do seu investimento nas experiências relacionadas com a vida académica e social.

Neste sentido, torna-se claro a necessidade de apoio ou de suporte nas diversas situações que o jovem adulto terá de viver enquanto estudante. Devido à relevância demonstrada pelos relacionamentos interpessoais na adaptação ao Ensino Superior, várias investigações tem referido a necessidade de se promoverem intervenções psicossociais que visem uma maior amplitude e diversidade das interações, de modo a fomentar a quantidade e a qualidade das relações sociais. Deste modo, é importante valorizar o ambiente institucional, reconhecendo o seu valor no desenvolvimento afetivo, cognitivo, social e comportamental do jovem (Seco, Pereira, Dias, Casimiro & Custódio, 2006).

Em 1998, a UNESCO definiu orientações dirigidas para este nível de ensino no séc. XXI numa perspectiva de desenvolvimento de um sistema educativo de carácter holístico, em que as instituições do Ensino Superior assumem uma missão ampla que ultrapassa o nível instrutivo e académico e que abrange a participação no desenvolvimento económico, social e cultural dos cidadãos e da sociedade e, ainda, a promoção da saúde, do bem-estar psicossocial e do desenvolvimento pessoal dos estudantes (UNESCO, 1998).

O conhecimento dos níveis de percepção de suporte social e de suporte social desejado por parte da instituição seria vantajoso no âmbito de implementar medidas preventivas para ajudar os jovens a lidar com estas mudanças e desafios caso não consiga ultrapassá-los sozinho (Seco et al., 2005).

7. Bem-Estar

A felicidade dos estudantes do Ensino Superior é influenciada pelo seu ajustamento académico, ou seja, depende da avaliação que os jovens estudantes fazem da sua integração e suporte social, das suas vivências académicas, do seu sucesso académico e da sua qualidade de vida académica, entre outras valências, pelo que é fundamental que se verifique uma boa transição para o Ensino Superior (Lent, Taveira, Sheu & Singley, 2009; Soares, 2003). Embora as especificidades contextuais condicionem, parcialmente, os critérios usados pelo sujeito no seu processo de autoavaliação, importa sublinhar, no entanto, a relevância das características da personalidade na determinação do grau de satisfação das pessoas com a sua vida em geral (Seco et al., 2005).

Inicialmente o conceito de saúde representava apenas ausência de doença física. Contudo, a partir de 1958, a OMS (Organização Mundial de Saúde) alterou a definição de saúde e este conceito passou a ser descrito como um estado de bem-estar físico, mental e social (Bowling, 2005; Pais-Ribeiro, 2006; Souza, 2007). A partir desta modificação, o conceito de saúde passa a ser interpretado de uma maneira mais positiva, pressupondo que aspetos mais subjetivos da vida do indivíduo influenciam a sua saúde e a sua doença (Imaginário & Vieira, 2010).

Neste sentido, importa-nos compreender neste estudo a temática do bem-estar, para isso fazemos referência às duas grandes áreas deste construto, nomeadamente o Bem-Estar

Subjetivo (BES) mais ligado a aspetos psicossociais e o Bem-Estar Psicológico (BEP) direcionado para o desenvolvimento do adulto e da saúde mental (Novo, 2003). No entanto, como referência central deste trabalho, importa-nos caracterizar o domínio do BES.

Estes dois tipos de bem-estar foram formados a partir de diferentes perspetivas filosóficas. O BES encontra-se vinculado ao hedonismo, concebendo o bem-estar como a felicidade subjetiva e a procura de experiências de prazer ou o equilíbrio entre afeto positivo e negativo (Diener, 2000; Diener, Suh, & Smith, 1999), enquanto o BEP centra-se na perspetiva eudaimónica, assumindo o bem-estar como realização do potencial humano (Ryff, 1995).

O conceito de BES é definido por Diener (2000) pelas avaliações que cada indivíduo faz da sua própria vida como um todo, ou incidindo sobre aspetos particulares da mesma. Segundo o autor, o bem-estar subjetivo é constituído por três principais componentes distintos e que se relacionam entre si, sendo estes a satisfação com a vida, afeto positivo e baixos níveis de afeto negativo (Diener, 1984).

O BES pode ser definido como um conceito multifacetado, tendo uma componente afetiva e outra cognitiva, sendo a satisfação com a vida a componente cognitiva enquanto o afeto positivo e o baixo nível de afeto negativo correspondem à componente afetiva (Diener, 2000).

A satisfação com a vida consiste na avaliação que o indivíduo faz da sua vida e é constituída pela satisfação com os vários domínios da sua vida. Trata-se, essencialmente, de uma avaliação cognitiva do desenvolvimento pessoal face a objetivos e expectativas globais. A satisfação com a vida remete para uma avaliação da congruência entre as circunstâncias de vida reais e as desejadas, de acordo com critérios estabelecidos pelo próprio indivíduo e não baseado em padrões pré-estabelecidos (Diener, Emmons, Larsen & Griffins, 1985; Pavot & Diener, 1993; Diener et. al., 1999).

O afeto positivo refere-se à vivência de sentimentos e emoções positivas e/ou agradáveis. Por oposição, o afeto negativo remete para a experimentação de sentimentos e emoções desagradáveis (Diener, Suh & Oishi, 1997).

A satisfação com a vida, em conjunto com a afetividade positiva e negativa constituem indicadores distintos, embora complementares, de um construto mais amplo definido como o BES (a maneira positiva ou negativa como as pessoas experienciam a sua vida). Assim, de acordo com a definição de BES apresentada por Diener, uma pessoa que apresente um elevado BES experiencia frequentemente satisfação com a vida e alegria e raramente emoções desagradáveis, enquanto pessoas que apresentam um baixo nível de bem-estar subjetivo não estão satisfeitas com a sua vida e sentem pouca alegria ou afeição, expressando frequente emoções negativas (Diener, Suh & Oishi, 1997).

No entanto, Diener (1984) refere que o bem-estar é um conceito subjetivo, varia de indivíduo para indivíduo de acordo com as suas características pessoais (idade, género, nível socioeconómico, personalidade, etc.). Neste âmbito, têm surgido diversas teorias que procuram explicar as diferentes perceções do BES dos indivíduos, entre elas podemos destacar a teoria *bottom-up* e *top-down*.

No modelo *bottom-up*, o BES é considerado como o efeito cumulativo de experiências positivas em vários domínios da existência. O indivíduo avalia a satisfação com a vida, como sendo determinado por um somatório de experiências positivas que o indivíduo experiencia ao longo da sua vida (Simões et al., 2000). Nesta perspetiva, um momento positivo irá fazer com que a pessoa experiencie um maior bem-estar (Diener & Ryan, 2009). Por outro lado, o modelo *top-down*, defende que a personalidade ou o temperamento individual assumem um papel preponderante no julgamento da satisfação com a vida sobre diversos domínios específicos. O indivíduo possui padrões positivos ou negativos que o predispõe a avaliar as experiências de vida de determinada forma (Pavot & Diener, 2008). Assim, se uma pessoa tiver uma perspetiva positiva, mais facilmente poderá experienciar ou interpretar um determinado evento como positivo, do que uma pessoa com uma perspetiva mais negativa, concluindo-se desta forma que a atitude positiva perante objetivos e eventos seja um fator causal do bem-estar (Diener & Ryan, 2009). Em síntese, no modelo *top-down*, o BES é uma causa, enquanto no modelo *bottom-up* é um efeito (Galinha, 2008).

Diversos estudos têm sido realizados e tem concluído a maioria das variações do BES resulta da personalidade do indivíduo (Diener & Larsen, 1984), de padrões de avaliação desenvolvidos com base na sua personalidade, cultura, objetivos e valores (Diener & Lucas, 2000), da sua capacidade de adaptação a novas situações (Diener, Suh & Oishi,

1997) e que a maioria dos afetos negativos experienciados devem-se a características inatas (Diener, Suh & Oishi, 1997).

Numa revisão meta-analítica, Lucas e Fujita (2000) encontraram fortes correlações entre o afeto positivo e a extroversão, e resultados semelhantes entre o neuroticíssimo e o afeto negativo. Imaginário, Duarte, Jesus e Vieira (2010) constataram que os estudantes apresentavam uma boa satisfação com a vida e expressavam predominantemente afetos positivos. No que diz respeito às variáveis sociodemográficas, várias investigações procuraram estudar a sua relação com o grau de bem-estar experienciado pelos indivíduos. Apesar de nem sempre os resultados serem concordantes entre os diferentes estudos, parece existir uma determinada consonância (Diener & Lucas, 1999). Segundo os estudos de Albuquerque, Noriega, Martins e Neves (2008), a satisfação com a vida dos estudantes tende a aumentar com a idade e com a progressão académica. Por outro lado Bem-Zur (2003) também observaram que o BES se correlaciona positivamente com os recursos internos dos jovens, ou seja, com a perceção de controlo e o seu otimismo.

Através da informação citada é visível que a avaliação que o individuo faz da sua vida apresenta uma proximidade bastante estreita com a sua vida académica. Coleta e Coleta (2006) referem que a realização académica corresponde a um dos fatores preditivos do BES. Nesta sequência os autores realizaram um estudo com o objetivo de avaliar a relação entre os índices de bem-estar e o comportamento académico. Os resultados evidenciaram que os estudantes que apresentam maior BES evidenciavam melhores condutas académicas e demonstravam maior frequência em atividades extracurriculares e prática regular de alguma atividade ou desporto (Coleta & Coleta, 2006). Além disso, também se verificou que os estudantes deslocados da residência do seu agregado familiar apresentavam valores mais elevados de BES quando se encontram socialmente integrado no seu contexto académico (Zheng, Sang & Wang, 2004).

O BES tem sido alvo de críticas pelo facto de ter sido construído essencialmente baseado em dados empíricos e não a partir de modelos teóricos. Contudo, apesar das críticas, ganha bastante expressão a nível da investigação. Ao contrário do BES, o BEP baseia-se num trabalho teórico exaustivo e progressivo com origem nos teóricos da psicologia clínica e do desenvolvimento (Figueira, 2013).

O BEP caracteriza-se pelo grau de desenvolvimento humano e corresponde à sua capacidade para enfrentar desafios da vida enfatizando o funcionamento positivo e as características mais pessoais e psicológicas pertencentes ao indivíduo. A satisfação de necessidades parece ser um elemento-chave do BEP (Ryff & Keys, 1995)

Esta perspectiva é caracterizada segundo seis dimensões, nomeadamente: (1) auto-aceitação (possuir uma atitude positiva em relação a si mesmo e aceitar múltiplos aspetos de sua personalidade); (2) relacionamento positivo com outras pessoas (possuir relacionamentos acolhedores, seguros, íntimos e satisfatórios com outras pessoas); (3) autonomia (ser autodeterminante, independente, avaliar experiências pessoais segundo os seus próprios critérios); (4) domínio do ambiente (ter competência para escolher ou criar o ambiente para satisfazer necessidades e valores pessoais); (5) propósito de vida (ter senso de direção, propósito e objetivos na vida); e (6) crescimento pessoal (perceber um contínuo desenvolvimento pessoal e estar aberto a novas experiências) (Ryff & Keyes, 1995).

Vários estudos têm sido realizados e têm demonstrado a convergência destas dimensões em relação a indicadores de bem-estar, qualidade de vida, processos desenvolvimentais adaptativos e construtos que refletem dimensões positivas da saúde mental (Ryff & Singer, 2008).

Destas investigações podemos ainda concluir que com o avanço da idade as pessoas tendem a ter mais confiança nas suas crenças e experiências pessoais e também manuseiam melhor o ambiente de modo a atender às suas necessidades. Além disto, também se observa a existência de uma forte associação entre o nível socioeconómico e o BEP, ou seja, melhores níveis de bem-estar estão presentes em pessoas que possuem melhores condições socioeconómicas. Por fim, os traços de personalidade têm influência relevante no níveis de BEP (Machado & Bandeira, 2012).

Múltiplos autores consideram que o bem-estar deveria ser entendido como um fenómeno multidimensional formado tanto pelo BES como pelo BEP (Ryan & Deci, 2001; Lent, 2004; Tay & Diener, 2011), pois ambos estes conceitos são considerados como duas facetas do funcionamento ótimo do ser humano (Ryff & Singer, 1998; Ryan & Deci, 2001).

CAPÍTULO 2

Estudo com estudantes de Psicologia e Educação Social

Na sequência da revisão da literatura relativa ao ajustamento ao contexto académico e à importância do suporte social no âmbito de uma perspetiva unificadora sobre o bem-estar subjetivo, efetuada num primeiro momento deste estudo, prossegue-se com a descrição do método geral aplicado na parte empírica deste estudo.

O objetivo deste trabalho de investigação, de natureza exploratória e transversal, é analisar a importância das variáveis sociodemográficas e de suporte social para o ajustamento dos jovens ao Ensino Superior e para a satisfação com a vida em geral. Deste modo, começaremos por especificar os objetivos da investigação desenvolvida, formular as hipóteses do estudo e operacionalizar as variáveis alvo do estudo, definindo a problemática de investigação e as características da amostra em estudo.

De seguida, realiza-se a descrição dos instrumentos de medida assim como a descrição dos procedimentos utilizados para apresentarmos os resultados referentes ao teste das hipóteses. Encerra-se este capítulo com a análise das características destes instrumentos, de forma a concluir se estes possuem ou não as qualidades psicométricas recomendadas para poderem ser usados na nossa investigação.

1. Metodologia

1.1. Objetivos

Este estudo tem como objetivo principal, contribuir para o desenvolvimento da investigação sobre o ajustamento académico no Ensino Superior.

Tendo por base este quadro de referência prende-se (i) analisar a influência de algumas características sociodemográficas no ajustamento ao contexto do Ensino Superior, na perceção do suporte social do jovem estudante e no seu bem-estar; (ii) analisar a influência da perceção do suporte social na adaptação dos jovens ao contexto do Ensino Superior; (iii) avaliar a relação existente entre o grau de ajustamento académico ao Ensino Superior / perceção do suporte social e a satisfação com a vida em geral.

Perante estes objetivos e tendo como referência a revisão bibliográfica citada anteriormente, pretendemos de seguida apresentar as hipóteses do nosso trabalho:

Hipótese 1: As variáveis sociodemográficas estão associadas ao ajustamento académico dos estudantes ao Ensino Superior.

Hipótese 2: As variáveis sociodemográficas estão associadas à perceção do suporte social dos estudantes.

Hipótese 3: As variáveis sociodemográficas estão associadas à satisfação com a vida em geral dos estudantes.

Hipótese 4: Existe uma relação significativa entre a perceção do suporte social e o ajustamento académico no Ensino Superior.

Hipótese 5: Existe uma relação significativa entre o ajustamento académico bem-sucedido e a satisfação com a vida em geral dos estudantes.

Hipótese 6: Existe uma relação significativa entre a perceção do suporte social e a satisfação com a vida em geral dos estudantes.

1.2. Variáveis e Instrumentos

Com base nos objetivos e nas hipóteses referidas anteriormente, verifica-se que as variáveis em estudo dividem-se em dois grupos, as de natureza sociodemográfica e as de natureza psicológica.

Neste âmbito, a metodologia aplicada neste trabalho consistiu na aplicação de um questionário sociodemográfico e em três instrumentos, que, de acordo com trabalhos de investigação internacional, são úteis à prossecução dos objetivos do presente estudo.

Para recolher os dados de natureza sociodemográfica, este estudo contemplou uma recolha de informação através de um questionário que incluiu variáveis como: idade, sexo, residência em tempo de aulas (se é a mesma que a do agregado familiar), média até ao final do 1º semestre de 2012/2013, número de matrículas no Ensino Superior, média de admissão na UPT, habilitações literárias do pai, habilitações literárias da mãe, é ou pretende ser participante nas atividades académicas, se está envolvido em alguma atividade extracurricular e se tem intenções de frequentar o programa Erasmus.

E, em relação às variáveis de natureza psicológica, foram aplicados os seguintes instrumentos de recolha de informação:

- 1- O Questionário de vivências académicas - QVA-r de Almeida, Ferreira e Soares (1999) para avaliar a adaptação ao Ensino Superior por parte de estudantes de psicologia e educação social do 1º ciclo de estudos.
- 2- O Questionário de suporte social - SSQ6 de Pinheiro e Ferreira (2002), para avaliar o suporte social.
- 3- A Escala de satisfação com a vida – SWLS de Simões (1992), para avaliar a satisfação com a vida em geral.

Todos estes instrumentos encontram-se descritos abaixo e estão apresentados no Anexo C, D, E e F.

1.2.1. Descrição dos instrumentos

1.2.1.1. Questionário de vivências académicas

O Questionário de vivências académicas encontra-se disponível em duas versões, uma versão integral (QVA) e uma versão reduzida (QVA-r) e tem como objetivo avaliar a forma como os jovens se adaptam a algumas das exigências da vida académica.

A versão integral do QVA de Almeida e Ferreira (1997) é constituída por 170 itens distribuídos por 17 subescalas (Almeida & Ferreira, 1997, 1999) nomeadamente: adaptação à instituição, envolvimento em atividades extracurriculares, adaptação ao curso, relacionamento com os professores, métodos de estudo, bases de conhecimentos para o curso, ansiedade na avaliação, gestão do tempo, desenvolvimento de carreira, autonomia, perceção, pessoal de competências cognitivas, autoconfiança, bem-estar psicológico, bem-estar físico, gestão dos recursos económicos e relacionamento com a família. Estas subescalas encontram-se descritas na tabela 1 apresentada abaixo.

Tabela 1

Dimensões do QVA (Almeida, Ferreira & Soares, 1999)

Subescalas	Descrição	Itens	Alpha
Adaptação à instituição	Avalia o modo como o estudante se sente (bem ou mal) e se envolve na instituição (horários, serviços), o gosto pela instituição e pelo seu ambiente.	11	.74
Adaptação ao curso	Relaciona-se com o modo como o estudante percebe o curso (gosto e satisfação), a percepção da organização e qualidade das disciplinas e saídas profissionais.	15	.85
Envolvimento em atividades extracurriculares	Participação dos estudantes em atividades extracurriculares tais como a participação em atividades associativas, desportivas e culturais e recreativas.	11	.69
Relacionamento com colegas	Inclui os relacionamentos de amizade, a expressão de sentimentos, a cooperação, a tolerância e a intimidade.	15	.87
Relacionamento com professores	Avalia o contacto com os professores dentro e fora da sala de aula; inclui o diálogo e a percepção de disponibilidade.	14	.79
Métodos de estudo	Inclui as estratégias utilizadas pelos estudantes no acompanhamento e estudo das matérias, tais como o acompanhamento das aulas, a consulta de bibliografia e a organização de apontamentos.	11	.76
Bases de conhecimentos	Refere-se à percepção de preparação para as exigências do curso a frequentar.	6	.78
Realização de exames	Relaciona-se com os comportamentos de preparação para os exames ou outros trabalhos de avaliação.	10	.78
Gestão do tempo	Avalia o modo como o estudante gere o seu tempo em função da multiplicidade de atividades ou tarefas em que está envolvido.	8	.72
Desenvolvimento da carreira	Inclui o investimento do aluno no curso, as perspectivas de realização profissional e a elaboração de projetos.	14	.85
Autonomia	Refere-se à independência emocional dos pais e colegas, à capacidade de gerir projetos de vida e de tomar iniciativas.	12	.76
Percepção de competência	Avalia a percepção que o estudante tem das suas competências cognitivas.	10	.75
Autoconfiança	Inclui as imagens e as expectativas relativamente ao rendimento académico, à conclusão do curso e inferências das expectativas dos professores e colegas relativamente à sua pessoa.	12	.80
Bem-estar psicológico	Avalia a satisfação com a vida, o equilíbrio emocional, a estabilidade afetiva, o otimismo.	14	.88
Bem-estar físico	Relaciona-se com o sono, a alimentação, a saúde e o consumo ou não de substâncias nocivas	13	.79
Gestão dos recursos económicos	Prende-se com a capacidade do estudante para gerir as verbas de que dispõe.	8	.83
Relacionamento com a família	Inclui o relacionamento com os pais, o tipo de apoio recebido e procurado, o diálogo em torno dos projetos pessoais e vocacionais.	10	.82

Ainda através da análise desta tabela, podemos verificar o número de itens que constituem cada dimensão, tal como a respetiva consistência interna. No que diz respeito às características psicométricas, todas as subescalas do QVA apresentam bons

índices de consistência interna, com valores iguais ou superiores a .72, exceto uma subescala – Envolvimento em atividades extracurriculares.

No que se refere ao estudo da dimensionalidade deste instrumento, o QVA evidenciou uma estrutura dividida em 5 fatores, explicativos de 72% da variância dos resultados. Estes fatores foram replicados em vários estudos sucessivamente e definidos da seguinte forma: um primeiro fator abrangendo as dimensões mais pessoais (*self*); uma segunda dimensão mais relacionada com as vivências associadas ao curso e à carreira ou projeto vocacional; um terceiro fator mais centrado na aprendizagem, no estudo e na realização acadêmica; e uma quarta dimensão envolvendo vivências mais ligadas ao relacionamento interpessoal e familiar.

Em relação à validade do QVA, têm sido encontradas correlações positivas com o rendimento acadêmico, a autoestima e a satisfação com a vida em geral (Almeida, Ferreira & Soares, 1999).

As vivências que os autores avaliam através deste instrumento têm fortes reflexos na qualidade da adaptação ou ajustamento no contexto do Ensino Superior, bem como na satisfação e no sucesso dos estudantes. O QVA procura abranger as quatro grandes áreas em desenvolvimento que os jovens enfrentam na transição para o Ensino Superior, nomeadamente académica, social, pessoal e vocacional (Pinheiro, 2003).

Todas as subescalas detêm itens positivos, cotados de 1 a 5 e itens negativos, cotados no sentido inverso. Assim, quanto maior for a pontuação em cada subescala mais positivas e satisfatórias serão as vivências académicas, ou seja, melhor será a adaptação ao novo contexto, o Ensino Superior.

O QVA tem demonstrado ser uma medida válida e útil tanto na investigação como na intervenção. No entanto a sua utilização acarreta alguns problemas, nomeadamente o tempo exigido para a sua administração, a dificuldade em caracterizar o sujeito devido ao número de dimensões avaliadas e o abandono no preenchimento do questionário devido à dificuldade de autoavaliação ou de leitura e compreensão dos itens. De forma a contornar estes obstáculos e tornar a utilização da escala mais polivalente foi construída e validada uma versão reduzida do QVA.

O Questionário de vivências académicas - QVA-r de Almeida, Ferreira e Soares (1999) foi aplicado neste estudo para avaliar a adaptação ao Ensino Superior por parte de

estudantes de Psicologia e de Educação Social do 1º ciclo de estudos da Universidade Portucalense, uma vez que este é um instrumento útil na avaliação da forma como os estudantes se adaptam às exigências da vida académica no Ensino Superior.

O QVA-r é uma versão reduzida do QVA de Almeida e Ferreira (1997). Esta versão é constituída por 60 itens que se distribuem por 5 dimensões: pessoal, interpessoal, carreira, estudo e institucional. Trata-se de um questionário de autorrelato que procura, da mesma forma que o QVA, avaliar o modo como os jovens se adaptam a algumas exigências pessoais, relacionais e institucionais da vida académica e, cujos itens são avaliados numa escala de tipo *Likert* de cinco pontos.

De acordo com Almeida, Ferreira e Soares (1999) os sessenta itens encontram-se distribuídos pelas seguintes dimensões:

- 1) Dimensão pessoal inclui 13 itens (4, 9, 11, 13, 17, 21, 23, 26, 28, 39, 45, 52, 55).
- 2) Dimensão interpessoal inclui 13 itens (1, 6, 19, 24, 27, 30, 33, 36, 38, 40, 42, 43, 59).
- 3) Dimensão carreira inclui 13 itens (2, 5, 7, 8, 14, 18, 20, 22, 37, 51, 54, 56, 60).
- 4) Dimensão estudo inclui 13 itens (10, 25, 29, 31, 32, 34, 35, 41, 44, 47, 49, 53, 57).
- 5) Dimensão institucional inclui 8 itens (3, 12, 15, 16, 46, 48, 50, 58).

Os itens das subescalas são cotados positivamente (de 1 a 5) e negativamente (cotados inversamente). São cotados inversamente os itens 4, 6, 9, 11, 13, 17, 21, 26, 28, 39, 45, 52 e 55 da dimensão pessoal, os itens 6, 30 e 59 da dimensão interpessoal, os itens 18 e 51 da dimensão carreira, na dimensão estudo os itens 31 e 35 e, por último, o item 46 da dimensão institucional.

Este instrumento destina-se a estudantes do Ensino Superior, tanto universitário como politécnico e tem sido amplamente utilizado na investigação psicológica com estudantes a frequentar instituições de Ensino Superior em Portugal. A maioria dos estudos realizados até ao momento incidem em estudantes universitários e dos primeiros anos de licenciatura. No entanto, mais recentemente, têm sido desenvolvidas algumas investigações não apenas com estudantes do primeiro ano (Soares, Almeida & Ferreira, 2006).

Os estudos realizados têm vindo a demonstrar boas qualidades psicométricas da escala, tanto em termos de validade como de fidelidade. Além disto, também têm apresentado bons índices de consistência interna dos itens tal como podemos observar na tabela 2

abaixo. Cada subescala do questionário apresenta um alpha acima dos limiares críticos estabelecidos pela literatura, ou seja, todos os valores obtidos encontram-se acima de .70, inclusive quatro deles acima de .82 (Almeida, Ferreira & Soares, 1999, 2002, 2006).

Tabela 2

Dimensões do QVA-r (Almeida, Ferreira & Soares, 1999)

Subescalas	Descrição	Itens	Alpha
Pessoal	Inclui itens sobretudo associados ao self e às percepções de bem-estar, tanto físico como psicológico, por parte do estudante.	13	.87
Interpessoal	Inclui o relacionamento com os pares e o estabelecimento de relações mais íntimas, assim como aspetos relativos ao envolvimento em atividades extracurriculares.	13	.86
Carreira	Inclui a adaptação ao curso, ao projeto vocacional e as perspetivas de carreira.	13	.91
Estudo	Inclui as competências de estudo do estudante, os hábitos de trabalho, a gestão do tempo, a utilização da biblioteca e de outros recursos de aprendizagens.	13	.82
Institucional	Inclui o interesse pela instituição, o desejo de prosseguir os seus estudos na mesma, o conhecimento e a percepção da qualidade dos serviços e estruturas existentes.	8	.71

No que diz respeito aos resultados da análise fatorial dos 60 itens do QVA-r, de um modo geral os itens aparecem associados à respetiva dimensão, dando a esta a especificidade necessária a uma avaliação diferenciada dos cinco fatores que se pretendeu estarem representados neste instrumento (Almeida, Ferreira & Soares, 1999). Os cinco fatores identificados explicam 41,7% da variância total.

O QVA e a sua versão reduzida, já ultrapassaram a fase de construção e validação. Ambos são instrumentos consolidados na investigação com estudantes do Ensino Superior, seja na análise da qualidade das vivências académicas dos estudantes e no seu impacto no rendimento, satisfação e desenvolvimento psicossocial dos estudantes (Santos & Almeida, 2001).

1.2.1.2. Questionário de suporte social

O Questionário de suporte social - SSQ6 de Pinheiro e Ferreira (2002), foi administrado para avaliar o suporte social, dada a sua importância para o processo de transição e adaptação ao Ensino Superior.

Esta escala é uma versão reduzida do *Social Support Questionnaire* (SSQ) de Sarason, Sarason, Shearin e Pierce (1987) e, ambas as versões permitem conhecer o suporte social percebido pelo indivíduo a dois níveis: disponibilidade das entidades de suporte e a satisfação com o suporte disponível. Para alguns autores só um número considerável de figuras de apoio disponíveis pode garantir o suporte social necessário, enquanto para outros, uma única pessoa pode garanti-lo (Pinheiro, 2003).

O SSQ é constituído por 27 itens sendo que cada questão solicita uma resposta em duas partes. Na primeira parte deve ser indicado o número de fontes de suporte social percebido (SSQN) e na segunda parte, o inquirido deve informar acerca da sua satisfação com esse suporte (SSQS). Através dos itens que constituem este instrumento é possível estabelecer relações entre as medidas de número, satisfação e algumas variáveis da personalidade (Pinheiro & Ferreira, 2002; Pinheiro, 2003).

O questionário de suporte social foi submetido a vários estudos realizados pelos autores, para determinar as suas qualidades psicométricas. Este revelou índices de consistência interna ($\alpha=.97$ para a dimensão SSQN e $\alpha=.94$ para a dimensão SSQS) e de validade divergente e convergente muito satisfatórios. A análise fatorial, por sua vez, fez emergir uma estrutura bidimensional, com duas subescalas, tal como definido teoricamente e as correlações encontradas, oscilaram entre .30 e .40 (Pinheiro & Ferreira, 2002).

Independentemente das boas qualidades psicométricas, os autores desenvolveram uma versão reduzida do SSQ para ultrapassar o cansaço e a lentidão, e avaliar o suporte social de uma forma global em vez de enfatizar um ou outro aspeto (Pinheiro & Ferreira, 2002).

O SSQ6 inclui itens relativos à aceitação, afeto e afirmação do valor pessoal, estando estas componentes relacionadas com o processo de vinculação, dimensões que desempenham um papel importante na perceção do suporte social por parte do indivíduo. A versão reduzida é constituída por 6 itens avaliados numa escala de tipo *Likert* de seis pontos. Cada um dos seis itens é composto por duas partes que originam dois resultados parciais, ou seja, um índice de perceção de suporte social disponível (SSQ6N) e um índice de perceção da satisfação com o suporte social disponível (SSQ6S) (Seco et al., 2006).

No que diz respeito à consistência interna, a versão portuguesa do SSQ6 revelou índices de consistência interna muito satisfatórios ($\alpha=.90$) para ambas as dimensões. O mesmo verifica-se relativamente à validade e à fidelidade desta versão (Pinheiro, 2003; Pinheiro & Ferreira, 2001, 2002).

Ainda de acordo com outros estudos realizados, verifica-se a congruência destes resultados, nomeadamente observando o estudo efetuado por Seco e colaboradores (2006). Os valores obtidos neste trabalho, encontram-se acima de .70, tendo a dimensão número apresentado um alpha de .876 e a dimensão satisfação um alpha de .897. Os estudos realizados por Pinheiro e Ferreira (2002) mostraram que, quando tomadas isoladamente, as duas dimensões do suporte social apresentavam coeficientes de correlação item / total elevados. Além disso, verificou-se ainda, a existência de uma correlação significativa, embora baixa, entre a perceção do número de entidades de suporte (SSQ6N) e a perceção da satisfação com o suporte disponível (SSQ6S).

Em relação à análise fatorial em componentes principais, esta análise revelou existirem dois fatores com valores superiores a um, que no seu conjunto explicavam 67,44% da variância (34,06% e 33,38%, respetivamente). A distribuição dos itens pelos fatores correspondia às dimensões definidas pelos autores, apresentando cada um dos itens saturações significativas somente num dos fatores (Pinheiro & Ferreira, 2002).

O SSQ6 é uma boa alternativa à versão original. É de salientar-se a conceção bidimensional da perceção de suporte social como vantagem deste instrumento e, outra vantagem trata-se da possibilidade de identificar a composição da rede social percebida como disponível pelos indivíduos. Por outras palavras, este instrumento permite diferenciar os apoios esperados dos diferentes subsistemas sociais que rodeiam o indivíduo (por exemplo, família e amigos). Desta forma, poderá ser entendido como um indicador das relações positivas com os outros e da integração social *versus* isolamento social (Seco et al., 2005).

1.2.1.3. Escala de satisfação com a vida

Por fim, para avaliar a satisfação com a vida em geral, foi aplicado a Escala de satisfação com a vida – SWLS de Simões (1992). Este instrumento é uma versão

portuguesa da Escala de satisfação com a vida desenvolvida por Diener e colaboradores (1985) e um dos instrumentos mais utilizados para avaliar o bem-estar subjetivo.

A SWLS tem como objetivo avaliar o juízo subjetivo que cada indivíduo faz sobre a qualidade da própria vida, de acordo com critérios estabelecidos por si e não em função de padrões pré-estabelecidos (Diener et al., 1985).

A versão desenvolvida por Diener e colaboradores (1985) é constituída por 5 itens formulados no sentido positivo e avaliados numa escala de tipo *Likert* de 7 pontos, pelo que a pontuação do sujeito pode variar entre 5 e 35 pontos e sendo que a pontuação 20 representa o ponto médio.

Na construção da versão original da SWLS, Diener et al. (1985) tiveram como base uma escala de 45 itens, a qual foi sujeita a uma análise fatorial da qual resultaram três fatores, nomeadamente a satisfação com a vida, afeto positivo e afeto negativo. Dez destes itens apresentavam uma saturação de .60 no fator satisfação com a vida, sendo posteriormente este grupo reduzido a 5 itens, minimizando redundâncias a nível de enunciado e com custos mínimos ao nível da consistência interna (Pavot & Diener, 1993). Assim, este formato mais preciso permite a inclusão desta escala numa bateria de instrumentos de avaliação com um mínimo de custos, no que se refere ao tempo necessário para o seu preenchimento.

Em relação às características psicométricas a SWLS tem mostrado uma forte consistência interna e uma estabilidade temporal moderada. Diener e colaboradores (1985) referem um coeficiente de alpha de .87 e, dois meses depois, através do teste-reteste um coeficiente de estabilidade de .82.

Através da análise fatorial, os autores encontraram uma estrutura unifatorial, explicativa de 66% da variância da escala, sendo este resultado obtido em diversos outros estudos. Além disso, estes estudos também revelaram que o último item é o mais fraco a nível de convergência com os restantes, tal pode dever-se a este estar formulado no passado e não no presente como nos restantes (Diener et. al., 1985; Pavot & Diener, 1993).

A validade de construto da escala de satisfação com a vida reflete-se pelas correlações positivas e significativas com outros instrumentos de avaliação do bem-estar e da satisfação com a vida, apresentando uma convergência adequada com as referidas medidas, incluindo medidas aplicadas em diferentes abordagens metodológicas (Diener

et al., 1985). No que se refere à validade discriminante, os estudos revelam que apesar da satisfação com a vida e o bem-estar subjetivo estarem relacionados, são construtos independentes, existindo resultados que sugerem a evidência da validade discriminante da escala.

A SWLS tem sido também aplicada em diferentes línguas e tem demonstrado ser versátil a diversas culturas, mantendo os seus níveis de fidelidade e validade (Shevlin, Brunsten & Miles, 1998).

Este instrumento foi adaptado para a população portuguesa em primeiramente por Neto e colaboradores (1990) e depois por Simões (1992). Na versão desenvolvida por Simões, o autor procurou tornar o conteúdo mais compreensível para populações de nível cultural inferior e reduzindo o número de alternativas de resposta, simplificando assim o preenchimento da escala.

A SWLS é também constituída por 5 itens, todos afirmações positivas, e avaliados numa escala de tipo *Likert* de cinco pontos. O resultado deste instrumento obtém-se pela soma da pontuação de cada item obtendo assim um só resultado (índice global). Neste caso, a pontuação obtida pelo sujeito na SWLS poderia variar entre um mínimo de 5 pontos e um máximo de 25, valor que indica maior satisfação com a vida quanto mais elevado for o valor; o ponto médio situa-se na pontuação 15.

De acordo com o estudo efetuado por Simões (1992) para validar a escala, a SWLS revelou boas propriedades psicométricas e uma estrutura unifatorial, que é possível identificar como a dimensão cognitiva do bem-estar subjetivo. Os resultados obtidos apontaram para um único fator explicativo de 53,1% e uma consistência interna de .77. As correlações entre a SWLS e as diversas variáveis consideradas relevantes para a sua validação, foram consideradas estatisticamente significativas (ao nível de $p < .01$). Assim, a SWLS apresenta bons índices de validade preditiva (Simões, 1992).

Todos os resultados obtidos por Simões (1992) foram congruentes aos resultados de Diener e colaboradores (1985). Estes são valores bastante bons tendo em conta o número de itens da escala.

1.3. Participantes

Foi estudada uma amostra não probabilística de conveniência constituída por 85 estudantes, a frequentar, na Universidade Portucalense, o 1º ciclo de estudos no ano letivo de 2012/2013.

Tal como podemos verificar pela leitura da tabela 3, a amostra é composta por estudantes maioritariamente do sexo feminino (98,8%), com idades entre os 18 e 22 anos (82,4%; n=70), tendo 17,6% idade igual ou superior a 22 anos (n=15).

Tabela 3

Distribuição dos estudantes do 1º ciclo de estudos em Psicologia e Educação Social (2012/2013) na Universidade Portucalense segundo o sexo e a idade

	n	%
Sexo		
Feminino	84	98,8
Masculino	1	1,2
Idade		
18	3	3,5
19	13	15,3
20	22	25,9
21	19	22,4
22	13	15,3
> 22	15	17,6

No que se refere à frequência universitária, analisou-se a distribuição dos estudantes desta amostra por curso em função do ano frequentado. Através dos resultados apresentados na tabela 4, verifica-se que 47,1% (n=40) dos inquiridos frequentam o curso de Psicologia e 52,9% (n=45) dos estudantes são de Educação Social. Dos estudantes de Psicologia, 13 estudantes frequentam o 1º ano, 5 estudantes o 2º ano e 22 estudantes o 3º ano e, dos estudantes de Educação social, 12 estudantes frequentam o 1º ano, 11 estudantes o 2º ano e 22 estudantes o 3º ano.

Tabela 4

Distribuição dos estudantes do 1º ciclo de estudos em Psicologia e Educação Social (2012/2013) na Universidade Portucalense segundo o curso e o ano académico frequentado

	n	%
Curso		
Psicologia	40	47,1
Educação Social	45	52,9
Ano		
1º ano	25	29,4
2º ano	16	18,8
3º ano	44	51,8

Ainda no que diz respeito ao curso, os resultados indicados na tabela 5 permitem-nos observar que a maioria dos estudantes ingressou na sua primeira opção (78,8%; n=67) e que, 51,8% (n=44) detinha de uma média entre os 12 e 14 valores numa escala de 0 a 20.

Tabela 5

Distribuição dos estudantes do 1º ciclo de estudos em Psicologia e Educação Social (2012/2013) na Universidade Portucalense segundo o grau de opção na escolha do curso e a média de ingresso

	n	%
Grau		
1ª Opção	67	78,8
2ª Opção	17	20
3ª Opção	1	1,2
Média		
10-12	6	7,1
12-14	44	51,8
14-16	27	31,8
16-18	6	7,1

Em relação ao estado civil, pela análise da tabela 6 é possível constatar que a maioria dos estudantes refere ser solteiro (91,8%; n=78). Quanto ao nível socioeconómico, verifica-se que grande parte dos inquiridos define o seu nível socioeconómico como médio (83,5%; n=71).

Tabela 6

Distribuição dos estudantes do 1º ciclo de estudos em Psicologia e Educação Social (2012/2013) na Universidade Portucalense segundo o estado civil e nível socioeconómico

	n	%
Estado Civil		
Solteiro	78	91,8
Casado	4	4,7
Divorciado / Separado	3	3,5
Nível Socioeconómico		
Baixo	8	9,4
Médio	71	83,5
Alto	6	7,1

Também procedeu-se a uma descrição da amostra por habilitações literárias dos pais dos estudantes, através da leitura da tabela 7 denota-se que a maioria das mães (31,8%; n=27) e pais (27,1%; n=23) dos estudantes possui o 4º ano. De acordo com esta tabela podemos também observar 55,3% (n=47) dos pais dos inquiridos possuem habilitações literárias até ao 2º ciclo de educação.

Tabela 7

Distribuição dos estudantes do 1º ciclo de estudos em Psicologia e Educação Social (2012/2013) na Universidade Portucalense segundo as habilitações literárias dos pais

	n	%
Habilitações literárias da mãe		
4º ano	27	31,8
6º ano	20	23,5
9º ano	10	11,8
12º ano	18	21,2
Ensino Superior	10	11,8
Habilitações literárias do pai		
4º ano	23	27,1
6º ano	22	25,9
9º ano	13	15,3
12º ano	16	18,8
Ensino Superior	11	12,9

Apesar de grande parte dos estudantes residirem com o seu agregado familiar (81,2%; n=69), 18,8% (n=16) dos estudantes encontram-se deslocados a viver numa residência universitária (1,2%; n=1), casa/apartamento com outros colegas (8,2%; n=7),

casa/apartamento com familiares (7,1%; n=6) ou num apartamento/casa sozinho (2,4%; n=2). Destes estudantes, consta-se a partir da tabela 8, que 14,1% (n=12) dos estudantes regressa a casa semanalmente, 1,2% (n=1) mensalmente e 3,5% (n=3) só nas férias escolares.

Tabela 8

Distribuição dos estudantes do 1º ciclo de estudos em Psicologia e Educação Social (2012/2013) na Universidade Portucalense segundo o local de residência em tempo de aulas e a frequência de regresso à residência do seu agregado familiar no caso de alunos deslocados

	n	%
Residência em tempo de aulas		
Com agregado familiar	69	81,2
Aluno deslocado	16	18,8
Estudantes deslocados		
Residência Universitária	1	1,2
Apartamento/Casa com outros estudantes	7	8,2
Apartamento/Casa com familiares	6	7,1
Apartamento/Casa sozinho	2	2,4
Frequência de regresso a casa		
Semanalmente	12	14,1
Mensalmente	1	1,2
Só nas férias escolares	3	3,5

Quanto ao estatuto académico, pode-se constar, através da análise da tabela 9, que a maioria dos elementos da amostra inscritos no 1º ciclo de estudos possui um estatuto de apenas estudante (88,2%; n=75) e apenas 11,8% (n=10) possui um estatuto de trabalhador estudante.

Tabela 9

Distribuição dos estudantes do 1º ciclo de estudos em Psicologia e Educação Social (2012/2013) na Universidade Portucalense segundo o seu estatuto de estudante

	n	%
Estatuto Trabalhador Estudante		
Sim	10	11,8
Não	75	88,2

No que se refere ao envolvimento em funções académicas, atividades extracurriculares ou no desejo de fazer o programa de Erasmus, a maioria dos estudantes respondeu de forma negativa a estas questões tal como podemos observar na tabela 10. Apenas 17,6% (n=15) dos estudantes possuem funções académicas, 28,2% (n=24) está envolvido em atividades extracurriculares e 25,9% (n=22) pretende realizar o programa Erasmus.

Tabela 10

Distribuição dos estudantes do 1º ciclo de estudos em Psicologia e Educação Social (2012/2013) na Universidade Portucalense segundo a participação do estudante em funções académicas, atividades extracurriculares e no intuito de realizar Erasmus

	n	%
Funções Académicas		
Sim	15	17,6
Não	70	82,4
Extracurriculares		
Sim	24	28,2
Não	61	71,8
Erasmus		
Sim	22	25,9
Não	63	74,1

Dos 85 estudantes da amostra, a maioria dos inquiridos possui uma média entre os 12 e os 14 valores (45,9%; n=39), tendo também grande parte uma média entre os 14 e os 16 valores (37,6; n=32), tal como podemos ver na tabela 11 abaixo.

Tabela 11

Distribuição dos estudantes do 1º ciclo de estudos em Psicologia e Educação Social (2012/2013) na Universidade Portucalense segundo a sua média atual

	n	%
Média		
10-12	3	3,5
12-14	39	45,9
14-16	32	37,6
16-18	10	11,8
18-20	1	1,2

No que se refere ao número de matrículas, podemos observar na tabela 12, que a maioria dos estudantes possui o mesmo número de matrículas correspondente ao ano académico que frequentam e, apenas uma pequena percentagem de estudantes do 1º ciclo de estudos possui mais de 3 matrículas (3,6%; n=3).

Tabela 12

Distribuição dos estudantes do 1º ciclo de estudos em Psicologia e Educação Social (2012/2013) na Universidade Portucalense segundo o ano que frequenta e o número de matrículas

	Número de Matrículas											
	1		2		3		4		5		6	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
1º ano	24	28,2	1	1,2	0	0	0	0	0	0	0	0
2º ano	0	0	15	17,6	0	0	0	0	1	1,2	0	0
3º ano	0	0	0	0	42	49,4	1	1,2	0	0	1	1,2

Por fim, verifica-se através da leitura da tabela 13, que os participantes do nosso estudo ingressaram no Ensino Superior com o objetivo de desenvolver a sua formação pessoal (82,4%; n=70) e académica (77,6%; n=66), para preparar-se para uma profissão (72,9%; n=62) e ter mais oportunidades profissionais (82,4%; n=70).

Tabela 13

Distribuição dos estudantes do 1º ciclo de estudos em Psicologia e Educação Social (2012/2013) na Universidade Portucalense segundo o motivo pelo qual ingressaram no Ensino Superior

	n	%
Desenvolver a sua formação pessoal		
Sim	70	82,4
Não	15	17,6
Desenvolver a sua formação académica		
Sim	66	77,6
Não	19	22,4
Preparar-se para uma profissão		
Sim	62	72,9
Não	23	27,1
Corresponder às expetativas dos seus pais		
Sim	13	15,3
Não	72	84,7
Seguir o mesmo percurso que os seus amigos		
Sim	2	2,4
Não	83	97,6
Ter mais oportunidades sociais		
Sim	29	34,1
Não	56	65,9
Ter mais oportunidades profissionais		
Sim	70	82,4
Não	15	17,6
Outro		
Sim	3	3,5
Não	82	96,5

Esta trata-se de uma amostra não probabilística, ou seja, de uma amostra em que a probabilidade de um determinado elemento pertencer à amostra não é igual à dos restantes elementos, e de conveniência (Marôco, 2003). Uma amostra de conveniência é o tipo de amostra não probabilística mais comum onde os seus elementos são seleccionados pela sua conveniência, ou seja, pela sua disponibilidade e disposição para responder. Esta amostra é utilizada para obter dados de forma menos dispendiosa e rápida, e a sua aplicação é adequada em pesquisas exploratórias (Shaughnessy, Zechmeister & Zechmeister, 2012).

A amostra seleccionada para este estudo baseou-se na disponibilidade de acesso aos estudantes devido à limitação do tempo para efetuar a recolha de dados, na dificuldade de conseguir contactar os possíveis participantes de um modo aleatório, no interesse

particular nestes domínios e perante a necessidade de contribuirmos para as intervenções psicológicas potenciadas pelo gabinete de apoio ao estudante da UPT.

1.4. Contexto Académico

Em seguida serão apresentadas as principais características do ambiente académico onde se inserem os participantes da amostra desta investigação, de modo a contextualizarmos melhor o caso em estudo.

A Universidade Portucalense Infante D. Henrique, também designada por UPT, é uma instituição privada de Ensino Superior Cooperativo e de Investigação Científica, situada na cidade do Porto. O seu reconhecimento teve lugar através do Despacho n.º 122/86, de 28 de junho e iniciou a sua atividade dia 30 de junho do mesmo ano (Portucalense, 2013).

A UPT tem como principal objetivo afirmar-se como um paradigma no Ensino Superior Privado em Portugal pela oferta interdisciplinar inovadora, aproveitando as sinergias entre os seus vários departamentos. Numa Europa cuja principal preocupação é a formação ao longo da vida, a UPT assume-se como uma Universidade de pais e filhos, contribuindo para que Portugal se torne numa economia baseada no conhecimento, competitiva e dinâmica, com mais e melhores empregos e coesão social. Esta instituição ministra diferentes cursos reconhecidos pela tutela, para o que conta com um corpo docente próprio habilitado e qualificado, distribuído por quatro Departamentos: Direito, Ciências da Educação e do Património, Ciências Económicas e Empresariais e Inovação Ciência e Tecnologia (Portucalense, 2013).

Com o intuito de promover e apoiar a investigação científica encontra-se formada uma unidade funcional designada de UPT Investigação, da qual fazem parte o Centro de Investigação em Gestão e Economia (CIGE), o Núcleo de Investigação Interdisciplinar de Desenvolvimento Pessoal e Social (NIDEPES), o Centro de Tecnologia e Inovação (CTI), o Instituto Jurídico Portucalense (Portucalense, 2013).

Este estudo encontra-se inserido no NIDEPES, tem como objetivo promover as relações interdisciplinares entre a Psicologia, a Educação e outros domínios das Ciências Humanas e Sociais. Este núcleo visa promover a investigação no âmbito dos ciclos de

estudo do Departamento, fomentar a constituição de equipas de pesquisa transversais às áreas científicas do Departamento, estabelecer parcerias de pesquisa nacionais e internacionais para desenvolvimento das linhas de investigação em curso e criar condições de pesquisa que permitam a habilitação de projetos a programas de financiamento. Aquando a recolha de dados, os cursos lecionados na UPT encontravam-se organizados em três ciclos de estudos e pós-graduações. Os cursos pertencentes ao 1º ciclo de estudo eram: Conservação e Restauro, Cultura e Economia Criativa, Direito, Economia, Educação Social, Gestão, Gestão e Sistemas de Informação, Gestão ramo de Gestão Hoteleira, História e Geografia, Informática, Psicologia, Solicitadoria e, Tecnologias e Sistemas de Informação Turismo. Enquanto os mestrados oferecidos pela UPT eram: Administração e Gestão da Educação, Ciência da Informação, Ciências da Educação (Especialização em Educação Social), Contabilidade, Direito (Especialização em Ciências Jurídico-Empresariais e Especialização em Ciências Jurídico-Processuais), Educação e Bibliotecas, Educação Especial (Especialização em Intervenção Precoce, Especialização em Problemas Cognitivo-Motores, Especialização em Problemas de Audição e Surdez, Especialização em problemas de Cegueira), Ensino da História e Geografia no 3º Ciclo de Ensino Básico e Secundário, Finanças, Gestão, Informática (Especialização em Engenharia de Software, Especialização em Sistemas de Informação), Património Artístico Conservação e Restauro, Planeamento e Gestão da Cultura, Psicologia (Especialização em Clínica e da Saúde, Especialização em Educação e da Orientação), Supervisão e Coordenação da Educação (Especialização em Coordenação Educativa, Especialização no Ensino do Português e Línguas Estrangeiras, Especialização no Ensino Pré-Escolar e na Educação Básica) e Tecnologias de Informação e Comunicação na Educação. E, as pós-graduações disponíveis eram: Avaliação em Contexto Educativo, Avaliação Psicológica, Avaliação Psicológica - Teste de Rorschach, Biblioteconomia e Arquivística (Arquivística e Biblioteconomia), Direito e Gestão, História e Geografia e Mercados da Arte.

A UPT pretende contribuir para o avanço do conhecimento, promovendo o ensino e a especialização de recursos humanos com fortes competências nas suas áreas de atividade. A sua missão é a de assegurar o progresso do saber e promover o desenvolvimento humano da comunidade académica, através da produção de conhecimento, da difusão da cultura, da valorização social do conhecimento e da prestação de outros serviços à comunidade. A UPT rege-se por determinados valores

adquiridos ao longo da sua existência como sendo a perspetiva universalista, o respeito pela dignidade da pessoa humana, o livre desenvolvimento e expressão dos membros da comunidade académica, a responsabilidade individual, a não discriminação e a ética no comportamento e na ação (Portugalense, 2013).

É da responsabilidade do gabinete para a qualidade e avaliação (GQA), avaliar a qualidade dos serviços e do ensino na UPT. Deste modo, é garantida a implementação de medidas que promovam um ensino de excelência baseado nas normas europeias para a acreditação (Portugalense, 2013).

A licenciatura em Psicologia procura desenvolver sólidos conhecimentos científicos na área da Psicologia, através de metodologias ativas de ensino-aprendizagem, proporcionando contactos regulares com a prática na evolução da formação académica do estudante. Este ciclo de estudo visa, também, preparar os estudantes para o mestrado integrado a nível da investigação científica e contribuir para uma escolha consciente e informada da área de especialização a seguir num 2º Ciclo. Além disto, é de salientar, que o 1º ciclo de Psicologia foi formulado segundo as diretrizes internacionais da *European Federation of Psychologists' Association* (EFPA), *EuroPsy*, a Certificação Europeia em Psicologia, e da Ordem dos Psicólogos Portugueses, ou seja, o ciclo de estudos oferece uma formação básica e essencial transversal às áreas de especialização: Clínica e Saúde; Educação e Orientação Escolar; Social, Trabalho e Organizações (Portugalense, 2013).

O desenvolvimento curricular do plano de estudos organiza-se em cinco áreas científicas. Estas áreas científicas integram contributos das neurociências, das ciências sociais e das metodologias de investigação, análise de dados, psicologia e intervenção psicológica. Estas áreas científicas compreendem saberes essenciais num primeiro nível de formação em Psicologia, abordam os processos que contribuem para a compreensão do funcionamento psicológico e permitem ao estudante o contacto sistemático com a intervenção psicológica, através dos principais modelos teóricos nas suas diferentes modalidades e nos vários contextos (Portugalense, 2013).

A licenciatura em Psicologia tem uma duração de três anos e está estruturada em seis semestres. A cada semestre correspondem 30 ECTS distribuídos pelas unidades curriculares, o que perfaz no término do curso 180 ECTS. Existe ainda a possibilidade de inscrição em disciplinas opcionais que estão disponíveis, sendo esta inscrição

condicionada a um número máximo e havendo uma seriação de candidaturas de inscrição nas disciplinas opcionais. No momento em que este estudo foi realizado, as unidades curriculares do curso de Psicologia eram:

Tabela 14

Plano de estudos da licenciatura em Psicologia no ano letivo 2012-2013

Licenciatura em Psicologia - ano letivo 2012-2013		
1º Semestre	2º Semestre	
1º Ano	Biologia Humana I	Psicologia da Cognição II
	Estatística e Análise de Dados I	Metodologia da Investigação II
	Metodologia da Investigação I	Estatística e Análise de Dados II
	Psicologia da Cognição I	Psicologia da Motivação
	Psicologia da Comunicação	Biologia Humana II
	História da Psicologia	Psicologia Diferencial (opcional)
2º Ano	Psicofisiologia	Psicologia das Emoções (opcional)
	Psicologia Social I	Psicologia do Desenvolvimento II
	Psicologia da Educação I	Psicologia Social II
	Psicologia do Desenvolvimento I	Psicopatologia I
	Epistemologia da Psicologia	Psicologia da Personalidade
	Avaliação Psicológica	Psicologia da Educação II
		Empreendedorismo e Gestão de Carreiras (opcional)
	Psicologia Comunitária (opcional)	
3º Ano	Psicologia da Saúde	Psicologia das Organizações
	Intervenção Psicológica Vocacional	Intervenção Psicológica em Grupos
	Intervenção Psicológica I	Intervenção Psicológica II
	Psicopatologia II	Psicopatologia do Desenvolvimento
	Psicologia da Família	Intervenção Sexual e Conjugal (opcional)
	Intervenção Psicológica na Infância (opcional)	Psicologia da Gestão de Recursos Humanos (opcional)
	Psicologia dos Comportamentos Desviantes (opcional)	Modelos de Intervenção Empiricamente Validados (opcional)

A licenciatura em Educação Social procura transmitir ao estudante um conhecimento científico com participação ativa nos contextos de trabalho, que o permita intervir nos domínios socioeducativos junto do cidadão, desenvolvendo ações que conduzam ao seu desenvolvimento pessoal, social e à melhoria da sua qualidade de vida (Portugalense, 2013).

Em 1996, a UPT criou a primeira licenciatura na área da Educação Social, destacando-se hoje pela experiência nesta área de formação. A Universidade privilegia relações duradouras e de qualidade, escolhendo assim criteriosamente os seus parceiros sociais e os contextos de estágio, procurando inserir os estudantes em espaços de oportunidades nacionais e internacionais (Portucalense, 2013).

Numa lógica de ligação entre teoria e prática, este curso é um espaço de reflexão de carácter profissionalizante, procura articular o capital académico com os espaços de experiência no contexto de estágio. Considera desejável que a formação ao nível da licenciatura permita a aquisição de sólidos conhecimentos científicos, bem como de competências que habilitem o licenciado ao exercício profissional em contextos diferenciados, sendo-lhe proporcionado um contacto direto e ativo com o mundo do trabalho. Ser Técnico Superior de Educação Social é questionar práticas e refletir sobre o seu próprio papel interventivo com o "outro" (Portucalense, 2013).

A licenciatura em Educação Social organiza-se em três anos e está estruturada em seis semestres curriculares. A cada semestre correspondem 30 ECTS distribuídos pelas unidades curriculares, o que perfaz no término do curso 180 ECTS.

O desenvolvimento curricular do plano de estudos organiza-se também em cinco áreas científicas. Estas áreas científicas integram contributos das bases metodológicas, bases socioeducativas, processos pedagógicos, intervenção estratégica e orientação laboral (Portucalense, 2013).

Tal como podemos observar abaixo, a estrutura curricular do 1º Ciclo de Estudos em Educação Social é constituída por 27 unidades curriculares obrigatórias distribuídas pelas diferentes áreas científicas citadas, 7 unidades curriculares opcionais e 3 estágios, inseridos em cada ano curricular da licenciatura, a desenvolver em contextos institucionais parceiros.

Tabela 15

Plano de estudos da licenciatura em Educação Social no ano letivo 2012-2013

Licenciatura em Educação Social - ano letivo 2012-2013		
	1º Semestre	2º Semestre
1º Ano	Biologia Humana e Envelhecimento	Sociologia da Educação
	Políticas de Ação Social	Psicologia do relacionamento interpessoal
	Pedagogia Social	Técnicas de Animação Socioeducativa
	Métodos e Técnicas de Investigação I	Métodos e Técnicas de Investigação II
	Saúde e Sexualidade	Ética e Educação
	Primeiros socorros e Procedimentos de Emergência	Estágio I
2º Ano	Intervenção Socioeducativa em Adultos	Estratégias de intervenção em contextos de risco
	Psicologia Social	Sistemas aumentativos e alternativos da comunicação
	Legislação em Educação Social	Intervenção educativa nos comportamentos aditivos
	Tipologia dos Comportamentos Aditivos	Estratégias de Inclusão Social
	Mediação Educacional	Psicologia do desenvolvimento
	Estágio II	
3º Ano	Formação e Desenvolvimento Comunitário	Psicologia das Organizações
	Pedagogia Penitenciária e de Reinserção Social	Organização e Gestão das Instituições Socioeducativas
	Intervenção Socioeducativa com Crianças e Jovens	Processos de Formação e Aquisição de Competências
	Deficiências e Construção dos Projetos de vida	Planeamento, gestão e avaliação dos projetos sociais
	Pedagogia e Intervenção Familiar	Educação intercultural
	Estágio III	

É ainda possível o estudante propor inscrever-se em outras unidades curriculares de outros ciclos de estudo da UPT, mediante aprovação. A aprovação nas unidades curriculares confere um número de créditos suplementares, se aplicável (Portugalense, 2013).

Ambas estas licenciaturas inserem-se no departamento de ciências da educação e do património.

1.5. Procedimentos

Os dados desta investigação foram recolhidos numa Universidade particular da cidade do Porto - Universidade Portugalense. Na implementação da presente investigação, todos os requisitos éticos exigidos foram cumpridos, bem como a privacidade e a

confidencialidade dos intervenientes foram garantidas ao longo da realização de todo o trabalho.

Em primeiro lugar foram selecionados os instrumentos que queríamos aplicar neste estudo e pedido a autorização por escrito aos seus autores. Obteve-se resposta positiva por parte do Prof. Doutor Leandro Almeida, Prof. Doutor Joaquim Armando Ferreira e Prof. Doutora Ana Paula C. Soares, autores do instrumento QVA-r. O documento referente ao pedido de autorização encontra-se no anexo B para consulta. Em seguida, foi também elaborado um questionário sociodemográfico com as variáveis que queríamos testar.

Em segundo lugar foi pedida a autorização do NIDEPES, em que a orientadora deste estudo é coordenadora da linha, para a realização desta investigação. Após a autorização ter sido concedida, foi realizado o contacto pessoal com os docentes das turmas escolhidas para a recolha de dados e foi efetuada a calendarização dos momentos de recolha de dados tendo em conta as atividades letivas em curso, os horários dos tempos letivos, momentos de avaliação formal de aprendizagem e a disposição real dos estudantes.

A recolha foi feita, por ação, com o apoio da orientadora deste estudo, sendo os estudantes previamente informados da data e momento da recolha de dados.

A aplicação dos instrumentos foi efetuada em sala de aula. Neste contexto foi feita uma breve descrição dos objetivos do estudo, solicitada a colaboração voluntária e garantida a confidencialidade, tendo ainda sido referido que a não participação ou cessação da mesma não teria quaisquer implicações. Após a assinatura do consentimento informado pelos participantes, iniciou-se a recolha de dados.

A administração dos instrumentos decorreu conforme as instruções e foi assumida, por opção, pela orientadora científica deste estudo. Esta decisão foi alvo de ponderação e assumida como estratégia favorecedora do acesso a dados fidedignos, pela proximidade com amostra e pela sua experiência enquanto investigadora.

Os inquiridos demoraram em média 30 minutos a dar resposta à totalidade dos instrumentos usados nesta investigação, o que ultrapassa o tempo que originalmente tínhamos planificado. Alguns estudantes manifestaram desinteresse e indisponibilidade de participar nesta investigação, outros estudantes, em grande número, revelaram

especificamente por correio eletrónico ter refletivo bastante nas suas vivências enquanto estudantes, após o preenchimento dos questionários.

Os delegados de turma foram uma parte importante no processo de recolha de dados na medida em que sensibilizaram os colegas para a importância de contribuírem no processo de investigação

A recolha de dados decorreu no decorrer do mês de Junho de 2013 nas instalações da Universidade Portucalense com o apoio de documentos impressos visíveis no anexo C, D, E e F. A opção por este momento no calendário letivo foi assumida após uma sinalização rigorosa do mapa de avaliação contínua, ao qual as turmas dos estudantes inquiridos tiveram que dar resposta. Os instrumentos deste estudo foram apresentados aos estudantes inquiridos no final de uma aula após o encerramento da mesma por parte do professor.

Todos os questionários foram respondidos, não tendo sido necessário eliminar nenhum questionário devido à omissão de informação.

1.6. Análise dos dados

Para o tratamento estatístico dos resultados obtidos utilizou-se o SPSS (*Statistical Package for the Social Sciences*) versão 20.0.

Num primeiro momento, efetuaram-se análises de estatística descritiva da caracterização sociodemográfica, do ajustamento académico, suporte-social e bem-estar. Para responder às questões de investigação colocadas, recorreu-se a técnicas de estatística inferencial.

A análise estatística envolveu as frequências absolutas e relativas, as medidas de tendência central, nomeadamente a média, e as medidas de dispersão, particularmente o valor mínimo, o valor máximo e o desvio padrão.

Procuramos analisar os indicadores psicométricos de confiabilidade e os indicadores psicométricos de validade interna e externa do QVA-r, SSQ6 e SWLS, das suas subescalas e itens.

O conceito de fidelidade apresenta dois significados mais comuns: (1) o teste avalia o mesmo quando aplicado em dois momentos diferentes aos mesmos indivíduos (conceito de estabilidade ou constância dos resultados) e (2) os itens que o constituem apresentam-se como um todo homogéneo (consistência interna) (Urbina, 2007). A presença da fidelidade no processo de mensuração é muito importante, uma vez que esta implica consistência e precisão. A sua ausência, por sua vez, implica inconsistência e imprecisão e resulta de erros de mensuração. No contexto da avaliação psicológica, um erro de mensuração pode ser entendido como uma variabilidade nos scores, portanto, a fidelidade relaciona-se com a qualidade dos dados de um teste, o que sugere que estes são suficientemente consistentes e precisos (Urbina, 2007).

No que se refere aos métodos de cálculo da fidelidade dos resultados, recorreu-se à análise da consistência interna dos itens, mais concretamente o coeficiente alpha de *Cronbach* (α). Segundo Pestana e Gageiro (2008), a consistência interna define-se como a proporção da variabilidade nas respostas resultante de diferenças nos inquiridos. O alpha de Cronbach é uma das medidas mais usadas para a verificação da consistência interna de um conjunto de variáveis (itens), podendo definir-se como o grau de interpelação entre os itens do mesmo domínio (Hill & Hill, 2000).

O coeficiente alpha de *Cronbach* varia entre 0 e 1 e foram categorizados de acordo com os critérios sugeridos por Hill e Hill (2000), sendo que alpha acima de 0,9 é considerado excelente, entre 0,8 e 0,9 é considerado bom, entre 0,7 e 0,8 é considerado razoável, entre 0,6 e 0,7 é considerado fraco e abaixo de 0,6 é considerado inaceitável. Outros autores como Pestana e Gageiro (2008) também classificam o alpha de *Cronbach* de acordo com os mesmos limites.

Tal como a fidelidade, também o conceito validade apresenta dois significados: (1) indica em que medida os resultados de um instrumento medem aquilo que pretendem medir (sentido tradicional de validade) e (2) relaciona-se com o conhecimento que possuímos do que é medido pelo instrumento (Almeida & Freire, 1997). Logo, com a inclusão deste segundo sentido de validade introduziu-se uma mudança significativa e o reconhecimento de que, mais do que saber se o instrumento mede aquilo que pretende, importa saber se este o está mesmo a avaliar. A validade assume-se como o critério mais importante na análise da qualidade de um teste de avaliação psicológica (Simões, Almeida & Gonçalves, 1999).

Segundo Urbina (2007), a validade depende das evidências que possamos reunir para confirmar qualquer inferência realizada a partir dos resultados dos testes e, portanto, pode ser sempre considerada uma questão de grau. Se um teste mede bem o que pretende medir, os seus resultados podem ser considerados fidedignos (consistentes, precisos ou confiáveis), no entanto, não são necessariamente válidos. Em outras palavras, os resultados de um teste podem não apresentar erros de mensuração e mesmo assim não serem muito úteis como base para as inferências que se pretende realizar (Urbina, 2007).

É possível recorrer-se a um conjunto de metodologias disponíveis para o estudo da validade, sendo possível mencionar três tipos de validades mais frequentemente avaliadas, nomeadamente a validade de conteúdo, validade por referência a um critério e validade de construto ou conceito (Urbina, 2007). No âmbito deste estudo procedeu-se à análise da validade de construto, pelo facto de ser o tipo de validade que tem merecido maior consideração nos estudos (Almeida & Freire, 1997). A validade de construto corresponde à medida que um instrumento mede determinado construto (Urbina, 2007).

Em relação à metodologia utilizada para avaliar a validade de construto dos resultados, utilizou-se um método que tem adquirido maior uso e reconhecimento entre os autores - análise fatorial dos itens e dos resultados. De acordo com este método, parte-se das intercorrelações entre os itens ou entre os resultados dos testes para identificarem-se as componentes principais e/ou diferenciadas que possam explicar a variância comum neles encontrada (Almeida & Freire, 1997).

No presente estudo recorreu-se à análise dos componentes principais. Segundo Marôco (2003), este método consiste numa técnica de análise exploratória multivariada que transforma um conjunto de variáveis correlacionadas num conjunto menor de variáveis independentes, combinações lineares das variáveis originais, designadas por componentes principais. A análise dos componentes principais é vista normalmente como um método que permite reduzir a informação de inúmeras variáveis correlacionadas em uma ou mais combinações lineares independentes (as componentes principais ou fatores) que representam a maior parte da informação presente nas variáveis originais.

Foi escolhido o método de rotação *Varimax*, sendo que através deste pretende-se minimizar o número de variáveis com elevados *loadings* num fator, obtendo-se uma solução na qual cada componente principal se aproxima de ± 1 , no caso de associação entre ambas, ou de zero, em caso de ausência de associação. Geralmente consideram-se significativos os *loadings* maiores ou iguais a 0,5 por serem pelo menos responsáveis por 25% da variância (Pestana & Gageiro, 2008). Posto isto, também foram medidas as comunalidades (h^2). As comunalidades são índices que expressam a percentagem da variância de uma variável explicada pela análise em componentes principais. Segundo Andy Field (2009), quanto mais próximas as comunalidades estão de 1, melhor os fatores explicarão os dados originais. Em psicologia e ainda segundo este autor, geralmente seleccionam-se cargas fatoriais iguais ou maiores que 0.40 (Field, 2009).

É de salientar a importância de que a amostra seja suficientemente grande (50 a 100 observações), para que se possa ter uma precisa interdependência de dados, o que garante a sua confiabilidade.

Posteriormente, os dados obtidos foram submetidos ao seguinte tratamento estatístico: coeficiente de correlação de *Pearson*, coeficiente de correlação de *Spearman* e *T-Student*.

Os testes aos coeficientes de correlação linear de *Pearson* (r) foram utilizados para testar a existência da relação entre as variáveis do estudo. Este coeficiente consiste numa medida de associação que mede a intensidade e a direção da associação do tipo linear entre duas variáveis quantitativas (Marôco, 2007). O coeficiente de correlação varia entre -1 e 1, e um coeficiente igual a zero significa ausência de correlação. Se $r > 0$ as variáveis variam no mesmo sentido, se $r < 0$ variam em sentido oposto. De acordo com Marôco (2011), as correlações são fracas quando o valor de r é inferior a 0,25, moderadas para $0,25 \leq r < 0,5$, fortes para $0,5 \leq r < 0,75$ e são muito fortes se $r \geq 0,75$.

O coeficiente de correlação de *Pearson* foi utilizado para avaliar a influência de algumas características sociodemográficas no ajustamento ao contexto do Ensino Superior e na perceção do suporte social do jovem estudante. Procedeu-se à análise de associação entre a influência da perceção do suporte social e o ajustamento dos jovens ao contexto do Ensino Superior. Analisou-se também a associação entre o grau de

ajustamento ao Ensino Superior e a satisfação com a vida em geral e, por fim a associação entre a percepção do suporte social e a satisfação com a vida em geral.

Em relação ao teste de associação coeficiente de correlação de *Spearman* e ao teste paramétrico *T-Student* também realizados, não foram registados resultados estatisticamente significativos.

Além disto, e para terminar, foi ainda realizado o *Split-File* para dividir os outputs em dois grupos. Este procedimento teve o intuito de verificar se existem diferenças estatisticamente significativas entre os estudantes que frequentam a licenciatura de Psicologia e os estudantes que frequentam a licenciatura em Educação Social.

É importante referir que foi realizada a recodificação dos itens formulados na negativa pertencentes ao QVA-r e, ainda, efetuada a computação das variáveis para verificar-se os índices globais da SWLS, SSQ6N, SSQ6S e relativos a cada dimensão do QVA-r.

1.7. Análise Psicométrica das Escalas

Foi realizada a análise das características psicométricas das escalas com o objetivo de verificar a adequação dos instrumentos à amostra utilizada na nossa investigação.

Nesse sentido, procuramos analisar os indicadores psicométricos de validade interna e externa e os indicadores psicométricos de confiabilidade do QVA-r, SSQ6 e SWLS, das suas subescalas e itens.

Em relação ao instrumento QVA-r, no presente estudo os valores de alpha de Cronbach são ligeiramente diferentes aos valores obtidos por Almeida et al., (1999) no estudo original. Os valores das dimensões Carreira, Pessoal e Estudo representam uma elevada adequação dos índices de fidelidade deste instrumento, enquanto o valor de consistência interna obtido para a dimensão Interpessoal é aceitável e o valor da dimensão Institucional é muito fraco. Estes valores encontram-se representados na tabela 16 abaixo.

Tabela 16

Coefficientes de consistência interna do QVA-r no presente estudo e no estudo original

QVA-r	Nº de Itens	Alpha de Cronbach (α)	
		Valor de (α) obtido	Valor de (α) original
Carreira	13	.725	.87
Pessoal	13	.855	.86
Interpessoal	13	.648	.91
Estudo	13	.737	.82
Institucional	8	.506	.71

Na tabela 17, através da correlação entre as diferentes dimensões, verificamos que todas as dimensões correlacionam-se de forma significativa e positiva à exceção da dimensão Pessoal, que se correlaciona significativamente de forma negativa com todas as outras dimensões.

Tabela 17

Correlações entre as subescalas do QVA-r

QVA-r	Carreira	Pessoal	Interpessoal	Estudo	Institucional
Carreira	1.000				
Pessoal	-.159	1.000			
Interpessoal	.390	-.070	1.000		
Estudo	.554	-.102	.352	1.000	
Institucional	.601	-.086	.423	.356	1.000

A análise dos itens da tabela 18 permite-nos observar que na dimensão Carreira todos os itens se correlacionam de forma significativa e positiva com valores de r corrigido acima de .546, à exceção dos itens “O curso em que me encontro foi sobretudo determinado pelas notas de acesso” (item 18), “Escolhi o curso que me parece mais de acordo com as minhas aptidões e capacidades.” (item 37) e “Sinto-me desiludido/a com o meu curso.” (item 51), que apesar de significativos correlacionam-se negativamente.

Tabela 18

Estatísticas descritivas e correlação corrigida do item para a subescala Carreira

	Média	DP	r
Carreira			
Item 2	4.24	.701	.558
Item 5	4.08	.929	.638
Item 7	4.22	.836	.760
Item 8	4.01	.645	.570
Item14	4.11	.831	.593
Item 18	1.74	.978	-.311
Item 20	3.96	.837	.623
Item 22	4.11	.873	.618
Item 37	1.82	1.049	-.134
Item 51	1.69	1.035	-.454
Item 54	4.01	.970	.617
Item 56	3.55	1.107	.588
Item 60	3.92	1.274	.546

Através da análise da tabela 19 podemos verificar que na dimensão Pessoal todos os itens correlacionam-se de forma significativa e positiva com valores de r corrigido acima de .383, à exceção do item 23 “Sinto confiança em mim próprio/a.” que correlaciona-se significativamente de forma negativa com a dimensão Pessoal.

Tabela 19

Estatísticas descritivas e correlação corrigida do item para a subescala Pessoal

	Média	DP	r
Pessoal			
Item 4	2.61	1.135	.593
Item 9	2.00	.951	.630
Item 11	2.33	1.169	.689
Item 13	2.51	1.140	.669
Item17	2.05	1.057	.576
Item 21	2.92	1.014	.481
Item 23	3.89	.900	-.423
Item 26	1.84	.998	.644
Item 28	2.28	1.201	.703
Item 39	2.24	1.130	.664
Item 45	2.00	1.102	.723
Item 52	2.13	.997	.348
Item 55	2.96	1.267	.383

No que diz respeito à dimensão Interpessoal, consta-se na tabela 20 todos os itens correlacionam-se de forma significativa e positiva com valores de r corrigido acima de .227. Apenas os itens “Dou comigo acompanhando pouco os outros colegas da turma.” (item 6), “Torna-se difícil encontrar um colega que me ajude num problema pessoal.” (item 30) e “Não consigo estabelecer relações íntimas com colegas.” (item 59) é que correlacionam-se significativamente de forma positiva.

Tabela 20

Estatísticas descritivas e correlação corrigida do item para a subescala Interpessoal

	Média	DP	r
Interpessoal			
Item 1	3.69	.836	.454
Item 6	1.90	1.126	-.049
Item 19	3.81	.975	.415
Item 24	3.96	1.011	.455
Item 27	3.89	.905	.426
Item 30	1.88	1.011	-.226
Item 33	3.56	1.196	.517
Item 36	3.55	1.091	.227
Item 38	4.23	.683	.480
Item 40	3.71	1.001	.467
Item 42	3.54	1.124	.562
Item 43	3.77	.949	.595
Item 59	1.83	.980	-.353

A análise da tabela 21 permite-nos observar que na dimensão Estudo todos os itens correlacionam-se de forma significativa e positiva com valores de r corrigido superiores a .140, exceto os itens “Não me consigo concentrar numa tarefa durante muito tempo.” (item 31) e “A minha incapacidade para gerir bem o tempo leva a que tenha más notas.” (item 35).

Tabela 21

Estatísticas descritivas e correlação corrigida do item para a subescala Estudo

	Média	DP	r
Estudo			
Item 10	3.45	.866	.647
Item 25	3.55	.958	.537
Item 29	2.99	1.277	.140
Item 31	2.36	1.033	-.230
Item 32	2.82	1.207	.403
Item 34	3.62	.926	.603
Item 35	1.82	1.049	-.268
Item 41	3.69	.951	.683
Item 44	3.68	.966	.528
Item 47	3.60	.876	.545
Item 49	3.60	.954	.620
Item 53	3.66	.795	.658
Item 57	3.46	1.287	.312

Por último, na dimensão Institucional, também constam correlações significativas e positivas entre todos os itens com valores de r corrigido acima de .079. Apenas o item 46 “A instituição de ensino que frequento não me desperta interesse.” correlaciona-se significativamente mas de forma negativa, tal como podemos ver na tabela 22.

Tabela 22

Estatísticas descritivas e correlação corrigida do item para a subescala Institucional

	Média	DP	r
Institucional			
Item 3	3.39	1.432	.423
Item 12	3.92	1.003	.627
Item 15	3.62	.859	.245
Item 16	4.08	1.104	.429
Item 46	2.01	1.096	-.387
Item 48	2.65	1.110	.079
Item 50	4.41	.695	.298
Item 58	4.11	.817	.452

Quanto às comunalidades, podemos observar na tabela 23 que estas variam entre .025 e .726. A dimensão Carreira regista um valor bom e a dimensão Institucional aceitável. Estes dados representam quase 73% dos dados.

Tabela 23

Comunalidades das subescalas do QVA-r

QVA-r	h ²
Carreira	.726
Pessoal	.025
Interpessoal	.283
Estudo	.373
Institucional	.474

Em relação aos valores de consistência interna obtidos para ambas as subescalas do SSQ6, podemos observar na tabela 24, que os valores obtidos representam uma elevada adequação dos índices de fidelidade deste instrumento. Para a subescala SSQ6N obteve-se um alpha de .915 e para a subescala de SSQ6S um alpha de .965.

Estes valores são congruentes aos valores obtidos na validação da versão portuguesa do SSQ6. Os estudos realizados por Pinheiro e Ferreira (2002) mostraram que, quando tomadas isoladamente, as duas dimensões do suporte social apresentavam coeficientes de correlação item / total elevados.

Tabela 24

Coefficientes de consistência interna do SSQ6 no presente estudo e no estudo original

SSQ6	Nº de Itens	Alpha de Cronbach (α)	
		Valor de (α) obtido	Valor de (α) original
SSQ6N	6	.915	.90
SSQ6S	6	.965	.90

A análise dos itens de cada subescala permite-nos verificar que, em cada uma, os itens correlacionam-se de forma positivamente significativa e com valores de r corrigido superiores a .511 conforme se pode ver na tabela 25, onde estão também sistematizadas

as respetivas estatísticas descritivas. A subescala SSQ6N a média obtida foi de 18.81 (DP=7.34) e na subescala SSQ6S obteve uma média de 30.89 (DP=8.16).

Tabela 25

Estatísticas descritivas e correlação corrigida do item para as subescalas do SSQ6

	Média	DP	r	h ²
SSQ6 Satisfação				
Item 1	5.13	1.470	.891	.824
Item 2	5.09	1.469	.848	.747
Item 3	5.26	1.311	.890	.825
Item 4	5.22	1.467	.921	.888
Item 5	5.08	1.590	.900	.844
Item 6	5.11	1.520	.891	.828
SSQ6 Número				
Item 1	3.5294	1.40228	.682	.511
Item 2	2.8353	1.44624	.776	.668
Item 3	3.2824	1.49293	.684	.514
Item 4	3.1294	1.49434	.840	.781
Item 5	3.0471	1.46308	.812	.746
Item 6	2.9882	1.45973	.771	.664

Ainda em relação à tabela 25, podemos observar que as comunalidades da subescala SSQ6N e SSQ6S.

No que diz respeito ao SSQ6N, as cargas fatoriais variam entre .511 e .781, todos estes são bons valores e explicam quase 78% dos dados. O SSQ6S, por sua vez, apresenta valores muito bons que variam entre .747 e .888 o que explica quase 89% da variância total.

A correlação encontrada entre a perceção de suporte social disponível e a perceção da satisfação com o suporte social disponível foi de .21. Este valor indica que as subescalas correlacionam-se significativamente e de forma positiva entre si. Estes valores encontram-se abaixo na tabela 26.

Tabela 26

Correlações entre as subescalas do SSQ6

SSQ6	SSQ6N	SSQ6S
SSQ6N	1.000	.021
SSQ6S	.021	1.000

Relativamente as correlações entre os itens de cada subescala, podemos observar nas tabelas 27 e 28 que todos os itens apresentam correlações significativas e positivas. Estes resultados indicam que todos os itens de ambas as subescalas medem o construto.

Tabela 27

Correlações entre os itens da subescala SSQ6N

SSQ6N	Item 1	Item 2	Item 3	Item 4	Item 5	Item 6
Item 1	1.000					
Item 2	.601	1.000				
Item 3	.525	.573	1.000			
Item 4	.694	.665	.720	1.000		
Item 5	.556	.741	.550	.754	1.000	
Item 6	.550	.687	.564	.656	.792	1.000

Tabela 28

Correlações entre os itens da subescala SSQ6S

SSQ6S	Item 1	Item 2	Item 3	Item 4	Item 5	Item 6
Item 1	1.000					
Item 2	.838	1.000				
Item 3	.810	.816	1.000			
Item 4	.836	.742	.874	1.000		
Item 5	.861	.776	.812	.885	1.000	
Item 6	.782	.795	.817	.908	.829	1.000

Na tabela 29, consta o valor de consistência interna avaliado através do alpha de Cronbach é de .840, valor considerado bastante bom especialmente tendo em conta o número de itens da escala.

Tabela 29

Coefficiente de consistência interna da SWLS no presente estudo e no estudo original

	Nº de Itens	Alpha de Cronbach (α)	
		Valor de (α) obtido	Valor de (α) original
Escala de satisfação com a vida (SWLS)	5	.840	.77

Na tabela 30 encontram-se os valores de estatística descritiva, r corrigido e das comunalidades. Através da análise dos itens é possível observar que as correlações corrigidas são todas positivas e significativas e variam entre .579 e .744. As comunalidades variam entre .414 e .731, sendo todos os valores aceitáveis e explicam quase 73% dos dados. A escala obteve uma média de 20.09 (DP = 3.62).

Tabela 30

Estatísticas descritivas, correlação corrigida do item e comunalidades da SWLS

	Média	DP	r	h^2
SWLS				
Item 1	3.96	.808	.738	.669
Item 2	4.05	.872	.599	.438
Item 3	4.22	.891	.759	.731
Item 4	4.26	.819	.579	.414
Item 5	3.60	1.187	.616	.454

No que se refere às correlações entre os itens da escala SWLS, podemos constatar na tabela 31, que todos os itens correlacionam-se positivamente e significativamente, este resultado sugere todos os itens deste instrumento medem o mesmo construto.

Tabela 31

Correlações entre os itens da SWLS

SWLS	Item 1	Item 2	Item 3	Item 4	Item 5
Item 1	1.000				
Item 2	.543	1.000			
Item 3	.655	.615	1.000		
Item 4	.554	.350	.589	1.000	
Item 5	.581	.456	.547	.426	1.000

Através dos resultados obtidos verificamos que os instrumentos utilizados apresentam validade de construto e caracterizam-se por uma fidelidade boa ou adequada e estruturas fatoriais interpretáveis, sugerindo que todos avaliam consistentemente as variáveis que pretendem medir.

Tendo em conta estas qualidades psicométricas, podemos concluir que os instrumentos selecionados são adequados para avaliar o ajustamento académico, a perceção do suporte social e o bem-estar dos estudantes no Ensino Superior.

CAPÍTULO 3
Apresentação dos resultados

1. Apresentação dos resultados

Após terem sido avaliadas as qualidades psicométricas dos instrumentos utilizados com a nossa amostra de 85 estudantes do 1º ciclo da Universidade Portucalense Infante D. Henrique, vamos prosseguir com as análises estatísticas centradas nos resultados globais obtidos pelos sujeitos, tendo em conta as hipóteses de investigação previamente formuladas e apresentadas no ponto 1.1. do capítulo anterior.

1.1. Teste das hipóteses

Previamente à apresentação das relações encontradas entre as variáveis, considerou-se importante apresentar os dados da estatística descritiva das mesmas. Tal como se pode observar na tabela 32, os inquiridos apresentam uma média de satisfação com a vida ($M=18.1$, $DP=3.6$) que se situa acima do seu ponto médio. Relativamente às dimensões das vivências académicas, os estudantes apresentam resultados mais elevados nas escalas de relações Interpessoais ($M=47.0$, $DP=7.22$) e da Carreira ($M=47.49$, $DP=9.32$). É ainda de notar que, quanto ao SSQ6 a subescala SSQ6S ($M=30.89$, $DP=8.16$) apresenta resultados superiores do que a subescala SSQ6N ($M=18.81$, $DP=7.34$).

Assim, podemos afirmar-se que os estudantes da nossa amostra apresentam bons indicadores de ajustamento académico ao Ensino Superior, perceção da satisfação com o suporte disponível e satisfação com a vida em geral.

Tabela 32

Síntese da análise psicométrica das Escalas QVA-r, SSQ6 e SWLS

	Média	DP	Alpha de Cronbach (α)
QVA-r			
Carreira	45.47	5.91	.725
Pessoal	31.75	8.54	.855
Interpessoal	43.33	5.69	.648
Estudo	42.32	6.52	.737
Institucional	28.19	3.93	.506
SSQ6			
SSQ6N	18.81	7.34	.915
SSQ6S	30.89	8.16	.965
SWLS			
	20.09	3.62	.840

De forma a podermos testar as hipóteses 1, 2 e 3 delineadas para o nosso estudo, recorreremos ao cálculo dos coeficientes de correlação de *Pearson*.

Considerando a hipótese 1 definida anteriormente, que prevê a possibilidade de se registarem diferenças no ajustamento académico dos estudantes ao Ensino Superior em função das variáveis sociodemográficas, apresentamos na tabela 33 os resultados obtidos pelos estudantes da nossa amostra.

Tabela 33

Correlações de Pearson entre as variáveis sociodemográficas e o QVA-r

Variáveis sociodemográficas	QVA-r				
	Carreira	Pessoal	Interpessoal	Estudo	Institucional
Gênero	.138	.106	.032	.096	.162
Idade	-.111	.392**	-.059	-.044	-.054
Estado civil	.113	.134	-.062	.056	.225*
Curso	-.181	-.002	-.124	-.136	-.15
Ano que frequenta	-.364**	.281**	-.252*	-.260*	-.430**
1ª Opção ou não	-.383**	-.049	-.150	-.061	-.217*
Média de ingresso	.071	-.157	.192	.131	-.060
Local de residência em tempo de aulas	-.138	.060	.077	-.047	-.100
Deslocado - onde reside?	-.514*	.205	-.281	-.344	-.320
Frequência que regressa a casa	.731**	-.406	.372	.248	-.056
Habilitações literárias da mãe	.151	-.058	.199	.067	.042
Habilitações literárias do pai	.098	-.111	.149	.113	.123
Recursos socioeconômicos	-.060	-.074	.045	.173	.010
Ocupação	.013	.127	0.22	-.136	.060
Tem estatuto Trabalhador Estudante	.028	-.097	.111	.102	-.001
Envolvimento em funções académicas	-.380**	.099	-.405**	-.335**	-.428**
Envolvimento em atividades extracurriculares	-.192	.228*	-.186	-.086	-.171
Média até ao final do 1º semestre de 2012 2013	.153	-.208	-.022	.093	.026
Número de matrículas no Ensino Superior	-.263*	.230*	-.209	-.262*	-.407**
Pretende fazer Erasmus	-.159	.132	-.269*	-.021	-.192
Motivos de seguir o Ensino Superior	-	-	-	-	-
Desenvolver a sua formação pessoal	-.304**	-.139	-.193	-.270	-.149
Desenvolver a sua formação académica	-.014	.085	-.038	-.035	.061
Preparar-se para uma profissão	-.222*	.058	-.262*	-.116	-.077
Corresponder às expetativas dos seus pais	-.094	.011	-.119	-.141	.196
Seguir o mesmo percurso que seus amigos	-.208	.142	-.142	-.160	-.072
Ter mais oportunidades sociais	-.034	-.114	-.203	-.080	.047
Ter mais oportunidades profissionais	-.029	.181	-.098	-.047	.025

** Correlação significativa para $p < .01$

* Correlação significativa para $p < .05$

Com base na análise dos resultados apresentados na tabela anterior verificamos que existem algumas variáveis sociodemográficas que afetam o ajustamento académico no Ensino Superior.

As variáveis idade ($r = .392$), estado civil ($r = .225$), frequência que o estudante regressa a casa ($r = .731$) e o envolvimento em atividades extracurriculares ($r = .228$) apresentam correlações estatisticamente significativas e positivas. Já o ingresso na

primeira opção ou não do curso ($r = -.383$), onde residem os estudantes deslocados ($r = -.514$), o envolvimento em funções académicas ($r = -.380$; $r = -.405$; $r = -.335$ e $r = -.428$), o desejo de fazer Erasmus ($r = -.269$), o motivo de seguir os estudos no Ensino superior ser o de desenvolver a sua formação pessoal ($r = -.304$) e preparar-se para uma profissão ($r = -.222$ e $r = -.262$), apresentam correlações significativas e negativas. As variáveis ano que o estudante frequenta ($r = -.364$; $r = .281$; $r = -.252$; $r = -.260$; e $r = -.430$) e o número de matrículas ($r = -.263$; $r = .230$; $r = -.262$; e $r = -.407$) apresentam correlações estatisticamente significativas quer negativas como positivas.

A idade dos estudantes está positivamente correlacionada com a dimensão pessoal. Apesar de ser um valor moderado, este resultado indica que à medida que a idade aumenta, maiores são os índices correspondentes à dimensão pessoal, por outras palavras, os estudantes mais velhos apresentam um maior ajustamento nesta dimensão.

O estado civil associa-se positivamente à dimensão Institucional, o que significa que os estudantes casados e divorciados apresentam valores mais altos de adaptação a esta dimensão e os estudantes solteiros registam níveis inferiores. Contudo, trata-se de uma correlação de fraca intensidade.

Relativamente ao ano que os estudantes frequentam, podemos observar que esta variável está negativamente associada às dimensões Carreira, Interpessoal, Estudo e Institucional e positivamente associada à dimensão Pessoal. Estes valores indicam que quanto mais avançado for o ano académico que o estudante encontra-se a frequentar, menor serão as pontuações obtidas nas dimensões Carreira, Interpessoal, Estudo e Institucional e maior serão os valores obtidos na dimensão Pessoal. Todas as correlações referentes a esta variável são moderadas.

O ingresso na 1ª opção ou não dos estudantes associa-se negativamente com a dimensão Carreira. Este valor representa uma correlação moderada e significa que os estudantes que entraram na sua primeira opção apresentam níveis de ajustamento superiores na dimensão Carreira, quando comparados com os estudantes que não ingressaram na sua primeira opção. Estes pontuam de forma mais elevada nesta dimensão.

O local onde residem os estudantes deslocados está negativamente associado com a dimensão Carreira. Trata-se de uma correlação forte que indica que os estudantes que vivem sozinhos ou em casa/apartamento com familiares pontuam menos na subescala

Carreira e que os estudantes que residem em residenciais ou em casa/apartamento com outros estudantes pontuam mais nesta dimensão.

A frequência que os estudantes regressam a casa apresenta uma correlação positiva com a dimensão Carreira. O resultado indica que existe uma forte associação entre esta variável e a dimensão Carreira. Desta forma, concluímos que os estudantes que vão menos vezes a casa alcançam um melhor ajustamento nesta dimensão.

Quanto aos estudantes envolvidos em funções académicas, através do valor de correlação apresentado, verifica-se que esta variável está associada a quatro das cinco subescalas do QVA-r, nomeadamente às dimensões Carreira, Interpessoal, Estudo e Institucional. Estas correlações são moderadas e evidenciam que os estudantes envolvidos em funções académicas apresentam índices mais baixos nestas dimensões, quando comparados com os restantes estudantes.

A participação em atividades extracurriculares associa-se de forma positiva à dimensão Pessoal, apesar de esta correlação ser fraca, o valor indica que os estudantes envolvidos em atividades extracurriculares apresentam índices mais elevados na dimensão Pessoal quando comparados com os restantes estudantes.

O número de matrículas está positivamente associada à dimensão Pessoal. Apesar de esta correlação ser fraca, o resultado indica que os estudantes que possuem mais matrículas registam índices superiores na dimensão Pessoal. Por outro lado, o número de matrículas associa-se negativamente, de forma moderada, à dimensão Carreira, Estudo e Institucional, o que sugere que quem tem mais matrículas regista menores índices correspondentes a estas dimensões.

O desejo de fazer Erasmus está negativamente associado à dimensão Interpessoal. Esta variável apresenta uma correlação moderada e indica que os estudantes que pretendem fazer Erasmus possuem índices menores na subescala Interpessoal comparativamente àqueles que responderam positivamente à questão.

Relativamente ao motivo dos estudantes prosseguirem com os seus estudos no Ensino Superior ser para desenvolverem a sua formação e para prepararem-se para uma profissão, denota-se que ambos os motivos estão inversamente correlacionados com a dimensão Carreira. Os estudantes que ingressaram no Ensino Superior por estes motivos apresentam índices menores de ajustamento nesta dimensão. Quem ingressou no Ensino

superior para desenvolver uma formação pessoal apresenta uma correlação moderada enquanto os estudantes que ingressaram para preparar-se para uma profissão apresentam um resultado fraco. Contudo, estes últimos apresentam uma correlação negativa e moderada com a dimensão Interpessoal, sugerindo que estes estudantes pontuam também menos nesta dimensão.

No que concerne às outras variáveis não se registaram valores estatisticamente significativos com as subescalas do QVA-r. Desta forma, confirmamos parcialmente a nossa primeira hipótese, algumas variáveis sociodemográficas estão associadas ao ajustamento académico dos estudantes ao Ensino Superior.

Em relação a hipótese 2 que prevê a possibilidade de se registarem diferenças na perceção de suporte social dos estudantes no Ensino Superior em função das variáveis sociodemográficas, apresentamos na tabela 34 os resultados obtidos pela nossa amostra.

Tabela 34

Correlações de Pearson entre as variáveis sociodemográficas e o SSQ6N e SSQ6S

Variáveis sociodemográficas	SSQ6	
	SSQ6N	SSQ6S
Gênero	-.012	-.052
Idade	-.166	-.031
Estado civil	-.155	.146
Curso	-.102	-.056
Ano que frequenta	-.075	-.120
1ª Opção ou não	-.168	-.167
Média de ingresso	.238*	.169
Local de residência em tempo de aulas	-.049	.006
Deslocado - onde reside?	.116	-.466
Frequência que regressa a casa	.165	.027
Habilitações literárias da mãe	-.059	-.094
Habilitações literárias do pai	.007	-.074
Recursos socioeconómicos	.118	.121
Ocupação	.003	.101
Tem estatuto Trabalhador Estudante	.146	-.027
Envolvimento em funções académicas	.145	-.075
Envolvimento em atividades extracurriculares	.091	-.134
Média até ao final do 1º semestre de 2012 2013	.029	.061
Número de matrículas no Ensino Superior	-.032	-.084
Pretende fazer Erasmus	.073	-.014
Motivos de seguir o Ensino Superior	-	-
Desenvolver a sua formação pessoal	-.077	-.051
Desenvolver a sua formação académica	-.114	.000
Preparar-se para uma profissão	-.209	.076
Corresponder às expectativas dos seus pais	-.087	-.002
Seguir o mesmo percurso que os seus amigos	-.227*	-.098
Ter mais oportunidades sociais	-.277*	-.175
Ter mais oportunidades profissionais	-.183	.128

** Correlação significativa para $p < .01$

* Correlação significativa para $p < .05$

Através desta tabela, verifica-se que a subescala SSQ6S não apresenta nenhuma correlação estatisticamente significativa. Este resultado indica que as variáveis sociodemográficas não estão associadas com a perceção da satisfação com o suporte social disponível.

No que diz respeito à subescala SSQ6N, denota-se que existem apenas três variáveis que apresentam correlações estatisticamente significativas com esta subescala, sendo

estas a média de ingresso ($r = .238$), o motivo de seguir com os estudos no Ensino Superior ser o de seguir o mesmo percurso que os seus amigos ($r = -.227$) e ainda, para ter mais oportunidades sociais ($r = -.277$). Todas as correlações são negativas exceto a média de ingresso e todas as variáveis apresentam correlações moderadas à exceção do motivo de seguir com os estudos no Ensino Superior ser o de seguir o mesmo percurso que os seus amigos, que apresenta uma correlação fraca.

A variável média de ingresso está positivamente associada à percepção da disponibilidade das fontes de suporte social. Este resultado sugere que os estudantes que possuem uma média de ingresso superior apresentam maiores índices de percepção da disponibilidade das entidades de suporte do que os estudantes com uma média de ingresso menor.

Relativamente às outras duas variáveis significativas, estas encontram-se negativamente associadas à percepção da disponibilidade das fontes de suporte social. Os estudantes que decidiram prosseguirem com os estudos no Ensino Superior para seguirem o mesmo percurso que os seus amigos ou para terem mais oportunidades sociais apresentam índices menores de percepção da disponibilidade das fontes de suporte social.

Quanto as restantes variáveis sociodemográficas, não se registaram diferenças significativas com a subescala SSQ6N, ou seja, também não existe associação entre estas variáveis e esta subescala. Assim, podemos inferir a nossa hipótese 2, dado o número limitado de variáveis que apresentaram associação com o construto suporte social.

Na hipótese 3 sugeríamos a possibilidade de registarem-se associações entre as variáveis sociodemográficas e a satisfação com a vida em geral dos estudantes. Na tabela 35, são apresentados os resultados obtidos pelos estudantes da nossa amostra referentes ao teste desta hipótese.

Tabela 35

Correlações de Pearson entre as variáveis sociodemográficas e a SWLS

Variáveis sociodemográficas	SWLS
Género	-.124
Idade	-.135
Estado civil	.110
Curso	.130
Ano que frequenta	-.262*
1ª Opção ou não	-.126
Média de ingresso	.151
Local de residência em tempo de aulas	.054
Deslocado - onde reside?	-.229
Frequência que regressa a casa	.234
Habilitações literárias da mãe	-.041
Habilitações literárias do pai	-.003
Recursos socioeconómicos	.171
Ocupação (estuda ou também trabalha?)	-.226*
Tem estatuto Trabalhador Estudante	.091
Envolvimento em funções académicas	-.117
Envolvimento em atividades extracurriculares	-.136
Média até ao final do 1º semestre de 2012 2013	.222*
Número de matrículas no Ensino Superior	-.239*
Pretende fazer Erasmus	-.097
Motivos de seguir o Ensino Superior	-
Desenvolver a sua formação pessoal	-.021
Desenvolver a sua formação académica	-.069
Preparar-se para uma profissão	-.067
Corresponder às expetativas dos seus pais	.002
Seguir o mesmo percurso que os seus amigos	-.169
Ter mais oportunidades sociais	-.133
Ter mais oportunidades profissionais	-.278**

** Correlação significativa para $p < .01$ * Correlação significativa para $p < .05$

Através de uma análise à tabela observamos que existem muitas variáveis sociodemográficas que não estão associadas à satisfação com a vida em geral dos estudantes. Apenas se registaram correlações estatisticamente significativas em cinco variáveis, nomeadamente o ano em que o estudante encontra-se a frequentar ($r = -.262$), a sua ocupação, ou seja, se só estuda, se estuda e trabalha em part-time ou se estuda e trabalha a full-time ($r = -.226$), a média até ao final do 1º semestre do ano letivo 2012/2013 ($r = .222$), o número de matrículas no Ensino Superior ($r = -.239$) e, por fim

a variável seguir com os estudos no Ensino Superior para ter mais oportunidades profissionais. Todas estas variáveis apresentaram correlações negativas, exceto a variável referente à média dos estudantes até ao final do 1º semestre do ano letivo 2012/2013.

Através destes resultados, verifica-se que o ano que os estudantes frequentam associa-se negativamente à satisfação com a vida em geral. Quanto menor for o ano em que o estudante se encontra a frequentar mais favorável será a sua satisfação com a vida em geral.

Além disto, podemos observar que a ocupação, ou seja, se o estudante só estuda, se estuda e trabalha em *part-time* ou se estuda e trabalha a *full-time* também está associado negativamente à satisfação com a vida em geral. Este resultado indica que os estudantes que apenas estudam apresentam índices mais altos de satisfação com a vida em geral a comparar com estudantes que além de estudar também trabalham quer a *part-time* ou a *full-time*. Os estudantes que trabalham a *full-time* são aqueles que registam níveis mais baixos de satisfação com a vida em geral.

A média do final do 1º semestre do ano letivo 2012/2013 está positivamente associada à satisfação com a vida em geral. Através deste resultado, verificamos que quanto mais elevada for a média dos estudantes maior será a sua associação à satisfação com a vida em geral, ou seja, por outras palavras, os estudantes que possuem uma média mais elevada estão mais satisfeitos com a sua vida em geral.

O número de matrículas está associado negativamente com a satisfação com a vida em geral. Este resultado indica quantas mais matrículas possuírem os estudantes, menor será a sua satisfação com a vida em geral.

A variável referente ao motivo de seguir com os estudos no Ensino Superior ser o de ter mais oportunidades profissionais está negativamente associada à satisfação com a vida em geral. Os estudantes que ingressaram no Ensino Superior para ter mais oportunidades profissionais apresentam índices menores de satisfação com a vida em geral.

É de salientar que e todas as variáveis apresentam correlações fracas à exceção da variável ano que o estudante frequenta e a variável seguir com os estudos no Ensino

Superior para ter mais oportunidades profissionais, que apresentam correlações moderadas.

Estes resultados permitem confirmar em parte a hipótese 3, ou seja, algumas variáveis sociodemográficas estão associadas à satisfação com a vida em geral dos estudantes.

De forma a podermos testar as hipóteses 4, 5 e 6 definidas para o nosso estudo, recorreremos também ao cálculo dos coeficientes de correlação de *Pearson*. Estes valores encontram-se sistematizados na tabela 36 abaixo.

Tabela 36

Correlações de Pearson entre as escalas e subescalas do QVA-r, SSQ6 e SWLS

Escala	Subescala	QVA-r					SWLS
		Carreira	Pessoal	Interpessoal	Estudo	Institucional	-
SSQ6	SSQ6N	.006	-.136	.171	.006	-.047	.117
	SSQ6S	.135	-.020	.118	.062	.070	.222*
SWLS	-	.299**	-.471**	.211	.399**	.263**	1

** Correlação significativa para $p < .01$

* Correlação significativa para $p < .05$

No que se refere às correlações entre a perceção do suporte social e às cinco subescalas do QVA-r (Carreira, Pessoal, Interpessoal, Estudo e Institucional), é possível verificar que nenhum dos resultados é estatisticamente significativo. Através destes resultados podemos infirmar a existência de associação entre a perceção do suporte social e o ajustamento académico ao Ensino Superior (hipótese 4).

Em relação às correlações entre as subescalas do QVA-r e a satisfação com a vida em geral, avaliada pela SWLS, podemos observar que, à exceção da dimensão Interpessoal, em todas as outras dimensões obtém-se correlações significativas. A dimensão Carreira ($r = .299$), Estudo ($r = .399$) e Institucional ($r = .263$) apresenta correlações positivas e a dimensão Pessoal ($r = -.471$) uma correlação negativa. O valor mais elevado regista-se entre a dimensão Estudo do QVA-r e a SWLS ($r = .399$). Assim sendo, estes resultados permitem confirmar parcialmente associação entre o ajustamento académico bem-sucedido e a satisfação com a vida em geral (hipótese 5).

Ainda através da análise da tabela 35, observamos que apenas a dimensão SSQ6S do SSQ6 apresenta uma correlação estatisticamente significativa e positiva, embora baixa

($r = .222$) com a satisfação com a vida em geral, sugerindo então a possibilidade de uma associação positiva entre estes dois construtos, ou seja, que a percepção da satisfação com o suporte social disponível está associada positivamente com a satisfação com a vida em geral. Este resultado permite confirmar em parte a hipótese 6.

Além destes resultados obtidos, procedemos ainda ao *Split-File*. Este procedimento foi usado para dividir os resultados em dois grupos lógicos de modo a podermos analisá-los de forma separada. Neste caso, decidimos dividir a nossa amostra pelo curso que os estudantes se encontram a frequentar. Após a reorganização dos dados procuramos verificar se os estudantes de Psicologia e Educação Social apresentam diferenças no ajustamento académico, na percepção do suporte social e no bem-estar.

Os resultados estatisticamente significativos para os estudantes de Psicologia e Educação Social estão apresentados na tabela 37 com diferentes cores.

Tabela 37

Correlações de Pearson entre as variáveis sociodemográficas e o QVA-r, SSQ6 e SWLS para os estudantes de Psicologia e Educação Social

Variáveis sociodemográficas	QVA-r					SSQ6S		SWLS
	Carreira	Pessoal	Interpessoal	Estudo	Institucional	SSQ6N	SSQ6S	-
Gênero	-	-	-	-	-	-	-	-
Idade	-	.524**	-	-	-	-	-	-.388*
Estado civil	-	-	-	-	.355*	-	-	-
Ano	-.501**	.435**	-.321*	-.297*	-.580**	-	-	-.295*
1ª Opção ou não	-	-	-	-	-	-.356*	-	-
Média de ingresso	.305*	-.390**	.331*	-	-	-	-	-
Local de residência em tempo de aulas	-	-	.311*	-	-	-	-	-
Deslocado - onde reside	-	-	-	.893*	-	-	-.709*	-
Frequência que regressa a casa	.867**	-	-	-	-	-	-	-
Habilitações literárias da mãe	-	-	-	-	-	-	-	-
Habilitações literárias do pai	-	-	-	-	-	-	-	-
Recursos socioeconômicos	-	-	-	.353*	-	-	-	.403**
Ocupação	-	-	-	-	-	-	-	-.350*
Tem estatuto Trabalhador Estudante	-	-	-	-	-	-	-	-
Envolvimento em funções académicas	-.455**	-	-.347*	-.463**	-.634**	-	-	-
	-.300*	-	-.455**	-	-	-	-	-
Envolvimento em atividades extracurriculares	-	.347*	-	-	-.358*	-	-	-
Média até ao final do 1º semestre de 2012 2013	.325*	-.358*	-	-	-	-	-	-
Número de matrículas no Ensino Superior	-.422**	.431**	-	-	-.504**	-	-	-
	-	-	-	-	-.306*	-	-	-
Erasmus	-	-	-.379*	-	-.439**	-	-	-
Motivos de seguir o ES	-	-	-	-	-	-	-	-
Desenvolver a sua formação pessoal	-.359*	-	-	-	-	-	-	-
Desenvolver a sua formação académica	-	-	-	-	-	-	-	-
Preparar-se para uma profissão	-	-	-.335*	-	-	-	-	-.350*
Corresponder às expetativas dos seus pais	-	-	-	-	-	-	-	-
Seguir o mesmo percurso que seus amigos	-	-	-	-	-	-.375*	-	-
Ter mais oportunidades sociais	-	-	-.303*	-	-	-.373*	-	-
Ter mais oportunidades profissionais	-	-	-.326*	-	-	-	-	-.435**

Verde - Psicologia

Azul - Educação Social

** Correlação significativa para $p < .01$

* Correlação significativa para $p < .05$

Através da análise da tabela, verificamos que as variáveis sociodemográficas estão associadas de forma diferente com os instrumentos aplicados neste estudo. Apenas as variáveis envolvimento em funções académicas e o número de matrículas estão associadas a subescalas em comum entre os estudantes de Psicologia e os estudantes de Educação Social.

Em relação à idade, podemos observar que esta variável associa-se positivamente com a dimensão Pessoal e negativamente à satisfação com a vida em geral para os estudantes de Psicologia.

Para os estudantes de Educação Social, consta-se que o estado civil está positivamente associado à dimensão Institucional.

No que diz respeito à variável ano que o estudante frequenta, esta associa-se negativamente com a dimensão Carreira, Interpessoal e Institucional, e associa-se positivamente à dimensão Pessoal para os estudantes de Psicologia. Por outras palavras, para estes estudantes o ajustamento académico está fortemente relacionado com o ano que frequenta. Para os estudantes de Educação Social, a variável ano que o estudante frequenta está apenas negativamente associada à dimensão Estudo.

No que diz respeito à variável ingresso na 1ª opção ou não dos estudantes de Educação Social, esta está negativamente associada à perceção da disponibilidade das entidades de suporte.

A média de ingresso dos estudantes de Educação Social, por sua vez, associa-se positivamente com a dimensão Carreira e Interpessoal e negativamente à dimensão Pessoal. Este resultado indica que para estes estudantes o ajustamento académico está fortemente relacionado com a média de ingresso.

Ainda para os estudantes de Educação Social, o local onde estes residem em tempo de aulas está positivamente associado à dimensão Interpessoal.

O local onde residem os estudantes de Psicologia deslocados está associado positivamente com a dimensão Estudo enquanto o local onde residem os estudantes de Educação Social deslocados está associado negativamente com a perceção da satisfação com o suporte disponível.

Através desta tabela, podemos ainda observar que a frequência que os estudantes de Educação regressam a casa está positivamente associada à dimensão Carreira.

Para os estudantes de Psicologia os recursos socioeconómicos estão positivamente associados com a dimensão Estudo e à satisfação com a vida em geral.

A ocupação dos estudantes de Educação Social, ou seja, se estes apenas estudam, se estudam e trabalham a *part-time* ou estudam e trabalham a *full-time* está negativamente associada à satisfação com a vida em geral dos estudantes.

O envolvimento em funções académicas pelos estudantes de Psicologia está associado negativamente associado com as dimensões Carreira, Interpessoal e Interpessoal, enquanto o envolvimento em funções académicas pelos estudantes de Educação Social está também associado negativamente à dimensão Carreira e Interpessoal, e ainda à dimensão Estudo. Para os estudantes o ajustamento académico está fortemente relacionado com o envolvimento em funções académicas.

As atividades extracurriculares associam-se negativamente à dimensão Institucional para os estudantes de Psicologia e positivamente com a dimensão Pessoal para os estudantes de Educação Social.

Em relação à média dos estudantes de Psicologia até ao final do 1º semestre do ano letivo 2012/2013, esta está associada positivamente à dimensão Carreira enquanto a média dos estudantes de Educação Social está negativamente associada à dimensão Pessoal.

Os resultados indicam que o número de matrículas dos estudantes de Psicologia associa-se positivamente com a dimensão Pessoal e associa-se negativamente com as dimensões Carreira e Institucional. Ainda em relação a esta variável, o número de matrículas dos estudantes de Educação Social apenas está negativamente associado com a dimensão Interpessoal. Para os estudantes de Psicologia o ajustamento académico está fortemente relacionado com o seu número de matrículas.

Quanto à variável vontade de fazer Erasmus, esta associa-se negativamente com a dimensão Interpessoal e Institucional para os estudantes de Psicologia.

O motivo de seguir com os estudos no Ensino Superior ser para preparar-se para uma profissão está negativamente associado com a dimensão Interpessoal e com a satisfação com a vida em geral dos estudantes de Psicologia. Além deste motivo também o facto de os estudantes procurarem mais oportunidades profissionais está associado negativamente às mesmas subescalas. Ainda para o mesmo grupo, os estudantes de Psicologia pretenderem seguir o mesmo percurso com os amigos está negativamente associado com a perceção da disponibilidade das entidades de suporte. Para os estudantes de Educação Social o facto de procurarem mais oportunidades sociais está associado negativamente com as dimensões Interpessoal e com a perceção da

disponibilidade das entidades de suporte. Além disto, também o facto de procurarem desenvolver uma formação pessoal se associa negativamente com a dimensão Carreira.

Por fim, procurámos verificar se existem diferenças entre os estudantes que frequentam diferentes cursos quanto ao nível de ajustamento académico ao Ensino Superior, à percepção social e à satisfação com a vida. Os resultados encontram-se apresentados na tabela 38.

Tabela 38

Estatísticas descritivas para as dimensões do QVA-r, subescalas do SSQ6 e a SWLS para os estudantes de Psicologia e Educação Social

	Psicologia		Educação Social	
	Média	DP	Média	DP
QVA-r				
Carreira	3.77	0.50	3.59	0.50
Pessoal	2.44	0.69	2.44	0.64
Interpessoal	3.39	0.37	3.28	0.49
Estudo	3.33	0.49	3.19	0.51
Institucional	3.53	0.52	3.51	0.47
SSQ6				
SSQ6N	3.27	1.33	3.01	1.13
SSQ6S	5.23	1.23	5.07	1.48
SWLS				
	19.60	3.85	20.53	3.38

Através da análise da tabela acima ilustrada, verificamos que ambos os grupos pontuaram de forma semelhante. Tanto os estudantes de Psicologia como os estudantes de Educação Social obtiveram valores superiores na dimensão Carreira (M=3.77; DP=0.50; M=3.59; DP=0.50) e na subescala percepção da satisfação com o suporte disponível (M=5.23; DP=1.23; M=5.07; DP=1.48), assim como um valor semelhante para a SWLS (M=19.60; DP=3.85; M=20.53; DP=3.38). Estes resultados indicam que não existem diferenças entre os estudantes dos diferentes cursos testados na nossa amostra no que diz respeito ao ajustamento académico ao Ensino Superior, à percepção social e à satisfação com a vida.

CAPÍTULO 4
Discussão dos resultados

Este capítulo tem como finalidade analisar os resultados apresentados anteriormente, confrontando-os entre si e com o enquadramento teórico que orientou o presente estudo, procurando-se enfatizar o seu significado e implicações.

Um dos principais objetivos definidos nesta investigação incidiu sobre a análise da importância das variáveis sociodemográficas e de suporte social para o ajustamento dos jovens ao Ensino Superior, bem como a relação destes com a satisfação com a vida em geral.

O ingresso no Ensino Superior corresponde ao momento inicial de um projeto de vida decisivo para a maioria dos estudantes universitários, confrontando-os com inúmeros desafios e mudanças, o ajustamento a uma série de novas tarefas e exigências pessoais, sociais e escolares, tendo estes, implicações não só ao nível do sucesso e da satisfação, mas também ao nível da vida em geral. Assim sendo, as instituições devem perspetivar os estudantes de forma global e sistémica, como indivíduos que vivenciam um processo de transição em diferentes esferas das suas vidas e para quem os recursos sociais constituem fatores relevantes neste processo de ajustamento (Seco, Casimiro, Pereira, Dias & Custódio, 2005; 2007). Para a compreensão do processo de transição para o Ensino Superior é importante perceber-se a relação existente entre o ajustamento ao Ensino Superior e a perceção de suporte social, sendo igualmente relevante ter-se em conta a existência de algumas variáveis fundamentais para avaliar os efeitos de tal relação.

No que respeita as correlações observadas entre as dimensões do QVA-r, os resultados obtidos mostram que todas as correlações foram significativas e positivas à exceção da dimensão Pessoal, que se correlaciona significativamente de forma negativa com todas as outras dimensões. Este resultado indica que o ajustamento académico ao contexto universitário depende de múltiplos fatores que estão mutuamente relacionados.

Observa-se que a dimensão Carreira obteve uma correlação mais forte com a dimensão Institucional, sugerindo que a avaliação que o sujeito faz da satisfação com a sua escolha e curso, através do QVA-r, relaciona-se mais diretamente com a avaliação global que o indivíduo faz da instituição na qual estuda. Todavia deve-se considerar que outras dimensões também apresentam uma correlação positiva com a dimensão Carreira, mostrando a importância dos aspetos relacionados com a dimensão Estudo e

Interpessoal para o senso de satisfação com a carreira escolhida. É de destacar a correlação da dimensão Interpessoal com a dimensão Carreira, indicando a importância das relações de amizade estabelecidas no contexto universitário para o sentimento de satisfação com o curso e com a carreira. De acordo com Pascarella e Terenzini (2005), os vínculos afetivos estabelecidos com os pares no âmbito do curso possibilitam uma maior identificação mútua entre os estudantes, favorecendo a formação ou consolidação da identidade profissional e a persistência no curso. A dimensão Estudo está reciprocamente associada à dimensão Carreira, a capacidade do estudante se organizar nos estudos influencia o ajustamento ao curso e a perspectiva de carreira e o ajustamento ao curso, por sua vez, associa-se às competências e rotinas de estudo do estudante às suas capacidade de utilizar a biblioteca e outros recursos de aprendizagem.

Quanto à dimensão Interpessoal, salienta-se que os jovens com percepção de suporte social pelos seus familiares e que experienciaram este apoio durante toda a vida, possuem uma maior probabilidade de desenvolvimento da capacidade de enfrentar a ansiedade envolvida na separação do ambiente familiar e no estabelecimento de novas relações que caracteriza o meio universitário. Dessa forma os estudantes que percebem uma base emocional segura na família possivelmente são mais seguros de si e mais competentes socialmente, o que se reflete numa maior integração social no contexto universitário. Tendo em conta a correlação inversa muito fraca apresentada com a dimensão Pessoal, o resultado sugere que não existe uma relação direta do apoio emocional familiar sobre o ajustamento ao Ensino Superior. Contudo, a família pode contribuir oferecendo um ambiente acolhedor e emocionalmente estável que promova o desenvolvimento da autoconfiança e da autoestima durante a infância e adolescência, o que repercute positivamente na capacidade adaptativa do sujeito na vida adulta. Apesar de a dimensão Pessoal se correlacionar negativamente com todas as dimensões os resultados são muito fracos, ou seja, o ajuste pessoal dos jovens universitários não afeta o ajustamento nas outras dimensões, nem as outras dimensões são relevantes para o desenvolvimento e ajustamento psicológico dos jovens estudantes.

A associação positiva entre a dimensão Interpessoal com a dimensão Estudo e Institucional, demonstra que além da percepção do suporte familiar também a interação com os professores parece ser um aspeto importante para o desenvolvimento da identidade profissional ou do curso do estudante e de uma conseqüente satisfação com a sua escolha. Conforme Pascarella e Terenzini (2005), tal tipo de contato tem efeitos

positivos sobre o desenvolvimento dos estudantes, tanto a nível cognitivo como também em atitudes e valores, contribuindo para a persistência nos cursos e influenciando o nível de aspiração dos estudantes. Os autores apontam ainda que vários estudos mostram que a simples percepção dos estudantes acerca do interesse e da disponibilidade dos professores já é suficiente para aumentar a adesão ao curso. Assim, da mesma forma como ocorre com a interação com os pares, a interação com professores parece promover uma maior aderência aos valores associados ao curso e à profissão, contribuindo para a satisfação com a escolha.

Em relação à associação positiva entre a dimensão Estudo e Institucional, verifica-se que quanto maior é o desejo de prosseguir os seus estudos na instituição, o conhecimento e a percepção da qualidade dos serviços e estruturas existentes, maior são as competências de estudo, hábitos de trabalho, gestão de tempos e ferramentas de estudo do estudante e, além disto, maior é o envolvimento com as exigências académicas e a sua capacidade de gerir essas responsabilidades.

A literatura tem vindo a destacar a influência que variáveis como o sexo, a mudança de residência aquando da entrada para o Ensino Superior, a idade, a percepção que os estudantes têm da sua saúde e a frequência de atividades extracurriculares exercem no processo de ajustamento ao Ensino Superior. Para Soares (2003) existem dois tipos de fatores associados à adaptação ao Ensino Superior: individuais e contextuais. Os fatores individuais estão associados aos estudantes e englobam fatores académicos que influenciam a qualidade do processo de ajustamento e os seus resultados e, abrangem também fatores não-académicos que estão relacionados com variáveis não intelectuais ou psicossociais como a personalidade, autoconceito e autoestima, *stress*, redes de suporte social e estratégias de *coping*. Os fatores contextuais, por sua vez, encontram-se relacionados com o ambiente/contexto associando a qualidade das experiências das Universidades no que diz respeito à relação com professores, relacionamento com colegas, clima na sala de aula, atividades extracurriculares (Monteiro, 2008). Também o MMAU referia que as características pré-universitárias sociodemográficas e académicas dos estudantes influenciam, direta e indiretamente, as suas aprendizagens e o seu desenvolvimento psicossocial ao longo do seu percurso no Ensino Superior.

Ao centrarmo-nos no estudo da relação das variáveis sociodemográficas com o ajustamento ao Ensino Superior, obtivemos a confirmação parcial do pressuposto da

primeira hipótese. Ao contrário das outras investigações (Almeida, Soares & Ferreira, 1999; Pinheiro, 2003; Seco et al., 2006), no nosso estudo não se registaram diferenças entre o género, nem tal seria possível, na medida em que a nossa amostra é constituída quase na sua totalidade por raparigas. Segundo Pinheiro (2003), as diferenças de género nas vivências académicas têm sido dos resultados mais consistentemente encontrados.

Esta investigação permitiu verificarmos uma relação positiva entre as idades e a medida de vivências académicas. Este resultado vai de encontro com as conclusões de alguns estudos realizados anteriormente (Oishi, Diener, Lucas & Suh, 1999). Na dimensão Pessoal os estudantes mais velhos tendem a obter pontuações mais elevadas do que os estudantes mais novos. Estes dados permitem-nos concluir que os estudantes mais velhos parecem sentirem-se melhor ajustados no que se refere às suas competências cognitivas e emocionais, à gestão da ansiedade nas avaliações, apresentando uma maior autoconfiança, autonomia, otimismo e bem-estar, geralmente aspetos que no seu conjunto pertencem à dimensão pessoal do QVA-r. Segundo Oishi, Diener, Lucas e Suh (1999) isto pode dever-se ao facto dos estudantes mais novos, estarem no início da sua formação académica e de ainda não terem definido os seus objetivos de vida. Os estudantes mais velhos, pelo contrário, já estabeleceram o seu plano de vida e evidenciam uma maior maturidade face à sua vida e às suas experiências.

Relativamente ao estado civil, o resultado obtido indica que os estudantes casados apresentam valores mais altos de ajustamento à dimensão Institucional e os estudantes solteiros registam níveis inferiores. Este resultado pode ser explicado pelo facto dos estudantes solteiros possuírem uma maior disponibilidade para se deslocarem e, muitas vezes, não terem compromissos que o impeçam de estudar noutra instituição, enquanto a escolha da instituição dos estudantes casados possivelmente já foi mais ponderada, de forma a poderem conciliar os estudos com a sua vida conjugal e/ou familiar. Desta forma os estudantes casados possuem um maior o interesse pela instituição, o desejo de nela prosseguir os seus estudos, o conhecimento e a perceção da qualidade dos serviços e estruturas existentes.

Neste estudo observamos que o ano que o estudante frequenta e o número de matrículas no Ensino Superior estão individualmente associados negativamente às vivências académicas dos estudantes. Seria mais coerente esperar-se que, com o passar do tempo, o envolvimento e a identificação do estudante com o curso e a profissão fossem

umentando, o que implicaria uma relação positiva entre essas variáveis. Provavelmente esse efeito deve-se ao facto de que a avaliação da identificação com o curso e a profissão pode envolver um forte aspeto de idealização por parte dos jovens estudantes. Assim, no início do curso resultados mais elevados na dimensão Carreira podem significar não uma satisfação com a escolha, e sim uma expectativa positiva em relação ao que está por vir, mas que não foi ainda experimentado. Nestas condições torna-se compreensível que a satisfação com a escolha diminua com o tempo, à medida que as limitações do curso e da profissão e frustrações vão-se tornando evidentes.

Ainda referente ao curso, quando este se trata da primeira opção dos estudantes, registam-se níveis superiores de ajustamento do que os estudantes que entraram noutras das suas opções. De acordo com a literatura, o facto de o estudante frequentar a instituição ou o curso que selecionou em primeiro lugar favorece-o na maior parte das dimensões do processo de ajustamento (Pinheiro, 2003). O ingresso na primeira escolha do estudante associa-se a um ajustamento mais positivo, pois segundo Costa-Lobo (2011) o nível de desempenho varia consoante a persistência que o indivíduo apresenta na concretização de atividades e a persistência, por sua vez, depende dos interesses do indivíduo.

Os resultados obtidos demonstram que os estudantes que entraram na sua primeira opção revelam índices mais elevados na dimensão Carreira e Institucional. Os jovens que viram concretizados os seus desejos e expectativas em relação à prioridade de escolha do curso demonstram vivências mais ajustadas aos projetos e decisões vocacionais, às perspetivas de realização e saídas profissionais, o que pode promover o seu investimento numa carreira relacionada com o curso. Por outro lado, parecem avaliar de modo mais positivo a instituição que frequentam, a ter uma melhor perceção da sua qualidade e funcionamento, revelando uma maior disponibilidade para nela se envolverem. Esta variável é importante na motivação dos estudantes, facilita o processo de identificação do estudante com o curso e com a profissão, e provavelmente estimula-o a envolver-se com o curso, suas atividades e professores, o que pode não ocorrer com jovens que percebem que sua escolha não corresponde às expectativas. Assim sendo, é de concluir que a prioridade de escolha do curso e da instituição contribuem de forma expressiva para a explicação dos padrões de adaptação ao Ensino Superior.

Em relação ao local onde residem os estudantes deslocados, os resultados demonstram que esta dimensão está negativamente associada à dimensão Carreira. Os estudantes que vivem sozinhos ou em casa/apartamento com familiares pontuam menos na subescala Carreira e os estudantes que residem em residenciais ou em casa/apartamento com outros estudantes são os que mais pontuam. Segundo Upcraft (1984, 2002), à semelhança dos pais, os pares têm-se revelado como elementos importantes na construção da intimidade, de competências sociais, na adaptação a novos contextos e estilos de vida e no bem-estar psicológico, constituindo-se como determinantes para o sucesso e ajustamento do estudante do Ensino Superior. Os jovens que convivem com outros, que estabelecem novos laços e que compartilham das mesmas dificuldades apresentam um melhor ajustamento ao curso e demonstram uma perceção mais positiva e definida do seu projeto de carreira e decisão vocacional.

No que diz respeito à frequência que os jovens deslocados regressam a casa, os estudantes que vão menos vezes a casa alcançam um melhor ajustamento na dimensão Carreira. Muitas vezes a impossibilidade de regressar a casa por inúmeros motivos, sobretudo nos tempos de hoje (às dificuldades) económicas, os estudantes regressam a casa menos vezes devido aos custos que as deslocações podem envolver. Desta forma os resultados indicam um maior investimento nesta dimensão que está diretamente relacionada com aspetos vocacionais e de orientação de carreira.

Entre as variáveis que têm sido apontadas como importantes no ajustamento e na integração dos estudantes ao novo contexto académico, encontram-se claramente a sua participação ou o seu envolvimento em atividades extracurriculares ou em funções académicas. Este envolvimento e participação parecem ser importantes, sobretudo num primeiro momento em que é exigida a integração social. De acordo com a literatura, o envolvimento dos estudantes em atividades extracurriculares ou em funções académicas tem revelado um impacto positivo no desenvolvimento pessoal e educacional, na aquisição de competências importantes para o desenvolvimento cívico e cognitivo dos estudantes (Almeida et al, 2000; Astin, 1997; Pascarella, 1985). Os resultados obtidos demonstram uma associação negativa entre o envolvimento em funções académicas com a dimensão Carreira, Interpessoal, Estudo e Institucional. Todos os benefícios mostrados para a participação dos estudantes universitários em atividades académicas dependem do envolvimento do estudante e da quantidade de tempo gasto nestas atividades (Almeida & Nogueira, 2002). De acordo com Almeida e Nogueira (2002), se

tais atividades implicam exigências acrescidas a nível social, académico ou de lazer, podem ocorrer sinais e comportamentos de desadaptação académica, como níveis elevados de *stress* e ansiedade, baixo rendimento académico e até mesmo características antissociais.

Em relação ao envolvimento em atividades extracurriculares, os estudantes envolvidos apresentam índices superiores na dimensão Pessoal. Nem todos os estudantes participam neste tipo de atividades e muitos deles apenas se deslocam à instituição para ir às aulas e desenvolver os seus níveis de aprendizagem, sendo poucos os que relatam que participam em atividades extracurriculares o que vai ao encontro dos estudos de Almeida e colaboradores (2000).

Os estudos apresentados por Astin (1993) mostraram que a prática de atividades desportivas deixa os estudantes mais satisfeitos com a instituição, desenvolvem a sua autoestima e autoconfiança, bem como desenvolvem competências para realizarem trabalhos de grupo. Este autor mostra também que a prática desportiva traz benefícios para o desenvolvimento das competências interpessoais e de liderança e que estes estudantes possuem melhores indicadores de saúde emocional e física (Almeida et al., 2000; Almeida & Nogueira, 2002). As atividades desportivas têm também efeito positivo na autodisciplina, trabalho em equipa, na entreaajuda, autoconfiança e o saber lidar com o fracasso, bem como no desenvolvimento psicológico, uma vez que o estudante desportista tem um determinado estatuto e imagem no campus (Almeida et al., 2000). Contudo, através dos nossos dados não foram registadas correlações significativas com outras dimensões para além dos itens sobretudo associados ao *self* e às perceções de bem-estar, tanto físico como psicológico, por parte do estudante.

Os motivos de ingresso no Ensino Superior e os objetivos dos estudantes estão associados às vivências académicas. Os estudantes que ingressaram no Ensino Superior com o intuito de desenvolverem a sua formação pessoal e com o intuito de prepararem-se para uma profissão, apresentam níveis inferiores na dimensão Carreira. Este resultado sugere que os estudantes que ambicionam desenvolver a sua formação, obter melhores qualificações, adquirir competências e mais *soft skills* para transitarem para o mercado de trabalho são os menos ajustados a esta dimensão. Um menor ajustamento ao curso, ao projeto vocacional e as perspetivas de carreira pode resultar da exigência e objetivos destes jovens. Além disso, os estudantes que ingressaram no Ensino Superior para

prepararem-se para uma profissão também revelam níveis inferiores na dimensão Interpessoal. Este resultado indica que estes estudantes focam-se mais nos estudos, na obtenção de sucesso académico e no desenvolvimento da sua formação deixando as relações interpessoais menos vincadas, investindo menos no relacionamento com os pares e o estabelecimento de relações mais íntimas.

Considerando agora os resultados obtidos respeitantes à hipótese 2, verifica-se que grande parte das variáveis sociodemográficas testadas não estão associadas à percepção do suporte social, o que permite então infirmar a nossa hipótese. Segundo Sarason, Pierce e Sarason (1990), um aspeto central da percepção do suporte social é a transmissão da mensagem de que se é amado, valorizado e incondicionalmente aceite. O facto dos jovens estudantes perceberem que têm disponível um conjunto de relacionamentos interpessoais que podem ajudá-lo e facilitam o ajustamento ao Ensino Superior. O impacto de situações adversas vivenciadas pelos indivíduos será atenuado sempre que este tenha percepção do suporte social (Seco et al., 2005).

Em relação ao suporte social, não se regista alguma associação significativa entre nenhuma variável sociodemográfica e a SSQ6S, apenas a média de ingresso apresentou uma correlação positiva com a subescala SSQ6N. Este resultado indica que a satisfação dos estudantes com a percepção do suporte social não está relacionada com estas variáveis e pode depender de outros fatores, nomeadamente das características da personalidade e desenvolvimento dos jovens (Diener, 1984; Santos & Almeida, 2001).

O facto de os estudantes apresentarem uma média superior significa que têm mais hipóteses de poderem ingressar no curso que desejam, pois devido à saturação que o Ensino Superior sofreu, passou a obedecer a uma política número *clausus*, impedido muitas vezes os estudantes de ingressarem na sua 1ª opção. Os estudantes com uma média de ingresso superior podem sentir-se mais apoiados e orientados quer por parte dos seus pais como por parte dos seus amigos e professores ou simplesmente serem alvo de maiores atenções devido aos bons resultados e a serem bons alunos. Estes comportamentos podem conduzir a uma percepção maior de suporte social disponível por parte dos jovens. Além disso, também podem sentir que correspondem melhor as expectativas dos pais e da sociedade, e desta forma têm a percepção de uma rede de apoio superior.

Os estudantes que decidiram continuar os estudos e ingressar no Ensino Superior para seguir o mesmo percurso que os seus amigos e ter mais oportunidades sociais apresentam uma perceção menor de que existe um número de pessoas disponíveis a quem podem recorrer em caso de necessidade. Este resultado pode dever-se ao facto dos jovens ingressarem neste tipo de ensino não por interesse ou por este ser um dos seus objetivos, mas sim para ser igual aos amigos e devido a persuações sociais recebidas através de outras pessoas, tal como indicam os pressupostos de Bandura (1997). Estes jovens provavelmente ingressaram no Ensino Superior para serem igual aos outros e para serem melhor aceites pela sociedade, ao invés de seguirem os seus interesses. Segundo Lent, Brown e Hacket (1993), quando os indivíduos percecionam a necessidade de concretizarem escolhas de carreira que comprometem os seus interesses ou que surgem por outros motivos que não os seus interesses podem escolher opções menos interessantes, assumindo desta forma uma opção que não está de acordo com as suas expectativas de autoeficácia e/ou as expectativas de resultado. Tal como afirma este modelo, os fatores contextuais e ambientais podem influenciar diretamente os objetivos e as ações de escolha, atuando como facilitadores ou barreiras, como acontece neste caso. Outro motivo que podemos indicar é o facto de estes estudantes poderem ter a dimensão de relações Interpessoais menos desenvolvida e de identidade e por isso quererem ser como os outros, só pensarem nos outros e não terem perceção do que o rodeia e das fontes de apoio que possam contar.

Ambas as subescalas, SSQ6N e SSQ6S, correlacionam-se positivamente sugerindo que a perceção de suporte social disponível associa-se à perceção da satisfação com o suporte social disponível. Segundo Sarason, Sarason e Pierce (1990), para algumas pessoas o suporte social é assegurado se existir um número alargado de figuras de apoio disponíveis, enquanto para outras uma única pessoa poderá fornecer o suporte necessário. Independentemente do número de pessoas a perceção de suporte social associa-se ao grau de satisfação em relação a esse suporte disponível.

De acordo com a literatura, o bem-estar subjetivo corresponde à avaliação que o indivíduo faz da sua própria vida a todos os níveis, incluindo felicidade, emoções positivas, satisfação com a vida e a ausência de humor e emoções negativas (Diener, Scollon & Lucas, 2003).

No que diz respeito às variáveis sociodemográficas, várias investigações procuraram estudar a sua relação com o grau de bem-estar experienciado pelos jovens estudantes. Apesar de nem sempre os resultados serem concordantes nas várias pesquisas, parece existir uma determinada concordância (Diener & Lucas, 1999).

O teste da hipótese 3 permitiu verificar a existência de uma associação negativa entre o ano que o estudante frequenta, o número de matrículas que possui, a sua ocupação (se o estudante só estuda, se estuda e trabalha em *part-time* ou se estuda e trabalha a *full-time*) e o facto de ter ingressado no Ensino Superior para ter mais oportunidades profissionais à satisfação com a vida em geral. Apenas a média até ao final do 1º semestre do ano letivo 2013/2013 apresentou uma associação positiva com a SWLS.

Autores como Albuquerque, Noriega, Martins e Neves (2008), constataram que a satisfação com a vida dos estudantes tende a aumentar com a idade e com a progressão académica, no entanto os resultados obtidos no presente estudo são discordantes. A idade dos estudantes não demonstrou estar associada com a satisfação com a vida e quanto maior o ano académico que o estudante frequenta e quanto maior for o seu número de matrículas, menos o jovem está satisfeito com a sua vida. Isto reflete que os estudantes não conseguem dar resposta adequada e ajustada a todas as alterações que sofrem com o ingresso no Ensino Superior. Além disso, tal como mencionado acima, também estas variáveis estão associadas negativamente com as vivências académicas. À medida que os estudantes vão avançando de ano, podem desiludir-se com a sua escolha de curso, as expectativas iniciais podem não corresponder à realidade, podem ter baixos níveis de autoeficácia e expectativas de resultado, e o estudante pode enfrentar algumas desilusões com a sua vivência académica, diminuindo assim a sua satisfação com a vida (Igue et al., 2008).

Quanto à ocupação dos estudantes, os jovens que são apenas estudantes têm uma maior satisfação do que os estudantes que além de estarem na faculdade conciliam os estudos com um trabalho quer a *part-time* como a *full-time*. À medida que o estudante tem menos tempo para investir neste domínio menos este se sente satisfeito. No estudo realizado pela consultora McKinsey (2014), verificou-se que uma grande parte dos jovens querem prosseguir os estudos, mas não têm possibilidade de os pagar. Para fazer face às despesas que envolve estudar no Ensino Superior, muitos revelam ter de

trabalhar e confessam ser um fator prejudicial porque em consequência não lhes permite ter tempo suficiente para estudar (Mourshed et al., 2014).

Esta realidade não permite ao estudante – trabalhador dedicar o tempo que deseja ao seu curso nem a esta nova experiência. De acordo com o modelo de ajustamento e bem-estar sob condições de vida normativas, a satisfação com a vida é influenciada pela forma que os indivíduos percecionam o avanço em objetivos pessoais e da forma que percecionam o seu ambiente como potenciador do alcance desses mesmos objetivos (Faria, Pinto & Taveira, 2012). Neste caso, podemos supor que os estudantes-trabalhadores consideram que não estão a conseguir atingir os seus objetivos e que o facto de terem que conciliar o trabalho com os estudos é um obstáculo em conseguirem atingir as suas metas. Segundo Lent, Taveira e Costa-Lobo (2012), este modelo sugere que o alcance de objetivos promove a satisfação académica. Desta forma, uma vez que os estudantes não consideram estar a atingir os seus objetivos experienciam menores índices de satisfação.

Em relação aos jovens que ingressaram no Ensino Superior em busca de mais oportunidades profissionais também estes pontuam menos na satisfação com a vida. Este facto deve-se em parte a estes jovens ainda não terem os atingido as suas metas, isto é, as oportunidades profissionais que procuram obter e por isso experienciam uma satisfação menor comparativamente com os restantes estudantes. Além deste motivo podemos apontar a discrepância entre as expetativas iniciais que podem não corresponder à realidade, o aumento do desemprego que proporciona menos garantias do retorno do investimento que é este tipo de ensino, pela observação das experiências de modelos e pela dúvida se vão conseguir, ou seja, baixos níveis de autoeficácia e expetativas de resultado. E ainda, porque talvez estes estudantes procuram apenas a obtenção de um diploma de formação superior visto que passou a ser considerado como um meio para conseguir uma vida profissional melhor devido à falta de outras alternativas adequadas de formação ou de exercício profissional como indica a literatura (Soares & Almeida, 2002).

A média no final do 1º semestre do ano letivo 2012/2013 foi a única variável que apresentou uma relação positiva com o bem-estar. Os resultados revelaram que quanto maior for a média no final do 1º semestre do ano letivo 2012/2013 maior é a satisfação dos estudantes com a vida. Este resultado vai de encontro ao indicado por Coleta e

Coleta (2006) que referem que realização acadêmica consiste num preditor significativo do bem-estar subjetivo.

De acordo com a teoria sociocognitiva o nível de desempenho atingido pelo indivíduo na realização de tarefas educacionais e laborais varia consoante a persistência deste na concretização de atividades, pois a persistência do indivíduo depende dos seus interesses, sendo os mesmos influenciados pela autoeficácia. Bandura defende que as crenças de autoeficácia têm uma grande influência na persistência perante os obstáculos, na qualidade do desempenho e na forma como as pessoas se sentem. Indivíduos que duvidem das suas capacidades apresentam menores probabilidades de desenvolver as suas capacidades quando surgem obstáculos, atingindo assim níveis de desempenho inferiores (Lent, Brown & Hackett, 1996). Uma média elevada permite aos estudantes verem o seu desempenho reconhecido, sentirem que atingiram os seus objetivos, acreditarem nas suas capacidades e proporcionar-lhes satisfação.

Segundo Lent et al., (2009), o progresso nos objetivos surge como um preditor da satisfação académica. Os estudantes mais satisfeitos com a vida académica são aqueles que simultaneamente estão mais satisfeitos com a vida em geral.

Para testar as hipóteses 4, 5 e 6 foram correlacionadas as escalas e subescalas do QVA-r, SSQ6 e SWLS. Na dimensão bem-estar subjetivo, a satisfação com a vida assume um lugar de destaque, revelando-se um preditor estatisticamente significativo sobre as dimensões Carreira, Pessoal, Estudo e Institucional.

De acordo com a literatura, o ajustamento académico positivo corresponde a um dos fatores preditivos do BES (Lent, Taveira, Sheu & Singley, 2009). Nesta sequência Coleta e Coleta (2006) realizaram um estudo com o objetivo de avaliar a relação entre os índices de bem-estar e o comportamento académico. Os resultados evidenciaram que os estudantes que apresentam maior BES tinham melhores condutas académicas.

Através dos resultados obtidos confirmamos estas evidências e verificamos que os estudantes com um maior ajustamento ao curso, perspectivas de carreira, com melhores competências de estudo, hábitos de trabalho, gestão do tempo, que utilizam de vários recursos de aprendizagem, que possuem um maior interesse pela instituição, o desejo de nela prosseguir os seus estudos, com conhecimento e a perceção da qualidade dos serviços e estruturas à sua disposição apresentam uma maior satisfação com a vida. A

felicidade dos estudantes do Ensino Superior relaciona-se com a avaliação que os jovens fazem da sua integração e suporte social, das suas vivências académicas, do seu sucesso académico e da sua qualidade de vida académica pelo que é fundamental que se verifique uma boa transição para o Ensino Superior (Lent, Taveira, Sheu & Singley, 2009; Soares, 2003).

Assim, é possível observar que o bem-estar subjetivo e as experiências vividas ao longo da frequência universitária desempenham um papel fundamental ao longo do percurso académico, pelo que se pode concluir que a felicidade do estudante associa-se ao seu ajustamento académico, confirmando assim parcialmente a nossa hipótese, uma vez que também obtivemos uma correlação negativa entre a dimensão pessoal e a SWLS. Este resultado, por sua vez, indica que os estudantes melhor ajustados no que se refere às suas competências cognitivas e emocionais, à gestão da ansiedade nas avaliações, apresentando uma maior autoconfiança, autonomia, otimismo e bem-estar estão menos satisfeitos com a sua vida em geral.

Além das vivências académicas, ultimamente, os estudos realizados têm vindo a centrar-se na compreensão da perceção do suporte social como fator preditivo e promotor do bem-estar (Sarason et al., 1990). Através dos resultados obtidos, verificamos que a perceção da satisfação com o suporte disponível associa-se positivamente à satisfação com a vida, o que sugere que quando os estudantes estão satisfeitos com as fontes de suporte social estão mais satisfeitos com a vida em geral, pois sentem-se apoiados e sabem que serão apoiados quando precisarem de ajuda. Este resultado permite confirmar em parte a nossa hipótese.

Segundo evidências recolhidas de estudos efetuados por Pinheiro e Ferreira (2002, 2003, 2005), quanto maior for a perceção do suporte social disponível do estudante mais positivas e satisfatórias serão as suas vivências académicas. O suporte social é um facilitador do ajustamento académico. No entanto quando analisadas as correlações encontradas entre as duas subescalas do SSQ6 e os cinco fatores do QVA-r, verificamos que nenhuma delas é significativa, permitindo-nos infirmar a nossa hipótese e concluir que a perceção da disponibilidade das entidades de suporte e a perceção da satisfação com o suporte disponível dos jovens estudantes da nossa amostra não estão associadas às vivências académicas. Este fenómeno pode dever-se ao facto da maioria dos estudantes da nossa amostra não serem alunos deslocados e por isso não tiveram de se

separar da sua família e provavelmente nem de se afastarem dos amigos. Tratando-se de um estudo realizado numa Universidade privada, a maioria dos estudantes são residentes do Porto e por isso o ingresso no Ensino Superior não envolveu tantas situações *stressoras* e o suporte social não ter sido uma variável que se tenha destacado no ajustamento destes ao Ensino Superior.

Posteriormente procurámos dividir a nossa amostra e verificar se existem diferenças entre os estudantes que frequentam o primeiro ciclo de estudos em Psicologia e os estudantes que frequentam o primeiro ciclo de estudos em Educação Social, ou seja, o objetivo foi comparar se as variáveis sociodemográficas estão associadas de forma diferente com o ajustamento académico, suporte social e bem-estar entre os diferentes cursos testados.

Em relação ao QVA-r, os resultados indicam apenas duas variáveis estão associadas às mesmas dimensões para os estudantes de ambos os cursos. Em relação à dimensão Carreira, o ano, o envolvimento em funções académicas, a média do final do 1º semestre do ano letivo 2012/2013 e o número de matrículas estão associadas a esta dimensão para os estudantes de Psicologia. Para os estudantes de Educação Social, a média de ingresso, a frequência que os estudantes deslocados regressam a casa e o envolvimento em funções académicas estão associados à dimensão Careira. Este resultado indica que existem mais variáveis sociodemográficas associadas a esta dimensão para os estudantes de Psicologia e que a variável envolvimento em funções académicas é comum para ambos os cursos. Na dimensão Pessoal, para os estudantes de Psicologia as variáveis idade, ano que os estudantes frequentam e o número de matrículas estão associadas a esta dimensão. Para os estudantes de Educação Social, o número de matrículas, o envolvimento em atividades extracurriculares e a média do final do 1º semestre do ano letivo 2012/2013 associam-se a esta dimensão. Estes permitem verificar que não existe nenhuma variável em comum entre ambos os cursos. A dimensão Interpessoal associa-se ao ano que o estudante frequenta, ao envolvimento em funções académicas, no desejo de fazer Erasmus e ao motivo de ingressar no Ensino Superior para procurar uma profissão e obter mais oportunidades profissionais para os estudantes de Psicologia. Para os estudantes de Educação Social, a média de ingresso, o local de residência dos estudantes deslocados, o envolvimento em funções académicas e o ingresso no Ensino Superior para obter mais oportunidades sociais associa-se à

dimensão Interpessoal. Verifica-se que a associação entre esta dimensão e a variável envolvimento em funções académicas é comum para ambos os cursos. Em relação à dimensão Estudo, consta-se que o local onde residem os estudantes deslocados e os recursos socioeconómicos estão associados ao ajustamento dos estudantes de psicologia a esta dimensão. As variáveis que influenciam o ajustamento dos estudantes de Educação Social à dimensão Pessoal são o ano que o estudante frequenta e o envolvimento em funções académicas. Através destes resultados verificamos que não existe uma associação em comum entre as variáveis associadas a esta dimensão e os diferentes cursos. Na dimensão Institucional, o ajustamento dos estudantes de Psicologia a esta dimensão está associado ao ano que o estudante frequenta, o envolvimento em funções académicas e extracurriculares, número de matrículas e no desejo de fazer Erasmus. Por outro lado, o ajustamento dos estudantes de Educação Social a esta dimensão está associado ao estado civil e, tal como os estudantes de Psicologia, ao número de matrículas.

Quanto ao suporte social, os resultados demonstraram que neste aspeto existem mais variáveis sociodemográficas associadas à perceção da disponibilidade das entidades de suporte e a perceção da satisfação com o suporte disponível. Para os estudantes de Educação Social, as variáveis ingresso na 1ª opção do curso ou não e prosseguir os estudos em busca de mais oportunidades sociais associam-se à subescala SSQ6N e o local onde residem os estudantes deslocados associa-se à subescala SSQ6S. Por outro lado, para os estudantes de Psicologia apenas o ingresso no Ensino Superior para seguir o mesmo percurso que seus amigos associa-se à subescala SSQ6N, em relação à subescala SSQ6S nenhuma variável parece estar associada.

Por fim, em relação à SWLS, verificamos que existem mais variáveis sociodemográficas associadas à satisfação com a vida dos estudantes de Psicologia do que com os estudantes de Educação Social. Para os estudantes de Psicologia a idade, os recursos socioeconómicos e o facto de ter ingressado no Ensino Superior para preparar-se para uma profissão e ter mais oportunidades profissionais associam-se à sua satisfação, enquanto para os estudantes de Educação Social estas variáveis não são significativas. Apenas o ano que frequentam e o facto de serem apenas estudantes ou de conciliarem os estudos com um emprego a *part-time* ou a *full-time* relacionam-se com a sua satisfação.

Estes resultados revelam algumas diferenças das variáveis que influenciam cada um destes domínios com um grau de associação, na maior parte das vezes, moderado.

Por fim, quisemos ainda verificar se existiam diferenças significativas entre os estudantes de cada curso quanto ao seu ajustamento académico, percepção de suporte social e satisfação com a vida. Verificamos uma tendência semelhante dos resultados.

Em relação ao QVA-r, tanto os estudantes de Psicologia como os estudantes de Educação Social apresentam um melhor ajustamento nas dimensões Carreira e Institucional, e um menor ajustamento à dimensão Pessoal, embora não se possa considerar que os estudantes apresentem dificuldades de ajuste pessoal, pois a média ficou acima do ponto central, o que sugere ajuste, e não desajuste psicológico. Em relação às dimensões Interpessoal e Estudo, o ajustamento entre estas dimensões é o único resultado diferente entre os grupos. Este resultado indica que os estudantes de Psicologia e Educação Social demonstram um melhor ajustamento ao curso que frequentam, uma percepção mais positiva e definida do seu projeto de carreira e decisão vocacional, interesse pela instituição e desejo de nela prosseguir os seus estudos.

Em relação ao SSQ6, observamos que os estudantes de ambos os cursos encontram-se mais satisfeitos com o suporte disponível e possuem um bem-estar semelhante. Estes resultados demonstram que os estudantes sentem-se satisfeitos com o apoio que recebem bem como com as fontes de suporte com as quais podem contar e, além disto, encontram-se satisfeitos com a sua vida.

Estas conclusões podem dever-se às semelhanças entre os cursos testados e consequentemente à identificação mútua entre os estudantes.

Em suma, os resultados deste estudo vão de encontro a muitos estudos da literatura, no entanto, algumas variáveis carecem de uma maior atenção em futuros estudos sobre o ajustamento académico ao Ensino Superior.

É de salientar que embora muitas vezes as interpretações referidas sugiram um determinado sentido causal nas relações entre as variáveis, é importante lembrar que o delineamento utilizado não permite testar relações de causalidade, o que faz com que as considerações aqui citadas devam ser vistas apenas como possibilidades.

Outro ponto que deve ser levado em consideração na interpretação dos resultados são as magnitudes das correlações observadas nesta investigação, que em geral foram baixas ou moderadas. Se por um lado tais correlações indicam variáveis que de algum modo estão associadas à adaptação, a baixa proporção de oscilação partilhada entre elas sugere que outros fatores, não investigados neste estudo, podem explicar melhor o processo de ajustamento académico ao Ensino Superior.

CONCLUSÃO

A fase final deste trabalho apresenta um conjunto de conclusões mais relevantes. Procuramos evidenciar algumas considerações sobre as principais evidências teóricas e empíricas do estudo, as respetivas limitações, e sistematizar implicações futuras para a investigação e a intervenção.

Este trabalho apresenta uma pesquisa numa problemática atual e procura contribuir para a compreensão das relações existentes entre as vivências académicas, a perceção do suporte social e o bem-estar dos estudantes universitários.

Embora o interesse pelo estudo da problemática do ajustamento ao Ensino Superior não seja um fenómeno recente, em Portugal a investigação sobre a forma como os estudantes se desenvolvem e se ajustam a este contexto académico ganhou alguma expressão praticamente só a partir da última década do século XX (Almeida, Soares & Ferreira, 1999; Machado & Almeida, 2000; Diniz, 2001; Pinheiro & Ferreira, 2001; Pinheiro, 2003; Silva, 2003).

De facto, o ingresso no Ensino Superior confronta os jovens com inúmeros desafios e mudanças, nomeadamente a separação da família e dos amigos, o ajustamento a um conjunto de novas tarefas e exigências pessoais, sociais e académicas. Estas alterações na vida dos jovens trazem consigo implicações importantes a nível do sucesso e de satisfação, quer com a vida em geral, quer com a dimensão académica em particular (Seco et al., 2005).

Para além da capacidade de lidar com as novas tarefas académicas, a entrada no Ensino Superior constitui, igualmente, um importante desafio ao nível do desenvolvimento afetivo e interpessoal do jovem. Esta fase traduz-se na conquista de um novo espaço social e de uma maior independência, que poderá conduzir ao desenvolvimento de novos relacionamentos, sobretudo com os pares. A integração social consiste, de certa forma, num dos problemas-chave que os estudantes têm que ultrapassar à entrada no Ensino Superior. Depois de estabelecida a sua rede de relações e de se sentirem satisfeitos a nível social e afetivo, os jovens passam a centrar-se mais nas responsabilidades que envolve a frequência académica e curso, no seu projeto vocacional e as perspetivas de carreira (Diniz & Almeida, 2006; Ferreira, Almeida & Soares, 2001).

Posto isto, vários autores têm procurado caracterizar as principais mudanças ocorridas no estudante ao longo da sua frequência universitária. A teoria de Chickering & Reisser (1993) é considerada uma referência e é detentora de um grande poder explicativo relativamente a esta fase do ciclo de vida.

Nestas mudanças de contextos sociais e de relações interpessoais decorrentes da entrada no Ensino Superior, procurámos perceber até que ponto as questões e conceções das vivências académicas e o suporte social se refletiam na sua satisfação com a vida em geral.

Em termos gerais, os resultados provenientes da administração do QVA-r, SSQ6 e SWLS permitem-nos confirmar a existência de uma relação estatisticamente significativa entre algumas variáveis sociodemográficas com o ajustamento académico no Ensino Superior, a perceção do número de suporte disponível e a satisfação com a vida. Relativamente a perceção da satisfação com o suporte disponível não foi encontrada nenhuma associação entre esta subescala e as diversas variáveis testadas nesta investigação. Além disto, os resultados permitem confirmar parcialmente a associação entre o ajustamento académico bem-sucedido e a satisfação com a vida em geral e entre a perceção da satisfação com o suporte disponível e a satisfação com a vida em geral dos estudantes. Relativamente à perceção da disponibilidade das entidades de suporte, não se verifica nenhuma relação com a satisfação com a vida em geral. E, por fim, podemos infirmar a existência de associação entre a perceção do suporte social e o ajustamento académico ao Ensino Superior.

Neste momento já é possível darmos resposta ao que inicialmente foi delineado para à nossa investigação. Entre as várias associações encontradas e aqui já discutidas, importa salientar quais os fatores encontrados associados com um ajustamento bem-sucedido à Universidade. Estes são: a idade, o ano que o estudante frequenta e o número de matrículas (relação positiva com a dimensão Carreira), a frequências que os estudantes deslocados regressam a casa do seu agregado familiar (relação positiva com a dimensão Carreira), a média de ingresso (associação positiva com a perceção da disponibilidade das entidades de suporte) e, posteriormente a relação recíproca entre o bem-estar e perceção da satisfação com o suporte disponível e algumas dimensões das vivências académicas (Carreira, Estudo e Institucional).

Os resultados encontrados com os estudantes da nossa amostra sugerem que o ajustamento académico ao contexto universitário depende de múltiplos fatores que estão mutuamente relacionados. Tendo em conta as considerações referidas destaca-se a existência de diferenças individuais nos estudantes que frequentam o Ensino Superior, o que contribui para a heterogeneidade, cada vez mais notória, da população estudantil que frequenta este tipo de ensino. Esta diversidade tem repercussões visíveis nas experiências e no desempenho académico destes estudantes, justificando assim a crescente atenção sobre esta realidade (Monteiro, Vasconcelos & Almeida, 2005).

Assim, considera-se relevante a extensão da intervenção psicológica para o contexto académico, especialmente quando esta assume uma vertente mais preventiva e promocional, permitindo aos estudantes aprimorar os seus recursos pessoais, de forma a conseguirem lidar com a transição para o Ensino Superior (Seco et al., 2005).

Para além da identificação dos problemas que os jovens enfrentam, é importante potencializar a experiência vivida por estes aquando a frequência académica, através de programas direcionados para a promoção do desenvolvimento integral dos estudantes, dos grupos e da própria instituição (Seco et al., 2005).

A inserção de gabinetes de apoio psicológico nos estabelecimentos de Ensino Superior, em Portugal, já é uma realidade em muitas das instituições do país. Desde a criação do primeiro gabinete de apoio psicológico, em 1983, muitos outros surgiram, contribuindo para que a Educação Superior se constitua como um espaço legítimo de intervenção e pesquisa para a Psicologia Escolar. Estes serviços têm como objetivo desenvolver ações que auxiliem a resolução dos problemas de ajustamento académico dos estudantes e potencializem o processo de aprendizagem e de desenvolvimento dos estudantes (Dias, 2006).

Neste âmbito, pode ser citada a atuação da Rede de Serviços de Apoio Psicológico no Ensino Superior - Associação Profissional (RESAPES-AP). Esta consiste numa associação de carácter profissional e científico, sem fins lucrativos e com uma duração ilimitada da qual fazem parte profissionais que se encontram envolvidos no âmbito do Apoio Psicológico no sistema de Ensino Superior. A RESAPES-AP tem como objetivos a troca de informação e experiências a nível nacional e internacional, o desenvolvimento da cooperação e intercâmbio com associações e instituições ligadas ao

apoio psicológico neste tipo de ensino, e ainda, e não menos importante, estimular a investigação nesta área. Esta associação refere o exemplo do sistema de “mentorado”. Este sistema funciona em torno de relações, em que um estudante que já frequenta o Ensino Superior serve como guia ou mentor aos estudantes recém-chegados ao novo meio. O seu principal objetivo é o de aproveitar a experiência dos estudantes mais velhos para facilitar a integração dos mais novos. Os programas de “mentorado” são utilizados há muitos anos em instituições de ensino superior europeias e de outros continentes, com bons resultados (RESAPES, s.d.).

Assim sendo, importa salientar a necessidade de se intervir a nível das variáveis de natureza académica, devido à influência destas na forma como é determinada a trajetória académica, bem como, as variáveis de natureza relacional, de modo a facilitar o estabelecimento de bons relacionamentos dos estudantes com os pares e docentes (Monteiro et al., 2005). Ainda, consideramos relevante o planeamento de atividades formais e informais de aprendizagem, que promovam a participação dos estudantes e que permitam a criação de sentimentos de identidade de grupo. Também se considera importante incentivar o estudante universitário a desempenhar funções académicas na instituição ou a envolver-se em atividades extracurriculares, organizações ou associações fora do contexto académico que promovam o desenvolvimento de competências interpessoais, de liderança e de satisfação. Segundo Almeida e colaboradores (2000), os estudantes envolvidos em atividades extracurriculares ou os grupos de pares podem, de certa forma, apresentar uma melhoria em relação aos problemas de personalidade e saúde mental.

Além disto, considera-se necessário o desenvolvimento de serviços específicos de apoio nas Universidades, que incluam componentes de orientação vocacional e definição de projetos de carreira associados ao curso, o apoio tutorial dos estudantes que ingressam no Ensino Superior (programas de “mentorado”), mecanismos e estruturas de apoio para os estudantes deslocados; o desenvolvimento da motivação e das aprendizagens académicas (Seco et al., 2005, 2007).

Deste modo, é fundamental que os serviços de apoio psicológico ao estudante considerem, nas suas atividades de aconselhamento e acompanhamento, as características pessoais e contextuais do meio do jovem (e nas quais a família deve ser incluída). A orientação e o apoio facultado ao estudante nesta etapa de transição,

consiste em formas de maximizar o seu processo de adaptação e ajustamento ao novo contexto académico (Seco et al., 2005).

Também se sugere a criação de serviços de desenvolvimento e orientação de carreira que devem procurar ajudar os estudantes a obterem os melhores resultados das suas escolhas vocacionais, ou a reconsiderarem as suas escolhas de modo a assumirem uma outra escolha que lhes permita viver de forma mais satisfatória, produtiva e gratificante a sua experiência académica (Seco et al., 2005).

Em suma, destaca-se a necessidade de se estabelecer um equilíbrio entre os desafios que o novo contexto coloca ao estudante e as respostas, por parte das instituições que o recebem, não só na transmissão de conhecimentos e valores, mas principalmente no desenvolvimento de competências e de atitudes de inovação e acolhimento. Algumas linhas possíveis de intervenção psicológica incluem estimular estratégias adequadas ao trabalho e ao estudo, promover o desenvolvimento de redes de suporte entre professores e estudantes e estudantes entre si, em prol de um acompanhamento mais personalizado do processo de ensino-aprendizagem, maximizando-se, assim, o potencial cognitivo, científico e interpessoal de cada um. Estas linhas de intervenção psicológica têm como objetivo principal motivar o jovem estudante a prosseguir a sua vida académica, com satisfação, gerindo da melhor forma todos os seus recursos pessoais e usufruindo o melhor possível dos recursos institucionais (Seco et al., 2005).

Torna-se, ainda, importante mencionar que como em qualquer investigação, surgem por vezes dificuldades e obstáculos que o investigador não consegue controlar. Uma análise global dos resultados obtidos direciona-nos para uma reflexão sobre as limitações inerentes à natureza do tipo de estudo utilizado e sobre as características da nossa amostra. É de referir que a amostra de conveniência é uma técnica de amostragem em que os elementos são escolhidos por uma questão de conveniência, logo, não garante que a amostra seja representativa da população (Marôco, 2011). Contudo, permite que a escolha da amostra e a recolha dos dados seja relativamente fácil. Além disto podemos referir a desigualdade entre o número de inquiridos do sexo feminino e masculino como outra desvantagem da nossa investigação. Apesar do número suficiente de elementos constituintes da nossa amostra, este é outro aspeto a ter em conta para garantir uma maior representatividade da nossa amostra. Neste sentido, destaca-se a necessidade de

replicar esta investigação com recurso a uma distribuição de géneros mais equitativa e uma amostragem aleatória, correspondente a estudantes do ensino superior público e privado. Ainda no que diz respeito ao plano, o método transversal, apesar da sua fácil e rápida aplicabilidade, na abordagem das diferenças interindividuais, não é adequado para efetuar inferências nem generalizações. No entanto possibilita-nos realizar um estudo mais rápido e com baixo custo (Anderson, Sweeney & Williams, 2007).

Posto isto, gostava de poder futuramente repetir o estudo com outra amostra mais diversificada e com recurso a um *design* metodológico misto, ponderando a realização de entrevistas e a criação de *focus groups*. A possibilidade para a utilização de metodologias qualitativas tem como objetivo enriquecer o conhecimento sobre este tema. A investigação qualitativa baseia-se na subjetividade, o que valoriza o papel do investigador. O investigador através deste método pode examinar as opiniões individuais, sem uma categorização prévia das respostas, e considerar as características individuais dos participantes do estudo (Coutinho, 2008). O uso de *focus groups* é um método de investigação social já consolidado, que assume a forma de uma discussão estruturada que envolve a partilha progressiva e a clarificação dos pontos de vista e ideias dos participantes. Esta é uma técnica que tem particular interesse na análise de temas ou domínios que levantam opiniões divergentes ou que envolvem questões complexas que precisam de ser exploradas em maior detalhe.

Ainda no que respeita implicações para uma investigação futura, na continuidade deste estudo, julgo que seria importante avançar para estatísticas multivariadas para averiguar o valor preditivo da perceção do suporte social e da satisfação com a vida em geral, assim como de algumas variáveis relacionadas com o perfil do estudante nos diferentes aspetos do ajustamento ao Ensino Superior.

Considero ainda esta, uma etapa inicial do meu percurso como investigadora, etapa difícil mas ainda assim gratificante, não tanto pelos resultados obtidos mas pelo percurso de investigação que muito permitiu refletir, discutir, analisar e criticar as muitas opções que se foram apresentando ao longo deste trabalho.

Para terminar, considero como sendo uma mais-valia deste estudo a sua extensão atual e muito pertinente revisão da literatura realizada no âmbito desta investigação. É notória a

evolução no que diz respeito ao domínio que nesta fase final possui nos grandes temas de estudo: vivências acadêmicas, ajustamento, suporte social e bem-estar com a vida.

BIBLIOGRAFIA

- Albuquerque, F., Noriega, J., Martins, C. & Neves, M. (2008). Locus de Controle e Bem-Estar Subjectivo em Estudantes Universitários da Paraíba. *Psicologia para América Latina*, 13, 1-16.
- Almeida, L. (1998). Questionário de Vivências Acadêmicas para jovens universitários: estudos de construção e de validação. *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación*, 2 (3), 113-130.
- Almeida, L., Marinho-Araujo, C. M., Amaral, A., & Dias, D. (2012). Democratização do acesso e do sucesso no ensino superior: uma reflexão a partir das realidades de Portugal e do Brasil. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)*, 17(3), 899-920.
- Almeida, L., Santos, A., Dias, P., Botelho, S., & Ramalho, V. (1998). Dificuldades de adaptação e de realização acadêmica no ensino superior: análise de acordo com as escolhas vocacionais e o ano de curso. *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación*, 2 (2), 41-48.
- Almeida, L. S. & Ferreira, J. A. (1997). *Questionário de Vivências Acadêmicas (QVA)*. Braga: Universidade do Minho, Centro de Estudos em Educação e Psicologia.
- Almeida, L. S. & Ferreira, J. A. (1999). Adaptação e rendimento académico no Ensino Superior: Fundamentação e validação de uma escala de avaliação de vivências académicas. *Psicologia: Teoria, Investigação e Prática*, 1, 157-170.
- Almeida, L. S., Ferreira, J. A. G. & Soares, A. P. C. (1999). Questionário de Vivências Acadêmicas: Construção e validação de uma versão reduzida (QVA-r). *Revista Portuguesa de Pedagogia*, XXXIII (3), 181-207.
- Almeida, L. S. & Freire, T. (1997). *Metodologia da Investigação em Psicologia e Educação*. Coimbra: APPORT.
- Almeida, L. S. & Nogueira, C. I. F. (2002). Investimento extracurricular e seu impacto diferencial na adaptação e rendimento académico em alunos do ensino superior. *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación*, 6(8), 321-328.
- Almeida, L. S. & Soares, A. P. (2003). Os estudantes universitários: sucesso escolar e desenvolvimento psicossocial. Em E. Mercuri & S. A. J. Polydoro (Orgs.). *Estudante universitário: características e experiências de formação*. Taubaté: Cabral.
- Almeida, L. S., Soares, A. P. & Ferreira, J. A. (1999). *Adaptação, rendimento e desenvolvimento dos estudantes no Ensino Superior: Construção/validação do Questionário de Vivências Acadêmicas*. Braga: Centro de Estudos em Educação e Psicologia (CEEP), Universidade do Minho.
- Almeida, L. S., Soares, A.P. & Ferreira, J.A. (2000). Transição e Adaptação à Universidade. Apresentação de um questionário de Vivências Acadêmicas (QVA). *Psicologia*, vol.XXIV (2), 189-208.

- Almeida, L. S. Soares, A. P. C. & Ferreira, J. A. G. (2001). Adaptação, rendimento e desenvolvimento dos estudantes no Ensino Superior: Construção do Questionário de Vivências Acadêmicas. *Methodus: Revista Científica e Cultural*.
- Almeida, S. L., Ferreira, J. A. & Soares, A. P. (1999). Questionário de vivências acadêmicas: construção e validação de uma versão reduzida (QVA-r). *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 33, 181-207.
- Anderson, D., Sweeney, D. J. & Williams, T. A. (2007). *Estatística aplicada à administração e economia* (2ª ed.). São Paulo: Cengage Learning.
- Araújo, B. R., Almeida, L. S., Guisande, M. A. & Paul, M. C. (2006). Vivências e satisfação acadêmicas em estudantes do curso de enfermagem. *Revista Galego-Portuguesa de Psicologia e Educación*, 13, 363-371.
- Astin, A. (1997). *What matters in college? Four critical years revisited*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Astin, A. W. (1993). *What matters in college? Four critical years revised*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Azevedo, S.F. (2008). O processo de Bolonha em Portugal – dimensão essencial no esforço Nacional de convergência Europeia. In A.Ferrari, J. Carvalhal, J.L. Cardoso, N. Vinha, R. Vieira, S.F. Azevedo & V. Mello – Sampayo (Orgs.), *Seminário o Processo de Bolonha em Portugal - Presente e Futuro*.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist*, 28(2), 117-148.
- Bandura, A. (Ed.). (1995). *Self-efficacy in changing societies*. New York: Cambridge University Press.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: W.H. Freeman
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191-216.
- Bandura, A. (1997). Self-efficacy and health behaviour. In A. Baun, S. Newman, J. Weinman, R. West, & C. McManus (Eds.), *Cambridge handbook of Psychology, Health and Medicine*. United Kingdom: Cambridge University Press.
- Bandura, A. (2001). Social cognitive theory: An agentic perspective. *Annual Review of Psychology*, 52, 1–26.
- Barreto, A. (2000). *A situação social em Portugal, 1960-1999* (2º volume). Lisboa: Imprensa de Ciências Sociais.

- Bandura, A., & Schunk, D. H. (1981). Cultivating Competence, Self-Efficacy and Intrinsic Interest Through Proximal Self-Motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 41, 586-598.
- Ben-Zur, H. (2003). Happy Adolescents: The Link Between Subjective Well-Being, Internal Resources and Parental Factors. *Journal of Youth and Adolescents*, 32 (2), 67-79.
- Bowling, A. (2005). *Measuring Health - A Review of Quality of Life Measurement Scales* (3^a ed). England: Open University Press.
- Cantor, N., & Sanderson, C. A. (1999). Life task participation and well-being: The importance of taking part in daily life. In D. Kahneman, E. Diener, & N. Schwarz (Eds.), *Well-being: The foundations of hedonic psychology* (p. 230–243). New York: Russell Sage Foundation.
- Carneiro, J. (1999). *Adaptação à universidade e rendimento académico em alunos do 1.º ano*. Dissertação de Mestrado apresentada à Universidade do Minho. Braga: Universidade do Minho.
- Chickering, A. W. Education and identity. San Francisco: Jossey-Bass.
- Chickering, A. W. & Reisser, L. (1993). *Education and Identity*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Cobb, S. (1976). Social support as a moderator of life stress. *Psychosomatic Medicine*, 38 (5), 300-314.
- Cohen, S. & Wills, T. A. (1985). Stress, social support, and the buffering hypothesis. *Psychological Bulletin*, 98, 310-357.
- Coleta, J. A. & Coleta, M. F. (2006). Felicidade, bem-estar subjetivo e comportamento académico de estudantes universitários. *Psicologia em estudo*, 11(3), 533-539.
- Costa, E. & Leal, I. (2004). Estratégias de coping e saúde mental em estudantes universitários de viseu. In J. Ribeiro & I. Leal (Ed.), *Actas do 5º congresso nacional de psicologia da saúde* (pp. 157-162). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Costa, M. (1991). *Contextos sociais de vida e desenvolvimento da identidade*. Porto: INIC.
- Coutinho, C. P. (2008). A qualidade da investigação educativa de natureza qualitativa: Questões relativas à fidelidade e validade. *Educação Unisinos*, 12(1), 5-15.
- Cunha, S. M. & Carrilho, D. M. (2005). O processo de adaptação ao ensino superior e o rendimento académico: Adaptação e rendimento académico. *Psicologia Escolar e Educacional*, 2(9), 215-224.

- Cutrona, C. E., & Russell, D. (1987). The provisions of social relationships and adaptation to stress. In W. H. Jones & D. Perlman (Eds.), *Advances in personal relationships* (Vol. 1, pp. 37-67). Greenwich, CT: JAI Press.
- Dias, G. F. (2006). *Apoio Psicológico a jovens do Ensino Superior: Métodos, técnicas e experiências*. Portugal: Edições Asa.
- Diener, E. (1984). Subjective well-being. *Psychological Bulletin*, 95, 542-575.
- Diener, E. (2000). Subjective well-being. The science of happiness and a proposal for a national index. *American Psychologist*, 55, 34-43.
- Diener, E., Emmons, R., Larsen, R. & Grifflins, S. (1985). The satisfaction with life scale. *Journal of Personality Assessment*, 49(1), 71-75.
- Diener, E., & Larsen, R. (1984). Temporal stability and cross-situational consistency of affective, behavioral and cognitive responses. *Journal of Personality and Social Psychology*, 47, 580-592.
- Diener, E. & Lucas, R. E. (1999). Personality and subjective well-being. In D. Kahneman, E. Diner, & N. Schwartz (Eds.), *Well-being: The foundations of hedonic psychology* (pp. 213-229). New York: Russell Sage Foundation.
- Diener, E. & Lucas, R. (2000). Subjective emotional well-being. In M. Lewis & J. M. Haviland (Eds.), *Handbook of emotions* (pp.325-337). New York: Guilford.
- Diener, E., & Ryan, K. (2009). Subjective well-being: a general overview. *South African Journal of Psychology*, 39, 391-406.
- Diener, E., Scollon, C., & Lucas, R. (2003). The evolving concept of subjective well-being. *Advances in Cell Aging and Gerontology*, 15, 187-219.
- Diener, E., Suh, E., Lucas, R. & Smith, H. (1999). Subjective well-being: Three decades of progress. *Psychological Bulletin*, 125, 276-302.
- Diener, E., Suh, E., & Oishi, S. (1997). Recent findings on subjective well-being. *Indian Journal of Clinical Psychology*, 24, 25-41.
- Diniz, A. M. (2001). *Crenças, escolhas de carreira e integração universitária*. Dissertação de Doutoramento não publicada. Instituto de Educação e Psicologia. Braga: Universidade do Minho.
- Diniz, A. M. & Almeida, L. (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.
- Faria, L. & Santos, L. (2006). Auto-conceito académico social e global em estudantes universitários. *Revista da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas*, 3, 225-236.

- Faria, L. & Taveira, M.C. (2012). Influence of Sociodemographic Variables and Personality on Career Exploration: Study with Portuguese Students. *International Journal of the Academy of Organizational Behavior Management*, 3, 69-72.
- Ferraz, M.F., & Pereira, A.S. (2002). A dinâmica da personalidade e o homesickness (saudades de casa) dos jovens estudantes universitários. *Psicologia, Saúde & Doenças*, 3(2), 149-164.
- Ferreira, I. S. (2003). *Adaptação e desenvolvimento psicossocial dos estudantes do ensino superior. Factores familiares e sócio-demográficos*. Dissertação de Doutoramento apresentada à Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.
- Ferreira, J. A., Almeida, L. S. & Soares, A. P. (2001). *Adaptação académica em estudantes do 1º ano: Diferenças de género, situação de estudante e curso*, PsicoUSF, 6, 1-10.
- Ferreira, J. A. & Hood, A. B. (1990). Para a compreensão do desenvolvimento psicossocial do estudante universitário. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, XXIV, 391-406.
- Field, Andy. *Descobrimos a Estatística Usando o SPSS*. 2. Ed. Porto Alegre: Bookman, 2009.
- Figueira, C. (2013). Bem-estar nos estudantes do ensino superior: Papel das exigências e dos recursos percebidos no contexto académico e das atividades de voluntariado. Dissertação de Doutoramento. Lisboa: Faculdade de Psicologia.
- Freitas, H. C., Raposo, N. d., & 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, 179-209.
- FUNDAÇÃO FRANCISCO MANUEL DOS SANTOS - Pordata: Base de Dados Portugal Contemporâneo [Em linha]. Lisboa: FFMS, 2009. [Consult. 27 Janeiro 2014]. Disponível na WWW: <http://www.pordata.pt/>.
- Galinha, I. (2008). *Bem-Estar Subjectivo - Factores Cognitivos, Afectivos e Contextuais*. Coimbra: Quarteto Editora.
- Guichand, J. & Hutean, N. (2001). *Psicologia da Orientação*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Granado, J. I. F, Santos, A. A. A., Almeida, L. S, Soares, A. P., & Guisande, M. A. (2005). Integração académica de estudantes universitários: Contributos para adaptação e validação do QVA-r no Brasil. *Psicologia e Educação*, 4(2), 31-41.
- Hill, A. & Hill, M. M. (2000). *Investigação por questionário*. Lisboa: Silabo.
- Hussey, T. & Smith, P. (2010). Transitions in higher education. *Innovations in Education and teaching International*. 47 (2): 155 - 164.

- Igue, E. A., Bariani, I. C. & Milanesi, P. V. (2008). Vivência académica e expectativas de universitários ingressantes e concluintes. *Psico-USF*, 2(13), 155-164.
- Inácio, A. (2012). Colocação de alunos recua para níveis de 2006. *Jornal de Notícias*.
- Inácio, A. (2012). Porto tem as notas mais altas. *Jornal de Notícias*.
- Imaginário, S., Duarte, J., Jesus, S. & Vieira, L. (2010). O Bem-Estar Subjectivo em Estudantes Universitários da UAlg. *Poster apresentado no IX Encontro de Psicologia no Algarve, 19-20 Maio*. Faro: Universidade do Algarve.
- Lent, R. W. (2004). *Toward a unifying theoretical and practical perspective on well-being and psychosocial adjustment. Journal of Counselling Psychology*, 51, 482-509.
- Lent, R. W., & Brown, S. D. (2006a). Integrating person and situation perspectives on work satisfaction: A social-cognitive view. *Journal of Vocational Behavior*, 69, 236-247.
- Lent, R. W., & Brown, S. D. (2006b). On conceptualizing and assessing social cognitive constructs in career research: A measurement guide. *Journal of Career Assessment*, 14 (1), 12-35.
- Lent, R. W., Brown, S. D., & Hackett, G. (1993). Toward a unified social cognitive theory of career and academic interest, choice, and performance. Manuscript submitted for publication.
- Lent, R. W., & Brown, S. D., & Hackett, G. (1994). Toward a unifying social cognitive theory of career and academic interest, choice, and performance. *Journal of Vocational Behavior*, 45, 79-122.
- Lent, R. W., Brown, S. D., & Hackett, G. (1996). Career development from a social cognitive perspective. In D. Brown & L. Brooks (Eds.), *Career choice and development* (pp. 373-421). San Francisco, CA: Jossey-Bass Inc.
- Lent, R.W., Brown, S.D., Nota, L. & Soresi, S. (2003). Testing social cognitive interest and choice hypotheses across Holland types in Italian high school students. *Journal of vocational Behavior*, 62, 101-118.
- Lent, R.W., Brown, S.D., Schmidt, J., Brenner, B., Lyons, H., & Treistman, D. (2003). Relation of contextual supports and barriers to choice behavior in engineering majors: Test of alternative social cognitive models. *Journal of Counseling Psychology*, 50, 458-465.
- Lent, R., Taveira, M. C., & Costa-Lobo, C. C. (2012). Academic adjustment of portuguese college students: two tests of the social cognitive model of well-being. *Social cognitive predictors of adjustment*, 362-371.
- Lent, R.W, Taveira, M.C., Sheu, H, Singley, D. (2009). Social cognitive predictors of academic adjustment and life satisfaction in Portuguese college students: A longitudinal analysis. *Journal of Vocational Behavior*, 74, 190-198.

- Lobo, C. C. (2011). *Abordagem sócio-cognitiva do ajustamento à carreira no ensino superior: o papel das actividades em grupo, da auto-eficácia e dos interesses*. Braga: Universidade do Minho.
- Lucas, R. E., & Fujita, F. (2000). Factors influencing the relation between extraversion and pleasant affect. *Journal of Personality and Social Psychology*, 79, 1039-1056.
- Machado, C., & Almeida, L. (2000). *Vivências académicas: análise diferencial em estudantes dos 1º e 4º anos do ensino superior*. In J. Tavares & R.A. Santiago (Orgs.), *Ensino superior: (in) sucesso académico* (pp. 133-145). Porto: Porto Editora.
- Machado, Wagner de Lara, & Bandeira, Denise Ruschel. (2012). Bem-estar psicológico: definição, avaliação e principais correlatos. *Estudos de Psicologia (Campinas)*, 29(4), 587-595.
- Marôco, J. (2003). Análise de componentes principais. In J. Marrôco (Ed.), *Análise Estatística, com utilização do SPSS* (pp.231-257).
- Marôco, João (2007). *Análise estatística com utilização do SPSS*. Lisboa: Edições Sílabo (3ª ed.).
- Marôco, J. (2011). *Análise estatística com o spss statistics* (5ª ed.). Pero Pinheiro: ReportNumber.
- Monteiro, S. (2008). *Optimismo e Vinculação na transição para o ensino Superior: relação com sintomatologia psicopatológica, bem-estar e rendimento académico*. Tese de Doutoramento – Universidade de Aveiro.
- Monteiro, S., Vasconcelos R. M., Almeida, L. (2005), *Rendimento Académico: Influência dos métodos de estudo*. Actas do VIII Congresso Galaico Português de PsicoPedagogia. Braga: Universidade do Minho.
- Moreno, M. L. (2005). *El Proyecto profesional: una estrategia de orientación en la universidad*. In Taveira, M. C. (Ed.) *Psicologia Escolar: Uma proposta científica e Pedagógica*. Coimbra: Quarteto.
- Mourshed, M., Patel, J., Suder, K. (2014). *Education to Employment: Getting Europe's Youth into work*. McKinsey Center for Government.
- Neto, F., Barros, J. H., & Barros, A. (1990). Satisfação com a vida. In L. Almeida, R. Santiago, P. Silva, O. Caetano, & J. Marques (Eds). *Acção educativa: análise psico-social* (pp. 105- 117). Leiria: ESEL/APPORT.
- Novo, R. F. (2003). *Para além da eudaimonia: o bem-estar psicológico em mulheres na idade adulta avançada*. Coimbra: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Oishi, S., Diener, E., Lucas, R. E., & Suh, E. M. (1999). Cross-cultural variations in predictors of life satisfaction: Perspectives from needs and values. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 25, 980-990.

- O'Leary, A. (1985). Self-Efficacy and health. *Behavior Research and Therapy*, 23(4), 437-451.
- Oliveira, B., Monteiro, C., Alho, L., Tavares, J. & Diniz, A. M. (2010). Escala de integração social no ensino superior (EISES): Estudos de validade com estudantes da Universidade de Aveiro. In C. Nogueira, I. Silva, L. Lima, A. T. Almeida, R. Cabecinhas, R. Gomes, C. Machado, A. Maia, A. Sampaio & M. C. Taveira (Eds.). (pp. 103-115). Actas do VII Simpósio Nacional de Investigação em Psicologia.
- Pais-Ribeiro, J. (2005). *Introdução à Psicologia da Saúde*. Coimbra: Quarteto Editora.
- Pascarella, E. T. (1985). College environmental influences on learning and cognitive development: A critical review and synthesis. In J. C. Smart (Ed.), *Higher education: Handbook of theory and research* (Vol. 4, pp. 1-61). New York: Agathon.
- Pascarella, E. T., & Terenzini, E. T. (2005). How college affects students: A third decade of research. (Vol. 2). San Francisco: Jossey-Bass.
- Pavot, W. & Diener, E. (1993). Review of the Satisfaction with Life Scale. *Psychological Assessment*, 5, 164-172.
- Pavot, W. & Diener, E. (2008). The satisfaction with life scale and emerging construct of life satisfaction. *The Journal of Positive Psychology*, 3, 137-152.
- Pestana, M. H. & Gageiro, J. N. (2008). *Análise de dados para ciências sociais*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Pinheiro, M. (1994). *O domínio das emoções e o desenvolvimento da autonomia: contributos para o estudo do desenvolvimento psicossocial do estudante universitário*. Dissertação de mestrado apresentada à Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.
- Pinheiro, M. R., & Ferreira, J. A. (1995). Inventário de desenvolvimento da autonomia. In Almeida, L., Simões, M., & Gonçalves, M. (Eds.). *Provas psicológicas em Portugal*. Porto: Apport, pp. 271-285.
- Pinheiro, M. R. & Ferreira, J.A. (2001). Avaliação do Suporte Social em contexto de Ensino Superior. *Actas do V Seminário de Investigação e Intervenção Psicológica no Ensino Superior*. Viana do Castelo: IPVC.
- Pinheiro, M. R. & Ferreira, J. A. (2002). O questionário de suporte social: Adaptação e validação da versão portuguesa do *Social Support Questionnaire* (SSQ6). *Psychologica*, 30, 315-333.
- Pinheiro, M. R. & Ferreira, J. A. (2003). *Transition from high school to college: Is the perception of social support associated to college student adaptation?* Comunicação apresentada na 6ª Conferência Bi-Annual da Society for Vocational Psychology: Escola e Trabalho, contextos e transições. Coimbra, Portugal.

- Pinheiro, M. R. & Ferreira, J. A. (2005). A perceção do suporte social da família e dos amigos como elementos facilitadores da transição para o ensino superior. In Atas do VIII congresso galaico português de psicopedagogia (pp. 467-485). Braga: Instituto de educação e psicologia: Centro de investigação em educação.
- Pinheiro, M. R. M. (2003). *Uma época especial: suporte social e vivências académicas na transição e adaptação ao ensino superior*. Tese de Doutoramento não publicada. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação. Coimbra: Universidade de Coimbra.
- Polydoro, S.A.J. (2000). *O trancamento de matrícula na trajectória académica do universitário: condições de saída e de retorno à instituição* (Dissertação de Doutoramento, Universidade Estadual de Campinas).
- Portugalense, U. (2013). Universidade Portugalense. Retirado de Universidade Portugalense <http://www.upt.pt/page.php?p=28>.
- RESAPES. (2002). A situação dos Serviços de aconselhamento Psicológico no Ensino Superior em Portugal, Ano de 2002. Portugal: RESAPES.
- RESAPES (s.d.) - RESAPES – Rede de Serviços de Apoio Psicológico no Ensino Superior – Associação Profissional – Estatutos. Disponível em <http://resapes.fct.unl.pt/estatutos.pdf>.
- Ribeiro, J. (1994). A importância da família como suporte social na saúde. Retirado de <http://www.fpce.up.pt/docentes/paisribeiro/testes/EFICACIA.htm>.
- Ribeiro, J.L.P. (1999). Escala de Satisfação com o Suporte Social (ESSS). *Análise Psicológica*, 3(17), 547-558.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2001). On happiness and human potentials: a review of research on hedonic and eudaimonic well-being. *Annual Review of Psychology*, 52,141-166.
- Ryff, C. (1995). Psychological well-being in adult life. *Current Directions in Psychological Science*, 4, 99-104.
- Ryff, C. D., & Keyes, C. L. M. (1995). The structure of psychological well-being revisited. *Journal of Personality and Social Psychology*, 69(4),719-727.
- Ryff, C. D., & Singer B. H. (1998). The contours of positive human health. *Psychological Inquiry*, 9(1),1-28.
- Ryff, C. D., & Singer B. H. (2008). Know thyself and become what you are: a eudaimonic approach to psychological well-being. *Journal of Happiness Studies*, 9(1),13-39.
- Santiago, R. A.; Taveira, M. C.; Lencastre, L.; Gonçalves, F. (2000). Factores de sucesso/insucesso no 1.º ano dos cursos de licenciatura em ciências e engenharia do Ensino Superior. In A.P. Soares, A. Osório, J. V. Capela, L.S.

- Almeida, R. M. Vasconcelos & S.M. Caires (org.), *Transição para o Ensino Superior. Braga: Conselho Académico, Universidade do Minho.*
- Santos, L. (2000). *Vivências académicas e rendimento escolar: estudo com alunos universitários do 1º ano* (Dissertação de Doutoramento, Universidade do Minho).
- Santos, L. & Almeida, L. S. (1999). Adaptação e rendimento académico: estudo com alunos universitários do primeiro ano. In A. P. Soares, S. Araújo e S. Caires (coords). *Avaliação Psicológica: Formas e contextos*. Vol. VI (pp. 73-79). Braga: APPORT – Associação dos Psicólogos Portugueses.
- Santos, L. & Almeida, L. S. (2001). Vivências académicas e rendimento escolar: Estudo com alunos universitários do 1º ano. *Análise Psicológica*, XIX, 205-217.
- Sarason, B. R., Pierce, G. R. & Sarason, I. G. (1990). Social support: the sense of acceptance and the role of relationships. In B. Sarason, I. Sarason & G. Pierce (Eds.) *Social support: an interactional view*. New York: John Wiley & Sons, 97-128.
- Sarason, B. R., Sarason, I. G. & Pierce, G. R. (1990). Traditional views of social support and their impact of assessment. In B.R. Sarason, I.G Sarason. & G.R. Pierce (Eds.) *Social support: An interactional view*. New York: John Wiley & Sons, 5-25.
- Sarason, I.G., Sarason, B.R., Shearin, E.N., & Pierce, G.R. (1987). A brief measure of social support: Practical and Theoretical implications. *Journal of Social and Personal Relationships*, 4, 497-510.
- Schleich, A. L. R., Polydoro, S. A. J. & Santos, A. A. A. (2006). Escala de satisfação com a experiência académica de estudantes do ensino superior. *Avaliação Psicológica*, 5(1) 11-20.
- Seco, Graça (Coord. Científica); Pereira, Isabel; Dias, Isabel; Casimiro, Mafalda; Custódio, Susana (2006). A transição do ensino secundário para o ensino superior: Um estudo no Instituto Politécnico de Leiria. *Actas do XIV Colóquio da AFIRSE*, Lisboa.
- Seco, G., Dias, M., Pereira, M., Casimiro, M. & Custódio, S. (2007). Construindo pontes para uma adaptação bem sucedida ao ensino superior: implicações práticas de um estudo. In J.M. Sousa, A. Bento, G. Gonçalves, G. Mendes, M.J. Camacho & N. Veríssimo (Orgs.), IX Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.
- Seco, G. M., Casimiro, M. C., Pereira, M. I., Dias, M. I., & Custódio, S. (2005). *Para uma abordagem psicológica da transição do ensino secundário para o ensino superior: pontes e alçapões*. Leiria: Instituto Politécnico de Leiria.
- Seco, G. M., Pereira M. I., Dias, M. I., Casimiro, M. C., & Custódio, S. Estudo de validade do Questionário de Suporte Social, versão reduzida (SSQ6): respostas obtidas com base numa amostra de alunos do ensino superior

politécnico. *Actas do VI Simpósio Nacional de Investigação em Psicologia*. Évora: Universidade de Évora, 2006.

- Seixas, A. M. (2000). O Ensino Superior privado em Portugal: Políticas e discursos. *Revista Portuguesa de Educação*, 13, 53-79.
- Shaughnessy, J., Zechmeister, E., Zechmeister, J. (2012), *Research Methods In Psychology*. New York: McGraw-Hill.
- Shevlin, M. E., Brunsten, J. N., & Miles, N. V. (1998). Satisfaction with life scale: analysis of factorial invariance, mean structures and reliability. *Personality and Individual Differences* 25, 911-916.
- Silva, A. (2008). *A Construção de Carreira no Ensino Superior*. Dissertação de Doutoramento. Braga: Universidade do Minho.
- Silva, S. (2012). Ensino Superior com a menor procura desde 2006. *Público*.
- Silva, S. & Ferreira, J. (2010). Desenvolvimento psicossocial do estudante do Ensino Superior. O contributo de Artur Chickering. Série de cadernos pedagógicos do Ensino Superior, 5-23.
- Silva, S. L. R. (2003). *Adaptação académica, pessoal e social do jovem adulto ao Ensino Superior: Contributos do ambiente familiar e do auto-conceito*. Dissertação de mestrado. Coimbra: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Universidade de Coimbra.
- Simões, A. (1992). Ulterior validação de uma escala de satisfação com a vida (SWLS). *Revista Portuguesa de Pedagogia*, XXVI, 3, 503-515.
- Simões, A. Ferreira, J., Lima, M., Pinheiro, M., Vieira, C., Matos, A. & Oliveira, A. (2000). O bem-estar subjectivo: Estado actual dos conhecimentos. *Psicologia, Educação e Cultura*, 4(2), 243-279.
- Simões, M. R; Gonçalves, M. M. e Almeida, L. S (Eds.) (1999). *Testes e Provas Psicológicas em Portugal* (vol. II). Braga: APPORT/SHO.
- Soares, A. P. (2003). *Transição e ajustamento à carreira no ensino superior: Construção e validação de um modelo multidimensional de ajustamento de jovens ao contexto universitário*. Dissertação de doutoramento. Braga: Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho.
- Soares, A. P., & Almeida, L. (2002). *Expectativas académicas e adaptação à Universidade: um estudo com alunos do 1º ano da Universidade do Minho*.
- Soares, A. P., & Almeida, L. S. (2002). Ambiente académico e ajustamento à Universidade: Contributos para a validação do Classroom Environment Scale (CES, Moos & Trickett, 1987). In A. S. Pouzada, L. S. Almeida, & R. M. Vasconcelos (Eds.), *Contextos e dinâmicas da vida académica* (p. 175-193). Guimarães: Conselho Académico, Universidade do Minho.

- Soares, A. P., & Almeida, L. S. (2002). Trajectórias escolares e expectativas académicas dos candidatos ao Ensino Superior: Contributos para a definição dos alunos que entraram na Universidade do Minho. *Actas do Seminário Pedagogia em Campus*. Braga: Universidade do Minho, Conselho Académico.
- Soares, A. P., Almeida, L. S., Diniz, M. A. & Guisande, A. M. (2006). Modelo multidimensional 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., Leandro, S. , Ferreira, J. (2006), *Questionário de Vivências Académicas : versão integral (QVA) e versão reduzida (QVA-r)*. Universidade do Minho & Universidade de Coimbra.
- Souza, C. (2007). Qualidade de Vida e Saúde. In M. Siqueira, S. Jesus & V. Oliveira (Org.). *Psicologia da Saúde – Teoria e Pesquisa* (pp. 139-150). São Bernardo do Campo: Editora Metodista.
- Tay L, and Diener E. (2011). Needs and subjective well-being around the world. *Journal of Personal Social Psychology*, 101, 2, 354-65.
- Teixeira, Maria Odília. (2008). El enfoque sociocognitivo en la orientación vocacional: una reflexión sobre la evolución de los conceptos y de la práctica de la orientación. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 9(2), 9-16.
- Teixeira, M. M., Castro, G. D. & Piccolo, L. R. (2007). Adaptação à universidade em estudantes universitários: Um estudo correlacional. *Interação em Psicologia*, 11(2), 211-220.
- Unesco (1998, Octubre). La educación superior en el siglo XXI: Visión y acción. Conferencia Mundial sobre la Educación Superior, Paris.
- Upcraft, M.L. (1984). Orienting students to college. *New Directions for Student Services*, 5. San Francisco: Jossey-Bass.
- Upcraft, M.L. (2002). *Insights from theory: Understanding first year student development. First year academic advising*. Monografía n.º 3 Columbia, SC: National Resource Center for the Freshman Year Experience and Students in Transition.
- Upcraft, M.L. & Gardner, J.N. (1989). A comprehensive approach to enhancing freshman success. Em M. L. Upcraft, J. N. Gardner and Associates (orgs.), *The freshman year experience: Helping students survive and succeed in college*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Urbina, S. (2007). *Os fundamentos da testagem psicológica*. Porto Alegre: Artmed.
- Vieira, D., Coimbra, J. L. (2004). Factores facilitadores da transição para o trabalho – a perspectiva da finalistas do ensino superior. In M. C. Taveira (coord.), *Desenvolvimento vocacional ao longo da vida – fundamentos, princípios e orientações*. Coimbra: Almedina.

- Wills, T.A. & Shinar, O. (2000). Measuring perceived and received social support. *In* S. Cohen, L. Underwood, B. H. Gottlieb & Fetzer Institute (Eds.), *Social support measurement and intervention: A guide for health and social scientist*. New York: Oxford University Press, 3-25.
- Zheng, X., Sang, D. & Wang, L. (2004). Acculturation and Subjective Well-Being of Chinese Students in Australia. *Journal of Happiness Studies*, 5, 57-72.

ANEXOS

ANEXO A
Consentimento Informado

Consentimento Informado

Estudo sobre o Bem-Estar e Ajustamento Académico no Ensino Superior

Caro/a Aluno/a, no âmbito de uma investigação sobre o Bem-Estar e Ajustamento Académico no Ensino Superior, venho pedir a sua colaboração.

Sou aluna de Mestrado em Psicologia Clínica e da Saúde da Universidade Portucalense Infante D. Henrique e encontro-me a desenvolver a minha dissertação sob a orientação da Prof. Doutora Cristina Costa Lobo, acerca deste tema.

O principal objetivo deste trabalho é avaliar a influência de variáveis relacionadas com o perfil do estudante na sua adaptação ao contexto do Ensino Superior, e analisar as relações existentes entre a perceção do suporte social e a sua satisfação com a vida em geral.

A sua participação consistirá no preenchimento de um breve questionário sociodemográfico, seguido de um questionário de vivências académicas, suporte social e, por último, da satisfação com a vida. O envolvimento nesta atividade ocupar-lhe-á aproximadamente 20 minutos do seu tempo e permitirá caracterizar aspetos relacionados com a adaptação dos estudantes do 1º ciclo ao Ensino Superior.

É de salientar que se trata de um questionário anónimo, em que todas as informações que nos comunicar serão confidenciais, e que não existem respostas corretas, somente respostas que estão mais de acordo consigo.

A sua participação torna-se fundamental para a realização da presente investigação. Se decidir colaborar neste estudo, deverá indicá-lo na declaração que se segue.

No entanto, tem direito de recusar participar ou cessar a sua participação a qualquer momento, sem consequências para si.

Tomei conhecimento das condições e aceito colaborar como participante nesta investigação.

Sim

Não

Obrigada pela atenção,

Porto, UPT 2013

Susana Fernandes

Consentimento Informado

Conselho Pedagógico e Regentes das Unidades Curriculares

Exmos. Senhores Professores

O meu nome é Susana Fernandes, sou aluna de mestrado em Psicologia Clínica e da Saúde da Universidade Portucalense Infante D. Henrique e encontro-me a realizar a minha dissertação cujo título provisório é "Bem-Estar e Ajustamento Académico no Ensino Superior". Trata-se de um estudo exploratório com estudantes do 1º ciclo de estudos de Psicologia e Educação Social da UPT, sob a orientação científica da Prof. Doutora Cristina Costa Lobo.

O principal objetivo deste trabalho é avaliar a influência de variáveis relacionadas com o perfil do estudante na sua adaptação ao contexto do Ensino Superior, e analisar as relações existentes entre a perceção do suporte social e a sua satisfação com a vida em geral.

Assim, vimos por este meio, questionar acerca da possibilidade dos alunos do 1º ciclo de estudos de Psicologia e Educação Social da UPT serem os participantes do nosso estudo e, também, pedimos a permissão para administrar os quatro instrumentos que iremos utilizar, sendo estes: o Questionário de Vivências Académicas – versão reduzida (Almeida, Ferreira & Soares, 1999), o Questionário de Suporte Social (Pinheiro & Ferreira, 2002), a Escala de satisfação com a vida (Simões, 1992), assim como um Questionário Sociodemográfico.

É de referir que a aplicação dos inquéritos terá uma duração aproximada de 20 minutos, e que nos comprometemos a divulgar os resultados e assegurar total confidencialidade dos dados.

Porto, UPT 2013

Prof. Doutora Cristina Costa Lobo

Susana Santa Marta Fernandes

ANEXO B
Permissão da Aplicação do Instrumento



Permissão da Aplicação do Instrumento

Questionário de Vivências Académicas – versão reduzida

Exmo. Sr. Professor Doutor Leandro Almeida, Sr. Professor Doutor Joaquim Armando Ferreira e Sra. Professora Doutora Ana Paula C. Soares,

O meu nome é Susana Fernandes, sou aluna de mestrado em Psicologia Clínica e da Saúde da Universidade Portucalense Infante D. Henrique e encontro-me a realizar a dissertação de mestrado cujo título provisório é "Bem-Estar e Ajustamento Académico no Ensino Superior". Trata-se de um estudo exploratório com estudantes do 1º ciclo de estudos de Psicologia e Educação Social da Universidade Portucalense, sob a orientação científica da Prof. Doutora Cristina Costa Lobo.

O principal objetivo deste trabalho é avaliar a influência de variáveis relacionadas com o perfil do estudante na sua adaptação ao contexto do Ensino Superior, e analisar as relações existentes entre a perceção do suporte social e a sua satisfação com a vida em geral.

Assim, vimos por este meio, pedir-lhe a permissão para administrar o Questionário de Vivências Académicas – versão reduzida aos alunos do 1º ciclo de estudos de Psicologia e Educação Social da Universidade Portucalense Infante D. Henrique.

Porto, UPT 2013

Prof. Doutora Cristina Costa Lobo

Susana Santa Marta Fernandes

ANEXO C
Questionário Sociodemográfico

Habilitações literárias do pai

4º Ano 6º Ano 9º Ano 12º Ano Ensino Superior

Recursos socioeconómicos Baixo Médio Alto

Neste momento encontro-me

Só a estudar Trabalhar em Part-Time Trabalhar em Full-Time

Tem estatuto Trabalhador Estudante Sim Não

Envolvimento em funções académicas

Sim Não

Envolvimento em atividades extracurriculares

Sim Não

Média até ao final do 1º semestre de 2012|2013

10 - 12 Valores 12 - 14 Valores 14 -16 Valores
 16 -18 Valores 18 - 20 Valores Outro

Número de matrículas no Ensino Superior

1 2 3 4 5 6

Tem intenções de frequentar o programa de mobilidade Internacional

Sim Não

Decidiu seguir os estudos no Ensino Superior para: (pode assinalar mais que uma opção)

- Desenvolver a sua formação pessoal
- Desenvolver a sua formação académica
- Preparar-se para uma profissão
- Corresponder às expetativas dos seus pais
- Seguir o mesmo percurso que os seus amigos
- Ter mais oportunidades sociais
- Ter mais oportunidades profissionais
- Outro: _____

ANEXO D

Questionário de Vivências Acadêmicas – versão reduzida (QVA-r)

Questionário de Vivências Acadêmicas – QVA-r (Almeida, Ferreira & Soares, 2001)

O presente questionário pretende conhecer as suas opiniões e sentimentos em relação a diversas situações e vivências académicas. Algumas delas têm a ver com aspetos relacionados com a instituição que frequenta, outras com situações fora dela.

No entanto, todas procuram abarcar as suas experiências quotidianas, enquanto estudante do Ensino Superior.

Em relação a cada uma das questões apresentadas, atenda à seguinte forma de responder: de acordo com a sua opinião ou sentimento, pontue a sua resposta numa escala de 1 a 5, preenchendo o respetivo campo.

- 1- **Nada em consonância comigo, totalmente em desacordo, nunca se verifica;**
- 2- **Pouco em consonância comigo, bastante em desacordo, poucas vezes se verifica;**
- 3- **Algumas vezes de acordo e outras em desacordo, algumas vezes verifica-se outras não;**
- 4- **Bastante em consonância comigo, bastante em acordo, verifica-se bastantes vezes;**
- 5- **Sempre em consonância comigo, totalmente de acordo, verifica-se sempre.**

Por favor responda a todas as questões, tendo em conta o seu percurso e atual situação académica.

	Nada em consonância comigo, Totalmente em desacordo, Nunca se verifica	Pouco em concordância comigo, Bastante em desacordo, Poucas vezes se verifica	Algumas vezes de acordo e outras em desacordo; Algumas vezes verifica-se outras não	Bastante em consonância comigo, Bastante em acordo, Verifica-se bastantes vezes	Sempre em consonância comigo, Totalmente de acordo, Verifica-se sempre
1. Faço amigos com facilidade na minha Universidade.					
2. Acredito que posso concretizar os meus valores na carreira que escolhi.					
3. Mesmo que pudesse não mudaria de Universidade.					
4. Apresento oscilações de humor.					
5. Olhando para trás, consigo identificar as razões que me levaram a escolher este curso.					
6. Dou comigo acompanhando pouco os outros colegas da turma.					

7. Escolhi bem o curso que estou a frequentar.					
8. Tenho boas competências para a área vocacional que escolhi.					
9. Sinto-me triste ou abatido/a.					
10. Faço uma gestão eficaz do meu tempo.					
11. Sinto-me, ultimamente, desorientado/a e confuso/a.					
12. Gosto da Universidade que frequento.					
13. Há situações em que me sinto a perder o controlo.					
14. Sinto-me envolvido no curso que frequento.					
15. Conheço bem os serviços existentes na minha Universidade.					
16. Gostaria de concluir o meu curso na instituição que agora frequento.					
17. Nos últimos tempos tornei-me mais pessimista.					
18. O curso em que me encontro foi sobretudo determinado pelas notas de acesso.					
19 Os meus colegas têm sido importantes no meu crescimento pessoal.					
20. O meu percurso vocacional está a corresponder às minhas expectativas.					
21. Sinto cansaço e sonolência durante o dia.					
22. Julgo que o meu curso me permitirá realizar profissionalmente.					
23. Sinto confiança em mim próprio/a.					
24. Sinto que possuo um bom grupo de amigos na Universidade.					
25. Sinto-me em forma e com um bom ritmo de trabalho.					
26. Sinto-me mais isolado/a dos outros de algum tempo para cá.					
27. Tenho desenvolvido amizades satisfatórias com os meus colegas de curso.					
28. Tenho momentos de angústia.					
29. Utilizo a Biblioteca da minha Faculdade/Universidade.					
30. Torna-se difícil encontrar um colega que me ajude num problema pessoal.					
31. Não me consigo concentrar numa tarefa durante muito tempo.					
32. Elaboro um plano das coisas a realizar diariamente.					
33. Tenho relações de amizade próximas com colegas de ambos os sexos.					
34. Consigo ter o trabalho escolar sempre em dia.					
35. A minha incapacidade para gerir bem o tempo leva a que tenha más notas.					
36. Quando conheço novos colegas, não sinto dificuldades em iniciar uma conversa.					

37. Escolhi o curso que me parece mais de acordo com as minhas aptidões e capacidades.					
38. Sou conhecido/a como uma pessoa amigável e simpática.					
39. Penso em muitas coisas que me põem triste.					
40. Procuo conviver com os meus colegas fora dos horários das aulas.					
41. Sei estabelecer prioridades no que diz respeito à gestão do meu tempo.					
42. Tomo a iniciativa de convidar os meus amigos para sair.					
43. As minhas relações de amizade são cada vez mais estáveis, duradouras e independentes.					
44. Consigo tirar bons apontamentos nas aulas.					
45. Sinto-me fisicamente debilitado/a.					
46. A instituição de ensino que frequento não me desperta interesse.					
47. Consigo ser eficaz na minha preparação para os exames.					
48. A Biblioteca da minha escola está em apetrechada.					
49. Procuo sistematizar/organizar a informação dada nas aulas.					
50. Simpatizo com a cidade onde se situa a minha Universidade.					
51. Sinto-me desiludido/a com o meu curso.					
52. Tenho dificuldades em tomar decisões.					
53. Tenho boas competências de estudo.					
54. Os meus gostos pessoais foram decisivos na escolha do meu curso.					
55. Tenho-me sentido ansioso/a.					
Estou no curso com que sempre sonhei.					
57. Sou pontual na chegada às aulas.					
58. O meu estabelecimento de ensino tem boas infraestruturas.					
59. Não consigo estabelecer relações íntimas com colegas.					
60. Mesmo que pudesse não mudaria de curso.					

ANEXO E

Questionário de Suporte Social – versão reduzida (SSQ6)

Questionário de Suporte Social – SSQ6 (Pinheiro e Ferreira, 2000)

As questões que se seguem referem-se a pessoas que no seu meio disponibilizaram-lhe ajuda ou apoio.

Cada questão é constituída por duas partes. Na primeira parte, assinale, preenchendo os quadrados correspondentes a **todas** as pessoas que conhece e que pode contar para o ajudar e apoiar nas situações que lhe são apresentadas. Caso pretenda indicar alguém que não se encontra mencionado, pode fazê-lo na opção “outra pessoa” (por favor, veja o exemplo).

Na segunda parte indique, preenchendo o quadrado respetivo e o número (de 1 a 6) que melhor traduza o seu grau de satisfação em relação à globalidade do apoio ou ajuda que tem (por favor, veja o exemplo).

Se em relação a uma determinada questão não tem elementos de ajuda ou apoio para referir, preencha o círculo relativo à categoria “ninguém”, mas selecione **sempre** o nível de satisfação.

Exemplo: Com quem é que se pode realmente contar para o fazer sentir-se melhor quando está desiludido com alguma coisa?

- | | |
|--|---|
| <input type="checkbox"/> Ninguém | <input type="checkbox"/> Companheiro (a)/ Cônjuge |
| <input checked="" type="checkbox"/> Mãe | <input type="checkbox"/> Amigo/ Amiga |
| <input type="checkbox"/> Pai | <input type="checkbox"/> Colega de curso |
| <input type="checkbox"/> Irmão/Irmã | <input checked="" type="checkbox"/> Outro colega |
| <input checked="" type="checkbox"/> Namorado (a) | <input type="checkbox"/> Outra pessoa (especifique) AVÓ |

Qual o seu grau de satisfação?

- Muito insatisfeito Insatisfeito Algo insatisfeito
 Pouco satisfeito Satisfeito Muito satisfeito

1. Com quem é que pode realmente contar quando precisa de ajuda?

- | | |
|---|---|
| <input type="checkbox"/> Ninguém | <input type="checkbox"/> Amigo/ Amiga |
| <input type="checkbox"/> Mãe | <input type="checkbox"/> Colega de curso |
| <input type="checkbox"/> Pai | <input type="checkbox"/> Outro colega |
| <input type="checkbox"/> Irmão/Irmã | <input type="checkbox"/> Outra pessoa (especifique) |
| <input type="checkbox"/> Namorado (a) | _____ |
| <input type="checkbox"/> Companheiro (a)/ Cônjuge | |

Qual o seu grau de satisfação?

- Muito insatisfeito Insatisfeito Algo insatisfeito
 Pouco satisfeito Satisfeito Muito satisfeito

2. Com quem é que pode realmente contar para o(a) ajudar a sentir-se mais relaxado(a) quando está tenso(a) ou sob pressão?

- | | |
|---|---|
| <input type="checkbox"/> Ninguém | <input type="checkbox"/> Amigo/ Amiga |
| <input type="checkbox"/> Mãe | <input type="checkbox"/> Colega de curso |
| <input type="checkbox"/> Pai | <input type="checkbox"/> Outro colega |
| <input type="checkbox"/> Irmão/Irmã | <input type="checkbox"/> Outra pessoa (especifique) |
| <input type="checkbox"/> Namorado (a) | _____ |
| <input type="checkbox"/> Companheiro (a)/ Cônjuge | |

Qual o seu grau de satisfação?

- | | | |
|---|---------------------------------------|--|
| <input type="checkbox"/> Muito insatisfeito | <input type="checkbox"/> Insatisfeito | <input type="checkbox"/> Algo insatisfeito |
| <input type="checkbox"/> Pouco satisfeito | <input type="checkbox"/> Satisfeito | <input type="checkbox"/> Muito satisfeito |

3. Quem é que o(a) aceita totalmente, incluindo os seus maiores defeitos e virtudes?

- | | |
|---|---|
| <input type="checkbox"/> Ninguém | <input type="checkbox"/> Amigo/ Amiga |
| <input type="checkbox"/> Mãe | <input type="checkbox"/> Colega de curso |
| <input type="checkbox"/> Pai | <input type="checkbox"/> Outro colega |
| <input type="checkbox"/> Irmão/Irmã | <input type="checkbox"/> Outra pessoa (especifique) |
| <input type="checkbox"/> Namorado (a) | _____ |
| <input type="checkbox"/> Companheiro (a)/ Cônjuge | |

Qual o seu grau de satisfação?

- | | | |
|---|---------------------------------------|--|
| <input type="checkbox"/> Muito insatisfeito | <input type="checkbox"/> Insatisfeito | <input type="checkbox"/> Algo insatisfeito |
| <input type="checkbox"/> Pouco satisfeito | <input type="checkbox"/> Satisfeito | <input type="checkbox"/> Muito satisfeito |

4. Com quem é que pode realmente contar para se preocupar consigo, independentemente do que lhe possa estar a acontecer a si?

- | | |
|---|---|
| <input type="checkbox"/> Ninguém | <input type="checkbox"/> Amigo/ Amiga |
| <input type="checkbox"/> Mãe | <input type="checkbox"/> Colega de curso |
| <input type="checkbox"/> Pai | <input type="checkbox"/> Outro colega |
| <input type="checkbox"/> Irmão/Irmã | <input type="checkbox"/> Outra pessoa (especifique) |
| <input type="checkbox"/> Namorado (a) | _____ |
| <input type="checkbox"/> Companheiro (a)/ Cônjuge | |

Qual o seu grau de satisfação?

- | | | |
|---|---------------------------------------|--|
| <input type="checkbox"/> Muito insatisfeito | <input type="checkbox"/> Insatisfeito | <input type="checkbox"/> Algo insatisfeito |
| <input type="checkbox"/> Pouco satisfeito | <input type="checkbox"/> Satisfeito | <input type="checkbox"/> Muito satisfeito |

5. Com quem é que pode realmente contar para o(a) ajudar a sentir-se melhor quando se sente mesmo em baixo?

- | | |
|---|---|
| <input type="checkbox"/> Ninguém | <input type="checkbox"/> Amigo/ Amiga |
| <input type="checkbox"/> Mãe | <input type="checkbox"/> Colega de curso |
| <input type="checkbox"/> Pai | <input type="checkbox"/> Outro colega |
| <input type="checkbox"/> Irmão/Irmã | <input type="checkbox"/> Outra pessoa (especifique) |
| <input type="checkbox"/> Namorado (a) | _____ |
| <input type="checkbox"/> Companheiro (a)/ Cônjuge | |

Qual o seu grau de satisfação?

- | | | |
|---|---------------------------------------|--|
| <input type="checkbox"/> Muito insatisfeito | <input type="checkbox"/> Insatisfeito | <input type="checkbox"/> Algo insatisfeito |
| <input type="checkbox"/> Pouco satisfeito | <input type="checkbox"/> Satisfeito | <input type="checkbox"/> Muito satisfeito |

6. Com quem é que pode realmente contar para o(a) consolar quando está muito preocupado(a)?

- Ninguém
- Mãe
- Pai
- Irmão/Irmã
- Namorado (a)
- Companheiro (a)/ Cônjuge
- Amigo/ Amiga
- Colega de curso
- Outro colega
- Outra pessoa (especifique) _____

Qual o seu grau de satisfação?

- | | | |
|---|---------------------------------------|--|
| <input type="checkbox"/> Muito insatisfeito | <input type="checkbox"/> Insatisfeito | <input type="checkbox"/> Algo insatisfeito |
| <input type="checkbox"/> Pouco satisfeito | <input type="checkbox"/> Satisfeito | <input type="checkbox"/> Muito satisfeito |

ANEXO F
Escala de Satisfação com a Vida (SWLS)

Escala de Satisfação com a Vida – SWLS (Simões, 1992)

O seguinte questionário contém cinco afirmações relativas ao modo como encara a sua vida.

Indique o seu grau de acordo ou desacordo através do preenchimento da escala de 1 a 5 que se segue:

1. Discordo muito
2. Discordo um pouco
3. Não concordo nem discordo
4. Concordo um pouco
5. Concordo muito

	1	2	3	4	5
1. A minha vida parece-se, em quase tudo, como o que eu desejaria que ela fosse.					
2. As minhas condições de vida são muito boas.					
3. Estou satisfeito com a minha vida.					
4. Até agora, tenho conseguido as coisas mais importantes da vida que eu desejava.					
5. Se pudesse recomeçar a minha vida, não mudaria quase nada.					

ANEXO G
Declaração de Autorização de Publicação

DECLARAÇÃO

Nome: Susana Santa Marta Fernandes

N.º do B.I.:

Tel/Tem.:

E-mail:

Mestrado

Designação do mestrado: Mestrado em Psicologia Clínica e da Saúde

Ano de conclusão: 2014

Título da tese / dissertação: Bem-estar e Ajustamento Académico no Ensino Superior:
Estudo de caso com estudantes de Psicologia e Educação Social

Orientadora: Prof.^a Doutora Cristina Costa Lobo

Declaro, para os devidos efeitos, que concedo gratuitamente à Universidade Portucalense Infante D. Henrique, para além da livre utilização dos títulos por mim disponibilizados, autorização, para esta arquivar nos respetivos ficheiros e tornar acessível aos interessados, nomeadamente através do seu repositório institucional, os trabalhos supra-identificados, nas condições abaixo indicadas:

1. Tipo de Divulgação:

Total

Parcial

2. Âmbito de Divulgação:

- Mundial (Internet aberta)

- Intranet da Universidade Portucalense

- Internet, apenas a partir de 1 ano 2 anos 3 anos – até lá, apenas
Intranet da UPT

Advertência: O direito de autor das obras pertence ao criador intelectual, pelo que a subscrição desta declaração não implica a renúncia de propriedade dos respetivos direitos de autor ou ao direito de a usar em trabalhos futuros, os quais são pertença do subscritor desta declaração.

Assinatura:

Porto, 21 de Fevereiro de 2014