

Suporte social, stress e adaptação ao Ensino Superior de estudantes do primeiro ano: Uma Análise de perfis

Daniela da Silva Amorim

Dissertação de Mestrado em Psicologia Clínica e da Saúde

Orientação: Professora Doutora Alexandra M. Araújo

Junho, 2016



UNIVERSIDADE PORTUCALENSE

Daniela da Silva Amorim

Suporte social, stress e adaptação ao Ensino Superior de estudantes do primeiro ano:

Uma análise de perfis

Dissertação apresentada na Universidade Portucalense Infante D. Henrique para
obtenção do grau de mestre em psicologia clínica e da saúde realizada sob a
orientação da Professora Doutora Alexandra M. Araújo



UNIVERSIDADE PORTUCALENSE

Departamento de Psicologia e Educação

Junho, 2016

Agradecimentos

À *Professora Doutora Alexandra Araújo*, pela sabedoria, dedicação e compreensão, pela orientação e mestria. Um muito obrigada pelo apoio, por todas as palavras de incentivo ao longo deste percurso e pela disponibilidade prestada. Saliento o facto de me ter despertado o interesse para o tema deste estudo que superou as minhas expectativas.

Aos meus *pais*, sem eles nada seria possível. Obrigada pela educação, pelos valores e, sobretudo, pelo amor incondicional. Todo o apoio e conforto foi fundamental neste terminar do meu percurso académico.

À minha *irmã*, por todas as tardes em que eu procrastinava e, sempre muito pronta me incentivava a trabalhar na dissertação.

Ao meu *Namorado*, pelas horas em que ouvia as minhas lamentações, as minhas fraquezas, os meus medos e barreiras. Por todas as palavras de incentivo e de força, por sempre ter acreditado em mim e nunca me deixar desistir. Obrigada pelo teu amor e por me tornares numa pessoa melhor.

Aos meus *amigos*, que bem antes de iniciar uma dissertação sobre a importância do suporte social, me mostraram que estão sempre presentes e disponíveis nos bons e nos maus momentos. Um grande obrigada pelo apoio a nível académico mas um obrigada ainda maior pelo apoio a nível pessoal e emocional. Ao vosso lado, a vida é mais bela. Um obrigada em especial à Luciana, por todas as horas que passamos na biblioteca, foram longas as batalhas que percorremos juntas ao longo destes anos.

Aos *estudantes e à instituição*, que se disponibilizaram para participar no estudo e tornaram possível a realização desta investigação. Em particular, um agradecimento à Reitoria da Universidade Portucalense, na figura da Senhora Vice-Reitora, Prof. Doutora Paula Morais, pelo apoio a este estudo, que se insere no âmbito do Observatório dos Estudantes da UPT.

Resumo

A investigação sobre a adaptação dos estudantes ao Ensino Superior tem demonstrado que existe um largo número de variáveis pessoais e contextuais que influenciam esta transição. A variável de suporte social tem sido cada vez mais investigada como um fator preditor do sucesso no percurso académico, constituindo um promotor do bem-estar e atenuador do stress associado à transição. O presente estudo procurou identificar perfis de suporte social, stress percebido, controlo percebido e autoconfiança, adaptação pessoal e emocional e adaptação académica em estudantes universitários do primeiro ano. Mais ainda, procurou-se verificar o impacto do sexo na pertença aos clusters identificados. Participaram neste estudo 378 estudantes do primeiro ano de uma instituição de ensino privado do Porto (57.4% sexo feminino; $M_{idade} = 18.85$; $DP = 1.22$). A análise de clusters permitiu a identificação de quatro perfis de estudantes diferenciados nas suas características, o que mostra que a relação entre as variáveis estudadas não é homogénea em todos os estudantes. Mais ainda, foi verificada uma associação entre o sexo e a pertença aos clusters. Assim, é clara a necessidade de se distinguir os alunos que precisam de intervenção psicológica daqueles que se encontram adaptados. Face aos resultados obtidos, são apresentadas algumas reflexões e implicações ao nível psicoeducacional e avançadas algumas pistas para a intervenção psicológica nos diferentes grupos de estudantes.

Palavras-chave: Transição para o Ensino Superior; Suporte social; Adaptação pessoal e emocional; Adaptação académica; Stress.

Abstract

Research on the adaptation of students to Higher Education has shown that there are several personal and contextual variables that influence this transition. The social support variable has been increasingly investigated as a main factor of success in the academic life, as social support promotes general well-being and buffers the impact of stress related to the transition. The present study aimed to identify profiles of social support, perceived stress, perceived control and self-confidence, personal and emotional adjustment, and academic adaptation in first-year students. In addition, we investigated the impact of gender on the distribution of students in the identified profiles. Participants included 378 first-year students of a private educational institution of Porto (57.4% females, $M_{\text{age}} = 18.85$; $SD = 1.22$). The cluster analysis allowed the identification of four different profiles of students, which shows that adaptation to HE is not homogeneous for all students. In addition, gender was related to profile membership. Therefore, there is a clear need to distinguish students who need psychological intervention from those who are adapted. According to the findings, we present some psychoeducational concerns and implications and provide some suggestions for psychological intervention for the different groups of students.

Keywords: Transition to Higher Education; Social support; Personal and emotional adjustment; Academic adaptation; Stress.

Índice

Introdução	8
Transição para o Ensino Superior e Adaptação Académica	9
Stress, Suporte Social e Ajustamento Pessoal e Emocional	12
O Presente Estudo	15
Método	17
Participantes	17
Instrumentos	17
Escala Multidimensional de Suporte Social Percebido (MSPSS)	17
Adaptação ao Ensino Superior (QAES)	18
Escala de Stress Percebido	18
Procedimento	19
Resultados	20
Análise de validade e confiabilidade dos instrumentos	20
Descrição das variáveis e as suas relações	25
Estudo de Perfis de Suporte Social, Adaptação Pessoal e Emocional, Adaptação Académica, Stress Percebido e Controlo Percebido e Autoconfiança	28
Discussão	31
Considerações finais	37
Bibliografia	39

Índice de tabelas

Tabela 1: Análise Fatorial da Escala Multidimensional do Suporte Social Percebido	21
Tabela 2: Análise Fatorial da Dimensão de Adaptação Pessoal e Emocional.....	22
Tabela 3: Análise Fatorial da Dimensão de Adaptação Académica.....	23
Tabela 4: Análise Fatorial da Escala de Stress Percebido.....	25
Tabela 5: Análise Descritiva das Variáveis.....	26
Tabela 6: Correlações entre Variáveis.....	28
Tabela 7: Estatística Descritiva dos Clusters.....	30

Introdução

Atualmente verifica-se que é frequente a opção pelo Ensino Superior (ES) entre os jovens adultos, de forma a alargar a sua formação. Esta situação verifica-se tanto em homens como em mulheres, que têm investido em cursos superiores para a sua realização profissional e pessoal. Dada a maior democratização do acesso ao ES, observa-se uma população estudantil mais diversificada e heterogénea, tanto em características sociodemográficas como de preparação académica prévia e motivacionais (Almeida, 2007; Almeida, Guisande, Soares, & Saavedra, 2006; Balsa, Simões, Nunes, Carmo, & Campos, 2001; Saavedra et al., 2011; Soares, Almeida, & Ferreira, 2010). O ES também cresceu consideravelmente, sendo que os estudantes encontram uma maior diversidade de instituições e cursos pelos quais podem optar (Magalhães, Amaral, & Tavares, 2009).

A investigação destaca que são vários os fatores que levam à adaptação bem-sucedida dos estudantes ao ES. Os estudantes nem sempre são detentores de níveis de competência e maturidade suficientes para ultrapassar os desafios e mudanças que o novo contexto exige (Almeida, Araújo, & Martins, 2016). A influência do género, o sucesso académico prévio, as expectativas iniciais, os níveis educacionais da família, entre outros, são fatores que influenciam o desenvolvimento destas competências e, conseqüentemente, a adaptação ao ES (Almeida et al., 2006; Araújo, Almeida, Costa, Alfonso, Conde, & Deaño, 2015; Saavedra et al., 2011).

Percebe-se, assim, que o sucesso académico não resulta apenas do sucesso em sala de aula (Tinto, 2013), uma vez que existe um vasto leque de características que estão subjacentes à adaptação académica e social ao ES e à satisfação que o estudante sente face à sua integração e realização. Estas características pessoais e do contexto traduzem-se em resultados diferenciados de adaptação (Araújo et al., 2014). Deste modo, parece não fazer sentido continuar exclusivamente a tratar as amostras de estudantes universitários como homogéneas, surgindo-se a necessidade de identificação de perfis diferenciados de transição e adaptação ao Ensino Superior, para um conhecimento mais pormenorizado dos fatores a ter em conta nos diferentes estudantes.

Transição para o Ensino Superior e Adaptação Acadêmica

A transição para o ES representa para o jovem um conjunto de mudanças que resultam no seu crescimento pessoal, intelectual e psicossocial (Almeida, 2007; Chickering & Reisser, 1993; Cunha & Carrilho, 2005; Soares, et al., 2010; Tomás, Ferreira, Araújo, & Almeida, 2014). Relativamente a este período de vida, Chickering e Reisser (1993) desenvolveram uma teoria do desenvolvimento psicossocial, sendo que se focaram no estabelecimento da identidade do estudante universitário através do desenvolvimento da competência, autonomia, construção de uma identidade sólida e do desenvolvimento das relações interpessoais.

A maioria dos estudantes que ingressa no ES encontra-se na faixa etária dos 18 aos 25 anos, que Arnett (2000, 2004, 2006; Tanner & Arnett, 2009) definiu como *adulthood emergent*. Este é um período de desenvolvimento distinto da adolescência e da *adulthood* e que se caracteriza pela exploração de opções que levam ao estabelecimento da identidade, onde se ganham recursos para o sucesso no contexto adulto (Ravert, 2009). A *adulthood emergent* distingue-se pela independência relativa dos papéis sociais, tendo o jovem deixado a dependência da infância e adolescência, não assumindo ainda as responsabilidades da idade adulta. Assim, este é um momento da vida dos jovens onde são possíveis diferentes direções acerca de um futuro, que ainda não se encontra definido (Arnett, 2000; Ravert, 2009).

Com efeito, a transição para o ensino superior é vivida pelos adultos emergentes com alguma instabilidade, constituindo uma etapa de adaptação e autoconhecimento (Barros & Marques, 2010; Chao, 2011, 2012; Pinheiro, 2003; Ruthig, Haynes, Stupnisky, & Perry, 2009). A preparação dos alunos para as exigências do ES não tem sido devidamente pensada, uma vez que se mantém uma enorme discrepância entre o ensino secundário e o ES ao nível dos métodos de ensino e dos conteúdos curriculares, bem como das expectativas para a autonomia dos estudantes no que respeita ao estudo, o que dificulta a transição e a adaptação inicial dos mesmos (Almeida, 2007; Carlotto, Teixeira, & Dias, 2013; Cunha & Carrilho, 2005; Soares & Del Prette, 2015; Valadas, Araújo, & Almeida, 2014). As instituições continuam a concentrar os seus esforços no sucesso na sala de aula, em termos de rendimento académico, descurando aspetos como a integração social, o desenvolvimento do pensamento crítico ou a independência na gestão do dia-a-dia destes estudantes, especialmente durante o primeiro ano (Almeida et

al., 2016; Franco, Almeida, & Saiz, 2014; Franco, Butler, & Halpern, 2015; Soares, Poubel, & Mello, 2009; Tinto, 2013).

Por outro lado, ao entrar no ES, o estudante passa a ter menos contactos e menos *feedback* dos professores em relação às suas atividades de estudo e aos ritmos de aprendizagem, sendo essencial que desenvolva competências e autonomia na gestão das suas responsabilidades académicas (Rosário, Núñez, González-Pienda, Vale, Trigo, & Guimarães, 2010; Silva, Ferreira, & Ferreira, 2014; Soares & Del Prette, 2015; Tomás et al., 2014). No entanto, o sucesso na sala de aula não garante a conclusão do curso, observando-se fenómenos de abandono ou mudança de curso devido a outros fatores como a solidão, a indecisão vocacional ou a preferência por outras instituições mais prestigiadas (Almeida, 2007; Bardagi, Lassance, & Paradiso, 2003; Ferraz & Pereira, 2002; Okun, Goen, & Mitric, 2009; Seco, Pereira, Dias, & Custódio, 2005). Assim, o sucesso constitui um processo multideterminado, numa sequência de etapas pelas quais os estudantes têm de passar e que são melhor ultrapassadas quando o estudante se sente apoiado (Araújo et al., 2014; Astin, 1984; Cunha & Carrilho, 2005; Tinto, 1975, 2013).

Quando o estudante acede ao ES traz consigo um leque de expectativas iniciais, que podem ser definidas como objetivos ou aspirações definidas para o seu percurso académico (Araújo & Almeida, 2015). Muitas vezes, as vivências no primeiro ano não vão ao encontro do que o estudante espera, sendo que se assiste a um excessivo otimismo ou irrealismo nas suas crenças (Araújo et al., 2015; Araújo, Costa, Casanova, & Ameida, 2014; Igue, Bariani, & Milanesi, 2008). Apesar deste otimismo inicial, verifica-se que uma percentagem considerável de estudantes, face às exigências desta transição, acabam por vivenciar dificuldades, nomeadamente académicas (Almeida, Araújo, & Ferreira, 2014; Pinheiro, 2003).

A integração na universidade é um processo complexo e muitas vezes pode levar ao abandono do percurso académico (Almeida, 2007; Tinto, 1975; Wilcox, Winn, & Gauld, 2005). Este insucesso deve-se a um conjunto de fatores de ordem pessoal e contextual, incluindo, entre outros, dificuldades cognitivas, dificuldades no estudo, falta de motivação, fraco relacionamento com colegas e professores e fraca definição dos projetos vocacionais face ao curso frequentado (Almeida, 2007; Almeida et al., 2014; Chao, 2012; Cunha & Carrilho, 2005; Pinheiro, 2003; Tinto, 2013; Valadas, Araújo, & Almeida, 2014). As características pessoais (e.g., psicológicas, sociodemográficas, culturais), bem como as características institucionais (académicas e não académicas), são fatores a ter em conta individualmente em cada um dos estudantes, uma vez que vão

influenciar a sua adaptação ao ES (Cunha & Carrilho, 2005; Pinheiro, 2003, Silva et al., 2014).

Quando o estudante chega ao ES encontra interlocutores muito diversificados, seja tanto em idade, como em papéis e características pessoais. Estas interações requerem habilidades para resolver problemas, discutir questões académicas, gerir o tempo e tarefas bem como destrezas sociais que, muitas vezes, não estão completamente desenvolvidas (Soares & Del Prette, 2015; Soares et al., 2009). Os níveis de ansiedade referentes à componente social vida universitária predominam nas primeiras semanas no ES, sendo que é necessário oportunidades físicas e sociais para a integração social dos estudantes (Bardagi & Hutz, 2012; Cruz, 2008; Pinheiro, 2003; Wilcox et al., 2005). Estas oportunidades devem ser proporcionadas pelas próprias instituições que recebem os estudantes, criando espaços de apoio académico, onde os estudantes possam procurar ajuda quando necessitarem e também espaços sociais e atividades onde os estudantes se possam integrar com os pares (Almeida & Soares, 2003; Astin, 1984; Cruz, 2008; Ferreira, Almeida, & Soares, 2001; Seco et al., 2005; Silva et al., 2014; Soares et al., 2010; Tinto, 1975, 2013).

A entrada no ES traduz para muitos jovens o afastamento das suas relações de infância e adolescência, incluindo a família e o grupo de amigos mais próximos, necessitando os estudantes de estabelecer novas amizades que possam servir de suporte social (Almeida, 2007; Pinheiro, 2003; Soares, Guisande, & Almeida, 2007; Teixeira, Dias, Wottrich, & Oliveira, 2008). Por outro lado, a adaptação a novas exigências pessoais e académicas em termos de estudo e realização apresenta-se como um desafio de mudança na vida dos estudantes (Almeida, 2007; Chao, 2011, 2012; Seco et al., 2005). As transições, ao alterarem a vida dos estudantes, implicando a necessidade de adaptações, aumentam a vulnerabilidade ao stress e as suas consequências negativas (Chao, 2012; Pinheiro, 2003). Quando o estudante não consegue desenvolver respostas adequadas à transição, integrando-se académica e socialmente, isso reflete-se no seu bem-estar, diminuindo as hipóteses de crescimento intelectual e pessoal (Cruz, 2008; Pinheiro & Ferreira, 2005; Teixeira et al., 2008; Tinto, 1975, 2013). A insatisfação dos estudantes e o seu desajustamento podem estar na origem do insucesso escolar e do risco de abandono, sobretudo no decurso do seu primeiro ano no ES (Tomás et al., 2014; Teixeira et al., 2008).

Stress, Suporte Social e Ajustamento Pessoal e Emocional

A transição para o ES constitui um período de elevado stress para os estudantes, que muitas vezes enfrentam problemas pessoais, sociais, económicos e académicos. Este stress é atenuado através do apoio das redes do suporte social (Çivitc, 2015; Friedlander, Reid, Shupak, & Cribbie, 2007; Tinto, 1975), conduzindo assim a níveis mais elevados de adaptação.

O conceito de suporte social é uma construção complexa e multidimensional, sendo que as suas definições variam amplamente (Bruwer, Emsley, Kidd, Lochner, & Seedat, 2008). Para Cohen e McKay (1984) o suporte social refere-se aos mecanismos pelos quais as relações interpessoais atuam contra um ambiente de stress. Este suporte foi definido por Cobb (1976) como a informação de que o indivíduo é cuidado, amado, estimado e membro de uma rede de obrigações mútuas, sendo que este pode proteger o mesmo de consequências na vida resultantes do stress ou até mesmo de estados patológicos. Com efeito, já nos anos 70, Weiss (1973, 1974) tinha desenvolvido um modelo acerca das provisões sociais, onde dimensões como a vinculação, a integração social, o reforço do valor, a aliança, a orientação e a oportunidade de criar tornam-se vantajosas para os indivíduos, se estes as perceberem como disponíveis nos seus relacionamentos (Weiss, 1973, 1974; Pinheiro, 2003).

O efeito protetor do suporte social em relação ao stress psicossocial tem sido chamado de “*buffer*” ou “*buffering hypothesis*”. Esta hipótese refere que o stress apresenta efeitos prejudiciais sobre a saúde e o bem-estar das pessoas com baixo suporte social, enquanto esses efeitos são diminuídos para as pessoas com sistemas de suporte social mais elevado (Bruwer et al., 2008; Cohen & McKay, 1984; Dwyer & Cummings 2001; Sarason, Sarason, & Pierce, 1990). No entanto, em outras situações o suporte social exerce uma função mais generalizada, promovendo o bem-estar, sendo este efeito conhecido como *main effect* (Sarason et al., 1990). Os estudantes do ES enfrentam uma longa lista de agentes stressores diários (e.g., luta pela independência, problemas com colegas de quarto, preocupações com o namoro, preocupações com as notas). O stress é avaliado e gerido de diferentes formas, o que leva a que os estudantes procurem o apoio do suporte social consoante as suas necessidades (Chao, 2011; Pinheiro, 2003; Ruthig et al., 2009). No entanto, os estudantes universitários que percebem o apoio do suporte social como insuficiente “*would lack a buffer against life stress that deteriorates well-*

being” (Chao, 2012, p.6), sendo que, deste modo, o apoio do suporte social pode ser considerado o primeiro moderador entre stress e bem-estar. Assim, a investigação mostra que um ajustamento emocional e pessoal positivo está diretamente relacionado com o apoio do suporte social, elevada autoestima e satisfação com a vida, que por sua vez conduz a um estado de bom humor e conseqüentemente ao bem-estar subjetivo (Brannan, Diener, Mohr, Mortazavi, & Stein, 2013; Çivitc, 2015; Coleta, Lopes, & Coleta, 2012; Friedlander et al., 2007; Zhao, Wang, & Kong, 2014).

Sarason et al. (1990) identificam três categorias de medidas do suporte social: 1) as medidas da rede social que avaliam do ponto de vista individual a integração num grupo, 2) as medidas de suporte recebido centradas na avaliação dos comportamentos de apoio que a pessoa recebe e 3) as medidas do suporte social percebido que analisam até que ponto as pessoas acreditam que o suporte social está disponível quando necessário (Sarason et al., 1990; Pinheiro, 2003). Por outro lado, o apoio do suporte social pode ser avaliado em termos do tamanho do sistema de apoio e da satisfação com o sistema de apoio percebido (Mitchell & Zimet, 2000; Sarason, Sarason, Shearin, & Pierce, 1987), sendo cada um destes aspetos independentes e vitais em situações de stress (Bruwer et al., 2008)

Na avaliação do suporte social importa considerar as fontes desse suporte. De acordo com Zimet, Dahlem, Zimet e Farley (1988) são fontes relevantes de suporte social os amigos, a família e os outros significativos. De acordo com Pinheiro e Ferreira (2005) de entre as variáveis de suporte social, a perceção da aceitação dos pais, amigos e família são condições necessárias à adaptação do estudante. São vários os estudos que se têm focado na variável suporte social em estudantes universitários. Wilcox et al. (2005) pretenderam analisar os fatores que levam os estudantes a abandonar o ensino superior, concluindo que o fator principal prende-se com o suporte social, ou seja, a dificuldade em compatibilizar com os outros estudantes, seguindo-se o comodismo, problemas de estudo e a universidade não corresponder às expectativas. No estudo de Tomás et al. (2014) concluiu-se que o suporte social, a inteligência emocional e a personalidade apresentam-se como melhores preditores da adaptação pessoal e emocional em estudantes no ES. Com efeito, o apoio do suporte social está associado a menos stress e depressão: quando no primeiro ano os estudantes acedem ao ES com um maior nível de otimismo e apoio das suas redes de suporte social, os níveis de stress e depressão são mais baixos em comparação com os estudantes com fraco apoio das suas redes de suporte social (Ruthig et al., 2009).

Por outro lado, é também importante considerar a influência dos professores, sendo que a interação frequente com o corpo docente está relacionada com a satisfação em relação ao ES. Os estudantes que interagem frequentemente com os docentes expressam satisfação em todos os aspetos do percurso académico, incluindo as amizades e o ambiente intelectual, devendo-se assim incentivar um maior envolvimento do estudante com a universidade e vice-versa (Astin, 1984; Almeida et al., 2014; Almeida et al., 2016; Bardagi & Hutz, 2012; Teixeira et al., 2008).

Segundo Pinheiro (2003), o pedido de ajuda aos amigos está associado a menos sintomas depressivos. As atividades sociais e as relações de intimidade estão associadas a níveis mais elevados de satisfação com a vida universitária e a melhores níveis de realização académica. Friedlander et al. (2007) puderam constatar que o apoio do suporte social dos amigos está diretamente relacionado com o ajustamento emocional e pessoal. Os laços de amizade que são estabelecidos no ES são percebidos como sendo de grande importância pelos estudantes, permitindo a partilha de expectativas, interesses e problemas, facilitando a adaptação (Carlotto et al., 2013; Teixeira et al., 2008). A aceitação dos amigos, além de influenciar as variáveis de ajustamento emocional e social, assume-se no estudo de Pinheiro e Ferreira (2005) como a variável com maior efeito preditivo do bem-estar pessoal.

No estudo de Almeida, Soares e Ferreira (2000) concluiu-se que os alunos que apresentavam notas mais elevadas mostravam também uma maior interdependência entre o jovem e a sua família, sendo que o jovem se torna autónomo, mas mantém relações de proximidade com a família. Assim, a família pode contribuir para a adaptação pessoal, académica e social, não apenas através de um apoio explícito à escolha do curso (Bardagi & Hutz, 2008), mas também oferecendo um ambiente acolhedor e emocional que promove o desenvolvimento da autoconfiança e da autoestima durante a infância e adolescência, o que se repercute positivamente na capacidade adaptativa do sujeito na vida adulta (Pinheiro & Ferreira, 2005; Teixeira, Castro, Piccolo, 2007). Num estudo de estudantes mexicanos (Raffaelli, Andrade, Wiley, Edwards, Sanchez-Armass, & Garcia, 2013) concluiu-se que o apoio da família desempenhou um papel atenuador nos efeitos negativos do stress (*buffer*), onde confirmaram a importância da família para os estudantes. No estudo de Pinheiro (2003), a perceção do suporte social proveniente da família mostrou-se uma condição importante para o bem-estar geral do estudante.

Relativamente às diferenças de género, ao nível do stress e adaptação ao ES a literatura não apresenta resultados consistentes, sendo que alguns estudos (Carlotto et al., 2013; Coleta et al., 2012; Dwyer & Cummings, 2001) revelam que não existem diferenças significativas de género nos níveis de stress, enquanto outros estudos (Calaias, Andrade, & Lipp, 2003; Luz, Castro, Couto, Santos, & Pereira, 2009; Ranjita & McKean, 2000) revelam que as mulheres apresentam níveis de stress mais elevado. No estudo de Pinheiro (2003) o apoio recebido da família mostrou-se elevado a nível pessoal e emocional, sendo que o sexo feminino atribui um nível mais elevado a este apoio. O apoio da família mostrou-se também mais elevado nas raparigas a nível académico.

As mulheres parecem apresentar maior perceção do apoio do suporte social do que os homens (Bruwer et al., 2008; Carvalho, Pinto, Gouveia, Pimentel, Maia, & Pereira, 2011; Zanini, Verolla-Moura, Queiroz, 2009), demonstrando assim menores níveis de solidão. Os estudantes do sexo masculino apresentam maiores dificuldades na aprendizagem, dificuldades na gestão do seu tempo e métodos de estudo (Almeida & Soares, 2003; Almeida et al., 2006; Valadas et al., 2014), bem como diferenças sociais, uma vez que as mulheres tendem a ser mais estimuladas na utilização de estratégias pró-sociais, onde procuram apoio social perante os problemas, enquanto os homens são direcionados a serem mais independentes, nomeadamente na expressão de sentimentos (Antoniazii, Dell’Aglío & Bandeira, 1998; Calaias et al., 2003). As mulheres demonstram uma maior tendência para expressar sentimentos positivos, elogiar e abordar desconhecidos, bem como determinadas características de personalidade, tais como a amabilidade, o cuidado com os outros, apoio emocional, empatia e altruísmo (Bartholomeu, Nunes, & Machado, 2008; Costa, Terraciano, & McCrae, 2001). Estas diferenças de género necessitam, no entanto, de ser melhor exploradas, face à relação entre suporte social, stress e adaptação pessoal e emocional, bem como adaptação académica.

O Presente Estudo

A maior parte dos estudos acerca do desenvolvimento psicossocial e adaptação académica tratam as amostras como se fossem homogéneas nas suas características. Contudo, estudos prévios demonstram que é possível identificar perfis diferenciados de funcionamento psicológico nas amostras de jovens estudantes. A aplicação de

metodologias de estudo de clusters tem-se revelado relevante na identificação de perfis diferenciados de estudantes universitários em termos de decisão vocacional (Santos & Ferreira, 2012), motivação e sucesso escolar (Rego, 1988), sistemas de valores (Pereira, Camino, & Costa, 2005), abordagens ao estudo e concepções de aprendizagem (Valadas, Gonçalves, & Faísca, 2011), inteligência e personalidade (Bueno, Lemos, & Tomé, 2004).

Até ao momento desconhecem-se estudos que procurem identificar grupos específicos de alunos universitários no que respeita ao seu suporte social e ajustamento emocional. O presente estudo procura ultrapassar estas limitações, recorrendo a um estudo de clusters para identificar a diferenciação entre alunos na utilização do suporte social, stress, adaptação pessoal e emocional e adaptação académica.

Para além disso, a maior parte dos estudos nacionais recorre a amostras de estudantes que frequentam instituições de ES públicas. O presente estudo procura explorar uma realidade académica menos descrita, focando-se nas experiências de estudantes de uma instituição de ES privada. Podemos identificar uma série de fatores que diferenciam as vivências de estudantes numa instituição privada, tais como um maior compromisso financeiro dos estudantes, uma maior heterogeneidade em termos de preparação académica prévia (muitas vezes o ES privado constitui uma segunda escolha, depois do insucesso na candidatura a uma instituição superior de ensino pública), uma maior proximidade geográfica dos estudantes com as suas famílias (o que leva a manutenção das redes de suporte social) e, finalmente, a existência de turmas mais pequenas que facilitam a interação professor-aluno.

Posto isto, o objetivo geral do estudo é o de identificar perfis de suporte social, stress percebido, adaptação pessoal e emocional e adaptação académica em estudantes universitários do primeiro ano, de uma instituição de ensino superior privada. Mais ainda, procura-se verificar o impacto do sexo na pertença aos clusters identificados, bem como fornecer contributos para o estudo de validação de instrumentos de avaliação das variáveis consideradas.

Método

Participantes

A amostra deste estudo é de conveniência, selecionando-se os alunos com idades compreendidas entre os 17 e 25 anos de modo a cumprir os critérios da adultez emergente (obtendo-se uma média de 18.85 anos e um desvio-padrão de 1.22). Participaram neste estudo 378 estudantes (57.4% do sexo feminino e 42.6% do sexo masculino) do primeiro ano de uma universidade privada do distrito do Porto. A maior parte dos estudantes são solteiros (98.9%) sendo que 76.5% frequentam pela primeira vez o ensino superior (14.8% dos dados são omissos). Da nossa amostra, 82% encontram-se no momento apenas a estudar (9.3% dos dados são omissos).

Relativamente aos cursos em que estes ingressaram podemos perceber que a maior parte são os estudantes do curso de Direito (32.8%), seguindo-se o curso de Gestão com 31%, Economia com 8.4%, Psicologia com 7.4% e Turismo com 7.1%. Com menor representação temos o curso de Informática com 6.1%, seguindo-se Gestão da Hospitalidade e Solicitadoria com 2.6% dos alunos e, por fim, Educação Social com 1.6%. Em relação a esta informação 3% dos dados são omissos.

Relativamente aos pais dos estudantes, percebemos que a maior parte (57.7%) não frequentou o ensino superior (sendo que 9% dos dados são omissos). Por fim, 73.5% dos estudantes não mudaram o seu local de residência na transição para a universidade (4% de dados omissos).

Instrumentos

Escala Multidimensional de Suporte Social Percebido (MSPSS)

A perceção do suporte social foi medida através da Escala Multidimensional de Suporte Social Percebido, originalmente desenvolvida por Zimet, Dahlem, Zimet e Farley (1988), que avalia subjetivamente o suporte social proveniente da família, dos amigos e outros significativos. O instrumento foi desenvolvido com o propósito de avaliar estudantes universitários, sendo que mais tarde foi validado em várias amostras de populações. O instrumento apresenta uma adequada validade de construto, consistência interna e validade fatorial (Zimet et al., 1988). A escala é breve, apresentando 12 itens no total, sendo que se revela ideal para a investigação que

necessite de acesso a múltiplas variáveis, bem como para populações que não consigam tolerar um questionário longo. Os itens são facilmente compreensíveis e aplicáveis a populações jovens. As respostas são fornecidas recorrendo a uma escala do tipo Likert, que varia entre 1 (“Discordo totalmente”) e 7 (“Concordo totalmente”). No estudo de validação original obteve-se um alfa de Cronbach de .88 (Zimet et al., 1988), sendo que no estudo de validação portuguesa o alfa total foi de .92 (Carvalho et al., 2011). Na mesma validação portuguesa do instrumento, para a dimensão da família obteve-se um alfa de .92, para a dimensão de amigos obteve-se um alfa de .91 e para a dimensão outros significativos obteve-se um alfa de .89

Adaptação ao Ensino Superior (QAES)

A Escala de Adaptação ao Ensino Superior (Araújo et al., 2014) foi criada para avaliar a adaptação de estudantes universitários. Os itens foram gerados através de um método dedutivo com base na revisão da literatura, análise de discursos de estudantes universitários e através da análise de escalas de avaliação de adaptação ao ensino superior. Houve um cuidado na geração dos itens tendo por base três preocupações: 1) economia na apresentação e descrição do item; 2) operacionalização de modo a minimizar a necessidade de inferências subjetivas e 3) equilíbrio no número de itens (Araújo et al., 2014). O instrumento avalia a adaptação em seis dimensões: adaptação académica, adaptação interpessoal, adaptação pessoal-emocional, adaptação à instituição, desenvolvimento de carreira e compromisso com o curso. Neste estudo apenas serão utilizadas as dimensões da adaptação pessoal e emocional (incluindo oito itens), e a adaptação académica (incluindo igualmente oito itens). As respostas são apresentadas numa escala Likert, variando entre 1 (“Discordo totalmente”) e 5 (“Concordo totalmente”). No estudo de validação da escala, a dimensão adaptação pessoal e emocional apresenta um alfa de Cronbach de .91 e a dimensão adaptação académica um alfa de Cronbach de .83 (Araújo et al., 2014).

Escala de Stress Percebido

Este instrumento originalmente desenvolvido por Cohen, Kamarck e Mermelstein (1983) pretende avaliar o stress em três aspetos: a presença de agentes específicos que causam stress, os sintomas físicos e psicológicos do stress e a perceção geral de stress, independentemente do seu agente causador (Dias, Silva, Maroco, & Campos, 2015). Existem três versões do instrumento sendo que a original apresenta 14

itens, e as duas versões reduzidas apresentam dez e quatro itens, respetivamente. A versão PSS-10 é a versão utilizada neste estudo e embora seja uma versão reduzida da original, apresenta adequadas qualidades psicométricas. A escala está disponível em 25 idiomas e é apresentada no formato Likert, podendo as respostas variar entre 1 (“Nunca”) e 5 (“Muitas vezes”). No estudo de validação da escala para a população portuguesa obteve-se um alfa de Cronbach de .88 (Pais-Ribeiro & Marques, 2009).

Procedimento

Para a realização deste estudo começou por se pedir autorização à Instituição para se proceder ao contacto com a amostra na mesma. Depois de obtida a autorização e de obtermos a autorização dos coordenadores de curso, deu-se início à recolha de dados que se realizou no final do primeiro semestre, no final das aulas e em contexto de sala de aula.

Depois da recolha de dados passou-se à construção da respetiva base de dados no programa estatístico IBM SPSS 22.0. Inicialmente procedeu-se à análise fatorial exploratória de eixos principais, com rotação promax, das respostas aos vários instrumentos, de forma a avaliar a validade de constructo de cada um dos instrumentos. A retenção dos itens em cada um dos fatores foi decidida com base nas saturações acima de .40. Para avaliar a confiabilidade das escalas foi utilizado o alfa de Cronbach. A análise de consistência interna foi ainda aprofundada através do estudo das correlações corrigidas do item com o total da subescala (estabelecendo-se como mínimo crítico uma correlação de .20) e da avaliação do alfa se retirado o item da escala. De seguida, procedeu-se à análise descritiva das variáveis bem como ao estudo das correlações entre as variáveis, através do r de Pearson. O agrupamento dos sujeitos foi efetuado com uma Análise de Clusters não hierárquica recorrendo ao método *K-Means*, tendo-se escolhido a solução do menor número de clusters que reteve uma fração considerável (cerca de 51%) da variância total. Por fim, explorou-se a associação entre o sexo e a pertença ao cluster através de análises de Qui-Quadrado.

Resultados

Análise de validade e confiabilidade dos instrumentos

Para a avaliar a validade e a confiabilidade dos instrumentos foi realizada uma Análise Fatorial Exploratória, recorrendo ao método dos eixos principais, com rotação *promax*. A aplicação dos testes de Kaiser-Meyer-Olkin [KMO=.903] e de esfericidade de Barlett [$\chi^2_{(3)}=420.006$; $p < .001$] aos 12 itens da MSPSS obteve indicadores estatisticamente significativos e que nos permitem avançar para a análise fatorial.

Tal como observado na tabela 1, obtiveram-se comunalidades acima de .20 para todos os itens. A análise de eixos principais permitiu a extração de três fatores com *eigenvalue* superior à unidade, que explicam 71.24% da variância, sendo que o fator I explica por si só 55.60% da variância.

O fator I, com valor próprio de 6.95, é composto por quatro itens que representam o suporte social recebido pelos amigos (SSA); (e.g., “Posso contar com os meus amigos quando algo corre mal”). O fator II, com valor próprio de 1.30 e explicando 8.43% da variância total, é composto por quatro itens que representam o suporte social recebido pela família (SSF); (e.g., “A minha família tenta ajudar-me verdadeiramente”). Por último, o fator III com *eigenvalue* de 1.15 e explicando 7.21% da variância total dos dados, é também composto por quatro itens representa o suporte social recebido por outros significativos; (SSOS) (e.g., “Há uma pessoa especial com quem posso partilhar as minhas alegrias e tristezas”).

A confiabilidade foi avaliada através do alfa de Cronbach, tendo-se obtido para o fator I um alfa de Cronbach de .92, o que indica uma excelente consistência interna. Para este fator obtiveram-se correlações entre os itens e o total da subescala corrigida que variaram entre .74 e .91, sendo que nenhum item se eliminado provoca o aumento no alfa da subescala. O fator II apresenta um alfa de Cronbach de .89 indicando uma consistência interna muito boa, sendo que para este fator obtiveram-se correlações entre os itens e o total da subescala corrigida que variaram entre .73 e .85, sendo que nenhum item se eliminado provoca o aumento no alfa da subescala. Por fim, o fator III apresenta um alfa de Cronbach de .88, o que também nos indica uma boa consistência interna. Para este fator obtiveram-se correlações entre os itens e o total da subescala corrigida que variaram entre .57 e .96, sendo que nenhum item se eliminado provoca o aumento

no alfa da subescala. Tomadas em conjunto podemos afirmar que existem bons indicadores psicométricos para a análise deste estudo.

Tabela 1

Análise Fatorial da Escala Multidimensional do Suporte Social Percebido

Itens	F1	F2	F3	h^2
7. Posso contar com os meus amigos quando algo corre mal.	.91			.82
9. Tenho amigos com quem posso partilhar as minhas alegrias e tristezas.	.88			.81
12. Posso falar dos meus problemas com os meus amigos.	.78			.68
6. Os meus amigos realmente procuram ajudar-me.	.74			.71
3. A minha família tenta ajudar-me verdadeiramente.		.85		.76
4. Tenho a ajuda emocional e o apoio que necessito na minha família.		.82		.65
8. Posso falar dos meus problemas com a minha família.		.79		.63
11. A minha família está disponível para me ajudar a tomar decisões.		.73		.74
2. Há uma pessoa especial com quem posso partilhar as minhas alegrias e tristezas.			.96	.87
1. Há uma pessoa especial que se encontra próximo quando necessito.			.85	.85
5. Tenho uma pessoa que é verdadeiramente uma fonte de conforto para mim.			.69	.65
10. Há uma pessoa especial na minha vida que se preocupa com os meus sentimentos.			.57	.52
Eigenvalues	6.95	1.30	1.13	
% Variância (total = 71.24%)	55.60	8.43	7.21	
Consistência interna (Alfa de Cronbach) (total=0.93)	.92	.89	.88	

Com base nos oito itens retirados da escala da QAES que correspondem à dimensão de adaptação pessoal e emocional (Araújo et al., 2015) procedeu-se a uma Análise Fatorial Exploratória (AFE) recorrendo ao método dos eixos principais, com rotação *promax*. A aplicação dos testes de Kaiser-Meyer-Olkin [KMO=.909] e de esfericidade de Barlett [$\chi^2_{(28)}=1309.459$; $p < .001$] aos dados obteve indicadores estatisticamente significativos e que nos permitem avançar com a análise fatorial.

Tal como observado na tabela 2., obtiveram-se comunalidades acima de .20 para todos os itens. A análise de eixos principais permitiu a extração de apenas um fator com *eigenvalue* superior à unidade, que explica 49.59% da variância do total dos dados.

A confiabilidade foi avaliada através do alfa de Cronbach, tendo-se obtido um alfa de Cronbach de .83, o que indica uma excelente consistência interna. Obtiveram-se correlações entre os itens e o total da subescala corrigida que variaram entre .55 e .79, sendo que nenhum item se eliminado provoca o aumento no alfa da subescala. Tomadas em conjunto podemos afirmar que existem bons indicadores psicométricos para esta dimensão, permitindo o prosseguimento deste estudo.

Tabela2

Análise Fatorial da Dimensão de Adaptação Pessoal e Emocional

Itens	Fator 1	h^2
24. Ultimamente tenho-me sentido triste ou abatido/a.	.79	.62
34. Ultimamente há situações em que me sinto a perder o controlo.	.74	.55
9. Nas últimas semanas tenho tido pensamentos sobre mim próprio/a que me deixam triste.	.74	.54
39. Nas últimas semanas tenho-me sentido sem energia e mais cansado/a.	.73	.52
14. Ultimamente tenho-me sentido desorientado/a e confuso/a.	.71	.51
29. Ultimamente há situações em que me sinto a perder o controlo.	.71	.51
4. Nos últimos tempos na universidade sinto-me mais irritável do que o habitual	.63	.40
19. Nas últimas semanas tenho-me sentido ansioso/a.	.55	.31
Eigenvalues	4.46	
% Variância (total = 49.59		
Consistência interna (Alfa de Cronbach) (total=0.83)		

Da mesma forma, com base nos oito itens retirados da escala da QAES que correspondem à dimensão de adaptação académica (Araújo et al., 2014) procedeu-se a uma Análise Fatorial Exploratória (AFE) recorrendo ao método dos eixos principais, com rotação *promax*. A aplicação dos testes de Kaiser-Meyer-Olkin [KMO=.853] e de esfericidade de Barlett [$\chi^2_{(28)}=752.864$; $p < .001$] aos dados obteve indicadores estatisticamente significativos e que nos permitem avançar com a análise fatorial..

Tal como observado na tabela 3, obtiveram-se comunalidades acima de .20 para todos os itens à exceção do item 13. A análise de eixos principais permitiu a extração de apenas um fator com *eigenvalue* superior à unidade, que explica 43.21% da variância.

A confiabilidade avaliada através do alfa de Cronbach demonstrou um alfa de Cronbach de .81, o que indica uma excelente consistência interna. Obtiveram-se correlações entre os itens e o total da subescala corrigida que variaram entre .47 e .71, sendo que nenhum item se eliminado provoca o aumento no alfa da subescala. Tomadas em conjunto podemos afirmar que também existem bons indicadores psicométricos para a análise neste estudo.

Tabela3

Análise Fatorial da Dimensão de Adaptação Acadêmica

Itens	Fator 1	h^2
28. Depois das aulas, organizo e sistematizo a informação para estudar melhor.	.71	.51
18. Planeio diariamente as minhas atividades de estudo.	.71	.51
33. Esforço-me no estudo, porque estou determinado/a em conseguir bons resultados.	.64	.41
8. Tenho em dia os trabalhos, as matérias ou os exercícios das várias disciplinas.	.63	.40
23. Sou capaz de me concentrar nas tarefas de estudo o tempo necessário.	.62	.39
3. Consigo tirar boas anotações nas aulas.	.53	.28
38. Mesmo perante alguma dificuldade, não desisto de entender um assunto ou de realizar um exercício.	.47	.24
13. Tenho a preocupação de me avaliar e perceber porque me correm bem ou mal as aprendizagens.	(.36)	.13
Eigenvalues	3.46	
% Variância (total = 43.21%)		
Consistência interna (Alfa de Cronbach) (total=0.81)		

Com base nos 10 itens da Escala de Stress Percebido (Cohen, Kamarck & Mermelstein, 1983) procedeu-se a uma análise fatorial exploratória (AFE) recorrendo ao método dos eixos principais, com rotação promax. A aplicação dos testes de Kaiser-Meyer-Olkin [KMO=.826] e de esfericidade de Barlett [$\chi^2_{(45)}=1312.623$; $p < .001$] aos dados obteve indicadores estatisticamente significativos que nos permitem avançar para a análise fatorial.

Tal como observado na tabela 4, obtiveram-se comunalidades acima de .20 para todos os itens. A análise de eixos principais permitiu a identificação de dois fatores com *eigenvalue* superior à unidade, que explicam 48.21% da variância, sendo que o fator I explica por si só 33.39% da variância.

O fator I é composto por seis itens que representam o stress percebido (SP); (e.g., “Com que frequência se sentiu incapaz de controlar as coisas que são importantes na sua vida?”). O fator II é composto por quatro itens formulados pela positiva que representam o controlo percebido e autoconfiança (CPA; e.g., “Com que frequência sentiu que as coisas estavam a correr como queria?”).

A confiabilidade foi avaliada através do alfa de Cronbach, tendo-se obtido para o fator I (SP) um alfa de Cronbach de .86, o que indica uma boa consistência interna. Para este fator obtiveram-se correlações entre os itens e o total da subescala corrigida que variaram entre .63 e .77, sendo que nenhum item se eliminado provoca o aumento no alfa da subescala. O fator II (CPA) apresenta um alfa de Cronbach de .74 indicando uma consistência interna boa, sendo que para este fator obtiveram-se correlações entre os itens e o total da subescala corrigida que variaram entre .52 e .78, sendo que nenhum item se eliminado provoca o aumento no alfa da subescala. Tomadas em conjunto podemos afirmar que existem bons indicadores psicométricos para a escala de Stress Percebido, o que permite a sua utilização neste estudo.

Tabela 4

Análise Fatorial da Escala de Stress Percebido

Itens	F1	F2	h^2
2. Com que frequência se sentiu incapaz de controlar as coisas que são importantes na sua vida?	.77		.64
1. Com que frequência se sentiu preocupado/a com algo que ocorreu inesperadamente?	.75		.54
9. Com que frequência se sentiu irritado com coisas que aconteceram e que estavam fora do seu controlo?	.74		.57
3. Com que frequência se sentiu nervoso/a ou stressado/a?	.71		.50
10. Com que frequência sentiu que as dificuldades se acumulavam ao ponto de não ser capaz de as ultrapassar?	.67		.49
6. Com que frequência reparou que não conseguiu fazer todas as coisas que tinha para fazer?	.63		.38
5. Com que frequência sentiu que as coisas estavam a correr como queria?		.78	.57
4. Com que frequência se sentiu confiante na sua capacidade para lidar com os seus problemas pessoais?		.66	.42
8. Com que frequência sentiu ter tudo sob controlo?		.65	.46
7. Com que frequência se sentiu capaz de controlar as suas irritações?		.52	.27
Eigenvalues	3.82	2.02	
% Variância (total =48.21)	33.39	14.82	
Consistência interna (alfa de Cronbach) (total=.83)	.86	.74	

Descrição das variáveis e as suas relações

A descrição das variáveis em estudo foi efetuada através do estudo do mínimo e máximo, média e desvio-padrão, assimetria e curtose. Através dos valores da tabela 5 podemos referir que a primeira variável (SSA), a segunda variável (SSF) e a terceira variável (SSOS) pertencentes à mesma escala do Suporte Social apresentam um valor mínimo de um e um valor máximo de sete. A variável que apresenta uma maior média é a SSF ($M = 6.16$, $DP = .93$), seguindo-se SSA ($M = 6.04$, $DP = .90$) e de seguida SSOS ($M = 5.91$, $DP = .91$). Todas as variáveis apresentam uma média empírica superior à média teórica (4 pontos). Existe variabilidade suficiente na amostra uma vez que as respostas apresentam um desvio-padrão aproximado da unidade, chegando na variável

SSOS a ultrapassar o valor (SSF- $DP = .93$; SSA- $DP = .90$; SSOS- $DP = 1.05$). Não foram identificados problemas significativos de assimetria e curtose.

Na adaptação pessoal e emocional (APE), os valores situam-se entre um e cinco. Esta escala apresenta uma média teórica de três, sendo que neste estudo a média empírica encontra-se ligeiramente acima ($M = 3.15$, $DP = .87$). A adaptação académica os valores situam-se entre um e cinco. Esta escala apresenta uma média teórica de três, sendo que neste estudo a média empírica encontra-se acima ($M = 3.72$, $DP = .53$)

Quer o stress percebido, quer o controlo percebido e autoconfiança apresentam valores que variam entre um e cinco. O SP e o CPA apresentam uma média empírica ($M = 3.2$, $DP = .75$; $M = 3.4$, $DP = .65$ respetivamente) próxima da média teórica (3 pontos).

Tabela 5
Análise Descritiva das Variáveis

Item	N	Min	Max	M	DP	Ass.	Erro.	Curt.	Erro.
SSA	374	1.00	7.00	6.04	.90	-1.08	.13	1.04	.25
SSF	374	1.00	7.00	6.16	.93	-1.18	.13	.87	.25
SSOS	374	1.00	7.00	5.91	1.05	-.91	.13	.30	.25
APE	378	1.00	5.00	3.15	.87	.24	.13	-.41	.25
AA	378	1.00	5.00	3.72	.53	-.25	.13	.39	.25
SP	371	1.00	5.00	3.21	.75	-.05	.13	-.06	.25

Nota: SSA- Suporte Social dos Amigos; SSF- Suporte Social da Família; SSOS- Suporte Social de Outros Significativos; APE- Adaptação Pessoal e Emocional; AE- Adaptação académica; SP- *Stress* Percebido; CPA- Controlo Percebido e Autoconfiança.

Através da observação da tabela 6, é possível notar três correlações fortes no que respeita ao suporte social. Verifica-se uma correlação positiva forte e estatisticamente significativa entre as variáveis SSF e SSA ($r = .63$, $p < .01$), o que indica que um forte suporte social da família correlaciona-se fortemente com o suporte social dos amigos;

uma correlação forte e estatisticamente significativa entre as variáveis SSOS e SSA ($r = .63, p < .01$) que indica que um forte suporte social dos amigos está correlacionado com um bom suporte social proveniente de outros significativos e, por fim, uma correlação forte e estatisticamente significativa entre as variáveis SSF e SSOS ($r = .60, p < .01$) indicando que um forte suporte social da família está correlacionado positivamente com um bom suporte social proveniente de outros significativos.

Em relação à variável APE é possível verificar que esta se correlaciona ainda que de forma fraca com as variáveis SSA, SSF e SSOS ($r = .12, p < .05$; $r = .20, p < .01$, $r = .09, p > .05$, respetivamente). Salienta-se assim que a variável da adaptação pessoal e emocional está relacionada ainda que de forma fraca com o suporte social dos amigos, o suporte social da família e não com o suporte social de outros significativos. No entanto, esta variável correlaciona-se de forma negativa e estatisticamente significativa com a variável SP ($r = -.66; p < .01$) o que significa que quanto mais adaptação pessoal e emocional, menos stress percebido.

A variável AA correlaciona-se negativamente com a variável SP ($r = -.15; p < .01$) indicando que quanto mais adaptação ao estudo, menos stress percebido. Em relação à variável de controlo percebido a variável AA correlaciona-se positivamente ($r = .33; p < .01$) indicando assim que quanto mais adaptação académica, mais controlo percebido e autoconfiança.

Em relação à variável SP, é possível verificar que esta se correlaciona negativamente com as variáveis SSA, SSF e SSOS. As correlações apresentadas são baixas e apenas uma delas estatisticamente significativa, a correlação com a variável SSA ($r = -.06, p > .05$), a variável SSF ($r = -.13, p < .05$) e a variável SSOS ($r = -.05, p > .05$) Podemos ressaltar ainda que esta variável se correlaciona fortemente com a variável APE ($r = -.66, p < .01$) o que nos indica que o a adaptação pessoal e emocional está fortemente correlacionada com o *stress* percebido.

Por fim, no que diz respeito à variável CPA é possível verificar que esta se correlaciona de forma negativa com as variáveis do suporte social (SSA: $r = -.15, p > .01$; SSF: $r = -.18, p < .01$; SSOS: $r = -.21, p < .01$), indicando-nos assim que o controlo percebido e autoconfiança correlaciona-se de forma fraca e negativa com a dimensão do suporte social. A variável de controlo percebido e autoconfiança correlaciona-se também de forma moderada ($r = -.33, p < .01$) com a variável de adaptação pessoal e emocional, indicando-nos que o controlo pessoal e emocional

correlaciona-se de forma estatisticamente significativa com a adaptação pessoal e emocional. Por fim, a variável CPA correlaciona-se negativamente ($r = -.22$, $p < .01$) com a variável do *stress* percebido indicando que quanto mais controlo percebido, menos stress percebido.

Tabela 6

Correlações entre Variáveis

Variável	1.SSA	2.SSF	3.SSOS	4.APE	5. AA	6.SP	7.CPA
1.SSA	-	.63**	.63**	.12*	.27**	-.06	.15**
2.SSF		-	.60**	.20**	.22**	-.13*	.18**
3.SSOS			-	.09	.26**	-.05	.21**
4.APE				-	.13*	-.66**	.33**
5. AA					-	-.15**	.33**
6.SP						-	-.22**
7.CPA							-

*Nota*₁: SSA- Suporte Social dos Amigos; SSF- Suporte Social da Família; SSOS- Suporte Social Outros Significativos; APE- Adaptação Pessoal e Emocional; AA- adaptação académica; SP- *Stress* Percebido; CPA- Controlo Percebido e Autoconfiança.

*Nota*₂: * $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$.

Estudo de Perfis de Suporte Social, Adaptação Pessoal e Emocional, Adaptação Académica, Stress Percebido e Controlo Percebido e Autoconfiança

O agrupamento/classificação dos sujeitos sob o estudo foi efetuado com uma Análise de Clusters não hierárquica recorrendo ao método *K-Means* que permitiu o cálculo do R^2 tendo-se escolhido a solução do menor número de clusters que reteve uma fração considerável (cerca de 51%) da variância total. A solução de quatro clusters foi comparada com uma solução de cinco clusters (que explicava cerca de 56% da variância total). Atendendo a um princípio de parcimónia e com base na interpretabilidade dos clusters obtidos, que foram previamente explorados, optou-se por uma solução de quatro clusters.

Em relação à tabela 7, podemos observar que o suporte social apresenta médias elevadas nos quatro clusters identificados, sendo que é no cluster 1 ($n = 141$) que se verificam os valores mais elevados na dimensão SSA ($M = 6.51$; $DP = .49$). Em relação à dimensão SSF é no cluster 2 ($n = 112$) que se encontra a média mais elevada ($M = 6.61$, $DP = .65$). No suporte social proveniente de outros significativos (SSOS) a média mais elevada ($M = 6.46$, $DP = .52$) encontra-se no cluster 1 ($n = 141$).

Em relação às dimensões APE e AA as médias mais elevadas ($M = 4.13$, $DP = .55$; $M = 3.90$, $DP = .54$) encontram-se no cluster 2 ($n = 112$).

Por fim, a dimensão SP apresenta a média ($M = 3.59$, $DP = .60$) mais elevada no cluster 1 ($n = 141$) enquanto que a dimensão CPA apresenta a média mais elevada no cluster 2 ($n = 112$), ($M = 3.73$, $DP = .73$).

É ainda de realçar que o cluster 3 ($n = 83$) e o cluster 4 ($n = 35$) são os clusters que apresentam as médias mais baixas em relação às várias dimensões, à exceção da dimensão SP que apresenta uma média mais baixa no cluster 2 ($M = 2.60$, $DP = .63$) quando comparada com o cluster 3 ($M = 3.33$, $DP = .68$) e com cluster 4 ($M = 3.32$, $DP = .52$).

O cluster 1 é o cluster que apresenta valores mais elevados de suporte social e de stress percebido. Em relação à adaptação pessoal e emocional é o cluster com os valores mais baixos, a adaptação académica e o controlo percebido surgem com valores médios.

O cluster 2 surge logo de seguida ao cluster 1 em relação aos valores de suporte social, sendo que é um cluster caracterizado por elevado suporte social. Em relação à dimensão adaptação pessoal e emocional, adaptação académica e controlo percebido é o cluster que apresenta os valores mais elevados, consequentemente é também o cluster com os valores mais baixos na dimensão de stress percebido.

O cluster 3 apresenta valores médios de suporte social, uma baixa adaptação pessoal e emocional, valores médios de adaptação académica, elevado stress e médio controlo percebido e autoconfiança.

Por fim, o cluster 4 é o cluster com valores mais baixos de suporte social. Este cluster apresenta valores baixo de adaptação pessoal e emocional e é o cluster que conta com o valor menor em relação à adaptação académica. Deste modo, conta também com valores elevados de stress percebido e baixo e é o cluster com valores mais baixos de controlo percebido e autoconfiança.

Existe uma associação estatisticamente significativa entre o sexo e a pertença aos clusters ($\chi^2(3) = 39.62$; $p < 0.01$). O cluster 1 é o cluster que conta com mais

estudantes do sexo feminino (n= 108), enquanto o sexo masculino (n = 33) se encontra em menor escala neste cluster. Relativamente ao cluster 2 o número de estudantes é distribuído de forma mais homogénea entre o sexo feminino (n = 59) e o sexo masculino (n = 53). O cluster 3 também apresenta uma distribuição mais homogénea de estudantes do sexo feminino (n = 40) e do sexo masculino (n = 43). Por fim, o cluster 4 conta com mais estudantes do sexo masculino (n = 26) e menos estudantes do sexo feminino (n = 9).

Tabela 7

Estatística Descritiva dos Clusters

Fator	Cluster 1		Cluster 2		Cluster 3		Cluster 4		F
	M	DP	M	DP	M	DP	M	DP	
SSA	6.51	.49	6.42	.54	5.47	.73	4.43	.77	154.25***
SSF	6.54	.60	6.61	.48	5.73	.73	4.32	.68	159.56***
SSOS	6.46	.52	6.43	.65	5.16	.72	3.87	.66	231.67***
APE	2.61	.54	4.13	.55	2.86	.66	2.91	.66	153.58***
AA	3.74	.51	3.90	.54	3.65	.49	3.31	.40	13.20***
SP	3.59	.60	2.60	.63	3.33	.68	3.32	.52	54.76***
CPA	3.33	.60	3.73	.63	3.29	.68	3.16	.53	14.09***

Nota: SSA- Suporte Social dos Amigos; SSF- Suporte Social da Família; SSOS- Suporte Social de Outros Significativos; APE- Adaptação Pessoal e Emocional; AA- adaptação académica; SP- *Stress* Percebido; CPA- Controlo Percebido e Autoconfiança.

*** $p < .001$

Discussão

O objetivo deste estudo foi identificar perfis de suporte social, stress percebido, adaptação pessoal e emocional e adaptação académica em estudantes universitários do primeiro ano, de uma instituição de ensino superior privada. Mais ainda, procurou-se verificar o impacto do sexo na pertença aos clusters identificados, bem como fornecer contributos para o estudo de validação dos instrumentos.

A partir dos resultados encontrados foi possível compreender que a relação entre o suporte social, a adaptação académica e pessoal e o stress percebido não é uniforme nos estudantes de ES da amostra. Neste sentido, foram encontrados quatro clusters diferenciados em termos de características de suporte social, adaptação pessoal e emocional, adaptação académica, stress percebido e controlo percebido e autoconfiança. Assim, os resultados demonstram que: *i*) os estudantes do primeiro cluster apresentam elevados valores de suporte social, baixa adaptação pessoal e emocional, média adaptação académica, elevado stress e níveis médios de controlo percebido; *ii*) os estudantes do segundo cluster apresentam elevados valores de suporte social, elevada adaptação pessoal e emocional, bem como adaptação académica, baixo stress e elevado controlo percebido; *iii*) os estudantes do terceiro cluster apresentam menores valores de suporte social, baixa adaptação académica, níveis médios de adaptação académica, elevado stress e níveis médios de controlo percebido; *iv*) finalmente, os estudantes do quarto cluster apresentam baixos valores de suporte social, de adaptação pessoal e emocional, média adaptação académica e elevado stress. Estes resultados remetem para as especificidades nas relações entre as variáveis estudadas, uma vez que existem subgrupos de alunos com funcionamento psicossocial diferenciado nas mesmas.

No que diz respeito à amostra global, observa-se, como esperado, que o suporte social correlaciona-se fortemente entre si e evidencia uma relação significativa com a dimensão de adaptação pessoal e emocional, bem como a adaptação académica. Estes resultados corroboram os estudos de Cruz (2008), Teixeira et al. (2008), e de Tomás et al. (2014), que sustentam que o suporte social conduz a níveis mais elevados de adaptação no ES. Por outro lado, o suporte social, a adaptação e o controlo percebido apresentam neste estudo uma relação negativa com o stress, sugerindo que quanto maior o suporte e mais competências, menor será o stress percebido e vice-versa. Neste sentido, os efeitos do stress são menores em sujeitos com sistemas de suporte social

elevado (Bruwer et al., 2008; Cohen & McKay, 1984; Dwyer & Cummings, 2001; Sarason et al., 1990).

Ainda nesta linha, a literatura parece indicar que o suporte social tem um papel apaziguador nos níveis de stress de estudantes universitários (Çivitc, 2015; Friedlander et al., 2007; Ruthig et al., 2009; Tinto, 1975). Contudo, no presente estudo foi identificado um grupo (cluster 1) com valores elevados de suporte social, mas igualmente de stress percebido. De acordo com Sarason et al. (1990), não é apenas a existência de suporte social, mas sim a qualidade do mesmo que conduz à satisfação com as redes de apoio, uma vez que este apoio é percecionado como efetivo. Assim, é importante compreender até que ponto os estudantes acreditam que o seu suporte social está disponível quando necessitam. O suporte social pode ser avaliado tanto a nível do tamanho do sistema de apoio, como do nível de satisfação com esse mesmo sistema (Mitchell & Zimet, 2000; Sarason et al., 1987). Nesta linha de pensamento, os alunos do cluster 1 poderão apresentar uma insatisfação quanto à qualidade do suporte social, ou percecionarem as suas redes, apesar de existentes, como pouco eficazes no suporte. A observação dos resultados deste cluster é inovadora no cenário da investigação sobre suporte social e stress. Assim, os pressupostos base sobre o impacto do suporte social poderão beneficiar de uma discussão alargada à luz de outras variáveis, como a personalidade ou a inteligência emocional (e.g., Costa et al., 2001; Tomás et al., 2014).

Relativamente aos restantes clusters, verifica-se um grupo de alunos que se encontram mais adaptados (cluster 2), onde o efeito protetor do suporte social elevado conduziu a menores níveis de stress. Neste cluster, verifica-se o efeito positivo do suporte social na redução do stress, tal como encontrado em estudos prévios (Bruwer et al., 2008; Cohen & McKay, 1984; Dwyer & Cummings, 2001; Sarason et al., 1990), bem como na promoção do bem-estar (Sarason et al., 1990; Ruthig et al., 2009). Assim, concluímos que este cluster apresenta o funcionamento psicológico mais adaptado, uma vez que inclui alunos com elevados níveis de adaptação ao nível pessoal, emocional e académico e apresenta valores mais baixos de stress.

No que diz respeito ao terceiro cluster, este aproxima-se em termos de valores do quarto cluster; contudo, os alunos do terceiro cluster apresentam níveis ligeiramente mais elevados de suportes social, níveis ligeiramente mais reduzidos de adaptação pessoal e emocional, níveis mais elevados de adaptação académica e controlo percebido e autoconfiança, e níveis muito próximos de stress, quando comparados ao quarto cluster. No quarto cluster, observamos uma relação positiva entre suporte social e

adaptação e uma relação negativa entre suporte social e stress. Este grupo é constituído por alunos com baixo suporte social em todas as dimensões (principalmente no suporte social de outros significativos), baixa adaptação pessoal e emocional, bem como académica, e elevado nível de stress. Refira-se que a dimensão de outros significativos não é claramente associada a uma figura de referência, pelo que seria importante que esta dimensão fosse melhor definida em estudos futuros de forma a permitir uma maior compreensão dos resultados de forma a ser homogénea na compreensão da perceção dos estudantes. Este é considerado o cluster de alunos que se encontram mais desadaptados ao ES. Assim, este grupo apresenta uma maior necessidade de intervenção e acompanhamento por parte da instituição.

Na análise dos clusters identificámos, na generalidade, uma associação positiva entre o suporte social e a adaptação académica, visto que quanto mais elevada a rede de apoio do suporte social (família, amigos e outros significativos), mais positivas tendem a ser as vivências académicas, sugerindo uma boa adaptação à instituição e ao curso. A literatura sugere que o suporte social tem efeito na forma como o estudante se vai adaptar ao ES (Almeida, 2007; Pinheiro, 2003; Pinheiro & Ferreira, 2005; Soares et al., 2007; Teixeira et al., 2008; Tomás et al., 2014), na medida em que quanto mais eficaz e presente o suporte social, for percebido como disponível, mais facilmente o estudante será capaz de mobilizar esse apoio para se adaptar à transição para o ES.

No que concerne ao cluster 2, verifica-se que este grupo apresenta um suporte social ligeiramente mais reduzido quando comparado com o cluster 1. Para além disso, evidencia o valor mais elevado de adaptação pessoal e académica. É de salientar que o cluster 2 é o grupo que manifesta o valor mais elevado no suporte social da família. De acordo com Pinheiro e Ferreira (2005) e Teixeira et al. (2007), a fonte de suporte social proveniente da família contribui para a adaptação pessoal, académica e social, promovendo o desenvolvimento da autoconfiança. Os nossos resultados vão de encontro aos estudos, uma vez que o segundo cluster também apresenta valores mais elevados na dimensão de controlo percebido e autoconfiança.

O presente estudo demonstrou uma associação entre a variável sexo e os clusters, remetendo para o impacto do sexo quanto ao agrupamento dos estudantes em clusters. Desta forma, o cluster 1 (constituído por mais estudantes do sexo feminino) e o cluster 4 (constituído por mais estudantes do sexo masculino) apresentam elevados níveis de stress. Neste sentido, quando o nível de suporte social é muito elevado há mais estudantes do sexo feminino; por outro lado, quando o nível de suporte social é mais

baixo há mais estudantes do sexo masculino; quando o nível de suporte social é médio não há diferenças significativas entre os sexos, tendo sido identificada uma associação ao nível do sexo na variável de stress. Os estudos prévios apresentam resultados contraditórios relativamente às diferenças de género nas vivências de ao stress. Alguns estudos (Carlotto et al., 2013; Coleta et al., 2012; Dwyer & Cummings, 2001) não apresentam diferenças significativas nos níveis de stress entre rapazes e raparigas. Por outro lado, outros estudos (Calaias et al., 2003; Luz et al., 2009; Ranjita & McKean, 2000) referem que as mulheres apresentam níveis de stress mais elevados. Assim, serão necessários mais estudos para clarificar a associação entre o sexo e os níveis de stress experienciados pelos estudantes.

Relativamente ao suporte social, diferenciam-se dois perfis: o cluster 1 (constituído por mais estudantes do sexo feminino), que inclui estudantes com valores de elevado suporte social, e o cluster 4 (constituído por mais estudantes sexo masculino), onde os valores de suporte social são mais baixos. Para além destes, são ainda identificados dois grupos (cluster 2 e cluster 3) onde existe heterogeneidade de sexos nos clusters com elevado e médio apoio do suporte social. Alguns estudos referem que as mulheres apresentam maior apoio das redes de suporte social do que os homens (Bruwer et al., 2008; Carvalho et al., 2011; Zanini et al., 2009). Este resultado pode ser explicado pelo facto de, desde cedo, as mulheres serem mais estimuladas para a utilização de estratégias pró-sociais, onde procuram apoio social perante os problemas, enquanto os homens são estimulados a serem mais independentes (Antoniazii et al., 1998; Calaias et al., 2003). As mulheres evidenciam, ainda, uma maior tendência para expressar sentimentos positivos, elogiar e abordar desconhecidos, bem como determinadas características de personalidade, tais como a amabilidade, o cuidado com os outros, o apoio emocional, a empatia e o altruísmo (Bartholomeu et al., 2008; Costa et al., 2001; Lynn & Martin, 1997).

Como já referido anteriormente, o cluster 1 (constituído por mais estudantes do sexo feminino) apresenta valores mais elevados de suporte social e de níveis de stress. Para além das mulheres poderem não perceberem a sua rede de apoio como efetiva, estes resultados podem ser justificados pelo facto de apresentarem tipicamente níveis mais elevados de neuroticismo, pessimismo e ansiedade (Costa et al., 2001; Lynn & Martin, 1997; Oliveira, 2002; Tomás et al., 2014).

No que concerne à adaptação, distingue-se a adaptação pessoal e emocional de adaptação académica. Em relação à adaptação académica, conclui-se que os estudantes

do sexo masculino apresentam valores mais baixos de adaptação académica do que o grupo do sexo feminino. Assim, os estudantes do sexo masculino parecem apresentar maiores dificuldades na aprendizagem e dificuldades na gestão do seu tempo e nos métodos de estudo (Almeida & Soares, 2003; Almeida et al., 2006; Valadas et al., 2014). Contudo, identificamos dois perfis (cluster 2 e cluster 3) mistos (com uma distribuição equitativa de homens e mulheres) onde a adaptação académica é elevada. No entanto, quando comparamos o cluster 1 e o cluster 4, observa-se que os estudantes do cluster 1 (com mais estudantes do sexo feminino) apresentam adaptação académica mais elevada, e os estudantes do cluster 4 (com mais estudantes do sexo masculino) pontuam mais alto ao nível de adaptação pessoal e emocional. De acordo com Seco et al. (2005) e Bernier, Larose, Boivin, e Soucy (2014), os rapazes adaptam-se melhor a nível pessoal do que as raparigas. O cluster 2, composto por estudantes de ambos os sexos, apresenta os valores mais elevados de adaptação académica e de adaptação pessoal e emocional. Evidencia-se, uma vez mais, a necessidade de distinção das características intrínsecas presentes nos grupos.

No primeiro, terceiro e quarto clusters, a adaptação académica apresenta valores mais elevados do que a adaptação pessoal e emocional. Assim, os estudantes, apesar de adaptados ao nível académico, parecem estar menos adaptados a nível pessoal. Uma vez que os dados foram recolhidos no primeiro semestre, pressupõe-se que os alunos ainda não terão passado pelo confronto em momentos de avaliação e devolução de resultados, sentindo mais claramente dificuldades académicas. Uma vez mais, o segundo cluster apresenta-se funcional, verificando-se valores da adaptação académica e da adaptação pessoal e emocional muito próximos.

Concluindo, de uma forma global, o estudo não apresenta um grupo de elevado risco de crise, uma vez que as dificuldades apresentadas encontram-se essencialmente no cluster 4, apesar de não muito elevadas (os valores situam-se perto ou acima da média teórica). Uma vez que são identificados grupos com características distintas, a intervenção psicológica poderá ser mais direcionada e focada nas características dos estudantes da instituição. O cluster 1, embora apresente um elevado suporte social, apresenta níveis elevados de stress e baixa adaptação, pelo que a intervenção psicológica neste cluster poderá ser direcionada à avaliação das crenças dos estudantes acerca da qualidade do seu suporte social, aprofundando as representações dos estudantes acerca da disponibilidade do mesmo e eficácia em situações de crise e no apoio à adaptação ao ES. O segundo cluster (que se encontra melhor adaptado) não

apresenta necessidades visíveis de intervenção. No entanto, é aconselhável que os alunos continuem a ser acompanhados de forma a garantir o sucesso no percurso académico. O terceiro cluster apresenta um suporte social visivelmente mais reduzido, níveis de stress bastante elevados e níveis de adaptação baixos. Desta forma, requer especial atenção nas estratégias de adaptação às situações adversas bem como o trabalho de percepção acerca do suporte social. Além disso, carece de compreensão acerca da existência deste suporte e como este atua nos níveis de stress nos estudantes. Por fim, o quarto cluster é o grupo que é considerado como o grupo que se encontra menos adaptado e, por isso, o grupo com mais necessidade de intervenção. Deste modo, é importante explorar quais os fatores que levam ao baixo suporte social neste grupo de estudantes e que podem estar a provocar, ou não, o elevado stress no ES. Recomenda-se que se explore o que conduz a níveis mais baixos de adaptação académica, auxiliando a integração académica com o apoio psicopedagógico.

Além do estudo permitir revalidar os instrumentos numa amostra diferente, os resultados do estudo psicométrico dos mesmos mostram boa validade de constructo e consistência interna das escalas, e por isso, uma boa adequação para a avaliação da população estudada. Não obstante, em estudos futuros na escala de suporte social (MSPSS; Zimet et al., 1988) com estudantes universitários é importante que se avalie a relação do aluno com o professor, uma vez que este pode ser um bom indicador de adaptação ao ES. A escala não refere a percepção da qualidade do suporte social e a sua satisfação com o mesmo, mas apenas a sua existência (e.g., “1. Há uma pessoa especial que se encontra próxima quando necessito”). No futuro, é importante explorar nos estudantes a satisfação com a qualidade do seu suporte social, de forma a avaliar a necessidade de intervenção psicológica neste domínio. Por fim, ainda na MSPSS, sugere-se que seja melhor explorado o conceito de “outros significativos” presente na escala, uma vez que este significativo pode ser associado a um namorado/a, ou a um melhor amigo/a, ou até mesmo a um familiar. Não obstante, os instrumentos revelaram-se pertinentes, não só por apresentarem bons indicadores psicométricos, mas também por serem instrumentos bastante informativos e de aplicação breve, dado o número da amostra e do local de aplicação.

Considerações finais

A maior parte dos estudos realizados no ES referem-se a instituições de ensino público, enquanto o presente estudo foi realizado numa instituição de ensino privado do Porto. O facto de a amostra ser recolhida em uma instituição privada leva a que esta se distinga das restantes, uma vez que existe um maior compromisso do aluno com o curso por questões financeiras e uma maior heterogeneidade em termos de preparação académica, uma vez que os estudantes podem ter ingressado no curso como segunda opção, depois do insucesso da candidatura ao ES público. Dadas as variáveis do estudo, importa também referir que os alunos muitas vezes optam pelo ES privado de forma a permanecerem nas suas áreas de residência (como foi referido anteriormente, 73.5% dos alunos não mudaram o seu local de residência), o que leva a que estes não percam as suas redes de apoio, tanto a nível familiar, como o suporte social proveniente dos amigos. O facto de as turmas serem mais pequenas possibilita também uma maior interação professor-aluno e por isso também maior apoio.

Deste modo, o estudo torna-se pertinente, uma vez que permite conhecer uma realidade diferente da conhecida da maior parte dos estudos. Outro contributo do estudo é a análise realizada, pois são desconhecidos estudos prévios de análise de perfis centrados no suporte social, stress e adaptação ao ES. A análise de clusters mostrou-se bastante pertinente, uma vez que mostrou que a teoria conhecida acerca do suporte social poderá não se aplicar de igual forma a todos os estudantes ou representar qualitativamente todas as vivências dos mesmos. Com efeito, existem grupos mais adaptados do que outros, sendo possível identificar quais os alunos que mais precisam de intervenção psicológica, e assim desenvolver intervenções mais focadas e ajustadas às suas necessidades individuais. A análise de clusters possibilitou perceber que, embora a teoria nos mostre que o suporte social funciona como apaziguador nos níveis de stress, no estudo foi identificado um grupo com elevado suporte social e elevado stress, não sendo claro o efeito do suporte social nos níveis de stress nestes alunos.

Na continuidade do que já foi concluído, é importante referir que este estudo apresenta algumas limitações: *i*) a escala de suporte social não avalia a relação com os professores, *ii*) a escala de suporte social não avalia a perceção dos estudantes acerca da qualidade do mesmo; *iii*) a dimensão “outros significativos” pode gerar algumas dúvidas; *iv*) o momento em que os dados foram recolhidos situou-se perto da finalização do semestre, o que poderá ter aumentado os níveis de stress dos alunos; *v*) o contexto de

sala de aula pode não ter sido o mais indicado para a recolha da amostra, sendo que os alunos que realmente precisam de intervenção poderão não ter estado presentes nesse momento; *vi*) a amostra é bastante homogénea, sendo que a maior parte dos alunos não perdeu o seu suporte social uma vez que não mudou de residência; *vii*) as características específicas da amostra poderão dificultar a generalização dos resultados.

No futuro, seria pertinente um estudo longitudinal onde os alunos fossem avaliados no decorrer do ano letivo, ou até mesmo até à conclusão dos seus estudos superiores, de forma a ser possível um acompanhamento nas modificações de comportamento bem como no envolvimento com o curso em cada um dos clusters identificados. O estudo poderia ser complementado com estudo de caso, entrevistas e observações de comportamento em sala de aula. Finalmente, tal como foi referido, a avaliação do suporte social através da MSPSS poderá ser revista, inserindo-se novos itens que esclareçam as questões já apresentadas.

Bibliografia

- Almeida, L. S. (2007). Transição, adaptação académica e êxito escolar no ensino superior. *Revista Galego-Portuguesa de Psicología e Educación, 15*(2), 1138-1663.
- Almeida, L. S., Araújo, A. M., & Ferreira, J. A. (2014). Editorial. [Adaptação e sucesso académico no Ensino Superior]. *Revista E-Psi, 4*(1), 1-4.
- Almeida, L. S., Araújo, A. M., & Martins, C. (2016). Transição e adaptação dos alunos do 1º ano: Variáveis intervenientes e medidas de atuação. In L. S. Almeida, & R. V. Castro, *Ser estudante no ensino superior: O caso dos estudantes do 1º ano* (pp. 146-164).
- Almeida, L., & Soares, A. P. (2003). Os estudantes universitários: Sucesso escolar e desenvolvimento psicossocial. In E. Mercuri, S. A. J. Polydoro, A. A. A. Santos, A. Del Prette, A. P. Soares, C. A. Fior, E. M. A. Pereira, G. G. Pachane, I. C. D. Bariani, L. S. Almeida, R. Primi, R. P. C. Zenorine, & Z. A. P. Del Prette, *Estudante universitário: Características e experiências de formação* (pp. 15-40). São Paulo: Cabral Editora e Livraria Universitária.
- Almeida, L. S., Soares, A. P. C., & Ferreira, J. A. (2000). Transição e adaptação à universidade: Apresentação de um questionário de vivências académicas (QVA). *Psicologia, 14*(2), 189-208.
- Almeida, L. S., Guisande, M. A., Soares, A. P., & Saavedra, L. (2006). Acesso e sucesso no ensino superior em Portugal: Questões de género, origem sócio-cultural e percurso académico dos alunos. *Psicologia: Reflexão e Crítica, 19*(3), 507-514.
- Antoniazzi, A. S., Dell'Aglio, D. D., & Bandeira, D. R. (1998). O conceito de *coping*: Uma revisão teórica. *Estudos de Psicologia, 3*(2), 273-294.
- Araújo, A. M., & Almeida, L. S. (2015). Adaptação ao ensino superior: O papel moderador das expectativas académicas. *Revista Científica de Educação, 1*(1), 13-32.
- Araújo, A. M., Almeida, L. S., Costa, A. R., Alfonso, S., Conde, A., & Deaño, M. (2015). Variáveis pessoais e socioculturais de diferenciação das expectativas académicas: Estudo com alunos do ensino superior do norte de Portugal e da Galiza. *Revista Portuguesa de Educação, 28*(1), 201-220.

- Araújo, A. M., Almeida, L. S., Ferreira, J. A., Santos, A. A., Noronha, A. P., Zanon, C. (2014). Questionário de Adaptação ao Ensino Superior (QAES): Construção e validação de um novo questionário. *Psicologia, Educação e Cultura*, 18(1), 131-145.
- Araújo, A. M., Costa, A. R., Casanova, J. R., & Almeida, L. S. (2014). Questionário de Percepções Académicas – Expectativas: Contributos para a sua validação interna e externa. *Revista E-Psi*, 4(1), 156-178.
- Arnett, J. J. (2000). Emerging adulthood: A theory of development from the late teens through the twenties. *American Psychologist*, 55(5), 469-480.
- Astin, A. W. (1984). Student involvement: A development theory for higher education. *Journal of College Student Development*, 40(5), 518-529.
- Balsa, C., Simões, J. A., Nunes, P., Carmo, R., & Campos, R. (2001). *Perfil dos estudantes do ensino superior: Desigualdades e diferenciação (CEOS, Inquéritos, V. 1)*. Lisboa: Edições Colibri.
- Bardagi, M. P., & Hutz, C. S. (2008). Apoio parental percebido no contexto da escolha inicial e da evasão de curso universitário. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 9(2), 31-44.
- Bardagi, M. P., & Hutz, C. S. (2012). Rotina académica e relação com colegas e professores: Impacto na evasão universitária. *Psico*, 43(2), 174-184.
- Bardagi, M. P., Lassance, M. C. P., & Paradiso, A. C. (2003). Trajetória académica e satisfação com a escolha profissional de universitários em meio de curso. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 4(2), 153-166.
- Barros, A., & Marques, F. (2010). Auto-percepções, valores e saliência dos papéis em estudantes do ensino superior. *Psychologica*, 53, 447-464.
- Bartholomeu, D., Nunes, C. H. S. S., & Machado, A. A. (2008). Traços de personalidade e habilidades sociais em estudantes universitários. *Psico-USF*, 13(1), 41-50.
- Brannan, D., Biswas-Diener, R., Mohr, C. D., & Mortazavi, S. (2013). Friends and family: A cross-cultural investigation of social support and subjective well-being among college students. *Journal of Positive Psychology*, 8(1), 37-41.
- Bernier, A., Larose, S., Boivin, M., & Soucy, N. (2004). Attachment state of mind: Implications for adjustment to college. *Journal of Adolescent Research*, 19, 783-806.

- Bruwer, B., Emsley, R., Kidd, M., Lochner, C., & Seedat, S. (2008). Psychometric properties of the Multidimensional Scale of Perceived Social Support in youth. *Comprehensive Psychiatry, 49*(2), 195-201.
- Bueno, J. M. H., Lemos, G. G., & Tomé, F. A. M. F. (2004). Interesses profissionais de um grupo de estudantes de psicologia e suas relações com inteligência e personalidade. *Psicologia em Estudo, 9*(2), 271-278.
- Calais, S. L., Andrade, L. M. B., & Lipp, M. E. N. (2003). Diferenças de sexo e escolaridade na manifestação de stress em jovens adultos. *Psicologia: Reflexão e Crítica, 16*(2), 257-263.
- Carlotto, R. C., Teixeira, M. A. P. T., & Dias, A.C. G. (2013). Adaptação acadêmica e coping em estudantes universitários. *Psico-USF, 15*(2), 0-81.
- Carvalho, S., Gouveia, J. P., Pimentel, P., Maia, D., & Pereira, J. M. (2011). Características psicométricas da versão portuguesa da Escala Multidimensional de Suporte Social Percebido (Multidimensional Scale of Perceived Social Support – MSPSS). *Psychologica, 54*, 309-358.
- Chao, R. C.-L. (2011). Managing stress and maintaining well-being: Social support, problem-focused coping, and avoidant coping. *Journal of Counseling & Development, 89*(1), 338-348.
- Chao, R. C.-L. (2012). Managing perceived stress among college students: The roles of social support and dysfunctional coping. *Journal of College Counseling, 15*(5), 5-21.
- Chickering, A. W. & Reisser, L. (1993). *Education and identity*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Çivitci, A. (2015). The moderating role of positive and negative affect on the relationship between perceived social support and stress in college students. *Educational Sciences: Theory & Practice, 15*(3), 565-573.
- Cobb, S. (1976). Social support as a moderator of life stress. *Psychosomatic Medicine, 38*(5), 300-314.
- Cohen, S., Kamarck, T., & Mermelstein, R. (1983). A global measure of perceived stress. *Journal of Health and Social Behavior, 24*(4), 385-396.
- Cohen, S., & McKay, G. (1984). Social support, stress, and the buffering hypothesis: A theoretical analysis. In A. Baum, S. E. Taylor, & J. E. Singer, *Handbook of psychology and health* (pp 253-267). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

- Coleta, J. A., Lopes, J. E. F., & Coleta, M. F. (2012). Felicidade, bem-estar subjetivo e variáveis sociodemográficas em grupos de estudantes universitários. *Psico-USF*, 17(1), 129-139.
- Costa, P. T., Terracciano, A., & McCrae, R. R. (2001). Gender differences in personality across culture: Robust and surprising findings. *Journal of Personality and Social Psychology*, 81, 322-331.
- Cruz, M. (2008). *Ansiedade e bem-estar na transição para o ensino superior: O papel do suporte social*. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação do Porto: Porto.
- Cunha, S. M., & Carrilho, D. M. (2005). O processo de adaptação ao ensino superior e o rendimento académico. *Psicologia Escolar e Educacional*, 9(2), 215-224.
- Dwyer, A. L., & Cummings, A. L. (2001). Stress, self-efficacy, social support, and coping strategies in university students. *Canadian Journal of Counselling*, 35(3), 208-220.
- 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, J. A., Almeida, L. S., & Soares, A. P. C. (2001). Adaptação académica em estudantes do 1º ano: Diferenças de género, situação do estudante e curso. *Psico-USF*, 6(1), 1-10.
- Franco, A. R., Almeida, L. S., & Saiz, C. (2014). Pensamiento crítico: Reflexión sobre su lugar en la Enseñanza Superior. *Educatio Siglo XXI*, 32(2), 81-96.
- Franco, A. H. R., Butler, H. A., & Halpern, D. F. (2014). Teaching critical thinking to promote learning. In D. S. Dunn (Ed.), *The Oxford Handbook of Undergraduate Psychology Education*. New York, NY: Oxford University Press.
- Friedlander, L. J., Reid, G. J., Shupak, N., & Cribbie, R. (2007). Social support, self-esteem, and stress as predictors of adjustment to university among first-year undergraduates. *Journal of College Student Development*, 48(3), 259-274.
- Igue, E. A., Bariani, I. C. D., & Milanesi, P. V. B. (2008). Vivência académica e expectativas de universitários ingressantes e concluintes. *Psico-USF*, 13(2), 155-164.
- Luz, A., Castro, A., Couto, D., Santos, L., & Pereira, A. (2009). Stress e percepção do rendimento académico no aluno do ensino superior. In B. D. Silva, L. Almeida, A. B. Lozano, & M. P. Uzquiano (Coords.), *Actas do X Congresso Internacional*

- Galego-Português de Psicopedagogia (pp. 4663-4669). Braga: CIED – Universidade do Minho.
- Lynn, R., & Martin, T. (1997). Gender differences in extraversion, neuroticism, and psychoticism in 37 nations. *Journal of Social Psychology, 137*(3), 369-373.
- Magalhães, A., Amaral, A., & Tavares, O. (2009). Equity, access and institutional competition. *Tertiary Education and Management, 15*(1), 35-48.
- Mitchell, J., & Zimet, G. D. (2000). Psychometric properties of the Multidimensional Scale of Perceived Social Support in urban adolescents. *American Journal of Community Psychology, 28*(3), 391-400.
- Okun, M. A., Goegan, B., & Mitric, N. (2009). Quality of alternatives, institucional preference, and institutional commitment among first-year college students. *Educational Psychology, 29*(4), 371-383.
- Oliveira, J. H. B. (2002). Neuroticismo: Algumas variáveis diferencias. *Análise Psicológica, 4*(20), 647-655.
- Pais-Ribeiro, J., & Marques, T. (2009). A avaliação do stresse: A propósito de um estudo de adaptação da escala de percepção de stresse. *Psicologia, Saúde & Doenças, 10*(2), 237-248.
- Pereira, C., Camino, L., & Costa, J. B. (2005). Um estudo sobre a integração dos níveis de análise dos sistemas de valores. *Psicologia: Reflexão e Crítica, 18*(1), 16-25.
- Pinheiro, M. R. (2003). *Uma época especial – Suporte social e vivências académicas na transição e adaptação ao ensino superior*. Dissertação de Doutoramento apresentada à Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.
- Pinheiro, M. R. M., & Ferreira, J. A. (2005). A percepção do suporte social da família e dos amigos como elementos facilitadores da transição para o ensino superior. In B. D. Silva, & L. S. Almeida (Eds.), *Actas do VII Congresso Galaico Português de Psicopedagogia* (pp. 467-485). Braga: CIED/IEP/UM.
- Raffaelli, M., Andrade, F. C. D., Wiley, A. R., Sanchez-Armass, O., Edwards, L. L., & Aradillas-Garcia, C. (2013). Stress, social support, and depression: A test of the stress-buffering hypothesis in a Mexican sample. *Journal of Research on Adolescence, 23*(2), 283-289.
- Ranjita, M., & McKean, M. (2000). College students academic stress and its relation to their anxiety, time management, and leisure satisfaction. *American Journal of Health Studies, 16*(1), 41.

- Ravert, R. D. (2009). You're only young once: Things college students report doing now before it is too late. *Journal of Adolescent Research, 24*(3), 376-396.
- Rosário, P., Núñez, J. C., González-Pienda, J., Valle, A., Trigo, L., & Guimarães, C. (2010). Enhancing self-regulation and approaches to learning in first-year college students: A narrative-based programme assessed in the Iberian Peninsula. *European Journal of Psychology of Education, 25*, 411-428.
- Rego, A. (1998). Motivações e desempenho de estudantes universitários. *Análise Psicológica, 16*(4), 635-646.
- Ruthig, J. C., Haynes, T. L., Stupnisky, R. H., & Perry, R. P. (2009). Perceived academic control: Mediating the effects of optimism and social support on college students' psychological health. *Social Psychology of Education, 12*(2), 233-249.
- Santos, P. J., & Ferreira, J. A. (2012). Career decision statuses among Portuguese secondary school students: A cluster analytical approach. *Journal of Career Assessment, 20*(2), 166-181.
- 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* (pp. 97-128). New York: John Wiley & Sons.
- 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.
- Saavedra, L., Vieira, C. M., Araújo, A. M., Faria, L., Silva, A. D., Loureiro, T., & Taveira, M. C. (2011). (A)Simetrias de género no acesso às Engenharias e Ciências no Ensino Superior Público. *EX AEQUO, 23*, 163-177.
- Seco, G., Pereira, I., Dias, I., Casimiro, M., & Custódio, S. (2005). Para uma abordagem psicológica da transição do ensino secundário para o ensino superior: Pontes e alçapões. *Psicologia e Educação, 4*(1), 7-21.
- Silva, S. L. R. S., Ferreira, J. A. G., & Ferreira, A. G. (2014). Vivências no ensino superior e perceções de desenvolvimento: Dados de um estudo com estudantes do ensino superior politécnico. *Revista E-Psi, 4*(1), 5-27.
- Soares, A. B., Poubel, L. N., & T. V. S. (2009). Habilidades sociais e adaptação académica: Um estudo comparativo em instituições de ensino público e privado. *Aletheia, 30*, 213-227.

- Soares, A. P., Guisande, M. A., & Almeida, L. S. (2007). Autonomia y ajustamiento académico: Un estudio con estudiantes portugueses de primer año. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 7(3), 753-765.
- Soares, D. L., Almeida, L. S., & Ferreira, J. A. G. (2010). Percursos vocacionais e vivências acadêmicas: O caso dos alunos maiores de 23 anos. *Psicologia, Educação e Cultura*, 14(1), 203-214.
- Soares, A. B., & Del Prette, Z. A. P. (2015). Habilidades sociais e adaptação à universidade: Convergências e divergências dos construtos. *Análise Psicológica*, 2(33), 139-151.
- Tanner, J. L., & Arnett, J. J. (2009). The emergence of “emerging adulthood”: The new life stage between adolescence and young adulthood. *Handbook of youth and young adulthood: New perspectives and agendas*, 55(5), 469-480.
- Teixeira, M. A. P., Dias, A. C. G., Wottrich, S. H., & Oliveira, A. M. (2008). Adaptação à universidade em jovens caloiros. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE)*, 12(1), 185-202.
- Tinto, V. (1975). Dropout from higher education: A theoretical synthesis of recent research. *Review of Educational Research*, 45(1), 89-125.
- Tinto, V. (2013). Isacc Newton and student college completion. *Journal College Student Retention*, 15(1), 1-7.
- Tomás, R. A., Ferreira, J. A., Araújo, A. M., & Almeida, L. S. (2014). Adaptação pessoal e emocional em contexto universitário: O contributo da personalidade, suporte social e inteligência emocional. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 48(2), 87-107.
- Valadas, S. T., Araújo, A. M., & Almeida, L. S. (2014). Abordagens ao estudo e sucesso académico no ensino superior. *Revista E-Psi*, 4(1), 47-67.
- Valadas, S. C. A. T. S., Gonçalves, F. R., & Faísca, L. M. M. (2011). Perfis de aprendizagem de estudantes do ensino superior: Abordagens ao estudo, concepções de aprendizagem e preferências por diferentes tipos de ensino. *Análise Psicológica*, 29(3), 369-389.
- Weiss, R. S. (1973). *Loneliness: The experience of emotional and social isolation*. Cambridge: MIT Press.
- Weiss, R. S. (1974). The provisions of social relationships. In Z. Rubin (Ed.), *Doing unto others* (pp. 17-26). Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

- Weiss, R. S. (1982). Issues in the study of loneliness. In C. A. Peplau & D. Perlman (Eds.), *Loneliness*. New York: Wiley.
- Wilcox, P., Winn, S., & Fyvie-Gauld, M. (2005). It was nothing to do with the university, it was just the people: the role of social support in the first-year experience of higher education. *Studies in Higher Education, 30*(6), 707-722.
- Zanini, D. S., Verolla-Moura, A., & Queiroz, I. P. A. R. (2009). Apoio social: Aspectos da validade de construto em estudantes universitários. *Psicologia em Estudo, 14*(1), 195-202.
- Zhao, J., Wang, Y., & Kong, F. (2014). Exploring the mediation effect of social support and self-esteem on the relationship between humor style and life satisfaction in Chinese college students. *Personality and Individual Differences, 64*, 126-130.
- Zimet, G.D., Dahlem, N., Zimet, S., & Farley, G. (1988). The Multidimensional Scale of Perceived Social Support. *Journal of Personality Assessment, 52*, 30-41.