



**UNIVERSIDADE DO ALGARVE
FACULDADE DE CIÊNCIAS SOCIAIS E
HUMANAS**



**INSTITUTO POLITÉCNICO DE BEJA
ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE
BEJA**

Vivências Académicas dos alunos do Ensino Superior

Discente: Ana Maria dos Santos Tietzen, n.º 38413

Prof. Doutor Saul Neves Jesus

Vivências Académicas dos alunos do Ensino Superior

Dissertação de candidatura ao grau de Mestre em Psicologia Clínica e da Saúde no âmbito do curso de Mestrado em Psicologia Clínica e da Saúde, da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais da Universidade do Algarve, em parceria com a Escola Superior de Educação de Beja, apresentada à Faculdade de Ciências Humanas e Sociais da Universidade do Algarve sob orientação do Professor Doutor Saul Neves de Jesus.

Dedico à Sara, ao Jorge e à Daniela que têm sido fonte de imensas alegrias, esperança e tudo mais que se traduz em felicidade.

Agradecimentos

Ao Professor Saul Neves pela confiança depositada, pela inteira disponibilidade e objectividade manifestados ao longo do presente trabalho;

À Mestre Alda Martins pelo convite que me fez para trabalhar esta temática, pelo apoio e interesse demonstrados;

Ao Dr. Efigénio Rebelo, Director da Faculdade de Economia, pela colaboração e pelas suas diligências, que, de forma muito eficiente, permitiram uma boa coordenação do processo de aplicação do questionário na faculdade e do mesmo modo uma redução das deslocações e dos custos a ela inerentes;

À Dra. Carolina Manuel da Conceição Guerreiro, Dra. Ana M. de Melo Sampaio de Freitas, Dr. Paulo Manuel Roque Águas, Dr. Ilídio Encarnação Jesus Neto Mestre e Dr. Rui Cabral e Silva, directores, da Escola Superior de Educação e Comunicação, da Escola Superior de Saúde, da Escola Superior de Gestão, Hotelaria e Turismo de Faro e de Portimão, do Instituto Superior de Engenharia de Faro, da Faculdade de Ciências e Tecnologia, respectivamente;

Aos professores da Universidade do Algarve que se disponibilizaram e cuja colaboração no processo de aplicação do questionário foi preciosa, nomeadamente, Dr. João Filipe Marques, Dr. Carlos Cândido, Dra. Dora Agapito, Dra. Ana Cláudia Campos, Dra. Joana Santos, Dra. Gabriela Gonçalves, Dra. Cátia Martins, Dra. Helena Simões, Dra. Rosana Durão, Dr. Bruno Silva, Dra. Rosana Barros Sá, Dra. Conceição Bravo, Dr. Miguel Ribeiro, Dra. Cláudia Luísa e Dr. António Fragoso;

Ao Reitor do Instituto Superior D. Afonso III, Dr. Melo Sampaio pela possibilidade dada para a realização deste estudo no Instituto assim como aos professores pela sua colaboração, nomeadamente, Dra. Ana Paula Gama, Dra. Selma Martinho, Dra. Sara Graça, Dra. Eduarda Tenazinha, Dra. Ana Abraão, Dra. Isabel Vicente e Dr. Fernando Sousa. Um agradecimento muito especial à excelente professora Sandra Cruz cuja disponibilidade e partilha do seu saber foram imprescindíveis para a conclusão deste estudo;

Aos alunos, quer da Universidade do Algarve, quer do Instituto Superior D. Afonso III, que aceitaram colaborar no inquérito, pela sua disponibilidade, sem os quais este trabalho não teria sido possível;

Aos meus colegas, em especial á Fátima, ao Rui, ao Jorge Rui e ao Sérgio pela camaradagem, apoio, e ânimo transmitido. Obrigada pelo excelente convívio e por poder contar convosco;

À Maria e à Fernanda agradeço o encorajamento, a solidariedade, a disponibilidade, os momentos de convívio, os piqueniques e as caminhadas.

À minha família pelo seu amor e encorajamento. Em particular ao Juri pela cooperação e confiança transmitida. Aos meus filhos, Sara, Jorge e Daniela, obrigada por preencherem os meus dias com ternura, amor e alegrias.

Termo de Responsabilidade

1. Na qualidade de estudante do segundo ano, do curso de Mestrado em Psicologia Clínica e da Saúde, da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais da Universidade do Algarve em parceria com o Instituto Politécnico de Beja, assume-se a responsabilidade do presente trabalho de investigação.

2. Não são usadas palavras, ideias, instrumentos de medida, publicados ou não publicados, de outros autores sem que isso seja devidamente referenciado no corrente trabalho. É assegurado o anonimato dos indivíduos participantes, o respeito dos princípios éticos e o compromisso de actuar sem prejuízo para outros.

3. Neste estudo, os direitos dos sujeitos são respeitados.

4. Os dados recolhidos serão arquivados durante um período de cinco anos, durante o qual, estarão disponíveis para consulta dos investigadores interessados.

Faro, 30 de Novembro de 2010.

Os Investigadores:

Ana Maria dos Santos Tietzen

Resumo

A transição para o ensino superior implica muitas mudanças na vida dos estudantes que constituem, frequentemente, acontecimentos de vida stressantes. Esta transição obriga a um ajuste social, emocional e à adopção de estratégias de *coping* necessárias para enfrentar as exigências próprias do ambiente académico. A saída de casa, separação da família, amigos e vizinhos, maior autonomia, entre outras, são, para alguns estudantes, fonte de níveis moderados ou mesmo elevados, de stresse que propiciam crises adaptativas que reflectem os diferentes mecanismos adaptativos de cada jovem, próprios da sua maturidade psicológica.

Como as vivências académicas são moduladas por inúmeros aspectos, procurou-se englobar, neste estudo, alguns dos que, mais frequentemente, são apontados como tendo impacto superior. Esta dissertação examina as vivências académicas e alguns comportamentos, frequentemente, associados a estas, tais como o consumo de tabaco, álcool ou estupefacientes e a prática da actividade física. Para além destes, outros aspectos, como por exemplo, as expectativas, a opção a que corresponde o curso em que se ingressou, a idade, o género, o ser trabalhador estudante ou estar deslocado da sua residência habitual e, ainda, a percepção de saúde são referidas por vários autores como estando associadas às vivências académicas. No presente estudo de Mestrado, procurou-se conhecer melhor influência destes factores nas vivências académicas dos estudantes do ensino superior.

O objectivo da presente investigação é responder às perguntas seguintes: As vivências académicas são influenciadas pela prática de actividade física? Em que circunstâncias a actividade física pode contribuir para melhores vivências? E os comportamentos aditivos, qual é a sua relação com as vivências académicas, percepção de saúde e actividade física? De que modo as expectativas ou o facto de o estudante estar deslocado, de exercer uma profissão em paralelo ao curso, ou mesmo o facto de ser pai ou mãe contribuem para as vivências académicas? A opção, a que corresponde o curso ou a instituição frequentada, influencia as vivências académicas?

Este trabalho é composto por duas partes. A primeira trata da revisão da literatura, de modo a permitir a identificação de conceitos que envolvem as temáticas destacadas, ou seja, vivências académicas, transição para o ensino

superior, expectativas, comportamentos aditivos, prática de actividade física, emoções e bem-estar, actuação clínica e psicológica.

A segunda parte, deste trabalho, debruça-se sobre a metodologia, recolha de dados, instrumentos utilizados e análise subsequente. Aos estudantes, da Universidade do Algarve e do Instituto Superior D. Afonso III, foi distribuído o questionário das vivências Académicas, versão reduzida de Almeida, Soares e Ferreira (2001), ao qual foi adicionado um questionário de caracterização da amostra, em termos sócio-demográficos, percepção de saúde, prática de actividade física e comportamentos de consumo de álcool, tabaco e estupefacientes.

A amostra é constituída por 1062 alunos, de vários cursos, do primeiro ao último ano. Esta inclui alunos de licenciatura, pós-graduação e mestrado, de duas instituições do ensino superior, Universidade do Algarve e Instituto Superior D. Afonso III.

Este estudo revelou que os alunos com uma percepção de bem-estar global e físico, mais positiva, sem ansiedade e sem sintomas depressivos, apresentam uma melhor adaptação académica.

Por outro lado, também, o exercício de uma actividade profissional, e a não adesão a comportamentos aditivos, como o consumo de tabaco, álcool, e estupefacientes se confirmaram serem factores que influenciam significativamente a adaptação académica dos alunos.

É possível afirmar que os alunos que possuem uma percepção de saúde mais positiva, expectativas mais realistas, que praticam regularmente actividade física e entraram no curso e no estabelecimento de sua primeira opção apresentam índices de adaptação académica superiores.

Adicionalmente verificou-se também, que os alunos que praticam regularmente actividade física possuem uma percepção de saúde mais positiva. Foi entre os alunos com percepção de saúde mais negativa que se observou um número superior de consumidores de tabaco e estupefacientes

Palavras-chave: Adaptação à universidade, Vivências académicas; Ensino superior; Actividade física; Expectativas; Trabalhador estudante; Consumo de tabaco, álcool e estupefacientes

Abstract

The transition to higher education involves many changes in students' lives that constitute often stressful life events. This transition requires a social and emotional adjustment and the adoption of coping strategies needed to face the demands of the academic environment. The departure from home, separation from family, friends and neighbors, increased autonomy, are among others, for some students, a source of high or even moderate levels of stress that provide adaptive crises, which reflect the different adaptive mechanisms of each young, and it's own psychological maturity.

As the academic experiences are modulated by numerous aspects, we tried to incorporate in this study the ones that are, more often, pointed out as having higher impact. This dissertation examines the experiences and some academic behaviors, often, associated with these, such as tobacco, alcohol or drugs and practice of physical activity. Apart from these, other aspects, such as expectations, the option that corresponds to the course in which they entered, age, gender, doing simultaneously a course and a job, being shifted from their usual residence, and also the perception of health, are reported by several authors as being associated with academic experiences. The present study of MS, intends to obtain a better understanding of the influence of these factors in the students' academic experiences of in higher education.

The purpose of this research is to answer the following questions: The academic experiences are influenced by physical activity? In what circumstances physical activity may contribute to better the life experiences? And the addictive behaviors, what is its relationship with the academic experiences, perceived health and physical activity? How do the expectations and the fact that the student are dislocated, or pursue a course parallel to a job, and even the fact of being a parent, contribute to the academic experiences? The option, which corresponds to the course or institution attended, influence the academic experience?

This work consists in two parts. The first concerns a literature review, to identify concepts that involve the issues highlighted, that is to say, academic experiences, transition to higher education, expectations, addictive behaviors, physical activity, emotions and well-being, psychological and clinical action.

The second part of this work focuses on the methodology, data collection instruments and subsequent analysis. To the students of the Algarve University and the Instituto Superior D. Afonso III, was distributed the questionnaire of academic experiences, a reduced version de Almeida Soares and Ferreira (2001), to which was added a questionnaire to characterize the sample in terms of socio-demographic situation, health perception, physical activity and behavior consumption of alcohol, tobacco and narcotics.

The sample consists of 1062 students from different various courses, from the first to the last year. This includes students in undergraduate, graduate and Master's degree, from two higher education institutions, the Algarve University and the Institute Superior D. Afonso III.

This study revealed that students with a more positively sense of overall and physical well-being, without anxiety and without depressive symptoms, have a better academic adjustment.

On the other hand, exercises a professional activity, as well as, the non-adherence to addictive behaviors, such as smoking, alcohol and narcotics, were confirmed to be factors that significantly influenced students' academic adjustment.

Is possible to state, that students that have a more positive perception of health or more realistic expectations, or even that regularly practice physical activity or entered the course and the establishment of their first choice, have higher levels of academic adaptation.

Additionally, it proved also that those students who engage in regular physical activity, have a more positive perception of health. It is among students who perceived their health more negatively that was observed a higher number of tobacco and narcotics consumers.

Keywords: Adaptation to university; Academic adjustment; Higher education; Physical activity; Expectations, Student worker, Consumption of tobacco, alcohol and drugs

Résumé

La transition à l'enseignement supérieur implique de nombreux changements dans la vie des élèves qui sont souvent événements de vie stressants. Cette transition requiert une adaptation sociale et émotionnelle aussi qu'une adoption de stratégies d'adaptation nécessaires pour faire face aux exigences de l'environnement scolaire. La sortie de la maison, la séparation de la famille, amis et voisins, une plus grande autonomie, entre autres, sont pour certains élèves, une source de niveaux modérés ou même élevés de stress, qui fournissent des crises d'adaptation qui tiennent compte des différents mécanismes d'adaptation de chaque jeune, propres à leur maturité psychologique.

Comme les expériences académiques sont composées par plusieurs aspects, on a essayé d'incorporer dans cette étude les cas qui sont le plus souvent identifiées comme ayant plus d'impact. Cette dissertation examine les expériences de vie académiques et certains comportements souvent associés à celles-ci, comme le tabac, l'alcool ou la drogue et la pratique régulière d'activité physique. En dehors de ceux-ci, d'autres aspects, tels que, les attentes, l'option qui correspond au cursus d'admission, l'âge, le sexe, être étudiant travailleur ou être déplacé du lieu de résidence habituelle, ainsi que la perception de santé (bien-être) sont signalés par plusieurs auteurs comme étant associés à des expériences académiques. Dans la présente étude de Master, on a essayé de mieux connaître l'influence de ces facteurs sur les expériences scolaires des étudiants de l'enseignement supérieur.

Le but de cette recherche est de répondre aux questions suivantes: Les expériences universitaires sont-elles influencés par l'activité physique? En quelles circonstances l'activité physique peut contribuer à améliorer les expériences de vie? Et les comportements additifs, quelle est leur relation avec le parcours scolaire, la santé perçue et l'activité physique? Comment les attentes ou le fait d'être étudiant déplacé, d'exercer une profession en parallèle à son cursus, ou même le fait d'être père/mère contribue pour les expériences scolaires? L'option, qui correspond au cursus ou établissement fréquenté, influence l'expérience universitaire?

Ce travail est composé en deux parties. La première concerne la révision bibliographique, afin de permettre d'identifier des concepts qui impliquent les questions soulignées, c'est-à-dire, les expériences de vie académique, la transition

à l'enseignement supérieur, les attentes, les comportements aditifs, l'activité physique, les émotions et le bien-être, l'action clinique et psychologique.

La deuxième partie de ce travail porte sur la méthodologie, les instruments de collecte de données et l'analyse ultérieure. Aux étudiants de l'Université de l'Algarve et l'Instituto Superior D. Afonso III, a été distribué le questionnaire d'Expériences Académiques, une version réduite de Almeida Soares et Ferreira (2001), auquel a été ajouté un questionnaire afin de caractériser l'échantillon au niveau sociodémographique, de la perception de la santé, de l'activité physique et le comportement de consommation d'alcool, tabac et stupéfiants.

L'échantillon est composé de 1062 étudiants de différents cursus, de la première à la dernière année. Cela inclut les étudiants de License, Master, Spécialisation, de deux établissements d'enseignement supérieur, l'Université de l'Algarve et l'Institut Superior D. III Afonso.

Cette étude a révélé que les étudiants avec un sentiment de bien-être physique et psychique, plus positif, sans angoisse et sans symptômes dépressifs ont une meilleure adaptation scolaire.

D'autre part, le fait aussi d'exercer une activité professionnelle, et la non adhésion aux conduites addictives comme le tabagisme, l'alcool et les stupéfiants ont été confirmés comme des facteurs qui influencent significativement l'ajustement scolaire des élèves.

On peut affirmer que les étudiants qui ont une perception plus positive de la santé, des attentes plus réalistes, qui pratiquent régulièrement une activité physique et qui ont été placés dans le cursus et l'établissement de leur premier choix, ont des taux plus élevés d'adaptation scolaire.

En outre, il s'est avéré aussi, que les élèves qui pratiquent régulièrement une activité physique ont une perception plus positive de la santé. C'est parmi les étudiants qui ont une perception plus négative de leur santé qu'il s'est observé un plus grand nombre de consommateurs de tabac et stupéfiants.

Mots-clés: Adaptation à l'université ; Adaptation scolaire ; Enseignement supérieur; Activité physique ; Attentes ; Étudiant travailleur ; Consommation de tabac, d'alcool et de drogues.

Índice

INTRODUÇÃO	1
PARTE I - ENQUADRAMENTO TEÓRICO	8
CAPITULO 1	9
VIVÊNCIAS ACADÉMICAS	9
DIMENSÃO PESSOAL DAS VIVÊNCIAS ACADÉMICAS	9
DIMENSÃO INTERPESSOAL DAS VIVÊNCIAS ACADÉMICAS	16
DIMENSÃO CARREIRA DAS VIVÊNCIAS ACADÉMICAS	19
DIMENSÃO ESTUDO DAS VIVÊNCIAS ACADÉMICAS	23
<i>Métodos de estudo.....</i>	<i>23</i>
<i>Gestão de tempo.....</i>	<i>25</i>
<i>Conceito de aprendizagem</i>	<i>26</i>
DIMENSÃO INSTITUIÇÃO DAS VIVÊNCIAS ACADÉMICAS	29
<i>Média de acesso</i>	<i>32</i>
<i>Instituições do ensino superior: público e privado</i>	<i>34</i>
<i>Estudantes trabalhadores</i>	<i>35</i>
CAPITULO 2.....	37
BEM-ESTAR E SAÚDE.....	37
TRANSIÇÃO PARA O ENSINO SUPERIOR E EXPECTATIVAS	37
BEM-ESTAR: MENTE E O CORPO	42
<i>As emoções.....</i>	<i>45</i>
<i>Modelo cognitivo para depressão e para a ansiedade</i>	<i>47</i>
<i>Perturbação da Ansiedade Generalizada.....</i>	<i>49</i>
<i>Depressão</i>	<i>50</i>
COMPORTAMENTOS ADITIVOS	52
<i>Problemáticas associadas ao consumo e abuso de substâncias.....</i>	<i>52</i>
PRÁTICA DE ACTIVIDADE FÍSICA	61
ACTUAÇÃO CLÍNICA E PSICOLÓGICA	65
PARTE II – INVESTIGAÇÃO EMPÍRICA.....	69
CAPITULO 3.....	70
METODOLOGIA DO ESTUDO EMPÍRICO.....	70
OBJECTIVOS E HIPÓTESES	70
AMOSTRA.....	75
VARIÁVEIS E INSTRUMENTOS DE MEDIDA	75
PROCEDIMENTOS DE RECOLHA DOS DADOS	80
<i>Caracterização da amostra</i>	<i>81</i>
CAPITULO 4.....	94
APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS.....	94
DISCUSSÃO	146
CONCLUSÃO	159
REFERÊNCIAS:	165
ANEXOS	173

Índice de tabelas

Tabela 1. Matriz de correlação das várias dimensões do QVA-r	96
Tabela 2. <i>Consistência interna das dimensões do QVA-r</i>	97
Tabela 3. Teste T para amostras independentes Vivências /género	100
Tabela 4. <i>Estatística de teste</i> ^{a,b} (faixa etária)	101
Tabela 5. <i>Comparação múltipla médias das ordens Vivências/faixa etária</i>	101
Tabela 6. Médias das ordens Vivências/n ^o de filhos	103
Tabela 7. <i>Estatística de Teste</i> ^b (vivências/n ^o de filhos)	102
Tabela 8. <i>Teste T amostras independentes vivências/ Instituição</i>	104
Tabela 9. Medidas descritivas(<i>M, SD, SEM</i>) Vivências./unidade orgânica.....	105
Tabela 10. ANOVA Vivências / unid.org.	106
Tabela 11. Comparação múltipla de médias das ordens – Vivências/curso	107
Tabela 12. Comparação múltipla de médias das ordens – interpessoal/curso	108
Tabela 13. Comparação múltipla de médias das ordens – carreira/curso	108
Tabela 14. Comparação múltipla de médias das ordens – institucional/curso.....	109
Tabela 15. Comparação múltipla de médias das ordens – estudo/curso.....	110
Tabela 16. <i>Estatística de teste</i> ^{a,b} Vivências /ano	111
Tabela 17. Comparação múltipla de médias das ordens – vivências/ano	111
Tabela 18. <i>Estatística de teste</i> Vivências/diurno ou pós laboral	112
Tabela 19. Médias das ordens – vivências/diurno ou pós laboral	112
Tabela 20. <i>Estatística de teste</i> Vivências/regime trabalho	114
Tabela 21. Comparação múltipla das médias das ordens vivências/regime.....	114
Tabela 22. <i>Estatística de teste</i> Vivências/período trabalho	115
Tabela 23. <i>Estatística de teste</i> Vivências/horas semanais.....	116
Tabela 24. Comparação múltipla das médias das ordens vivências/horas semanais	116
Tabela 25. <i>Estatística de teste</i> Vivências/expectativa actual	118
Tabela 26. Comparação múltipla das médias das ordens vivências/expectativa actual.....	118
Tabela 27. <i>Estatística de teste</i> Vivências/expectativa académicas.....	119
Tabela 28. Comparação múltipla das médias das ordens vivências/expectativa académica	119
Tabela 29. <i>Estatística de teste</i> Vivências/expectativa curso	121
Tabela 30. Comparação múltipla das médias das ordens vivências/expectativa curso	122
Tabela 31. <i>Estatística de teste</i> Vivências/expectativa profissional.....	123
Tabela 32. Comparação múltipla médias das ordens vivências/expectativa profissional	123
Tabela 33. <i>Estatística de teste</i> Vivências/prioridade estabelecimento.....	124
Tabela 34. Comparação múltipla médias das ordens vivências/ prioridade estabelecimento	124
Tabela 35. <i>Estatística de teste</i> Vivências/prioridade estabelecimento.....	125
Tabela 36. Comparação múltipla médias das ordens vivências/ prioridade curso.....	125
Tabela 37. <i>Estatística de teste</i> Vivências/ média de acesso.....	126
Tabela 38. <i>Estatística de teste</i> Vivências/ disciplinas	128
Tabela 39. Comparação múltipla médias das ordens vivências/disciplinas.....	128
Tabela 40. <i>Estatística de teste</i> Vivências/residência.....	129
Tabela 41. Comparação múltipla médias das ordens vivências/residência	129
Tabela 42. <i>Teste T para amostras independentes vivências/mobilidade</i>	131
Tabela 43. <i>Estatística de teste</i> Vivências/motivo	132
Tabela 44. Comparação múltipla médias das ordens vivências/motivo	132
Tabela 45. <i>Estatística de teste</i> Vivências/frequência	133
Tabela 46. Comparação múltipla médias das ordens vivências/frequência.....	133
Tabela 47. <i>Estatística de teste</i> Vivências/duração	133
Tabela 48. <i>Estatística de teste</i> Vivências/n ^o modalidades	134
Tabela 49. Comparação múltipla médias das ordens vivências/n ^o de modalidades.....	134
Tabela 50. <i>Estatística de teste</i> Vivências/tipo modalidade.....	135
Tabela 51. Comparação múltipla médias das ordens vivências/tipo modalidade	135
Tabela 53. <i>Estatística de teste</i> Vivências/tempo	135
Tabela 54. Comparação múltipla médias das ordens vivências/tempo	135
Tabela 55. <i>Estatística de teste</i> Vivências/bem-estar	137
Tabela 56. Comparação múltipla médias das ordens vivências/bem-estar	137
Tabela 57. <i>Estatística de teste</i> Vivências/bem-estar físico	138
Tabela 58. <i>Estatística de teste</i> Vivências/bem-estar psicológico	139
Tabela 59. <i>Estatística de teste</i> Vivências/bem-estar psicológico	139

Tabela 60. Estatística de teste Vivências/bem-estar psicológico	140
Tabela 61. Estatística de teste Vivências – vivências/álcool	141
Tabela 62. Estatística de teste Vivências – vivências/estupefacientes	141

Índice de figuras

Figura 1. Scree plot componentes do QVA-r	94
---	----

Índice de quadros

Quadro 1. Designação e descrição das dimensões do QVA-r	79
Quadro 2. Distribuição segundo o grau e instituição	82
Quadro 3. Distribuição segundo o género e a instituição	83
Quadro 4. Distribuição segundo faixa etária	82
Quadro 5. Resumo segundo idade e instituição	83
Quadro 6. Distribuição segundo opção de curso e estabelecimento	84
Quadro 7. Distribuição segundo instituição e expectativas académicas	85
Quadro 8. Distribuição segundo curso e expectativas académicas	85
Quadro 9. Distribuição segundo instituição e expectativas profissionais	86
Quadro 10. Distribuição segundo instituição e expectativas actuais	87
Quadro 11. Distribuição segundo instituição e período de trabalho Erro! Marcador não definido.	
Quadro 12. Distribuição segundo unid. orgânica e período de trabalho	88
Quadro 13. Distribuição segundo modalidade de actividade física	89
Quadro 14. Distribuição segundo há quanto tempo PRAF	90
Quadro 15. Distribuição segundo há quanto tempo PRAF (6 categorias)	90
Quadro 16. Distribuição segundo género e número de modalidades praticadas	91
Quadro 17. Distribuição segundo consulta de técnico saúde mental e género	91
Quadro 18. Distribuição segundo percepção de saúde e Unida. orgânica	92
Quadro 19. Distribuição segundo género e consumo de tabaco e álcool	93
Quadro 20. Distribuição segundo género e consumo de estupefacientes	93
Quadro 21. Estrutura factorial do QVA-r em factores após rotação <i>varimax</i>	95

Siglas

APA - American Psychological Association
APF - Associação para o Planeamento da Família
CAD Centro de Aconselhamento e Detecção Precoce da Infecção VIH/Sida
DSM-IV - Manual de Diagnóstico e Estatística
DST- Doenças sexualmente transmissíveis
ESEC - Escola Superior de Educação e Comunicação
ESGHT_Faro Escola Superior de Gestão, Hotelaria e Turismo de Faro
ESGHT_P - Escola Superior de Gestão, Hotelaria e Turismo de Faro - Portimão
ESS - Escola Superior de Saúde de Faro
FCHS - Faculdade de Ciências Humanas e Sociais
FCT - Faculdade de Ciências e Tecnologia
FE - Faculdade de Economia, Instituto Superior de Engenharia
GPAP - Gabinete de Psicologia e Apoio Psicopedagógico da UAlg
ICD-10 - Décima Classificação Internacional de Doenças
INUAF - Instituto Superior D. Afonso III
ISE - Instituto superior de engenharia
LSD - Dietilamida do ácido lisérgico
M - Média
PRAF- Prática regular da actividade física
PUE- p-value unilateral à esquerda
REAPES - Rede de Serviços de Aconselhamento Psicológico no Ensino Superior
SD - Desvio padrão
SEM - Erro padrão da média
SIDA - Síndrome da Imunodeficiência Adquirida
SNC - Sistema Nervoso Central
THC - Tetra-hidrocanabinol
UAlg - Universidade do Algarve,
VIH - Vírus da Imunodeficiência Humana

Introdução

Nos últimos anos, têm-se verificado transformações na organização do Ensino Superior, principalmente, mudanças sócio demográficas entre os seus alunos, assim como uma maior diferenciação ao nível das trajectórias escolares, dos conhecimentos de base, capacidades e motivações dos alunos (Almeida, Soares, Guisande, & Paisana, 2007). A massificação observada no acesso ao ensino superior corresponde a uma maior heterogeneidade entre os alunos que importa conhecer para proporcionar aos alunos uma melhor transição e ajustamento a esta etapa da sua vida (Jesus, 2002; Almeida, Soares, Guisande, & Paisana, 2007). É importante, por isso, compreender estas diferenças e implementar formas de actuação ao nível do ensino e da avaliação como também do desenvolvimento dos jovens que promovam a sua adequada adaptação, bem-estar e sucesso académico.

Na secção de revisão da literatura que se segue, após esta introdução, procura-se efectuar uma síntese dos estudos sobre vivências académicas e adaptação dos estudantes do ensino superior.

Santos e Almeida (2004, cit. por Santos & Suehiro, 2006) referem que a transição dos estudantes do ensino secundário para o ensino superior é uma mudança que não envolve exclusivamente aspectos académicos, mas também mudanças pessoais, sociais, vocacionais e institucionais. Esta etapa obriga, a maior maturidade, a desenvolver um forte sentido de identidade como também de padrões de relacionamento interpessoal com figuras da autoridade, familiares, professores e colegas de ambos os géneros. Às dificuldades relacionadas com a transição e adaptação ao contexto académico acrescem as dificuldades inerentes à transição para a vida adulta, etapa da vida em que se encontra a maioria dos estudantes que entra no ensino superior.

Vários autores apontam a opção curso/estabelecimento como tendo uma importante influência no processo de adaptação e sucesso académico dos estudantes. Isto porque, dada a política de *numerus clausus*, muitos são os alunos que não se encontram a frequentar a sua primeira opção curso/estabelecimento (Araújo, Almeida, & Paúl, 2003; Almeida, Soares, Guisande, & Paisana, 2007). Adicionalmente, para alguns, esta opção, não corresponde a um projecto vocacional mas antes a uma estratégia para aumentar as possibilidades de ingresso na instituição pretendida (Almeida, Soares, Guisande, & Paisana, 2007). Segundo Costa e Leal (2008), o grupo de alunos que cursa

a primeira opção de ingresso demonstra melhor adaptação acadêmica ao curso, investindo mais na carreira e perspectivando melhor realização profissional.

Almeida, Soares, Guisande, e Paisana (2007) salientam que nos alunos colocados em curso da 1ª escolha ou outra, no total da amostra ou no agrupamento de cursos, a nota de candidatura ao ensino superior, no final do primeiro ano, é um preditor do rendimento acadêmico. É importante sublinhar que nota de acesso se pode considerar de natureza multidimensional e reflectir os conhecimentos de base do estudante universitário assim como a maturidade acadêmica ao nível das competências cognitivas e académicas ou dos seus métodos de trabalho e de motivação ou, ainda, das suas experiências sócio culturais (Almeida, Soares, Guisande, & Paisana, 2007).

Também as expectativas são vistas como tendo um peso importante no sucesso e integração dos estudantes do ensino superior (Soares & Almeida, 2002; Costa & Leal, 2008; Soares, Almeida, Diniz, & Guisande, 2006). O comportamento, aprendizagem e envolvimento extracurricular, satisfação e desenvolvimento, ao longo do seu percurso académico, são influenciados pelas expectativas e objectivos que os estudantes possuem aquando da sua entrada no ensino superior (Soares, Almeida, Diniz, & Guisande, 2006).

Segundo Costa e Leal (2008), os alunos com melhores expectativas pessoais, relativamente ao rendimento académico e conclusão do curso a par da maior percepção de apoio dos pais, professores e colegas, vivenciam com maior grau de satisfação a vida, o que contribui para melhores níveis de saúde mental.

Para além destas variáveis, vários artigos salientam outras como tendo um importante impacto na rotina diária dos alunos do ensino superior, consequentemente na sua adaptação e sucesso académico, nomeadamente, comportamentos aditivos e vários domínios da saúde como a percepção de saúde no geral e, em específico, o bem-estar físico e o bem-estar psicológico.

As variáveis anteriormente referidas surgem na literatura como tendo elevada influência no insucesso e abandono dos estudantes, principalmente no primeiro ano, por isso se pretende analisar a sua associação com as vivências académicas.

O objectivo central do presente estudo consiste em analisar em que medida o global das vivências académicas e as cinco dimensões que o compõe (Interpessoal, Carreira, Institucional, Pessoal e Estudo/Curso), são influenciados pela adopção de um estilo de vida saudável, no que respeita à prática de actividade física e aos

comportamentos aditivos (consumo de substâncias como o tabaco, o álcool e estupefacientes).

Constituem um objectivo secundário deste estudo averiguar se as vivências académicas dos alunos também se diferenciam em função do género, idade, expectativas, média de acesso, número de disciplinas em atraso, estar deslocado ou não da sua residência habitual, instituição ou curso frequentado assim como as opções vocacionais, ou seja, a opção em que o aluno escolheu o curso ou estabelecimento e o tipo de instituição frequentada ser pública ou privada.

Analisou-se, também, a influência nas vivências académicas, de outras variáveis como o exercício de uma profissão paralelamente à frequência do curso ou o possuir outras responsabilidades como o exercício da paternidade ou da maternidade. Os estudos que envolvem o papel da maternidade/paternidade do estudante e o facto de o aluno ser estudante trabalhador e frequentar o ensino superior em paralelo são quase inexistentes. Por isso, para compor a parte deste trabalho relativa a estes aspectos, houve dificuldade em encontrar artigos ou livros que tratassem deste tema.

Adicionalmente, procurou-se estudar as diferenças nas vivências académicas, atendendo à percepção de saúde física, falta de ânimo e a ansiedade. Pretende-se averiguar, se a prática regular de actividade física (PRAF), os comportamentos aditivos e a percepção de bem-estar global, influenciam as vivências académicas dos alunos.

O bem-estar e actividade física encontram-se num número expressivo de artigos, sendo que a maioria salienta os efeitos benéficos da prática regular de exercício físico sobre a saúde psicológica. No entanto, apesar de demonstrados os benefícios físicos, psicológicos e sociais da prática regular de actividade física, em todas as idades e do seu reconhecimento, as tentativas de combate ao elevado nível de sedentarismo registado, não têm sido bem sucedidas (Esquerro, 2000; Corte-Real, *et al*, sd). A maioria dos jovens não cumpre as recomendações de saúde pública no sentido de manter a PRAF (Corte-Real *et al.*, sd).

Embora os comportamentos sejam dos indicadores da saúde e bem-estar mais importantes tem havido ao longo dos anos muita concentração nas medidas exclusivamente biológicas desvalorizando a importância dos benefícios do comportamento para a saúde (Robert Kaplan, sd., cit. por Marelich *et al.*, 2004). Aceitando a posição do autor acima referida como válida, vamos através do presente estudo recolher auto-relatos dos alunos relativamente ao seu comportamento. Espera-se que os resultados da investigação permitam confirmar que a adesão à PRAF e o não

consumo de tabaco, álcool ou estupefacientes, promovam o bem-estar dos alunos do ensino superior e vivências acadêmicas mais positivas.

A adoção de comportamentos protectores da saúde na infância, adolescência e início da idade adulta, pode ser determinante para a qualidade de vida seja na idade adulta seja na velhice (Corte-Real *et al.*, sd; Marelich & Erger, 2004). A concepção de estilos de vida saudáveis levou os investigadores a interessarem-se por comportamentos como o consumo de substâncias nocivas (álcool, tabaco, droga e abuso de medicamentos), alimentação, sedentarismo e, actividade física, comportamentos de elevado risco para a vida, comportamentos sexuais, cuidados de higiene e aparência, ocupação dos tempos livres e vigilância médica. No entanto, não é objectivo desta dissertação debruçar-se exaustivamente sobre os estilos de vida, mas antes analisar se as vivências académicas são influenciadas pela prática regular de actividade física e comportamentos aditivos.

Em suma, o propósito deste estudo descritivo é analisar as vivências académicas em função do estilo de vida, no que respeita aos comportamentos aditivos e à prática de exercício físico, em estudantes universitários, mas também das expectativas e percepção de bem-estar. De modo que se estuda cada uma das cinco dimensões do QVA-r em função dos comportamentos observados nos alunos. Mais especificamente se os níveis de vivências académicas são influenciados quer pelos comportamentos aditivos, nomeadamente, consumo de tabaco, álcool e estupefacientes, quer pela prática de actividade física que exercem ou não, atendendo às características (tipo de actividade, frequência, número de modalidades e duração das sessões).

Neste estudo, a prática regular de actividade física é entendida como qualquer actividade física planeada, estruturada e repetitiva cujo objectivo seja adquirir, manter e melhorar as componentes da forma física (resistência, força, velocidade, flexibilidade e coordenação).

O conceito de saúde adoptado é o definido pela Organização Mundial de Saúde, que se refere à saúde não só como à ausência de doença mas também como a um estado de bem-estar físico, mental, social e capacidade de funcionamento (World Health Organization, 2010). A avaliação de percepção de saúde global é efectuada mediante um item através de uma escala ordinal de quatro posições (de 1 a 4) e para a percepção de saúde física, depressão, ansiedade e consulta com profissional de ajuda mental foi elaborado um item dicotómico.

Procura-se estudar de que forma a prática de actividade física ou os comportamentos aditivos e a apreciação do bem-estar (global, físico e psicológico), podem contribuir para as vivências académicas. Foram formulados os seguintes objectivos: a) investigar a relação que se estabelece entre vivências académicas e: a) comportamentos aditivos (consumos de tabaco, álcool e estupefacientes); b) prática de actividade física atendendo a vários factores que caracterizam; c) percepção de bem-estar (global, físico e psicológico); d) outros factores como a idade, o género, o estar deslocado, a opção de ingresso curso/estabelecimento, as expectativas dos estudantes ou o facto de estes exercerem uma actividade profissional.

De modo que as principais perguntas de investigação são as seguintes: sendo a adaptação ao ensino superior um processo multifacetado, como é que o estilo de vida, a percepção de saúde, as expectativas ou a opção de ingresso influenciam as vivências académicas?

Será que, existem diferenças no nível de vivências académicas, relativamente à variável actividade física (em função da frequência semanal, da modalidade praticada, da duração das sessões e desde quando praticam)? Será que, existem diferenças no nível das vivências académicas entre os estudantes do INUAF e da UAIG?

Relativamente às vivências académicas espera-se observar diferenças quanto à prática de actividade física, entre os vários grupos da mesma amostra, que permitam concluir que os resultados suportam a interpretação feita através da revisão de literatura de que as pessoas que realizam regularmente actividade física, por lazer, têm um maior nível de saúde mental e apresentam melhores vivências académicas que aqueles que não realizam nenhum tipo de exercício físico. Assim, apresentamos, como uma das principais hipóteses, que os estudantes que praticam actividade física de forma regular e contínua apresentam melhores níveis de vivências académicas.

A primeira parte desta dissertação trata da revisão da literatura pertinente para o tema das Vivências Académicas e destaca vários estudos que apontam para a necessidade da prestação de apoios aos estudantes do ensino superior por parte das instituições de ensino, com atenção especial na recepção dos alunos e no processo de adaptação destes à universidade.

Na segunda parte, é efectuada a descrição da metodologia utilizada neste estudo empírico. Nesta secção, incluímos o tipo de estudo, as questões de investigação, os objectivos da investigação desenvolvida, as hipóteses de investigação levantadas e a

operacionalização de variáveis. São também apresentados os instrumentos de medida utilizados e procedimentos de recolha dos dados, assim como uma caracterização da amostra recolhida.

O trabalho de dissertação foi elaborado para fins de candidatura ao grau de Mestre em Psicologia Clínica e da Saúde no âmbito do curso de Mestrado em Psicologia Clínica e da Saúde da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais da Universidade do Algarve, em parceria com a Escola Superior de Educação de Beja e apresentada à Faculdade de Ciências Humanas e Sociais da Universidade do Algarve.

O projecto foi realizado no Sul de Portugal, com a colaboração da Universidade do Algarve e do INUAF. Solicitou-se aos estudantes universitários a sua participação no preenchimento de dois questionários, um relativo aos dados sócio demográficos e outro relativo às vivências académicas. Um dos principais objectivos é averiguar se existem diferenças entre os estudantes relativamente a várias dimensões das vivências académicas, quer em função de vários aspectos que caracterizam a prática de actividade física quer em função dos comportamentos aditivos ou da percepção de bem-estar.

Esta investigação decorreu no início do primeiro semestre, não apenas por imposição do prazo a cumprir para término da investigação, mas também para poder abranger aqueles alunos que poderiam eventualmente desistir após o primeiro semestre, aspecto que tem sido apontado como limitação em várias investigações. O adiar da aplicação do questionário permitiria aos alunos um período superior de tempo que lhes possibilitaria um maior conhecimento da instituição mas, por outro lado, havia o risco de não abranger alunos que abandonam no início do ano lectivo. Esta situação, possivelmente, deixar-nos-ia com um grupo de alunos com experiências positivas e bastante semelhantes entre si.

O questionário elaborado para recolha de dados sócio demográficos dos estudantes foi aplicado juntamente com o Questionário de Vivências Académicas – versão reduzida (QVA-r; Almeida, Ferreira, & Soares, 1999).

A par da crescente heterogeneidade entre os estudantes a frequentar o ensino superior verificou-se alguma dificuldade e complexidade na caracterização dos alunos. Entendeu-se, por isso, necessário ser mais abrangente na recolha de dados sociodemográficos no questionário, mesmo correndo o risco deste ser demasiado extenso e impossibilitar uma revisão exaustiva da literatura que se refere a estes aspectos.

O QVA-r abrange cinco dimensões, nomeadamente, Interpessoal, Carreira, Institucional, Pessoal e Estudo/Curso, que no seu conjunto avaliam a qualidade das vivências académicas. Estas cinco dimensões que compõem o QVA-r, segundo os seus autores, representam os principais domínios da adaptação académica, sendo por isso um instrumento relevante na investigação e intervenção no que respeita a qualidade da adaptação de estudantes no ensino superior (Almeida, Soares, & Ferreira, 2002).

Entendeu-se ser o QVA-r o instrumento adequado porque permite analisar áreas importantes da qualidade da adaptação e do rendimento académico, nomeadamente, variáveis pessoais, do estudante, envolvimento no curso, projecto vocacional, relacionamento interpessoal, envolvimento no estudo e na aprendizagem e satisfação com a instituição que frequenta e com as actividades extracurriculares disponíveis (Almeida, Soares, & Ferreira, 2002).

No que respeita à dimensão pessoal, os autores observaram uma relativa independência desta, face às quatro restantes, o que sugere que a primeira se trata de uma vertente mais da self (maturidade; teoria do desenvolvimento) e as restantes mais restritas à adaptação académica. Contudo e tal como referido por Almeida, Soares e Ferreira (2002) cada uma destas dimensões, apesar de reunir especificidade suficiente para ser entendida como uma análise poli facetada ou multidimensional da adaptação académica dos estudantes, não significa que possa ser independente, pelo que, na apresentação que se segue, de cada uma destas dimensões, será possível encontrar também referências às restantes quatro.

Comparativamente ao QVA-r, a versão integral do QVA é mais longa e justifica-se a sua utilização quando se pretende um estudo mais exaustivo dessa adaptação atendendo às 17 dimensões que este representa. No entanto, para efeitos de um primeiro despiste e para um primeiro nível de organização de apoios aos estudantes a versão reduzida, do QVA-r poderá ser a mais adequada. Isto, atendendo aos custos, objectivos e grau de pormenor que se pretende obter (Almeida, Soares, & Ferreira, 2002).

A segunda parte do trabalho inclui, também, uma secção com a apresentação e análise descritiva dos resultados do estudo empírico sobre as relações entre vivências académicas e outras variáveis consideradas relevantes para a adequada integração no ensino superior dos alunos de licenciatura e de mestrado em vários cursos da Universidade do Algarve e do Instituto Superior D. Afonso III. Esta análise é seguida pela síntese, discussão e conclusão dos resultados obtidos.

PARTE I - ENQUADRAMENTO TEÓRICO

CAPITULO 1

VIVÊNCIAS ACADÉMICAS

DIMENSÃO PESSOAL DAS VIVÊNCIAS ACADÉMICAS

As principais variáveis pessoais descritas na literatura, presentes nas vivências dos alunos, abrangem factores como o relacionamento com a família, os níveis de autonomia pessoal, o bem-estar físico e psicológico, os níveis de autoconfiança e a percepção pessoal de competências cognitivas (Almeida, Soares & Ferreira, 2002; Noronha, Martins, Gurgel & Ambiel, 2009).

Relativamente, à dimensão pessoal e emocional relativamente às vivências académicas dos alunos do ensino superior, a presente secção destaca a importância do bem-estar psicológico, do bem-estar físico, da autoconfiança, da autonomia e da ansiedade perante as situações de avaliação, como também alguns factores que estando associados a outras dimensões das vivências académicas têm uma grande influência no bem-estar dos alunos. A dimensão pessoal encontra-se formada, essencialmente por percepções de bem-estar psicológico e físico por parte do estudante, como por algumas dimensões do self, como a autonomia e o auto conceito e os aspectos considerados emocionais como o humor e a ansiedade (Almeida, Soares & Ferreira, 2002).

No seu estudo, Cunha e Carrilho (2005) verificaram que a subescala de bem-estar físico apresenta correlação positiva com todas as disciplinas, o que, segundo os autores, sugere que melhores índices de bem-estar físico, por parte dos alunos interferem positivamente no seu desempenho. Através da análise correlacional entre as dimensões do QVA e rendimento académico, as subescalas que se mostraram mais expressivas, além das bases de conhecimento para o curso, foram o bem-estar físico, o bem-estar psicológico e a ansiedade na realização de exames (Cunha & Carrilho, 2005).

Costa e Leal (2008), num estudo sobre adaptação à universidade e o seu impacto sobre a saúde mental no aluno, verificaram que alunos que frequentam um curso que corresponde à primeira opção de ingresso, apresentam melhor saúde mental, em comparação aos que se encontram num curso que não era o inicialmente desejado. Fagan (1994), num estudo sobre bem-estar, com 2500 estudantes universitários, observou nos alunos sinais de angústia moderada a severa, depressão e preocupações

relativas à saúde e vitalidade. Os sinais esbatem-se nos alunos considerados saudáveis, integrados e preocupados, enquanto, nos alunos cuja instituição frequentada não corresponde à sua preferência se observam níveis superiores (Santos, 2000).

A saída de casa pode ser entendida como oportunidade para maior autonomia, no entanto, quando imposta por razões de frequência do ensino superior, pode traduzir-se em consequências negativas, como alterações emocionais, inadaptação, inibição social e diminuição do rendimento escolar, o que, segundo Fleming (1988, cit. por Porta-Nova & Fleming, 2009), pode dever-se à separação emocional entre o aluno e a família. Para Grayson (2006, cit. por Porta-Nova & Fleming, 2009) a separação da família corresponde a um desafio no desenvolvimento dos alunos, obrigando a um distanciamento da família, desenvolvimento da autonomia e maior envolvimento na vida académica. Os alunos deslocados apresentam menor autoconfiança o que parece influenciar a adaptação académica através de expectativas tendencialmente mais pessimistas sobre rendimento e sucesso académico e maior dependência de colegas e professores no processo de ajustamento às exigências académicas (Porta-Nova & Fleming, 2009). Contudo, Porta-Nova e Fleming (2009) verificaram que, relativamente ao bem-estar psicológico, os alunos deslocados, comparativamente aos não deslocados, não apresentam uma percepção significativamente diferente nas dimensões que constituem a saúde mental contrariamente ao verificado por Fisher (1994) e Fleming (2005).

Costa e Leal (2008), no seu estudo com 401 alunos inscritos no segundo ano de diferentes licenciaturas e três instituições de ensino superior em Viseu, verificaram que os alunos deslocados apresentam, mais ansiedade e maior distresse psicológico do que os seus pares não deslocados. Adicionalmente, os estudantes não deslocados apresentaram melhores resultados em todos aspectos avaliados, indicando melhor adaptação académica geral (Costa & Leal, 2008). Paraphrasing Cruz, Pinto, Almeida, e Aleluia (sd), os estudantes que mantiveram a sua residência durante a frequência do curso apresentam menor ansiedade que os que mudaram de residência, contudo, as diferenças não são estatisticamente significativas, pelo que estes autores salientam que não existe relação entre ansiedade e local de residência em tempo de aulas e local de residência habitual. Pelo contrário, Claudino e Cordeiro (cit. por Cruz, Pinto, Almeida, & Aleluia) referem que os alunos deslocados apresentavam níveis de ansiedade mais elevados, o que pode estar relacionado com factores de ordem emocional e de suporte social em especial por menor apoio da família.

A idade surge associada positivamente com as vivências académicas. Verifica-se que alunos mais velhos se encontram melhor preparados para algumas exigências

escolares, principalmente as relacionadas com o estudo e a avaliação dos conhecimentos. Esta preparação será suportada por uma maior maturidade psicológica contrariamente aos colegas mais jovens (Porta-Nova & Fleming, 2009).

Pascarella e Terenzini (1991), citados por Santos (2000), referem que o desenvolvimento psicossocial inclui quer os aspectos psicologicamente orientados, pessoais e internos, que dispõem o indivíduo a agir num sentido, quer uma componente social relativa às orientações pessoais e interações do indivíduo com o mundo exterior. Bell e colaboradores (1996) referem que, inerentes a este desenvolvimento estão os desafios, tais como a aquisição de autonomia, o desenvolvimento de identidade, a gestão de relacionamentos interpessoais e a projecção do futuro (Santos, 2000). Schmidt e Hunt (1994) confluíram, através do seu estudo, que as aptidões, o grau de motivação, a experiência prévia e os objectivos dos estudantes universitários exercem grande influência no seu desenvolvimento vocacional, intelectual e psicossocial. Segundo Stewart (1982), até que se consigam adaptar ao novo contexto, os alunos reagem com diminuição inicial no ajustamento (Santos, 2000). Para além das mudanças biológicas e psicológicas, também os factores socioculturais e ambientais afectam o desempenho dos estudantes (Jones & Watt 1999, cit. por Santos, 2000).

Grace (1997; cit. por Santos 2000) afirma que no contexto académico, as avaliações escolares, o estabelecimento de relações interpessoais, o falar em público e a gestão a que é obrigado o aluno que se separa do seu agregado familiar, constituem stressores cujas consequências se podem revelar extremamente adversas caso os alunos não desenvolvam as necessárias competências de *coping* para lidar com as dificuldades. Como consequências negativas associadas ao aumento dos níveis de stresse, o autor destaca a diminuição da produtividade e do rendimento académico e aumento de comportamentos aditivos e do risco de desistência da universidade.

Segundo Almeida (1998; cit. por Santos 2000) bem-estar psicológico pode incluir percepções de satisfação com a vida, de equilíbrio emocional, de estabilidade afectiva, de felicidade e de optimismo. Percepções que integram o conceito de optimismo, negativamente, associado à ansiedade, estratégias de *coping* de evitamento ou fuga e à angústia e tristeza (Broad, 1993, cit. por Santos, 2000). Para Little (1983, 1989) e Emmons (1992), citados por Santos (2000), o bem-estar psicológico está fortemente relacionado com os planos pessoais, objectivos e projectos de vida, aumentando à medida que cresce o grau de satisfação relativamente à concretização dos seus projectos. Diener e colaboradores (1999) acrescentam que o bem-estar, decorrente dos níveis de satisfação com a vida, aumenta, frequentemente, com a idade. Este autor refere

ainda que bem-estar, equilíbrio emocional e estabilidade afectiva tendem a ser mais notórias em mulheres por estas serem mais responsivas e capazes de expressar as emoções (Santos, 2000).

Segundo Veenhoven (1991, cit. por Santos 2000), maior felicidade corresponde a melhor saúde física e psíquica. Este autor considera, que sujeitos mais optimistas demonstram maior capacidade ao nível das relações interpessoais formadoras de apoio social, que geram factores protectores do aparecimento de stresse e problemas psicológicos. Para Lazarus e Folkman (1984, cit. por Porta-Nova & Fleming, 2009) o stresse é um processo complexo através do qual o indivíduo responde aos acontecimentos quotidianos, susceptíveis de o ameaçar ao colocar em risco o seu bem-estar. Porta-Nova e Fleming (2009) citam vários autores, segundo os quais o stresse produz consequências negativas ao nível emocional, como as perturbações de humor e de ansiedade. Kadison e Digeronimo (2004, cit. por Porta-Nova & Fleming, 2009) salientam que o stresse experimentado pelos alunos está fortemente relacionado com as vivências académicas e frequentemente conduz a perturbações psicológicas tais como depressão, perturbações do sono ou do comportamento alimentar, abuso de substâncias, e até mesmo comportamentos impulsivos graves como suicídio.

Segundo Ross, Niebling e Heckert (1999, cit. por Porta-Nova & Fleming, 2009), alterações de sono, ausência de períodos de descanso ou férias, mudança de comportamentos alimentares, novas responsabilidades, aumento de trabalho, constrangimentos económicos e alterações nas relações sociais, são as principais fontes de stresse nos alunos universitários. Wolf (2001, cit. por Porta-Nova & Fleming, 2009) verificou, em alunos do primeiro ano do curso de medicina, que o estar afastado de casa e da família, a quantidade de conhecimentos a assimilar, melhorar os métodos de estudo, o ambiente de competição na aprendizagem, sentimento de pressão e falta de tempo para si próprio, eram os principais stressores. Também em alunos de enfermagem, e de fisioterapia, são vários os autores citados por Porta-Nova e Fleming (2009) que observaram elevados níveis de stresse associados à vida académica.

Segundo Brown e Ralph (1999, cit. por Santos 2000), os testes e exames são stressores com consequências negativas no sucesso escolar e na auto-estima. Seguidamente, o insucesso reforça a ansiedade face a situações de avaliação, criando um círculo vicioso difícil de quebrar, diminuindo, progressivamente a auto estima dos alunos. Os níveis de ansiedade aumentam ao longo da escolaridade e no ensino superior encontrando-se particularmente associados à realização das avaliações (Polo, Hernandez e Pozo, 1996 cit. por Santos, 2000). Esta situação agrava-se quando os

alunos não dispõem das bases necessárias ao curso frequentado ou frequentam um curso de que não gostam (Brown & Ralph, 1999, cit. por Santos 2000). Abouserie (1994, cit. por Santos, 2000) verificou que os cinco factores que mais contribuem para o stress dos alunos universitários dizem respeito a “atingir bons resultados académicos”.

Segundo Covington (1984, cit. por Santos 2000) a ansiedade devida à situação de insucesso aumenta a dificuldade percebida da tarefa e, conseqüentemente, a probabilidade subjectiva de insucesso no futuro. Stewart e colaboradores (1999, cit. por Santos 2000) ao estudarem a associação entre níveis de stress e rendimento académico com alunos do primeiro e do segundo ano concluíram que aqueles cujas vivências eram do tipo ansioso apresentavam índices superiores de depressão e de necessidade de apoio psicológico e ainda piores desempenhos escolares. Esta associação pode ler-se em sentido inverso, sendo que, alunos com piores desempenhos escolares são os que apresentam maiores níveis de ansiedade nas suas vivências.

Ao investigar os efeitos do stress, depressão e ansiedade, Arthur (1998, cit. por Santos, 2000) concluiu que os alunos que apresentavam níveis de stress, depressão e ansiedade mais elevados recorriam a estratégias de coping desajustadas como por exemplo, evitamento ou fuga das situações indutoras de stress. Relativamente aos estudantes mais deprimidos, verificou fracas competências de interacção pessoal e baixos níveis motivacionais, o que não contribui para o sucesso escolar.

Jones e Johnston (1997) destacam a dificuldade e quantidade de matéria a aprender, o elevado número de horas de estudo, a sensação de falta de tempo livre e a realização de exames como stressores com implicações evidentes nos níveis de ansiedade vividos pelos alunos. Murphy e Archer (1996) identificaram como stressores mais frequentes a ansiedade na realização dos exames, a competição com os colegas e a sensação de falta de tempo. Sarason (1972) afirma que a ansiedade nos testes, através dos processos cognitivos e emocionais, afecta o rendimento académico e desempenho escolar dos alunos, verificando-se, nos alunos com níveis de ansiedade mais elevados, menor rendimento nos testes e na sua preparação (Santos, 2000).

No que respeita à área académica, Gmelch (1993) sugere que para se lidar com os stressores se utilizem estratégias de coping nas seguintes áreas: (i) apoio social, que passa por efectuar refeições em conjunto com colegas, conversar e partilhar preocupações com os amigos; (ii) actividades físicas, que inclui tanto desportos colectivos como individuais; (iii) estimulação intelectual tal como assistir a congressos, eventos culturais e hábitos de leitura; (iv) actividades extracurriculares, como idas ao cinema ver televisão, jantar fora e saídas ao fim de semana; (v) interesses pessoais tais

como tocar um instrumento musical, cozinhar, fazer jardinagem; (vi) técnicas de autogestão, tais como definição de objectivos, gestão de tempo, realizar tarefas dentro dos prazos, organizar apontamentos e ser assertivo; (vii) atitudes positivas, como optimismo, manter perspectiva positiva e desenvolver os próprios pontos de vista.

Dentro das vivências académicas, na dimensão pessoal, diferencia-se o bem-estar ao nível físico e psíquico. No que respeita ao bem-estar físico, Adams e colaboradores (1998) definiram-no como expectativa e percepção de saúde física, Almeida acrescenta que este engloba a percepção do corpo, o sono, a alimentação e o consumo de substâncias (Santos, 2000). Slater e Linder (1998, cit. por Santos, 2000) defendem que a adesão dos estudantes a comportamentos saudáveis está associada a estilos de vidas específicos, congruentes com o evitamento de comportamentos de risco, tendo os autores observado nas diferenças de género maior consumo de álcool junto dos alunos e menor prática de exercício físico por parte das alunas.

A necessidade de promover comportamentos conducentes ao incremento dos níveis de saúde física e psicológica dos alunos universitários é referida por Grace (1997) que assinala a presença de comportamentos de risco, nomeadamente, o consumo excessivo de álcool nesta população. Também, Santos (2000) relata, no seu estudo, que 80% dos alunos observados assinalaram a resposta “concordo totalmente” relativamente ao item “ando a consumir álcool em demasia”. O consumo de álcool investigado por Alva (1998), em estudantes universitários permitiu concluir que os alunos geralmente sobreavaliam a quantidade de álcool ingerida pelos colegas e estabelecem essa mesma quantidade como um limite para si próprios. Os resultados revelam que a quantidade e frequência no consumo de álcool é superior nos alunos do género masculino. Segundo Sands, Archer e Puleo (1998) os níveis de consumo de álcool dependem directamente da percepção da relação entre consumo de bebidas alcoólicas e os níveis de socialização que este consumo possibilita (Santos, 2000).

Os resultados do estudo exploratório de Geada e colaboradores (1994) apontam o bem-estar psicológico como preditor do evitamento de comportamentos de risco, e revelam uma relação inversa entre bem-estar psicológico e consumo de drogas, sendo que, estudantes que consumiam droga, apresentavam bem-estar psicológico significativamente mais baixo que os não consumidores (Santos, 2000). Para além das consequências negativas do consumo de substâncias psicoactivas, ao nível académico, De Bord e colaboradores (1998, cit. por Santos, 2000) salientam o risco para a saúde.

Faria e Fontaine (1992, cit. por Santos, 2000) focam a importância do autoconceito (percepção que cada um tem de si mesmo, das suas capacidades e

competências em vários domínios) na predição do bem-estar psicológico, integração social, realização e ajustamento escolar dos alunos. Estudos sobre a prática desportiva e o grau de desenvolvimento nos alunos permitiram concluir que, o envolvimento em actividades de âmbito desportivo se encontra positivamente relacionado com um maior desenvolvimento e com um auto conceito positivo nos alunos (Santos, 2000). Adams e colaboradores (1997, cit. por Santos, 2000) referem que uma boa percepção de saúde está positivamente associada a altos níveis de actividade física e negativamente com problemas psicossociais. Adicionalmente Hood (1984) refere que, a participação em actividades recreativas no contexto académico tem implicações positivas no estabelecimento de relações interpessoais (Santos, 2000).

Wolf (1997) refere que a auto-estima, sentido de finalidade, força do ego e sentido de mestria podem influenciar o bem-estar dos indivíduos. Rego (1998, cit. por Santos, 2000) verificou uma tendência geral dos alunos universitários com melhores classificações para apresentarem um perfil caracterizado por elevada motivação para o sucesso, percepção baixa a moderada de dificuldade e baixa orientação afiliativa.

Segundo os resultados de um estudo de Castro e Almeida (2000, cit. por Santos, 2000), sobre a relação entre percepção de bem-estar geral, psicológico, social, físico e intelectual e variáveis sócio demográficas, as alunas experienciam melhor bem-estar geral, enquanto, os alunos pontuam melhor na subescala de bem-estar psicológico. Para estes autores, isto deve-se ao facto das raparigas terem diferentes expectativas sobre o ensino superior, valorizando mais a componente humana e de desenvolvimento pessoal, enquanto, os rapazes destacam mais a dimensão técnica e profissionalizante.

No que se refere ao ano frequentado, observou-se que os alunos do 4º ano têm, globalmente, melhores vivências académicas, maior bem-estar psicológico e geralmente uma percepção mais positiva das suas competências pessoais contrariamente aos alunos do primeiro ano. Os autores afirmam que o ano e curso frequentado influenciam os valores obtidos nas vivências académicas, bem-estar psicológico e saúde mental (Porta-Nova & Fleming, 2009). No primeiro ano, os níveis de ansiedade manifestam-se com maior intensidade, contribuindo para o insucesso e abandono escolar (Fischer e Wood, 1989; Curtis e Curtis, 1996; Gardner e Glaser, 1968, cit por Santos, 2000).

É importante reflectir aprofundadamente sobre a promoção da adaptação dos estudantes que entram no ensino superior pela primeira vez, tendo em consideração os aspectos do desenvolvimento psicossocial e saúde mental dos alunos. A falta de acompanhamento adequado, neste processo exigente, de integração, pode contribuir negativamente ao nível do relacionamento, como para o aumento do insucesso e

abandono acadêmico (Cooke, Bewick, Barkham, Bradley & Audin, 2006; Machado & Almeida, 2000, cit. por Porta-Nova & Fleming, 2009).

Porta-Nova e Fleming (2009) verificaram que o grupo do gênero feminino, maioritariamente representado no ensino superior, apresenta ao nível das vivências académicas valores menos favoráveis, principalmente na dimensão relacionada com aspectos pessoais e de desenvolvimento psicossocial e nas dimensões que se referem ao contexto académico. No entanto, nos métodos de estudo e de gestão de tempo apresentam melhores resultados, o que atenua as dificuldades de adaptação no que respeita às percepções associadas à aprendizagem e rendimento académico e que segundo Machado (2002, cit. por Porta-Nova & Fleming, 2009) revelam melhor organização pessoal face às tarefas escolares.

A maioria dos autores refere haver maior incidência de problemas psicológicos no género feminino, quer na população em geral quer entre os estudantes universitários (Porta-Nova & Fleming, 2009). As diferenças de género relativamente à percepção de saúde mental pode demonstrar a tendência mais consciente destes problemas por parte do género feminino ao contrário das pessoas do género masculino que negam a sua existência e raramente procuram ajuda (Porta-Nova & Fleming, 2009). Citando vários autores, Porta-Nova e Fleming (2009) descrevem este fenómeno como sendo de raiz sociocultural associado a estereótipos atribuídos esperados em função do género.

Porta-Nova e Fleming (2009) verificaram que os estudantes do género masculino, não deslocados e com maior idade (não superior aos 25 anos), se mostram mais adaptados em alguns domínios da vida académica, apresentando algumas dificuldades a nível de algumas modalidades do funcionamento da instituição e isolamento relacional com colegas. De um modo geral a saúde mental parece ser influenciada pelas variáveis, género, saída de casa e idade, quando assumidas conjuntamente.

Em suma, factores pessoais associados às vivências académicas têm implicações relevantes na adaptação académica dos alunos. A qualidade do processo adaptativo dos alunos recém-chegados à universidade depende e influencia essas mesmas características pessoais. Isto quer ao nível da autonomia, quer ao nível do rendimento, quer ao nível das percepções de bem-estar físico como psicológico (Santos, 2000).

DIMENSÃO INTERPESSOAL DAS VIVÊNCIAS ACADÉMICAS

A dimensão social ou interpessoal da adaptação académica está relacionada com as relações com os pares, estabelecimento de amizade e intimidade com colegas como

também com o envolvimento em actividades extracurriculares (Almeida, Soares, & Ferreira, 2002). Esta dimensão engloba dois factores, um centrado nos relacionamentos com os colegas e outro mais orientado para competências de relacionamento em situações de maior intimidade ou relações significativas (Almeida, Soares, & Ferreira, 2002). O envolvimento em actividades extracurriculares dentro do campus universitário está directamente relacionado com o desenvolvimento psicossocial, nomeadamente, no que respeita à autonomia e sentido de competência (Martin, 2000, cit. por Santos, 2000). Hood (1984, cit. por Santos, 2000) acrescenta que estas interacções permitem aos alunos tornarem-se mais autoconfiantes e capazes de estabelecer relações de amizade e aceitar as diferenças entre colegas. Não é pela participação nestas actividades, mas por determinados ambientes que elas proporcionam, que o desenvolvimento psicossocial é fomentado (Cornelius, 1985; in Almeida *et al.*, 2000, cit. por Santos, 2000).

Myers (1981, cit. por Santos, 2000) num estudo longitudinal, verificou que a maioria, dos estudantes que não tinham estabelecido um contacto significativo com alguém, no primeiro mês de universidade, abandonava a sua frequência. Sullivan (1953) aponta o potencial de cada aluno para o estabelecimento de amizades como um factor que propicia bons níveis de desenvolvimento social e pessoal em termos de auto-estima. Também Alvan, Belgrave e Zea (1996) verificaram a presença de correlações positivas entre a existência de redes de apoio social e adaptação académica bem sucedida, sendo que, os alunos com maior facilidade no estabelecimento de relações interpessoais apresentavam níveis de stresse mais baixos (Santos, 2000). Neste sentido, Costa e Leal (2008), concluíram que este processo tanto pode ser fonte de bem-estar como de distresse psicológico, atendendo às estratégias de *coping* utilizadas pelos estudantes, seja, controlo e suporte social por um lado ou retraimento, conversão/aditividade pelo outro. Considerando estes autores que as estratégias mais adequadas são o controlo e o suporte social. A estratégia de retraimento, embora a curto prazo, possa facilitar a adaptação a longo prazo, contribui para o aumento do distresse psicológico. A estratégia de retraimento é aquela que é mais utilizada por alunos que não frequentam o curso da sua primeira opção e por aqueles que se encontram deslocados (Costa & Leal, 2008).

Araújo, Almeida e Paúl (2003), no estudo que realizaram com 262 estudantes do primeiro ano de licenciatura em enfermagem, verificaram que estes apresentavam, nas subescalas envolvimento em actividades extracurriculares e também na gestão de tempo, índices bastante baixos. Resultados, que segundo os autores, sugerem fraca participação ou envolvimento em iniciativas do meio escolar, que se pode dever ao desconhecimento das actividades, como ao seu horário sobrecarregado (Araújo, Almeida, & Paúl, 2003).

Alvan e colaboradores (1996, cit. por Santos, 2000) encontraram uma relação positiva entre as redes de apoio social e adaptação académica bem conseguida pelos alunos e uma subsequente diminuição dos níveis de stresse ao nível das relações interpessoais. Rohrkemper e Corno (1988, cit. por Sharma & Karabenick, 1994) referem que alunos eficazes na procura activa de ajuda junto dos pares e professores se adaptam mais rapidamente ao contexto académico, obtendo conseqüentemente maiores probabilidades de sucesso (Santos, 2000).

Fernandes e Almeida (2005), relativamente ao comportamento, verificaram que os alunos com melhores rendimentos, comparativamente aos que apresentam piores rendimentos, investem menos na área social/interpessoal, seja ao nível solução de problemas e dificuldades, seja na discussão de assuntos curriculares ou outros mais gerais. Estes alunos demonstram menos interesse no convívio social ao contrário dos alunos com piores rendimentos que investem no desenvolvimento de amizades próximas com os colegas. Maior envolvimento académico dos estudantes na vida universitária não implica necessariamente maiores ganhos ao nível da aprendizagem como implica ao nível do desenvolvimento psicossocial (Soares, Almeida, Diniz, & Guisande, 2006). Interessa considerar não apenas a intensidade do envolvimento, mas também o tipo de envolvimento para clarificar os ganhos que são mais efectivos para a aprendizagem e os que o são para as relações com os pares. Isto porque um forte envolvimento nas relações com os pares pode contribuir positivamente para socialização e desenvolvimento de competências interpessoais mais eficazes mas também retiram tempo e energia ao envolvimento nas actividades curriculares (Soares, Almeida, Diniz, & Guisande, 2006). O menor investimento social, por parte dos alunos com melhores rendimentos, é consistente com alguns autores que reconhecem que esta situação tem um efeito positivo e que salientam que um investimento social em demasia pode prejudicar o desempenho académico (Fernandes & Almeida, 2005).

Simons, Rheenen e Covington (1999, cit. por Santos, 2000) verificaram uma associação positiva entre a prática desportiva e os níveis de persistência nas tarefas, o grau de autodisciplina e os níveis de concentração na tarefa. No entanto, a relação entre prática desportiva e desempenho escolar pode não ser assim tão linear. O tempo e investimento em actividades desportivas ou outras, quando excessivos, podem prejudicar o rendimento escolar. Mesmo estando associada a uma boa inserção social, pode contribuir para a desadaptação académica (Almeida *et al.*, 2000, cit. por Santos, 2000).

Costa e Leal (2008) observaram que as raparigas adoptam estratégias de coping que passam por manter relações fortes com a família e colegas, procurando apoio e

partilhando os seus sentimentos, contrariamente aos rapazes que geralmente ignoram os problemas, desenvolvendo actividades de distração e adopção de comportamentos de compensação, nomeadamente, consumo de tabaco, álcool ou drogas.

Nelson (1998, cit. por Santos, 2000) afirma que, tal como além de definir objectivos de aprendizagem, desenvolver rotinas de estudo e de preparação para os exames, os alunos devem identificar e preparar-se para gerir situações de stresse no seu percurso de estudante. Karabenick e Sharma (1994, cit. por Santos, 2000) acrescentam que outra estratégia de coping eficaz é a procura de ajuda em colegas e professores. Esta procura de ajuda, quando bem direccionada e utilizada, conduz a uma diminuição da ansiedade, aumentando por sua vez a probabilidade de bons resultados escolares. As redes sociais de apoio, nomeadamente os amigos, colegas e familiares podem, também funcionar como redutores de stresse, diminuindo o seu impacto negativo sobre o rendimento académico (Pereira, 1997, cit. por Santos, 2000).

Embora um certo nível de stresse seja útil no processo de aprendizagem, deve-se reduzir os aspectos negativos do stresse no desempenho e aprendizagem dos alunos. Brown e Ralph (1999) citados por Santos (2000) salientam que é necessário auxiliar os alunos a identificar e avaliar os stressores que os afectam e a desenvolver estratégias de coping adequadas para os enfrentar. Estes autores sugerem que se proporcione aos alunos, um sentido de controlo sobre o próprio processo de aprendizagem, informando-os do que deles é esperado e um feedback claro e perceptível, relativamente às estratégias que podem utilizar para melhorar o desempenho.

DIMENSÃO CARREIRA DAS VIVÊNCIAS ACADÉMICAS

A adaptação ao curso e ao desenvolvimento de carreira é a dimensão designada por carreira, pois reflecte adaptação académica reportada ao curso, na qual o projecto de carreira e o projecto vocacional se destacam. Esta dimensão diz respeito ao envolvimento no curso e ao desenvolvimento vocacional, surge por vezes na literatura também designada por vocacional. Dois factores compõem a dimensão carreira, o primeiro centra-se na satisfação com o curso frequentado, enquanto o segundo está mais direccionado para os projectos vocacionais do estudante, visando a carreira ou profissão (Almeida, Soares, & Ferreira, 2002). O conceito de identidade vocacional define-se por posse de um conhecimento claro dos próprios objectivos, interesses e talentos. Este conceito de identidade ou conhecimento dos próprios objectivos, em conjunto com o

rendimento académico conseguido, constitui um preditor bastante seguro da persistência académica dos alunos (Blinne, Johnston, 1998, cit. por Santos, 2000).

Cunha e Carrilho (2005) referem que a percepção pessoal de competências cognitivas influencia o desempenho, persistência e envolvimento na tarefa. Fernandes e Almeida (2005) verificaram que os alunos com melhores rendimentos demonstravam maior segurança na escolha do curso e percepcionavam-se com boas competências de estudo, o que aponta para um maior investimento na área curricular e de estudo. Fernandes e Almeida (2005), num estudo com alunos do 1º ano de licenciatura dos cursos de engenharia e de ciências económicas, observou que aqueles que apresentavam melhores rendimentos, além de terem expectativas mais realistas, apresentavam maior segurança nas escolhas vocacionais e investiam com regularidade nas tarefas curriculares e actividades de estudo. Estes alunos revelaram menos interesse em actividades extracurriculares com carácter institucional ou social e recreativo.

Ao nível das percepções pessoais de competência quando se considera as expectativas de natureza vocacional, os alunos moderadamente desiludidos diferenciam-se positivamente dos que se encontravam muito desiludidos, o que segundo Soares e Almeida (2002), parece justificar-se pelo facto dos objectivos e planos vocacionais iniciais dos primeiros não terem sido muito comprometidos pela sua experiência académica. Cruz, Almeida e Gonçalves (1985) referem que as dificuldades passam pelos problemas vocacionais, pois muitos jovens frequentam cursos que não correspondem, á sua primeira opção, o que lhes acarreta níveis elevados de desmotivação. A adicionar a estas dificuldades, estão as diferenças do ambiente académico e do tipo de relação pedagógica professor-aluno além da forma de avaliação (Santos, 2000).

Herr e Cramer (1992) relatam que uma elevada percentagem de alunos, solicita ajuda para a resolução de problemas relacionados com o desenvolvimento da carreira. As necessidades registadas situam-se essencialmente na área do conhecimento sobre interesses e aptidões, na elaboração de projectos de vida e de carreira, na selecção de cursos relevantes para os objectivos de carreira e no desenvolvimento de estratégias de procura de emprego (Santos, 2000).

Os problemas vocacionais na transição para o ensino académico colocam em destaque o desajuste entre a escolha vocacional e o curso frequentado. Este aspecto reforça a necessidade de apoiar os alunos do 12º ano de escolaridade, assim como os alunos do primeiro ano do ensino superior, através de informação, orientação vocacional e consulta psicológica (Leitão & Paixão, 1999, cit. por Santos, 2000). Frequentemente as opções de acesso são feitas em detrimento da escolha vocacional, atendendo a

estratégias de facilidade de colocação (Almeida, Soares, Guisande, & Paisana, 2007; Santos, 1999, cit. por Santos, 2000). Para muitos alunos, o ingresso no ensino superior não é produto de uma escolha, mas antes um sentimento de incapacidade para encontrar saídas (Lima, 1998, cit. por Santos, 2000).

Os factores mais relevantes para a escolha do curso, apontados por Anderson (1999), são os conteúdos curriculares a par com a perspectiva de boas saídas profissionais e a localização ou prestígio da instituição de ensino. Relativamente às notas de acesso, os estudantes evitam os cursos com médias de acesso elevadas, por temerem não a atingir e os cursos cuja média de acesso seja baixa, por a considerarem indicador do menor prestígio do curso. Astin (1993, cit. por Santos, 2000) refere ainda que a maior parte dos alunos se candidata por desejar uma colocação laboral superior.

Noronha, Martins, Gurgel e Ambiel (2009), num estudo exploratório com 159 estudantes universitários brasileiros, no início e no fim do curso, sobre as vivências académicas e interesses profissionais, procuravam compreender melhor as variáveis implicadas no desenvolvimento académico para o processo de orientação profissional e aconselhamento de carreira. Na análise por faixas etárias, os resultados indicaram que os participantes com mais de 26 anos de idade apresentavam médias superiores em relação aos outros grupos, na dimensão carreira. O que leva os autores a supor que estes estudantes vivenciam as suas experiências académicas de forma mais adaptada, em comparação aos estudantes do grupo etário intermédio (com idades compreendidas entre 19 e 26 anos e o grupo etário com idades inferiores a 19 anos (Noronha, Martins, Gurgel, & Ambiel, 2009). Estes resultados levam os autores a depreender que, possivelmente, por serem recém-ingressados no ensino superior e dadas as poucas experiências universidade, os grupos etários com idades inferiores, ainda não possuem bases para avaliar as suas vivências académicas,

No entanto, Noronha e colaboradores (2009) não encontraram diferenças entre os estudantes no início e no fim do curso, em nenhum dos cursos em relação aos interesses. Estes resultados levam os autores a levantar a hipótese de que as diferenças nas vivências académicas, relativas à dimensão carreira, parecem estar relacionadas com a idade e não com o semestre frequentado, concluindo que a preocupação com o sucesso na carreira é uma questão etária e não está necessariamente associada ao semestre frequentado. Apesar de não haver diferenças nos interesses dos alunos em função do semestre frequentado, Noronha e colaboradores (2009) verificaram que existia uma associação entre os interesses profissionais e as vivências académicas, contudo

não é possível generalizar, pois em alguns aspectos, esta associação possui relações positivas, como em outros aspectos, possui relações negativas.

No sentido contrário, atendendo ao facto de se tratar de estudantes recém-chegados ao ensino superior ou de finalistas, Santos e Suehiro (2006) verificaram que os primeiros apresentavam médias mais elevadas na integração e na satisfação académica e percebiam de maneira mais positiva as oportunidades oferecidas pelo curso.

Almeida, Soares, Guisande e Paisana (2007) verificaram, que existiam diferenças estatisticamente significativas, em função do género nas dimensões interpessoal, estudo e carreira mas também na escala total das vivências académicas, sendo que as alunas apresentavam médias mais elevadas quando comparadas com os alunos. À semelhança deste estudo, Santos e Suehiro (2006) verificaram que as alunas apresentavam médias superiores nas dimensões carreira, estudo e instituição do QVA-r, como também nos factores satisfação com o curso, oportunidade de desenvolvimento, satisfação com a instituição e total da Escala de Satisfação com a Experiência Académica (ESEA; Schleich, Polydoro e Santos), mas estas diferenças não se eram estatisticamente significativas. Relativamente à idade, estes autores observaram que o grupo da faixa etária com 26 anos ou mais obteve valores significativamente mais elevados nas dimensões, pessoal, estudo das vivências académicas.

Porta-Nova e Fleming (2009) afirmam que estudantes mais convictos da sua decisão vocacional realizam maior investimento pessoal no curso, sentindo-se mais envolvidos e satisfeitos com o curso frequentado, o que pode contribuir para perspectivas de realização profissional mais positivas. Estes alunos valorizam e procuram manter mais relacionamentos com os professores. Segundo Pascarella e Terenzini (2005, cit. por Porta-Nova e Fleming, 2009), isto pode contribuir para o seu encorajamento, motivação e desenvolvimento de carreira. As relações com os professores e com os pares podem constituir oportunidades de vinculação, estimulando a capacidade de relacionamento e promovendo laços de amizade (Ferreira, 2009, cit. por Porta-Nova & Fleming, 2009). O envolvimento dos estudantes nas tarefas académicas, a participação em actividades extracurriculares e num ambiente que incentive a aprendizagem, contribui para o desenvolvimento intelectual e psicossocial dos estudantes (Graham & Gisi 2000, cit. por Santos, 2000). Segundo Adams, Ryan e Keating (2000, cit. por Santos, 2000) o relacionamento com os pares e o envolvimento em actividades do campus constitui forte preditor da persistência escolar. Quanto maior é o envolvimento dos estudantes no campus, maior é o nível de desenvolvimento pessoal, de rendimento escolar e grau de satisfação face às vivências académicas e probabilidade de conclusão das licenciaturas.

A qualidade do ambiente de aprendizagem no clima social influencia de forma positiva e estatisticamente significativa, os comportamentos de envolvimento /investimento dos estudantes no curso e na vida universitária em geral, como também os seus níveis de bem-estar e de satisfação (Soares, Almeida, Diniz, & Guisande, 2006). Em suma, de acordo com Soares, Almeida, Diniz, e Guisande (2006) a qualidade da experiência universitária possui uma forte associação com a qualidade das relações estabelecidas em sala de aula com os professores, pares e funcionários não docentes da instituição mas também com o espaço físico e serviços disponibilizados pela instituição.

DIMENSÃO ESTUDO DAS VIVÊNCIAS ACADÉMICAS

À semelhança da dimensão carreira, a dimensão estudo das vivências académicas aborda aspectos reportados ao curso, no entanto, esta debruça-se sobre as situações de índole curricular, isto é envolvimento nas actividades de estudo e aprendizagem. Nesta secção será efectuada uma breve apresentação da evolução do conceito de aprendizagem e das estratégias de aprendizagem escolar. A dimensão estudo do QVA-r que, por vezes designada na literatura por estudo-aprendizagem ou estudo/curso, subdivide-se em dois factores, englobando os métodos de estudo e a gestão de tempo. O primeiro reporta-se às competências de estudo, e o segundo engloba situações quotidianas de estudo como a rotina de estudo, gestão de tempo, utilização da biblioteca e outros recursos de aprendizagem (Almeida, Soares, & Ferreira, 2002).

Métodos de estudo

Na investigação sobre métodos de estudo, realizada com 275 alunos do 1º ano das licenciaturas em Engenharia, Arquitectura, Geografia e Planeamento, Informática de Gestão e Matemática Aplicada, da Universidade do Minho, Vasconcelos, Almeida e Monteiro (2005) observaram diferenças individuais nos métodos de estudo, atendendo ao rendimento académico dos alunos. Os alunos que chegam à universidade com as melhores classificações no ensino secundário são também aqueles que possuem hábitos de estudo com enfoque mais profundo e compreensivo contrariamente àqueles com piores classificações, cujo enfoque é reprodutivo ou memorístico.

Vasconcelos, Almeida e Monteiro (2005) observaram diferenças significativas nos métodos de estudo, segundo o género, atendendo à compreensão, reprodução e organização do estudo, sendo que, o género feminino apresenta valores mais elevados nas três áreas. Esta diferença levou os autores a depreender que as alunas se destacam na capacidade de gestão de tempo, organização de materiais, elaboração de resumos,

leituras complementares às aulas e memorização de conteúdos. Em suma, demonstram um envolvimento mais profundo comparativamente aos alunos do género masculino (Vasconcelos, Almeida, & Monteiro, 2005).

Almeida, Soares, Guisande, e Paisana (2007) observaram diferenças nas vivências adaptativas e métodos de estudo dos alunos, em função da área do curso frequentado e do facto do curso frequentado corresponder à primeira escolha vocacional, diferenças que podem estar associadas ao género. Para estes autores, as diferenças parecem dever-se à composição do agrupamento de curso, sendo uns preferencialmente ocupados maioritariamente por alunas e outros ocupados maioritariamente por alunos. Por outro lado, à semelhança do que se verificou em outras investigações, os alunos colocados num curso em primeira opção também apresentam melhores resultados na subescala, compreensão e envolvimento que integram os métodos de estudo e na subescala carreira da adaptação académica, do QVA (Almeida & Ferreira, 1997).

A realização académica está muito condicionada pelos processos de aprendizagem e métodos de estudo de cada aluno, o que leva a crer que as dificuldades na adaptação à instituição se podem dever ao facto dos métodos de trabalho não serem eficazes (Santos, 2000). Segundo Santos e Almeida (2001) as variáveis mais decisivas para o rendimento académico são aquelas que estão relacionadas com o estudo, com as bases de conhecimentos para o curso, com a percepção das competências cognitivas e com a adaptação ao próprio estudo. Dada a importância destes aspectos, justifica-se que sejam tidos em atenção na organização do apoio a dar aos alunos.

Parecem melhor preparados para enfrentar o nível de exigência e de trabalho e ajustar-se às diferenças curriculares que caracterizam o ensino superior, os alunos que ingressam no ensino superior com melhores classificações, seja pela forma de estudar, seja pelas percepções pessoais de competência que apresentam (Vasconcelos, Almeida, & Monteiro, 2005). Os alunos com melhores classificações no secundário diferem dos colegas nas suas percepções de competências, isto é, acreditam mais nas suas capacidades para enfrentar os desafios académicos. Adicionalmente, estes alunos chegam ao ensino superior com motivações superiores para intrinsecamente se envolverem em actividades curriculares (Almeida, 2002; Santos & Almeida, 1999 cit. por Vasconcelos, Almeida, & Monteiro, 2005).

Fernandes e Almeida (2005) verificaram que os alunos com melhor rendimento no final do 1º ano lectivo têm maior cuidado com as tarefas curriculares, assim como uma boa gestão de tempo e o trabalho em dia. Estes alunos são também os alunos que se mostram com menor disponibilidade para melhorar competências sociais. Estas atitudes

podem justificar o facto de estes alunos apresentarem índices de fadiga e de sonolência mais baixos (Fernandes & Almeida, 2005). Zimmerman, Bonner e Kovack (1996) referem que é importante, os estudantes auto monitorizarem a sua eficácia académica para avaliarem as crenças que têm quanto à eficiência dos seus métodos de estudo.

Gestão de tempo

Zimmerman, Bonner e Kovack (1996) referem que podem ser efectivas estratégias como a adopção de períodos de estudo regulares, escolha de objectivos temporais realistas, escolha de locais apropriados para o estudo, estabelecimento de prioridades para as tarefas, a auto-retribuição de recompensas quando alcançam os objectivos e evitar distrações. A gestão efectiva do tempo pode contribuir para aumentar o grau de rendimento académico e o conceito de auto-eficácia no aluno, ao passo que uma má gestão irá prejudicar estes dois aspectos.

Porta-Nova e Fleming (2009), num estudo sobre métodos de estudo e gestão de tempo, com alunos de vários cursos de ciências da saúde, verificaram que os alunos do 4º ano apresentavam níveis mais positivos. Isto permite aos alunos uma avaliação positiva dos seus conhecimentos, maior eficácia no estudo e planificação e organização do tempo mais adequadas, em função das exigências académicas. Segundo estes autores, as estratégias de aprendizagem, geralmente, só no final do processo de formação académica são consistentes. Os resultados remetem para aspectos, sobre o desenvolvimento psicossocial, no que respeita às dimensões autoconfiança, percepção pessoal de competências e realização de exames, que se encontram mais consistentes nos alunos do 4º ano comparativamente aos alunos do 1º ano.

Os valores mais baixos dos alunos do 1º ano podem explicar-se pelo facto destes se encontrarem ainda a desenvolver o sentido de competência, aprender a gerir adequadamente as emoções tais como a ansiedade e desenvolver a sua autonomia e interdependência (Porta-Nova & Fleming, 2009). Os resultados demonstram a insegurança dos alunos na fase inicial (1º ano) do seu curso, contrariamente à capacidade de gestão emocional dos finalistas, o que pode explicar a percepção mais positiva dos alunos do 4º ano, relativamente ao bem-estar físico e psicológico (Porta-Nova & Fleming, 2009). Os alunos do 4º ano estão mais seguros de si e confiam mais nas suas competências em comparação com os alunos do primeiro ano. No plano pessoal, associado aos laços emocionais referentes às dificuldades em estabelecer relações amorosas, os alunos do primeiro ano apresentam uma apreciação de si próprios menos positiva (Porta-Nova & Fleming, 2009). A sobrecarga horária, por vezes oito horas diárias de aulas, não permite tempo útil para a realização de estudo ou trabalhos de

pesquisa, e pode conduzir a estratégias desadequadas (Porta-Nova & Fleming, 2009). Em alunos de medicina, observaram-se dificuldades na dimensão laços emocionais, isto é, uma percepção menos positiva das suas relações de pertença ou intimidade o que, segundo Porta-Nova e Fleming (2009), se pode dever aos principais stressores identificados por Wolf (2001), nomeadamente, demasiado tempo dedicado às aulas e estudo, o que reduz as oportunidades de desenvolver e manter relações sociais e afectivas com pessoas significativas, gerando sentimentos de solidão. Isto confirma os resultados da maioria das investigações que, segundo os quais, os alunos do primeiro ano apresentam maior risco de sofrer de problemas que afectam o bem-estar psicológico (Omigbodun, Omigbodun & Odukogbe, 2006, cit. por Porta-Nova & Fleming, 2009).

Fernandes e Almeida (2005) observaram por parte dos alunos a dificuldade em compatibilizar o tempo e investimento em actividades extracurriculares/sociais com o tempo e investimento das actividades curriculares. Estes autores observaram uma associação negativa entre envolvimento em actividades extracurriculares sociais/interpessoais e rendimento académico dos estudantes. As dificuldades na gestão de tempo dependem quer da capacidade de organização do próprio aluno, em função dos prazos geralmente estabelecidos pelos professores, quer da percepção pessoal da na organização e adequação à calendarização das actividades pedagógicas (Porta-Nova & Fleming, 2009). Winston e Miller (1987, cit. por Santos, 2000) afirmam que estudantes eficazes na gestão do tempo conseguem estruturar as suas vidas, cumprir prazos e gerir com eficiência os seus recursos económicos.

Conceito de aprendizagem

No que respeita à aprendizagem e os processos implicados, as primeiras abordagens, de Thorndike, a Pavlov e a Skinner, passam por visões comportamentalistas que postulam o indivíduo como um mecanismo reprodutor de respostas. Com os psicólogos da Gestalt, percebe-se que os estímulos indutores de resposta, aqueles que são percebidos pelo indivíduo, não são necessariamente coincidentes com os que os experimentadores induzem, além de que a aprendizagem pode ocorrer mesmo na ausência de um reforço (Good & Brophy, 1977, cit. por Santos, 2000). A concepção gestaltista, de aprendizagem por *insigh*, parte do pressuposto que, para ocorrer a aprendizagem, é necessário que os elementos indispensáveis à resolução dos problemas se encontrem no campo perceptivo do sujeito e que os dados recebidos sejam reestruturados pela percepção do indivíduo. Para chegar a uma solução final, a aprendizagem, está dependente da experiência anterior do sujeito (Rodrigues & Ramos, 1988, cit. por Santos, 2000).

Na década de 70, dá-se a transição entre as perspectivas comportamentais e cognitivas, com a emergência do paradigma da aprendizagem social, cujo fundador foi Bandura (Braconnier, 2006). Passa-se a considerar os processos cognitivos de atenção e reprodução como reguladores da aprendizagem por imitação ou Modelagem (Gonçalves, 1990, cit. por Santos, 2000). É através da modelagem, processo em que o sujeito é exposto a um Modelo que desempenha um comportamento a aprender, que a aquisição deste comportamento é facilitada, isto é, no contexto de uma situação social, desde que o modelo possua para o observador, semelhanças, prestígio, competência, simpatia e valor de reforço (Sprinthall & Sprinthall, 1993; Good & Brophy, 1977, cit. por Santos, 2000). O processamento de informação e as estratégias de aprendizagem são valorizados, atribuindo-se maior destaque aos mecanismos cognitivos que ao resultado final (Gonçalves, 1990, cit. por Santos, 2000).

Segundo Almeida (1996, cit. por Santos, 2000), esta concepção de aprendizagem valoriza o sujeito, as suas cognições e motivações e conhecimento prévio, encarando a aprendizagem como a construção progressiva do conhecimento. Dentro da abordagem cognitivista, surgiram as teorias que se centram na adaptação do sujeito ao meio, propostas por Piaget, segundo o qual para aprender o sujeito precisa de um certo nível de maturidade da sua estrutura biológica capaz a par de uma organização psicológica que comporta dois processos, a assimilação e a acomodação das novas formas de resposta (Raposo, 1993; Good & Brophy, 1977, cit. por Santos, 2000). Encara-se a aprendizagem como uma modificação comportamental, cuja prática permite adquirir novas formas de comportamento que se articulam com as já existentes e que são mais adaptativas (Rodrigues & Ramos, 1998). Bruner (1974, cit. por Rafael, 2005) possuía uma orientação cognitivista, muitas ideias suas coincidiam com Piaget relativamente à importância do conhecimento sobre o desenvolvimento e sobre o processo activo do conhecimento. Para Bruner (1971, cit. por Santos, 2000) a aprendizagem envolve um processamento activo da informação que é organizado e desenvolvido de forma particular por cada indivíduo.

Segundo Vygostsky (1979) a aprendizagem é uma construção ou aquisição de conhecimentos e competências através da interacção social, reflexo do envolvimento dos sujeitos nas actividades sociais que dão forma ao processo de ensino e aprendizagem (Santos, 2000). Também os teóricos da aprendizagem cooperativa se centraram sobre a noção de conflito sócio cognitivo e a importância das interacções sociais na construção do conhecimento (Roper, 1996, cit. por Santos, 2000).

Almeida (1996, cit. por Santos, 2000) refere que, actualmente, a aprendizagem deve ser tida como um processo activo e contínuo de construção pessoal, cujos conteúdos a aprender devem ser significativos e sentido, para quem aprende.

Zimmerman, Bonner e Kovack (1996, cit. por Santos, 2000) são defensores das teorias da aprendizagem auto-regulada, que apontam a existência de quatro componentes no processo de auto-regulação: auto-avaliação, definição de objectivos, planeamento e implementação de estratégias e a monitorização dos resultados alcançados. O desenvolvimento de processos de auto-regulação, envolvidos nas competências académicas e estratégias de estudo, segundo Zimmerman (1998, cit. por Santos, 2000), possibilita um quadro de realização académica de acordo com os processos a que os alunos recorrem para a aquisição de conhecimento, ou seja, o nível da qualidade dos processos de auto-regulação depende de dimensões psicológicas como a motivação, o método de estudo e a gestão efectiva do tempo disponível.

Bandura (1982) e Schunck (1994) citados por Rosário (1999) acrescentam que a crença dos alunos, relativamente às próprias capacidades de aprendizagem, influenciam o seu comportamento face ao estudo, seja na escolha das tarefas, seja no esforço a despender ou na persistência na realização das tarefas (Santos, 2000). Craig (1998, cit. por Santos, 2000) refere ainda que alunos com um repertório reduzido de estratégias de aprendizagem aplicam estratégias ineficazes por desconhecerem alternativas. Schunck (1994) e Zimmerman (1998), citados por Santos (2000), afirmam que o ensino de estratégias de aprendizagem é um ponto-chave para a promoção da aprendizagem auto-regulada, na medida em que os estudantes que aprendem uma abordagem sistemática de trabalho a podem aplicar de forma independente. Paralelamente, a aprendizagem de estratégias de estudo aumenta o autoconceito e a auto-eficácia dos alunos por estes se verem capazes de aplicar a estratégia correcta em determinada tarefa com resultados previsivelmente positivos. Nelson e colaboradores (1993, cit. por Santos, 2000) afirmam que ensinar os estudantes a utilizar diferentes estratégias de aprendizagem permite-lhe exercer controlo sobre o seu processo de aprendizagem, o que por sua vez conduz à obtenção de melhores desempenhos escolares.

Zimmerman, Bonner e Kovack (1996, cit. por Santos, 2000) salientam que professores, alunos e pais, avaliam o sucesso académico exclusivamente pelos resultados escolares obtidos. Mas Astin (1993 cit. por Santos, 2000) chama a atenção para a necessidade de se encararem os resultados escolares como meio de obter informação sobre os níveis de progresso conseguido e sobre as áreas que o aluno

necessita de aprofundar, sendo este processo lento e difícil se não houver o feedback associado aos resultados.

Os métodos de estudo e as estratégias de aprendizagem influenciam o rendimento escolar dos alunos, do mesmo modo, os aspectos vocacionais, como frequentar um curso que não faz parte da sua escolha vocacional, ou défice nos conhecimentos de base, assim como os níveis elevados de ansiedade em situações de avaliação, são factores com impacto negativo no rendimento académico. As estratégias de aprendizagem, o desenvolvimento de processos de auto-regulação da aprendizagem, que passam pela gestão de tempo de estudo, controlo dos níveis de ansiedade perante os exames organização dos apontamentos tirados na aula, compreensão da informação, definição de objectivos, procurar ajuda no contexto de estudo, são de grande relevância para o rendimento dos alunos.

DIMENSÃO INSTITUIÇÃO DAS VIVÊNCIAS ACADÉMICAS

Conclui-se o presente capítulo com a abordagem dimensão designada instituição do QVA-r. Embora, englobe alguns aspectos associados à adaptação ao curso é, principalmente, a adaptação à instituição, ao seu funcionamento e às suas infra-estruturas que a caracterizam que se salienta. Esta dimensão reparte-se por dois factores, um que reflecte o interesse dos estudantes pela instituição que a frequentam e outro centrado no conhecimento e na apreciação dos serviços e infra-estruturas da instituição (Almeida, Soares, & Ferreira, 2002). Esta subdivisão em dois factores justifica-se pelo facto dos alunos que frequentam a instituição pela primeira vez possuírem um conhecimento menos factual e completo dos serviços e infra-estruturas ao seu dispor (Almeida, Soares, & Ferreira, 2002). Contrariamente a estes, os alunos finalistas, por terem frequentado a instituição em anos anteriores, conhecem-na melhor e por isso poderão efectuar uma apreciação da instituição com base na percepção que têm da qualidade da instituição (Almeida, Soares, & Ferreira, 2002).

Barros (2002) defende, que a promoção da qualidade da vivência académica constitui um desafio que não é da exclusiva responsabilidade das instituições do ensino superior mas também dos alunos e das organizações que os representam (Igue, Bariani, & Milanesi, 2008). O estudante universitário tem um papel central no seu processo de formação e que a ele cabe explorar activamente as oportunidades disponibilizadas pela instituição (Astin, 1993, cit. por Igue, Bariani, & Milanesi, 2008). No entanto, segundo Santos (2000) e Nico (2000), as instituições do ensino superior não podem menosprezar

o seu papel como responsáveis por proporcionarem condições adequadas para o satisfatório conforto acadêmico (Igue, Bariani, & Milanese, 2008).

Espera-se que, dado o seu desenvolvimento conceptual, os alunos tenham sucesso escolar e sejam capazes de gerir as crises com que se deparam no seu percurso académico. Não são contempladas pelas instituições do ensino superior medidas que visem os problemas que afectem o desenvolvimento integral e harmonioso da personalidade (Ferreira & Hood, 1990, cit. por Santos, 2000). Os estudantes têm necessidade de um conjunto de competências adaptativas na transição para o ensino superior cujo contexto e dinâmica são desconhecidos (Baker & Siryk, 1989). Tomlinson-Clarke (1998, cit. por Santos, 2000) menciona que o processo de adaptação é multidimensional, requerendo dos alunos o desenvolvimento de estratégias promotoras da sua integração na dinâmica inerente ao contexto académico.

O sucesso do processo de adaptação é um forte preditor da persistência e sucesso dos alunos ao longo do seu percurso académico (Cabrera *et al.*, 1993; Zea *et al.*, 1997, cit. por Santos, 2000). Quando o processo de adaptação é mal conseguido, diminuem os níveis de satisfação e investimento académico, cuja consequência se manifesta através do insucesso e desistência universitária. A adaptação à instituição, constitui não só um indicador da qualidade institucional, como é fundamental para a qualidade da aprendizagem (Igue, Bariani, & Milanese, 2008).

Vários estudos apontam as características pré-universitárias como um dos aspectos de maior peso nas experiências académicas nomeadamente no percurso e sucesso dos alunos, Soares e Almeida (2002) alertam para a relevância da qualidade das experiências académicas. A avaliação subjectiva dos estudantes, relativamente à qualidade e ao valor da sua experiência académica, inclui diferentes áreas como a qualidade do currículo e da instrução, a natureza das relações estabelecidas com professores e colegas e as condições proporcionadas pelo contexto universitário (Astin, cit. por Santos & Suehiro, 2006). Dado a importância da experiência académica vivenciada pelos alunos, as instituições não se podem desresponsabilizar na procura de soluções para combater as crescentes taxas de insucesso e abandono académico, atribuindo exclusivamente a responsabilidade aos conhecimentos de base dos alunos que entram no ensino superior (Almeida, Soares, Guisande, & Paisana, 2007).

A partir das relações estabelecidas entre aluno e instituição, constrói-se dia a dia, o multifacetado processo de ajustamento ao contexto universitário. Actuam como facilitadores desse processo ou não as características do aluno, tais como a história de

vida, expectativas, habilidades e empenho no projecto académico, assim como as componentes da instituição nomeadamente a comunidade, estrutura e elementos organizacionais (Soares, Almeida, Diniz, & Guisande, 2006). A integração no ensino superior ocorre quando o aluno passa a fazer parte da comunidade em que se insere e partilha os valores comportamentais de colegas, professores, atitudes normativas, respeitando as exigências formais e informais (Tinto, 1975, cit. por Igue, Bariani, & Milanese, 2008). Brower (1992, cit. por Santos, 2000) define o conceito de integração como a capacidade do aluno corresponder às expectativas e exigências da instituição e a sua habilidade em moldar o ambiente académico de forma a concretizar as próprias expectativas.

Os desafios apresentados pela instituição, quando percebidos pelo aluno, como excessivamente elevados, podem ter consequências negativas na generalidade das actividades académicas (Damush, Hays e DiMatteo, 1997, cit. por Santos, 2000). Tomlinson-Ckarke (1998, cit. por Santos, 2000) acrescenta que padrões culturais, interesses, capacidades e ambições dos alunos podem influenciar as estratégias de coping utilizadas no processo de ajustamento. No entanto, e independentemente das características de cada aluno, as variáveis institucionais têm um impacto suficientemente elevado na qualidade do contexto académico e na promoção do desenvolvimento do aluno, nomeadamente, os objectivos institucionais, as interacções estabelecidas entre estudantes e membros da comunidade universitária, as práticas docentes e os serviços e programas ao dispor dos estudantes (Chickering, 1969, cit. Santos, 2000).

Contexto académico é um construto multidimensional que implica ambientes físicos relacionados com a construção do edifício, distribuição dos diferentes espaços e recursos materiais presentes, como também os ambientes relacionais e educacionais com docentes, funcionários ou colegas, dentro do espaço do campus universitário (contexto físico, condições materiais e estrutura social e organizativa da instituição) assim como o local de residência dos estudantes (Santos, 2000). As variáveis do contexto académico têm impacto na aprendizagem e desenvolvimento do aluno, à entrada para o ensino superior, no envolvimento académico e nas relações interpessoais estabelecidas, que é mediado pelas características psicossociais dos estudantes. Estas variáveis são também designadas institucionais e englobam factores como a adaptação à instituição, a gestão de recursos económicos, a gestão de tempo, o relacionamento com os colegas e envolvimento em actividades extracurriculares sejam recreativas, culturais ou desportivas. Estas variáveis são mediadoras das vivências académicas dos alunos com impacto reconhecido principalmente, no primeiro ano, e possuem uma relação próxima com o rendimento académico (Santos 2000).

Em termos gerais o impacto do contexto universitário na aprendizagem dos alunos é mediado pelas suas estratégias de coping à mudança, inerentes ao próprio sujeito, mas também pelo apoio disponível e pelos factores ambientais (Schlissberg, 1981, cit. por Santos, 2000).

Os professores pela forma com fazem a gestão dos conteúdos que apresentam possuem um importante papel educativo e contribuem para o rendimento dos alunos. Chickering (1999, cit. por Santos, 2000) concluiu que 80 a 90 % dos docentes encaram o processo de ensino como exposição da matéria e realização de exames, com os alunos no papel de receptores passivos de conhecimentos. Karabenick e Sharma (1994, cit. por Santos, 2000) salientam que é importante ter em consideração que a discussão dos temas leccionados e a comparação entre diferentes perspectivas aumentam a motivação dos alunos e facilitam o desenvolvimento do seu raciocínio crítico. No ensino superior, a tensão e sobrecarga são maiores, pois o ritmo de exposição da matéria aumenta dificultando o momento de reflexão por parte do aluno, por outro lado os momentos de avaliação são diferentes, esta avaliação não é contínua (Bastos 1993, cit. por Santos, 2000). Adicionalmente, Tavares (1998) aponta como causa do insucesso escolar a disfunção ao nível da comunicação e da compreensão da mensagem entre docentes e discentes (Santos 2000).

Média de acesso

Soares, Almeida, Diniz e Guisande (2006) referem que as variáveis contextuais parecem ter um papel importante na adaptação dos alunos ao contexto universitário, contudo é a média de acesso à universidade, que surge como principal a variável, cujos resultados demonstram influenciar de forma positiva e com significância estatística o rendimento académico dos alunos (Soares, Almeida, Diniz, & Guisande, 2006; Almeida, Soares, Guisande, & Paisana, 2007). A nota de candidatura do aluno pode não estar apenas associada aos conhecimentos de bases possuídos, como também à maturidade académica em termos de competências cognitivas, métodos de trabalho, motivação e experiências socioculturais dos alunos universitários (Almeida, Soares, Guisande, & Paisana, 2007). No mesmo sentido, Almeida, Soares, Guisande e Paisana (2007) concluíram que a nota de acesso ao ensino superior assume um papel importante na predição das classificações, no final do primeiro ano do ensino superior. Estes resultados verificaram-se quer em função do agrupamento de cursos, quer na amostra total, independentemente do aluno frequentar um curso da sua primeira escolha ou não (Almeida, Soares, Guisande, & Paisana, 2007). No entanto, os alunos, cujo ingresso na Universidade correspondia à 3ª ou 4ª opção, apresentavam dificuldades acrescidas de adaptação académica na dimensão institucional, no estudo realizado para a construção e

validação de uma versão reduzida do Questionário de Vivências Acadêmicas com alunos da Universidade do Minho (Almeida, Soares, & Ferreira, 2002).

Segundo Almeida, Soares, Guisande e Paisana (2007) mais do que a qualidade das experiências em contexto universitário, são as características pré-universitárias, nomeadamente os níveis de preparação académica, evidenciados pela nota de acesso ao ensino superior que maior influência exerce sobre o percurso e sucesso académico. Higbee e Dwinell (1998, cit. por Santos, 2000) afirmam que muitos dos alunos que ingressam na universidade não possuem bases de conhecimentos suficientes para os cursos que frequentam e não estão preparados para o grau de exigência das cadeiras em que estão inscritos. Miranda e Marques (1996, cit. por Santos, 2000) observaram no seu estudo que as notas escolares, obtidas no ensino secundário, constituem bons preditores de sucesso académico no primeiro ano de universidade. No entanto, isto não significa que as experiências universitárias dos alunos sejam irrelevantes, atitude essa, que levaria à desresponsabilização das instituições de ensino superior perante o abandono e insucesso académico (Almeida, Soares, Guisande, & Paisana, 2007)

O efeito do local de residência nos níveis de persistência escolar dos alunos, possui um impacto mais notório nos alunos deslocados. Os alunos que viviam em residências universitárias comparativamente aos que viviam em apartamento ou quarto alugado, apresentavam graus mais elevados de persistência escolar (Astin, 1993, cit. por Santos, 2000). Segundo Inman e Pascarella (1998, cit. por Santos, 2000), os alunos alojados nas residências universitárias apresentam índices mais elevados de envolvimento na instituição universitária e maior grau de socialização académica, o que exercia um impacto positivo no desenvolvimento cognitivo e resultados escolares.

Os benefícios de viver nas residências universitárias parecem dever-se à possibilidade de maior interação com os pares e com o ambiente académico (Upcraft, 1989; Pascarella, 1985, cit. por Santos, 2000). Strange (1983, cit. por Santos, 2000) acrescenta que todos os aspectos do ambiente físico do campus universitário são importantes para a qualidade das experiências universitárias, nomeadamente ao nível dos sentimentos de segurança, de pertença ou de familiaridade com a instituição e de facilidade de acesso e mobilidade. Dustin e Murchison (1993, cit. por Santos, 2000) referem que os alunos recém-chegados à instituição poderão levar algum tempo a conhecer as estruturas de apoio disponíveis no *campus* universitário, o que pode contribuir para a emergência de sentimentos de inadaptação e isolamento.

A origem socioeconómica dos estudantes apresenta uma relação muito reduzida a nula com o desempenho escolar dos alunos, que se pode explicar pela democratização

do ensino superior e igualdade de oportunidades estabelecida (Rego e Sousa, 1999, cit. por Santos, 2000). A ascendência sócio económica parece diferenciar cada vez menos o desempenho académico dos alunos. No entanto, o nível socioeconómico e a escolha do curso ou área pelos alunos, assumiram, uma relação com significado estatístico, demonstrando que alunos de classes socioeconómicas desfavorecidas frequentavam cursos socialmente menos prestigiosos e economicamente menos recompensadores. Segundo Soares (2003, cit. por Soares, Almeida, Diniz & Guisande 2006), o resultado pode espelhar um mecanismo insidioso da influência do capital sociocultural e económico das famílias dos alunos, apesar da democratização do ensino, de modo que, o acesso da Universidade, a grupos sociais mais alargados, não corresponde à democratização do sucesso (Almeida, Soares, Guisande, & Paisana, 2007).

Relativamente aos alunos com necessidades de apoio económico, os estudos não revelam correlações significativas entre apoio económico e persistência escolar. Mas Allen (1999, cit. por Santos, 2000) verificou que o facto de os estudantes serem apoiados economicamente exercia um impacto positivo na forma como encaravam a instituição em que estavam inscritos, assim como nas suas competências académicas e motivação para prosseguir os estudos.

Segundo a perspectiva de vários estudos, entre os quais, Soares, Almeida, Diniz e Guisande (2006), mais do que as qualidades do ambiente de aprendizagem em que os alunos estão inseridos e / ou a qualidade das experiências educativas proporcionadas, são as características pré-universitárias (académicas e psicossociais) que mais determinam a qualidade dos resultados alcançados. No entanto, é preciso ter em atenção que este tipo de premissa pode levar as instituições a desresponsabilizar-se do seu papel na promoção do bem-estar, rendimento e sucesso académico dos alunos.

Instituições do ensino superior: público e privado

Um dos objectivos deste trabalho passa por verificar se existem diferenças entre aos alunos do ensino superior público e os alunos do ensino superior privado, quanto às suas vivências académicas e percepção de bem-estar. Soares, Poubel, e Mello (2009) realizaram um estudo com 200 alunos do ensino superior que frequentavam o curso de psicologia instituições públicas e instituições privadas. O seu estudo debruçou-se sobre as relações entre as habilidades sociais e as vivências académicas necessárias à adaptação ao contexto académico dos estudantes. No que respeita às habilidades sociais, seja na cotação total, seja nos diversos factores que o constituem, não foram encontradas diferenças significativas nas médias dos alunos das instituições privadas em comparação com os alunos das instituições públicas (Soares, Poubel, & Mello, 2009).

Estes autores afirmam que para os alunos de instituições públicas as habilidades sociais se relacionam principalmente com a dimensão pessoal e contextual, enquanto para os alunos das instituições particulares com a dimensão de realização.

Soares, Poubel e Mello (2009) verificaram uma diferença significativa nas médias do questionário das vivências académicas no que se refere às dimensões “Autonomia pessoal”, “Bem-estar físico” e “Ansiedade” na realização dos exames”, sendo que, os alunos das instituições privadas obtiveram médias superiores. Os autores acreditam que pelo facto da maioria dos alunos do ensino privado serem trabalhadores e financiarem os seus estudos pode ter contribuído para uma maior percepção de autonomia. No entanto, a avaliação desse investimento financeiro por parte dos alunos do ensino privado pode também ter actuado como fonte de ansiedade perante os exames. O nível de adaptação académica revelou uma diferença estatística significativa nas dimensões “Percepção pessoal de competências cognitivas” e “Ansiedade na realização de Exames” do QVA, entre o grupo de alunos que frequenta uma instituição pública e aqueles que frequentam uma instituição privada, demonstrando segundo Soares, Poubel, e Mello (2009), que os alunos que frequentam instituições de ensino superior público apresentam maior adaptação académica que os alunos que frequentam uma instituição privada.

Estudantes trabalhadores

Estudando uma perspectiva recente que se refere aos estudantes não tradicionais, nomeadamente os estudantes-trabalhadores, Porta-Nova analisou a relação entre a saída de casa e o facto de os estudantes estarem a trabalhar. Estes estudantes apresentam um perfil diferente do estudante habitual, nomeadamente, idade acima dos 25 anos, casados e com filhos, empregados e com objectivos de valorização profissional e de carreira (Heagney, 2008, cit. por Porta-Nova & Fleming, 2009).

Segundo Ferreira, Almeida e Soares (2001, cit. por Soares, Poubel e Mello 2009), os estudantes trabalhadores apresentam menos dificuldades no relacionamento com os professores, essa diferença acentua-se quando se trata de alunos que entram no ensino superior pela primeira vez. Os alunos trabalhadores, revelam uma apreciação significativamente mais negativa nas dimensões relacionadas com o contexto académico (adaptação à instituição, envolvimento em actividades extra curriculares, relacionamento com os colegas, gestão de recursos económicos e bases de conhecimento para o curso) que os não trabalhadores (Porta-Nova & Fleming, 2009).

As dificuldades com a adaptação à instituição parecem dever-se ao ajustamento entre o horário lectivo e o horário profissional, a maioria dos casos observados por Porta-

Nova (2009) eram trabalhadores a tempo parcial e nenhum dos cursos contemplava horário em regime pós laboral. A necessidade, de conciliar horários escolares com actividades profissionais, implica uma sobrecarga horária que diminui as possibilidades dos estudantes trabalhadores de se envolverem em actividades extracurriculares nas instituições de ensino (Porta-Nova & Fleming, 2009). Relativamente ao investimento nas interacções e no estabelecimento de amizades, verificou-se também um maior afastamento ou isolamento por parte dos estudantes trabalhadores, relativamente aos colegas, aspectos que podem contribuir para um maior desajustamento académico.

Os estudantes trabalhadores têm uma percepção relativamente aos ganhos e despesas que os leva a caracterizar a sua situação económica de forma menos favorável. Contudo desconhece-se se trabalham para pagar sozinhos os estudos ou apenas para contribuir de modo pecuniário nas despesas das propinas (Porta-Nova & Fleming, 2009).

Os resultados de Porta-Nova (2009) mostram que, para o estudante trabalhador, o relacionamento familiar é percebido de modo menos positivo e de menor importância para a adaptação académica. Estes estudantes podem ser menos dependentes da família e mais auto-suficientes no plano económico, mas desconhece-se como é entendida pela sua família a situação de estudar e trabalhar em paralelo. É possível a ocorrência de um afastamento afectivo e emocional, resultado do processo de aquisição de autonomia e responsabilização pessoal e ao mesmo tempo ser incompatível para os pais acompanhar o desenvolvimento acelerado do aluno que procura ajustar-se às exigências académicas e profissionais, processo que poder levar o jovem a adquirir valores que se contraponham aos valores familiares (Porta-Nova & Fleming, 2009).

A revisão da literatura permite identificar diferentes aspectos contextuais da instituição universitária como o ambiente físico, educacional e relacional que são importantes para a compreensão e optimização dos resultados académicos e qualidade dos processos adaptativos dos alunos. O envolvimento dos estudantes em actividades extracurriculares no campus académico pode contribuir para níveis superiores de adaptação e sucesso académico. As relações informais estabelecidas fora da sala de aula, com pares, professores e funcionários funcionam como apoio social favorecendo a aprendizagem e integração académica. Contudo, quando o tempo investido em actividades e relacionamentos extracurriculares é excessivo, pode afectar negativamente o rendimento académico dos alunos. A gestão de tempo e a planificação de períodos de estudo e lazer constituem outro tipo estratégias cujo impacto no rendimento escolar é positivo quando os alunos as utilizam com eficácia.

CAPITULO 2

BEM-ESTAR E SAÚDE

TRANSIÇÃO PARA O ENSINO SUPERIOR E EXPECTATIVAS

A transição do ensino secundário para o ensino superior é, frequentemente, considerada a etapa mais importante ao longo do ciclo académico, quer para alunos quer para os familiares e amigos. Esta etapa exige maior responsabilização por parte dos alunos, capacidade para lidar com relacionamento com novos colegas, professores e com a nova instituição e novos processos de ensino aprendizagem, entre outros (Almeida, Soares, & Ferreira, 2002). Nesta secção destacam-se as teorias relativas à transição para o ensino superior e os aspectos relacionados com as expectativas.

Os estudantes universitários têm expectativas relativamente à qualidade do processo de formação e às actividades extracurriculares. Pachane (2003) refere que as expectativas iniciais dos universitários, no que se refere ao título, à qualificação e à realização e ao crescimento e realização pessoal, são importantes porque os alunos procuram na universidade a preparação profissional (Igue, Bariani, & Milanese, 2008). Pachane (2003, cit. por Igue, Bariani, & Milanese, 2008) refere que os alunos chegam ao ensino superior com expectativas iniciais por vezes equivocadas, o que pode criar uma grande desilusão ou frustrações com as vivências académicas. As discrepâncias entre as expectativas iniciais e o que a instituição oferece podem gerar sentimentos antagónicos.

Azevedo e Faria (2004), num estudo sobre o impacto da transição para o ensino superior, observaram que para além da exigência do novo contexto académico, o facto deste nem sempre ser receptivo às expectativas dos estudantes pode contribuir para aumentar as suas dificuldades de adaptação (Igue, Bariani, & Milanese, 2008). Almeida e Ferreira (1999 cit. por Igue, Bariani, & Milanese, 2008) acrescentam que podem também constituir um entrave, à satisfação académica, outros factores tais como a falta de recursos pessoais, o inapropriado repertório académico básico, a inexistência de um projecto profissional definido e a ausência de apoio por parte da instituição.

Granado (2004 cit. por Igue, Bariani, & Milanese, 2008) define o construto integração universitária por dois aspectos, um relativo à troca entre as expectativas, habilidades e demais características pessoais dos estudantes e outro relativo às componentes da universidade como comunidade, estrutura e elementos organizacionais.

A integração no ensino superior é um fenómeno multifacetado, influenciado por três grandes factores, as condições pessoais, os grupos de interacção e as características institucionais (Polydoro, 2000, cit. por Igue, Bariani, & Milanesi, 2008). As variáveis contextuais, biográficas e psicológicas contribuem quer para o sucesso, quer para o insucesso académico. Relativamente às variáveis contextuais, são factores de insucesso, o excesso de trabalho, a falta de contacto com os professores, o número reduzido de actividades extracurriculares, as despesas com os estudos, a pouca ligação entre aulas teóricas e trabalhos práticas, a falta de apoio e a solidão por falta do estabelecimento de relações com os pares. No que se refere às variáveis biográficas, Biraud (1995, cit. por Santos 2000), afirma que ser mais novo, ter bons resultados escolares no ensino secundário, nunca ter reprovado ou interrompido os estudos, pertencer a um estrato sociocultural favorecido, são factores associados positivamente ao sucesso dos alunos. As variáveis psicológicas como auto-imagem positiva, boas perspectivas de futuro, o estabelecimento de relações satisfatórias, o empenho nas tarefas de aprendizagem, a elaboração de projectos profissionais e projectos de vida assim como do sentido de autonomia, estão também associadas ao sucesso dos alunos.

Igue, Bariani e Milanesi (2008) procuraram no seu estudo, com 203 estudantes universitários do curso de psicologia, descrever as vivências académicas, verificando se estas variavam em função do ano frequentado ou das expectativas. A sua investigação debruçou-se essencialmente sobre as vivências académicas dos alunos do primeiro ano e sobre as expectativas que os alunos do quinto ano tiveram ao entrar na Universidade. Relativamente às expectativas iniciais, foram encontradas diferenças significativas apenas para os alunos do quinto ano, na dimensão interpessoal e no total das dimensões das vivências académicas

Soares e Almeida (2002) compararam as expectativas académicas e a adaptação de 703 estudantes da Universidade do Minho, no primeiro ano. A partir da discrepância dos resultados da pontuação das duas aplicações do Questionário de Expectativas Académicas, os autores formaram quatro grupos. O primeiro composto pelos alunos surpreendidos, cuja realização no primeiro ano foi superior ao esperado. O segundo grupo foi formado pelos alunos “realistas”, que realizaram no primeiro ano o que já esperavam. O terceiro grupo incluía os alunos moderadamente desiludidos e o quarto, os alunos desiludidos, com variação de intensidade, cujos resultados obtidos ficaram abaixo das suas expectativas. Ao analisar os quatro grupos, concluíram que os alunos surpreendidos e os alunos realistas, nas suas expectativas, quanto ao relacionamento com os colegas e investimento em actividades do curso, apresentaram melhores indicadores de gestão de tempo, métodos de estudo, desenvolvimento vocacional,

adaptação à instituição e envolvimento em actividades extracurriculares. Adicionalmente, os alunos realistas tendem a apresentar melhores níveis de bem-estar psicológico em comparação com o grupo de alunos desiludidos.

Soares, Almeida, Diniz e Guisande (2006) realizaram um estudo longitudinal com 560 estudantes da Universidade do Minho do primeiro ano licenciatura, sobre os factores de natureza pessoal e contextual que influenciam o ajustamento do estudante ao contexto universitário tendo em consideração variáveis académicas e não académicas. Os resultados obtidos levaram os autores a concluir que as expectativas de envolvimento académico dos estudantes, ao entrarem no ensino superior, constituem um preditor relevante do seu comportamento de envolvimento na vida universitária no primeiro ano. O nível de envolvimento dos alunos na vida universitária e o nível de satisfação obtido apresentam uma relação positiva estatisticamente significativa (Soares, Almeida, Diniz, & Guisande, 2006). Os autores concluíram que o grau em que os alunos vêem as suas expectativas concretizadas afecta de forma positiva e com significância estatística os seus níveis de satisfação, quando a relação é mediada por comportamentos de envolvimento académico.

A “violação ou confirmação das expectativas, inicialmente formuladas, têm um importante impacto no modo como os alunos vivenciam o contexto universitário e nele se sentem (Soares, Almeida, Diniz, & Guisande, 2006). Este impacto influencia o desempenho académico, pois ao iniciarem o plano de estudo possuem já um conjunto de crenças ou representações acerca do seu percurso académico (Biggs e Moore 1993; cit. por Oliveira, 2000, cit. por Santos, 2000).

Segundo Kuh (1999, cit. por Santos, 2000), as expectativas moldam a formação e a prossecução de aspirações e objectivos dos alunos. Soares e Almeida (2002), num estudo com 703 alunos, matriculados no primeiro ano de vários cursos de licenciatura da Universidade do Minho, verificaram a presença de diferenças estatisticamente significativas ao analisarem as discrepâncias entre as expectativas dos alunos acerca da vida universitária em função dos resultados nas subescalas do QVA (adaptação ao primeiro ano da universidade). Os autores referem que as diferenças observadas, nas expectativas iniciais dos estudantes e aquilo que efectivamente foi a realidade académica, se encontram associadas às dimensões pessoais, interpessoais e institucionais das suas vivências académicas. Soares e Almeida (2002) salientam que estas discrepâncias parecem constituir um aspecto importante na compreensão da adaptação dos alunos e das suas vivências académicas. Os alunos positivamente surpreendidos e realistas nas expectativas relativamente ao relacionamento com os

colegas e ao investimento nas actividades ligadas ao curso apresentam melhores indicadores ao nível dos métodos de estudo e da gestão de tempo, ao nível do desenvolvimento vocacional, de adaptação à instituição e do envolvimento em actividades extracurriculares, que os alunos cuja vivência académica ficou abaixo das suas expectativas iniciais. Os alunos realistas apresentam melhores indicadores de bem-estar psicológico que os alunos mais desiludidos nas suas expectativas de apoio/envolvimento institucional. Contudo os autores defenderam a necessidade de clarificar o sentido de sobreposição entre expectativas iniciais e finais, assim como diferenciação dentro do grupo dos alunos realistas (com um padrão de baixas expectativas) daqueles que apresentam expectativas elevadas.

Muller (1998, cit. por Santos, 2000) menciona que quer as expectativas dos professores sobre os alunos quer as expectativas dos alunos sobre a sua aprendizagem constituem fortes preditores do desempenho e persistência escolar.

Os alunos cujo desempenho escolar é baixo tendem a elaborar expectativas negativas relativamente às suas capacidades (Zagora e Cramer, 1994, cit. por Santos, 2000). Num estudo longitudinal, relativo à associação entre expectativas que os alunos tinham quanto à frequência universitária e os níveis de ajustamento académico conseguido, no primeiro ano do ensino superior, Pancer e colaboradores (2000, cit. por Santos, 2000) concluíram que aqueles que possuíam expectativas mais complexas, relativamente à frequência universitária, tendiam a adaptar-se mais facilmente e lidar melhor com situações stressantes comparativamente ao grupo com expectativas menos elaboradas.

Igue, Bariani e Milanesi (2008) verificaram que, os alunos recém ingressados no ensino superior não apresentavam diferenças significativas nas vivências académicas em função das suas expectativas, ao contrário dos alunos finalistas (5º ano) em que as diferenças foram significativas. Na dimensão interpessoal, os alunos com expectativas muito altas obtiveram média mais elevada nas vivências académicas. Este resultado, segundo os autores, sugere que as expectativas muito altas podem contribuir para a disposição destes alunos em estabelecer amizades e criar vínculos afectivos com pessoas do seu curso. Igue, Bariani e Milanesi (2008) apontam como uma das razões para que as expectativas desses alunos fossem altas o acreditar que seriam bem sucedidos nos relacionamentos interpessoais. Os alunos do quinto ano, em especial os que tinham expectativas muito altas, tiveram pontuação mais favorável também na dimensão carreira, isso é indicador de um grau positivo de satisfação com as vivências relativas à carreira e reflecte a sua experiência ao longo dos cinco anos. Estes autores

salientam que o acumular das vivências académicas, permitiu aos alunos melhorar os hábitos de estudo e influencia as vivências académicas posteriores. Os autores concluíram que as expectativas iniciais dos estudantes podem influenciar as vivências académicas, tal como Thiessen (1999, cit. por Gonçalves, 2000) que afirma que o ingresso na Universidade pode ser um factor de movimento das expectativas dos alunos.

Fernandes e Almeida (2005) concluíram que os alunos com melhor rendimento no final do 1º ano eram aqueles que, aquando da sua entrada na universidade, não pareciam deslumbrados com a novidade ou com as oportunidades que iam encontrar. Os alunos com melhor rendimento e os alunos do conselho de cursos de Engenharia como também os do conselho de cursos de Ciências Económicas em comparação com os colegas com pior rendimento tendem a entrar na universidade com expectativas mais baixas em várias áreas da vida académica. Os alunos com expectativas mais baixas de investimento nas actividades institucionais, nomeadamente extracurriculares, antecipam menor utilização dos recursos e equipamentos da universidade, esperam partilhar menos as suas dificuldades com os professores e questionam menos as escolhas vocacionais (Fernandes & Almeida, 2005). Estes aspectos levam os autores a depreender que alunos com melhores rendimentos, possuem expectativas mais realistas, que os colegas com piores rendimento face às oportunidades e exigências do contexto universitário.

Galinha e Pais-Ribeiro (2005) observaram que os estudantes que possuíam expectativas mais negativas de ingresso no mundo do trabalho apresentavam também maiores níveis de ansiedade. Apresentavam uma maior ansiedade também os alunos com expectativas negativas sobre o curso. Segundo Escudeiro (1999, cit. por Galinha & Pais-Ribeiro, 2005), os estudantes cientes das expectativas do mercado de trabalho sentem-se pressionados pela aquisição de competências no seu campo profissional, exigência essa, que aliada ao conhecimento dos níveis de desemprego, de que, nem todos serão absorvidos pelo mercado de trabalho, é fonte de desconforto e ansiedade.

Polydoro (2000, cit. por Igue, Bariani, & Milanesi, 2008) apresenta o período de ingresso no ensino superior como sendo marcado pela euforia e idealização de que esta etapa, tão desejada, satisfaça as suas necessidades, promova mudanças pessoais e uma formação profissional qualificada. Do confronto entre as altas expectativas dos estudantes com as aulas, os professores ou os procedimentos administrativos, pode resultar a desilusão e a uma impressão menos positiva dos alunos sobre a instituição. As altas expectativas em confronto com a percepção da realidade da nova situação do contexto universitário e da necessidade de a ela se adaptar, termina com a fantasia de que as dificuldades ficavam para trás com o ingresso no ensino superior.

BEM-ESTAR: MENTE E O CORPO

Na presente secção destaca-se evolução do conceito de saúde, bem como os modelos cognitivos de distúrbios emocionais. A Organização Mundial de Saúde (OMS) reconheceu no seu relatório de 2001 que a saúde não se resume à ausência de doença mas a um estado de total bem-estar (Cruz, 2007). Esta evolução destaca-se pelo modelo biopsicossocial, que tem sido defendido por vários autores, entre os quais o neurologista António Damásio (Cruz, 2007) e pela importância atribuída à evolução dos estilos de vida, frequentemente menos saudáveis, e o aspecto negativo da erosão de factores de suporte como o apoio social, espiritual, físico, familiar e das relações próximas de amizade (Cruz, 2007; Buela-Casal, Fernández-Rios, & Gimenez, 1997). Contudo e apesar do modelo biopsicossocial ter actualmente uma grande aceitação, na prática clínica, predomina a dicotomia (talvez por tradição ou resistência), a terapêutica realizada é de tal forma redutora como se a mente e o corpo de entidades separadas se tratassem (Cruz, 2007; Damásio, 1994).

O conceito de estilos de vida tem evoluído desde Lalonde (1974), a Organização Mundial de Saúde (OMS, 1988) define-o como um conjunto de padrões comportamentais, intimamente relacionados e dependentes das condições económicas, sociais, educação, idade entre outros factores (Pais Ribeiro, 2004). Num estudo sobre comportamento humano, saúde e doença, Almeida (cit. por Berkman & Breslow, 1993) observou que melhores comportamentos de saúde estavam associados a melhor saúde e segundo Belloc e Breslow (1972) piores comportamentos de saúde estavam associados à mortalidade (Pais Ribeiro, 2004). Estes estudos encontram-se na origem do desenvolvimento do conceito de estilos de vida enquanto componentes essenciais na promoção e protecção da saúde e prevenção das doenças (Pais Ribeiro, 2004).

O modelo Vulnerabilidade-stresse em saúde mental contraria o modelo dicotómico: uma divisão, corpo e mente, não é possível. O ser humano é uma totalidade indivisível, mente e corpo interagem continuamente e o funcionamento de um interfere com o funcionamento do outro e vice-versa. Por outro lado, o funcionamento de ambos é afectado quer pelo meio físico, quer pelo meio social que os envolve. Esta interacção complexa representa factores de vulnerabilidade (hereditários, biológicos, bioquímicos, psicológicos, sociais e culturais) que podem, com o tempo, ser responsáveis por doenças mentais e por doenças de expressão somática (Cruz, 2007). O trabalho em equipas multidisciplinares e a intervenção junto dos pacientes e da população em geral, no sentido de promover os factores associados ao bem-estar e actuar preventivamente seria

mais adequado do que actuar apenas na doença. Ao proporcionarem mais bem-estar reduzem os elevados custos humanos e financeiros que a doença implica (Cruz, 2007).

O stresse sentido é um dos aspectos mais prejudiciais, junto com o pessimismo, o perfeccionismo, a competência na resolução de problemas e experiências negativas, tal como a atribuição que o indivíduo faz das situações pode ser prejudicial. A sua combinação pode ter uma actuação prejudicial sobre o sujeito levando-o a sentir frustração e à experiencia de sentimentos negativos e sendo este causa de um sofrimento sentido muito grande, podem levá-lo a condutas auto-lesivas (Cruz, 2007).

De acordo com a alteração do conceito de saúde pela OMS, encontra-se também uma das abordagens mais recentes da psicologia, a psicologia positiva, cujo rumo é convergente com a OMS (Cruz, 2007; Wallis, 2005). A felicidade, o optimismo, a esperança e a visão positiva da vida estão correlacionados com maior longevidade, criatividade e produtividade (Cruz, 2007; Wallis, 2005). No passado, a psicologia cingia-se a ajudar o paciente a recuperar de um estado negativo para um estado neutro, “do menos cinco ao zero”. Mas anular as condições incapacitantes do sujeito e chegar ao ponto zero não era suficiente, mas sim, ir além, chegar ao ponto mais cinco. Isto, segundo o psicólogo Martin Seligman que entende que a saúde mental vai além da ausência de doença mental. No seu exercício de presidente da American Psychological Association (APA) conduziu a psicologia a um novo rumo, descobrir como e quais são as condições que capacitam, permitem ao indivíduo sentir-se realizado, feliz e atribuir um significado à sua vida. Alguns dos seus estudos focam o optimismo como traço associado a boa saúde física, maior longevidade, diminuição da doença mental e da depressão. Edward Diener, psicólogo na universidade do Illinois, Seligman e o psicólogo Húngaro Mihaly Csikszentmihalyi promoveram a investigação sobre a felicidade, optimismo, emoções positivas e traços saudáveis da personalidade (Wallis, 2005).

Segundo Diener, uma vez alcançadas as necessidades básicas, os outros aspectos como o rendimento adicional, uma boa educação, um QI elevado, a juventude, o casamento ou os dias de sol em pouco contribuem para aumentar o sentimento de satisfação com a vida. Pelo lado positivo, a fé religiosa parece elevar o espírito, o que pode dever-se quer ao aspecto sagrado de Deus, quer ao aspecto da comunidade (amizade, interacção com amigos próximos e família). Um estudo revelou que a felicidade e sinais de menor depressão estão associados a estudantes que têm uma relação forte com amigos e família, levando-o a defender a importância de desenvolver aptidões sociais, as relações interpessoais próximas e um suporte social (Wallis, 2005).

Após uma crise inicial na definição de “Bem-Estar Subjectivo”, muitos dos autores chegaram a um consenso, entendendo-se que este conceito é composto em termos globais por satisfação com a vida e, numa dimensão emocional, pelos sentimentos positivos ou negativos dos sujeitos (Galinha & Pais-Ribeiro, 2005). Diener, Suh e Oishi (1997), citados por Galinha e Pais-Ribeiro (2005) identificam três componentes primários do bem-estar subjectivo: satisfação, afecto positivo e baixos níveis de afecto negativo. Estas três componentes estruturantes do bem-estar subjectivo formam um factor global ou variáveis inter-relacionadas, apesar de cada um dos três componentes poder ser subdividido. Por exemplo, a satisfação com a vida global pode dividir-se em vários domínios da vida, assim como o afecto positivo pode dividir-se em emoções como a alegria, afeição e orgulho. Do mesmo modo, é possível dividir o afecto negativo em emoções negativas, como a vergonha, a culpa e a tristeza.

A felicidade não é uma condição (estado) estática, é inerentemente subjectiva o que dificulta aos investigadores a criação de métodos de medição. A felicidade em global não se resume à diferença entre o somatório dos momentos felizes e o somatório dos momentos tristes. Quer se trate da satisfação com a vida em geral, quer se trate de aspectos específicos como os filhos, o trabalho ou o carro (Wallis, 2005).

O prémio Nobel Daniel Kahneman faz a distinção entre a experiência em si e a sua recordação. A experiência é recordada pelas emoções mais fortes (negativas e positivas) e pela forma como terminou. É preciso ter em conta o que é a experiência actual e aquilo que é a reflexão que a pessoa faz do passado. Este autor defende que não se deve ignorar como é que as pessoas passam o seu tempo. Este aspecto é relevante para promover políticas de qualidade de vida, por exemplo, como e quanto é que a sociedade deve gastar em lazer (Wallis, 2005). Seligman, ao contrário, dá maior importância à recordação da experiência “somos as nossas memórias mais do que a soma total das nossas experiências” e defende que estudar a experiência momento a momento leva a atribuir demasiada relevância aos estados transitórios de prazer e desprazer. Segundo ele, as três componentes da felicidade são o prazer e, mais importante, o empenho (“*engagement*” i.e. envolvimento que leva ao *fluir*) e a atribuição de significado (Wallis, 2005).

O quanto (até que ponto) da nossa felicidade está sob o nosso controle? David Lykken, investigador da universidade do Minnesota, defende que a satisfação com a vida depende muito dos nossos genes, pelo que cada um teria um “*set point*” (um valor de referência) de felicidade, tal como para o peso, ao qual se tem tendência a voltar após uma subida ou descida. Os psicólogos chamam a este ajustamento às novas

circunstâncias de adaptação. Um sujeito, após os sentimentos negativos sentidos durante dias ou semanas após o início de uma situação difícil, voltará ao seu valor de referência (*set point*) de satisfação com a vida (Wallis, 2005). Para Kahneman este ajustamento não está relacionado com um valor de referência, mas com a atribuição da atenção por parte do sujeito porque a vida do sujeito não se resume a uma “situação difícil ou agradável”, pois haverá outras situações na vida que o levam a vivenciar outros sentimentos em outras ocupações, como refeições, lazer com os amigos, etc. (Wallis, 2005).

Relativamente à adaptação, Diener, verificou que há dois eventos que podem, por períodos mais longos, diminuir a nossa felicidade abaixo da nossa referência, a perda do cônjuge ou a perda do emprego. Inicialmente, Lykken afirmou que tentar ser mais feliz seria tão fútil como tentar ser mais alto. Mas, posteriormente, retractou-se e afirmou que é possível alterar os nossos níveis de felicidade, para cima e para baixo, afirmação que se encontra em consonância com a psicologia positiva. Segundo Seligman, alterar esses níveis implica trabalhar três componentes da felicidade, apreciar mais a vida (tirar maior prazer da vida), envolver-se mais (empenhar-se, “engagement”) e procurar formas de dar mais sentido à vida. Para a psicóloga Sonja Lyubomirsky da Universidade de Califórnia em Riverside, existem diversas formas de o fazer: escrever um diário com as nossas gratidões, realizar actos de altruísmo ou bondade, testemunhar o agradecimento (dívida de gratidão) a alguém que tenha sido importante, escrever cada dia um trio de coisas que correram bem e porquê. Do outro lado, situam-se os psicólogos cépticos que duvidam da flexibilidade da personalidade ou de que os indivíduos devam substituir as suas tácticas de coping pelas anteriormente referidas (Wallis, 2005).

As emoções

A investigação das emoções esteve relegada muito tempo a segundo plano, por parte da psicologia, isto, apesar de Darwin já em 1872 ter estabelecido uma relação entre experiências emocionais e componentes biológicas. Por volta de 1980 a psicologia centrava-se ainda muito no estudo de comportamentos observáveis (Märtin & Boeck, 1997). As perspectivas comportamentalistas predominaram até 1970 sobre as perspectivas cognitivistas, isto não só em relação às emoções como também em relação a outros processos mentais, não observáveis, como, por exemplo, os processos de aprendizagem, à semelhança do que foi já referido sobre a concepção da aprendizagem, no capítulo anterior que aborda a dimensão estudo.

Na Renascença e no Ilusionismo, questões epistemológicas ocuparam a atenção de filósofos, entre eles, Descartes, que, visando construir uma filosofia completamente certa, fez da dúvida o método da filosofia. Uma das suas verdades, ideia chave da

filosofia cartesiana é: “*penso, logo existo*”, a única coisa certa era o ser pensante. A mente (*res cogitans*) distingue-se completamente do corpo não pensante (*res extensa*) “é este o erro de Descartes: a separação abissal entre o corpo e a mente [...]; a sugestão de que o raciocínio, o juízo moral e o sofrimento adveniente da dor física ou agitação emocional poderiam existir independentemente do corpo” (Damásio, 1994, p. 255).

Descartes, considerado responsável pela cisão entre o pensamento e o corpo, tinha uma visão dualista, via o pensar, a *res cogitans*, como uma realidade separada do corpo, a *res extensa*. Isto levanta o problema da comunicação entre estas duas realidades. A mente, *res cogitans*, era dotada de conhecimento inato, tipo raciocínio matemático. Racionalistas como Descartes e Kant rejeitavam a informação sensorial. Para eles a razão (pura) permitia a certeza e a clareza do pensamento, era o meio de atingir a verdade. Os sentidos enganam, por isso não são confiáveis. O primado da razão sobre os sentidos perpetuou-se. Acreditava-se em dois sistemas neurológicos diferentes e completamente separados, um era o substrato para a razão, o outro o substrato para a emoção. Pensa-se com a cabeça e sente-se com o coração (Branco, 2004). Numa posição contrária à de Descartes, o neurologista António Damásio defende que os sentimentos afectam pelo bem e pelo mal os pensamentos ao mostrar o funcionamento combinado da razão e das emoções. Em *O erro de Descartes: emoção, razão e cérebro humano* (1994), este autor, aborda a questão das duas mentes, concluindo que temos duas inteligências, a emocional, que sente, e a racional, que pensa, faculdades semi-independentes que funcionam na maioria das vezes em harmonia.

As emoções revelaram-se ao longo da evolução humana, guias sensatas. No entanto, actualmente, tornam-se, por vezes, inadequadas, isto porque o ritmo acelerado da nossa civilização exige dos indivíduos um nível de desenvolvimento rápido que contraria o passo lento que a evolução humana não consegue acompanhar. O descontrolo emocional deve-se, principalmente, ao desajuste dos nossos alarmes neuronais, face à sofisticação e à complexidade da sociedade (Branco, 2004). Ao passo que o homem primitivo esgotava as energias na fuga ou no combate, na actual civilização o homem não tem oportunidade de libertar a tensão no seu dia-a-dia, acumula-a, aproximando-se do limiar da tolerância ou mesmo da explosão de ira despropositada. As consequências disso são, frequentemente, transtornos psicossomáticos (Branco, 2004).

A investigação demonstrou que os processos emocionais e cognitivos podem ser explicados pelo funcionamento combinado de hormonas e neurónios. A fisiologia e a neurociência aumentaram o conhecimento sobre as bases neuronais do funcionamento emocional. Tudo o que sentimos e pensamos resulta de complexos processos de

associação e interação entre neurónios que depois comunicam através de fibras nervosas e hormonas com o sistema imunológico e com glândulas de secreção interna (Mártin *et al.*, 1997). Em muitas situações sociais, as acções de estímulo-resposta desencadeadas pela amígdala podem ser contraproducentes sobre o nosso pensamento. Por exemplo, em caso de medo, os processos neuronais no sistema límbico provocam excitação simpática, preparam o corpo para a fuga, imobilização e ataque (Branco, 2004). Na actual civilização esse processo que prepara o organismo para situações de fuga perante o medo está frequentemente desajustado à situação que o provoca.

Para Damásio (1994), a razão não é totalmente independente da emoção, do sentimento ou da regulação biológica. No comportamento racional, a redução da emoção é tão prejudicial quanto o seu excesso. É provável que a emoção ajude a razão, principalmente ao nível dos conflitos interpessoais. Em suma, a emoção parece ser um sistema de apoio ao funcionamento da razão e não um obstáculo contrariando a premissa de que a tomada de boas decisões implica ignorar a emoção. Também Mayer, Salovey e seus colaboradores defendem que a razão e a emoção formam um todo inseparável. É importante o seu co-funcionamento harmonioso, a coordenação da capacidade de sentir com a capacidade de pensar (inteligência racional panificadora).

Modelo cognitivo para depressão e para a ansiedade

A ansiedade e outras emoções negativas como a raiva ou tristeza, segundo o conceito central dos modelos cognitivos de distúrbios emocionais, resultam das expectativas e interpretações que os indivíduos fazem dos acontecimentos (Clark, 1997). Os indivíduos deprimidos, tal como os ansiosos, possuem pensamentos negativos irrealistas sobre si mesmo, sobre o seu ambiente e sobre o seu futuro. Estes esquemas mentais, referidos como tríade cognitiva, consistem numa auto auto-percepção negativa, experiência do ambiente como punitivo e expectativas negativas quanto ao futuro (Flaherty, Channon, & Davis, 1990; Brown, O'Leary, & Barlow, 1993). Beck (1959) desenvolveu técnicas que, visam modificar os pensamentos automáticos e o diálogo interno “depressogénicos”, que posteriormente, viriam a formar as terapias cognitivo-comportamentais (Braconnier, 2006). Segundo o Modelo cognitivo da depressão de Beck, as vivências dos sujeitos levam-nos a formar suposições e concepções gerais sobre si mesmo e o mundo, sendo estas subsequentemente utilizadas para organizar a percepção, orientar e avaliar o comportamento (Fennell, 1997; Young & Wienberger, 1993).

Segundo Hollon, Stewart e Strunk (2006, cit. por Cruz, 2007) e Braconnier (2007) a terapia cognitivo comportamental obtém resultados idênticos ou superiores às terapias

farmacológicas e com efeitos mais duradouros, como é o caso na depressão e nas perturbações da ansiedade. O modelo cognitivo da ansiedade generalizada de Beck *et al.* (1985, cit. por Clark, 1997) foi inicialmente estudado para a depressão. No entanto, mostrou-se igualmente relevante em outros distúrbios emocionais. Este modelo postula que os indivíduos vivenciam a ansiedade difusa porque as suas crenças a respeito de si mesmo e do mundo os tornam propensos a interpretar uma grande variedade de situações como ameaçadoras. As crenças ou suposições disfuncionais envolvidas na ansiedade generalizada são diversas, mas a maioria está relacionada com a aceitação, competência, responsabilidade e controlo, bem como nos próprios sintomas de ansiedade. O modelo cognitivo conservou o princípio da aprendizagem e superou os limites do modelo comportamental, interessando-se não só pelo comportamento visível (aberto), mas também pelo comportamento interno (coberto) ao estudar a sua influência sobre o comportamento externo (Braconnier, 2007).

“Os terapeutas cognitivistas debruçam-se, portanto, sobre os sistemas de crenças, as representações, a imagiologia mental consciente ou inconsciente. O indivíduo processaria a informação em função de esquemas inconscientes, adquiridos por aprendizagem na sequência de uma série de experiências individuais, de pressão familiar, da educação, da aprendizagem social, etc. Estes esquemas cognitivos inconscientes (que definem o indivíduo, a sua representação do mundo, dos outros e de si) estariam armazenados na memória de longo prazo e seriam activados por alguns estímulos externos, dando lugar a pensamentos automáticos facilmente acessíveis à consciência, orientando a interpretação das situações e as respostas afectivas que lhes estão associadas” (Braconnier, 2007, p. 96).

Os alunos que sofrem de depressão apresentam, frequentemente, sentimentos de desvalorização e culpa pelo seu insucesso académico, isolamento, atitude pessimista e ideação suicida. Geralmente, estas situações são acompanhadas de perda generalizada do interesse e prazer em actividades que antes gostavam de realizar e conseqüente baixo rendimento académico e deterioração do rendimento académico e das relações interpessoais.

A ansiedade perante as situações de avaliação e a baixa expectativa pessoal de sucesso nestas avaliações constituem factores que contribuem para o desenvolvimento de perturbações nos estudantes do ensino superior (Porta-Nova & Fleming, 2009). Mas, para além da ansiedade em situação de avaliação, existem ainda outros factores de natureza contextual, pessoal e relacional que podem influenciar negativamente a estabilidade emocional dos estudantes manifestando-se através das relações significativas, ao nível do menor estado de ânimo, menor satisfação pessoal, menor bem-estar psicológico e maior nível de distresse (Porta-Nova & Fleming, 2009).

Segundo Beck (1976, cit. por Clark, 1997), nos estados de ansiedade os indivíduos sistematicamente superestimam os perigos inerentes a uma determinada situação. Essa avaliação excessiva activa automaticamente, e de forma reflexa, um conjunto de respostas que são legado da evolução da espécie. Num contexto primitivo, em que os indivíduos estavam, frequentemente, expostos a perigos físicos que constituíam ameaça à vida esta activação poderia ser considerada adaptativa. Na actualidade pode também ser útil em determinadas situações. No entanto, quando a percepção é excessiva dá origem a uma sucessão de círculos viciosos que contribuem para a manutenção ou intensificação da reacção de ansiedade. Devido à reciprocidade, entre a percepção de perigo e os sintomas de ansiedade, uma parte substancial da terapia cognitivo-comportamental ocupa-se do tratamento dos medos a respeito dos sintomas somáticos, comportamentais e cognitivos da ansiedade.

Perturbação da Ansiedade Generalizada

Nos casos de Perturbação de Ansiedade, a duração ou frequência da ansiedade são excessivas face à situação temida. O indivíduo tem dificuldade em evitar os pensamentos preocupantes, de modo que estes interferem negativamente com a atenção que devia prestar às tarefas que realiza (Associação Americana de Psiquiatria., 2002). Na Perturbação da Ansiedade Generalizada, as preocupações abrangem situações do dia-a-dia, como emprego, finanças, saúde, perigos reais ou imaginários. Estas ocorrem durante mais de metade dos dias durante pelo menos seis meses (Associação Americana de Psiquiatria, 2002). Tal como em outros grupos populacionais, os estudantes que sofrem de Perturbação da Ansiedade Generalizada (PAG) não procuram ajuda. Isto porque, na PAG, os sintomas são menos intensos que nos outros tipos de perturbações de ansiedade e, embora mais persistentes, não implicam um nível de disfunção tão acentuado no funcionamento do indivíduo. Por conseguinte, os pacientes com PAG demoram muitos anos até procurar ajuda para os seus problemas (Ladouceur & Dugas, 1997). A ansiedade pode ser reduzida temporariamente, enquanto se realiza um comportamento de evitamento, mas, posteriormente, torna-se numa fonte adicional de ansiedade. Em suma, o evitamento reforça as dúvidas e as preocupações ou receios a respeito da própria capacidade (Clark, 1997; Barlow, 1993). Os pensamentos automáticos negativos podem ser tão plausíveis e mesmo breves que não chegam a chamar a atenção do paciente e desse modo pode ser difícil ter consciência ou lembrar-se deles, mas se a pessoa for encorajada a reflectir sobre as explicações realistas possíveis, pode aperceber-se de que modo as suas interpretações negativas iniciais (automáticas) tendem a distorcer os factos. Desta forma, percebe que interpretou os factos de modo a confirmar as suas perspectivas negativistas (Clark, 1997).

Depressão

A Organização Mundial de Saúde (2010) descreve a depressão como uma perturbação mental que se apresenta com humor depressivo, perda de interesse ou do prazer, sentimentos de culpa ou de desvalorização, perturbação do sono ou do apetite, fadiga e diminuição da concentração. Estes problemas podem tornar-se crónicos e recorrentes, causando ao indivíduo incapacidades familiares, laborais e sociais em todos os níveis, contribuindo ainda para o desenvolvimento de inúmeras doenças com expressão somática.

A melancolia descrita na antiguidade foi sendo progressivamente substituída, no início do século XIX, por depressão, mas os sintomas que a caracterizam permaneceram inalterados (Braconnier, 2007). A sintomatologia depressiva caracteriza-se pela presença de humor depressivo ou perda de interesse em quase todas as actividades. Esta inclui alterações que podem ocorrer, quer no apetite, quer no peso, no sono ou na actividade psicomotora, sentimentos de desvalorização pessoal ou de culpa e diminuição da energia. São também frequentes as dificuldades em pensar, em concentrar-se ou tomar decisões. Os sintomas, que requerem especial atenção, são os pensamentos recorrentes a propósito da morte ou ideação, além dos planos ou tentativas suicidas (Associação Americana de Psiquiatria, 2002; Fennell, 1997). Uma das consequências mais graves da depressão é o suicídio, estima-se que esteja associado à perda de 850 000 vidas. Os dados do Disability-Adjusted Life Year apresentam a depressão, entre as principais doenças responsáveis (2º lugar) pela incapacidade ou perda de anos de vida e afecta pessoas de todas as idades, género ou estrato socioeconómico.

Estima-se que a depressão afecte cerca de 121 milhões de pessoas em todo o mundo. No entanto, menos de 25% dos indivíduos, que sofrem com depressão, têm acesso a tratamento adequado (World Health Organization, 2010). Em termos epidemiológicos, estima-se que 15 a 20% dos adultos sofram níveis significativos de sintomatologia depressiva, em qualquer momento da sua vida (Fennell, 1997).

Não há diferença qualitativa entre os processos mentais da maioria das pessoas que se encontram deprimidas, comparativamente aos indivíduos ditos normais. O que se verifica é que a depressão exagera e intensifica os processos geralmente presentes nos indivíduos deprimidos (Fennell, 1997). Os processos cognitivos elementares não são observáveis clinicamente, mas podem ser evidenciadas (artificialmente) as dificuldades cognitivas experimentalmente no decorrer de tarefas específicas, através do insucesso em tarefas específicas e através da ausência de activação cerebral das redes neuronais associadas a processos cognitivos. Dados laboratoriais anormais estão associados a

Episódios Depressivos Major, porém não são exclusivos das perturbações depressivas, nem as permitem identificar, com valor de diagnóstico (Braconnier, 2007).

As pessoas, clinicamente deprimidas, apresentam-se frequentemente com choro fácil, irritáveis, preocupadas, com ruminções obsessivas, ansiedade, fobias, preocupações excessivas acerca da saúde física, queixas de dor (cefaleias, dores abdominais ou nas articulações). Associada à sintomatologia depressiva estão, frequentemente, outras situações que podem constituir quadros clínicos tais como: Ataques de Pânico, Problemas Relacionais, Dificuldades no funcionamento sexual, Problemas ocupacionais (profissionais, académicos), Abuso de Álcool ou de Outras Substâncias (Fennell, 1997; Associação Americana de Psiquiatria, 2002). Os sintomas podem desenvolver-se durante dias ou semanas, podendo durar dois anos ou mais, com ocorrência de recaídas. Na maioria dos casos ocorre uma remissão dos sintomas até ao nível pré-mórbido ao fim de um período de três a seis meses (Associação Americana de Psiquiatria, 2002). Não se trata do declínio passageiro do humor, vivenciado pela maioria das pessoas como reacção perante situações de perda.

O modelo cognitivo postula três conceitos específicos para explicar a origem da depressão, a tríade cognitiva que passa por esquemas e erros de processamento incorrecto da informação. A tríade inclui três padrões cognitivos principais que induzem o paciente a encarar a si mesmo, às suas vivências e ao seu futuro, de forma idiossincrática (Beck, Rush, Shaw, & Emery, 1999; Beck *et al.*, 1999). Relativamente ao primeiro, encara-se a si mesmo através de uma visão negativista, ou seja, subestima-se, percebendo-se como sendo uma pessoa com defeitos, indesejável e sem valor que não tem qualidades para ser feliz. O segundo padrão cognitivo consiste numa interpretação das experiências correntes (vivências) de forma negativista, como estando perante obstáculos insuperáveis, e interpreta as suas intenções com o meio envolvente de modo a demonstrar a sua derrota ou privação. Isto é, interpreta de modo negativista mesmo as situações que podem ter explicações alternativas mais plausíveis. O último conceito consiste na visão negativista do futuro. Através das projecções que faz para o futuro, antecipa dificuldades ou sofrimentos presentes que se prolongam indeterminadamente. Inclui perspectivas de insucesso, sofrimento, frustração e privação (Beck *et al.*, 1999). É possível observar uma construção negativa acerca de si próprio e das suas expectativas de vida no indivíduo clinicamente deprimido, através das descrições que faz de si e das suas experiências de vida. Distorce, sistematicamente, as suas experiências de forma negativa, apresenta uma visão global negativa de si mesmo, do mundo externo e do futuro, numa vasta gama de distorções cognitivas (Beck *et al.*, 1999; Young, Beck, & Wienberger, 1993).

Quando ocorrem incidentes críticos (negativos ou entendidos como negativos) que se enredam no próprio sistema de crenças da pessoa, as suposições disfuncionais (padrões cognitivos negativistas) podem levar à depressão. Nestas situações, as suposições automáticas disfuncionais produzem um aumento repentino dos “pensamentos automáticos negativos”. Estes pensamentos não resultam do processo de raciocínio, emergem subitamente na mente e estão associados a emoções desagradáveis (Fennell, 1997). As experiências primárias são a base para a formação de conceitos negativistas. Conceitos, esses que podem estar latentes ou activarem-se em determinadas circunstâncias, como o luto ou um problema conjugal (Fennell, 1997).

A psicoterapia cognitiva para a depressão é um tratamento estruturado, directivo, activo e limitado no tempo, que apresenta o humor deprimido e o comportamento do sujeito como estando determinados, por cognições ou pensamentos automáticos, derivados das experiências de vida do paciente, anteriores que o predispõem à depressão (Flaherty, Channon, & Davis, 1990) Young *et al.*, 1993).

Em suma, as emoções são importantes para o pensamento e vice-versa (Rego & Fernandes, 2001). As qualidades emocionais podem aprender-se e aperfeiçoar-se mediante o esforço em perceber conscientemente as próprias emoções e as dos outros. A atenção é a base para a melhor gestão das emoções e trato mais consciente com as outras pessoas. A aptidão emocional é pois importante dado que influi na maioria dos aspectos básicos da vida (Märtin & Boeck, 1997).

COMPORTAMENTOS ADITIVOS

Problemáticas associadas ao consumo e abuso de substâncias

Segundo Ferreira e colaboradores (1997, cit. por Cabral, 2007) a vida académica está associada a alterações psicossociais, transformações e grandes investimentos ideológicos, vocacionais, profissionais, afectivos e sexuais, que exigem do jovem maior autonomia e independência dos pais, mas também mais autoconfiança. O novo ambiente, as novas expectativas e pressões sociais em conjunto com os diferentes níveis de interacção dos jovens com o meio universitário, podem conduzir a experiências pessoais, académicas e familiares distintas, incluindo a introdução de hábitos de vida negativos.

A maioria da população ocidental consome ou foi consumidora de pelo menos uma substância psicoactiva, como por exemplo a cafeína, a nicotina, álcool, ou marijuana

(Schuckit, 1998). Este autor acrescenta que por isso muitos já vivenciaram de perto problemas associados a algumas destas substâncias, como a ansiedade devida à cafeína, a tosse causada pelo tabaco ou a condução sob efeito do álcool. No entanto, nem a utilização, nem os problemas temporários constituem forçosamente problemas diagnosticáveis.

Uma droga, susceptível de abuso, é qualquer substância, tomada por qualquer via de administração, que altere o humor, o grau de percepção ou funcionamento do cérebro, quer se trate de substâncias prescritas ou não, quer se trate de outras como por exemplo o álcool ou os solventes (Schuckit, 1998). Estas substâncias são susceptíveis de abuso, causam intoxicação, dependência psicológica (sensação de desconforto sem a droga) e são auto-administradas pelo próprio indivíduo para modificar o estado de consciência ou aumentar o estado de bem-estar psicológico (Schuckit, 1998). Os efeitos adversos das drogas susceptíveis de abuso são limitados, os problemas mais significativos, são a overdose, a abstinência, a confusão, psicose, flashbacks e depressão ou ansiedade (Schuckit, 1998). Schuckit (1998) refere que há dificuldade em conhecer os efeitos das drogas devido ao facto da maioria destas substâncias não se encontrar no estado puro, muitas delas já nem sequer contêm as substâncias mais significativas. Daí que este autor chame a atenção para a necessidade de estar alerta para as consequências inesperadas nos toxicodependentes.

Muitos adolescentes, entre os 12 e os 18 anos, por múltiplas razões ou sem razão aparente, experimentam as drogas (álcool, cannabis, solventes) como também outras condutas arriscadas (desportos, delinquências) ou proibidas, que podem surgir pelo interesse suscitado pelos média ou até mesmo pela necessidade de pertença um grupo (Richard, 1995). A primeira utilização da droga constitui um rito de passagem valorizado pela transgressão do interdito (Richard, 1995). A experiência episódica pode não ter consequências graves contudo, alguns indivíduos rapidamente se tornam dependentes do uso de substâncias tóxicas. Instalada a dependência, o sujeito passa a consumir regularmente a substância ou as substâncias apenas para preencher a sua falta no organismo e combater a dor que este desequilíbrio causa (Richard, 1995).

Segundo a OMS o recurso à droga é facilitado pela sua acessibilidade, tolerância do ambiente social, influência dos pares mas também pelos antecedentes familiares ou sociais desfavoráveis, como o desemprego, as perturbações mentais ou a violência, entre outros (Richard, 1995). Um contexto inicial de depressão abrange alguns sintomas que, frequentemente, se encontram associados ao consumo de drogas, uma vez que as

substâncias podem propiciar aos sujeitos sensações de bem-estar que diminuem os sentimentos de depressão e ansiedade (Richard, 1995).

As Perturbações Relacionadas com Substâncias encontram-se divididas em Perturbações pela Utilização de Substâncias (Dependência e Abuso) e Perturbações Induzidas por Substâncias (Intoxicação, Abstinência de Substâncias, *Delirium* Induzido por Substâncias, Demência Persistente Induzida por Substâncias, Perturbação Mnésica Persistente Induzida por Substâncias, Perturbação Psicótica Induzida por Substâncias, Perturbação do Humor Induzida por Substâncias, Perturbação da Ansiedade Induzida por Substâncias, Disfunção Sexual Induzida por Substâncias, Perturbação do Sono Induzida por Substâncias, Perturbação Persistente da Percepção Induzida por Alucino gênios (Frances & Ross, 2002).

Mas porque não está no âmbito deste trabalho um estudo exaustivo sobre esta temática, será apresentada apenas uma breve síntese sobre dependência e abuso intoxicação, abstinência e tolerância. O diagnóstico de dependência centra-se no papel que a substância veio desempenhar na vida do sujeito, frequentemente associado ao acréscimo de problemas tais como a dificuldade em controlar o seu consumo e aumento das dificuldades físicas e psicológicas apesar dos quais continua a consumir (Schuckit, 1998). Jaffe (1990, cit. por Schuckit, 1998) define dependência como habituação ou utilização compulsiva devido à necessidade física ou psicológica da substância, daí a distinção entre dependência psicológica e dependência física. A dependência psicológica, em síntese, é a necessidade de consumir uma substância para obter um melhor nível de actividade ou sensação de bem-estar. A dependência física refere-se à adaptação fisiológica do corpo ao consumo habitual, pelo que este entra em sofrimento e desenvolve sintomas quando o consumo termina ou diminui. Dois aspectos são tidos aqui em consideração, a tolerância e a abstinência.

Relativamente ao abuso, segundo Schuckit (1998), seriam necessárias mais investigações para determinar a validade clínica dos critérios de abuso estabelecidos no Manual de Diagnóstico e Estatística (DSM-IV). Isto porque o DSM-III-R e a Décima Classificação Internacional de Doenças (ICD-10) apresentavam algumas discrepâncias de critérios que tornam o diagnóstico de abuso não tão fiável e válido quanto o de dependência. O DSM-IV aponta como critérios de diagnóstico de abuso, a ocorrência por um período de 12 meses ou mais, de problemas de ordem social, legal ou pessoais relacionados com o consumo de substâncias (Schuckit, 1998). No que se refere aos critérios de diagnóstico de intoxicação, estes são constituídos por um conjunto de alterações comportamentais e psicológicas que surgem através de sinais típicos que

variam consoante o tipo de substância que foi recentemente consumida (Schuckit, 1998). Os critérios de diagnóstico de abstinência exigem prova da utilização regular e em grande quantidade de uma substância após a qual houve recentemente interrupção que levou ao desenvolvimento de um conjunto de sinais e sintomas contrários aos efeitos agudos das substâncias. Abstinência ou síndrome de abstinência refere-se aos sintomas psicológicos que surgem após o término abrupto do consumo da substância. (Schuckit, 1998). A tolerância é a necessidade de doses progressivamente maiores para obter os mesmos efeitos. Este fenómeno deve-se a alterações no metabolismo da substância, alterações essas, que levam a que o fígado elimine a substância mais rapidamente (tolerância metabólica). Pode tratar-se também de tolerância farmacodinâmica em que através de modificações no funcionamento de células-alvo (geralmente no Sistema Nervoso) a resistência dos tecidos diminui em presença da substância (Schuckit, 1998).

Acção das substâncias

As drogas são substâncias que afectam o cérebro ou o Sistema Nervoso Central (SNC). A sua acção é muito complexa e ocorre por via de neurotransmissores que actuam através de uma miríade de comunicações intercelulares afectando o equilíbrio entre as funções de estimulação e de inibição. Esta acção, juntamente com a necessidade de homeostasia do sistema nervoso, dificulta a generalização dos mecanismos de actuação no organismo em presença das substâncias. Em suma, a mesma substância pode ter efeitos de estimulação do comportamento em determinada dose e produzir efeitos de sedação noutra, podendo alterar ainda consoante se trate de um uso crónico ou não (Schuckit, 1998). As acções específicas de cada substância variam conforme a via de administração, a dose, a presença ou ausência de outras substâncias, o estado clínico do sujeito e a sua idade. A disposição, o metabolismo e a sensibilidade às drogas são também afectados pela herança de mecanismos genéticos dos indivíduos. O consumo de drogas pode ser confirmado através das análises toxicológicas da urina ou de análises ao sangue (Schuckit, 1998).

As drogas actuam sobre todo o corpo (função cardíaca, respiratória, digestiva, imunitária, etc.) e mente (humor, memória, ansiedade, etc.) mas em proporções variáveis (Richard, 1995). As correlações entre ambos são estreitas e, por vezes, impossíveis de dissociar. Mesmo assim, por vezes, torna-se necessário fazer a distinção entre os efeitos somáticos e os efeitos psíquicos destas substâncias. Apesar dos seus efeitos psicossomáticos, é em função da acção destas substâncias sobre os processos mentais, que lhe são específicos, que muitas vezes se qualificam as substâncias de psicotrópicas, por manifestarem um tropismo, (uma atracção pelo psíquico) (Richard, 1995).

Sistemas de classificação de drogas

Vários sistemas de classificação de drogas foram propostos, mas nenhum se mostra inteiramente satisfatório (Richard, 1995; Schuckit, 1998). É exemplo disso a distinção clássica entre estupefacientes (psicotrópicos) e outras substâncias como por exemplo os tranquilizantes que também podem causar dependência (Richard, 1995). O farmacólogo Louis Lewin (1924) propôs uma das primeiras classificações, sob uma óptica farmacológica, atendendo à ação das substâncias, sobre o psiquismo, distinguindo-as em cinco grupos, nomeadamente, estimulantes, alucinogénios, inebriantes, indutores do sono e tranquilizantes.

No entanto, esta classificação é demasiado categórica e errada para algumas substâncias, além de que, actualmente, existem inúmeros psicotrópicos de síntese, pelo que se tornou necessário reajustar a classificação ao conjunto das novas moléculas desenvolvidas. Na década de 50, os psiquiatras Jean Delay e Pierre Deniker, elaboraram uma classificação assente em quatro tipos de acção: (i) psicoanalépticos que dinamizam o psiquismo, aumentam a vigilância, melhoram o humor deprimido como também precipitam crises de ansiedade ou excitação, por exemplo a cocaína ou os anti-depressivos; (ii) psicolépticos que possuem uma acção depressiva, sonolência ou sedação e podem levar também a manifestações delirantes ou agressivas, por exemplo a heroína; (iii) normotímicos trata-se de medicamentos cuja acção é normalizar o humor de pacientes que alternam entre fases de depressão e de excitação; (iv) psicodislépticos incluem substâncias integradas outrora em práticas religiosas e outros rituais, que provocam alucinações, perturbações da personalidade com sensação de irrealidade, e não têm utilidade terapêutica, como por exemplo o LSD, o peyotl e outras plantas.

A classificação anteriormente referida esteve na origem das classificações jurídicas e dado a sua óptica inicial ser puramente farmacêutica não incluía o álcool nem o tabaco, pelo que, segundo Richard (1995), para se obter uma classificação satisfatória seria necessário conjugar várias classificações atendendo aos vários aspectos das substâncias psicotrópicas, nomeadamente toxicidade, dependência ou perigosidade, entre outros (Richard, 1995). Schuckit (1998) considera útil na prática clínica a classificação fundamentada nos efeitos mais relevantes provocados no sistema nervoso central (SNC), nas doses habituais distinguindo as substâncias em 8 categorias, nomeadamente, depressores do SNC, simpaticomiméticos ou estimulantes do SNC, opiáceos, derivados de cannabis, alucinogénios e fenciclidina, Solventes e Produtos de venda livre:

Os depressores do SNC são substâncias, cujo efeito mais importante é a depressão dos tecidos excitáveis do cérebro e fracas propriedades analgésicas, incluem medicamentos frequentemente utilizados para induzir o sono, ansiolíticos e o álcool. Os antipsicóticos (neurolépticos), como a clorpromazina ou haloperidol, não são depressores do SNC, não se assemelham aos ansiolíticos na estrutura ou efeitos predominantes, não provocam habituação física ou psicológica (Bloom, 1990, cit. por Schuckit, 1998).

Simpaticomiméticos ou estimulantes do SNC são, por exemplo, as anfetaminas, metilfenidato e todos os derivados da cocaína e substâncias para a redução de peso. Têm por principal efeito a estimulação dos tecidos do SNC ao bloquear as ações de inibição das células nervosas seja através da libertação de neurotransmissores ou por ação directa da própria substância (Bloom, 1990 cit. por Schuckit, 1998).

Analgésicos opiáceos, também designados por narcóticos, incluem morfina e outros alcalóides do ópio bem como substâncias sintéticas aparentadas com a morfina e semi-sintéticas derivadas do ópio e são utilizadas clinicamente na medicação da dor (heroína, morfina, quase todos os analgésicos sujeitos a receita médica, propoxifeno á metadona, oxicodona e pentazocina) (Bloom, 1990, cit. por Schuckit, 1998).

Derivados de cannabis têm por efeito predominante a produção de um estado eufórico, alteração da sensação do tempo e, em doses superiores, alucinações. Têm por ingrediente activo o tetra-hidrocanabinol (THC), mas quase nunca se encontra à venda em estado puro no mercado negro, mas sim como marijuana ou haxixe, é por isso considerada uma droga “de rua” (Schuckit, 1998).

Alucinogénios ou drogas psicadélicas e fenciclidina têm por efeito principal a exacerbação da percepção sensorial, podendo, também, provocar alucinações, geralmente visuais. São substâncias sem qualquer utilidade clínica, são drogas de rua como, por exemplo, a dietilamida do ácido lisérgico (LSD), mescalina, psilocibina, ecstasy e também a fenciclidina (PCP). No entanto, a fenciclidina tem algumas particularidades que a distinguem das restantes (Schuckit, 1998).

Substâncias que incluem combustíveis, aerossóis, colas, tolueno, tintas, diluentes, solventes e outros produtos industriais, cuja utilização também pode alterar o estado de consciência, como, o alheamento e confusão mental (Schuckit, 1998).

Produtos de venda livre constituem outra categoria de substâncias que podem causar estados de alheamento e euforia. Alguns são utilizados para o tratamento da prisão de ventre, dores, nervosismo, insónia entre outros, mas também sedativos ou

hipnóticos que contêm anti-histamínicos são, geralmente, substâncias que contêm atropina, escopolamina, estimulantes fracos, anti-histamínicos, analgésicos fracos. Também os medicamentos sujeitos a receita médica podem causar alguns efeitos semelhantes aos anteriormente citados, embora menos susceptíveis de abuso, são exemplo disso os diuréticos, anti-parkinsonianos, laxantes e alguns neurolépticos (Schuckit, 1998). No entanto, frequentemente, em vez da designação genérica, as drogas são referidas pelo nome de venda, ou pelos seus nomes vulgares de rua, que podem ser diferentes de região para região, bem como ao longo do tempo (Schuckit, 1998)

O Álcool

Nos jovens, mais do que em idades superiores, as condutas de risco para a saúde possuem uma componente social muito acentuada. Os jovens reúnem-se e, frequentemente, as condutas e hábitos de uns repercutem-se aos que o acompanham, seja a nível de problemas alimentares, alcoolismo, tabaco (Roales-Nieto, 2003) ou mesmo o consumo de drogas ilícitas. No caso do álcool, o consumo excessivo, encontra-se associado a comportamentos violentos, relações sexuais desprotegidas, acidentes rodoviários entre outros (Cabral, 2007). O álcool embora tratando-se de uma substância que gera graves problemas sociais e de saúde, é tolerada socialmente (Sousa, Abrão, Morgado, Conboy, Oliveira, & Pires, 2008; Albuquerque & Matos, sd; Cabral, 2007).

A existência de políticas ineficientes e a imagem do álcool geralmente associada a bons momentos, além da variedade e da facilidade e do baixo custo a que pode ser obtido, tornam o álcool uma droga atractiva e acessível, presente nos momentos de entretenimento dos jovens (Cabral, 2007). O abuso ocasional de álcool por parte do adolescente é tolerado nos momentos de celebração e convivência grupal. A adolescência é um período crítico para a modelação de condutas, quer daquelas que podem prejudicar, como daquelas que podem beneficiar a saúde ao longo da vida. Algumas condutas passam com frequência pelo consumo de tabaco, álcool e drogas (Moraes, Corte-Real, Dias, & Fonseca, 2009). Sousa, Abrão, Morgado, Conboy, Oliveira, e Pires, (2008) no estudo sobre o consumo de bebidas alcoólicas na população escolar juvenil, verificaram que um grupo, de alunos com idades compreendidas entre os 16 e os 18 anos, tinha experimentado bebidas alcoólicas e verificaram também que alguns alunos antes dos 15 anos tinham já estado em situação de embriaguez.

A fase entre o fim da adolescência e início da idade adulta é o período onde o risco de consumo de drogas quer lícitas quer ilícitas é maior (Sousa, Abrão, Morgado, Conboy, Oliveira, & Pires, 2008; Santos, 1999, cit. por Cabral, 2007). Dada a

vulnerabilidade dos jovens, a bebida representa para eles um refúgio para os vários problemas e para as dificuldades de integração (Cabral, 2007).

O consumo de álcool é um comportamento determinado por múltiplos factores de ordem social, biológica e psicológica, mas nenhum consegue explicar isoladamente o alcoolismo (Lejoyeux & Adès, 1997). Factores como o aumento da escolaridade, barreiras ao ingresso no ensino superior, prolongamento da dependência material dos pais, perspectivas de futuro sombrias, falta da família ou de uma comunicação eficaz com esta e a crise das estruturas sociais e familiares além do consumismo publicitário, podem desencadear, nos jovens, hábitos de consumo (Santos (1999, cit. por Cabral 2007),

Segundo Patrício (2002) o consumo de álcool inicia-se em casa, com os amigos, em locais de diversão, na área circundante à escola, no trabalho, em situações de lazer, de festa e de despreocupação e nos concertos, mas também em situações de tristeza e solidão (Cabral, 2007). Gameiro (1998) acrescenta que alguns jovens entre os 18 a 20 anos vão a festas onde podem consumir álcool, mas dada a sua juventude, o seu organismo é sensível ao álcool e como tendem a ingerir as bebidas cada vez mais depressa e aumentam os consumos sucessivamente semana após semana, o seu organismo torna-se mais resistente aos efeitos do álcool apesar de ainda assim causar graves prejuízos ao nível da saúde mas também em outras áreas da sua vida.

O álcool, a nicotina e a cafeína são das substâncias mais consumidas no mundo ocidental, sendo a primeira a mais destrutiva das três (Schuckit, 1998). Muitos dos consumidores, são ainda jovens, principalmente do sexo masculino, que bebem ao ponto de sofrerem problemas temporários, sem que a maioria destes venha a sofrer de problemas persistentes e graves, como o alcoolismo (Schuckit, 1998). Frequentemente os problemas passam por conflitos com amigos ou familiares, faltas ao trabalho ou às aulas (Schuckit, 1998).

Os adolescentes com dependência alcoólica apresentam mais dificuldades nos processos de memorização, comparativamente aos adolescentes não dependentes (Cabral, 2007). Para além das modificações fisiológicas, o álcool provoca, alterações emocionais como tristeza, por vezes profunda, ansiedade, irritação e uma larga variedade de problemas na relação com os outros, alucinações auditivas e /ou paranóia, insónias e ressaca (Schuckit, 1998).

Nas últimas décadas surgiram novos hábitos de beber, primeiro os *shots* depois as "*designer drinks*" que fazem parte do grupo de bebidas classificadas de alcapops com sabores a sumos ou colas, cujas concentrações de etanol vão dos 3% aos 40%

(Cordeiro, 1999). Pinto (2001) salienta que a adição, de álcool a bebidas, que geralmente são apetecíveis aos jovens que escapavam ao álcool, aumenta o risco de consumo por um lado e por outro atribui à bebida uma falsa imagem inofensiva. Assim, quando se junta a um grupo de amigos, um jovem abstêmio enfrenta um grande desafio. Isto constitui uma razão importante e suficiente, para dotar os adolescentes com conhecimentos e meios que lhes permitam resistir à pressão social para beber álcool (Ribeiro, 1995, cit. por Cabral, 2007; Albuquerque & Matos, sd)

Farfate (2001) citado por Cabral (2007) afirma que o consumo de álcool assume uma sequência comportamental iniciada com cerveja ou bebidas destiladas, que evolui para as drogas legais que geralmente precedem o consumo de drogas ilegais. Carvalho (1990) apresenta o alcoolismo como um problema de toxicodependência lícita que pode ser ponto de partida para uma toxicodependência ilícita (Cabral, 2007). Cuadrado (1998, cit. por Cabral, 2007) refere que metade dos dependentes do álcool começou, esta patologia antes dos 25 anos de idade. Lopes (1990) apresenta a progressão dos consumos dos jovens com início por volta dos 14 anos através da cerveja e vinhos, associados frequentemente ao tabaco. Após este tipo de consumos, surgem, muitas vezes, os derivados do cânhamo índio (Marijuana, Haxixe). Seguem-se os medicamentos tranquilizantes, hipnóticos e psicoestimulantes e as drogas. Por último, surgem os estupefacientes como o ópio e derivados (morfina e heroína). Este autor salienta que nem sempre a escalada é linear e que, por vezes, ocorre poli-toxicomania e, em muitos casos a ordem inverte-se (Cabral, 2007).

Ao nível académico, Cabral (2007) refere que a entrada no ensino superior se trata de um momento marcante que obriga o jovem a uma mudança de ambiente frequentemente associada a receios, dificuldades, solidão e saudade. Nem todos os jovens se adaptam com facilidade às novas exigências e desafios, o que pode potenciar situações de maior vulnerabilidade. É neste contexto que as praxes académicas podem contribuir para uma melhor adaptação e integração dos novos estudantes, criando situações de convívio entre novos e velhos alunos do ensino superior. No entanto, estas praxes e outros rituais académicos estão também associados, ao consumo excessivo de álcool, com principal destaque para a cerveja e bebidas destiladas (Cabral, 2007),

Segundo Moraes e seus colaboradores (2009), é pertinente conhecer a relação entre a adopção de determinados comportamentos pelos jovens e o seu nível de bem-estar, na medida em que visam contribuir para a construção de estratégias de intervenção na qualidade de vida dos jovens, melhorando seus hábitos de saúde e a sua satisfação com a vida.

PRÁTICA DE ACTIVIDADE FÍSICA

Esta secção do trabalho incide sobre a saúde mental e exercício físico, em especial, sobre os benefícios da prática regular da actividade física e dos entraves que dificultam a sua adopção e manutenção. Muitos dos efeitos nefastos dos estilos de vida podem ser combatidos através da prática regular da actividade física (PRAF) que pode e deve constituir um elemento essencial na promoção da saúde e prevenção de doença no indivíduo de todos os grupos etários. Na medicina preventiva, a PRAF deve ser incentivada, na educação dos jovens, no aconselhamento ao cidadão, na luta contra a doença, devido à sua relevância na promoção da saúde e nos estilos de vida saudáveis. A PRAF é um factor coadjuvante da terapêutica nos diferentes grupos etários, é muito útil nos cuidados de saúde primários, é benéfica em múltiplas áreas de intervenção médica: doenças cardiovasculares, doenças metabólicas e músculo-esqueléticas, saúde mental, entre outras. São numerosos os trabalhos científicos, contudo, há dificuldade em desenvolver estudos experimentais que permitam estabelecer uma relação causa efeito entre a prática do exercício físico e a saúde mental (Jimenez, Martinez, Miró, & Sanchez, 2008).

No seu estudo, Corte-Real, Dias, Corredeira, Barreiro, Bastos e Fonseca (sd) verificam que 47% dos universitários não pratica qualquer tipo de actividade, 13% tinha uma prática reduzida e 40% estava envolvida numa prática regular e frequente. Estes autores afirmam que promover a adopção e manutenção de actividade física regular será um grande desafio. No caso dos estudantes, este desafio pode ser ainda maior, porque implica manterem-se fisicamente activos ao mesmo tempo que enfrentam numerosos obstáculos como as alterações, que provoca, na sua vida, a entrada para a universidade. Isto apesar da possibilidade do campus universitário constituir um ambiente único na informação e promoção da actividade física e desportiva. É fundamental desenvolver atitudes positivas e hábitos de actividade física que se possam enquadrar na vida quotidiana dos indivíduos.

O acesso ao ensino superior está frequentemente associado à deslocação para uma nova cidade, à separação entre os estudantes e a sua família, a um estilo de vida novo que oferece muitas tentações e desafios. A adaptação dos estudantes pode ser efectuada através da integração num grupo com interesses comuns, numa modalidade desportiva específica. A opção pelo desporto, regra geral, leva à incorporação de estilos de vida saudáveis (alimentação saudável, não consumir substâncias nocivas, ritmos de sono). Alguns autores referem ainda o seu papel no aumento da auto-estima e confiança (Pinto, Ribeiro, Veríssimo, Rosa, Gonsalves, & Pinheiro, 2000).

O desenvolvimento de hábitos de actividade física deve constituir um objectivo principal das políticas de educação para a saúde. Dado o elevado nível de sedentarismo na população portuguesa e o risco que isso representa para a saúde é urgente definir e implementar medidas eficientes na promoção de atitudes positivas e hábitos de actividade física que se enquadrem no quotidiano de cada um (Corte-Real *et al.*, sd).

Moreno, Cervelló e Moreno (2008) estudaram os efeitos da actividade física no auto conceito físico em 2332 estudantes com idades compreendidas entre os 9 e os 23 anos. Os resultados obtidos permitem-lhes afirmar que quer a auto-estima, quer o auto conceito físico são influenciados pela prática físico-desportiva, mas também, por outras variáveis como idade e género. Estes autores verificaram que a idade e a prática físico-desportiva extra-escolar parecem influenciar o nível da auto-estima dos sujeitos, de forma que aqueles que têm maior idade e praticam actividades físico-desportivas extra-escolares (organizada e não organizada), apresentam melhores níveis de auto-estima (Moreno, Cervelló, & Moreno, 2008). Proporcionar um espectro amplo e viável de opções de práticas desportivas aos universitários seria positivo para o estilo de vida e para a sua saúde. Isso implicaria rever as infra-estruturas como os horários de aulas que não prevêem tempo para a realização de actividades desportivas, devendo ser elaborado um plano para a prática do desporto universitário (Pinto, Ribeiro, Veríssimo, Rosa, Gonsalves & Pinheiro, 2000).

Segundo Ternberg, múltiplos factores que podem aumentar as probabilidades dos sujeitos adoptarem comportamentos patológicos e devem ser tidos em consideração nos programas de intervenção (Buela-Casal, Fernández-Rios, & Gimenez, 1997). Por exemplo, a falta de motivação, ou seja, não é por não querer que um sujeito não faz exercício físico, mas sim porque não está motivado para fazê-lo. Défice no controlo impulsivo, não executa condutas próprias a um estilo de vida saudável por falta de competências, por exemplo o sujeito que fuma compulsivamente em situações de stresse. Por vezes o sujeito não utiliza estratégias que lhe permitem adoptar um estilo de vida saudável adequadamente. A incongruência entre o pensamento e a acção. O medo do fracasso, a autoconfiança insuficiente ou a incapacidade em adiar a recompensa ou gratificação. Não se pode ignorar, também, o processo de socialização e o papel das organizações, das universidades e inclusive da sociedade na conduta dos sujeitos. Estes autores referem a importância das expectativas optimistas dos indivíduos, da comunidade, das organizações, dos dirigentes e dos políticos acerca da promoção da saúde e da qualidade de vida, quer ao nível individual como colectivo.

Jimenez e colaboradores (2006) destacam os benefícios do exercício em diferentes áreas do bem-estar psicológico: melhoria da saúde subjectiva, do estado de ânimo e das emoções, redução da depressão clínica, diminuição dos níveis de ansiedade, controlo do stresse e aumento da auto-estima. Para avaliar o efeito da actividade física em geral, sobre o bem-estar psicológico, é preciso ter em consideração variáveis que podem mediar estes efeitos, como a duração da sessão, intensidade e frequência (número de sessões por semana). Para produzir efeito, são necessárias sessões mais longas, entre 21 a 30 minutos para reduzir o estado de ansiedade (magnitude de efeito 0,41). Treinos com duração de 10 a 12 semanas têm maior efeito no traço de ansiedade (magnitude de efeito 0,50). Programas com duração superior a 15 semanas resultaram numa magnitude de efeito de 0.90. Também North e colaboradores (1990, cit por Netz *et al.*, 2005) verificaram que a depressão diminui após 17 semanas de exercício (magnitude de efeito maior ou igual a 0.97).

O Colégio Americano de medicina do desporto recomenda a prática de exercício físico 3 a 5 dias por semana durante 10 semanas, para tratamento de transtornos de ansiedade, ou 5 semanas para alguns transtornos depressivos. Alguns estudos defendem a duração de 20 a 60 minutos por sessão, o suficiente para provocar um gasto energético de 200 a 300 quilocalorias (Jimenez *et al.*, 2006).

Ainda relativamente à intensidade do exercício físico, para produzir efeitos positivos, alguns autores defendem pelo menos 60% do máximo da potência aeróbia, ao passo que outros propõem pelo menos 70% do máximo do oxigénio ou ajustar ao batimento cardíaco e duração de 20 minutos (Netz *et al.*, 2005). No entanto, os resultados das investigações não são unânimes, autores referem que o exercício de baixa intensidade é mais benéfico (magnitude de efeito 0,58) para idosos, em comparação com o exercício de média intensidade (magnitude de efeito 0,26) ou de alta intensidade (magnitude de efeito 0,29).

Quanto ao tipo de exercício adequado para transtornos de depressão ou ansiedade, alguns estudos concluem que é eficaz quer o exercício aeróbio de baixa intensidade e longa duração como também o exercício anaeróbico de alta intensidade e tempo reduzido. No entanto, alguns autores defendem que relativamente aos transtornos de ansiedade não são aconselháveis desportos que exijam elevado nível de concentração, como o ténis, pois podem produzir maior tensão que relaxamento (Jimenez *et al.*, 2006). Relativamente quer á duração do programa, quer á duração das sessões e à frequência semanal, os resultados de vários estudos são inconsistentes (Pate, Pratt, Blair, Haskell, Macera, Bouchard, *et al.*, 1995).

O exercício físico conduz a modificações ao nível do eixo hipotálamo-pituitária-córtex-adrenal, que seguidamente influenciam o sistema imunitário na resposta celular e hormonal, através das funções dos linfócitos T e B, e ainda na comunicação intercelular, por alteração das citocinas. Na sequência de alterações hemodinâmicas e hormonais desencadeiam-se estas modificações em resposta ao stresse físico. As endorfinas libertadas pela PRAF produzem uma sensação de bem-estar que ajuda a diminuir o stresse e a ansiedade. Os benefícios desta prática sentem-se a longo prazo com o envelhecimento, principalmente na prevenção de doenças crónicas pela modificação da resposta imuno-inflamatória.

A PRAF possibilita o aumento da motivação e eficácia, elevação da auto-estima, redução dos níveis de ansiedade e depressão. Todos estes factores são fundamentais na intervenção terapêutica reabilitadora e no prognóstico funcional, mas também, em outras dimensões da vida quotidiana dos sujeitos (Pinto, *et al.*, 2000).

No estudo realizado para identificar o papel da actividade física no tempo de lazer dos jovens e as diferenças no tipo de actividade física Santos, Esculcas, Ribeiro, Carvalho e Mota (sd) verificaram que um número não negligenciável de sujeitos participa em actividades informais (não orientadas). Isto é fora de clubes, ginásios ou outros tipos de organizações, modalidades individuais ou a pares geralmente com níveis de baixa intensidade. Estes autores afirmam que as raparigas participam menos em actividades desportivas/físicas, quer sejam formais (orientadas de competição), quer sejam informais. Adicionalmente, Santos e colaboradores (sd) recomendam que as instituições sociais, pelo seu papel na sociedade, contribuam para a estruturação do tempo livre dos jovens, principalmente das raparigas, na promoção da actividade física.

As dificuldades em estudar o efeito da actividade física devem-se ao facto da maioria das medidas terem sido elaboradas para populações clínicas, por outro lado é difícil controlar as variáveis externas nos estudos experimentais. Adicionalmente, nos adultos sem problemas de saúde a actividade física poderá não demonstrar efeitos positivos de imediato, daí as dificuldades em compreender o tipo de exercício que terá mais benefícios para a saúde e em que circunstâncias, o que mostra a necessidade de mais investigação (Netz *et al.*, 2005).

Jimenez e seus colaboradores (2006) referem que muitas são as discrepâncias, entre os estudos, relativamente às características do exercício para conseguir melhorar o estado emocional. Há autores que defendem que os benefícios não resultam da

actividade física em si mesmo, mas da adopção de hábitos de vida saudáveis, por parte da maioria dos indivíduos, que geralmente pratica actividade física com regularidade.

Marelich e Erger (2004) citam várias teorias de mudança de comportamentos para a saúde suportadas empiricamente: O modelo da crença de Janz e Becker, a teoria da acção racional de Fishbein e Ajzen, a teoria do comportamento planeado de Ajzen e Madden. Segundo Marelich e colaboradores (2004), estas teorias constituem modelos de atitude de mudança do comportamento. No caso de ser possível mudar a atitude (emotiva ou afectiva da resposta) em relação a determinado comportamento, então deve esforçar-se para o substituir por um comportamento saudável. Marelich e seus colaboradores (2004) referem ainda outros modelos que conjugam atitudes, componentes cognitivo-comportamentais, e processos de tomada de decisão: teoria social e cognitiva de Bandura, o Modelo transteórico de estádios e processos de mudança de Prochaska, DiClemente e Norcross. Os aspectos mais importantes sobre as quais estas teorias se debruçam, são as intenções, as restrições ou obstáculos ambientais, as expectativas, as emoções e a auto-eficácia.

Relativamente às teorias da aprendizagem social, de acordo com Bandura, os indivíduos adquirem novos comportamentos e alteram outros através da experiência directa e do feedback positivo proporcionado pelos outros, através do auto-reforço, ou através de experiências indirectas ou vicariantes de outros que por consequência são reforçados ou punidos (Marelich & Erger, 2004; Bennett & Murphy, 1999). As teorias que se focam nas alterações individuais das percepções das normas dos comportamentos sociais podem ser eficazes. Expor ao longo do tempo os indivíduos à prevenção para a saúde e a mensagens de alteração para a saúde. Com isto espera-se que alguns compreendam e adiram à mensagem e a transmitam aos outros, sucessivamente mesmo que de forma lenta, obtendo-se a adesão de mais sujeitos aos comportamentos pró-saúde (Marelich & Erger, 2004).

ACTUAÇÃO CLÍNICA E PSICOLÓGICA

Porta-Nova e Fleming (2009) defendem intervenções clínicas centradas no aluno, ao nível do crescimento pessoal, académico, curricular, no que se refere à gestão das emoções, construção de autonomia e identidade, valores de referência e integridade pessoal. Devem ser considerados os factores de risco que afectam o aluno enquanto pessoa e prejudicam o seu desempenho e adaptação académica. Porta-Nova e Fleming

(2009) apontam como mais vulnerável, o grupo de alunas deslocadas, com menores expectativas de carreira, sem autonomia, com percepção negativa das suas competências, com menor autoconfiança, diminuição do bem-estar psicológico e/ou físico, dificuldades académicas relacionadas, com a falta de conhecimentos de base e níveis elevados de ansiedade perante os exames. Cada uma destas características deve ser tida atenção por parte das instituições do ensino superior em particular pelos serviços de aconselhamento e apoio psicológico (Porta-Nova & Fleming, 2009).

As áreas de intervenção destacadas por Porta-Nova e Fleming (2009) dizem respeito a factores de risco de doença mental ou problemas psicopatológicos manifestados e recomendam intervenções de natureza preventiva a desenvolver pelos serviços de apoio psicológico e aconselhamento das instituições. Essas intervenções visam aumentar o controlo e a gestão de ansiedade nas avaliações através de formações breves. Helkowski, Stout e Jongsma (2004, cit. por Porta-Nova & Fleming, 2009) referem vinte e oito protocolos direccionados para a intervenção psicológica na generalidade das problemáticas mais comuns em jovens do ensino superior.

Porta-Nova e Fleming (2009) recomendam que se promovam as condições de acessibilidade aos serviços de aconselhamento e apoio das instituições do ensino superior, pois, frequentemente, estudantes com problemas de saúde resistem em procurar ajuda por receio de estigmatização ou outras consequências. Neste sentido, as investigações defendem a necessidade de criar, dentro dos espaços do ensino superior, serviços de aconselhamento psicológico que contribuam para uma melhor adaptação dos alunos ao contexto académico e promovam o seu sucesso e desenvolvimento (Rede de Serviços de Aconselhamento Psicológico no Ensino Superior, sd).

No ensino superior em Portugal, os Serviços de Aconselhamento Psicológico actuam com o objectivo contribuir para o melhor rendimento académico e diminuição do insucesso dos alunos, realizam acções de formação para combater as dificuldades e promover as competências de redução da procrastinação, gestão do tempo e autodisciplina, maior eficiência na organização de sessões de estudo, controlo da ansiedade, gestão do stresse, auto-motivação, adaptação de hábitos, quer de vida, quer de trabalho, mais saudáveis (Jesus, 2002; Gabinete de Psicologia e Apoio Psicopedagógico da UAlg, 2010; Rede de Serviços de Aconselhamento Psicológico no Ensino Superior, sd).

A Reitoria da Universidade do Algarve, acolheu em 2001, o projecto de implementação do GPAP, de acordo com as normas deontológicas e éticas da psicologia, vocacionado para o apoio técnico a estudantes, funcionários e docentes desta

Universidade. Este projecto foi elaborado com base no regulamento dos *Serviços de psicologia e orientação*, no seguimento da publicação no Decreto-lei 190/91, Art.º 2º, e adaptando alguns contributos do *modus faciendi* de outros gabinetes implementados, até então, em outras universidades portuguesas (Malveiro, 2002).

O aconselhamento e psicoterapia, a formação psicopedagógica e a prevenção de comportamentos de risco, constituem as principais áreas de intervenção. Tem por objectivo a promoção do bem-estar psicobiológico e relacional, potenciar o sucesso profissional e a proficiência académica, diminuir os custos do insucesso e ainda, a formação preventiva no sentido de reduzir comportamentos de risco académico e ocupacional (Malveiro, 2002). No âmbito do apoio psicopedagógico, as dificuldades mais frequentes abrangem as Competências Sociais, a Assertividade, Estratégias de Combate do Stresse e da Ansiedade nos Exames, Métodos de Estudo e Procrastinação (Malveiro, 2002). Desde a sua inauguração em Outubro de 2001, realizou 3.160 consultas de intervenção clínica. As situações clínicas de maior incidência, incluem Perturbações de Humor, Perturbações de Ansiedade, Perturbações de Adaptação, Perturbações pela utilização de Substâncias, Perturbações do Comportamento Alimentar, Perturbações Sexuais e Relacionais.

Para além do acompanhamento psicoterapêutico, o GPAP desenvolve vários projectos de acção preventiva, em parceria com outras instituições. Esta estratégia concertada está principalmente focada no campo dos comportamentos de risco (suicídio, abuso de substâncias, sinistralidade sob efeito do álcool e sexualidade). Esta área de intervenção é relevante, tendo em consideração a taxa de mortalidade, entre os jovens, associada a este tipo de comportamentos (Malveiro, 2002). Dada a relevância atribuída à saúde e ao aspecto preventivo da doença, o GPAP estabeleceu em Novembro de 2002, uma parceria com o Centro de Aconselhamento e Detecção Precoce da Infecção VIH/Sida de Faro (CAD), para implementação do Projecto “Prevenção de Comportamentos de Risco”. Para além desta possui ainda parcerias com a Associação para o Planeamento da Família (APF), com o Governo Civil e com a Associação Académica da Universidade do Algarve. (G.P.A.P., 2005)

A intervenção em Aconselhamento Clínico e Psicoterapia pode contribuir para diminuir as dificuldades dos alunos do ensino superior e melhorar o seu bem-estar (Jesus, 2002). Seligman, Steen, Park e Peterson (2005) afirmam que, uma das premissas indiscutíveis da terapia verbal, são os seus benefícios que se podem alcançar com a discussão dos problemas, ajudando os indivíduos a superá-los ao confrontá-los. Os métodos do Aconselhamento Clínico e Psicoterapia podem contribuir para uma melhor

adaptação e sucesso académico dos estudantes. Geralmente incluem várias actividades, que passam pelo estabelecimento de protocolos de intervenção psicoterapêutica adequados e em acordo com o paciente. O tratamento implica geralmente cinco componentes: reestruturação cognitiva, relaxamento muscular progressivo, exposição cognitiva, prevenção de resposta, e prevenção de recaídas. Utilizam-se técnicas como, por exemplo, Gestão eficaz do tempo, Técnicas de relaxamento, lidar com o comportamento de evitamento, detenção do pensamento, competências sociais, orientação escolar e vocacional, formação psicopedagógica e prevenção de comportamentos de risco.

A gestão eficaz do tempo visa a obtenção de um maior equilíbrio entre as actividades académicas, de repouso e cuidados pessoais, sendo pertinente a planificação do seu trabalho. As técnicas de relaxamento permitem uma exposição imaginária e combate à resposta ansiosa ao instituir, através do descondicionamento por inibição, um novo reflexo, o da descontração (Braconnier, 2007). Outro aspecto importante para é o aprender a lidar com comportamentos de evitamento, mesmo não sendo estes constantes, pois a ansiedade causada pela antecipação do resultado negativo numa qualquer situação, por exemplo, frequências ou apresentações orais, podem levar a este tipo de comportamento. Detenção do pensamento é descrita como sendo a interrupção da representação de um comportamento ou pensamento indesejável, através da utilização de um estímulo distractivo. Dada a ruminação cognitiva constante utiliza-se a técnica de detenção do pensamento que consiste em atribuir a si próprio uma ordem “basta” produzindo a interrupção do pensamento recorrente que era precedido por respostas emocionais e/ou comportamentais que causavam mal-estar (Gonçalves, 1993).

Competências Sociais, tal como em outros domínios da vida, também no domínio da esfera social, o paciente deprimido, geralmente, não funciona no seu nível normal. O treino do auto afirmação pode ser positivo. Ao nível relacional, em particular a assertividade pode contribuir para uma melhoria das suas interações com a família como também ao nível das relações interpessoais com colegas do curso.

Relativamente à Orientação Escolar e Vocacional, nesta área, pode ser prestado auxílio, aos alunos, na definição de objectivos e adopção de metodologias de estudo mais eficientes, gestão do tempo e reorganização de um horário funcional e redução de comportamentos de procrastinação. As acções de formação sobre a produtividade académica e metodologia de estudo, gestão da ansiedade, stresse e procrastinação realizadas pelo Gabinete de Psicologia e Apoio Psicopedagógico da UAlg constituem um bom exemplo.

PARTE II – INVESTIGAÇÃO EMPÍRICA

CAPITULO 3

METODOLOGIA DO ESTUDO EMPÍRICO

Este estudo é descritivo e transversal. Após a apresentação da revisão da literatura sobre a relação entre as dimensões pessoal, interpessoal, estudo, carreira e institucional das vivências académicas e outros factores como género, curso, idade, prática regular de actividade física, expectativas e percepção de bem-estar dos alunos do ensino superior, prossegue-se com a descrição da metodologia utilizada na parte empírica deste estudo. Seguidamente serão indicados os objectivos da investigação desenvolvida, as hipóteses de investigação e operacionalização das variáveis a investigar e caracterização da amostra recolhida. Posteriormente descrevem-se os instrumentos de medida utilizados e os procedimentos quer de recolha dos dados, quer de análise estatística (paramétrica e não paramétrica).

Objectivos e hipóteses

Na presente investigação considerou-se importante analisar em que medida as vivências académicas dos alunos o ensino superior, agrupadas em cinco dimensões (Interpessoal, Carreira, Institucional Pessoal e Estudo), avaliadas através do Questionário de Vivências Académicas, versão reduzida – QVA-r (Almeida, Ferreira, & Soares, 1999), se apresentam diferenciadas segundo um vasto leque de variáveis que se acredita influenciar estas vivências. Entendeu-se útil realizar este estudo com alunos de vários anos académicos, de licenciatura, como de pós graduação e de mestrado, quer na Universidade do Algarve, quer no Instituto Superior D. Afonso III, de forma a melhor conhecer os indicadores com maior influência nas vivências académicas dos alunos universitários.

A partir dos aspectos destacados na revisão da literatura efectuada, o objectivo geral deste estudo empírico é contribuir para o maior conhecimento das relações existentes, entre vivências académicas e outras variáveis como as expectativas, os estilos de vida quer ao nível da prática regular de actividade física, quer ao nível de comportamentos aditivos e percepção de bem-estar.

São igualmente consideradas as eventuais implicações de dados caracterizadores dos alunos da amostra (género, idade, parentalidade /maternidade, instituição, curso e

ano frequentados, exercício de uma actividade profissional, opções de ingresso no curso e no estabelecimento, média de acesso, número de disciplinas em atraso e residência em tempo de aulas.

Na sequência dos objectivos apresentados e da síntese da bibliografia consultada nesta área, enunciámos algumas hipóteses específicas de estudo que estão na base da presente investigação. Contudo surgiram ao longo da revisão de literatura algumas questões para as quais a investigação é nula ou muito reduzida. Isto em particular no estudo de alunos que tenham filhos sob sua responsabilidade, ou no estudo das diferenças das vivências académicas, entre instituições públicas e privadas. De modo que para os aspectos, para os quais as referências são quase inexistentes, não possuímos informação suficiente para elaborar hipóteses, pelo que os resultados terão um carácter exploratório.

Um primeiro grupo de hipóteses engloba as diferenças entre as vivências académicas dos estudantes em função das variáveis sócio demográficas e percurso académico dos estudantes (género, idade, maternidade/paternidade, instituição, curso, ano e frequentado, exercício de uma actividade profissional, opção de ingresso no curso e no estabelecimento, média de acesso, número de disciplinas em atraso e residência em tempo de aulas).

Um segundo grupo debruça-se sobre as diferenças nas vivências académicas atendendo às expectativas, comportamentos de saúde (prática regular de actividade física) e comportamentos de risco (consumo de tabaco, álcool e estupefacientes), e percepção de bem-estar.

Hipóteses de estudo

Há diferenças nas vivências académicas em função do género, idade, maternidade/paternidade, instituição, Unidades Orgânicas da UAlg e INUAF, curso e ano frequentado, regime (diurno, pós-laboral), exercício de uma actividade profissional, opção de ingresso no curso e no estabelecimento, média de acesso, número de disciplinas em atraso, e residência em tempo de aulas, sendo que:

Hipótese 1: Há diferenças significativas nas vivências académicas ao nível da dimensão estudo em função do género (masculino e feminino), sendo que os alunos apresentam índices inferiores.

Hipótese 2: A faixa etária influencia significativamente as vivências académicas dos alunos.

Hipótese 3: O número de filhos dos estudantes influencia significativamente as vivências académicas. Esta questão possui carácter exploratório.

Hipótese 4: Há diferenças significativas nas vivências académicas em função da instituição (pública, privada), sendo que os alunos da UAlg apresentam índices inferiores aos alunos do INUAF, ao nível da dimensão pessoal.

Hipótese 5: As vivências académicas dos alunos são influenciadas significativamente pelas Unidades Orgânicas da UAlg (Universidade do Algarve, Escola Superior de Educação e Comunicação, Escola Superior de Gestão, Hotelaria e Turismo de Faro, Escola Superior de Gestão, Hotelaria e Turismo de Faro - Portimão, Escola Superior de Saúde de Faro, Faculdade de Ciências e Tecnologia, Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, Faculdade de Economia, Instituto Superior de Engenharia) e INUAF.

Hipótese 6: O curso frequentado influencia significativamente as vivências académicas dos alunos.

Hipótese 7: O ano frequentado influencia significativamente as vivências académicas dos alunos.

Hipótese 8: Há diferenças significativas entre as vivências académicas dos alunos em função do regime (diurno, pós laboral). Esta questão possui carácter exploratório.

Hipótese 9: Ser estudante trabalhador, seja: a) a tempo parcial ou a tempo inteiro; b) só nas férias ou todo ano; c) atendendo ao número de horas semanais, influencia significativamente as vivências académicas.

- a) O regime de trabalho (não trabalha, trabalha a tempo inteiro ou a tempo parcial) tem um efeito estatístico significativo;
- b) O período de trabalho (trabalha só na férias, todo ano ou não trabalha) tem um efeito estatístico significativo;
- c) O número de horas semanais de trabalho (menos de 17 horas, 17 a 30 horas, 32 a 44 horas ou 0 horas) tem um efeito estatístico significativo;

Hipótese 10: As expectativas (a) actuais, (b) vivências académicas, (c) curso e (d) saídas profissionais, influenciam significativamente as vivências académicas.

- a) A expectativa actual, dos alunos, teve um efeito estatístico significativo;
- b) A expectativa dos alunos relativamente às vivências académicas tem um efeito estatístico;

- c) A expectativa dos alunos relativamente ao curso tem um efeito estatístico;
- d) A expectativa dos alunos relativamente às saídas profissionais tem um efeito estatístico;

Hipótese 11: A prioridade de escolha do estabelecimento de ensino e a prioridade de escolha do curso influenciam significativamente as vivências académicas.

- a) A prioridade de escolha do estabelecimento tem um efeito estatístico significativo;
- b) A prioridade de escolha do curso frequentado tem um efeito estatístico significativo;

Hipótese 12: A média de acesso (candidatura) dos alunos influencia significativamente as vivências académicas.

Hipótese 13: O número de disciplinas em atraso influencia significativamente as vivências académicas.

Hipótese 14: A residência dos alunos em tempo de aulas influencia significativamente as vivências académicas.

Hipótese 15: A prática regular de actividade física (motivação, frequência, duração da sessão, número de modalidades praticadas e tipo de modalidade), influenciam significativamente as vivências académicas.

- a) O principal motivo que levou os alunos do ensino superior a praticar actividade física regular, tem um efeito estatisticamente significativo;
- b) O número de sessões praticadas por semana pelos alunos do ensino superior, tem um efeito estatístico significativo;
- c) O tempo despendido (minutos por semana) pelos alunos do ensino superior na prática de actividade física regular tem um efeito estatístico significativo sobre a dimensão pessoal das vivências académicas;
- d) O número de modalidades praticadas pelos alunos universitários, tem um efeito estatístico significativo;
- e) O tipo de modalidade praticada pelos alunos universitários, tem um efeito estatístico significativo;
- f) Há quanto tempo os alunos praticavam regularmente actividade física tem um efeito estatístico significativo;

Hipótese 16: A percepção de bem-estar global, bem-estar físico e psíquico influenciam significativamente as vivências académicas.

- a) A percepção de bem-estar dos alunos universitários tem um efeito estatístico significativo;
- b) Os alunos que se consideram fisicamente saudáveis apresentam níveis superiores nas vivências acadêmicas;
- c) Os alunos que não se consideram deprimidos ou com falta de ânimo, apresentam níveis superiores nas vivências acadêmicas;
- d) Os alunos que não se consideram ansiosos ou com stresse excessivo apresentam níveis superiores nas vivências acadêmicas;

Hipótese 17: Há diferenças nas vivências acadêmicas relativamente aos comportamentos aditivos (consumo de tabaco, consumo de álcool e consumo de estupefacientes), sendo que os alunos não consumidores apresentam índices superiores na dimensão estudo das vivências acadêmicas.

- a) Os alunos fumadores apresentam índices inferiores na dimensão estudo das vivências acadêmicas;
- b) Os alunos que consomem álcool apresentam inferiores na dimensão estudo das vivências acadêmicas;
- c) Os alunos que consomem estupefacientes apresentam índices inferiores na dimensão estudo das vivências acadêmicas;

Hipótese 18: Os alunos universitários que não consultaram técnico de saúde mental (psicólogo, psiquiatra) apresentam índices superiores na dimensão pessoal das vivências acadêmicas?

Para além da análise das hipóteses inicialmente colocadas, considerou-se adequado o estudo de outras variáveis recolhidas através do questionário:

O número de disciplinas em atraso é superior nos alunos comparativamente às alunas?

Os estudantes que se consideram ansiosos, apresentam expectativas inferiores (expectativas diminuiram) aos estudantes que não se consideram ansiosos.

O período de tempo ao qual os estudantes do ensino superior já fazem actividade física influencia significativamente a percepção de saúde global (bem-estar)?

Os estudantes que não se consideram fisicamente saudáveis apresentam um período de tempo que já praticam actividade física regular inferior aos estudantes que se consideram fisicamente saudáveis?

Os alunos que não se consideram ansiosos ou com stresse excessivo PRAF há mais tempo que aqueles que se consideram ansiosos?

O número de sessões de PRAF por semana influencia significativamente o estado de saúde percebido pelos estudantes?

O tempo semanal despendido em actividade física (minutos/semana) influencia significativamente o estado de saúde percebido pelos estudantes?

O número de modalidades praticadas influencia o estado de saúde percebido pelos estudantes?

O tipo de modalidades de PRAF dos estudantes do ensino superior influencia o estado de saúde percebido pelos estudantes?

O estado de saúde percebido influencia significativamente o consumo de tabaco dos estudantes?

O estado de saúde percebido influencia significativamente o consumo de estupefacientes dos estudantes?

Amostra

Não foi possível utilizar uma metodologia na selecção dos sujeitos que garantisse a aleatoriedade nos procedimentos de selecção da amostra, e a representatividade da população a estudar, dada a limitação de tempo e a disponibilidade dos professores e alunos. O estudo considera uma amostra de 1062 alunos que frequentam cursos de licenciatura, pós-graduação ou mestrado, na UAIG ou no Instituto Superior Dom Afonso III (INUAF).

Variáveis e instrumentos de medida

Variáveis

As variáveis consideradas neste estudo repartem-se por duas rubricas: (i) dados pessoais do aluno, opção de ingresso no curso e no estabelecimento, expectativas e residência; (ii) comportamentos conducentes ao incremento dos níveis de saúde e comportamentos de risco para saúde e percepção de bem-estar. A conceptualização destas variáveis foi já apresentada nos capítulos anteriores pelo que nas próximas secções será descrita a sua operacionalização e procedimentos de avaliação seleccionados.

As variáveis independentes são: género, idade, número de filhos, instituição, curso, ano, regime diurno ou nocturno, exercício de uma profissão (tempo parcial, todo ano, nº de horas), expectativas dos alunos, opção de curso, opção de instituição, média de acesso, número de disciplinas em atraso, residência, prática de actividade física (motivo, frequência, duração, tipo de modalidade, número de modalidades), percepção

saúde/bem-estar global (bem-estar físico, psicológico, consulta de técnico de saúde mental) e comportamentos aditivos (consumo de tabaco, álcool, estupefacientes).

As variáveis dependentes são: vivências académicas, redistribuídas numa estrutura de cinco dimensões, nomeadamente, global, pessoal, interpessoal, carreira, institucional e estudo/curso.

Neste estudo um dos objectivos principais passa por averiguar de que modo as vivências académicas são afectadas pela modificação das características da prática da actividade física, comportamentos aditivos ou de outras variáveis independentes. Apesar de não se poder estabelecer uma relação causa-efeito entre vivências académicas e as variáveis independentes, espera-se que os resultados permitam apoiar as hipóteses anteriormente enunciadas.

Instrumentos

O questionário entregue aos alunos para recolha de dados inclui uma parte inicial de caracterização geral da amostra (dados relativos à caracterização sócio demográfica, ao percurso escolar e à situação profissional do aluno e dos pais) e uma segunda secção designada por saúde e estilos de vida (prática de actividade física e consumo de tabaco, álcool ou estupefacientes). Estas secções proporcionam uma caracterização geral do estudante, do seu percurso académico e estilo de vida e foi elaborado para o presente estudo.

Para a caracterização sócio demográfica considera-se a idade, género, nacionalidade, número de filhos sob a sua responsabilidade, residência, se é ou não estudante deslocado, situação profissional do aluno e dos pais. Para proceder à caracterização académica incluiu-se questões como a média de acesso, a instituição, o curso e ano frequentado, o número de disciplinas em atraso, opção de curso e instituição, se é ou não estudante trabalhador e frequência de outros cursos. No presente estudo, e de um modo reducionista, optou-se por considerar indicador do rendimento académico do aluno, o número de disciplinas em atraso, que pareceu segundo a revisão da literatura, plausível considerar estar negativamente associado às vivências académicas.

A segunda secção visa a obtenção de dados mais específicos, no que concerne ao estilo de vida relativamente à prática desportiva e consumo de substâncias aditivas e percepção de bem-estar. Para avaliar os comportamentos conducentes ao incremento dos níveis de saúde averiguaram-se algumas características relativas à prática de actividade física, elaborando-se um grupo de seis questões. Estas perguntas foram elaboradas com base nas referências citadas na revisão bibliográfica. Isto porque os

instrumentos existentes são bastante extensos e iriam exigir que o tempo de aplicação do questionário fosse bastante superior e por outro lado não se pretendia uma caracterização exaustiva da prática de actividade física, mas apenas alguns indicadores que permitissem averiguar a sua associação com as vivências académicas.

No que se refere ao bem-estar são por vezes referidos os termos deprimido, ansioso, mas isto não deve ser considerado como equivalente a um síndrome diagnosticado clinicamente mas, apenas como reflexo de um mal-estar que pode, eventualmente, cumprir ou não os critérios de um diagnóstico e uma Perturbação do Humor ou de uma Perturbação da Ansiedade segundo o DSM-IV-TR. Elaborou-se um grupo de sete questões para avaliar a percepção de bem-estar dos sujeitos apesar da existência de instrumentos mais abrangentes para este efeito. Percepção de saúde global ou bem-estar foi avaliada mediante uma pergunta de carácter geral, duas focam-se na depressão, duas na ansiedade e duas no bem-estar físico. Foi também incluída uma questão sobre a consulta de um técnico de saúde mental (psicólogo ou psiquiatra) nos últimos doze meses ou antes. Não se pretendia neste estudo analisar detalhadamente o bem-estar global, físico, psicológico ou social, apenas obter indicadores sobre a percepção dos jovens relativamente ao seu bem-estar. Dias e Fontaine (2001) consideram, adequada a utilização de indicadores globais na operacionalização das suas variáveis, tal como outros autores por eles citados, nomeadamente Hoffman (1984) e Hazan e Shaver (1987).

Os comportamentos de risco para saúde foram avaliados a partir de três grupos de perguntas relativas ao consumo de tabaco, álcool e estupefacientes. O nível socioeconómico dos estudantes foi determinado a partir das informações recolhidas no questionário sobre a situação profissional dos progenitores.

Após estas três secções adicionou-se a versão reduzida do *Questionário de Vivências Académicas*, – QVA-r, construída por Almeida, Ferreira e Soares em 2001 (Anexo B). Este instrumento de medida foi utilizado para recolha de dados relativos às vivências académicas, a escolha deste instrumento de medida deve-se ao facto deste permitir avaliar, nas diferentes dimensões do construto “vivências académicas” que constitui a variável dependente deste estudo. O questionário está organizado em 5 subescalas, a saber: (i) Interpessoal; (ii) carreira, (iii) institucional; (iv) pessoal, (v) estudo/curso. As cinco subescalas são seguidamente descritas no Quadro 1.

O Questionário de Vivências Académicas – QVA, construído por Almeida, e Ferreira (1997) é um instrumento de auto-relato constituído por 170 itens distribuídos por 17 subescalas que procura avaliar a forma como os alunos se adaptam a algumas

exigências da vida académica, tendo em conta dimensões pessoais, relacionais, e institucionais. A versão definitiva do QVA foi obtida através dos dados de 1270 alunos que frequentavam o primeiro ano de licenciatura da Universidade do Minho, provenientes de todos os cursos de leccionados (Santos, 2000). A partir da versão integral do QVA, Almeida, Ferreira e Soares (2001) construíram e validaram a versão reduzida, QVA-r, constituída por 60 itens, redistribuídos numa estrutura de cinco dimensões: Interpessoal, carreira, institucional, pessoal, estudo/curso (Seco, Pereira, Casimiro, & Custódio, sd). A pontuação em cada subescala resulta do somatório dos valores de cada item, numa escala de Likert de 1 a 5, em que o valor mais elevado corresponde a uma caracterização mais positiva do respectivo domínio, contudo não existem valores normativos para a sua cotação (Almeida & Ferreira, 1999).

Os valores de sensibilidade, fidelidade e validade dos resultados nas diferentes subescalas do QVA, mas também do QVA-r, cumprem as exigências métricas para este tipo de instrumentos. No seu conjunto as dimensões que compõem o QVA foram consideradas como tendo um forte impacto na qualidade da adaptação, ou ajustamento ao contexto do ensino superior mas também no sucesso, satisfação dos alunos (Almeida, Soares, & Ferreira, 2002). Segundo estes autores e atendendo aos custos de aplicação da versão integral do QVA, a versão reduzida do QVA é suficiente para um primeiro despiste das dificuldades e organização de apoios aos estudantes. Dada a complexidade da versão original que apresentava dificuldades de aplicação principalmente relativas ao tempo de preenchimento, os autores recomendam a aplicação da versão integral do QVA, apenas quando é necessária informação pormenorizada.

Relativamente aos procedimentos de construção e validação do QVA-r, Almeida, Soares, & Ferreira (2002) referem que participaram neste estudo 1889 estudantes que frequentavam o primeiro ano de licenciatura, em que 59.1% era do género feminino. Da análise factorial de segunda ordem resultaram cinco dimensões, a primeira dimensão intitulada, dimensão pessoal, agrupou itens que originalmente pertenciam às subescala bem-estar psicológico, bem-estar físico, autoconfiança, autonomia e ansiedade nas situações de avaliação, com alfa 0.87. A segunda dimensão intitulada dimensão interpessoal, agrupa os itens das subescalas relacionamentos com os colegas, e envolvimento em actividades extracurriculares, e apresentou um alfa de 0.86. A dimensão carreira abarcou itens relativos à adaptação ao curso e ao desenvolvimento de carreira, apresentou um alfa de 0.91. A dimensão intitulada estudo/curso formou-se a partir das subescalas métodos de estudo e gestão de tempo, tendo apresentado um alfa 0.82. Por último a dimensão institucional, agrupou oito itens relativos à adaptação à instituição, tendo apresentado uma consistência interna de 0.71. Os autores referem que o QVA-r

apresenta boas qualidades psicométricas, podendo ser utilizado como estratégia de avaliação e planeamento de acções que visem melhorar a adaptação dos estudantes ao ensino superior (Noronha, Martins, Gurgel, & Ambiel, 2009).

O questionário das Vivências Académicas quer na versão integral, quer na versão reduzida, tem sido amplamente utilizado em Portugal na investigação psicológica com estudantes a frequentar o ensino superior. Mas também no estrangeiro, onde se procederam a várias aplicações do QVA. Nomeadamente no Brasil, Espanha (Almeida, Ferreira, & Soares, 2003), Chile e Colômbia (Rodriguez, Urazàn, & Arango, 2009). Granado (2004 cit. por Noronha, Martins, Gurgel, & Ambiel, 2009), procurou evidência de validade e precisão para o QVA-r numa amostra de 626 estudantes universitários brasileiros. Da análise factorial resultaram cinco factores, pessoal, interpessoal, carreira, institucional e estudo, mas houve necessidade de alterar alguns itens de dimensão relativamente ao que tinha sido apresentado por Almeida e colaboradores (2002), além de que cinco itens dessa versão foram excluídos por apresentarem cargas factoriais abaixo dos 0.30, pelo que a versão brasileira do QVA-r é constituída por 55 itens.

Quadro 1. Designação e descrição das dimensões do QVA-r
(Almeida, Ferreira e Soares, 2003)

Dimensão	Descrição	Itens	alfa
Pessoal	Inclui itens essencialmente associados ao self e às percepções de bem-estar por parte do estudante, tanto físico como psicológico (...)	13	.87
Interpessoal	Inclui o relacionamento com os pares e o estabelecimento de relações mais íntimas, assim como questões relacionadas com o envolvimento em actividades extracurriculares (...)	13	.86
Carreira	Inclui a adaptação ao curso, as aprendizagens no curso e as perspectivas de carreira (...)	13	.91
Estudo	Inclui as competências de estudo do aluno, os hábitos de trabalho, a gestão de tempo, a utilização da biblioteca e de outros recursos de aprendizagem (...)	13	.82
Institucional	Inclui interesse pela instituição, o desejo de nela prosseguir os seus estudos, o conhecimento e a percepção da qualidade dos serviços e estruturas existentes (...)	8	.71

No QVA-r, os itens são apresentados no formato Likert, pelo que se efectuou o somatório dos itens em cada subescala, que assumiram uma escala intervalar. Foi tido em consideração a necessidade de inverter os itens formulados pela negativa através da recodificação da pontuação. Pode-se inferir que a pontuação mais elevada numa subescala corresponde a uma frequência mais elevada de comportamentos adequados face à dimensão que a subescala avalia (o menor valor está associado à menor integração do aluno e o maior valor à maior integração à vida universitária).

Procedimentos de recolha dos dados

Com o intuito de avaliar a adequação da linguagem e estrutura do questionário elaborado para o estudo, assim como, o tempo médio necessário para o preenchimento deste e do QVA-r, foram previamente inquiridos 40 sujeitos, reunindo alunos de licenciatura e de mestrado. Solicitou-se a colaboração a alguns docentes sobre a interpretação que faziam das perguntas e que apontassem as sugestões que entendessem mais adequadas. Após o levantamento das sugestões e dificuldades de preenchimento procedeu-se à reformulação de algumas secções e á elaboração do instrumento final. No geral, as situações apontadas dizem respeito a itens cuja interpretação era ambígua, ao facto do questionário apresentar vários itens com questões muito pessoais e ser considerado longo por alguns alunos. Houve um cuidado em minimizar o número de questões com respostas abertas, de forma a minimizar o esforço necessário para responder e diminuir o risco de confusão de resposta. No grupo de perguntas relativas à situação profissional dos pais este aspecto foi o menos bem sucedido. No que se refere ao grafismo do questionário, alguns arranjos gráficos poderiam contribuir para uma melhor organização da estrutura e torná-lo mais apelativo.

Os directores das faculdades, institutos e escolas superiores que integram a Universidade do Algarve (Faro), bem como do Instituto Superior D. Afonso III (Loulé) e do Instituto Piaget (Silves) foram contactados no sentido de tomarem conhecimento do estudo e autorizarem a aplicação do questionário aos alunos. Na Universidade do Algarve e no Instituto Superior D. Afonso III, a aplicação do questionário teve lugar após a recepção da autorização para esse efeito, nas datas abaixo referidas. Da parte do Instituto Piaget não se obteve qualquer resposta a esta solicitação.

Procedeu-se à recolha dos dados entre o dia 6 de Outubro e o dia 16 do Novembro, de 2010, por recurso ao QVA-r junto dos alunos que constituem a amostra seleccionada, sendo anexa uma parte inicial de caracterização da amostra ao questionário, no sentido de obter mais informações relativas ao percurso académico e caracterização sociodemográfica dos alunos da amostra. Responderam ao referido questionário, no contexto de sala de aula 47,8% dos alunos e após a saída da sala de aula 52,2% dos alunos. A diferença no contexto de aplicação do questionário, prende-se com o interesse em verificar se o contexto influencia as respostas dos alunos e abranger na amostra alunos de todas as escolas de ensino superior que compõem a UAlg, sendo que, cada uma destas reúne licenciaturas e mestrados com especificações científicas e pedagógicas distintas. Esta administração decorreu durante dois dias úteis, em cada um dos campus, durante os intervalos dos alunos.

Foram efectuadas aplicações colectivas, em contexto de sala de aula. Sempre que necessário, para não perturbar a aula, foi solicitado aos alunos disponibilidade para permanecer na sala no período do intervalo a fim de preencherem o questionário. Em algumas das escolas e institutos da UAlg verificou-se alguma dificuldade em agendar com os professores um momento para aplicação do questionário. Adicionalmente, por se considerar pertinente a sugestão de Soares, Almeida, Diniz, e Guisande (2006), de novos procedimentos de recolha de dados, não baseados exclusivamente, na recolha colectiva em sala de aula, acordou-se que o momento de entrega do questionário aos alunos teria lugar no momento em que saíam da sala de aula, podendo os alunos devolver o questionário preenchido posteriormente. Nestas situações o investigador permanecia na instituição das 9h às 18h ou das 10h às 21h. A todos os colaboradores foram apresentados os objectivos do estudo e o interesse da administração do questionário, assim como os esclarecimentos e a garantia de confidencialidade das respostas dadas. Os alunos foram também informados de que o preenchimento e entrega do questionário era voluntária. O tempo médio de resposta ao questionário aproximou-se dos 25 minutos.

Inicialmente e apesar do QVA-r ter sido construído e validado para a população académica portuguesa, foram analisadas as suas qualidades psicométricas e o comportamento utilizando o método de análise factorial em factores comuns e únicos com rotação *Varimax* para avaliar a estrutura. Recorreu-se ao coeficiente de *alpha* de Cronbach para apreciar a consistência interna das suas subescalas. Posteriormente, para avaliar as vivências académicas, procedeu-se à descrição da amostra tomada, por recurso a análises estatísticas descritivas. Procedeu-se a estudos diferenciais, utilizando métodos estatísticos adiante especificados. As análises são conduzidas no sentido das hipóteses formuladas, no intuito de obter pistas para futuras medidas que visem o maior bem-estar dos alunos e o seu sucesso escolar. Os resultados observados são relatados e discutidos ao longo das próximas secções. Na análise estatística, necessária para testar as hipóteses levantadas, usou-se uma probabilidade de erro tipo 1 (α) de 0,05, como descrito em Marôco (2010). Recorreu-se ao programa informático de estatística o PASW Statistics (v.18, SPSS Inc, Chicago, IL). Na análise estatística dos dados foram utilizadas duas metodologias, testes paramétricos e não paramétricos, atendendo às respectivas condições de aplicação e á características da amostra.

Caracterização da amostra

A maioria dos alunos (976) que participaram neste estudo pertence, frequenta cursos da UAlg repartidos por nove unidades orgânicas, nomeadamente, Universidade do Algarve, Escola Superior de Gestão Hotelaria e Turismo de Portimão, Faculdade de

Ciências Humanas e Sociais, Faculdade de Ciências e Tecnologia, Escola Superior de Gestão Hotelaria e Turismo de Faro, Instituto Superior de Engenharia, Escola Superior de Saúde (quadro 2).

Quadro 2. Distribuição segundo o grau e instituição

Instituição de Ensino Superior	Licenciatura	Mestrado e pós graduação	Total
UAlg Gambelas	19	1	20
E S G H T Portimão	89	0	89
F C H S	151	16	167
FCT	20	10	30
FE	81	15	96
E S E C	125	70	195
E S G H T F	169	1	170
ISE	62	5	67
E S S	142	0	142
Subtotal	858	118	976
INUAF INUAF	63	23	86
Total	921	141	1062

As idades dos elementos da amostra oscilam entre o mínimo 17 anos (2 alunos) e o máximo 68 anos (1 aluno), tendo 46% dos sujeitos idades entre os 17 e os 20 anos, 50% entre os 21 e os 40 e 4% entre os 41 e os 65, inclusive (quadro 3).

Quadro 3. Distribuição segundo faixa etária

	Frequência	Percentagem	% Válida	% Acumulada
menores de 21 anos	489	46,0	46,0	46,0
21 a 25 anos	341	32,1	32,1	78,2
26 a 30 anos	105	9,9	9,9	88,0
31 a 35 anos	47	4,4	4,4	92,5
36 a 40 anos	37	3,5	3,5	96,0
mais de 40 anos	43	4,0	4,0	100,0
Total	1062	100,0	100,0	

No grupo de alunos da UAlg, 97,2% tem idades compreendidas entre 18 e 40 e 2,8% entre 41 e 64 anos. No grupo de alunos do INUAF, 79,1% tem idades compreendidas entre 18 e 40 e 19,7% entre 41 e 65 anos. Em suma a UAlg apresenta uma percentagem superior de alunos mais jovens. No que respeita à dispersão da idade, verifica-se que na Universidade do Algarve, no Instituto Superior de Engenharia, na Faculdade de Ciências e Tecnologia, na Faculdade de Ciência Humanas e Sociais e na Escola Superior de Saúde, as idades são mais próximas ao passo que no Instituto superior D. Afonso III (INUAF) observa-se uma média de idade consideravelmente superior assim como um desvio padrão, também maior.

Quadro 4. Resumo segundo idade e instituição

Faculdade	Média	N	Desvio padrão	Mínimo	Máximo
UAlg Gambelas	18,75	20	,786	18	21
ESGHT_P	23,99	89	5,972	17	45
FCHS	21,07	166	4,299	17	52
FCT	20,55	29	3,258	18	34
FE	23,84	96	7,410	18	64
ESEC	23,66	193	7,127	18	62
ESGHT_F	24,12	169	6,701	18	51
ISE	21,70	66	3,148	18	39
ESSUAlg	21,01	141	4,349	18	58
INUAF	32,65	86	11,517	18	68
Total	23,45	1055	7,134	17	68

A amostra é maioritariamente (69,1%) formada pelos alunos do género feminino (quadro 5). No grupo de alunos da UAlg, 69% é do género feminino e no grupo de alunos do INUAF 70,2% é do género feminino (6 alunos foram excluídos por falta de elementos).

Quadro 5. Distribuição segundo o género e a instituição

Faculdade		Género		Total
		Masculino	Feminino	
UAlg Gambelas	Frequência	8	12	20
	% dentro Faculdade	40,0%	60,0%	100,0%
	% dentro Género	2,5%	1,6%	1,9%
ESGHT_P	Frequência	30	58	88
	% dentro Faculdade	34,1%	65,9%	100,0%
	% dentro Género	9,2%	7,9%	8,3%
FCHS	Frequência	39	128	167
	% dentro Faculdade	23,4%	76,6%	100,0%
	% dentro Género	12,0%	17,5%	15,8%
FCT	Frequência	17	13	30
	% dentro Faculdade	56,7%	43,3%	100,0%
	% dentro Género	5,2%	1,8%	2,8%
	% de Total	1,6%	1,2%	2,8%
FE	Frequência	43	53	96
	% dentro Faculdade	44,8%	55,2%	100,0%
	% dentro Género	13,2%	7,3%	9,1%
ESEC	Frequência	36	159	195
	% dentro Faculdade	18,5%	81,5%	100,0%
	% dentro Género	11,0%	21,8%	18,5%
ESGHT_F	Frequência	65	103	168
	% dentro Faculdade	38,7%	61,3%	100,0%
	% dentro Género	19,9%	14,1%	15,9%
ISE	Frequência	41	25	66
	% dentro Faculdade	62,1%	37,9%	100,0%
	% dentro Género	12,6%	3,4%	6,3%
ESSUAlg	Frequência	22	120	142
	% dentro Faculdade	15,5%	84,5%	100,0%
	% dentro Género	6,7%	16,4%	13,4%
INUAF	Frequência	25	59	84
	% dentro Faculdade	29,8%	70,2%	100,0%
	% dentro Género	7,7%	8,1%	8,0%
Total	Frequência	326	730	1056
	% dentro Faculdade	30,9%	69,1%	100,0%
	% de Total	30,9%	69,1%	100,0%

Tomando ainda outras variáveis de caracterização da amostra, pode-se referir 96% dos estudantes são de nacionalidade Portuguesa. Relativamente á residência habitual observou-se que a maioria dos elementos da amostra não saiu de casa para estudar (61,4%). No entanto no grupo de alunos de licenciatura, observou-se que na UAlg 41,9% dos alunos eram deslocados, enquanto no INUAF eram apenas 6,3%. No grupo de alunos de mestrado, na UAlg, 37,1% estão deslocados, ao passo que no INUAF corresponde a 13%.

A média de candidatura ao ensino superior do grupo de alunos que frequentam um curso na UAlg foi de 140 pontos em comparação a média do grupo de alunos que frequenta o INUAF foi de 135 pontos. No grupo de alunos do 2º ano de licenciatura, observou-se que 47% dos alunos que pertencem à UAlg não tinha disciplinas em atraso, e 31,3% tinha uma a duas disciplinas em atraso, em comparação, 75% do grupo de alunos do INUAF não tinham disciplinas em atraso e 12,5% tinha entre uma a duas disciplinas em atraso. Relativamente aos alunos do 3º ano de licenciatura observou-se que 31,6% dos alunos que pertencem à UAlg não tinha disciplinas em atraso, e 36,8% tinha uma a duas disciplinas em atraso, em comparação, 69% do grupo de alunos do INUAF não tinham disciplinas em atraso e 15,4% tinha entre uma a duas disciplinas em atraso. Em termos percentuais, os alunos do INUAF têm menos disciplinas em atraso.

Frequentam um curso que corresponde à sua primeira escolha, 79,2% dos alunos de licenciatura do grupo da UAlg e para 80% esta foi a primeira opção. Em comparação, dos alunos de licenciatura do INUAF, 96,7 entrou no curso de primeira opção e para 72,4% o INUAF foi a primeira opção.

Quadro 6. Distribuição segundo opção de curso e estabelecimento

Opção Curso	Opção estabelecimento						Total
	1	2	3	4	5	6	
1 Frequência	743	57	17	5	11	8	841
% de Total	72,7%	5,6%	1,7%	,5%	1,1%	,8%	82,3%
2 Frequência	53	42	3	3	2	1	104
% de Total	5,2%	4,1%	,3%	,3%	,2%	,1%	10,2%
3 Frequência	17	3	12	2	0	2	36
% de Total	1,7%	,3%	1,2%	,2%	,0%	,2%	3,5%
4 Frequência	7	1	1	9	0	0	18
% de Total	,7%	,1%	,1%	,9%	,0%	,0%	1,8%
5 Frequência	3	1	2	0	6	0	12
% de Total	,3%	,1%	,2%	,0%	,6%	,0%	1,2%
6 Frequência	3	1	3	1	0	3	11
% de Total	,3%	,1%	,3%	,1%	,0%	,3%	1,1%
Total Frequência	826	105	38	20	19	14	1022
% de Total	80,8%	10,3%	3,7%	2,0%	1,9%	1,4%	

Dos alunos que frequentam um mestrado, 91,1% dos inscritos na UAlg entrou na primeira opção e este estabelecimento corresponde à primeira escolha de 91% dos alunos de mestrado. Em comparação, no INUAF, 100% dos alunos entrou no curso da sua primeira escolha e esta instituição corresponde à primeira opção de 82,6% dos alunos de mestrado. Em simultâneo, ingressou num curso e num estabelecimento que correspondia à sua primeira opção (quadro 6) pelo menos 72,7% dos alunos.

No que respeita às expectativas, relativamente às vivências académicas, 13,3% indica expectativas muito altas, 38,2% expectativas altas, 41,7% expectativas médias, 6% baixas e 0,9% muito baixas.

Tendo em conta duas amostras, UAlg e INUAF, observou-se que dos alunos da UAlg, 13,6% possui expectativas muito altas, 39,1%, possui expectativas altas, 40,2% indica expectativas médias, 6,2% tem expectativas baixas e 0,9% tem expectativas muito baixas. No grupo de alunos do INUAF observou-se que, 9,3% possui expectativas muito altas, 27,9%, possui expectativas altas, 58,1% indica expectativas médias, 3,5% tem expectativas baixas e 1,2% tem expectativas muito baixas (quadro 7).

Quadro 7. Distribuição segundo instituição e expectativas académicas

Expectativas académicas		Instituição		
		UAlg	INUAF	Total
Muito altas	Frequência	132	8	140
	% dentro Instituição	13,6%	9,3%	13,3%
	% de Total	12,5%	,8%	13,3%
Altas	Frequência	379	24	403
	% dentro Instituição	39,1%	27,9%	38,2%
	% de Total	35,9%	2,3%	38,2%
Médias	Frequência	390	50	440
	% dentro Instituição	40,2%	58,1%	41,7%
	% de Total	36,9%	4,7%	41,7%
Baixas	Frequência	60	3	63
	% dentro Instituição	6,2%	3,5%	6,0%
	% de Total	5,7%	,3%	6,0%
Muito baixas	Frequência	9	1	10
	% dentro Instituição	,9%	1,2%	,9%
	% de Total	,9%	,1%	,9%
Total	Frequência	970	86	1056
	% de Total	91,9%	8,1%	100,0%

No que respeita às expectativas, relativamente ao curso, no grupo de alunos da UAlg, 13,6% possui expectativas muito altas, 48,5%, possui expectativas altas, 34,6% indica expectativas médias, 2,4% tem expectativas baixas e 0,9% tem expectativas muito baixas. No grupo de alunos do INUAF observou-se que, 14% possui expectativas muito altas, 52,3%, possui expectativas altas, 33,7% indica expectativas médias e nenhum dos estudantes indica expectativas baixas ou muito baixas (quadro 8).

Quadro 8. Distribuição segundo curso e expectativas acadêmicas

Expectativas curso		Instituição		
		UAlg	INUAF	Total
Muito altas	Frequência	132	12	144
	% dentro Expectativa curso	91,7%	8,3%	100,0%
	% dentro Instituição	13,6%	14,0%	13,7%
	% de Total	12,5%	1,1%	13,7%
Altas	Frequência	469	45	514
	% dentro Expectativa curso	91,2%	8,8%	100,0%
	% dentro Instituição	48,5%	52,3%	48,8%
	% de Total	44,5%	4,3%	48,8%
Médias	Frequência	335	29	364
	% dentro Expectativa curso	92,0%	8,0%	100,0%
	% dentro Instituição	34,6%	33,7%	34,5%
	% de Total	31,8%	2,8%	34,5%
Baixas	Frequência	23	0	23
	% dentro Expectativa curso	100,0%	,0%	100,0%
	% dentro Instituição	2,4%	,0%	2,2%
	% de Total	2,2%	,0%	2,2%
Muito baixas	Frequência	9	0	9
	% dentro Expectativa curso	100,0%	,0%	100,0%
	% dentro Instituição	,9%	,0%	,9%
	% de Total	,9%	,0%	,9%
Total	Frequência	968	86	1054
	% dentro Expectativa curso	91,8%	8,2%	100,0%
	% dentro Instituição	100,0%	100,0%	100,0%
	% de Total	91,8%	8,2%	100,0%

Quadro 9. Distribuição segundo instituição e expectativas profissionais

Expectativas profissionais		Instituição		
		UAlg	INUAF	Total
Muito altas	Frequência	103	9	112
	% dentro Expectativas profissionais	92,0%	8,0%	100,0%
	% dentro Instituição	10,6%	10,5%	10,6%
	% de Total	9,8%	,9%	10,6%
Altas	Frequência	376	24	400
	% dentro Expectativas profissionais	94,0%	6,0%	100,0%
	% dentro Instituição	38,8%	27,9%	37,9%
	% de Total	35,6%	2,3%	37,9%
Médias	Frequência	410	43	453
	% dentro Expectativas profissionais	90,5%	9,5%	100,0%
	% dentro Instituição	42,3%	50,0%	42,9%
	% de Total	38,9%	4,1%	42,9%
Baixas	Frequência	72	7	79
	% dentro Expectativas profissionais	91,1%	8,9%	100,0%
	% dentro Instituição	7,4%	8,1%	7,5%
	% de Total	6,8%	,7%	7,5%
Muito baixas	Frequência	8	3	11
	% dentro Expectativas profissionais	72,7%	27,3%	100,0%
	% dentro Instituição	,8%	3,5%	1,0%
	% de Total	,8%	,3%	1,0%
Total	Frequência	969	86	1055
	% dentro Expectativas profissionais	91,8%	8,2%	100,0%
	% dentro Instituição	100,0%	100,0%	100,0%
	% de Total	91,8%	8,2%	100,0%

Atendendo às expectativas, relativamente às saídas profissionais, no grupo de alunos da UAlg, 10,6% possui expectativas muito altas, 38,8%, possui expectativas altas, 42,3% indica expectativas médias, 7,4% tem expectativas baixas e 0,8% tem expectativas muito baixas. No grupo de alunos do INUAF observou-se que, 10,5% possui expectativas muito altas, 27,9% possui expectativas altas, 50% indica expectativas médias, 8,1% tem expectativas baixas e 3,5% tem expectativas muito baixas (quadro 9).

De um modo geral os alunos do INUAF parecem ter melhores expectativas relativamente às vivências académicas e ao curso, no entanto no que respeita às saídas profissionais esta tendência inverte-se sendo que, indicam expectativas baixas ou muito baixas, 11%,9 dos alunos do INUAF e apenas 8,2% dos alunos da UAlg.

Tendo em consideração as expectativas actuais, apenas diminuíram para 4,7% dos alunos do INUAF e aumentaram para 9,4% dos alunos (quadro 10). No que respeita aos alunos da UAlg, as expectativas actuais aumentaram para 18,8% dos alunos e diminuíram para 13,8%. Estes dados parecem indicar que os alunos do INUAF são mais realistas nas suas expectativas (85,9%) que o grupo de alunos da UAlg (68,4%).

Quadro 10. Distribuição segundo instituição e expectativas actuais

Expectativas actuais		Instituição		
		UAlg	INUAF	Total
Aumentaram	Frequência	182	8	190
	% dentro Expectativa actual	95,8%	4,2%	100,0%
	% dentro Instituição	18,8%	9,4%	18,1%
	% de Total	17,3%	,8%	18,1%
Mantêm-se	Frequência	651	73	724
	% dentro Expectativa actual	89,9%	10,1%	100,0%
	% dentro Instituição	67,4%	85,9%	68,9%
	% de Total	61,9%	6,9%	68,9%
Diminuíram	Frequência	133	4	137
	% dentro Expectativa actual	97,1%	2,9%	100,0%
	% dentro Instituição	13,8%	4,7%	13,0%
	% de Total	12,7%	,4%	13,0%
Total	Frequência	966	85	1051
	% dentro Expectativa actual	91,9%	8,1%	100,0%
	% dentro Instituição	100,0%	100,0%	100,0%
	% de Total	91,9%	8,1%	100,0%

Dos alunos da UAlg, que participaram no estudo, 75% apenas estuda, 10,6% trabalha a tempo parcial, enquanto 14,4% trabalha a tempo inteiro. Dos estudantes do INUAF, 31,8% não exerce uma profissão, 11,8% trabalha a tempo parcial e 56,5% trabalha a tempo inteiro. No grupo de alunos do INUAF, observa-se uma percentagem superior de alunos que exercem uma profissão, principalmente no que se refere ao trabalho a tempo inteiro, comparativamente à UAlg. Nesta situação perguntava-se aos alunos se trabalhavam a tempo inteiro ou parcial. No entanto, quando se pergunta aos

alunos se trabalham todo o ano ou se trabalham apenas uma parte do ano, como por exemplo nas férias, verifica-se que essa percentagem, na UAlg, sobe de 25% (tempo parcial e tempo inteiro) para 50,7% só nas férias e todo ano (quadro 11 e 12).

Quadro 11. Distribuição segundo instituição e regime de trabalho

		Instituição		Total	
		UAlg	INUAF		
Trabalhador estudante	Não	Frequência	729	27	756
		% dentro Trabalhador	96,4%	3,6%	100,0%
		% dentro Instituição	75,0%	31,8%	71,5%
		% de Total	69,0%	2,6%	71,5%
	Tempo parcial	Frequência	103	10	113
		% dentro Trabalhador	91,2%	8,8%	100,0%
		% dentro Instituição	10,6%	11,8%	10,7%
		% de Total	9,7%	,9%	10,7%
	Tempo inteiro	Frequência	140	48	188
		% dentro Trabalhador	74,5%	25,5%	100,0%
		% dentro Instituição	14,4%	56,5%	17,8%
		% de Total	13,2%	4,5%	17,8%
Total	Frequência	972	85	1057	
	% de Total	92,0%	8,0%	100,0%	

A média semanal de ocupação do emprego dos estudantes que trabalham a tempo inteiro é de 37 horas e 25 minutos no grupo que frequenta a UAlg e de 39 horas no grupo de alunos que frequenta o INUAF. No que se refere aos trabalhadores a tempo parcial, média é de 21 horas, no grupo de alunos da UAlg e de 18 horas e 30 minutos, no grupo de alunos do INUAF.

Quadro 12. Distribuição segundo unid. orgânica e período de trabalho

Trabalha		UAlg Gamb	ESGH T Port.	FCHS	FCT	FE	ESEC	ESG HT Faro	ISE	ESS UAlg	subtotal UAlg	INUAF	Total
Só nas férias	Frequência	3	27	36	11	39	43	46	26	36	267	8	275
	% Faculdade	42,9%	31,4%	33,3%	20,8%	28,5%	22,4%	28,4%	39,4%	25,7%	28,1%	9,5%	26,6%
	% de Total	,3%	2,6%	3,5%	1,1%	3,8%	4,2%	4,4%	2,5%	3,5%	25,8%	,8%	26,6%
Todo ano	Frequência	0	33	15	2	26	64	50	10	15	215	54	269
	% Faculdade	,0%	38,4%	13,9%	3,8%	19,0%	33,3%	30,9%	15,2%	10,7%	22,6%	64,3%	26,0%
	% de Total	,0%	3,2%	1,4%	,2%	2,5%	6,2%	4,8%	1,0%	1,4%	20,8%	5,2%	26,0%
Não trabalha	Frequência	4	26	57	40	72	85	66	30	89	469	22	491
	% Faculdade	57,1%	30,2%	52,8%	75,5%	52,6%	44,3%	40,7%	45,5%	63,6%	49,3%	26,2%	47,4%
	% de Total	,4%	2,5%	5,5%	3,9%	7,0%	8,2%	6,4%	2,9%	8,6%	45,3%	2,1%	47,4%
Total	Frequência	7	86	108	53	137	192	162	66	140	951	84	1035
	% de Total	,7%	8,3%	10,4%	5,1%	13,2%	18,6%	15,7%	6,4%	13,5%	91,9%	8,1%	100,0%

A prática de actividade física pode englobar, entre outras, actividades muito diversas ou quotidianas como as lides domésticas, ou ainda actividades cíclicas (caminhar, andar de bicicleta, correr) ou ainda exercícios de preparação física (flexões, alongamentos ou estiramentos) como também a prática de desportos (Corte-Real, Dias, Corredeira, Barreiro, Bastos, & Fonseca, sd).

No que se refere à prática regular de actividade física, 52,5% dos alunos afirma não realizar qualquer actividade física para além das actividades inerentes à sua rotina diária (quadro 12). Dos que praticam actividade física regularmente, o grupo de actividades que inclui ginásio, musculação, máquinas, *power-plate*, cardiofitness, foi o que registou maior aderência por parte dos alunos 11,2%. A esta segue-se o grupo de actividades que inclui futebol, futebol de salão, rugby, pólo aquático (7,3%). Dos alunos da UAlg, uma 53,4% não pratica qualquer actividade física de forma regular, planeada e repetitiva. No grupo de alunos do INUAF, 57,6% não pratica qualquer actividade física.

Quadro 13. Distribuição segundo modalidade de actividade física

	Frequência	%	% Acumulada
atletismo, correr	50	4,8	4,8
Natação	41	3,9	8,7
danças (de salão, Hip Hop)	18	1,7	10,4
futebol, futsal, rugby, pólo aquático	76	7,3	17,7
basquetebol, andebol, voleibol	49	4,7	22,4
ciclismo, spinning, rpm	37	3,5	25,9
tennis, ping-pong, padel, badminton	8	,8	26,7
golfe, equitação, triatlo	8	,8	27,4
ginásio (musculação, máquinas, power-plate, cardiofitness)	117	11,2	38,6
ginástica (aquática, aeróbica, fitness, pilates, flexões, abdominais)	27	2,6	41,2
bodyboard, vela, kitesurf, surf, canoagem, pesca submarina	12	1,1	42,4
artes marciais (jiu-jitsu, karaté, judo, full contact, boxe, kickboxe, amm.)	17	1,6	44,0
taiji, yoga, grão de areia	9	,9	44,8
Caminhadas	21	2,0	46,8
skate, patinagem	2	,2	47,0
não especificou	5	,5	47,5
não pratica actividade física regular	549	52,5	100,0
Total	1046	100,0	

Na presente investigação excluimos as actividades físicas que se restringem às lides domésticas ou desempenho profissional, isto porque alguns autores referem que a prática de actividade física produz benefícios mais abrangentes quando se trata de uma actividade de lazer. No que se refere à principal razão apontada pelos estudantes para praticar actividade física, 55,4% aponta o gosto pela actividade, 32% a forma física, 6,5% o convívio, 3,8% razões médicas e 2,3% razões profissionais. Segundo dados do Euro barómetro da Comissão Europeia, para a actividade física, cerca de metade da população Portuguesa pratica actividade física moderada ou caminhadas (bourdeaudhuij, Teixeira, Cardon, & Deforche, 2005). Estes resultados estão em consonância com os dados obtidos no presente estudo, onde 49% dos alunos revelaram praticar actividade física.

Segundo Corte-Real, Dias, Corredeira, Barreiro, Bastos, & Fonseca (sd) 50% dos indivíduos que começam um programa de actividade física abandona-o entre o 3º e o 6º

mês. No presente estudo verifica-se uma descida do número de indivíduos com PRAF depois do segundo mês, descida essa que se acentua entre o 6º e o 11º mês o que pode significar que muitas pessoas abandonam a PRAF neste período. Do 11º até ao 84º mês, (sete anos), não se observam mais descidas acentuadas do número de praticantes. Verificou-se que 10,8% dos indivíduos PRAF há menos de 7 meses, 6% PRAF entre os 7 e os 11 meses, e 26,5% dos indivíduos há 11 meses ou mais (quadro 13).

Quadro 14. Distribuição segundo há quanto tempo PRAF

Tempo de prática	Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulada
não PRAF	556	52,4	56,1	56,1
1 a 2 meses	63	5,9	6,4	62,5
3 a 4 meses	24	2,3	2,4	64,9
5 a 6 meses	20	1,9	2,0	66,9
7 a 8 meses	2	,2	,2	67,1
9 a 10 meses	4	,4	,4	67,5
11 a 12 meses	59	5,6	6,0	73,5
13 a 24 meses	55	5,2	5,5	79,0
25 a 36 meses	42	4,0	4,2	83,2
37 a 48 meses	25	2,4	2,5	85,8
49 a 60 meses	31	2,9	3,1	88,9
61 a 72 meses	15	1,4	1,5	90,4
mais de 84 meses	95	8,9	9,6	100,0
Total	991	93,3	100,0	
Em falta	71	6,7		
Total	1062	100,0		

Para simplificar o estudo reduziu-se o número de categorias atendendo ao tempo em que os alunos iniciaram a prática de actividade física (quadro 14).

Quadro 15. Distribuição segundo há quanto tempo PRAF (6 categorias)

	Frequência	%	% Válida	% Acumulada
Válida não PAFR	556	52,4	56,1	56,1
1 a 6 meses	107	10,1	10,8	66,9
7 a 12 meses	65	6,1	6,6	73,5
13 a 24 meses	55	5,2	5,5	79,0
25 a 36 meses	42	4,0	4,2	83,2
mais de 37 meses	166	15,6	16,8	100,0
Total	991	93,3	100,0	
Em falta	71	6,7		
Total	1062	100,0		

Moraes, Corte-Real, Dias e Fonseca, (2009) relatam que são mais os rapazes adolescentes que praticam actividade física que as raparigas. Neste estudo, a percentagem de alunas (60,6%) que não pratica actividade física de modo regular é superior á dos alunos (34,4%). Adicionalmente, 31,8% das alunas pratica regularmente uma actividade, 6,4% duas actividades e 1,2% três actividades ao passo, que 43,1% dos

alunos, pratica uma actividade, 15,3% pratica duas actividades e 7,2% pratica três actividades (quadro 15).

Quadro 16. Distribuição segundo género e número de modalidades praticadas

Número de modalidades		Género		Total
		Masculino	Feminino	
0	Frequência	110	439	549
	% dentro nº actividade	20,0%	80,0%	100,0%
	% dentro Género	34,4%	60,6%	52,6%
	% de Total	10,5%	42,0%	52,6%
1	Frequência	138	230	368
	% dentro nº actividade	37,5%	62,5%	100,0%
	% dentro Género	43,1%	31,8%	35,2%
	% de Total	13,2%	22,0%	35,2%
2	Frequência	49	46	95
	% dentro nº actividade	51,6%	48,4%	100,0%
	% dentro Género	15,3%	6,4%	9,1%
	% de Total	4,7%	4,4%	9,1%
3	Frequência	23	9	32
	% dentro nº actividade	71,9%	28,1%	100,0%
	% dentro Género	7,2%	1,2%	3,1%
	% de Total	2,2%	,9%	3,1%
Total	Frequência	320	724	1044
	% dentro nº actividade	30,7%	69,3%	100,0%
	% dentro Género	100,0%	100,0%	100,0%
	% de Total	30,7%	69,3%	100,0%

Os estudantes do género feminino procuram mais ajuda dos profissionais de saúde mental que os estudantes do género masculino. À semelhança dos resultados apresentados por outros investigadores citados secção de revisão bibliográfica deste trabalho são as alunas que mais procuram a ajuda de profissionais de saúde mental. Verificou-se que 7,0% das alunas (género feminino) procurou ajuda de profissional de saúde mental, enquanto, apenas 4,6% dos alunos (género masculino) o fez (quadro 16).

Quadro 17. Distribuição segundo consulta de técnico de saúde mental e género

Consulta		Género		Total
		Masculino	Feminino	
Não	Frequência	288	649	937
	% dentro Consulta	30,7%	69,3%	100,0%
	% dentro Género	95,4%	93,0%	93,7%
	% de Total	28,8%	64,9%	93,7%
Sim	Frequência	14	49	63
	% dentro Consulta	22,2%	77,8%	100,0%
	% dentro Género	4,6%	7,0%	6,3%
	% de Total	1,4%	4,9%	6,3%
Total	Frequência	302	698	1000
	% dentro Consulta	30,2%	69,8%	100,0%
	% dentro Género	100,0%	100,0%	100,0%
	% de Total	30,2%	69,8%	100,0%

No que se refere à percepção global de saúde (quadro 17), os estudantes indicam que o seu estado global de saúde é mau (1,4%), razoável (23,2%), bom (62,3%), ou excelente (13,1%). A diferença em termos de percentagens dos alunos do grupo da UAlg e do grupo do INUAF relativamente à percepção de estado de saúde é reduzida. Também entre as unidades orgânicas que compõem a UAlg, estas diferenças quanto à percepção de saúde são reduzidas.

Quadro 18. Distribuição segundo percepção de saúde e Unida. orgânica

Unidade orgânica da UAlg e INUAF		Estado saúde global				Total
		Mau	Razoável	Bom	Excelente	
Univ. Alg.	Frequência	0	3	3	1	7
	% dentro Faculdade	,0%	42,9%	42,9%	14,3%	100,0%
	% de Total	,0%	,3%	,3%	,1%	,7%
ESGHT_P	Frequência	1	26	46	12	85
	% dentro Faculdade	1,2%	30,6%	54,1%	14,1%	100,0%
	% de Total	,1%	2,5%	4,4%	1,1%	8,0%
FCHS	Frequência	3	27	73	7	110
	% dentro Faculdade	2,7%	24,5%	66,4%	6,4%	100,0%
	% de Total	,3%	2,6%	6,9%	,7%	10,4%
FCT	Frequência	0	7	35	11	53
	% dentro Faculdade	,0%	13,2%	66,0%	20,8%	100,0%
	% de Total	,0%	,7%	3,3%	1,0%	5,0%
FE	Frequência	2	27	88	24	141
	% dentro Faculdade	1,4%	19,1%	62,4%	17,0%	100,0%
	% de Total	,2%	2,6%	8,3%	2,3%	13,3%
ESEC	Frequência	1	47	126	23	197
	% dentro Faculdade	,5%	23,9%	64,0%	11,7%	100,0%
	% de Total	,1%	4,4%	11,9%	2,2%	18,6%
ESGHT_F	Frequência	5	40	100	24	169
	% dentro Faculdade	3,0%	23,7%	59,2%	14,2%	100,0%
	% de Total	,5%	3,8%	9,5%	2,3%	16,0%
ISE	Frequência	1	15	44	7	67
	% dentro Faculdade	1,5%	22,4%	65,7%	10,4%	100,0%
	% de Total	,1%	1,4%	4,2%	,7%	6,3%
ESSUAlg	Frequência	2	33	90	17	142
	% dentro Faculdade	1,4%	23,2%	63,4%	12,0%	100,0%
	% de Total	,2%	3,1%	8,5%	1,6%	13,4%
UAlg (Fac., Esc., Inst)	Frequência	15	225	605	126	971
	% dentro Instituição	1,5%	23,2%	62,3%	13,0%	100,0%
	% de Total	1,4%	21,3%	57,2%	11,9%	91,9%
INUAF	Frequência	0	20	54	12	86
	% dentro Faculdade	,0%	23,3%	62,8%	14,0%	100,0%
	% de Total	,0%	1,9%	5,1%	1,1%	8,1%
Total	Frequência	15	245	659	138	1057
	% dentro Faculdade	1,4%	23,2%	62,3%	13,1%	100,0%
	% de Total	1,4%	23,2%	62,3%	13,1%	100,0%

No que respeita ao consumo de tabaco, observou-se que 32,1% dos estudantes é fumador, dos quais 34,7% são alunos e 31,0% são alunas. Considerando o global dos alunos, a percentagem de alunas fumadoras é bastante superior, mas como referimos anteriormente o número de alunas que participou neste estudo também é igualmente

superior ao número de alunos, o que reflecte o facto de o número de alunas a frequentar o ensino superior em Portugal ser superior ao número de alunos (quadro 18). Segundo a informação recolhida, 71,8% dos alunos consome álcool, sendo que destes, 35,7% são do género masculino e 64,3% são do género feminino. Atendendo ao género, esta percentagem corresponde a 82,8% dos alunos e a 66,9% das alunas.

Quadro 19. Distribuição segundo género e consumo de tabaco e álcool

Género		Tabaco			Álcool		Total
		Não fumador	Fumador	Total	Não bebe	Bebe	
Masculino	Frequência	213	113	326	56	269	325
	% dentro Género	65,3%	34,7%	100,0%	17,2%	82,8%	100,0%
	% dentro tabaco	29,7%	33,3%	30,9%	18,9%	35,7%	31,0%
	% de Total	20,2%	10,7%	30,9%	5,3%	25,6%	31,0%
Feminino	Frequência	504	226	730	240	484	724
	% dentro Género	69,0%	31,0%	100,0%	33,1%	66,9%	100,0%
	% dentro tabaco	70,3%	66,7%	69,1%	81,1%	64,3%	69,0%
	% de Total	47,7%	21,4%	69,1%	22,9%	46,1%	69,0%
Total	Frequência	717	339	1056	296	753	1049
	% dentro Género	67,9%	32,1%	100,0%	28,2%	71,8%	100,0%
	% dentro tabaco	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
	% de Total	67,9%	32,1%	100,0%	28,2%	71,8%	100,0%

Relativamente ao consumo de estupefacientes (quadro 19) 10,4% dos alunos referiu consumir estupefacientes (17,5% alunos do género masculino e 7,3% do género feminino). Em suma, á semelhança dos dados recolhidos sobre o consumo de tabaco e o consumo de álcool, também relativamente ao consumo de estupefacientes, a percentagem de alunos do género masculino que consome é superior à percentagem das alunas.

Quadro 20. Distribuição segundo género e consumo de estupefacientes

Género		Estupefacientes		Total
		Não consome	Consome	
Masculino	Frequência	269	57	326
	% dentro Género	82,5%	17,5%	100,0%
	% dentro estupefacientes	28,4%	51,8%	30,9%
	% de Total	25,5%	5,4%	30,9%
Feminino	Frequência	677	53	730
	% dentro Género	92,7%	7,3%	100,0%
	% dentro estupefacientes	71,6%	48,2%	69,1%
	% de Total	64,1%	5,0%	69,1%
Total	Frequência	946	110	1056
	% dentro Género	89,6%	10,4%	100,0%
	% dentro estupefacientes	100,0%	100,0%	100,0%
	% de Total	89,6%	10,4%	100,0%

CAPITULO 4

APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

Análise factorial do QVA-r

No caso da análise de componentes principais (ACP) foram retidos 12 componentes com valor próprio superior a 1, que explicam 55,069% da variabilidade total. Porém esta regra levou à selecção de mais componentes do que era necessário. Por esta razão seguiu-se a regra de utilização geral, da representação gráfica dos valores próprios em função de cada um dos componentes. Deste modo, que a partir da análise visual do “*Scree Plot*” seleccionaram-se todas as componentes até que a linha que as une comece a ficar horizontal. Este processo conduziu á selecção de 5 componentes, que explicam cerca de 41,047% da variabilidade total, uma vez que a partir da 6ª componente a linha é praticamente horizontal.

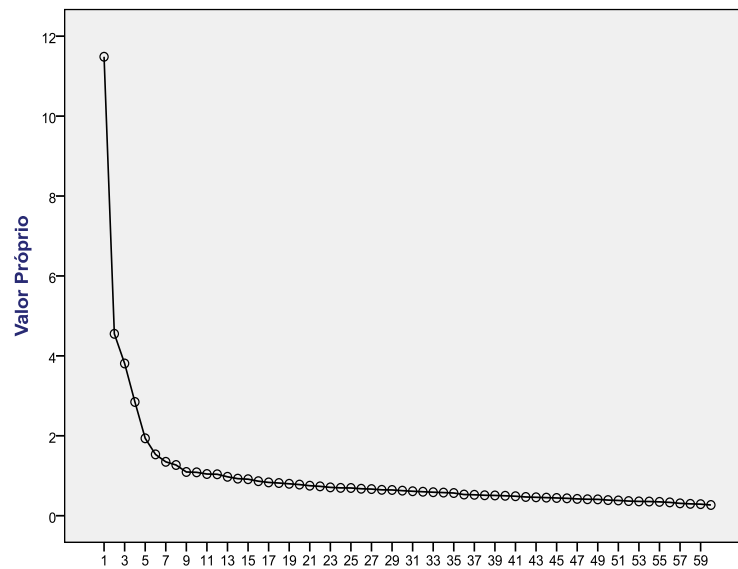


Figura 1. Scree plot componentes do QVA-r

O valor do teste Kaiser-Meyer-Olkin ($KMO = .927$), sendo a recomendação face a análise factorial é executável e excelente. O Teste de esfericidade de Bartlett tem associado um nível de significância inferior a ,001 o que leva à rejeição da hipótese da matriz das correlações na população, mostrando portanto que existe correlação entre variáveis. Ambos os testes permitem o prosseguimento da análise factorial

O Quadro 21 apresenta a estrutura factorial do QVA-r final em factores comuns e únicos com rotação *Varimax* (após a extracção de cinco factores) com a opção *exclude cases pairwise*.

Quadro 21. Estrutura factorial do QVA-r em factores após rotação *Varimax*

	Componentes				
	1	2	3	4	5
nangust28	,754	,075	,046	-,030	,053
ntriste9	,730	,142	,160	-,002	,082
nansios55	,713	-,017	-,010	,002	,018
orientado11	,710	,057	,155	,065	,080
ntriste39	,687	,118	,012	,067	-,015
control13	,680	-,007	,020	,040	,062
npessimis17	,680	,121	,183	,039	,042
ndebelitado45	,607	,146	,056	,069	,183
nisolad26	,554	,341	,182	,025	,068
nsonolent21	,545	-,085	,030	,265	,013
humor4	,531	,015	-,033	,063	-,005
digid52	,489	,132	,119	,129	-,118
Confiante23	,351	,313	,178	,282	-,078
Poss_grup_amig24	,155	,738	,074	-,014	,182
Convi_col_fora40	-,023	,738	,058	-,046	,105
Convid_amig42	,008	,690	,047	,032	-,038
Amizad_satisf27	,087	,683	,155	,020	,183
Amiza_prox_amb_gen33	,054	,646	,058	,050	-,015
Amigos_c_facil1	,093	,641	,099	,119	,013
Amiza_estave43	,148	,628	,154	,156	,044
Coleg_imp_cresc19	-,046	,601	,047	,009	,219
Conh_co_amigavel38	,063	,542	,193	,140	,035
rel_int59	,303	,454	,047	-,073	,076
encontr_aju30	,308	,365	,041	-,020	,115
Nov_col_dific_conv36	,040	,337	,115	,173	-,163
acompanha6	,283	,317	,124	-,030	-,005
Conhec_serv_uni15	-,058	,309	,055	,237	,120
Escol_bem_cur7	,139	,076	,769	,131	,217
Escol_bem_curs_apti37	,064	,150	,739	,121	,015
Gost_pes_escolh_cur54	-,016	,126	,633	,125	,013
Iden_raz_curs5	,053	,058	,626	,118	,027
Realiz_prdeiss22	,076	,155	,623	,101	,175
Cur_sonhado56	,012	,007	,611	,155	,077
Comp_Vocac8	,114	,135	,589	,209	-,007
Envolv_cur14	,121	,273	,574	,207	,173
Percu_voc_Corr20	,087	,271	,545	,263	,181
N_mud_cur60	,038	,051	,530	,050	,302
Acredito_concret2	,134	,274	,500	,177	-,005
ndesilud_curs51	,324	-,007	,436	,010	,418
curso_nota18	,226	-,090	,337	-,105	-,090
Trab_esco_em_dia34	,063	,103	,101	,658	,086
Estab_prior_tempo41	,129	,202	,156	,616	,046
Organiz_info_aula49	,004	,058	,160	,614	,159
Boas_compet_estu53	,104	,113	,199	,599	-,008
Eficaz_prep_exam47	,168	,098	,172	,597	,060
Bons_apontam44	,003	,011	,189	,583	,077
Gestao_temp10	,193	-,027	,042	,581	,060
Bom_ritm_trab25	,311	,299	,169	,490	,037
Plan_diario32	-,162	,004	-,014	,478	,030
gerir_temp35	,429	-,006	,086	,466	,073
Pontual_aul57	,020	-,168	,104	,442	,249
concentra31	,399	,000	,106	,422	-,069
Utiliz_biblio_fac29	-,139	,165	,021	,236	,162
Gosto_univ12	,080	,237	,354	,034	,626
Uni_boa_infraestru58	-,008	,011	-,026	,196	,591
instit_interes46	,308	,081	,251	-,051	,579
Nao_mud_univ3	,009	,171	,249	,055	,562
Biblio_bem_apetrech48	-,033	-,026	-,067	,190	,434
Gost_concl_na_inst16	,078	,152	,294	,044	,424
Simpatiz_c_cidad_50	,057	,238	,093	,182	,418

Método de Extracção: Análise de componentes principais.

Método de rotação: Varimax com Kaiser Normalização.

a. Rotação convergiu em 6 iterações.

Qualidades psicométricas do QVA-r

Os valores obtidos através da análise factorial permitem bons indicadores a propósito da validade dos resultados da versão reduzida do Questionário de Vivências Académicas. Todos os itens aparecem associados ao respectivo factor (dimensão), com excepção do item número 15. À semelhança do que se verificou no estudo de construção e validação do QVA-r (Almeida, Soares, & Ferreira, 2002) o referido item da dimensão institucional da adaptação não se identificou com este e havia mesmo levantado problemas na análise de consistência interna desta subescala. Verificou-se também que um número reduzido de itens de uma dada dimensão acaba também por saturar outras dimensões. Dada a semelhança dos resultados obtidos procedemos de acordo com os seus autores que entenderam não ser necessárias alterações ao questionário. Isto porque cada uma das cinco dimensões reúne especificidade suficiente para ser considerada uma análise polifacetada e multidimensional da adaptação académica dos estudantes

Relação entre dimensões

Foram calculadas a relação entre as dimensões do QVA-r e a consistência interna de cada uma delas de modo a garantir que elas avaliam, com fidelidade, aspectos relacionados, mas distintos, das vivências académicas. O tipo de análises factoriais que foram usadas, em geral, tende a maximizar a independência entre os factores, pela utilização de rotações ortogonais e a identificação de cada item com um único factor.

Tabela 1. Matriz de correlação das várias dimensões do QVA-r

		PESSOAL	INTERPESSOAL	CARREIRA	ESTUDO	INSTITUCIONAL
PESSOAL	Correlação de Pearson	1				
	Sig. (bilateral)					
	N	1032				
INTERPESSOAL	Correlação de Pearson	,341**	1			
	Sig. (bilateral)	,000				
	N	1008	1030			
CARREIRA	Correlação de Pearson	,329**	,352**	1		
	Sig. (bilateral)	,000	,000			
	N	1017	1015	1042		
ESTUDO	Correlação de Pearson	,318**	,250**	,429**	1	
	Sig. (bilateral)	,000	,000	,000		
	N	1005	1004	1014	1030	
INSTITUCIONAL	Correlação de Pearson	,243**	,379**	,494**	,376**	1
	Sig. (bilateral)	,000	,000	,000	,000	
	N	1011	1006	1017	1006	1033

** Coeficiente de correlação significativo para 0.01 nível (bilateral).

Atendendo ao objectivo de aprofundar a estrutura do questionário que tinha sido reduzido às cinco dimensões acima referidas, determinou-se qual a correlação entre elas.

A Tabela 1 apresenta os coeficientes de correlação de Pearson entre as cinco dimensões do QVA-r. Existem correlações positivas e significativas ($p < .01$) entre todas as dimensões das vivências académicas, embora baixas a moderadas. Este resultado sugere que estas variáveis não são totalmente independentes, o que confirma que as dimensões avaliam vários aspectos específicos da adaptação e sucesso académico.

Consistência interna das dimensões

Com o objectivo de confirmar que todos os itens da mesma escala avaliam um domínio comum das vivências académicas, determinaram-se as consistências internas das escalas finais pelo coeficiente de *alpha* de Cronbach (tabela 2). Os resultados obtidos nas cinco dimensões do QVA-r, calculados com base nas subescalas originais apresentam valores alfa que variam entre .69 e .88. Salienta-se que com excepção da dimensão institucional (.63) todas as outras dimensões apresentam valores alfa superiores a .81. Os resultados de consistência interna obtidos no presente estudo aproximam-se dos apresentados por outros estudos. Nomeadamente no estudo de (Almeida & Ferreira, 1999), embora no geral sejam ligeiramente inferiores e em comparação com o estudo de Silva (2003) apresenta valores ligeiramente superiores.

O alfa de Cronbach indica que as dimensões pessoal, interpessoal, carreira e estudo apresentam boa consistência interna (valores superiores a .81) e que a dimensão institucional á semelhança de outros estudos apresenta um valor substancialmente mais baixo. Esta última dimensão apresenta uma consistência interna fraca embora esteja muito próxima de um nível razoável. Em suma a análise exploratória do QVA-r confirma a estrutura de cinco factores, obtida por Almeida, Ferreira, Soares (1999).

Tabela 2. *Consistência interna das dimensões do QVA-r*

Dimensão	<i>Alpha</i> original	<i>Alpha</i> Silva (2003)	<i>Alpha</i> actual	Itens
Pessoal	.87	.86	.88	13
Interpessoal	.86	.83	.85	13
Carreira	.91	.88	.87	13
Estudo	.82	.81	.82	13
Institucional	.71	.63	.69	8

Inicialmente averiguou-se se existiam diferenças entre os alunos nos índices no global das vivências académicas e nas cinco dimensões, relativamente ao modo de aplicação do questionário. A significância da diferença entre média das vivências académicas (global e cinco dimensões) nos alunos cuja aplicação decorreu em sala de aula e nos alunos cuja aplicação decorreu fora da sala de aula, foi avaliada com o teste *t-student* para amostras independentes. Os pressupostos do método estatístico, nomeadamente a normalidade das distribuições e homogeneidade de variâncias nos dois grupos, foram avaliados com os testes Kolmogorov-Smirnov e Levene respectivamente.

Os alunos aos quais a aplicação do questionário decorreu em sala de aula apresentam índices na dimensão interpessoal das vivências académicas, em média 47,0933 ($SEM = ,33399$), enquanto os alunos aos quais a aplicação decorreu fora da sala de aula apresentam índices, em média 48,4562 ($SEM = ,34628$). De acordo com o teste *t-student*, as diferenças observadas entre os índices médios nos dois grupos são estatisticamente significativas ($t(1028) = -2,823$; $p = ,005$), e de acordo com o intervalo de confiança a 95% $]-2,31017; -,41569[$, os alunos aos quais a aplicação do questionário decorreu em sala de aula apresentam, uma diferença de -1,36293. Rejeita-se a hipótese nula e confirma-se que nesta dimensão, os índices dos alunos cuja aplicação do questionário decorreu em sala de aula são inferiores.

Os alunos aos quais a aplicação do questionário decorreu em sala de aula apresentam índices na dimensão carreira das vivências académicas, em média 50,2766 ($SEM = ,34650$), enquanto os alunos aos quais a aplicação do questionário decorreu fora da sala de aula apresentam índices, em média 48,5157 ($SEM = ,35143$). De acordo com o teste *t-student*, as diferenças observadas entre os índices médios nos dois grupos são estatisticamente significativas ($t(1040) = 3,560$; $p \leq ,001$), e de acordo com o intervalo de confiança a 95% $],79018; 2,73162[$, os alunos aos quais a aplicação do questionário decorreu em sala de aula apresentam, uma diferença de 1,76090. Rejeita-se a hipótese nula e confirma-se que nesta dimensão, os índices dos alunos cuja aplicação do questionário decorreu em sala de aula são superiores.

Os alunos aos quais a aplicação do questionário decorreu em sala de aula apresentam índices na dimensão estudo/curso das vivências académicas, em média 44,4959 ($SEM = ,31903$), enquanto os alunos aos quais a aplicação do questionário decorreu fora da sala de aula apresentam índices, em média 43,5955 ($SEM = ,29254$). De acordo com o teste *t-student*, as diferenças observadas entre os índices médios nos dois grupos são estatisticamente significativas ($t(1029) = 2,084$; $p = ,37$) e de acordo com o intervalo de confiança a 95% $],79018; 2,73162[$, os alunos aos quais a aplicação do questionário decorreu em sala de aula apresentam, uma diferença de ,90039. Rejeita-se a hipótese nula e confirma-se que nesta dimensão, os índices dos alunos cuja aplicação do questionário decorreu em sala de aula são superiores.

Hipóteses de investigação

Hipótese 1: Há diferenças nas vivências académicas ao nível da dimensão estudo em função do género (masculino e feminino), sendo que os alunos apresentam scores inferiores às alunas.

A significância da diferença entre média das vivências acadêmicas (global e cinco dimensões) nos alunos e nas alunas foi avaliada com o teste *t-student* para amostras independentes. Os pressupostos do método estatístico, nomeadamente, normalidade das distribuições e homogeneidade de variâncias nos dois grupos foram avaliados, respectivamente, com os testes Kolmogorov-Smirnov e Levene (tabela 3). Alguns grupos não apresentavam distribuição normal, mas teve-se em conta o Teorema do limite central, dada a dimensão da amostra e o facto da potência do teste não ser afectada, quando a violação da normalidade é devida unicamente ao enviesamento da distribuição.

Os alunos apresentam índices na dimensão estudo das vivências acadêmicas, em média 41,1258 ($SEM = 0,40188$), enquanto as alunas apresentam índices, em média 43,7564 ($SEM = 0,25366$). De acordo com o teste *t-student*, as diferenças observadas entre os índices médios nos dois grupos são estatisticamente significativas ($t(1022) = -5,666$; $p \leq ,001$). De acordo com o intervalo de confiança a 95% $]-3,54171; -1,71947[$, os alunos apresentam, uma diferença de -2,6306. Rejeita-se a hipótese nula e confirma-se que os índices dos alunos são inferiores, aos índices das alunas nesta dimensão.

Os alunos apresentam índices na dimensão carreira das vivências acadêmicas, em média 48,1875 ($SEM = 0,47363$), enquanto as alunas apresentam índices, em média 49,8408 ($SEM = 0,29075$). De acordo com o teste *t-student*, as diferenças observadas entre os índices médios nos dois grupos são estatisticamente significativas ($t(1034) = -3,073$; $p = ,002$). De acordo com o intervalo de confiança a 95% $]-2,70888; -,59769[$, os alunos apresentam, uma diferença de -1,65328. Rejeita-se a hipótese nula e confirma-se que os índices dos alunos são inferiores aos índices das alunas nesta dimensão.

Os alunos apresentam índices na dimensão pessoal das vivências acadêmicas, em média 49,1818 ($SEM = 0,52007$), enquanto as alunas apresentam índices, em média 47,2306 ($SEM = 0,33995$). De acordo com o teste *t-student*, as diferenças observadas entre os índices médios nos dois grupos são estatisticamente significativas ($t(1024) = 3,173$; $p = ,002$). De acordo com o intervalo de confiança a 95% $],74457; 3,15796[$, os alunos apresentam, uma diferença de 1,95127. Rejeita-se a hipótese nula e confirma-se que os índices dos alunos são superiores aos índices das alunas nesta dimensão.

Os alunos apresentam índices na dimensão institucional das vivências acadêmicas, em média 28,2808 ($SEM = 0,27341$), enquanto as alunas apresentam índices, em média 28,8873 ($SEM = 0,17762$). De acordo com o teste *t-student*, as diferenças observadas entre os índices médios nos dois grupos são estatisticamente significativas ($t(1025) = -1,881$; $p_{UE} = ,030$). De acordo com o intervalo de confiança a 95% $],74457; 3,15796[$, os alunos apresentam, uma diferença de -,60657. Rejeita-se a

hipótese nula e confirma-se que os índices dos alunos são inferiores aos índices das alunas nesta dimensão.

Tabela 3. Teste T para amostras independentes Vivências /gênero

		Teste Levene homogeneidade de variâncias		Teste t-student para igualdade das médias						
		F	Sig.	t	df	Sig. (bilateral)	Diferença entre a média	Erro padrão para diferença	interv. confian. a 95% difer. entre a média	
									Inferior	Superior
Institucional	igual variância	,421	,517	-1,881	1025	,060	-,60657	,32254	-1,23948	,02635
Estudo	igual variância	2,997	,084	-5,666	1022	,000	-2,63059	,46432	-3,54171	-1,71947
Carreira	igual variância	2,029	,155	-3,073	1034	,002	-1,65328	,53795	-2,70888	-,59769
Interpessoal	igual variância	,135	,713	,544	1022	,586	,28538	,52420	-,74324	1,31400
Pessoal	igual variância	,121	,728	3,173	1024	,002	1,95127	,61495	,74457	3,15796
Vivências acadêmicas	igual variância	,750	,387	-1,255	947	,210	-2,23620	1,78202	-5,73336	1,26096

Hipótese 2: A faixa etária influencia significativamente as vivências acadêmicas dos alunos.

Para avaliar se a faixa etária influencia significativamente as vivências acadêmicas ou algumas das suas dimensões recorreu-se ao teste não paramétrico de Kruskal-Wallis (tabela 4), seguido da comparação múltipla das médias das ordens.

A faixa etária dos alunos tem um efeito estatístico significativo sobre o global das vivências acadêmicas ($X^2_{KW}(5) = 16,165$; $p = ,006$; $n = 995$). De acordo com a comparação múltipla de médias das ordens (tabela 5), o grupo com idades compreendidas entre os 21 e os 25 anos apresenta uma distribuição diferente do grupo com idades superiores aos 40 anos, sendo que, é no grupo com idades superiores que se observa índices superiores nas vivências acadêmicas.

A faixa etária dos alunos tem um efeito estatístico significativo sobre a dimensão interpessoal das vivências acadêmicas. No entanto, de acordo com a comparação múltipla de médias das ordens, essas diferenças entre as faixas etárias só são observáveis usando o *p-value* assintótico não ajustado.

A faixa etária dos alunos tem um efeito estatístico significativo sobre a dimensão carreira das vivências acadêmicas ($X^2_{KW}(5) = 21,078$; $p = ,001$; $n = 1.042$). De acordo com a comparação múltipla de médias das ordens, o grupo com idades compreendidas entre os 21 e os 25 anos apresenta uma distribuição diferente do grupo com idades superiores aos 40 anos, sendo que, é no grupo com idades superiores que se observa índices superiores nesta dimensão.

A faixa etária dos alunos, tem um efeito estatístico significativo sobre a dimensão institucional das vivências acadêmicas ($X^2_{KW}(5) = 35,138$; $p \leq ,001$ $n = 1.033$). De acordo

com a comparação múltipla de médias das ordens, o grupo com idades compreendidas entre os 21 e os 25 anos e o grupo com idades entre os 26 e os 30 anos, apresentam uma distribuição diferente do grupo com idades inferiores a 21 anos, sendo que, é no grupo com idade inferior que se observa índices superiores na dimensão institucional.

A faixa etária dos alunos, tem um efeito estatístico significativo sobre a dimensão pessoal das vivências acadêmicas ($X^2_{KW} (5) = 16,926$; $p = ,005$; $n = 1.032$). De acordo com a comparação múltipla de médias das ordens, o grupo com idades inferiores a 21 anos e o grupo com idades compreendidas entre os 21 e os 25 anos apresentam uma distribuição diferente do grupo com idades superiores a 40 anos, sendo que, é no grupo com idade superior a 40 anos que se observa índices superiores nesta dimensão.

A faixa etária dos alunos, tem um efeito estatístico significativo sobre a dimensão estudo das vivências acadêmicas anos ($X^2_{KW} (5) = 46,444$; $p \leq ,001$ $n = 1031$). De acordo com a comparação múltipla de médias das ordens, o grupo com idades inferiores a 21 anos apresenta uma distribuição diferente do grupo com idades compreendidas entre os 31 e os 35 anos e do grupo com idades superiores a 40 anos. O grupo com idades compreendidas entre os 21 e os 25 anos apresenta uma distribuição diferente do grupo com idades compreendidas entre os 26 e os 30 anos, do grupo com idades compreendidas entre os 31 e os 35 anos, e do grupo com idades superiores a 40 anos, sendo que, é nos grupos com idades superiores que se observa índices superiores nesta dimensão das vivências acadêmicas.

Tabela 4. Estatística de teste^{a,b} (faixa etária)

	Vivências acadêmicas	Interpessoal	Carreira	Institucional	Pessoal	Estudo
Qui-quadrado	16,165	16,823	21,078	35,138	16,926	46,444
df	5	5	5	5	5	5
Sig Assimp..	,006	,005	,001	,000	,005	,000

a. Kruskal Wallis Teste

b. Variável de agrupamento: idadegrupo1

Tabela 5. Comparação múltipla médias das ordens Vivências/faixa etária

Dimensão	Amostra - faixa etária	atística de teste	Erro padrão	sig
Vivências ac.	21 a 25 anos	Mais de 40 anos	-157.961	47.421 ,013
Carreira	21 a 25 anos	Mais de 40 anos	-186.263	48.719 ,002
Institucional	26 a 30 anos	Menos de 21 anos	149.015	32.484 ,000
"	21 a 25 anos	" "	99.827	21.331 ,000
Pessoal	Menos de 21 anos	Mais de 40 anos	-167.020	49.311 ,011
"	21 a 25 anos	" "	-158.468	48.477 ,016
Estudo curso	21 a 25 anos	26 a 30 anos	-113.737	33.652 ,011
"	"	31 a 35 anos	-165.691	47.707 ,008
"	"	Mais de 40 anos	-263.633	49.770 ,000
"	"	Menos de 21 anos	-183.780	46.867 ,046
"	"	Mais de 40 anos	-236.722	48.966 ,000

Hipótese 3: O número de filhos dos estudantes influencia significativamente as vivências acadêmicas.

Para avaliar se o número de filhos dos alunos do ensino superior influencia significativamente as vivências acadêmicas ou algumas das suas dimensões recorreu-se ao teste não paramétrico de Kruskal-Wallis (tabela 7), seguido da comparação múltipla das médias das ordens.

O número de filhos dos alunos tem um efeito estatístico significativo sobre o global das vivências acadêmicas ($X^2_{KW} (2) = 8.667$; $p = ,013$; $n = 954$). De acordo com a comparação múltipla de médias das ordens, o grupo de estudantes sem filhos apresenta uma distribuição diferente do grupo com um filho, sendo que, é no grupo com um filho que se observa índices superiores nas vivências acadêmicas.

O número de filhos dos alunos tem um efeito estatístico significativo, sobre a dimensão carreira das vivências acadêmicas ($X^2_{KW} (2) = 8.357$; $p = ,015$; $n = 1041$). De acordo com a comparação múltipla de médias das ordens, o grupo de estudantes sem filhos apresenta uma distribuição diferente do grupo de estudantes com um filho, sendo que, é no grupo com um filho que se observa índices superiores na dimensão carreira.

O número de filhos dos alunos tem um efeito estatístico significativo sobre a dimensão pessoal das vivências acadêmicas ($X^2_{KW} (2) = 13.650$; $p = ,001$; $n = 1031$). De acordo com a comparação múltipla de médias das ordens, o grupo de estudantes sem filhos apresenta uma distribuição diferente do grupo com um filho, sendo que, é no grupo com um filho que se observa índices superiores na dimensão pessoal.

O número de filhos dos alunos tem um efeito estatístico significativo sobre a dimensão estudo/curso das vivências acadêmicas ($X^2_{KW} = 31.332$; $p \leq ,001$; $n = 1030$). De acordo com a comparação múltipla de médias das ordens, o grupo de estudantes sem filhos apresenta uma distribuição diferente do grupo com um filho ($p \leq ,001$) e do grupo com dois filhos ($p = ,002$), sendo que, no grupo sem filhos se observa índices inferiores na dimensão estudo/curso das vivências acadêmicas comparativamente, quer ao grupo com um filho, quer ao grupo com dois filhos.

Tabela 6. Estatística de Teste^a (vivências/nº de filhos)

	Vivências acadêmicas	Interpessoal	Carreira	Institucional	Pessoal	Estudo
Qui-quadrado	8,667	5,969	8,357	,242	13,650	31,332
df	2	2	2	2	2	2
Sig Assimp..	,013	,051	,015	,886	,001	,000

a. Kruskal Wallis Teste

b. Variável de agrupamento: filhos soma

Tabela 7. Médias das ordens Vivências/nº de filhos

Nº filhos	Vivências académicas		Interpessoal		Carreira		Institucional		Pessoal		Estudo	
	N	Média ordem	N	Média ordem	N	Média ordem	N	Média ordem	N	Média ordem	N	Média ordem
0	892	471,00	961	519,67	967	513,67	959	515,55	961	507,01	961	501,61
1	42	595,48	45	488,63	47	630,17	47	520,60	46	661,48	44	707,92
2	20	519,73	23	371,43	27	593,54	26	544,08	24	597,06	25	710,70
Total	954		1029		1041		1032		1031		1030	

Hipótese 4: Há diferenças significativas nas vivências académicas em função da instituição (pública, privada), sendo que os alunos da UAlg apresentam índices inferiores aos alunos do INUAF, ao nível da dimensão pessoal.

A significância da diferença entre a média das vivências académicas (global e cinco dimensões) nos alunos do Ensino Superior Público Universitário no Algarve e nos alunos do Ensino Superior Privado Universitário em Loulé, foi avaliada com o teste *t-student* para amostras independentes (tabela 8). Os pressupostos do método estatístico, nomeadamente a normalidade das distribuições e a homogeneidade de variâncias nos dois grupos foram avaliados, respectivamente, com os testes Kolmogorov-Smirnov e Levene. Os grupos não apresentavam distribuição normal, mas teve-se em conta o Teorema do limite central dada a dimensão da amostra e o facto de a distribuição ser pouco enviesada, pois segundo Marôco (2010) a potência do teste não é afectada quando a violação da normalidade é devida unicamente ao enviesamento da distribuição.

Os alunos da UAlg apresentam índices na dimensão estudo das vivências académicas, em média 42,743 ($SEM = ,228$), enquanto os alunos do INUAF apresentam índices, em média 45,365 ($SEM = ,682$). De acordo com o teste *t-student*, as diferenças observadas entre os índices médios nos dois grupos são estatisticamente significativas ($t(1028) = -3,334$; $p = ,001$). De acordo com o intervalo de confiança a 95% $]-4,16507$; $-1,07863[$, os alunos da UAlg apresentam uma diferença de $-2,6218$. Rejeita-se a hipótese nula e confirma-se que os índices dos alunos da UAlg são inferiores aos índices dos alunos do INUAF na dimensão estudo.

Os alunos da UAlg apresentam índices na dimensão carreira das vivências académicas, em média 49,1161 ($SEM = ,26131$), enquanto os alunos do INUAF apresentam índices, em média 52,0581 ($SEM = 0,73664$). De acordo com o teste *t-student*, as diferenças observadas entre os índices médios nos dois grupos são estatisticamente significativas ($t(1040) = -3,273$; $p = ,001$). De acordo com o intervalo de confiança a 95% $]-4,70592$; $-1,17814[$, os alunos da UAlg apresentam, uma diferença de $-2,94203$. Rejeita-se a hipótese nula e confirma-se que os índices dos alunos da UAlg são inferiores aos índices dos alunos do INUAF na dimensão carreira.

Os alunos da UAlg apresentam índices na dimensão pessoal das vivências académicas, em média 47,6154 ($SEM = ,29759$), enquanto os alunos do INUAF apresentam índices, em média 50,7349 ($SEM = 0,94112$). De acordo com o teste *t-student*, as diferenças observadas entre os índices médios nos dois grupos são estatisticamente significativas ($t(1030) = -2,988$; $p = ,003$). De acordo com o intervalo de confiança a 95%]-5,16833; -1,07078[, os alunos da UAlg apresentam, uma diferença de -3,1195. Rejeita-se a hipótese nula e confirma-se que os índices dos alunos da UAlg são inferiores aos índices dos alunos do INUAF na dimensão pessoal.

Os alunos da UAlg apresentam índices no global das vivências académicas, em média 215,8694 ($SEM = ,86744$), enquanto os alunos do INUAF apresentam scores, em média 223,5854 ($SEM = 2,50630$). De acordo com o teste *t-student*, as diferenças observadas entre os índices médios nos dois grupos são estatisticamente significativas ($t(953) = -2,631$; $p = ,009$). De acordo com o intervalo de confiança a 95%]-13,47186; -1,96004[, os alunos da UAlg apresentam, uma diferença de -7,71595. Rejeita-se a hipótese nula e confirma-se que os índices dos alunos da UAlg são inferiores aos índices dos alunos do INUAF nas vivências académicas.

Tabela 8. Teste T amostras independentes vivências/ Instituição

		Teste Levene homogeneidade de variâncias		Teste t-student pa igualdade das médias						
		F	Sig.	t	df	Sig. (bilateral)	Diferença entre médias	Erro padrão pa diferença	interv. confian. a 95% pa difer. entre a média	
								Inferior		Superior
Institucional	Igual variância	1,828	,177	,364	1031	,716	,19586	,53870	-,86122	1,25294
Estudo	Igual variância	,831	,362	-3,334	1028	,001	-2,62185	,78645	-4,16507	-1,07863
Carreira	Igual variância	2,764	,097	-3,273	1040	,001	-2,94203	,89891	-4,70592	-1,17814
Interpessoal	Igual variância	,042	,837	1,347	1028	,178	1,18394	,87898	-,54086	2,90874
Pessoal	Igual variância	,355	,551	-2,988	1030	,003	-3,11956	1,04409	-5,16833	-1,07078
Vivências académicas	Igual variância	2,036	,154	-2,631	953	,009	-7,71595	2,93301	-13,47186	-1,96004

Hipótese 5: As vivências académicas dos alunos são influenciadas pelas Unidades Orgânicas da UAlg (Universidade do Algarve, Escola Superior de Educação e Comunicação, Escola Superior de Gestão, Hotelaria e Turismo de Faro, Escola Superior de Gestão, Hotelaria e Turismo de Faro - Portimão, Escola Superior de Saúde de Faro, Faculdade de Ciências e Tecnologia, Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, Faculdade de Economia, Instituto Superior de Engenharia) e INUAF.

Para avaliar se a unidade orgânica frequentada pelos alunos influenciava, significativamente, as vivências académicas recorreu-se a ANOVA *one way*. Os pré-requisitos para os testes paramétricos foram respeitados, nomeadamente a normalidade das distribuições e homogeneidade das variâncias. Utilizou-se também o teste Hochberg

que permite distinguir os grupos em que os resultados se diferenciam significativamente uns dos outros, quando se comparam simultaneamente mais de dois grupos e tratando-se este de um teste recomendado quando a número de elementos em cada grupo difere muito dos restantes.

Tabela 9. Medidas descritivas (*M*, *SD*, *SEM*) Vivências./unidade orgânica.

		N	Média	Desvio padrão	Erro padrão	95% Intervalo de confiança para média		Mínimo	Máximo
						Limite inferior	Limite superior		
Vivências acadêmicas	Univ Alg.	7	222,1429	31,80895	12,02265	192,7245	251,5612	182,00	261,00
	ESGHT P	75	208,7200	27,23053	3,14431	202,4548	214,9852	135,00	276,00
	FCHS	98	219,2959	27,46852	2,77474	213,7888	224,8030	136,00	275,00
	FCT	47	221,1702	24,83014	3,62185	213,8798	228,4606	150,00	279,00
	FE	130	209,5846	25,20175	2,21034	205,2114	213,9578	109,00	272,00
	ESEC	174	221,0747	23,46810	1,77911	217,5632	224,5863	127,00	277,00
	ESGHT F	152	218,4671	24,08619	1,95365	214,6071	222,3271	163,00	282,00
	ISE	60	207,3000	25,52984	3,29589	200,7049	213,8951	123,00	259,00
	ESS	130	215,3923	25,69363	2,25348	210,9337	219,8509	126,00	263,00
	INUAF	82	223,5854	22,69549	2,50630	218,5986	228,5721	157,00	275,00
Total	955	216,5319	25,47239	,82427	214,9144	218,1495	109,00	282,00	
Interpessoal	Univ Alg.	7	51,7143	9,23245	3,48954	43,1757	60,2529	38,00	63,00
	ESGHT P	82	48,2805	7,04881	,77841	46,7317	49,8293	33,00	63,00
	FCHS	107	46,8692	8,82865	,85350	45,1770	48,5613	15,00	64,00
	FCT	51	49,6667	8,73995	1,22384	47,2085	52,1248	25,00	65,00
	FE	138	46,5217	7,40706	,63053	45,2749	47,7686	26,00	65,00
	ESEC	190	47,6895	7,01121	,50865	46,6861	48,6928	29,00	65,00
	ESGHT	166	48,7530	7,10649	,55157	47,6640	49,8421	26,00	65,00
	ISE	66	46,1515	7,95031	,97862	44,1971	48,1059	30,00	62,00
	ESS	138	49,1159	8,55132	,72794	47,6765	50,5554	18,00	63,00
	INUAF	85	46,7176	7,61517	,82598	45,0751	48,3602	27,00	61,00
Total	1030	47,8039	7,76529	,24196	47,3291	48,2787	15,00	65,00	
Carreira	Univ Alg.	7	49,4286	7,89213	2,98294	42,1296	56,7276	40,00	60,00
	ESGHT P	87	47,3333	8,15071	,87385	45,5962	49,0705	29,00	65,00
	FCHS	108	51,6667	8,69633	,83680	50,0078	53,3255	17,00	65,00
	FCT	53	49,2642	8,69826	1,19480	46,8666	51,6617	22,00	63,00
	FE	138	46,5290	7,66373	,65238	45,2389	47,8190	20,00	63,00
	ESEC	193	51,5492	6,98577	,50285	50,5574	52,5410	24,00	65,00
	ESGHT F	164	49,2378	7,67185	,59907	48,0549	50,4207	20,00	64,00
	ISE	66	45,0303	8,51419	1,04802	42,9373	47,1234	20,00	61,00
	ESS	140	49,1643	7,75210	,65517	47,8689	50,4597	18,00	62,00
	INUAF	86	52,0581	6,83134	,73664	50,5935	53,5228	29,00	65,00
Total	1042	49,3589	8,02193	,24851	48,8713	49,8466	17,00	65,00	
Institucional	Univ Alg.	7	26,7143	2,92770	1,10657	24,0066	29,4220	22,00	30,00
	ESGHT P	85	25,1294	5,02799	,54536	24,0449	26,2139	11,00	38,00
	FCHS	106	29,3396	4,49102	,43621	28,4747	30,2045	18,00	39,00
	FCT	50	28,8600	4,42631	,62598	27,6021	30,1179	14,00	39,00
	FE	138	27,6884	4,91802	,41865	26,8606	28,5163	11,00	40,00
	ESEC	190	27,5158	4,50599	,32690	26,8709	28,1606	13,00	40,00
	ESGHT F	168	27,8333	4,22661	,32609	27,1895	28,4771	14,00	39,00
	ISE	66	27,6212	4,55653	,56087	26,5011	28,7413	17,00	39,00
	ESS	137	27,8905	4,86687	,41581	27,0682	28,7128	14,00	39,00
	INUAF	86	26,8605	4,20410	,45334	25,9591	27,7618	19,00	40,00
Total	1033	27,6428	4,66444	,14513	27,3580	27,9276	11,00	40,00	
Pessoal	Univ Alg.	7	48,4286	10,40604	3,93311	38,8046	58,0526	32,00	58,00
	ESGH_P	84	46,6310	9,67394	1,05551	44,5316	48,7303	17,00	63,00
	FCHS	105	47,0952	9,28867	,90648	45,2977	48,8928	21,00	63,00

	FCT	53	49,2075	6,89023	,94645	47,3084	51,1067	34,00	63,00
	FE	139	47,6043	9,54973	,81000	46,0027	49,2059	26,00	65,00
	ESEC	191	48,1728	8,43592	,61040	46,9687	49,3768	25,00	65,00
	ESGHT F	164	49,0732	9,40145	,73413	47,6235	50,5228	19,00	64,00
	ISE	65	46,3846	9,47974	1,17582	44,0357	48,7336	19,00	65,00
	ESS	141	46,0780	9,43328	,79443	44,5074	47,6486	16,00	64,00
	INUAF	83	50,7349	8,57405	,94112	48,8627	52,6071	31,00	64,00
	Total	1032	47,8663	9,15655	,28503	47,3070	48,4256	16,00	65,00
Estudo/curso	Univ Alg.	7	45,8571	7,35818	2,78113	39,0520	52,6623	38,00	60,00
	ESGHTP	86	43,4419	8,02585	,86545	41,7211	45,1626	24,00	65,00
	FCHS	107	44,5327	7,16295	,69247	43,1598	45,9056	26,00	65,00
	FCT	50	43,7000	6,33503	,89591	41,8996	45,5004	24,00	56,00
	FE	140	42,0500	6,98542	,59038	40,8827	43,2173	20,00	59,00
	ESEC	187	45,4171	6,61680	,48387	44,4625	46,3717	27,00	64,00
	ESGHT F	163	43,2577	6,33391	,49611	42,2780	44,2373	24,00	58,00
	ISE	65	41,0462	5,58018	,69214	39,6635	42,4289	27,00	52,00
	ESS	141	44,5745	7,07837	,59611	43,3959	45,7530	28,00	62,00
	INUAF	85	47,0471	6,44372	,69892	45,6572	48,4369	31,00	61,00
	Total	1031	44,0252	6,94020	,21614	43,6011	44,4494	20,00	65,00

Tabela 10. ANOVA Vivências / unid.org.

		Soma de quadrados	df	Quadrado da média	F	Sig.
Vivências acadêmicas	Entre grupos	26353,814	9	2928,202	4,669	,000
	Dentro dos grupos	592641,962	945	627,134		
	Total	618995,776	954			
Interpessoal	Entre grupos	1293,065	9	143,674	2,412	,010
	Dentro dos grupos	60755,319	1020	59,564		
	Total	62048,384	1029			
Carreira	Entre grupos	4834,650	9	537,183	8,919	,000
	Dentro dos grupos	62155,112	1032	60,228		
	Total	66989,762	1041			
Institucional	Entre grupos	992,789	9	110,310	5,258	,000
	Dentro dos grupos	21460,400	1023	20,978		
	Total	22453,189	1032			
Pessoal	Entre grupos	1831,155	9	203,462	2,458	,009
	Dentro dos grupos	84610,391	1022	82,789		
	Total	86441,547	1031			
Estudo	Entre grupos	2485,708	9	276,190	5,984	,000
	Dentro dos grupos	47125,637	1021	46,156		
	Total	49611,344	1030			

Os índices, dos alunos da ESHGT_P são significativamente inferiores aos índices dos alunos da ESEC, do INUAF, no global das vivências acadêmicas. Na dimensão carreira os índices, na ESHGT-P são inferiores aos da FCHS, ESEC e INUAF. Na dimensão Institucional os índices, na ESHGT-P são inferiores aos índices dos alunos das restantes unidades orgânicas da UAlg e na dimensão estudo são inferiores aos alunos do INUAF.

Os índices dos alunos do ISE são significativamente inferiores aos índices dos alunos da ESEC e do INUAF, no global das vivências acadêmicas. Na dimensão carreira

os índices dos alunos do ISE são significativamente inferiores aos índices dos alunos da ESEC e do INUAF, da FCHS, da ESGHT_F e da ESSUAlg. Na dimensão estudo os índices dos alunos do ISE são significativamente inferiores aos índices dos alunos da ESEC, da ESSUAlg e do INUAF.

Os índices, dos alunos da FE são significativamente inferiores aos índices dos alunos da ESEC, do INUAF, no global das vivências acadêmicas. Na dimensão carreira os índices, na FE são inferiores aos da FCHS, ESEC e INUAF e na dimensão estudo são inferiores aos alunos da ESEC e do INUAF.

Os alunos da ESEC na dimensão institucional apresentaram índices inferiores aos alunos da FCHS.

Os alunos do INUAF apresentam índices inferiores aos alunos da FCHS na dimensão Institucional, enquanto na dimensão pessoal apresentam índices superiores aos alunos da ESSUAlg e na dimensão estudo/curso superiores aos alunos da ESGHT_F.

Hipótese 6: O curso frequentado influencia significativamente as vivências acadêmicas dos alunos.

Para avaliar se o curso influenciava significativamente as vivências acadêmicas ou alguma das cinco dimensões, recorreu-se ao teste não paramétrico de Kruskal-Wallis, seguido da comparação múltipla das médias das ordens. Relativamente á variável curso, seleccionaram-se os grupos em que o número de elementos era superior ou igual a 12.

O curso tem um efeito estatisticamente significativo sobre o global das vivências acadêmicas ($X^2_{KW} (31) = 76.640$; $p \leq ,001$; $n = 830$). De acordo com a comparação múltipla de médias das ordens (tabela 11), o grupo de estudantes do curso de psicologia, do curso de enfermagem, do curso de desporto e do curso de educação pré-escolar, apresentam uma distribuição das vivências acadêmicas significativamente diferente dos estudantes do curso de engenharia alimentar, sendo que, é no grupo de estudantes de engenharia alimentar que se observa níveis inferiores nas vivências acadêmicas.

Tabela 11. Comparação múltipla de médias das ordens – Vivências/curso

Amostras		Estatística de teste	Erro padrão	sig	
Engenharia alimentar	psicologia	211.653	48.642	,007	
“	“	enfermagem	223.514	56.063	,033
“	“	desporto	262.354	71.567	,028
“	“	Ed. Pré-escolar	289.107	71.567	,027

O curso tem um efeito estatístico significativo sobre a dimensão interpessoal das vivências acadêmicas ($X^2_{KW} (31) = 62.904$; $p = ,001$; $n=894$). De acordo com a

comparação múltipla de médias das ordens (tabela 12) o grupo de estudantes do curso de enfermagem apresenta uma distribuição da dimensão interpessoal das vivências acadêmicas significativamente diferente dos estudantes do curso de gestão de empresas. É no grupo de estudantes de enfermagem que se observa níveis superiores nesta dimensão.

Tabela 12. Comparação múltipla de médias das ordens – interpessoal/curso

Amostras		Estatística de teste	Erro padrão	sig
Gestão de empresas	Enfermagem	-210.049	49.050	,009

O curso tem um efeito estatístico significativo sobre a dimensão carreira das vivências acadêmicas ($X^2_{KW} (31) = 142.139$; $p \leq ,001$; $n = 908$). De acordo com a comparação múltipla de médias das ordens (tabela 13), os grupos de estudantes dos cursos de gestão, gerontologia social, educação básica, gestão hoteleira, ciências comunicação, enfermagem, desporto, ciências farmacêuticas, educação social, terapia da fala, psicologia da educação, psicologia, psicologia clínica e educação pré-escolar, apresentam uma distribuição da dimensão carreira das vivências acadêmicas significativamente diferente do grupo de estudantes do curso de engenharia alimentar. É no grupo de estudantes de engenharia alimentar que se observa níveis inferiores nesta dimensão.

Também de acordo com a comparação múltipla de médias das ordens, os grupos de estudantes dos cursos de educação social, psicologia, psicologia clínica e educação pré-escolar apresentam uma distribuição da dimensão carreira das vivências acadêmicas significativamente diferente dos estudantes do curso de gestão empresarial, sendo que, os grupos de estudantes dos cursos de educação social, psicologia, psicologia clínica, educação pré-escolar apresentam níveis superiores, aos estudantes de gestão empresarial, nesta dimensão das vivências acadêmicas.

Ainda de acordo com a comparação múltipla de médias das ordens, o grupo de estudantes do curso de psicologia apresenta uma distribuição da dimensão carreira das vivências acadêmicas significativamente diferente dos grupos de estudantes dos cursos de gestão de empresas, farmácia, sociologia, assessoria de administração e gestão, sendo que, o grupo de estudantes do curso de psicologia apresenta níveis superiores nesta dimensão das vivências acadêmicas.

Tabela 13. Comparação múltipla de médias das ordens – carreira/curso

Amostras		Estatística de teste	Erro padrão	sig	
Engenharia alimentar	Gestão	230.599	51.845	,004	
“	“	Gerontologia social	288.294	68.229	,012
“	“	Educação básica	289.000	61.766	,001
“	“	Gestão hoteleira	304.998	63.667	,001

“	“	Ciências comunicação	305.236	75.648	,027
“	“	Enfermagem	322.095	59.199	,000
“	“	Desporto	327.225	67.444	,001
“	“	Ciências farmacêuticas	331.426	77.117	,009
“	“	Ed. Social	333.487	55.981	,000
“	“	Terapia da fala	352.381	80.534	,006
“	“	Psicol. da educação	376.764	87.351	,008
“	“	Psicologia	390.782	51.002	,000
“	“	Psicologia clínica	396.808	77.117	,000
“	“	Ed. Pré-escolar	401.279	77.117	,000
Gestão empresarial		Ed. Social	-313.707	76.187	,000
“	“	Psicologia	371.001	72.607	,000
“	“	Psicologia clínica	377.027	92.831	,024
“	“	Ed. Pré-escolar	381.498	92.831	,020
Farmácia		Psicologia	313.003	68.798	,003
Sociologia		Psicologia	282.549	70.609	,031
Asses. d administração		Psicologia	234.268	52.090	,003
Gestão de empresas		Psicologia	217.091	39.129	,000
Gestão		Psicologia	160.182	38.393	,015

O curso tem um efeito estatístico significativo sobre a dimensão institucional das vivências académicas ($X^2_{KW} (31) = 82.771$; $p \leq ,001$; $n = 898$). De acordo com a comparação múltipla de médias das ordens (tabela 14), os grupos de estudantes dos cursos de educação social, economia, desporto, ortoprotesia, psicologia, ciências farmacêuticas, dietética e nutrição, sociologia, apresentam, uma distribuição da dimensão institucional das vivências académicas significativamente diferente do grupo de estudantes do curso de gestão de empresas, sendo que, o grupo de estudantes do curso de gestão de empresas apresenta níveis inferiores na dimensão institucional.

Ainda de acordo com a comparação múltipla de médias das ordens, o grupo de estudantes do curso de psicologia apresenta uma distribuição da dimensão institucional das vivências académicas significativamente diferente do grupo de estudantes do curso de gerontologia social, sendo que, o grupo de estudantes do curso de psicologia apresenta níveis superiores nesta dimensão.

Tabela 14. Comparação múltipla de médias das ordens – institucional/cursos

Amostras		Estadística de teste	Erro padrão	sig
Gestão de empresas	Ed. Social	326.435	75.096	,007
“	“	Economia	83.906	,011
“	“	Desporto	85.175	,010
“	“	Ortoprotesia	81.383	,004
“	“	Psicologia	71.749	,000
“	“	Ciências farmacêuticas	91.672	,014
“	“	Dietética e nutrição	96.166	,020
“	“	Sociologia	93.005	,002
Gerontologia social	Psicologia	259.101	58.938	,005

O curso tem um efeito estatístico significativo sobre a dimensão estudo/cursos das vivências académicas ($X^2_{KW} (31) = 71.639$; $p \leq ,001$; $n = 899$). De acordo com a

comparação múltipla de médias das ordens (tabela 15), o grupo de estudantes do curso de psicologia clínica apresenta uma distribuição da dimensão estudo/curso das vivências acadêmicas significativamente diferente dos grupos de estudantes dos cursos de engenharia alimentar, engenharia elétrica e eletrônica, gestão de empresas e de gestão, sendo que, é no grupo de estudantes de psicologia clínica que se observa níveis superiores nesta dimensão.

Também de acordo com a comparação múltipla de médias das ordens, o grupo de estudantes do curso enfermagem apresenta uma distribuição da dimensão estudo/curso das vivências acadêmicas significativamente diferente do grupo de estudantes do curso de engenharia alimentar, sendo que, é no grupo de estudantes do curso enfermagem que se observa níveis superiores na dimensão estudo/curso.

Tabela 15. Comparação múltipla de médias das ordens – estudo/curso

Curso frequentado		Estatística de teste	Erro padrão	sig
Engenharia alimentar	Enfermagem	264.312	58.600	,003
“	“	379.534	76.336	,000
“	elect. electron.	379.534	76.336	,000
Gestão de empresas	Psicologia “	304.636	69.057	,005
Gestão	Psicologia “	270.696	68.660	,040

Hipótese 7: O ano frequentado influencia significativamente vivências acadêmicas dos alunos.

Para avaliar se o ano frequentado influencia significativamente as vivências acadêmicas ou algumas das dimensões recorreu-se ao teste não paramétrico de Kruskal-Wallis (tabela 16), seguido da comparação múltipla das médias das ordens (tabela 17).

O ano frequentado tem um efeito estatístico significativo sobre o global das vivências acadêmicas ($X^2_{KW} (5) = 18,087$; $p = ,003$; $n = 954$). De acordo com a comparação múltipla de médias das ordens, o grupo de estudantes do 3º ano (licenciatura) apresenta uma distribuição das vivências acadêmicas significativamente diferente do grupo de estudantes do 1º ano de licenciatura, sendo que, o grupo de estudantes 1º ano de licenciatura apresenta níveis superiores no global das vivências acadêmicas.

O ano frequentado tem um efeito estatístico significativo sobre a dimensão interpessoal das vivências acadêmicas ($X^2_{KW} (5) = 19,205$; $p = ,002$; $n = 1029$). De acordo com a comparação múltipla de médias das ordens, o grupo de estudantes do 5º ano (1º ano de mestrado) apresenta uma distribuição da dimensão interpessoal das vivências acadêmicas significativamente diferente dos grupos de estudantes finalistas de licenciatura (3º e 4º ano), sendo que, os grupos de estudantes finalistas de licenciatura (3º e 4º ano) apresentam níveis superiores na dimensão interpessoal.

O ano frequentado tem um efeito estatístico significativo sobre a dimensão carreira das vivências acadêmicas ($X^2_{KW}(5) = 33,833$; $p \leq ,001$; $n = 1041$). De acordo com a comparação múltipla de médias das ordens, o grupo de estudantes do 2º ano e o grupo de estudantes do 3º ano (licenciatura), apresentam (ambos) uma distribuição da dimensão carreira das vivências acadêmicas significativamente diferente quer do grupo do 1º ano (licenciatura), quer do 5º ano (1º de mestrado). O grupo de estudantes do 1º ano de licenciatura e o grupo de estudantes do 5º ano (1º ano de mestrado) apresentam níveis superiores na dimensão carreira.

O ano frequentado tem um efeito estatístico significativo, sobre a dimensão institucional das vivências acadêmicas ($X^2_{KW}(5) = 19,043$; $p = ,002$; $n = 1041$). De acordo com a comparação múltipla de médias das ordens, o grupo de estudantes do 5º ano (1º mestrado) apresenta uma distribuição na dimensão institucional das vivências acadêmicas significativamente diferente do grupo de estudantes do 1º ano de licenciatura. O grupo de estudantes 1º ano de licenciatura apresenta níveis superiores na dimensão institucional.

O ano frequentado pelos alunos tem um efeito estatístico significativo sobre a dimensão pessoal das vivências acadêmicas ($X^2_{KW}(5) = 11,440$; $p = ,043$; $n = 1031$). No entanto, de acordo com a comparação múltipla de médias das ordens, essas diferenças entre as faixas etárias só são observáveis usando o p-value assintótico não ajustado.

O ano frequentado tem um efeito estatístico significativo sobre a dimensão estudo/curso das vivências acadêmicas ($X^2_{KW}(5) = 28,246$; $p \leq ,001$; $n = 1030$). De acordo com a comparação múltipla de médias das ordens, o grupo de estudantes do 1º ano, o grupo de estudantes do 2º ano e o grupo de estudantes do 3º ano (licenciatura) apresentam uma distribuição da dimensão estudo/curso das vivências acadêmicas significativamente diferente do grupo do 5º ano (1º de mestrado). O grupo de estudantes do 5º ano (1º ano de mestrado) apresenta níveis superiores na dimensão estudo/curso.

Tabela 16. Estatística de teste^{a,b} Vivências /ano

	Vivências acadêmicas	Interpessoal	Carreira	Institucional	Pessoal	Estudo/curso
Qui-quadrado	18,087	19,205	33,833	19,043	11,440	28,246
df	5	5	5	5	5	5
Sig Assimp..	,003	,002	,000	,002	,043	,000

a. Kruskal Wallis Teste

b. Variável de agrupamento: Ano frequentado

Tabela 17. Comparação múltipla de médias das ordens – vivências/ano

	ano frequentado	Estatística de teste	Erro padrão	sig
Vivências Acadêmicas	3	1	76.007	,001
Interpessoal	5	3	94.106	,033

“	5	4	216.768	69.588	,028
Carreira	3	1	103.759	23.236	,000
“	3	5	-125.625	31.033	,001
“	2	1	90.587	26.248	,000
“	2	5	-112.453	33.348	,011
Institucional	5	1	116.769	29.674	,001
Estudo/curso	2	5	-141.548	33.023	,000
“	3	5	-127.114	30.732	,001
“	1	5	-87.693	29.505	,044

Hipótese 8: Há diferenças significativas entre as vivências acadêmicas dos alunos em função do regime (diurno, pós laboral). A hipótese foi avaliada pelo teste não paramétrico de Wilcoxon Mann-Whitney (tabela 18).

Os alunos que frequentam o curso em regime diurno, apresentam índices superiores na dimensão interpessoal das vivências acadêmicas e as diferenças observadas são estatisticamente significativas ($U = 75095,500$; $p = ,004$; $n = 1030$).

Os alunos que frequentam o curso em regime diurno, apresentam índices superiores na dimensão institucional das vivências acadêmicas e as diferenças observadas são estatisticamente significativas ($U = 69462,000$; $p \leq ,001$; $n=1033$).

Os alunos que frequentam o curso em regime diurno, apresentam índices inferiores na dimensão pessoal das vivências acadêmicas e as diferenças observadas são estatisticamente significativas ($U = 72680,000$; $p = ,001$; $n = 1032$).

Os alunos que frequentam o curso em regime diurno, apresentam índices inferiores na dimensão estudo curso das vivências acadêmicas e as diferenças observadas são estatisticamente significativas ($U = 65349,000$; $p \leq ,001$; $n = 1031$).

Tabela 18. Estatística de teste Vivências/diurno ou pós laboral

	Vivências acadêm.	Interpessoal	Carreira	Institucional	Pessoal	Estudo
Mann-Whitney U	69985,500	75095,500	85253,000	69462,000	72680,000	65349,000
Wilcoxon W	361451,500	97250,500	427631,000	92467,000	411756,000	401139,000
Z	-,955	-2,863	-,929	-4,687	-3,464	-5,561
Asymp. Sig. (2-tailed)	,340	,004	,353	,000	,001	,000

a. Variável de agrupamento: Regime Diurno ou pós laboral

Tabela 19. Médias das ordens – vivências/diurno ou pós laboral

	Regime	N	Média das ordens	soma das ordens
Vivências acadêmicas	diurno	763	473,72	361451,50
	pós-laboral	192	494,99	95038,50
	Total	955		
Interpessoal	diurno	820	528,92	433714,50
	pós-laboral	210	463,10	97250,50
	Total	1030		
Carreira	diurno	827	517,09	427631,00
	pós-laboral	215	538,47	115772,00

		Total	1042	
Institucional	diurno	819	539,19	441594,00
	pós-laboral	214	432,09	92467,00
	Total	1033		
Pessoal	diurno	823	500,31	411756,00
	pós-laboral	209	580,25	121272,00
	Total	1032		
Estudo/curso	diurno	819	489,79	401139,00
	pós-laboral	212	617,25	130857,00
	Total	1031		

Hipótese 9: Ser estudante trabalhador, seja: a) a tempo parcial ou a tempo inteiro; b) só nas férias ou todo ano; c) atendendo ao número de horas semanais, influencia significativamente as vivências acadêmicas. Para avaliar se estas variáveis influenciam significativamente as vivências acadêmicas ou algumas das suas dimensões recorreu-se ao teste não paramétrico de Kruskal-Wallis, seguido da comparação múltipla das médias das ordens.

a) O regime de trabalho (não trabalha, trabalha a tempo inteiro ou a tempo parcial) tem um efeito estatístico significativo (tabela 20) sobre a dimensão:

- interpessoal das vivências acadêmicas ($X^2_{KW} (2) = 26,251; p \leq ,001; n = 1026$). De acordo com a comparação múltipla de médias das ordens (tabela 21), o grupo de estudantes que não trabalha apresenta uma distribuição da dimensão interpessoal das vivências acadêmicas significativamente diferente do grupo de estudantes que trabalha a tempo inteiro. Sendo que o grupo de estudantes que não trabalha apresenta níveis superiores nesta dimensão.
- institucional das vivências acadêmicas ($X^2_{KW} (2) = 25,456; p \leq ,001 n = 1028$). De acordo com a comparação múltipla de médias das ordens, o grupo de estudantes que não trabalha apresenta uma distribuição da dimensão institucional das vivências acadêmicas significativamente diferente do grupo de estudantes que trabalha a tempo inteiro, sendo que o grupo de estudantes que não trabalha apresenta níveis superiores na dimensão institucional.
- pessoal das vivências acadêmicas ($X^2_{KW} (2) = 10,491; p = ,005; n = 1027$). De acordo com a comparação múltipla de médias das ordens, o grupo de estudantes que trabalha a tempo inteiro apresenta uma distribuição da dimensão pessoal das vivências acadêmicas significativamente diferente do grupo de estudantes que não trabalha, sendo que o grupo de estudantes trabalhadores a tempo inteiro apresenta níveis superiores nesta dimensão.

- estudo/curso das vivências acadêmicas ($X^2_{KW} (2) = 14,126$; $p = ,001$; $n = 1026$). De acordo com a comparação múltipla de médias das ordens, o grupo de estudantes que trabalha a tempo inteiro apresenta uma distribuição da dimensão estudo/curso das vivências acadêmicas significativamente diferente dos grupos de estudantes que não trabalha ou que trabalha a tempo parcial, sendo que o grupo de estudantes trabalhadores a tempo inteiro apresenta níveis superiores na dimensão estudo/curso.

Tabela 20. Estatística de teste Vivências/regime trabalho

	Vivências acadêmicas	Interpessoal	Carreira	Institucional	Pessoal	Estudo/curso
Qui-quadrado	,394	26,251	2,552	25,456	10,491	14,126
Df	2	2	2	2	2	2
Sig Assimp..	,821	,000	,279	,000	,005	,001

a. Kruskal Wallis Teste

b. Variável de agrupamento: Trabalha estuda

Tabela 21. Comparação múltipla das médias das ordens vivências/regime

Dimensão	Amostras (regime trabalho)		Estatística de teste	Erro padrão	sig
Interpessoal	Tempo inteiro	Não trabalha	122.441	24.616	,000
Institucional	Tempo inteiro	Não trabalha	119.577	24.580	,000
Pessoal	Não trabalha	Tempo inteiro	-76.548	24.804	,006
Estudo/curso	Não trabalha	Tempo inteiro	-91.771	35.927	,032
“ “	Tempo parcial	Tempo inteiro	-91.259	24.612	,001

b) O período de trabalho (trabalha só na férias, todo ano ou não trabalha,) tem um efeito estatístico significativo (tabela 22) sobre a dimensão:

- interpessoal das vivências acadêmicas ($X^2_{KW} = 21,143$; $p \leq ,001$ $n = 1006$). De acordo com a comparação múltipla de médias das ordens, o grupo de estudantes que trabalha a todo ano, apresenta uma distribuição da dimensão interpessoal das vivências acadêmicas significativamente diferente do grupo de estudantes que não trabalha e do grupo de estudantes que trabalha só nas férias. Sendo que o grupo dos estudantes que trabalha todo o ano apresenta níveis inferiores na dimensão interpessoal.
- a dimensão institucional das vivências acadêmicas ($X^2_{KW} = 24,706$; $p \leq ,001$ $n = 1007$). De acordo com a comparação múltipla de médias das ordens, o grupo de estudantes que trabalha a todo ano, apresenta uma distribuição da dimensão institucional das vivências acadêmicas significativamente diferente do grupo de estudantes que não trabalha e do grupo de estudantes que trabalha só nas férias. O grupo de estudantes que trabalham todo o ano apresenta níveis inferiores na dimensão institucional.
- a dimensão pessoal das vivências acadêmicas ($X^2_{KW} = 9,753$; $p = ,008$ $n = 1007$). De acordo com a comparação múltipla de médias das ordens, o grupo de estudantes que não trabalha e o grupo de estudantes que trabalha só nas férias, apresentam uma distribuição da dimensão pessoal das vivências acadêmicas significativamente diferente

do grupo de estudantes que trabalha a todo ano. O grupo de estudantes que trabalham todo o ano apresenta níveis superiores na dimensão pessoal.

- a dimensão estudo/curso das vivências acadêmicas ($X^2_{KW} = 11,328$; $p = ,003$ $n = 1007$). De acordo com a comparação múltipla de médias das ordens, o grupo de estudantes que não trabalha e o grupo de estudantes que trabalha só nas férias, apresentam uma distribuição da dimensão estudo/curso das vivências acadêmicas significativamente diferente do grupo de estudantes que trabalha a todo ano. O grupo de estudantes que trabalham todo o ano apresenta níveis superiores na dimensão estudo/curso.

Tabela 22. Estatística de teste Vivências/período trabalho

	Vivências acadêmicas	Interpessoal	Carreira	Institucional	Pessoal	Estudo/curso
Qui-quadrado	,302	21,143	2,300	24,706	9,753	11,328
Df	2	2	2	2	2	2
Sig Assimp..	,860	,000	,317	,000	,008	,003

a. Kruskal Wallis Teste

b. Variável de agrupamento: Trabalha

c) O número de horas semanais de trabalho (menos de 17hrs, 17 a 30 hrs, 32 a 44 hrs ou 0hrs) tem um efeito estatístico significativo (tabela 23) sobre a dimensão:

- interpessoal das vivências acadêmicas ($X^2_{KW} (3) = 17,104$; $p = ,001$; $n = 999$). De acordo com a comparação múltipla de médias das ordens (tabela 24), o grupo de estudantes que trabalha 31 a 44 horas por semana apresenta uma distribuição da dimensão interpessoal das vivências acadêmicas significativamente diferente do grupo de estudantes que não trabalham. O grupo de estudantes que não trabalha apresenta níveis superiores nesta dimensão.
- institucional das vivências acadêmicas ($X^2_{KW} (3) = 22,829$; $p \leq ,001$ $n = 1004$). De acordo com a comparação múltipla de médias das ordens, o grupo de estudantes que trabalha 31 a 44 horas por semana apresenta uma distribuição da dimensão institucional das vivências acadêmicas significativamente diferente do grupo de estudantes que não trabalham e dos estudantes que trabalham menos de 17 horas por semana. O grupo de estudantes que não trabalham e o grupo de estudantes que trabalham menos de 17 horas por semana apresentam níveis superiores nesta dimensão.
- pessoal das vivências acadêmicas ($X^2_{KW} (3) = 11,912$; $p = ,008$ $n = 1002$). De acordo com a comparação múltipla de médias das ordens, o grupo de estudantes que não trabalha apresenta uma distribuição da dimensão pessoal das vivências acadêmicas significativamente diferente do grupo de estudantes que trabalha 31 a 44 horas por

semana. O grupo de estudantes que trabalham 31 a 44 horas por semana apresenta níveis superiores nesta dimensão.

Tabela 23. Estatística de teste Vivências/horas semanais

	Vivências acadêmicas	Interpessoal	Carreira	Institucional	Pessoal	Estudo/curso
Qui-quadrado	,381	17,104	5,427	22,829	11,912	7,771
Df	3	3	3	3	3	3
Sig Assimp..	,944	,001	,143	,000	,008	,051

a. Kruskal Wallis Teste

b. Variável de agrupamento: hora trabalho

Tabela 24. Comparação múltipla das médias das ordens vivências/horas semanais

Dimensão	Amostras	Estatística de teste	Erro padrão	sig
Interpessoal	31 a 44 hrs 0 hrs	103.298	26.387	,001
Institucional	31 a 44 hrs 0 hrs	122.483	26.293	,000
"	31 a 44 hrs menos 17 hrs	126.738	41.559	,023
pessoal	0 hrs 31 a 44 hrs	-85.590	26.513	,012

Hipótese 10: As expectativas (a) actuais, (b) vivências acadêmicas, (c) curso e (d) saídas profissionais, influenciam significativamente as vivências acadêmicas.

Para avaliar se estas variáveis influenciaram significativamente as vivências acadêmicas (global ou algumas das dimensões), recorreu-se ao teste não paramétrico Kruskal-Wallis, seguido da comparação múltipla médias das ordens.

a) A expectativa actual, dos alunos, tem um efeito estatístico significativo (tabela 25) sobre:

- as vivências acadêmicas ($X^2_{KW}(2) = 62,230; p \leq ,001; n = 947$). De acordo com a comparação múltipla de médias das ordens, o grupo de estudantes cujas expectativas se mantiveram e o grupo de estudantes do cujas expectativas aumentaram apresentam uma distribuição das vivências acadêmicas significativamente diferente do grupo cujas expectativas diminuíram, sendo que, o grupo de estudantes cujas expectativas se mantiveram ou aumentaram apresenta níveis superiores no global das vivências acadêmicas.

Também de acordo com a comparação múltipla de médias das ordens, o grupo de estudantes cujas expectativas aumentaram apresenta uma distribuição das vivências acadêmicas significativamente diferente do grupo cujas expectativas se mantiveram, sendo que, o grupo de estudantes cujas expectativas aumentaram apresenta níveis superiores no global das vivências.

- a dimensão interpessoal das vivências acadêmicas ($X^2_{KW}(2) = 17,212; p \leq ,001; n = 1020$). De acordo com a comparação múltipla de médias das ordens, o grupo de estudantes cujas expectativas aumentaram apresenta uma distribuição da dimensão interpessoal das vivências acadêmicas significativamente diferente do grupo cujas

expectativas diminuíram e do grupo cujas expectativas se mantiveram, sendo que, o grupo de estudantes cujas expectativas aumentaram, apresenta níveis superiores na dimensão interpessoal.

- a dimensão carreira das vivências acadêmicas ($X^2_{KW}(2) = 62,011$; $p \leq ,001$; $n = 1031$). De acordo com a comparação múltipla de médias das ordens, o grupo de estudantes cujas expectativas se mantiveram e o grupo cujas expectativas aumentaram apresentam uma distribuição da dimensão carreira das vivências acadêmicas significativamente diferente do grupo de estudantes cujas expectativas diminuíram, sendo que, o grupo de estudantes cujas expectativas se mantiveram e o grupo cujas expectativas aumentaram apresentam níveis superiores na dimensão carreira.

- a dimensão institucional das vivências acadêmicas ($X^2_{KW}(2) = 45,045$; $p \leq ,001$; $n = 1023$). De acordo com a comparação múltipla de médias das ordens, o grupo de estudantes cujas expectativas se mantiveram e o grupo cujas expectativas aumentaram, apresentam uma distribuição da dimensão institucional das vivências acadêmicas significativamente diferente do grupo cujas expectativas diminuíram, sendo que, o grupo de estudantes cujas expectativas se mantiveram ou aumentaram apresenta níveis superiores nesta dimensão.

Também de acordo com a comparação múltipla de médias das ordens, o grupo de estudantes cujas expectativas aumentaram apresenta uma distribuição da dimensão institucional das vivências acadêmicas significativamente diferente do grupo cujas expectativas se mantiveram, sendo que, o grupo de estudantes cujas expectativas aumentaram apresenta níveis superiores nesta dimensão.

- a dimensão pessoal das vivências acadêmicas ($X^2_{KW}(2) = 27,046$; $p \leq ,001$; $n = 1022$). De acordo com a comparação múltipla de médias das ordens, o grupo de estudantes cujas expectativas se mantiveram e o grupo cujas expectativas aumentaram apresentam uma distribuição da dimensão pessoal das vivências acadêmicas significativamente diferente do grupo de estudantes cujas expectativas diminuíram, sendo que, os grupos de estudantes cujas expectativas se mantiveram ou aumentaram, apresentam níveis superiores nesta dimensão.

- a dimensão estudo/curso das vivências acadêmicas ($X^2_{KW}(2) = 27,062$; $p \leq ,001$; $n = 1021$). De acordo com a comparação múltipla de médias das ordens, o grupo de estudantes cujas expectativas se mantiveram e o grupo cujas expectativas aumentaram apresentam uma distribuição da dimensão estudo/curso das vivências acadêmicas significativamente diferente do grupo de estudantes cujas expectativas diminuíram, sendo

que, o grupo de estudantes cujas expectativas se mantiveram e o grupo cujas expectativas aumentaram apresentam níveis superiores na dimensão estudo/curso.

Tabela 25. Estatística de teste Vivências/expectativa actual

	Vivências académicas	Interpessoal	Carreira	Institucional	Pessoal	Estudo/curso
a. Kruskal Wallis Teste	62,230	17,212	62,011	45,045	27,046	27,062
b.	2	2	2	2	2	2
b. Variável de agrupamento: Expectativa actual	,000	,000	,000	,000	,000	,000

Tabela 26. Comparação múltipla das médias das ordens vivências/expectativa actual

Dimensão	Expectativas actuais	Estatística de teste	Erro padrão	Sig
Vivências Acadêmicas	Diminuíram	Mantêm-se	182.023	26.368 ,000
"	Diminuíram	Aumentaram	240.216	31.935 ,000
"	Mantêm-se	Aumentaram	58.192	23.568 ,041
Interpessoal	Diminuíram	Aumentaram	131.625	33.177 ,000
"	Mantêm-se	Aumentaram	80.064	24.340 ,003
Carreira	Diminuíram	Mantêm-se	206.418	27.926 ,000
"	Diminuíram	Aumentaram	239.426	33.756 ,000
Institucional	Diminuíram	Mantêm-se	128.863	27.780 ,000
"	Diminuíram	Aumentaram	224.676	33.477 ,000
"	Mantêm-se	Aumentaram	95.813	24.403 ,000
Pessoal	Diminuíram	Aumentaram	137.739	33.465 ,000
"	Diminuíram	Mantêm-se	143.185	27.807 ,000
Estudo/curso	Diminuíram	Mantêm-se	131.575	27.681 ,000
"	Diminuíram	Aumentaram	161.187	33.421 ,000

b) A expectativa dos alunos relativamente às vivências académicas tem um efeito estatístico (tabela 27) sobre:

- O global das vivências académicas ($X^2_{KW} (4) = 46,577; p \leq ,001; n = 950$). De acordo com a comparação múltipla de médias das ordens, o grupo de estudantes cujas expectativas eram muito altas apresenta uma distribuição das vivências académicas significativamente diferente dos restantes grupos cujas expectativas eram inferiores (muito baixas, baixas, médias e altas).

Ainda de acordo com a comparação múltipla de médias das ordens, o grupo de estudantes cujas eram altas apresenta uma distribuição das vivências académicas significativamente diferente quer do grupo com expectativas muito baixas, quer do grupo com expectativas baixas. Também o grupo com expectativas médias apresenta uma distribuição das vivências académicas significativamente diferente do grupo com expectativas muito baixas.

- a dimensão interpessoal das vivências académicas ($X^2_{KW} (4) = 97,807; p \leq ,001; n = 1025$). De acordo com a comparação múltipla de médias das ordens, quer o grupo de estudantes com expectativas muito altas, quer o grupo com expectativas altas, apresentam uma distribuição da dimensão interpessoal significativamente diferente dos restantes grupo de estudantes com expectativas inferiores.

- a dimensão carreira das vivências acadêmicas ($X^2_{KW}(4) = 29,258$; $p \leq ,001$; $n = 1036$). De acordo com a comparação múltipla de médias das ordens, o grupo de estudantes cujas expectativas eram muito altas apresentam uma distribuição da dimensão carreira significativamente diferente dos grupos que possuíam expectativas baixas, médias ou altas.
- a dimensão institucional das vivências acadêmicas ($X^2_{KW}(4) = 47,644$; $p \leq ,001$; $n = 1027$). De acordo com a comparação múltipla de médias das ordens, o grupo de estudantes com expectativas muito altas, apresenta uma distribuição da dimensão institucional significativamente diferente dos grupos cujas expectativas eram baixas, médias ou altas.

Ainda de acordo com a comparação múltipla de médias das ordens, o grupo de estudantes cujas expectativas eram altas apresentam uma distribuição das vivências acadêmicas significativamente diferente dos grupos com expectativas médias ou baixas. Também o grupo de estudantes com expectativas médias apresenta uma distribuição das vivências acadêmicas significativamente diferente do grupo com expectativas baixas.

- a dimensão pessoal das vivências acadêmicas ($X^2_{KW}(4) = 16,338$; $p = ,003$; $n = 1026$). De acordo com a comparação múltipla de médias das ordens, os grupos de estudantes cujas expectativas eram baixas, médias, altas ou muito altas apresentam uma distribuição da dimensão pessoal significativamente diferente do grupo que possuía expectativas muito baixas.

Em suma, em todos os grupos onde foram referidas diferenças significativas, níveis superiores de expectativas correspondem a níveis superiores nas vivências acadêmicas.

Tabela 27. Estatística de teste Vivências/expectativa acadêmicas

	Vivências acadêmicas	Interpessoal	Carreira	Institucional	Pessoal	Estudo/curso
Qui-quadrado	46,577	97,807	29,258	47,644	16,338	3,242
Df	4	4	4	4	4	4
Sig Assimp..	,000	,000	,000	,000	,003	,518

a. Kruskal Wallis Teste

b. Variável de agrupamento: Expectativas acadêmicas

Tabela 28. Comparação múltipla das médias das ordens vivências/expectativa acadêmica

Dimensão	expectativas acadêmicas	Estatística de teste	Erro padrão	sig
Vivências	Muito baixas	Médias	319.584	97.972 ,011
"	"	Muito baixas	Altas	373.150 98.042 ,001
"	"	Muito baixas	Muito altas	461.723 100.209 ,000
"	"	Baixas	Altas	117.187 39.961 ,043
"	"	Baixas	Muito altas	205.760 45.017 ,000
"	"	Médias	Muito altas	142.139 28.665 ,000
"	"	Altas	Muito altas	88.573 28.904 ,022

Interpessoal	Muito baixas	Altas	297.121	105.663	,049
“	Muito baixas	Muito altas	453.768	107.609	,000
“	Baixas	Altas	133.578	40.420	,010
“	Baixas	Muito altas	190.226	45.326	,000
“	Médias	Altas	102.425	20.688	,000
“	Médias	Muito altas	259.073	29.132	,000
“	Altas	Muito altas	156.648	29.427	,000
carreira	Baixas	Muito altas	164.699	45.459	,003
“	Médias	Muito altas	150.396	29.242	,000
“	Altas	Muito altas	113.700	29.573	,001
Institucional	Baixas	Médias	116.918	40.489	,039
“	Baixas	Altas	178.587	40.711	,000
“	Baixas	Muito altas	266.430	45.871	,000
“	Médias	Altas	61.669	20.625	,028
“	Médias	Muito altas	149.512	29.533	,000
“	Altas	Muito altas	87.843	29.837	,032
pessoal	Muito baixas	Muito altas	359.433	101.957	,004
“	Muito baixas	Baixas	373.251	105.982	,004
“	Muito baixas	Médias	385.543	99.734	,001
“	Muito baixas	Altas	392.404	99.835	,001

c) A expectativa dos alunos relativamente ao curso tem um efeito estatístico (tabela 29) sobre:

- as vivências académicas ($X^2_{KW}(4) = 83,266$; $p \leq ,001$; $n = 949$). De acordo com a comparação múltipla de médias das ordens, o grupo de estudantes com expectativas muito altas, apresenta uma distribuição do global das vivências académicas significativamente diferente dos grupos com expectativas baixas, médias, ou altas.

Também de acordo com a comparação múltipla de médias das ordens, o grupo de estudantes cujas expectativas eram altas apresenta uma distribuição do global das vivências académicas significativamente diferente do grupo com expectativas baixas e do grupo com expectativas médias.

- a dimensão interpessoal das vivências académicas ($X^2_{KW}(4) = 28,125$; ; $p \leq ,001$; $n = 1023$). De acordo com a comparação múltipla de médias das ordens, o grupo de estudantes com expectativas muito altas, apresenta uma distribuição da dimensão interpessoal significativamente diferente do grupo com expectativas altas e do grupo com expectativas médias.

Também de acordo com a comparação múltipla de médias das ordens, o grupo de estudantes cujas expectativas eram altas apresenta uma distribuição da dimensão interpessoal significativamente diferente do grupo com expectativas médias.

- a dimensão carreira das vivências académicas ($X^2_{KW}(4) = 173,191$; ; $p \leq ,001$; $n = 1034$). De acordo com a comparação múltipla de médias das ordens, o grupo de estudantes com expectativas muito altas, apresenta uma distribuição da dimensão

carreira significativamente diferente dos grupos cujas expectativas eram baixas, médias ou altas.

Também de acordo com a comparação múltipla de médias das ordens, o grupo de estudantes cujas expectativas eram altas apresenta uma distribuição da dimensão carreira significativamente diferente do grupo com expectativas baixas, assim como do grupo com expectativas médias.

- a dimensão institucional das vivências acadêmicas ($X^2_{KW} (4) = 49,800; p \leq ,001; n = 1026$). De acordo com a comparação múltipla de médias das ordens, o grupo de estudantes com expectativas muito altas, apresenta uma distribuição da dimensão institucional significativamente diferente, do grupo cujas expectativas eram baixas, médias ou altas.

Também de acordo com a comparação múltipla de médias das ordens, o grupo de estudantes cujas expectativas eram altas apresenta uma distribuição da dimensão institucional significativamente diferente do grupo com expectativas médias.

- a dimensão pessoal das vivências acadêmicas ($X^2_{KW} (4) = 16,124; ; p = ,003; n = 1024$). De acordo com a comparação múltipla de médias das ordens, o grupo de estudantes com expectativas altas, apresenta uma distribuição da dimensão pessoal das vivências acadêmicas significativamente diferente, do grupo com expectativas baixas.

- a dimensão estudo/curso das vivências acadêmicas ($X^2_{KW} (4) = 33,295; p \leq ,001; n = 1024$). De acordo com a comparação múltipla de médias das ordens, o grupo de estudantes com expectativas muito altas, apresenta uma distribuição da dimensão estudo/curso das vivências acadêmicas significativamente diferente, do grupo cujas expectativas eram baixas e do grupo com expectativas médias. Também de acordo com a comparação múltipla de médias das ordens, o grupo de estudantes do cujas expectativas eram altas apresenta uma distribuição da dimensão estudo/curso das vivências acadêmicas significativamente diferente do grupo com expectativas médias.

Sendo que, nos grupos com níveis superiores de expectativas sobre o curso, se observam níveis superiores de vivências acadêmicas.

Tabela 29. Estatística de teste Vivências/expectativa curso

	Vivências acadêmicas	Interpessoal	Carreira	Institucional	Pessoal	Estudo/curso
Qui-quadrado	83,266	28,125	173,191	49,800	16,124	33,295
Df	4	4	4	4	4	4
Sig Assimp..	,000	,000	,000	,000	,003	,000

a. Kruskal Wallis Teste

b. Variável de agrupamento: Expectativas curso

Tabela 30. Comparação múltipla das médias das ordens vivências/expectativa curso

Dimensão	Expectativas curso		Estatística de teste	Erro padrão	sig
Vivências Acadêmicas	Baixas	Altas	219.205	61.135	,003
“	“	Baixas	326.138	64.528	,000
“	“	Médias	119.464	19.754	,000
“	“	Médias	226.396	28.575	,000
“	“	Altas	106.933	27.338	,001
Interpessoal	Médias	Altas	62.404	20.497	,023
“	“	Médias	148.017	29.549	,000
“	“	Altas	85.616	28.301	,025
carreira	Baixas	Altas	309.333	63.618	,000
“	Baixas	Muito altas	453.473	67.069	,000
“	Médias	Altas	192.336	20.642	,000
“	Médias	Muito altas	336.476	29.617	,000
“	Altas	Muito altas	144.140	28.337	,000
Institucional	Baixas	Muito altas	259.766	69.153	,002
“	Médias	Altas	76.612	20.519	,002
“	Médias	Muito altas	192.976	29.430	,000
“	Altas	Muito altas	116.365	28.19	,000
peçoal	Baixas	Altas	194.948	63.637	,020
Estudo curso	Baixas	Muito altas	208.788	67.758	,021
“	Médias	Altas	78.777	20.557	,001
“	Médias	Muito altas	150.633	29.544	,000

d) A expectativa dos alunos relativamente às saídas profissionais tem um efeito estatístico significativo (tabela 31) sobre:

- O global das vivências acadêmicas ($X^2_{KW}(4) = 24,293; p \leq ,001; n = 949$). De acordo com a comparação múltipla de médias das ordens, o grupo de estudantes com expectativas muito altas, apresenta uma distribuição no global das vivências acadêmicas significativamente diferente, do grupo cujas expectativas eram baixas e do grupo com expectativas médias.

Também de acordo com a comparação múltipla de médias das ordens, o grupo de estudantes cujas expectativas eram altas apresenta uma distribuição do global das vivências acadêmicas significativamente diferente do grupo com expectativas baixas.

- a dimensão interpessoal das vivências acadêmicas ($X^2_{KW}(4) = 17,148; p = ,002; n = 1023$). De acordo com a comparação múltipla de médias das ordens, o grupo de estudantes com expectativas muito altas, apresenta uma distribuição da dimensão interpessoal das vivências acadêmicas significativamente diferente, do grupo cujas expectativas eram altas e do grupo com expectativas médias.

- a dimensão carreira das vivências acadêmicas ($X^2_{KW}(4) = 49,290; p \leq ,001; n = 1034$). De acordo com a comparação múltipla de médias das ordens, o grupo de estudantes com expectativas muito altas, apresenta uma distribuição da dimensão carreira das vivências acadêmicas significativamente diferente, do grupo cujas

expectativas eram baixas, do grupo com expectativas médias e do grupo com expectativas altas.

Também de acordo com a comparação múltipla de médias das ordens, o grupo de estudantes cujas expectativas eram altas apresenta uma distribuição da dimensão carreira das vivências acadêmicas significativamente diferente do grupo com expectativas baixas e do grupo com expectativas médias.

- a dimensão institucional das vivências acadêmicas ($X^2_{KW} (4) = 14,897$; $p = ,005$; $n = 1027$). De acordo com a comparação múltipla de médias das ordens, o grupo de estudantes com expectativas muito altas apresenta uma distribuição da dimensão institucional das vivências acadêmicas significativamente diferente, do grupo cujas expectativas eram baixas.
- a dimensão estudo/curso das vivências acadêmicas ($X^2_{KW} (4) = 11,283$; $p = ,024$; $n = 1025$). De acordo com a comparação múltipla de médias das ordens, o grupo de estudantes com expectativas altas apresenta uma distribuição da dimensão estudo/curso das vivências acadêmicas significativamente diferente, do grupo cujas expectativas eram baixas.

Salienta-se que, para todos os grupos, e em particular nos que se observaram diferenças significativas, é nos grupos com níveis superiores de expectativas sobre as saídas profissionais, que se observa níveis superiores de vivências acadêmicas.

Tabela 31. Estatística de teste Vivências/expectativa profissional

	Vivências acadêmicas	Interpessoal	Carreira	Institucional	Pessoal	Estudo/curso
Qui-quadrado	24,293	17,148	49,290	14,897	3,947	11,283
Df	4	4	4	4	4	4
Sig Assimp..	,000	,002	,000	,005	,413	,024

a. Kruskal Wallis Teste

b. Variável de agrupamento: Expectativas saídas profissionais

Tabela 32. Comparação múltipla médias das ordens vivências/expectativa profissional

Dimensão	Saída profissional		Estatística de teste	Erro padrão	Sig
Vivências Acadêmicas	Baixas	Altas	120.313	36.465	,010
"	Baixas	Muito altas	183.974	43.145	,000
"	Médias	Muito altas	110.642	30.372	,003
Interpessoal	Médias	Muito altas	125.609	31.838	,000
"	Altas	Muito altas	99.364	32.231	,001
Carreira	Baixas	Altas	136.215	37.216	,023
"	Baixas	Muito altas	246.429	44.298	,000
"	Médias	Altas	76.966	20.683	,025
"	Médias	Muito altas	187.180	31.703	,000
"	Altas	Muito altas	110.214	32.096	,000
Institucional	Baixas	Muito altas	143.430	44.675	,000
Estudo/curso	Médias	Altas	180.339	37.265	,000

Hipótese 11: A prioridade de ingresso no estabelecimento de ensino e no curso que frequenta influenciam significativamente as vivências acadêmicas.

Para avaliar se estas variáveis influenciam significativamente as vivências acadêmicas ou algumas das suas dimensões recorreu-se ao teste não paramétrico de Kruskal-Wallis, seguido da comparação múltipla das médias das ordens.

a) A prioridade de ingresso no estabelecimento tem um efeito estatístico significativo (tabela 33) sobre a dimensão:

- carreira das vivências acadêmicas ($X^2_{KW}(5) = 16,337$; $p = ,006$; $n = 1004$). De acordo com a comparação múltipla de médias das ordens, o grupo que ingressou no estabelecimento da sua 1ª opção, o grupo que ingressou na sua 5ª e aquele que ingressou na sua 6ª opção apresentam uma distribuição diferente na dimensão carreira do grupo que ingressou no estabelecimento em 4ª opção. É nos grupos de alunos que ingressaram no estabelecimento da sua 1ª opção, na sua 5ª ou na sua 6ª opção que se observam níveis superiores na dimensão carreira.
- institucional das vivências acadêmicas ($X^2_{KW}(5) = 16,202$; $p = ,006$; $n = 997$). De acordo com a comparação múltipla de médias das ordens, o grupo que ingressou no estabelecimento da sua 1ª opção apresenta uma distribuição diferente do grupo que ingressou no estabelecimento em 4ª opção. É no grupo que ingressou no estabelecimento da sua 1ª opção que se observam níveis superiores na dimensão institucional.

Tabela 33. Estatística de teste Vivências/prioridade estabelecimento

	Vivências acadêmicas	Interpessoal	Carreira	Institucional	Pessoal	Estudo/curso
Qui-quadrado	7,587	9,388	16,337	16,202	2,259	6,684
Df	5	5	5	5	5	5
Sig Assimp..	,180	,095	,006	,006	,812	,245

a. Kruskal Wallis Teste

b. Variável de agrupamento: prioridade estabelecimento

Tabela 34. Comparação múltipla médias das ordens vivências/ prioridade estabelecimento

Dimensão	Opção estabelecimento	Estatística de teste	Erro padrão	Sig
Carreira	4	1	224.070	65.558 ,010
"	4	5	-288.139	94.135 ,033
"	4	6	-319.058	103.224 ,030
Institucional	4	1	158.456	65.034 ,034

b) A prioridade de escolha do curso frequentado tem um efeito estatístico significativo (tabela 35) sobre:

- o global das vivências acadêmicas, no entanto, de acordo com a comparação múltipla de médias das ordens, as diferenças entre as faixas etárias só são observáveis usando o p-value assintótico não ajustado.
- a dimensão carreira das vivências acadêmicas ($X^2_{KW} (5) = 81,293$; $p \leq ,001$; $n = 1.027$). De acordo com a comparação múltipla de médias das ordens, o grupo de estudantes que ingressou no estabelecimento em 1 opção apresenta uma distribuição diferente dos grupos que ingressaram no estabelecimento da sua 4ª opção, da sua 3ª opção ou da sua 2ª opção. É no grupo que ingressou no estabelecimento da sua 1ª opção que se observam níveis superiores na dimensão carreira.

Tabela 35. Estatística de teste Vivências/prioridade estabelecimento

	Vivências acadêmicas	Interpessoal	Carreira	Institucional	Pessoal	Estudo/corso
Qui-quadrado	16,471	2,642	81,293	2,897	8,493	8,224
Df	5	5	5	5	5	5
Sig Assimp..	,006	,755	,000	,716	,131	,144

a. Kruskal Wallis Teste

b. Variável de agrupamento: Opção Curso

Tabela 36. Comparação múltipla médias das ordens vivências/ prioridade curso

Dimensão	opção curso		Estatística de teste	Erro padrão	Sig
carreira	4	1	331.068	67.055	,000
“	3	1	227.310	49.153	,000
“	2	1	175.711	30.676	,000

Hipótese 12: A média de acesso dos alunos influencia significativamente as vivências acadêmicas.

Para avaliar se a média de acesso (candidatura) dos alunos do ensino superior influencia significativamente as vivências acadêmicas ou algumas das dimensões recorreu-se ao teste não paramétrico de Kruskal-Wallis (tabela 37), seguido da comparação múltipla das médias das ordens.

A média de acesso dos alunos tem um efeito estatístico significativo sobre o global das vivências acadêmicas ($X^2_{KW} (2) = 7,566$; $p = ,023$; $n = 955$). De acordo com a comparação múltipla de médias das ordens, o grupo de estudantes com média superior a 14 valores apresenta uma distribuição diferente no global das vivências acadêmicas do grupo com média inferior a 13 valores.

A média de acesso dos alunos tem um efeito estatístico significativo sobre a dimensão carreira das vivências acadêmicas ($X^2_{KW} (2) = 7,559$; $p = ,023$; $n = 1042$). De acordo com a comparação múltipla de médias das ordens, o grupo de estudantes com

média superior a 14 valores apresenta uma distribuição diferente na dimensão carreira do grupo com média inferior a 13 valores.

A média de acesso dos alunos tem um efeito estatístico significativo sobre a dimensão estudo/curso das vivências acadêmicas ($X^2_{KW} (2) = 7,508$; $p = ,023$; $n = 1031$). De acordo com a comparação múltipla de médias das ordens, o grupo de estudantes com média superior a 14 valores apresenta uma distribuição diferente do grupo com média inferior a 13 valores.

Sendo que, é no grupo com média superior a 14 valores que se observam níveis superiores nesta dimensão das vivências acadêmicas, ao nível global, do estudo e da carreira.

Tabela 37. Estatística de teste Vivências/ média de acesso

Vivências acadêmicas	Interpessoal	Carreira	Institucional	Pessoal	Estudo/curso	
Qui-quadrado	7,566	4,763	7,559	,009	1,682	7,508
df	2	2	2	2	2	2
Asymp. Sig.	,023	,092	,023	,996	,431	,023

a. Kruskal Wallis Teste

b. Variável de agrupamento: media de candidatura GR

Hipótese 13: O número de disciplinas em atraso influencia significativamente as vivências acadêmicas.

Para avaliar se o número de disciplinas em atraso influencia significativamente as vivências acadêmicas ou algumas das suas dimensões recorreu-se ao teste não paramétrico de Kruskal-Wallis (tabela 38), seguido da comparação múltipla das médias das ordens (tabela 39).

O número de disciplinas em atraso tem um efeito estatístico significativo sobre o global das vivências acadêmicas ($X^2_{KW} (4) = 62,185$; $p \leq ,001$; $n = 955$). De acordo com a comparação múltipla de médias das ordens, o grupo de alunos que não têm disciplinas em atraso, apresenta uma distribuição no global das vivências acadêmicas diferente do grupo de alunos que possui uma disciplina em atraso, do grupo que possui três e ainda do grupo com 4 ou mais disciplinas em atraso. É no grupo de alunos que não têm disciplinas em atraso, que se observa níveis superiores nas vivências acadêmicas.

O número de disciplinas em atraso tem um efeito estatístico significativo sobre a dimensão interpessoal das vivências acadêmicas ($X^2_{KW} (4) = 11,782$; $p = ,019$; $n = 1.030$). No entanto, de acordo com a comparação múltipla de médias das ordens, essas diferenças só são observáveis usando o p-value assintótico não ajustado.

O número de disciplinas em atraso tem um efeito estatístico significativo sobre a dimensão carreira das vivências acadêmicas ($X^2_{KW}(4) = 63,229$; $p \leq ,001$; $n = 1.042$). De acordo com a comparação múltipla de médias das ordens, o grupo de alunos que não têm disciplinas em atraso, apresenta uma distribuição diferente na dimensão carreira do grupo de alunos que possui duas disciplinas em atraso, do grupo que possui três e ainda do grupo com quatro ou mais disciplinas em atraso.

Também de acordo com a comparação múltipla de médias das ordens, o grupo de alunos que possui uma disciplina em atraso, apresenta uma distribuição diferente do grupo de alunos que têm 4 ou mais disciplinas em atraso.

É no grupo de alunos que não têm disciplinas em atraso e no grupo de alunos que possui uma disciplina em atraso, que se observa níveis superiores na dimensão carreira.

O número de disciplinas em atraso tem um efeito estatístico significativo sobre a dimensão institucional das vivências acadêmicas ($X^2_{KW}(4) = 12,293$; $p = ,015$; $n = 1.033$). No entanto, de acordo com a comparação múltipla de médias das ordens, essas diferenças só são observáveis usando o p-value assintótico não ajustado.

O número de disciplinas em atraso tem um efeito estatístico significativo sobre a dimensão pessoal das vivências acadêmicas ($X^2_{KW}(4) = 36,079$; $p \leq ,001$; $n = 1.032$). De acordo com a comparação múltipla de médias das ordens, o grupo de alunos que não têm disciplinas em atraso apresenta uma distribuição da dimensão pessoal diferente do grupo de alunos que possui uma disciplina em atraso e do grupo de alunos que possui quatro ou mais disciplinas em atraso.

Também de acordo com a comparação múltipla de médias das ordens, o grupo de alunos que possui duas disciplinas em atraso apresenta uma distribuição da dimensão pessoal diferente do grupo de alunos que possui 4 ou mais disciplinas em atraso.

É no grupo de alunos que não possui disciplinas em atraso e no grupo de alunos que possui duas disciplinas em atraso que se observa níveis superiores na dimensão pessoal.

O número de disciplinas em atraso tem um efeito estatístico significativo sobre a dimensão estudo/curso das vivências acadêmicas ($X^2_{KW}(4) = 85,261$; $p \leq ,001$; $n = 1.030$). De acordo com a comparação múltipla de médias das ordens, o grupo de alunos que não têm disciplinas em atraso apresenta uma distribuição da dimensão estudo/curso diferente, dos grupos de alunos que possuem uma disciplina em atraso, duas, três e ainda do grupo com 4 ou mais disciplinas em atraso. É no grupo de alunos que não têm disciplinas em atraso que se observa níveis superiores na dimensão estudo.

Tabela 38. Estatística de teste Vivências/ disciplinas

	Vivências acadêmicas	Interpessoal	Carreira	Institucional	Pessoal	Estudo/curso
Qui-quadrado	62,185	11,782	63,229	12,293	36,079	85,261
Df	4	4	4	4	4	4
Sig Assimp..	,000	,019	,000	,015	,000	,000

a. Kruskal Wallis Teste

c. Variável de agrupamento: disciplinas em atraso

Tabela 39. Comparação múltipla médias das ordens vivências/disciplinas

Dimensão	Disciplinas em atraso	Estatística de teste	Erro padrão	Sig	
Vivências Acadêmicas	4 ou mais	0	198.741	31.600	,000
“	“ 3	0	185.484	42.044	,000
“	“ 1	0	108.556	31.439	,006
Carreira	4 ou mais	1	126.233	43.412	,036
“	4 ou mais	0	215.802	32.952	,000
“	3	0	170.909	43.168	,001
“	2	0	127.151	37.154	,006
Pessoal	4 ou mais	2	155.625	46.692	,009
“	4 ou mais	0	161.478	32.992	,000
“	1	0	104.651	32.377	,012
Estudo/curso	4 ou mais	0	234.029	32.476	,000
“	“ 3	0	231.616	43.921	,000
“	“ 2	0	127.312	36.772	,005
“	“ 1	0	121.366	23.170	,002

Hipótese 14: A residência dos alunos em tempo de aulas influencia significativamente as vivências acadêmicas.

Para avaliar se a residência dos estudantes universitários influencia significativamente as vivências acadêmicas ou algumas das suas dimensões recorreu-se ao teste não paramétrico de Kruskal-Wallis (tabela 40), seguido da comparação múltipla das médias das ordens (tabela 41).

A residência dos estudantes universitários, em tempo de aulas, tem um efeito estatístico significativo sobre a dimensão interpessoal das vivências acadêmicas ($X^2_{KW}(6) = 38,404$; $p \leq ,001$; $n = 1013$). De acordo com a comparação múltipla de médias das ordens, o grupo de alunos que reside com o cônjuge apresenta uma distribuição diferente dos grupos de alunos que residem com os pais, na residência universitária ou que residem em apartamento com outros estudantes. Sendo que é no grupo de alunos que reside com o cônjuge que se observa níveis inferiores na dimensão interpessoal.

Também de acordo com a comparação múltipla de médias das ordens, o grupo de alunos que reside com os pais, apresenta uma distribuição da dimensão interpessoal diferente do grupo de alunos que reside em apartamento com outros estudantes. É no grupo de alunos que reside com os pais, que se observa níveis inferiores nesta dimensão.

A residência dos estudantes universitários, em tempo de aulas tem um efeito estatístico significativo sobre a dimensão institucional das vivências acadêmicas ($X^2_{KW} (6) = 17,973$; $p = ,006$; $n = 1016$). No entanto, de acordo com a comparação múltipla de médias das ordens, a diferença entre a residência dos estudantes só é observável usando o p-value assintótico não ajustado.

A residência dos estudantes universitários, em tempo de aulas, tem um efeito estatístico significativo sobre a dimensão pessoal das vivências acadêmicas ($X^2_{KW} (6) = 16,107$; $p = ,013$; $n = 1015$). De acordo com a comparação múltipla de médias das ordens, o grupo de alunos que reside numa residência universitária apresenta uma distribuição da dimensão pessoal diferente do grupo de alunos que reside com o cônjuge, sendo que, é no grupo de alunos que reside com o cônjuge que se observam níveis superiores na dimensão pessoal.

A residência dos estudantes universitários, em tempo de aulas, tem um efeito estatístico significativo sobre a dimensão estudo /curso das vivências acadêmicas ($X^2_{KW} (6) = 16,312$; $p = ,012$; $n = 1.015$). De acordo com a comparação múltipla de médias das ordens, o grupo de alunos que reside com o cônjuge apresenta uma distribuição da dimensão estudo /curso diferente do grupo de alunos que reside em casa de familiares e do grupo de alunos que reside em apartamento com outros estudantes, sendo que, é no grupo de alunos que reside com o cônjuge que se observam níveis superiores nesta dimensão.

Tabela 40. Estatística de teste Vivências/residência

	Vivências acadêmicas	Interpessoal	Carreira	Institucional	Pessoal	Estudo/curso
Qui-quadrado	4,136	38,404	1,081	17,973	16,107	16,312
Df	6	6	6	6	6	6
Sig Assimp..	,658	,000	,982	,006	,013	,012

a. Kruskal Wallis Teste

b. Variável de agrupamento: Reside

Tabela 41. Comparação múltipla médias das ordens vivências/residência

Dimensão	Residência	Estatística de teste	Erro padrão	sig
Interpessoal	c/ Conjugue c/ pais	-104.328	29.290	,008
"	" Residência Univ	160.595	47.131	,014
"	" ap. c/ outros estud	-186.877	31.771	,000
"	c/ pais " " " "	82.549	23.062	,007
Pessoal	Residenci. Univ c/ Cônjuge	-149.188	47.542	,036
Estudo/curso	casa d familiar " "	148.211	48.500	,047
"	" ap. c/ out estud " "	99.377	31.837	,030

Para além da análise entre as vivências acadêmicas e o tipo de residência dos alunos em tempo de aulas, considerou-se pertinente, analisar se os alunos não

deslocados apresentavam índices inferiores aos alunos deslocados da sua residência habitual, nas vivências acadêmicas.

A significância da diferença entre média das vivências acadêmicas quer no global, quer nas cinco dimensões, nos alunos não deslocados e nos alunos deslocados foi avaliada com o teste *t-student* para amostras independentes (tabela 42). Os pressupostos deste método estatístico, nomeadamente a normalidade das distribuições e a homogeneidade de variâncias nos dois grupos foram avaliados, respectivamente, com o teste Kolmogorov-Smirnov e com o teste de Levene. Prosseguiu-se com o teste paramétrico apesar de alguns grupos não possuírem distribuição normal, pois segundo Marôco (2010) a potência do teste não é afectada quando a violação da normalidade é devida unicamente ao enviesamento da distribuição (enviesamento baixo).

Os alunos não deslocados da sua residência habitual, apresentam índices na dimensão estudo das vivências acadêmicas, em média 44,6317 ($SEM = ,28262$), enquanto os alunos deslocados apresentam índices, em média 43,1713 ($SEM = ,33518$). De acordo com o teste *t-student*, as diferenças observadas entre os índices médios nos dois grupos são estatisticamente significativas ($t(1013) = 2,757$; $PUE = ,003$), e de acordo com o intervalo de confiança a 95% $],35526; 2,10940[$, os alunos não deslocados apresentam uma diferença entre 2,1 e ,3 acima dos alunos deslocados (esta diferença é de 1,2323). Rejeita-se a hipótese nula e confirma-se que os índices dos alunos não deslocados são superiores aos índices dos alunos deslocados na dimensão estudo.

Os alunos não deslocados da sua residência habitual apresentam *índices* na dimensão interpessoal das vivências acadêmicas, em média 47,4093 ($SEM = ,31061$), enquanto os alunos deslocados apresentam índices, em média 48,5255 ($SEM = ,39145$). De acordo com o teste *t-student*, as diferenças observadas entre os *índices* médios, nos dois grupos, são estatisticamente significativas ($t(1013) = -2,234$; $PUE = ,013$), e de acordo com o intervalo de confiança a 95% $]-2,09686; -,13554[$, os alunos não deslocados apresentam, uma diferença de -1,11620. Rejeita-se a hipótese nula e confirma-se que os índices dos alunos não deslocados são inferiores aos índices dos alunos deslocados nesta dimensão.

Os alunos não deslocados da sua residência habitual apresentam índices na dimensão pessoal das vivências acadêmicas, em média 48,7428 ($SEM = ,35356$), enquanto os alunos deslocados apresentam índices, em média 46,5671 ($SEM = ,47822$). De acordo com o teste *t-student*, as diferenças observadas entre os índices médios nos dois grupos são estatisticamente significativas ($t(1015) = 3,720$; $PUE \leq ,001$), e de acordo

com o intervalo de confiança a 95%]1,02800; 3,32335[, os alunos não deslocados apresentam, uma diferença que é de 2,1758). Rejeita-se a hipótese nula e confirma-se que os índices dos alunos não deslocados são superiores aos índices dos alunos deslocados nesta dimensão.

Os alunos não deslocados da sua residência habitual apresentam índices no global das vivências acadêmicas, em média 217,9825 ($SEM = 1,04611$), enquanto os alunos deslocados apresentam índices, em média 214,7174 ($SEM = 1,35252$). De acordo com o teste *t-student*, as diferenças observadas entre os índices médios nos dois grupos são estatisticamente significativas ($t(938) = 1,925$; $p_{UE} = ,027$), e de acordo com o intervalo de confiança a 95%]-,06409; -6,59434[, os alunos não deslocados apresentam, uma diferença entre ,06 e 6, (esta diferença é de 3,26513) acima dos alunos deslocados. Rejeita-se a hipótese nula e confirma-se que os índices dos alunos não deslocados são superiores aos índices dos alunos deslocados no global das vivências acadêmicas.

Tabela 42. *Teste T para amostras independentes vivências/mobilidade*

		Teste Levene homogeneidade variância		Teste t-student para igualdade das médias					
		F	Sig.	t	df	Sig. (bilateral)	Diferença entre média	interv. confian. a 95% pa difer. entre a média	
								Inferior	Superior
Vivências acadêmicas	Igual variância	2,022	,155	1,925	938	,055	3,26513	-,06409	6,59434
Estudo	Igual variância	2,794	,095	2,757	1013	,006	1,23233	,35526	2,10940
Interpessoal	Igual variância	,279	,598	-2,234	1013	,026	-1,11620	-2,09686	-,13554
Pessoal	Igual variância	1,252	,263	3,720	1015	,000	2,17568	1,02800	3,32335

Hipótese 15: A prática regular de actividade física (motivação, frequência, duração da sessão, número de modalidades praticadas e tipo de modalidade), influenciam significativamente as vivências acadêmicas. Para avaliar se estas variáveis influenciam significativamente as vivências acadêmicas ou algumas das dimensões recorreu-se ao teste não paramétrico de Kruskal-Wallis (tabela 43), seguido da comparação múltipla das médias das ordens.

a) O principal motivo que leva os alunos do ensino superior a praticar actividade física regular, tem um efeito estatisticamente significativo sobre:

- as vivências acadêmicas ($X^2_{KW} = 14,727$; $p = ,012$; $n = 955$), no entanto, de acordo com a comparação múltipla de médias das ordens, as diferenças entre o principal motivo que leva os estudantes do ensino superior a praticar actividade física regular só são observáveis usando o p-value assintótico não ajustado.

- a dimensão institucional das vivências acadêmicas ($X^2_{KW} = 14,954$; $p = ,011$; $n = 1.032$), no entanto, de acordo com a comparação múltipla de médias das ordens, as diferenças entre o principal motivo que leva os estudantes do ensino superior a praticar actividade física regular, só são observáveis usando o p-value assintótico não ajustado.
- a dimensão pessoal das vivências acadêmicas ($X^2_{KW} = 18,606$; $p = ,002$; $n = 1.032$). De acordo com a comparação múltipla de médias das ordens, o grupo de alunos que pratica regularmente actividade física por gosto apresenta uma distribuição diferente do grupo de alunos que não pratica regularmente actividade física, sendo que, é no grupo de alunos que pratica regularmente actividade física por gosto que se observa níveis superiores nesta dimensão.

Tabela 43. Estatística de teste Vivências/motivo

	Vivências acadêmicas	Interpessoal	Carreira	Institucional	Pessoal	Estudo/curso
Qui-quadrado	14,727	6,795	6,974	14,954	18,606	7,026
Df	5	5	5	5	5	5
Sig Assimp..	,012	,236	,223	,011	,002	,219

a. Kruskal Wallis Teste

b. Variável de agrupamento: Actividade física motivo

Tabela 44. Comparação múltipla médias das ordens vivências/motivo

Dimensão	principal motivo	Estatística de teste	Erro padrão	sig
Pessoal	não PRAF Por gosto	-68.636	22.089	,028

b) O número de sessões praticadas por semana pelos alunos do ensino superior, tem um efeito estatístico significativo sobre:

- as vivências acadêmicas ($X^2_{KW} (3) = 10,517$; $p = ,015$; $n = 955$), no entanto, de acordo com a comparação múltipla de médias das ordens, as diferenças entre o número de sessões praticadas por semana pelos estudantes só são observáveis usando o p-value assintótico não ajustado.
- a dimensão institucional das vivências acadêmicas ($X^2_{KW} (3) = 9,761$; $p = ,021$; $n = 1.033$). De acordo com a comparação múltipla de médias das ordens, o grupo de alunos que não pratica regularmente actividade física apresenta uma distribuição diferente do grupo de alunos cuja frequência é de uma a duas sessões por semana, sendo que, é no grupo de alunos cuja frequência é de uma a duas sessões por semana que se observa níveis superiores nesta dimensão das vivências acadêmicas.
- a dimensão pessoal das vivências acadêmicas ($X^2_{KW} (3) = 12,287$; $p = ,006$; $n = 1.032$). De acordo com a comparação múltipla de médias das ordens, o grupo de alunos que não pratica regularmente actividade física apresenta, uma distribuição diferente do

grupo de alunos cuja, frequência é de três a quatro sessões por semana, sendo que, é no grupo de alunos cuja frequência é de três, a quatro sessões por semana, que se observa níveis superiores nesta dimensão.

Tabela 45. Estatística de teste Vivências/frequência

	Vivências acadêmicas	Interpessoal	Carreira	Institucional	Pessoal	Estudo/course
Qui-quadrado	10,517	5,352	3,642	9,761	12,287	5,212
Df	3	3	3	3	3	3
Sig Assimp..	,015	,148	,303	,021	,006	,157

a. Kruskal Wallis Teste

b. Variável de agrupamento: frequência GR

Tabela 46. Comparação múltipla médias das ordens vivências/frequência

Dimensão	frequência semanal	Estatística de teste	Erro padrão	sig	
Institucional	não PAFR	1 a 2 sessões p/ semana	-72.437	23.970	,015
Pessoal	não PAFR	3 a 4 sessões p/ semana	-79-058	26.363	,016

c) O tempo que despendido (minutos por semana) pelos alunos do ensino superior na prática de actividade física regular tem um efeito estatístico significativo (tabela 47) sobre a dimensão pessoal das vivências acadêmicas ($X^2_{KW} (5) = 12,212$; $p = ,032$). No entanto, de acordo com a comparação múltipla de médias das ordens, as diferenças atendendo ao tempo despendido pelos estudantes do ensino superior na prática de actividade física regular só são observáveis usando o p-value assintótico não ajustado.

Tabela 47. Estatística de teste Vivências/duração

	Vivências acadêmicas	Interpessoal	Carreira	Institucional	Pessoal	Estudo/course
Qui-quadrado	11,091	4,489	2,908	9,651	12,212	10,497
Df	5	5	5	5	5	5
Sig Assimp..	,050	,481	,714	,086	,032	,062

a. Kruskal Wallis Teste

b. Variável de agrupamento: minutos actividade física por semana

d) O número de modalidades praticadas pelos alunos universitários, tem um efeito estatístico significativo (tabela 48) sobre:

- O global das vivências acadêmicas ($X^2_{KW} (3) = 13,484$; $p = ,004$; $n = 947$). De acordo com a comparação múltipla de médias das ordens, o grupo de alunos que não pratica regularmente sequer uma actividade física apresenta uma distribuição do global das vivências acadêmicas diferente do grupo de alunos que pratica duas modalidades.
- a dimensão pessoal das vivências acadêmicas ($X^2_{KW} (3) = 24,606$; $p \leq ,001$; $n = 1.021$). De acordo com a comparação múltipla de médias das ordens, o grupo de alunos que pratica três modalidades apresenta uma distribuição da dimensão pessoal diferente,

do grupo de alunos que não pratica regularmente sequer uma modalidade física e do grupo que pratica uma modalidade.

Também de acordo com a comparação múltipla de médias das ordens, o grupo de alunos que pratica regularmente duas modalidades apresenta uma distribuição diferente do grupo que não pratica regularmente sequer uma modalidade.

- a dimensão interpessoal das vivências acadêmicas ($\chi^2_{KW}(3) = 8,313$; $p = ,040$; $n = 1.020$), no entanto, de acordo com a comparação múltipla de médias das ordens, as diferenças entre o número de modalidades praticadas só são observáveis usando o p-value assintótico não ajustado.

É no grupo de alunos que pratica um número superior de modalidades que se observa níveis superiores na dimensão pessoal e no global das vivências acadêmicas.

Tabela 48. Estatística de teste Vivências/nº modalidades

	Vivências acadêmicas	Interpessoal	Carreira	Institucional	Pessoal	Estudo/curso
Qui-quadrado	13,484	8,313	3,616	6,199	24,606	5,470
Df	3	3	3	3	3	3
Sig Assimp..	,004	,040	,306	,102	,000	,140

a. Kruskal Wallis Teste

b. Variável de agrupamento: nº actividade

Tabela 49. Comparação múltipla médias das ordens vivências/nº de modalidades

Dimensão	nº de actividades	Estatística de teste	Erro padrão	Sig	
Vivências acadêmicas	0	2	-87.313	31.790	,036
Pessoal	0	2	-109.460	32.657	,005
"	0	3	-214.439	54.439	,000
"	1	3	-183.535	55.183	,005

e) O tipo de modalidade (actividade) praticado pelos alunos universitários, tem um efeito estatístico significativo (tabela 50) sobre:

- a dimensão estudo/curso das vivências acadêmicas ($\chi^2_{KW}(11) = 33,998$; $p \leq ,001$; $n = 1.013$). De acordo com a comparação múltipla de médias das ordens, o grupo de alunos que pratica futebol, futsal, rugby ou pólo aquático e o grupo de alunos que pratica basquetebol, andebol ou voleibol apresentam uma distribuição da dimensão estudo/curso diferente do grupo de alunos que pratica ginástica aquática, aeróbica, fitness, pilates, flexões, abdominais. Sendo que é no grupo de alunos que pratica ginástica (aquática, aeróbica, fitness, pilates, flexões, abdominais) que se observa níveis superiores nesta dimensão.

- a dimensão interpessoal das vivências acadêmicas ($\chi^2_{KW}(11) = 25,340$; $p = ,008$; $n = 1.012$), no entanto, de acordo com a comparação múltipla de médias das ordens, as diferenças entre o tipo de modalidade praticado pelos estudantes só são observáveis usando o p-value assintótico não ajustado.

Tabela 50. Estatística de teste Vivências/tipo modalidade

	Vivências acadêmicas	Interpessoal	Carreira	Institucional	Pessoal	Estudo/curso
Qui-quadrado	14,759	25,340	18,045	13,643	18,951	33,998
Df	11	11	11	11	11	11
Sig Assimp..	,194	,008	,081	,253	,062	,000

a. Kruskal Wallis Teste

b. Variável de agrupamento: Actividade1

Tabela 51. Comparação múltipla médias das ordens vivências/tipo modalidade

Dimensão	tipo de modalidade	Estatística de teste	Erro padrão	sig	
Estudo Curso	futebol, futsal, rugby, pólo aquático	ginástica (aquática, aeróbica, fitness, pilates, flexões, abdominais)	-261.339	66.510	,006
"	basquetebol, andebol, voleibol	ginástica (aquática, aeróbica, fitness, pilates, flexões, abdominais)	-255.314	70.915	,021

f) Há quanto tempo os alunos praticam regularmente actividade física tem um efeito estatístico significativo sobre:

- O global das vivências acadêmicas ($X^2_{KW}(5) = 12,204; p = ,032; n = 894$). De acordo com a comparação múltipla de médias das ordens, grupo de alunos que não pratica actividade física regular apresenta uma distribuição do global das vivências acadêmicas diferente do grupo de alunos que pratica actividade física regular há mais de 37 meses (3 anos). É no grupo de alunos que pratica actividade física regular há mais de 37 meses que se observa níveis superiores no global das vivências acadêmicas.
- a dimensão pessoal das vivências acadêmicas ($X^2_{KW}(5) = 16,723; p = ,005; n = 964$). De acordo com a comparação múltipla de médias das ordens, grupo de alunos que não pratica actividade física regular apresenta uma distribuição diferente do grupo de alunos que pratica actividade física regular há mais de 37 meses. É no grupo de alunos que pratica actividade física regular há mais de 37 meses que se observa níveis superiores nesta dimensão das vivências acadêmicas.

Tabela 52. Estatística de teste Vivências/tempo

	Vivências acadêmicas	Interpessoal	Carreira	Institucional	Pessoal	Estudo
Qui-quadrado	12,204	6,531	4,586	7,644	16,723	7,284
Df	5	5	5	5	5	5
Sig Assimp..	,032	,258	,468	,177	,005	,200

a. Kruskal Wallis Teste

b. Variável de agrupamento: desde quando GR

Tabela 53. Comparação múltipla médias das ordens vivências/tempo

Dimensão	Desde quando PRAF	Estatística de teste	Erro padrão	sig
Vivências acadêmicas	não PRAF mais de 37 meses	-73.722	24.167	,034
Pessoal	não PRAF mais de 37 meses	-81.057	24,922	,017

Hipótese 16: A percepção de bem-estar (a) global, (b) físico e (c) psíquico influenciam significativamente as vivências acadêmicas.

Para avaliar se a percepção de bem-estar global influencia significativamente as vivências acadêmicas ou algumas das dimensões recorreu-se ao teste não paramétrico de Kruskal-Wallis, seguido da comparação múltipla das médias das ordens. A hipótese de que os alunos que possuem uma percepção de bem-estar físico e psicológico apresentam índices superiores nas vivências acadêmicas, foi avaliada pelo teste não paramétrico de Wilcoxon Mann-Whitney.

a) A percepção de saúde dos estudantes universitários (mau, razoável, bom, excelente), tem um efeito estatístico significativo (tabela 54) sobre:

- o global das vivências acadêmicas ($X^2_{KW}(3) = 93,891; p \leq ,001; n = 952$).
- a dimensão pessoal das vivências acadêmicas ($X^2_{KW}(3) = 112,788; p \leq ,001; n = 1.027$).
- a dimensão estudo/curso das vivências acadêmicas ($X^2_{KW}(3) = 52,358; p \leq ,001; n = 1.028$).

Para as variáveis global das vivências acadêmicas, dimensão pessoal e dimensão estudo/curso, observou-se que, de acordo com a comparação múltipla de médias das ordens, o grupo de alunos que percebem a sua saúde como sendo excelente, apresenta uma distribuição destas variáveis diferente dos grupos de alunos que percebem a sua saúde como sendo má, razoável ou boa.

Também de acordo com a comparação múltipla de médias das ordens, o grupo de alunos que percebem a sua saúde como sendo boa, apresenta uma distribuição diferente dos grupos de alunos que percebem a sua saúde como sendo razoável ou má.

a dimensão interpessoal das vivências acadêmicas ($X^2_{KW}(3) = 35,844; p \leq ,001; n = 1.025$). De acordo com a comparação múltipla de médias das ordens, o grupo de alunos que percebe a sua saúde como sendo excelente apresenta uma distribuição da dimensão interpessoal diferente do grupo de alunos que percebe a sua saúde como sendo má, razoável ou boa.

Também de acordo com a comparação múltipla de médias das ordens, o grupo de alunos que percebe a sua saúde como sendo boa e o grupo de alunos que percebe a sua saúde como sendo razoável, apresentam uma distribuição diferente do grupo de alunos que percebe a sua saúde como sendo má.

- a dimensão carreira das vivências acadêmicas ($X^2_{KW}(3) = 26,084$; $p \leq ,001$; $n = 1.037$). De acordo com a comparação múltipla de médias das ordens, o grupo de alunos que percepção a sua saúde como sendo excelente apresenta uma distribuição da dimensão carreira diferente do grupo de alunos que percepção a sua saúde como sendo má, razoável ou boa.
- a dimensão institucional das vivências acadêmicas ($X^2_{KW}(3) = 31,933$; $p \leq ,001$; $n = 1.028$). De acordo com a comparação múltipla de médias das ordens, grupo de alunos que percepção a sua saúde como sendo excelente, apresenta uma distribuição da dimensão institucional diferente do grupo de alunos que percepção a sua saúde como sendo má, razoável ou boa.

Também de acordo com a comparação múltipla de médias das ordens, o grupo de alunos que percepção a sua saúde como sendo boa, apresenta uma distribuição diferente do grupo de alunos que percepção a sua saúde como sendo razoável.

É no grupo de alunos com percepção de saúde mais positiva que se observa níveis superiores seja no global, seja na dimensão pessoal, estudo/curso, interpessoal, carreira ou institucional.

Tabela 54. Estatística de teste Vivências/bem-estar

	Vivências acadêmicas	Interpessoal	Carreira	Institucional	Pessoal	Estudo/curso
Qui-quadrado	93,891	35,844	26,084	31,933	112,788	52,358
Df	3	3	3	3	3	3
Sig Assimp..	,000	,000	,000	,000	,000	,000

a. Kruskal Wallis Teste

b. Variável de agrupamento: Estado saúde

Tabela 55. Comparação múltipla médias das ordens vivências/bem-estar

Dimensão	Percepção saúde		Estatística de teste	Erro padrão	sig
Vivências acadêmicas	mau	bom	-338.923	83.658	,000
“	“	excelente	-486.171	86.644	,000
“	razoável	bom	-124.063	21.508	,000
“	“	excelente	-271.311	31.164	,000
“	bom	“	-147.248	27.602	,000
Interpessoal	mau	razoável	-217.653	81.374	,045
“	“	bom	-270.035	79.909	,004
“	“	excelente	-375.331	83.110	,000
“	razoável	“	-157.678	32.096	,000
“	bom	“	-105.296	28.176	,000
Carreira	mau	excelente	-291.885	84.026	,003
“	razoável	“	-143.744	32.171	,000
“	bom	“	-93.023	28.316	,006
Institucional	mau	excelente	-280.157	86.079	,007
“	razoável	bom	-61.891	22.412	,035
“	razoável	excelente	-168.012	32.022	,000
“	bom	excelente	-106.121	28.221	,001
Pessoal	mau	bom	-355.361	83.044	,000
“	“	excelente	-522.010	86.173	,000
“	razoável	bom	-143.388	22.518	,000

“	“	excelente	-310.038	32.196	,000
“	bom	“	-166.650	28.320	,000
Estudo/curso	mau	bom	-244.897	80.129	,013
“	“	“	-355.840	83.367	,000
“	“	razoável	-111.779	22.440	,000
“	“	“	-202.722	32.140	,000
“	“	bom	-90.943	28.346	,008

b) **Os alunos que se consideram fisicamente saudáveis apresentam níveis superiores nas vivências acadêmicas.** A percepção de bem-estar físico (consideram-se fisicamente saudáveis ou não), tem um efeito estatístico significativo (tabela 56) sobre:

- global das vivências acadêmicas ($U = 25\ 360,5$; $W = 28600,5$; $p \leq ,001$; $n = 935$).
- a dimensão pessoal das vivências acadêmicas ($U = 22\ 325$; $W = 26\ 241$; $p \leq ,001$; $n = 1011$);
- a dimensão estudo/curso das vivências acadêmicas ($U = 31\ 781,000$; $W = 35\ 967$; $p \leq ,001$; $n = 1009$).

O grupo de alunos universitários, que não se consideram fisicamente saudáveis, apresenta uma distribuição diferente do grupo de alunos universitários que se consideram fisicamente saudáveis, sendo que, é no grupo de alunos que, não se consideram fisicamente saudáveis, que se observa níveis inferiores nas vivências acadêmicas (global, pessoal, estudo/curso).

Tabela 56. Estatística de teste Vivências/bem-estar físico						
	Vivências acadêmicas	Interpessoal	Carreira	Institucional	Pessoal	Estudo
Mann-Whitney U	25360,500	36985,500	40830,000	36419,000	22325,000	31781,000
Wilcoxon W	28600,500	40901,500	472815,000	40424,000	26241,000	35967,000
Z	-3,827	-1,340	-,537	-1,756	-6,991	-3,771
Sig Assimp..(bil)	,000	,180	,591	,079	,000	,000

a. Variável de agrupamento: Saúde física pres

c) **Os alunos que não se consideram deprimidos ou com falta de ânimo, apresentam níveis superiores nas vivências acadêmicas.** O considerar-se deprimido ou com falta de ânimo, tem um efeito estatístico significativo sobre (tabela 57) sobre:

- as vivências acadêmicas ($U = 33156,5$; $W = 43309,5$; $p \leq ,001$; $n=918$);
- a dimensão interpessoal das vivências acadêmicas ($U = 54647,5$; $W = 66737,5$; $p = ,002$; $n = 990$);
- a dimensão carreira das vivências acadêmicas ($U = 57\ 157,500$; $W = 69403,5$; $p = ,009$; $n = 999$);
- a dimensão institucional das vivências acadêmicas ($U = 56\ 909,000$; $W = 68844$; $p = ,022$; $n = 990$);

- A dimensão pessoal das vivências acadêmicas ($U = 26.131,000$; $W = 38377$; $p \leq ,001$; $n = 990$);
- a dimensão estudo/curso das vivências acadêmicas ($U = 50.901,500$; $W = 62991,5$; $p \leq ,001$; $n = 990$).

De acordo com a comparação múltipla de médias das ordens, o grupo de alunos universitários que não se considera deprimido ou com falta de ânimo, apresenta uma distribuição diferente do grupo de alunos universitários que se considera deprimido ou com falta de ânimo, sendo que, é no grupo de alunos que não se considera deprimido ou com falta de ânimo que se observam níveis superiores quer no global das vivências acadêmicas como em todas as dimensões.

	Vivências acadêmicas	Interpessoal	Carreira	Institucional	Pessoal	Estudo
Mann-Whitney U	33156,500	54647,500	57157,500	56909,000	26131,000	50901,500
Wilcoxon W	43309,500	66737,500	69403,500	68844,000	38377,000	62991,500
Z	-7,553	-3,081	-2,599	-2,294	-11,881	-4,229
Sig Assimp.. (bilateral)	,000	,002	,009	,022	,000	,000

a. Variável de agrupamento: Deprimido

d) **Os alunos que não se consideram ansiosos ou com stresse excessivo, apresentam níveis superiores nas vivências acadêmicas.** A percepção de ansiedade ou de stresse excessivo, teve um efeito estatístico significativo (tabela 58) sobre:

- o global das vivências acadêmicas ($U = 65097$; $W = 112068$; $p \leq ,001$; $n = 915$);
- a dimensão interpessoal das vivências acadêmicas ($U = 95061,5$; $W = 150007,5$; $p = ,002$; $n = 985$).
- a dimensão pessoal das vivências acadêmicas ($U = 55416,5$; $W = 112032,5$; $p \leq ,001$; $n = 987$).
- a dimensão estudo/curso das vivências acadêmicas ($U = 93331$; $W = 149276$; $p \leq ,001$; $n = 986$).

O grupo de alunos universitários que não se consideram ansiosos ou com stresse excessivo, apresenta uma distribuição nas variáveis global das vivências acadêmicas, e nas dimensões interpessoal, pessoal e estudo, diferente do grupo de alunos universitários que se considera ansioso ou com stresse excessivo, sendo que, é no grupo de alunos que não se considera ansioso ou com stresse excessivo que se observam níveis superiores nas vivências acadêmicas.

	Vivências acadêmicas	Interpessoal	Carreira	Institucional	Pessoal	Estudo
Mann-Whitney U	65097,000	95061,500	103856,500	102123,500	55416,500	93331,000

Wilcoxon W	112068,000	150007,500	161147,500	159076,500	112032,500	149276,000
Z	-7,446	-3,127	-1,673	-1,747	-12,720	-3,679
Sig Assimp. (bilateral)	,000	,002	,094	,081	,000	,000

a. Variável de agrupamento: Ansioso

Hipótese 17: Há diferenças nas vivências acadêmicas relativamente aos comportamentos aditivos (consumo de tabaco, consumo de álcool e consumo de estupefacientes), sendo que os alunos não consumidores apresentam índices superiores na dimensão estudo das vivências acadêmicas. Esta hipótese, foi avaliada pelo teste não paramétrico de Wilcoxon Mann-Whitney.

a) Os alunos que não fumam apresentam índices superiores na dimensão estudo das vivências acadêmicas. As diferenças observadas são estatisticamente significativas (tabela 59) na dimensão estudo/curso das vivências acadêmicas ($U = 97341,5$; $W = 150316,5$; $p \leq ,001$).

As diferenças observadas são, também, estatisticamente significativas na dimensão:

- institucional das vivências acadêmicas ($U = 102384$; $W = 158329$; $p = ,001$);
- interpessoal das vivências acadêmicas ($U = 100943$; $W = 343499$; $p = ,001$).

Os estudantes universitários não fumadores apresentam índices superiores ao nível da dimensão estudo e ao nível da dimensão institucional, das vivências acadêmicas, no entanto, ao nível da dimensão interpessoal das vivências acadêmicas, apresentam índices inferiores.

Tabela 59. Estatística de teste Vivências/bem-estar psicológico

	Vivências acadêmicas	Interpessoal	Carreira	Institucional	Pessoal	Estudo
Mann-Whitney U	94656,500	100943,000	116397,000	102384,000	113209,500	97341,500
Wilcoxon W	141016,500	343499,000	172008,000	158329,000	168155,500	150316,500
Z	-1,082	-3,424	-,365	-3,207	-,628	-3,917
Sig Assimp.. (bilateral)	,279	,001	,715	,001	,530	,000

a. Variável de agrupamento: tabaco

b) Os alunos que não consomem álcool apresentam índices superiores na dimensão estudo das vivências acadêmicas.

As diferenças observadas são estatisticamente significativas (tabela 60) ao nível da dimensão estudo/curso das vivências acadêmicas ($U = 81121,5$; $W = 353812,5$; $p \leq ,001$).

As diferenças observadas são também estatisticamente significativas ao nível:

- do global das vivências acadêmicas ($U = 81934,5$; $W = 317,575,5$; $p = ,029$);
- da dimensão institucional das vivências acadêmicas ($U = 96352$; $W = 367568$; $p = ,012$);

- da dimensão pessoal das vivências acadêmicas ($U = 96500,5$; $W = 368453,5$; $p = ,019$);
- da dimensão interpessoal das vivências acadêmicas ($U = 87262,5$; $W = 128017,5$; $p \leq ,001$).

Os estudantes universitários que não consomem álcool apresentam índices superiores ao nível das dimensões estudo, institucional e pessoal e também ao nível do global das vivências acadêmicas. No entanto, o oposto verifica-se ao nível da dimensão interpessoal, na qual estes estudantes apresentam índices superiores.

Tabela 60. Estatística de teste Vivências – vivências/álcool

	Vivências acadêmicas	Interpessoal	Carreira	Institucional	Pessoal	Estudo
Mann-Whitney U	81934,500	87262,500	104895,000	96352,000	96500,500	81121,500
Wilcoxon W	317575,500	128017,500	379065,000	367568,000	368453,500	353812,500
Z	-2,190	-4,258	-1,064	-2,512	-2,343	-5,829
Sig Assimp.. (bilateral)	,029	,000	,287	,012	,019	,000

a. Variável de agrupamento: álcool

c) Os alunos que não consomem estupefacientes apresentam índices inferiores na dimensão estudo das vivências acadêmicas. As diferenças observadas são estatisticamente significativas (tabela 61) ao nível da dimensão estudo/curso das vivências acadêmicas ($U = 32,793.500$; $W = 38,464.500$; $p \leq ,001$).

As diferenças observadas são, também, estatisticamente significativas ao nível:

- global das vivências acadêmicas ($U = 36,355.500$; $W = 41,711.500$; $p = ,004$);
- da dimensão institucional das vivências acadêmicas ($U = 40,995.500$; $W = 47,100.500$; $p = ,001$);
- da dimensão interpessoal das vivências acadêmicas ($U = 87262,5$; $W = 128017,5$; $p \leq ,001$).

Os estudantes universitários que não consomem estupefacientes apresentam ao nível da dimensão estudo/curso, global das vivências acadêmicas e na dimensão institucional, índices superiores, aos estudantes que consomem estupefacientes.

Tabela 61. Estatística de teste Vivências – vivências/estupefacientes

	Vivências acadêmicas	Interpessoal	Carreira	Institucional	Pessoal	Estudo
Mann-Whitney U	36355,500	45695,500	47633,000	40995,500	46475,000	32793,500
Wilcoxon W	41711,500	469355,500	53628,000	47100,500	52470,000	38464,500
Z	-2,845	-1,665	-1,082	-3,311	-1,302	-5,595
Sig Assimp.. (bilateral)	,004	,096	,279	,001	,193	,000

a. Variável de agrupamento: estupefacientes

Hipótese 18: Os alunos universitários que não consultaram um técnico de saúde mental (psicólogo, psiquiatra) apresentam índices superiores na dimensão pessoal das vivências acadêmicas?

Os estudantes que não consultaram técnico de saúde mental apresentam índices no global das vivências acadêmicas, em média 208,2203 ($SEM = 3,26486$), enquanto os estudantes que consultaram técnico apresentam índices, em média 216,9717 ($SEM = 3,87215$). De acordo com o teste *t-student*, as diferenças observadas entre os índices médios nos dois grupos são estatisticamente significativas ($t(906) = 2,560$; $p_{UE} = ,006$), e de acordo com o intervalo de confiança a 95%]2,04219; 15,46060[, os estudantes que não consultaram técnico de saúde mental apresentam, uma diferença de 8,75139) acima dos estudantes que consultaram técnico. Rejeita-se a hipótese nula e confirma-se que os índices dos estudantes que não consultaram técnico de saúde mental são superiores aos que consultaram técnico de saúde mental no global das vivências acadêmicas.

Os estudantes que não consultaram técnico de saúde mental apresentam índices na dimensão pessoal das vivências acadêmicas, em média 48,3614 ($SEM = 1,29296$), enquanto os estudantes que consultaram técnico apresentam índices, em média 40,1111 ($SEM = 1,20123$). De acordo com o teste *t-student*, as diferenças observadas entre os índices médios nos dois grupos são estatisticamente significativas ($t(977) = 7,109$; $p_{UE} \leq ,001$), e de acordo com o intervalo de confiança a 95%]5,97277; 10,52771[, os estudantes que não consultaram técnico de saúde mental apresentam, uma diferença de 8,25024 acima dos estudantes que consultaram de técnico. Rejeita-se a hipótese nula e confirma-se que os índices dos estudantes que não consultaram técnico de saúde mental são superiores aos que consultaram técnico de saúde mental na dimensão pessoal.

Para além da análise, das hipóteses inicialmente colocadas, considerou-se adequado o estudo de outras variáveis recolhidas através do questionário:

O número de disciplinas em atraso é superior nos alunos comparativamente às alunas?

Para verificar se o número de disciplinas em atraso nos alunos (licenciatura) é diferente das alunas, como as amostras têm dimensão muito diferente e a variável apresenta uma distribuição muito enviesada, platocúrtica, e distribuição não é normal, procedeu-se ao teste Wilcoxon_Mann_whitney. O número de disciplinas em atraso é superior nos alunos comparativamente às alunas. A diferença é, estatisticamente significativa ($U = 73763$; $W = 260118$; $p \leq ,001$).

Os alunos que se consideram ansiosos, apresentam expectativas actuais inferiores (expectativas diminuiram) aos que não se consideram ansiosos? Os alunos que se consideram ansiosos, apresentam expectativas actuais inferiores aos que não se consideram ansiosos e as diferenças observadas são estatisticamente significativas ($U = 102,568.5$; $W = 322,021.5$; $p_U = ,002$).

O período de tempo ao qual os estudantes do ensino superior já praticam actividade física influencia significativamente a percepção de saúde global (bem-estar)?

Para avaliar se o período de tempo ao qual os alunos do ensino superior já praticam actividade física influencia significativamente o estado de saúde percebido recorreu-se ao teste não paramétrico de Kruskal-Wallis, seguido da comparação múltipla das médias como descrito em Marôco (2010). O período de tempo ao qual os alunos do ensino superior já praticam actividade física tem um efeito estatístico significativo sobre o estado de saúde global (bem-estar) percebido pelos alunos universitários ($X^2_{KW}(5) = 42.889$; $p \leq ,001$; $n = 899$). De acordo com a comparação múltipla de média das ordens, quer o período de tempo de mais de 37 meses, quer o período de tempo de 25 a 36 meses ao qual os alunos do ensino superior já praticam actividade física apresentam uma distribuição do bem-estar significativamente diferente daqueles cujo período tempo é zero, isto que não fazem actividade física. É no grupo de alunos que PRAF há 25 meses ou mais, que se observa níveis superiores de bem-estar.

O estado de saúde percebido influencia o período de tempo que já pratica actividade física regular?

O estado de saúde percebido pelos alunos tem um efeito estatisticamente significativo sobre o tempo que já pratica actividade física ($X^2_{KW}(3) = 46,499$; $p \leq ,001$; $n = 989$). De acordo com a comparação múltipla de médias das ordens (Figura 37), o grupo que percebe um estado de saúde bom apresenta uma distribuição do tempo a que praticam actividade física significativamente diferente do grupo que percebe um estado de saúde mau e razoável.

Também de acordo com a comparação múltipla de médias das ordens, o grupo que percebe um estado de saúde excelente apresenta uma distribuição do tempo a que praticam actividade física significativamente diferente do grupo que percebe um estado de saúde mau, razoável e bom.

É nos grupos, cujo estado de saúde percebido é mais positivo que se observa períodos de prática regular de actividade física superiores.

Os alunos que não se consideram fisicamente saudáveis apresentam um período de tempo que já praticam actividade física regular inferior aos estudantes que se consideram fisicamente saudáveis?

A hipótese de que os alunos que não se consideram fisicamente saudáveis são os que apresentam índices de PRAF há menos tempo, foi avaliada pelo teste não paramétrico de Wilcoxon Mann-Whitney. Os alunos que não se consideram fisicamente saudáveis, apresentam um período de tempo mais reduzido de prática regular de actividade física que os alunos que se consideram saudáveis e as diferenças observadas são estatisticamente significativas ($U = 33639$; $W = 37734$; $p_U = ,009$).

Os alunos que não se consideram ansiosos ou com stresse excessivo praticam regularmente actividade física há mais tempo que aqueles que se consideram ansiosos?

A hipótese de que os alunos que não se consideram ansiosos ou com stresse excessivo PRAF há mais tempo que aqueles que se consideram ansiosos, foi avaliada pelo teste não paramétrico de Wilcoxon Mann-Whitney. Há diferenças significativas entre os alunos universitários que não se consideram ansiosos ou com stresse excessivo e os que se consideram ansiosos em função do tempo a que já PRAF e as diferenças observadas são estatisticamente significativas ($U = 94646$; $W = 147947$; $p = ,048$).

O número de sessões de PRAF por semana influencia significativamente o estado de saúde/bem-estar percebido pelos alunos?

A frequência com que os alunos PRAF têm um efeito estatístico significativo sobre a percepção de bem-estar/saúde ($X^2_{KW}(3) = 42.672$; $p \leq ,001$; $n = 1057$). De acordo com a comparação múltipla de média das ordens, os grupos cuja frequência é superior a uma ou duas sessões por semana, apresentam uma distribuição do bem-estar significativamente diferente daqueles cujo número de sessões é zero, isto é, que não fazem actividade física, sendo que, é no grupo de alunos com PRAF com uma a duas ou mais sessões, por semana, que se observam níveis superiores de bem-estar.

O tempo semanal despendido em actividade física (minutos/semana) influencia significativamente o grau de saúde percebido pelos alunos?

O período de tempo despendido, em actividade física por semana em minutos, tem um efeito estatístico significativo sobre o grau saúde percebido pelos alunos ($X^2_{KW}(5) = 45,355$; $p \leq ,001$; $n = 1039$). De acordo com a comparação múltipla de média das ordens, o grupo de alunos que pratica entre 2 a 3 horas e o grupo que praticam mais de 4h por semana, apresentam uma distribuição do grau de estado de saúde percebido significativamente diferente daqueles que não fazem actividade física,

sendo que é no grupo de estudantes que PRAF que se observam níveis superiores de bem-estar.

O número de modalidades de actividade física influencia o estado de saúde percebido pelos alunos?

O número de modalidades de A F praticadas regularmente pelos alunos do ensino superior tem um efeito estatístico significativo sobre o estado de saúde/ bem-estar percebido pelos alunos ($X^2_{KW}(2) = 36.107$; $p \leq ,001$; $n = 1016$). De acordo com a comparação múltipla de média das ordens, quer o grupo de alunos que pratica uma modalidade de AFR, quer o grupo de alunos que pratica duas modalidades de AFR, apresentam uma distribuição do bem-estar significativamente diferente daqueles cujo número de modalidades PRAF é zero, isto é, que não fazem actividade física, sendo que, é nos grupos de alunos que praticam uma modalidade ou duas modalidades, que se observam níveis superiores de bem-estar.

O tipo de modalidades de actividade física praticadas regularmente pelos alunos influencia o estado de saúde percebido pelos alunos?

O tipo de modalidades de A F praticadas regularmente pelos alunos do ensino superior tem um efeito estatístico significativo sobre o estado de saúde percebido ($X^2_{KW}(11) = 52.452$; $p \leq ,001$; $n = 1038$). De acordo com a comparação múltipla de média das ordens, quer o grupo de alunos que vai regularmente ao ginásio (musculação, máquinas, power-plate, cardiofitness) como aquele que pratica regularmente futebol, futsal, rugby, pólo aquático e ainda o grupo de alunos que pratica artes marciais (jiu-jitsu, karaté, judo, full contact, boxe, kickboxe, amm,) apresentam uma distribuição do estado de saúde percebido significativamente diferente dos que não fazem actividade física, sendo que, é no grupo de alunos que PRAF que se observam níveis superiores do estado de saúde percebido.

O estado de saúde percebido influencia significativamente o consumo de tabaco dos alunos?

Para avaliar se o estado de saúde percebido influencia significativamente o consumo de tabaco recorreu-se ao teste não paramétrico de Kruskal-Wallis, seguido da comparação múltipla das médias das ordens. Usando o teste Kruskal-Wallis concluiu-se que o consumo de tabaco é influenciado significativamente pelo grau de percepção de saúde. Isto é, há pelo menos um nível de percepção de bem-estar, em que a distribuição dos valores do consumo de tabaco difere significativamente das distribuições do consumo de tabaco observadas em outros níveis de percepção de saúde.

O grau de percepção de saúde tem um efeito estatístico significativo sobre o consumo de tabaco ($X^2_{kw} (3) = 26,466; p \leq ,001; n = 1.056$). De acordo com a comparação múltipla de médias das ordens, o nível de percepção mau apresenta uma distribuição do consumo de tabaco significativamente diferente do grupo de alunos cuja percepção de saúde, é excelente, boa e razoável. Sendo no grupo de alunos cuja percepção de saúde é má que se observam consumos superiores de tabaco.

O estado de saúde percepcionado influencia significativamente o consumo de estupefacientes dos alunos?

Para avaliar se a percepção de saúde influencia significativamente o consumo de estupefacientes recorreu-se ao teste não paramétrico de Kruskal-Wallis, seguido da comparação múltipla das médias das ordens. Usando o teste Kruskal-Wallis concluiu-se que o consumo de estupefacientes é influenciado significativamente pela percepção de saúde. Isto é, há pelo menos um nível de percepção de bem-estar, em que a distribuição dos valores do consumo de estupefacientes difere significativamente das distribuições do consumo de estupefacientes observadas em outros níveis de percepção de saúde.

A percepção de saúde tem um efeito estatístico significativo sobre o consumo de estupefacientes ($X^2_{kw} (3) = 11,493; p = ,009; n = 1.053$). De acordo com a comparação múltipla de médias das ordens, o nível de percepção mau apresenta uma distribuição do consumo de estupefacientes significativamente diferente do grupo de alunos cuja percepção de saúde é excelente, boa e razoável. Sendo no grupo de alunos cuja percepção de saúde é má que se observam, consumos superiores de estupefacientes.

DISCUSSÃO

Na interpretação e análise dos resultados apresentados anteriormente importa referir que os dados adquiridos pelo recurso ao QVA-r são inferenciais, descrevem auto-percepções de realidades pessoais, e amostrais, uma vez que os resultados não representam o universo de alunos da Universidade do Algarve ou do Instituto Superior D. Afonso III. Na presente, secção apresenta-se um resumo das principais características da amostra e posteriormente, os resultados obtidos para cada hipótese.

O estudo tomou uma amostra de alunos que se disponibilizaram para responder ao questionário apresentado. Esta situação apesar de ser comum a outras investigações realizadas com estudantes universitários, levanta dificuldades à representatividade dos alunos tomados. Saliencia-se o facto da aplicação do questionário ter ocorrido no início do ano lectivo 2010/2011 e de que vários alunos frequentavam pela primeira vez a presente

instituição de ensino, terem poucos conhecimentos acerca da instituição. Esta situação verificou-se principalmente em alunos do primeiro ano de licenciatura, mas também em alunos de pós-graduação e de mestrado. Este aspecto foi apontado por alguns alunos que nos deram o seu *feedback* após o preenchimento do questionário. Adicionalmente, Santos (2000) num estudo realizado com alunos do ensino superior, referiu que o grupo de alunos recém-chegados à universidade e, portanto, sem grandes conhecimentos da instituição, serviços e actividades disponibilizados, poder ser um aspecto redutor da consistência interna das respostas dos alunos no QVA.

Note-se que o facto de os alunos estarem inscritos em anos seguintes ao 1º de licenciatura, não significa que tenham já frequentado a presente instituição em anos anteriores, e por isso não ter um nível de conhecimento alargado da instituição, isto verificou-se principalmente nos alunos de pós-graduação e de mestrado. O item com o qual se pretendia avaliar desde quando os alunos frequentavam o curso e a instituição não foi suficientemente específico, e deixava margens para algumas dúvidas.

Relativamente ao instrumento utilizado, o QVA-r, a análise factorial apresentou valores e estrutura semelhante à referida pelos autores, o mesmo se verificou para os níveis de consistência interna. O estudo considera uma amostra de 1062, destes 976 frequentam a UAlg os restantes, o INUAF. As idades estão compreendidas entre os 17 e 68 anos. Os alunos têm em média 23.45 anos. No grupo de alunos da UAlg, a idade média é 22.63 com um desvio padrão de 5.96, ao passo que no INUAF a média é de 32.65 anos, com um desvio padrão de 11.52. A média de candidatura ao ensino superior do grupo de alunos que frequentam um curso na UAlg foi de 140 pontos e a média do grupo de alunos que frequenta o INUAF foi de 135 pontos.

A amostra é constituída maioritariamente por jovens do género feminino (69,1%), o que reflecte a realidade da maioria das instituições do ensino superior, senão todas. Possui nacionalidade Portuguesa 96% e 61,4% não precisou sair da sua residência habitual para frequentar o curso. No que se refere ao grau, 86,7% frequenta uma licenciatura e 13,3% frequenta uma pós graduação ou um mestrado. Em regime diurno, responderam 842 alunos (79,3%) e em regime pós laboral, 217 (20,4%). Dos estudantes de licenciatura, 70,6% frequenta o curso e a instituição de ensino correspondentes á sua 1ª opção, relativamente aos alunos de mestrado isto verifica-se para 86,5% dos alunos.

Atendendo às expectativas, 38,2% dos alunos refere ter tido inicialmente expectativas muito altas relativamente à instituição, 41,7% expectativa médias e 6% expectativas baixas. Sobre o curso, 48,8% referiu ter tido inicialmente expectativas altas, 34,5 expectativas médias e 2,2% expectativas baixas. Sobre as saídas profissionais,

37,9% refere ter tido inicialmente expectativas altas, 42,9% expectativas médias e 7,5% expectativas baixas. Actualmente, essas expectativas aumentaram, para 18,1% dos alunos, mantêm-se para 68,9% dos alunos e diminuíram para 13% dos alunos.

Tendo em consideração o exercício de uma profissão em paralelo aos estudos, observou-se que 47,5% dos estudantes não exerce uma profissão, 25,6% fá-lo apenas durante as férias lectivas e 25,9% exerce uma profissão todo ano. A média semanal de horas dedicadas ao exercício da profissão é de 37h e 25m (20,5h a tempo parcial e 37,63h a tempo inteiro). Saliencia-se que 63% trabalha todo o ano, a tempo inteiro. O que parece ser uma discrepância entre os dados dos 73% dos alunos que referem não ser trabalhadores, relativamente a 47% que refere não trabalhar, surge porque a maioria dos alunos que trabalha exclusivamente nas férias, se assumiu na primeira como não trabalhador, isto é, dos 26,6% que trabalha durante as férias apenas 2,9 se assumiu como estudante que exerce uma profissão.

Com base na fundamentação teórica, confirmaram-se os resultados esperados para a maioria das hipóteses elaboradas. Antes de proceder ao estudo das hipóteses, analisou-se se o contexto de aplicação do questionário influenciava as vivências académicas. Verificou-se que não havia diferenças no global das vivências académicas, na dimensão institucional e na dimensão pessoal. No entanto, nas dimensões Interpessoal, carreira e estudo/curso, há evidência estatística significativa de que a aplicação em contexto de sala de aula é diferente da aplicação fora da sala de aula. Sendo que, ao nível das dimensões carreira e estudo/curso, ao contrário do que se verificou relativamente à dimensão interpessoal, o grupo de alunos inquiridos na sala de aula apresentavam índices superiores.

Hipótese 1 – Género masculino/feminino

A partir dos resultados nas cinco dimensões em função do género masculino e feminino, conclui-se que em média os alunos apresentam níveis de vivências académicas positivas (acima de 20 na dimensão institucional e acima de 32,5 nas dimensões estudo, carreira, interpessoal, e pessoal). Sendo que, e à semelhança do que se verificou no estudo de Silva (2003) os valores médios para cada subescala indicam que os alunos apresentam valores mais elevados ao nível interpessoal e pessoal das vivências académicas. Por outro lado as alunas apresentam valores médios mais elevados nas dimensões, institucional, estudo/curso e carreira. Adicionalmente, salienta-se que o número de disciplinas em atraso foi superior nos alunos do género masculino.

Estes resultados embora de acordo com alguns dos autores referidos, contrariam alguns resultados de Porta-Nova e Fleming (2009) segundo os quais, as raparigas

apresentam mais dificuldades que os rapazes na adaptação acadêmica. Estes autores referem que os rapazes pontuam, em média, com valores mais elevados na maioria das dimensões com exceção dos métodos de estudo e na gestão de tempo.

No que se refere às raparigas estas apresentam mais dificuldades relacionadas com os aspectos pessoais e de desenvolvimento psicossocial, As diferenças não foram significativas na dimensão interpessoal e no global das vivências acadêmicas. Tal como referido por Machado *et al.*, (2002, cit. por Porta-Nova & Fleming, 2009) as diferenças na adaptação acadêmica são atenuadas, porque se por um lado os rapazes apresentam índices superiores na dimensão pessoal, as raparigas apresentam índices superiores ao nível institucional, estudo/curso e carreira, isto revela que elas possuem uma melhor organização pessoal no que respeita às exigências do curso.

Hipótese 2 – Faixa etária

Concluiu-se que as vivências acadêmicas, seja no seu global, seja em cada uma das cinco dimensões que a compõem, são influenciadas significativamente pela faixa etária dos alunos, em pelo menos um dos grupos etários. Os grupos etários com menos de 25 anos, comparativamente aos mais velhos apresentam níveis inferiores no global das vivências acadêmicas, como nas dimensões que a compõem, com exceção da dimensão institucional onde se verifica o oposto. Ao nível institucional é possível que os alunos com idades inferiores a 21 anos tenham apresentado índices superiores aos alunos com idades entre os 21 e os 30 anos possivelmente porque os mais velhos serão também já trabalhadores pelo devem dispor de um tempo livre mais reduzido e como tal menos disponibilidade para se envolver na vida académica, conhecer ou usufruir dos serviços que a instituição disponibiliza.

Atendendo á idade, os resultados de vários autores não são unânimes, possivelmente isso deve-se às particularidades de cada amostra, pelo que é necessário uma caracterização adicional da amostra para compreender melhor a influência da idade nas vivências académicas. Por outro lado vários autores salientam que para além do desenvolvimento psicossocial que se pode esperar para determinada idade é preciso considerar o ambiente em que esse desenvolvimento decorreu.

Hipótese 3 – Número de filhos

Os estudantes sem filhos apresentam no global das vivências académicas, nas dimensões carreira, pessoal e estudo/curso, índices inferiores aos estudantes com um filho. Na dimensão estudo/curso, os estudantes com dois filhos que apresentam índices mais elevados que aqueles que não têm filhos.

Hipótese 4 - Instituição pública/privada

Observaram-se diferenças significativas, entre as médias dos alunos da UAlg e dos alunos do INUAF, quer no global das vivências académicas, quer nas dimensões estudo/curso, carreira e pessoal, das vivências académicas, sendo que os alunos da UAlg apresentam médias inferiores. Ao nível da dimensão institucional e interpessoal, os alunos da UAlg apresentam valores superiores, no entanto não são estatisticamente significativos.

Hipótese 5 - Unidade orgânica

A Unidade orgânica influencia significativamente as vivências académicas, no global e nas suas dimensões, exceptuando a dimensão interpessoal. Ao nível global das vivências académicas, a ESEC e o INUAF, possuem ambos, valores superiores à ESHGT-P, à FE e ao ISE.

Ao nível da dimensão carreira, a FCHS, a ESEC e o INUAF possuem valores superiores à ESHGT-P e à FE. O ISE destaca-se, nesta dimensão, por apresentar valores inferiores à FCHS, ESEC, ESGHT_F, ESSUAlg e ao INUAF.

Ao nível da dimensão Institucional, a ESHGT_P apresenta valores inferiores a todas as outras unidades orgânicas da UAlg. Nesta dimensão a FCHS, apresenta valores superiores à ESEC e ao INUAF.

Ao nível da dimensão pessoal, apenas se observam diferenças significativas, entre o INUAF e a ESSUAlg, sendo que o INUAF apresenta índices superiores.

Na dimensão estudo/curso, o ISE apresenta índices inferiores à ESEC, à ESSUAlg e ao INUAF. A FE apresenta índices inferiores à ESEC e ao INUAF. Também a ESHGT_P e a ESGHT_F apresentam índices inferiores aos INUAF.

Hipótese 6 – Curso frequentado

Observou-se um efeito estatístico significativo do curso sobre o global das vivências académicas e sobre as dimensões interpessoal, carreira, institucional, estudo/curso, pessoal. No global das vivências académicas, é o curso de Engenharia Alimentar que revela uma adaptação académica mais negativa relativamente aos cursos de Psicologia, Enfermagem, Desporto e Educação Pré-escolar.

Na dimensão interpessoal, os alunos de Enfermagem revelam melhor adaptação que os alunos de Gestão de Empresas.

Ao nível da dimensão carreira, os alunos de Engenharia Alimentar destacam-se de novo pela negativa, sendo que apresentam um menor envolvimento no projecto de carreira, que os alunos de Gestão, Gerontologia Social, Educação Básica, Gestão Hoteleira, Ciências da Educação, Enfermagem, Desporto, Educação Social, Terapia da Fala, Psicologia da Educação, Psicologia, Psicologia Clínica e Educação Pré-escolar.

Também na dimensão carreira, o curso de Gestão Empresarial revela índices de adaptação inferiores aos cursos de Educação Social, Psicologia, Psicologia Clínica e Educação Pré-escolar.

Ainda na dimensão carreira o curso de Psicologia salienta-se pela positiva ao apresentar índices de adaptação superiores também aos cursos de Farmácia, Sociologia, Assessoria de Administração, Gestão de Empresas e de Gestão.

No que se refere à dimensão institucional, o curso de Gestão de Empresas apresenta índices de adaptação inferiores aos cursos de Educação Social, Economia, Desporto, Ortoprotésia, Psicologia, Ciências Farmacêuticas, Dietética, e Nutrição e Sociologia. Também na dimensão institucional, o curso de Gerontologia revela índices de adaptação inferiores ao curso de Psicologia.

Por último, ao nível da dimensão estudo/curso, o curso de Psicologia Clínica, destaca-se pela positiva, ao apresentar índices de adaptação superiores aos cursos de Gestão, Gestão de Empresas, Engenharia Eléctrica e Electrónica e Engenharia Alimentar. Ao nível do envolvimento no estudo e no curso, também o curso de Enfermagem revela índices de adaptação superiores ao curso de Engenharia Alimentar.

Hipótese 7 – Ano frequentado

Verificou-se que o grupo de alunos do 1º ano de licenciatura apresenta níveis superiores na dimensão institucional, na dimensão carreira e no global das vivências académicas.

Os alunos do 5º ano (1º ano de mestrado) apresentam níveis superiores no global das vivências académicas e nas dimensões carreira e estudo, para isso pode ter contribuído o facto de estes alunos estarem a iniciar uma nova etapa (mestrado) e por outro lado, dado o seu percurso podem ter já alcançado uma melhor organização e metodologia de estudo.

Na dimensão interpessoal, verificou-se o oposto, são os alunos do 3º e do 4º ano que apresentam níveis superiores, aos alunos do 5º ano. Possivelmente, neste período do seu percurso, a maioria destes alunos já estabeleceu relações de amizade estáveis, ao passo que os alunos do 5º, que entram num novo ciclo que passa pelo mestrado ou pós graduação precisam de fazer uma nova adaptação. Isto porque, mesmo aqueles que transitam do 1º ciclo se deparam com novos colegas ao passo que os seus colegas anteriores podem ter seguido outras especializações. Por outro lado, o processo de Bolonha pode ter trazido a este nível, alunos que haviam interrompido estudos há vários anos, por isso, a nível interpessoal ainda não tiveram a possibilidade de formar uma rede estável de amizade e um envolvimento interpessoal com os colegas.

Salienta-se que no global e na dimensão instituição, são os alunos do 1º ano que revelam melhor adaptação. Na dimensão carreira, são os alunos do 1º ano de licenciatura e os alunos do 1º ano de mestrado ou de pós-graduação que revelam melhor adaptação.

Por outro lado, os alunos do 3º ano revelam índices inferiores no global das vivências acadêmicas, na dimensão carreira e na dimensão estudo/curso, também à semelhança do que referido por Porta-Nova e Fleming (2009) acredita-se que esta diferença se possa dever ao cansaço e desgaste face às exigências académicas e desencanto ou diminuição das expectativas por parte destes alunos. Possivelmente o facto do questionário ter sido aplicado no início do ano lectivo, pode ter influenciado os resultados. É possível que se a aplicação do questionário tivesse decorrido no segundo semestre, após a fase da descoberta, que estes dados se alterassem e aí estariam de acordo com o outro grupo de autores que refere que os alunos do 1º ano são os que revelam mais dificuldades de integração no ensino superior.

Hipótese 8 - Regime diurno/pós-laboral

Os alunos que frequentam o curso em regime diurno apresentam índices superiores na dimensão interpessoal e na dimensão institucional, e inferiores dimensão pessoal e na dimensão estudo das vivências académicas em relação aos alunos que frequentam o curso em regime pós laboral. Possivelmente o ambiente em que funcionam as aulas diurnas propicia uma melhor adaptação dos alunos em regime diurno, pois têm mais possibilidades para descobrir e usufruir dos serviços da própria instituição e por isso apresentar índices superiores ao nível das dimensões interpessoal e institucional. Adicionalmente, os alunos do regime pós laboral, possivelmente devido ao reduzido tempo livre, dado que muitos conciliam a vida profissional e familiar, com os estudos, terão menos possibilidades de partilhar as suas experiências académicas com os colegas de forma positiva e menos disponibilidade para conhecer ou utilizar os serviços que a instituição tem ao seu dispor. Salienta-se que ao nível pessoal e estudo/curso os alunos do regime diurno apresentam índices inferiores, alguns autores salientam que um maior investimento a nível interpessoal pode ter consequências negativas ao nível do estudo/curso.

Hipótese 9 – Trabalhar e estudar

Quer os estudantes que trabalham o tempo inteiro, quer os que trabalham todo ano, como os que trabalham entre 31 a 44 horas semanais apresentam índices inferiores na dimensão interpessoal e institucional das vivências académicas que os estudantes que não trabalham. Isto parece compreensível, pois estes estudantes dispõem de um

tempo livre bem mais reduzido para conviver com os colegas e para usufruir ou conhecer os serviços disponibilizados pela instituição. Estes resultados estão de acordo com os obtidos por Porta-Nova e Fleming (2009).

Na dimensão institucional, os alunos que não exercem uma profissão revelam, uma apreciação, significativamente, superior aos que trabalham e estudam. Possivelmente os horários de funcionamento das aulas e dos serviços da instituição podem não se ajustar ao estudante trabalhador e contribuir para valores inferiores ao nível da adaptação á instituição.

Na dimensão interpessoal, o facto de trabalhar como se referiu, diminui o tempo livre destes estudantes e leva conseqüentemente a um menor investimento nas interacções com outros colegas do curso, o que os leva a afastar ou isolar-se dos colegas, diminuindo as relações de amizade, o que segundo Porta-Nova e Fleming (2009) é um factor promotor do desajustamento académico.

Pelo contrário, na dimensão pessoal são os estudantes que trabalham a tempo inteiro, como os que trabalham todo ano ou que trabalham cerca de 31 a 44 horas, que apresentam índices superiores comparativamente aos que não trabalham, ou só trabalham nas férias, possivelmente, porque o facto de trabalhar lhes possibilita maior independência, autonomia e realização pessoal.

Na dimensão estudo, os trabalhadores a tempo inteiro apresentam índices superiores aos que trabalham a tempo parcial e aos que não trabalham. Por outro lado, os que trabalham todo ano, apresentam índices superiores aos que trabalham só nas férias e aos que não trabalham, ou seja, trabalhar todo ano, a tempo inteiro, contribuí para índices superiores na dimensão estudo. Talvez a situação profissional tenha obrigado estes alunos, a adquirir uma maior metodologia e organização na sua rotina de estudo. O número de horas de trabalho semanal não teve efeito sobre esta dimensão.

Hipótese 10 - Expectativas

Os alunos cujas expectativas aumentaram apresentam níveis superiores aos que mantiveram ou diminuíram, no global das vivências académicas e em todas as dimensões. Também os alunos que mantiveram as suas expectativas apresentam níveis superiores aos que diminuíram, quer no global das vivências académicas, como na dimensão carreira, institucional, pessoal e estudo/ curso.

Estes resultados estão de acordo com a fundamentação teórica deste estudo, segundo, o que, vários autores referem que o decréscimo das expectativas está associado a vivências académicas inferiores, no global das vivências académicas e nas dimensões que constituem o QVA-r. Alguns autores referem que os alunos, cujas expectativas se mantêm, apresentam melhores vivências académicas, incluindo maior

bem-estar, enquanto, os alunos, cujas expectativas diminuíram, apresentam níveis de vivências académicas mais baixos e maior frustração.

As expectativas iniciais dos alunos, relativamente às vivências académicas, apresentam um efeito estatístico significativo sobre o índice global das vivências académicas e sobre as suas dimensões, com excepção da dimensão estudo/curso. Sendo que, expectativas mais elevadas correspondem a índices superiores das vivências.

As expectativas iniciais dos alunos, relativamente ao curso, revelam um efeito significativo, sobre o índice global das vivências académicas e sobre todas as dimensões. Níveis superiores de expectativas relativamente ao curso profissionais correspondem a níveis superiores de vivências académicas.

As expectativas iniciais dos alunos, sobre as saídas profissionais, apresentam um efeito estatístico significativo sobre o índice global das vivências académicas, como sobre as suas dimensões, com excepção da dimensão pessoal. Em suma, expectativas mais elevadas correspondem a índices superiores das vivências académicas.

Hipótese 11 – Prioridade estabelecimento/curso

As escolhas vocacionais influenciam o ajustamento académico, os alunos que entram na sua 1ª opção, apresentam níveis superiores nas dimensões carreira e institucional das vivências académicas.

Os alunos que entram em 5ª e em 6ª opção, também apresentam melhores vivências académicas, que os de 4ª, o que leva a supor que o desapontamento destes alunos provavelmente terá sido inferior, pelo que o impacto sobre as vivências académicas foi menos negativo. Nas restantes dimensões e no global das vivências académicas não se observam diferenças atendendo à opção a que corresponde o estabelecimento que frequentam. Salienta-se que são as dimensões carreira e institucional as mais influenciadas pelo facto do estabelecimento corresponder à primeira opção de seis. Por outro lado, possivelmente, os alunos que entram no estabelecimento em 4ª opção realizam um investimento inferior na sua carreira e estão menos adaptados ao contexto académico.

Ao nível do estabelecimento frequentado, como ao nível do curso, os alunos que ingressam em primeira opção apresentam melhores índices na dimensão carreira das vivências académicas. Relativamente à opção de estabelecimento, a dimensão institucional também é influenciada pela 5ª e pela 6ª, opção. As restantes dimensões, como as vivências académicas no global, não foram influenciadas. Em suma, os alunos que entram num curso da sua primeira opção apresentam um maior envolvimento no seu projecto de carreira.

Hipótese 12 – Média de acesso

A média de acesso, dos alunos, teve um efeito estatístico significativo sobre o global das vivências acadêmicas, sobre a dimensão carreira e sobre a dimensão estudo/curso, sendo que, é no grupo com média superior a 14 valores que se observam níveis superiores aos alunos do grupo com média inferior 13 valores.

Hipótese 13 - Número de disciplinas em atraso

O número de disciplinas em atraso teve um efeito estatístico significativo, sobre o global das vivências acadêmicas e sobre todas as dimensões que a compõem. Sendo que, é no grupo de alunos que com menos disciplinas em atraso que se observam níveis de superiores nas vivências acadêmicas.

Hipótese 14 - Residência

Confirmando os resultados obtidos por alguns investigadores, nem sempre os alunos deslocados apresentam vivências acadêmicas inferiores aos não deslocados. Embora, haja diferenças significativas em algumas dimensões das vivências acadêmicas, atendendo ao tipo de residência do estudante universitário.

Os estudantes que vivem com o cônjuge possuem índices inferiores na dimensão interpessoal, possivelmente, por serem responsáveis por uma vida familiar o que reduz o seu tempo disponível para conviver com os colegas do curso e estabelecer amizades. Nesta dimensão, os estudantes que partilham apartamento com outros estudantes ou que vivem em residência universitária, ou com os pais, apresentam índices mais elevados. Ao nível das dimensões, pessoal e estudo/curso, verifica-se o oposto, são os alunos que residem com o cônjuge que apresentam índices mais elevados

Atendendo, apenas, ao facto de se tratar de alunos deslocados das suas residências habituais ou não, independentemente do tipo de residência, verificou-se que, nas dimensões, institucional e carreira, não há diferenças significativas entre o grupo de alunos não deslocados e o grupo de alunos deslocados. No entanto, observou-se diferença entre as médias destes alunos, nas dimensões estudo, interpessoal, pessoal e global das vivências acadêmicas, sendo que, os alunos não deslocados apresentam uma média superior nas dimensões estudo, pessoal e global, o oposto verifica-se na dimensão interpessoal.

Hipótese 15 – Prática regular de actividade física

Apesar da complexidade de factores que influenciam as vivências acadêmicas, esperava-se que os níveis das vivências acadêmicas, revelados pelos alunos fossem influenciados pelos comportamentos de saúde (prática regular de

actividade física), pela percepção de bem-estar (global, físico e psíquico), como pelos comportamentos de risco (consumo de tabaco, álcool ou estupefacientes).

Relativamente à motivação ou principal razão apontada pelos sujeitos para a prática de actividade física, verificou-se que os alunos que praticam regularmente actividade, física por gosto, apresentam níveis superiores na dimensão pessoal das vivências académicas.

No que se refere à frequência com que praticam actividade física, observou-se que os alunos que praticam 1 a 2 sessões por semana e os alunos que praticam 3 a 4 sessões por semana apresentam níveis superiores aos alunos que não praticam actividade física regular nas dimensões, institucional e pessoal.

Atendendo à duração das sessões de actividade física, apesar dos resultados indicarem que há um efeito estatístico significativo sobre as vivências académicas, não se observou diferença significativa, entre os grupos,

No número de modalidades praticadas pelos alunos, observou-se que os alunos que praticam duas modalidades apresentavam níveis superiores aos alunos que não praticam actividade física regular, no global das vivências académicas.

Na dimensão pessoal das vivências académicas, os alunos que praticam 2 modalidades apresentam níveis superiores aos alunos que não praticam actividade física regular. Os alunos que praticam 3 modalidades apresentam níveis superiores aos alunos que não praticam e aos alunos que praticam 1 modalidade.

No que se refere ao tipo de modalidades praticadas, pelos alunos, o grupo que pratica ginástica aquática, aeróbica, fitness, pilates, flexões, abdominais apresenta níveis superiores ao grupo de alunos que pratica futebol, futsal, rugby ou pólo aquático e ao grupo de alunos que praticam basquetebol, andebol ou voleibol, na dimensão estudo/curso das vivências académicas.

Verificou-se também que, o grupo de alunos que praticam actividade física regular há mais tempo (mais de 3 anos) apresenta níveis superiores na dimensão pessoal e no global das vivências académicas.

Hipótese 16 – Percepção de saúde

Os estudantes que possuem uma percepção superior de saúde ou bem-estar possuem níveis superiores no global das vivências académicas como em todas as dimensões. De um modo geral, os alunos que possuem uma percepção de saúde ou bem-estar mais positiva, apresentam índices superiores nas vivências académicas.

Os alunos, que possuem uma percepção bem-estar físico positiva, apresentam níveis superiores aos alunos que não se consideram fisicamente saudáveis, quer no global das vivências académicas quer nas dimensões pessoais e estudo/curso.

Foi no grupo de alunos que não se consideram deprimidos ou com falta de ânimo que se verificou níveis superiores aos alunos que se consideram deprimidos ou com falta de ânimo, no global das vivências acadêmicas como em todas as suas dimensões.

No grupo de alunos que não se consideram ansiosos ou com stresse excessivo, verificou níveis superiores, aos alunos que se consideram ansiosos ou com stresse excessivo, no global das vivências acadêmicas como em todas as suas dimensões.

Hipótese 17 – Comportamentos aditivos

Os alunos com comportamentos aditivos, nomeadamente, consumo de tabaco, álcool ou estupefacientes, apresentam diferenças estatísticas significativas dos alunos que não possuíam comportamentos aditivos. Os alunos com comportamentos aditivos apresentam índices de adaptação académica inferiores ao nível das dimensões estudo e institucional. Estes resultados estão em consonância com os resultados de alguns autores, referidos na fundamentação teórica deste trabalho, segundo os quais, os consumos podem ter efeitos negativos nas vivências académicas dos alunos, mas frequentemente, contribuem para um maior envolvimento interpessoal.

Os alunos fumadores apresentam índices superiores ao nível da dimensão interpessoal das vivências académicas. Os alunos que consumem álcool apresentam ao nível global das vivências académicas índices inferiores, o oposto verificou-se ao nível da dimensão interpessoal. Também, os alunos que consumem estupefacientes apresentam, índices inferiores de adaptação no global das vivências académicas.

Hipótese 18- Consulta de técnico de saúde mental

Os alunos que procuraram ajuda de profissional de saúde mental apresentam índices inferiores na dimensão pessoal das vivências académicas e também no global das vivências académicas.

Para além das hipóteses elaboradas, para o presente estudo, considerou-se pertinente responder a outras questões que surgiram ao longo deste estudo e que se entendem poder contribuir para uma melhor caracterização da amostra e consequentemente aumentar o conhecimento sobre as vivências destes estudantes.

Os alunos que se consideram ansiosos, apresentam expectativas actuais inferiores (expectativas diminuiram) e as diferenças observadas são estatisticamente significativas.

O nível de bem-estar é influenciado pelo período de tempo que já pratica actividade física regular. Quer o período de tempo de mais de 37 meses, quer o período

de tempo de 25 a 36 meses, ao qual os alunos já praticavam actividade física apresentam uma distribuição do bem-estar, significativamente diferente daqueles cujo período tempo é zero, isto é, que não praticam actividade física, sendo que, é no grupo de estudantes que PRAF, há 25 meses ou mais, que se observam níveis superiores de bem-estar.

Por outro lado os alunos que percebem um estado de saúde global (bem-estar) melhor são os que praticam actividade física há mais tempo. Nos grupos de alunos que praticam regularmente actividade física, uma ou mais sessões por semana, o de estado de saúde percebido foi superior aos alunos que não PRAF.

Os alunos universitários que não se consideram fisicamente saudáveis, PRAF há menos tempo que aqueles que se consideram fisicamente saudáveis.

Os alunos que não se consideram deprimidos ou com falta de ânimo, praticavam regularmente actividade física há mais tempo que aos alunos que se consideram deprimidos ou com falta de ânimo.

Os alunos que não se consideram ansiosos ou com stresse excessivo, PRAF há mais tempo que aqueles que se consideraram ansiosos. O grupo de alunos que praticam entre 2 a 3 horas e o grupo dos que praticam mais de 4h por semana, apresentam uma distribuição do estado de saúde percebido significativamente diferente daqueles que não praticam actividade física, sendo que, é no grupo de estudantes que PRAF, 2 horas semanais ou mais, que se observam níveis superiores de bem-estar.

Quer o grupo de alunos que praticam uma modalidade, quer o grupo de alunos que praticam duas modalidades, apresentam uma distribuição do bem-estar significativamente diferente daqueles cujo número de modalidades PRAF foi zero, isto é, que não praticam actividade física, sendo que, é nos grupos de estudantes que praticam uma ou duas modalidades, que se observam níveis superiores de bem-estar.

O grupo de alunos que vai regularmente ao ginásio (musculação, máquinas, power-plate, cardiofitness), como aqueles que praticam regularmente futebol, futsal, rugby, pólo aquático, e ainda o grupo de alunos que praticam artes marciais (jiu-jitsu, karaté, judo, full contact, boxe, kickboxe, amm,) apresentam uma distribuição do estado de saúde percebido, significativamente diferente, daqueles que não praticam actividade física, sendo que, é no grupo de alunos que PRAF, que se observam níveis superiores do estado de saúde percebido.

CONCLUSÃO

Tendo em conta o objectivo da nossa investigação, considerou-se o questionário de auto relato o instrumento de recolha de dados mais adequado, dada a grande dimensão da amostra, como também às limitações em termos de recursos económicos e humanos. Contudo, a este tipo de instrumentos, de auto-relato, estão inerentes algumas limitações, tais como, o facto de a informação transmitida dependerem daquilo que o sujeito está disposto a revelar de si mesmo, da sua consciência e autoconhecimento, estando também as suas respostas sujeitas á influência da desejabilidade social.

Por outro lado, por se tratar de um estudo transversal, embora seja um método mais acessível, constitui também uma limitação porque não permite analisar as alterações que as variáveis estudadas podem eventualmente sofrer com o tempo. Com estudo longitudinal que acompanhasse efectivamente o desenvolvimento dos sujeitos ao longo dos anos de frequência do ensino superior seria possível conhecer melhor a influência das variáveis, analisadas, no percurso académico dos estudantes. Apesar do número de elementos da amostra, salientam-se outras limitações como a disparidade do número de elementos entre os grupos, seja ao nível do curso, seja ao nível das práticas de exercício físico entre outras. Adicionalmente esta é uma amostra que reflecte maioritariamente as características de uma população universitária do género feminino.

Na análise dos resultados obtidos constatam-se, com efeito, diferenças significativas da idade, coincidentes com a maioria dos estudos. De um modo geral são os grupos com idades superiores que apresentam índices superiores no global das vivências académicas, como nas dimensões carreira, institucional, pessoal e estudo/cursos, com excepção da dimensão interpessoal onde o oposto se verifica.

Ao nível do ano frequentado, os alunos do 5º ano (1º de mestrado) apresentam índices mais elevados nas dimensões carreira e estudo/cursos, enquanto que, os alunos do 1º ano (licenciatura.) apresentam índices mais elevados nas dimensões carreira, institucional e também no global das vivências académicas, Na Dimensão interpessoal verificou-se o oposto, são os alunos do 3º e 4º ano que apresentam níveis superiores.

Atendendo ao género, as diferenças, entre alunos e alunas, são significativas em algumas das dimensões da adaptação académica, mas verifica-se que há uma atenuação, pois no global das vivências académicas as diferenças não são significativas. As diferenças são consensuais com os resultados obtidos por alguns dos autores referidos na fundamentação teórica deste trabalho. Embora alguns autores refiram que as dificuldades são atenuadas, importa referir que, possivelmente, o envolvimento das

alunas ao nível institucional, do estudo/curso e da carreira, pode ter contribuído para que tenham menos disciplinas em atraso.

Salienta-se também que, de acordo com vários autores, as expectativas influenciam as vivências acadêmicas, de modo que níveis superiores de expectativas estão associados a melhores vivências acadêmicas. Contudo, quando estas expectativas, não são realistas ou são comprometidas de algum modo, diminuem e contribuem para um mal-estar, possivelmente, causam desapontamento ou frustração aos alunos. Nestes casos, os índices de adaptação acadêmica diminuem, quer no global da adaptação, quer ao nível do envolvimento institucional, pessoal, interpessoal, e também ao nível do próprio envolvimento na carreira e no estudo/curso.

À semelhança do que se verificou em outros estudos, a opção a que corresponde o curso ou a instituição frequentada, influencia a adaptação acadêmica dos alunos. Salienta-se que, os alunos, que frequentam um curso e uma instituição que é da sua 1ª opção, apresentam melhores índices de adaptação. Salienta-se que, os alunos, que entraram em 6ª opção, possuem melhores índices de adaptação que os alunos que entraram em 4ª opção, possivelmente, porque os de 4ª opção teriam expectativas superiores de entrar em opções prévias, ao passo que, no grupo de alunos que entrou em 6ª opção, o comprometimento dessas expectativas não deve ter sido tão acentuado e daí o seu impacto nas vivências ser menor.

Como esperado, os alunos que consultaram técnico profissional de saúde mental, apresentam índices inferiores, no global das vivências acadêmicas, como também na dimensão pessoal. Estes resultados revelam coerência, a necessidade de procura de ajuda está de facto associada a dificuldades psicossociais sentidas pelos alunos. Por outro lado, revelam também que os alunos ao procurarem ajuda profissional demonstram que têm consciência destas dificuldades. Vários autores referem que a procura de ajuda profissional era superior nas alunas, no presente estudo embora em termos numéricos isso se tenha verificado, em termos estatísticos essa diferença não foi significativa.

A residência dos estudantes, em tempo de aulas, apresentou um efeito significativo sobre as vivências acadêmicas, tal como referido pela maioria dos autores. Os alunos deslocados apresentam índices de envolvimento interpessoal superior aos alunos não deslocados, ao passo que, ao nível pessoal e ao nível do envolvimento no estudo/curso e no global das vivências acadêmicas, o oposto se verifica. Atendendo ao tipo de residência do estudante, também se verificam diferenças significativas anteriormente referidas.

Ao nível da prática regular de actividade física observam-se diferenças significativas sendo que, de um modo geral, os alunos que praticam regulamentem actividade física apresentam índices superiores de adaptação académica.

Os alunos com índices superiores de adaptação académica são também aqueles que possuem uma percepção mais positiva do seu bem-estar global, como do seu bem-estar quer físico, quer psicológico.

A última, mas não menos importante das hipóteses diz respeito aos comportamentos aditivos. Os alunos com comportamentos aditivos, nomeadamente consumo de tabaco, álcool ou estupefacientes, apresentam índices de adaptação académica inferiores, particularmente, ao nível da dimensão estudo/curso e ao nível da dimensão institucional das vivências académicas. No caso dos alunos que fumam ou consomem álcool verifica-se um maior envolvimento ao nível dos relacionamentos interpessoais. Os alunos que consomem álcool ou estupefacientes apresentam ao nível do global das vivências académicas, índices inferiores de adaptação. Ao nível da dimensão pessoal, os alunos que consomem álcool apresentam índices inferiores.

Note-se que, de um modo geral, para a maioria das variáveis analisadas, quando se observam índices superiores na dimensão interpessoal, verifica-se o oposto nas dimensões pessoal e estudo/curso e vice – versa.

A partir da revisão bibliográfica, conclui-se que, em termos globais, para as hipóteses elaboradas no presente estudo os resultados estão em consonância com os obtidos por outros autores. Atendendo ao facto de numa mesma amostra se ter procedido ao estudo de um vasto leque de variáveis, isso pode ter contribuído para um melhor conhecimento das vivências académicas dos alunos do ensino superior. Embora não seja possível extrapolar estes resultados para a população geral tendo em conta o método de selecção da amostra.

Reflexão Crítica

Nos países mais desenvolvidos formou-se um clima científico social positivo acerca da promoção da saúde e da qualidade de vida do sujeito na sua comunidade que resultou da possibilidade de controlar diversos factores prejudiciais e da maior consciencialização na promoção da saúde individual e colectiva. Os valores pós-materialistas conduziram a novos movimentos sociais, incluindo entre outros, esforços para promover a saúde e a qualidade de vida tanto a nível mundial como comunitário. Pretende-se restaurar, proteger, modificar e criar valores e estilos de vida promotores da saúde e da qualidade de vida. A teoria e prática da intervenção são entendidas como um movimento social comunitário, que visa transformar os fundamentos sociais da cultura e da estrutura social actual para que todos os indivíduos tenham as mesmas oportunidades de promoção da saúde (Buela-Casal, Fernández-Rios & Gimenez, 1997).

Muitos estudos focam a actividade física como tendo efeitos positivos na qualidade de vida. A educação física no jovem e a continuação das actividades desportivas nos adultos podem contribuir para preservar a saúde das agressões da vida moderna. Ao lado da sedentariedade existem numerosos factores de risco com predisposições a várias doenças. A prática regular de actividade física deve ser entendida como uma necessidade biológica que o modo de vida actual não permite satisfazer espontaneamente. É difícil conseguir que os sujeitos se comportem de forma preventiva, pois nem sempre actuam de forma racional, muitas vezes deixam-se conduzir por impulsos e sentimentos. É no campo da prevenção onde mais se revela necessário o enfoque no Modelo Cognitivo Comportamental. Divulgar só a informação e esclarecer os indivíduos não é suficiente para alterar os comportamentos. Na prática preventiva, este modelo é útil ao nível teórico, em que estabelece uma relação entre as possíveis variáveis do estilo de vida e do pensamento, sobre os quais se pode intervir de forma preventiva, e ainda, ao nível prático em que permite incidir de forma directa sobre os comportamentos e pensamentos dos indivíduos.

De acordo com a conceptualização comportamental e cognitiva adoptada no desenvolvimento das minhas competências na prática como psicóloga clínica, embora breve, verifiquei que este tipo de intervenção possibilita aos pacientes uma melhoria considerável. Pelo que, no presente trabalho se considerou importante averiguar possíveis efeitos dos comportamentos relacionados com a prática regular de actividade física e dos comportamentos aditivos, além de outras variáveis como as expectativas e a percepção de bem-estar, sobre as vivências académicas dos alunos do ensino superior. Antes de iniciar este estudo, e pelos conhecimentos adquiridos, considerou-se possível

que bastaria efectuar uma recolha adequada dos dados para responder às hipóteses elaboradas. De facto, deparámo-nos com situações em que os resultados correspondiam exactamente ao esperado. Contudo, ao longo da revisão bibliográfica, constatou-se que os resultados de vários estudos não são consensuais, o que confirma a complexidade que é estudar o comportamento humano. O estudo do comportamento humano obriga a limitar as variáveis de forma artificial, colocando de fora muitas variáveis que podem ser mediadoras do impacto nestes comportamentos. Deste modo, e perante os resultados obtidos, não se pode ignorar que outras variáveis, que não foram aqui abordadas, podem ter contribuído para agravar ou atenuar os resultados obtidos na presente investigação. Contudo, salienta-se que é importante considerar a influência que se observou, das variáveis estudadas, sobre as vivências académicas.

Em suma, tendo em conta a fundamentação teórica deste trabalho e os resultados obtidos, sublinha-se a importância de expectativas realistas, da prática regular de actividade física e do bem-estar para uma melhor adaptação académica, seja no global, seja nas várias dimensões, nomeadamente ao nível pessoal, interpessoal, institucional, carreira ou estudo/curso. Por outro lado, é importante salientar que a ausência de actividade física regular e os comportamentos aditivos, seja o tabaco, álcool ou estupefacientes, contribuem negativamente para as vivências académicas.

Estes resultados, á semelhança do que foi referido por outros autores, alertam para a necessidade de se promover estilos de vida saudáveis, que os alunos possam adoptar e manter para além do período em que frequentam o ensino superior. As instituições de ensino superior deve repensar a organização dos seus serviços e horários de funcionamento, não apenas numa perspectiva economicista, apesar da actual conjuntura socioeconómica, mas também, e principalmente, em função do sucesso, rendimento e bem-estar dos alunos. Seria oportunas as instituições reverem os serviços que prestam a toda comunidade académica, mas principalmente aos seus alunos e se têm acompanhado a evolução das necessidades que sentem os estudantes actuais.

Seguramente que, não cabe às instituições de ensino superior toda a responsabilidade pelo sucesso e rendimento académico dos alunos, contudo, estas possuem através das suas instalações, dos seus profissionais e dos serviços que prestam um papel preponderante. Através do presente estudo constataram-se algumas carências por parte dos alunos, que estas instituições poderiam colmatar ou reduzir através dos seus serviços de apoio psicopedagógico, nomeadamente, através de acções que visem a divulgação de metodologias de estudo eficientes, controlo da ansiedade, apoio psicológico e promovam estilos de vida saudáveis, incluindo ao nível da actividade

física e da alimentação e ainda, que alertem para os riscos dos comportamentos aditivos. De notar que, estas acções não devem visar exclusivamente a transmissão de conhecimentos, mas principalmente sensibilizar para uma atitude de mudança que contribua para uma vivência mais saudável e incremente os níveis de satisfação com a vida, dentro e fora da instituição.

Estas preocupações não são exclusivas do ensino superior e devem ser trabalhadas de forma contínua, coerente e consistente, no seio da própria família, mesmo antes da sua entrada para a escola. O acompanhamento que é dado ao aluno, é importante desde o primeiro ano que entra para a escola e não apenas quando se prepara para ingressar no ensino superior. De modo que estas também têm um papel relevante, que vai muito além da aquisição de conhecimentos de base, mas também na construção das expectativas que se pretendem realistas, assim como no bem-estar dos próprios alunos.

Posto isto, poderia julgar tratar-se esta de uma posição que desresponsabiliza o próprio aluno ou a sua família, mas não é o caso. Apenas se salienta aqui o papel das instituições porque é um ambiente onde, seguramente, estão reunidos profissionais com competências para ajudar a formar cidadãos mais qualificados, mas também mais felizes e com melhores princípios.

Referências:

- Albuquerque, C. M., & Matos, A. P. (sd). Estilo de vida, percepção e estado de saúde em estudantes do Instituto Politécnico de Viseu: influência da área de formação. *Educação, Ciência e Tecnologia*, 184-200.
- Almeida, L. S., Soares, A. C., & Ferreira, J. A. (2002). Questionário de Vivências Acadêmicas (QVA-r): avaliação do ajustamento dos estudantes universitários. *Avaliação Psicológicas*, 2, 81-93.
- Almeida, L., & Ferreira, J. (1999). Adaptação e rendimento académico no ensino superior: fundamentação e validação de uma escala de avaliação de vivências académicas. *Psicologia: Teoria, Investigação e Prática*, 157-170.
- Almeida, L., & Ferreira, J. (1997). Questionário de vivências Acadêmicas (QVA). *Centro de Estudos em Educação e Psicologia*.
- Almeida, L., Ferreira, J. A., & Soares, A. P. (1999). *Questionário de Vivências académicas: Construção e Validação de uma versão reduzida (QVA-r)*. Obtido em 20 de Outubro de 2009, de Revista Portuguesa de Pedagogia, XXXIII, 181-207.
- Almeida, L., Ferreira, J., & Soares, A. P. (2003). Questionário de Vivências Acadêmicas (Q.V.A. e Q.V.A.-r). In M. Gonçalves, M. Simões, L. Almeida, & C. Machado, *Avaliação psicológica: Instrumentos validados para a população portuguesa* (pp. 114-130). Coimbra: Quarteto.
- Almeida, L., Soares, A., Guisande, M. A., & Paisana, J. (2007). Rendimento académico no ensino superior: estudo com alunos do 1º ano. *Revista Galécio-portuguesa de Psicología e Educación*, 14, 207-217.
- American Psychiatric Association;. (1994). *Manual de diagnóstico e Estatística de doenças mentais* (4 ed.). Washington, D.C.: American Psychiatric Press.
- Araújo, B., Almeida, L., & Paúl, M. (2003). Transição e adaptação académica dos estudantes à escola de enfermagem. *Revista Portuguesa de Psicossomática*, 5(1), 56-64.
- Associação Americana de Psiquiatria. (2002). *Manual de Diagnóstico e Estatística das Perturbações Mentais*. Lisboa: Climepsi Editores.

- Barlow, D. (1993). Generalized Anxiety Disorder. In T. Brown, T. O'Leary, & D. Barlow, *Clinical Handbook de Psychological Disorders - Step-By-Step Treatment Manual* (pp. 137-188). Londres: The Guilford Press.
- Beck, A., Rush, A., Shaw, B., & Emery, G. (1999). *Terapia Cognitiva da Depressão*. Rio de Janeiro: Zahar.
- Bennett, P., & Murphy, S. (1999). *Psicologia e Promoção da saúde*. Lisboa: Manuais Universitários.
- Bourdeaudhuij, I., Teixeira, P., Cardon, G., & Deforche, B. (2005). Environmental and psychosocial correlates of physical activity in Portuguese and Belgian adults. *Public Health Nutrition*, 8(7), 886-895.
- Braconnier, A. (2006). *Manual de psicopatologia*. Paris: Climepsi Editores.
- Branco, A. (2004). *Para além do QI: Uma perspectiva mais ampla de inteligência*. Coimbra: Quarteto.
- Brown, T., O'Leary, T., & Barlow, D. (1993). Generalized Anxiety Disorder. In D. Barlow, *Clinical Handbook de Psychological Disorders - Step-By-Step Treatment Manual* (pp. 137-188). Londres: The Guilford Press.
- Buela-Casal, G., Fernández-Rios, L., & Gimenez, T. (1997). *Psicología preventiva: avances recientes en técnicas y programas de prevención*. Madrid: Ediciones Pirámide.
- Cabral, L. R. (2007). *Consumo de bebidas alcoólicas em rituais / praxes académicas*. (l. d. U. Porto, Ed.)
- Clark, D. M. (1997). Estados de ansiedade, pânico e ansiedade generalizada. In K. Hawton, P. M. Salkovskis, J. Kirk, & D. Clark, *Terapia Cognitivo: comportamental para problemas psiquiátricos: um guia prático* (pp. 75-138). São Paulo: Livraria Martins Fontes.
- Corte-Real, N., Dias, C., Corredeira, R., Barreiro, A., Bastos, T., & Fonseca, A. (sd). Prática desportiva de estudantes universitários: o caso da universidade do Porto. *Rev Port Cien Desp*, 8(2), 219-228.
- Costa, E. S., & Leal, I. (2008). Um olhar a saúde psicológica dos estudantes do ensino superior-avaliar para intervir. *Actas do 7º congresso Nacional de Psicologia da Saúde*, 213-216.

- Cruz, C. M., Pinto, J., Almeida, M., & Aleluia, S. (s.d.). Ansiedade nos estudantes do ensino superior: um estudo com estudantes do 4º ano do curso de licenciatura em enfermagem da Escola Superior de Saúde de Viseu. (I. P. Viseu, Ed.) *Centro de Estudos em Educação, Tecnologias e Saúde*, 223-242.
- Cruz, J. P. (2007). A mente e o corpo na saúde Mental contemporânea. In M. Siqueira, S. N. Jesus, & V. B. Oliveira, *Psicologia da Saúde: Teoria e Pesquisa* (pp. 163-180). São Paulo: Universidade Metodista.
- Cunha, S. M., & Carrilho, D. M. (2005). O processo de adaptação ao ensino superior e o rendimento académico. *Psicologia Escolar e Educacional*, 9, 215-224.
- Damásio, A. (1994). *O Erro de Descartes: emoção, razão e cérebro humano*. Mem Martins: Publicações Europa América.
- Deffenbacher, J. (1997). Entrenamiento en el Manejo de la Ansiedad Generalizada. In V. Caballo, *Manual para el tratamiento cognitivo-conductual de los trastornos psicológicos* (pp. 241-264). Madrid: Siglo Veintiuno de Espana Edditores.
- Dias, M., & Fontaine, A. (2001). *Tarefas desenvolvimentais e bem-estar de jovens universitários*. Fundação Calouste Golbenkian; Fundação para a Ciência e a Tecnologia.
- Esquerro, M. (2000). Programas de intervenención psicológica para la promoción de hábitos deportivos saludables. In M. Fernández, & J. M. Garrido, *La Psicología clínica Y de la salud en el siglo XXI: posibilidades Y retos* (pp. 169-190). Madrid: Dykinson.
- Fennell, M. (1997). Depressão. In K. Hawton, P. M. Salkovskis, J. Kirk, & D. Clark, *Terapia Cognitivo-Comportamental Para Problemas Psiquiátricos: Um guia prático* (pp. 241-332). São Paulo: Livraria Martins Fontes Editora.
- Fernandes, E., & Almeida, L. (2005). Expectativas e vivências académicas: impacto no rendimento dos alunos do 1ºano. *Psychologica*, 267-278.
- Ferreira, J. B., Seco, G., Canastra, F., Dias, S. I., & Abreu, M. O. (4 a 6 de Fevereiro de 2010). *Sucesso Académico e satisfação dos estudantes finalistas do instituto Politécnico de Leiria*. (U. d. Minho, Ed.) Obtido em Setembro de 2010, de Sucesso Académico e satisfação dos estudantes finalistas do instituto Politécnico de Leiria: Actas do Simpósio Nacional de Investigação em Psicologia,

- Flaherty., J., Channon, R., & Davis, J. (1990). *Psiquiatria: Diagnóstico e Tratamento*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Frances, A., & Ross, R. (2002). Perturbações Relacionadas com Substâncias. In A. Frances, & R. Ruth, *Casos Clínicos DSM-IV-TR: guia para o diagnóstico diferencial* (pp. 81-96). Lisboa: Climepsi Editora.
- Gabinete de Psicologia e Apoio Psicopedagógico da UAlg. (2010). *Gabinete de Psicologia e Apoio Psicopedagógico*. Obtido em 6 de Maio de 2010, de Universidade do Algarve: <http://www.sas.ualg.pt>
- Galinha, I., & Pais-Ribeiro, J. L. (2005). História e evolução do conceito de bem-estar subjectivo. *Psicologia, Saúde & Doenças*, 6(2), 203-214.
- Gonçalves, M. M., Simões, M. R., Almeida, L. S., & Machado, C. (2003). *Avaliação Psicológica: Instrumentos validados para a população portuguesa*. Coimbra: Quarteto.
- Igue, É. A., Bariani, I. C., & Milanesi, P. B. (2008). Vivência académica e expectativas de universitários ingressantes e concluintes. *Psico-U.S.F.* , 13, 155-164.
- Jesus, S. N. (2002). Relação pedagógica e motivação do professor e do aluno no ensino superior. In S. N. Jesus, *Pedagogia e Apoio psicológico no Ensino Superior* (pp. 11-27). Coimbra: Quarteto.
- Jimenez, M., Martinez, P., Miró, E., & Sanchez, A. (2008). Bienestar psicológico y hábitos saludables: Están asociados a la práctica de ejercicio físico. *International Journal de Clinical and Health Psychology* , 8(1), 185-202.
- Ladouceur, R., & Dugas, M. (1997). Análisis y Tratamiento del Trastorno por Ansiedad Generalizada. In V. Caballo, *Manual para el tratamiento cognitivo-conductual de los trastornos psicológicos* (pp.209-240). Madrid: Siglo Veintiuno de Espana Editores.
- Lejoyeux, M., & Adès, J. (1997). *Comportamentos alcoólicos e seu tratamento*. Lisboa: Climepsi Editores.
- Malveiro, J. A. (2002). Uma perspectiva sobre a intervenção psicológica e o apoio psicopedagógico na Universidade do Algarve. In S. N. Jesus, *Pedagogia e Apoio Psicológico no Ensino Superior* (pp. 111-128). Coimbra: Quarteto.

- Marelich, W. D., & Erger, J. S. (2004). *The Social Psychology de Health: Essays and Readings*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Marôco, J. (2003). *Análise estatística com utilização do SPSS*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Marôco, J. (2010). *Análise estatística com o PASW Estatísticas*. Pero Pinheiro: Report Number.
- Marques, I. (2007). *Actividade física e bem-estar na perspectiva da psicologia positiva*. Porto Alegre: 2.
- Märtin, D., & Boeck, K. (1997). *Q E- O que é a inteligência emocional*. Lisboa: Pergaminho.
- Moraes, M., Corte-Real, N., Dias, C., & Fonseca, A. (2009). Satisfação com a vida, exercício físico e consumo de Tabaco em adolescentes de diferentes áreas geográficas de Portugal. *Rev. Bras. Cienc. Esporte. Campinas*, 30 (2), 137-149.
- Moreno, J. A. (2008). Importância de la práctica físico-deportiva y del género en el autoconcepto físico de los 9 a los 23 años. *International Journal de Clinical and Health psychology*, 8 (01), 171-183.
- Moreno, J. A., Cervelló, E. M., & Moreno, R. (2008). Importância de la práctica físico-deportiva y del género en el autoconcepto físico de los 9 a los 23 años. *International Journal de Clinical and Health Psychology*, 171-183.
- Netz, Y., Wu, M., Becker, B., & Tenenbaum, G. (2005). Physical activity and psychological well-being in advanced age: a Meta-Analysis de intervention studies. (A. P. Association, Ed.) *Psychology and Aging*, 20(2), 272-284.
- Noronha, A. P., Martins, D. F., Gurgel, M. A., & Ambiel, R. M. (Janeiro/Junho de 2009). Estudo Correlacional entre interesses profissionais e Vivências Acadêmicas no Ensino Superior. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, 143-154.
- Pais Ribeiro, J. L. (2004). Avaliação das intenções comportamentais relacionadas com a promoção e protecção de saúde e com a prevenção de doenças. *Análise Psicológica*, 2 (XXII), 387-397.
- Pinto, A., Ribeiro, C., Veríssimo, M., Rosa, M., Gonsalves, F., & Pinheiro, J. (2000). *Saúde e exercício físico*. Coimbra: Quarteto.

- Porta-Nova, R., & Fleming, M. M. (2009). Adaptabilidade, competências pessoais e Bem-estar Psicológico de jovens do ensino superior na área das ciências da saúde.
- Rafael, M. (2005). Contributos de Jerome Bruner e Robert Gagné para a aprendizagem e o ensino. In Bahia, & Miranda, *Psicologia da educação: temas de desenvolvimento, aprendizagem e ensino* (pp. 166-182). Lisboa: Relógio d'Água.
- Raposo, N. A. (1993). Implicações pedagógicas da teoria de Jean Piaget. In N. A. Raposo, *Estudos de psicopedagogia* (pp. 15-54). Coimbra: Coimbra Editora, Lda.
- Rede de Serviços de Aconselhamento Psicológico no Ensino Superior. (sd). *A situação dos Serviços de Aconselhamento Psicológico no Ensino Superior em Portugal, ano de 2002: contexto e justificação*. Obtido em 18 de Maio de 2010, de RESAPES: <http://www.resapes.fcf.pt>
- Rego, A., & Fernandes, C. (2001). *Inteligência emocional: contributos adicionais para a Válida acção de um instrumento de medida comportamentos de cidadania docente de professores universitários*. Obtido de <http://www.scielo.oces.mctes.pt>
- Richard, D. (1995). *As drogas*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Roales-Nieto, J. (2003). Consumo de tabaco e riesgo para la salud. In J. Roales-Nieto, *Psicología de la salud* (pp. 309-350). Madrid: Piràmide.
- Rodriguez, D., Urazàn, S., & Arango, M. (2009). Cuestionário de vivências Acadêmicas en su version reducida (QVA-r): un análisis psicométrico. *Revista Colombiana de Psicología*, 18, 33-52.
- Santos, A. A., & Suehiro, A. C. (2006). Instrumentos de avaliação da integração e da satisfação académica: estudo de Válida ade. *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación*, 14(1), 107-119.
- Santos, L. T. (2000). *Vivências académicas e rendimento escolar: estudo com alunos universitários do 1º ano*. Obtido em 14 de Outubro de 2010
- Santos, L., & Almeida, L. (2001). Vivências académicas e rendimento escolar: estudo com alunos universitários do 1º ano. *Análise Psicológica*, 2 (XIX), 205-217.
- Santos, P., Esculcas, C., Ribeiro, J., Carvalho, J., & Mota, J. (sd). *Hábitos de actividade física e práticas de lazer da população juvenil do Porto (HALAPO)*. (s. e.

Universidade do Porto - Centro de investigação em actividade física, Ed.) Obtido de Universidade do Porto.

Schuckit, M. (1998). *Abuso de álcool e drogas*. Lisboa: CLIMEPSI.

Seco, G., Pereira, M. I., Casimiro, M., & Custódio, S. (sd). Estudo de Validade do Questionário de Vivências Académicas - Versão reduzida (QVA-r): respostas obtidas com base numa amostra de alunos do Ensino Superior Politécnico. *VI Simpósio Nacional de Investigação em Psicologia*.

Seligman, M., Steen, T., Park, N., & Peterson, C. (2005). Positive Psychology Progress. *American Psychologist*, 60 (5), 410-421.

Soares, A. B., Poubel, L. N., & Mello, T. S. (Jan/Jul de 2009). Habilidades sociais e adaptação académica: um estudo comparativo em instituições de ensino público e privado. *Aletheia*, 27-42.

Soares, A. C., & Almeida, L. (2002). *Expectativas académicas e adaptação à universidade: um estudo com alunos do 1º ano da Universidade do Minho*. Obtido em 4 de Outubro de 2009, de <http://www.fchs.ualg.pt>

Soares, A. P., Almeida, L. S., Diniz, A. M., & Guisande, M. A. (2006). Modelo Multidimensional de ajustamento de jovens ao contexto universitário (MMAU): estudo com estudantes de ciências e tecnologias versus ciências sociais e humanas. *Análise Psicológica*, 1 (XXIV), 15-27.

Sousa, F., Abrão, A., Morgado, A., Conboy, J., Oliveira, M., & Pires, D. (2008). *O consumo de bebidas alcoólicas na população escolar juvenil*. Loulé: GAIM.

Sprinthall, N., & Sprinthall, R. (1993). *Psicologia Educacional: uma abordagem desenvolvimentista*. Lisboa: McGraw.

Universidade do Algarve. (2010). *Gabinete de Psicologia e Apoio Psicopedagógico*. Obtido em 6 de Maio de 2010, de Universidade do Algarve: <http://www.sas.ualg.pt>

Vasconcelos, R. M., Almeida, L. S., & Monteiro, S. C. (2005). Métodos de estudo em alunos do 1º ano de Universidade. *Psicologia Escolar e Educacional*, 9, 195-202.

Wallis, C. (2005). The new science de happiness. *Time Mind & Body*, 65, 38-44.

World Health Organization. (2001). *The World Health Report 2001 Mental Health: New understanding, new hope*. Obtido em 4 de Dezembro de 2008, de http://www.who.int/whr/2001/en/whr01_djmessage_po.pdf

World Health Organization. (2010). *WHO Initiative on Depression in Public Health* . Obtido em 4 de Junho de 2010, de World Health Organization: <http://www.who.int>

Young, J., Beck, A., & Wienberger, A. (1993). Depression. In D. Barlow, *Clinical Handbook of Psychological Disorders - Step-By-Step Treatment Manual* (pp. 240-277). Londres: The Guilford Press.

Anexos

Anexo A

Outputs dos testes estatísticos realizados

ANOVA

vivências acadêmicas _ Unidades orgânicas da UAlg e INUAF

Resumo da amostra vivências/Unidade orgânica

Faculdade	Casos						
	Válida		Em falta		Total		
	N	Percentagem	N	Percentagem	N	Percentagem	
Vivências acadêmicas	Univ Alg.	7	100,0%	0	,0%	7	100,0%
	ESGHT_P	75	84,3%	14	15,7%	89	100,0%
	FCHS	98	89,1%	12	10,9%	110	100,0%
	FCT	47	88,7%	6	11,3%	53	100,0%
	FE	130	92,2%	11	7,8%	141	100,0%
	ESEC	174	88,3%	23	11,7%	197	100,0%
	ESGHT F	152	89,4%	18	10,6%	170	100,0%
	ISE	60	89,6%	7	10,4%	67	100,0%
	ESSUAlg	130	91,5%	12	8,5%	142	100,0%
INUAF	82	95,3%	4	4,7%	86	100,0%	
Interpessoal	Univ Alg.	7	100,0%	0	,0%	7	100,0%
	ESGHT_P	75	84,3%	14	15,7%	89	100,0%
	FCHS	98	89,1%	12	10,9%	110	100,0%
	FCT	47	88,7%	6	11,3%	53	100,0%
	FE	130	92,2%	11	7,8%	141	100,0%
	ESEC	174	88,3%	23	11,7%	197	100,0%
	ESGHT F	152	89,4%	18	10,6%	170	100,0%
	ISE	60	89,6%	7	10,4%	67	100,0%
	ESSUAlg	130	91,5%	12	8,5%	142	100,0%
INUAF	82	95,3%	4	4,7%	86	100,0%	
Carreira	Univ Alg.	7	100,0%	0	,0%	7	100,0%
	ESGHT_P	75	84,3%	14	15,7%	89	100,0%
	FCHS	98	89,1%	12	10,9%	110	100,0%
	FCT	47	88,7%	6	11,3%	53	100,0%
	FE	130	92,2%	11	7,8%	141	100,0%
	ESEC	174	88,3%	23	11,7%	197	100,0%
	ESGHT F	152	89,4%	18	10,6%	170	100,0%
	ISE	60	89,6%	7	10,4%	67	100,0%
	ESSUAlg	130	91,5%	12	8,5%	142	100,0%
INUAF	82	95,3%	4	4,7%	86	100,0%	
Institucional	Univ Alg.	7	100,0%	0	,0%	7	100,0%
	ESGHT_P	75	84,3%	14	15,7%	89	100,0%
	FCHS	98	89,1%	12	10,9%	110	100,0%
	FCT	47	88,7%	6	11,3%	53	100,0%
	FE	130	92,2%	11	7,8%	141	100,0%
	ESEC	174	88,3%	23	11,7%	197	100,0%
	ESGHT F	152	89,4%	18	10,6%	170	100,0%
	ISE	60	89,6%	7	10,4%	67	100,0%
	ESSUAlg	130	91,5%	12	8,5%	142	100,0%
INUAF	82	95,3%	4	4,7%	86	100,0%	
Pessoal	Univ Alg.	7	100,0%	0	,0%	7	100,0%
	ESGHT_P	75	84,3%	14	15,7%	89	100,0%
	FCHS	98	89,1%	12	10,9%	110	100,0%
	FCT	47	88,7%	6	11,3%	53	100,0%
	FE	130	92,2%	11	7,8%	141	100,0%
	ESEC	174	88,3%	23	11,7%	197	100,0%

Vivências Acadêmicas dos alunos do Ensino Superior

ESGHT F	152	89,4%	18	10,6%	170	100,0%
ISE	60	89,6%	7	10,4%	67	100,0%
ESSUAlg	130	91,5%	12	8,5%	142	100,0%
INUAF	82	95,3%	4	4,7%	86	100,0%
Univ Alg.	7	100,0%	0	,0%	7	100,0%
ESGHT_P	75	84,3%	14	15,7%	89	100,0%
FCHS	98	89,1%	12	10,9%	110	100,0%
FCT	47	88,7%	6	11,3%	53	100,0%
FE	130	92,2%	11	7,8%	141	100,0%
ESEC	174	88,3%	23	11,7%	197	100,0%
ESGHT F	152	89,4%	18	10,6%	170	100,0%
ISE	60	89,6%	7	10,4%	67	100,0%
ESSUAlg	130	91,5%	12	8,5%	142	100,0%
INUAF	82	95,3%	4	4,7%	86	100,0%

Comparações múltiplas Vivências/ Unidade Orgânica

	(I) Faculdade	(J) Faculdade	Diferença entre a média (I-J)	Desvio padrão	Sig.	95% Intervalo de confiança	
						Limite inferior	Limite superior
Vivências acadêmicas	Univ Alg.	ESGH_P	13,42286	9,89709	1,000	-18,8730	45,7188
		FCHS	2,84694	9,79745	1,000	-29,1238	34,8177
		FCT	,97264	10,14563	1,000	-32,1343	34,0796
		FE	12,55824	9,71672	1,000	-19,1491	44,2656
		ESEC	1,06814	9,65375	1,000	-30,4337	32,5700
		ESGHT F	3,67575	9,68073	1,000	-27,9141	35,2656
		ISE	14,84286	10,00214	,999	-17,7958	47,4816
		ESSUAlg	6,75055	9,71672	1,000	-24,9568	38,4579
		INUAF	-1,44251	9,86096	1,000	-33,6205	30,7355
	ESGHT_P	Univ Alg.	-13,42286	9,89709	1,000	-45,7188	18,8730
		FCHS	-10,57592	3,84202	,237	-23,1131	1,9613
		FCT	-12,45021	4,65887	,291	-27,6529	2,7525
		FE	-,86462	3,63124	1,000	-12,7140	10,9847
		ESEC	-12,35471	3,45919	,017	-23,6426	-1,0668
		ESGHT F	-9,74711	3,53379	,234	-21,2785	1,7843
		ISE	1,42000	4,33751	1,000	-12,7341	15,5741
		ESSUAlg	-6,67231	3,63124	,953	-18,5217	5,1770
		INUAF	-14,86537	4,00122	,010	-27,9220	-1,8087
	FCHS	Univ Alg.	-2,84694	9,79745	1,000	-34,8177	29,1238
		ESGH_P	10,57592	3,84202	,237	-1,9613	23,1131
		FCT	-1,87429	4,44327	1,000	-16,3734	12,6248
		FE	9,71130	3,35014	,158	-1,2208	20,6434
		ESEC	-1,77879	3,16284	1,000	-12,0997	8,5421
		ESGHT F	,82881	3,24426	1,000	-9,7578	11,4154
		ISE	11,99592	4,10507	,148	-1,3996	25,3915
		ESSUAlg	3,90361	3,35014	1,000	-7,0285	14,8357
		INUAF	-4,28945	3,74797	1,000	-16,5197	7,9408
	FCT	Univ Alg.	-,97264	10,14563	1,000	-34,0796	32,1343
		ESGHT_P	12,45021	4,65887	,291	-2,7525	27,6529
		FCHS	1,87429	4,44327	1,000	-12,6248	16,3734
		FE	11,58560	4,26232	,259	-2,3231	25,4943
		ESEC	,09550	4,11673	1,000	-13,3381	13,5291
		ESGHT F	2,70311	4,17961	1,000	-10,9357	16,3419
		ISE	13,87021	4,87807	,185	-2,0478	29,7882

Vivências Acadêmicas dos alunos do Ensino Superior

	ESSUAlg	5,77791	4,26232	1,000	-8,1308	19,6866
	INUAF	-2,41515	4,58162	1,000	-17,3658	12,5355
FE	Univ Alg.	-12,55824	9,71672	1,000	-44,2656	19,1491
	ESGHT_P	,86462	3,63124	1,000	-10,9847	12,7140
	FCHS	-9,71130	3,35014	,158	-20,6434	1,2208
	FCT	-11,58560	4,26232	,259	-25,4943	2,3231
	ESEC	-11,49010	2,90316	,004	-20,9636	-2,0166
	ESGHT F	-8,88249	2,99165	,129	-18,6448	,8798
	ISE	2,28462	3,90850	1,000	-10,4695	15,0387
	ESSUAlg	-5,80769	3,10616	,941	-15,9436	4,3282
	INUAF	-14,00075	3,53158	,004	-25,5249	-2,4766
ESEC	Univ Alg.	-1,06814	9,65375	1,000	-32,5700	30,4337
	ESGHT_P	12,35471	3,45919	,017	1,0668	23,6426
	FCHS	1,77879	3,16284	1,000	-8,5421	12,0997
	FCT	-,09550	4,11673	1,000	-13,5291	13,3381
	FE	11,49010	2,90316	,004	2,0166	20,9636
	ESGHT F	2,60761	2,78031	1,000	-6,4650	11,6802
	ISE	13,77471	3,74919	,011	1,5404	26,0090
	ESSUAlg	5,68240	2,90316	,900	-3,7911	15,1559
	INUAF	-2,51065	3,35443	1,000	-13,4567	8,4354
ESGHT F	Univ Alg.	-3,67575	9,68073	1,000	-35,2656	27,9141
	ESGHT_P	9,74711	3,53379	,234	-1,7843	21,2785
	FCHS	-,82881	3,24426	1,000	-11,4154	9,7578
	FCT	-2,70311	4,17961	1,000	-16,3419	10,9357
	FE	8,88249	2,99165	,129	-,8798	18,6448
	ESEC	-2,60761	2,78031	1,000	-11,6802	6,4650
	ISE	11,16711	3,81813	,147	-1,2921	23,6263
	ESSUAlg	3,07480	2,99165	1,000	-6,6875	12,8371
	INUAF	-5,11826	3,43131	,998	-16,3152	6,0787
ISE	Univ Alg.	-14,84286	10,00214	,999	-47,4816	17,7958
	ESGHT_P	-1,42000	4,33751	1,000	-15,5741	12,7341
	FCHS	-11,99592	4,10507	,148	-25,3915	1,3996
	FCT	-13,87021	4,87807	,185	-29,7882	2,0478
	FE	-2,28462	3,90850	1,000	-15,0387	10,4695
	ESEC	-13,77471	3,74919	,011	-26,0090	-1,5404
	ESGHT F	-11,16711	3,81813	,147	-23,6263	1,2921
	ESSUAlg	-8,09231	3,90850	,827	-20,8464	4,6618
	INUAF	-16,28537	4,25444	,006	-30,1683	-2,4024
ESSUAlg	Univ Alg.	-6,75055	9,71672	1,000	-38,4579	24,9568
	ESGHT_P	6,67231	3,63124	,953	-5,1770	18,5217
	FCHS	-3,90361	3,35014	1,000	-14,8357	7,0285
	FCT	-5,77791	4,26232	1,000	-19,6866	8,1308
	FE	5,80769	3,10616	,941	-4,3282	15,9436
	ESEC	-5,68240	2,90316	,900	-15,1559	3,7911
	ESGHT F	-3,07480	2,99165	1,000	-12,8371	6,6875
	ISE	8,09231	3,90850	,827	-4,6618	20,8464
	INUAF	-8,19306	3,53158	,604	-19,7172	3,3311
INUAF	Univ Alg.	1,44251	9,86096	1,000	-30,7355	33,6205
	ESGHT_P	14,86537	4,00122	,010	1,8087	27,9220
	FCHS	4,28945	3,74797	1,000	-7,9408	16,5197
	FCT	2,41515	4,58162	1,000	-12,5355	17,3658
	FE	14,00075	3,53158	,004	2,4766	25,5249
	ESEC	2,51065	3,35443	1,000	-8,4354	13,4567
	ESGHT F	5,11826	3,43131	,998	-6,0787	16,3152
	ISE	16,28537	4,25444	,006	2,4024	30,1683
	ESSUAlg	8,19306	3,53158	,604	-3,3311	19,7172

Vivências Acadêmicas dos alunos do Ensino Superior

	Univ Alg.	ESGHT_P	3,43380	3,03900	1,000	-6,4809	13,3485
		FCHS	4,84513	3,01095	,994	-4,9780	14,6683
		FCT	2,04762	3,11080	1,000	-8,1013	12,1965
		FE	5,19255	2,99011	,978	-4,5626	14,9477
		ESEC	4,02481	2,97029	1,000	-5,6657	13,7153
		ESGHT F	2,96127	2,97791	1,000	-6,7541	12,6766
		ISE	5,56277	3,06784	,960	-4,4460	15,5715
		ESSUAlg	2,59834	2,99011	1,000	-7,1568	12,3535
		INUAF	4,99664	3,03478	,991	-4,9043	14,8975
Interpessoal	ESGHT_P	Univ Alg.	-3,43380	3,03900	1,000	-13,3485	6,4809
		FCHS	1,41133	1,13272	1,000	-2,2842	5,1068
		FCT	-1,38618	1,37634	1,000	-5,8765	3,1041
		FE	1,75875	1,07611	,992	-1,7520	5,2695
		ESEC	,59101	1,01975	1,000	-2,7359	3,9179
		ESGHT F	-,47252	1,04173	1,000	-3,8712	2,9261
		ISE	2,12897	1,27627	,988	-2,0348	6,2928
		ESSUAlg	-,83545	1,07611	1,000	-4,3462	2,6753
		INUAF	1,56284	1,19463	1,000	-2,3346	5,4603
FCHS	Univ Alg.		-4,84513	3,01095	,994	-14,6683	4,9780
		ESGHT_P	-1,41133	1,13272	1,000	-5,1068	2,2842
		FCT	-2,79751	1,31324	,780	-7,0819	1,4869
		FE	,34742	,99413	1,000	-2,8959	3,5907
		ESEC	-,82031	,93283	1,000	-3,8636	2,2230
		ESGHT F	-1,88385	,95681	,894	-5,0054	1,2377
		ISE	,71764	1,20796	1,000	-3,2233	4,6586
		ESSUAlg	-2,24678	,99413	,662	-5,4901	,9965
		INUAF	,15151	1,12135	1,000	-3,5069	3,8099
FCT	Univ Alg.		-2,04762	3,11080	1,000	-12,1965	8,1013
		ESGHT_P	1,38618	1,37634	1,000	-3,1041	5,8765
		FCHS	2,79751	1,31324	,780	-1,4869	7,0819
		FE	3,14493	1,26473	,444	-,9812	7,2711
		ESEC	1,97719	1,21713	,993	-1,9937	5,9481
		ESGHT F	,91365	1,23561	1,000	-3,1175	4,9448
		ISE	3,51515	1,43889	,485	-1,1792	8,2095
		ESSUAlg	,55072	1,26473	1,000	-3,5754	4,6769
		INUAF	2,94902	1,36700	,756	-1,5108	7,4088
FE	Univ Alg.		-5,19255	2,99011	,978	-14,9477	4,5626
		ESGHT_P	-1,75875	1,07611	,992	-5,2695	1,7520
		FCHS	-,34742	,99413	1,000	-3,5907	2,8959
		FCT	-3,14493	1,26473	,444	-7,2711	,9812
		ESEC	-1,16773	,86320	1,000	-3,9839	1,6484
		ESGHT F	-2,23127	,88907	,423	-5,1318	,6693
		ISE	,37022	1,15504	1,000	-3,3981	4,1385
		ESSUAlg	-2,59420	,92911	,213	-5,6254	,4370
		INUAF	-,19591	1,06413	1,000	-3,6676	3,2758
ESEC	Univ Alg.		-4,02481	2,97029	1,000	-13,7153	5,6657
		ESGHT_P	-,59101	1,01975	1,000	-3,9179	2,7359
		FCHS	,82031	,93283	1,000	-2,2230	3,8636
		FCT	-1,97719	1,21713	,993	-5,9481	1,9937
		FE	1,16773	,86320	1,000	-1,6484	3,9839
		ESGHT F	-1,06354	,81995	1,000	-3,7386	1,6115
		ISE	1,53796	1,10272	1,000	-2,0596	5,1355
		ESSUAlg	-1,42647	,86320	,990	-4,2426	1,3897
		INUAF	,97183	1,00710	1,000	-2,3138	4,2575
ESGHT F	Univ Alg.		-2,96127	2,97791	1,000	-12,6766	6,7541
		ESGHT_P	,47252	1,04173	1,000	-2,9261	3,8712
		FCHS	1,88385	,95681	,894	-1,2377	5,0054
		FCT	-,91365	1,23561	1,000	-4,9448	3,1175
		FE	2,23127	,88907	,423	-,6693	5,1318
		ESEC	1,06354	,81995	1,000	-1,6115	3,7386
		ISE	2,60150	1,12308	,607	-1,0625	6,2655

Vivências Acadêmicas dos alunos do Ensino Superior

	ESSUALg		-3,6293	,88907	1,000	-3,2635	2,5376
	INUAF		2,03536	1,02936	,889	-1,3229	5,3936
ISE	Univ Alg.		-5,56277	3,06784	,960	-15,5715	4,4460
	ESGHT_P		-2,12897	1,27627	,988	-6,2928	2,0348
	FCHS		-,71764	1,20796	1,000	-4,6586	3,2233
	FCT		-3,51515	1,43889	,485	-8,2095	1,1792
	FE		-,37022	1,15504	1,000	-4,1385	3,3981
	ESEC		-1,53796	1,10272	1,000	-5,1355	2,0596
	ESGHT F		-2,60150	1,12308	,607	-6,2655	1,0625
	ESSUALg		-2,96443	1,15504	,374	-6,7327	,8038
	INUAF		-,56613	1,26619	1,000	-4,6970	3,5648
	ESSUALg	Univ Alg.		-2,59834	2,99011	1,000	-12,3535
ESGHT_P			,83545	1,07611	1,000	-2,6753	4,3462
FCHS			2,24678	,99413	,662	-,9965	5,4901
FCT			-,55072	1,26473	1,000	-4,6769	3,5754
FE			2,59420	,92911	,213	-,4370	5,6254
ESEC			1,42647	,86320	,990	-1,3897	4,2426
ESGHT F			,36293	,88907	1,000	-2,5376	3,2635
ISE			2,96443	1,15504	,374	-,8038	6,7327
INUAF			2,39829	1,06413	,668	-1,0734	5,8700
INUAF		Univ Alg.		-4,99664	3,03478	,991	-14,8975
	ESGHT_P		-1,56284	1,19463	1,000	-5,4603	2,3346
	FCHS		-,15151	1,12135	1,000	-3,8099	3,5069
	FCT		-2,94902	1,36700	,756	-7,4088	1,5108
	FE		,19591	1,06413	1,000	-3,2758	3,6676
	ESEC		-,97183	1,00710	1,000	-4,2575	2,3138
	ESGHT F		-2,03536	1,02936	,889	-5,3936	1,3229
	ISE		,56613	1,26619	1,000	-3,5648	4,6970
	ESSUALg		-2,39829	1,06413	,668	-5,8700	1,0734
	Univ Alg.	ESGHT_P		2,09524	3,04897	1,000	-7,8516
FCHS			-2,23810	3,02682	1,000	-12,1127	7,6365
FCT			,16442	3,12095	1,000	-10,0173	10,3461
FE			2,89959	3,00673	1,000	-6,9095	12,7086
ESEC			-2,12065	2,98597	1,000	-11,8620	7,6207
ESGHT F			,19077	2,99520	1,000	-9,5807	9,9622
ISE			4,39827	3,08489	,999	-5,6658	14,4623
ESSUALg			,26429	3,00569	1,000	-9,5414	10,0700
INUAF			-2,62957	3,05029	1,000	-12,5808	7,3216
ESGHT_P		Univ Alg.		-2,09524	3,04897	1,000	-12,0421
	FCHS		-4,33333	1,11801	,005	-7,9807	-,6860
	FCT		-1,93082	1,35228	,999	-6,3424	2,4808
	FE		,80435	1,06241	1,000	-2,6616	4,2703
	ESEC		-4,21589	1,00217	,001	-7,4853	-,9465
	ESGHT F		-1,90447	1,02933	,948	-5,2625	1,4536
	ISE		2,30303	1,26681	,959	-1,8298	6,4358
	ESSUALg		-1,83095	1,05947	,980	-5,2873	1,6254
	INUAF		-4,72481	1,18008	,003	-8,5747	-,8749
	FCHS	Univ Alg.		2,23810	3,02682	1,000	-7,6365
ESGHT_P			4,33333	1,11801	,005	,6860	7,9807
FCT			2,40252	1,30155	,950	-1,8436	6,6487
FE			5,13768	,99704	,000	1,8850	8,3904
ESEC			,11744	,93259	1,000	-2,9250	3,1599
ESGHT F			2,42886	,96172	,409	-,7086	5,5664
ISE			6,63636	1,21252	,000	2,6807	10,5921
ESSUALg			2,50238	,99391	,416	-,7401	5,7449
INUAF			-,39147	1,12160	1,000	-4,0506	3,2676
FCT		Univ Alg.		-,16442	3,12095	1,000	-10,3461
	ESGHT_P		1,93082	1,35228	,999	-2,4808	6,3424
	FCHS		-2,40252	1,30155	,950	-6,6487	1,8436
	FE		2,73517	1,25412	,736	-1,3562	6,8266
	ESEC		-2,28507	1,20351	,929	-6,2114	1,6412

Vivências Acadêmicas dos alunos do Ensino Superior

	ESGHT F	,02635	1,22622	1,000	-3,9740	4,0267
	ISE	4,23385	1,43140	,133	-,4359	8,9036
	ESSUALg	,09987	1,25163	1,000	-3,9834	4,1831
	INUAF	-2,79399	1,35525	,834	-7,2153	1,6273
FE	Univ Alg.	-2,89959	3,00673	1,000	-12,7086	6,9095
	ESGHT_P	-,80435	1,06241	1,000	-4,2703	2,6616
	FCHS	-5,13768	,99704	,000	-8,3904	-1,8850
	FCT	-2,73517	1,25412	,736	-6,8266	1,3562
	ESEC	-5,02024	,86516	,000	-7,8427	-2,1978
	ESGHT F	-2,70882	,89648	,109	-5,6335	,2158
	ISE	1,49868	1,16145	1,000	-2,2904	5,2878
	ESSUALg	-2,63530	,93093	,192	-5,6723	,4017
	INUAF	-5,52915	1,06619	,000	-9,0075	-2,0509
ESEC	Univ Alg.	2,12065	2,98597	1,000	-7,6207	11,8620
	ESGHT_P	4,21589	1,00217	,001	,9465	7,4853
	FCHS	-,11744	,93259	1,000	-3,1599	2,9250
	FCT	2,28507	1,20351	,929	-1,6412	6,2114
	FE	5,02024	,86516	,000	2,1978	7,8427
	ESGHT F	2,31142	,82420	,206	-,3774	5,0003
	ISE	6,51892	1,10662	,000	2,9087	10,1291
	ESSUALg	2,38494	,86155	,227	-,4257	5,1956
	INUAF	-,50892	1,00617	1,000	-3,7914	2,7736
ESGHT F	Univ Alg.	-,19077	2,99520	1,000	-9,9622	9,5807
	ESGHT_P	1,90447	1,02933	,948	-1,4536	5,2625
	FCHS	-2,42886	,96172	,409	-5,5664	,7086
	FCT	-,02635	1,22622	1,000	-4,0267	3,9740
	FE	2,70882	,89648	,109	-,2158	5,6335
	ESEC	-2,31142	,82420	,206	-5,0003	,3774
	ISE	4,20750	1,13128	,009	,5169	7,8981
	ESSUALg	,07352	,89300	1,000	-2,8398	2,9868
	INUAF	-2,82033	1,03323	,252	-6,1911	,5504
ISE	Univ Alg.	-4,39827	3,08489	,999	-14,4623	5,6658
	ESGHT_P	-2,30303	1,26681	,959	-6,4358	1,8298
	FCHS	-6,63636	1,21252	,000	-10,5921	-2,6807
	FCT	-4,23385	1,43140	,133	-8,9036	,4359
	FE	-1,49868	1,16145	1,000	-5,2878	2,2904
	ESEC	-6,51892	1,10662	,000	-10,1291	-2,9087
	ESGHT F	-4,20750	1,13128	,009	-7,8981	-,5169
	ESSUALg	-4,13398	1,15877	,017	-7,9143	-,3537
	INUAF	-7,02784	1,26999	,000	-11,1710	-2,8847
ESSUALg	Univ Alg.	-,26429	3,00569	1,000	-10,0700	9,5414
	ESGHT_P	1,83095	1,05947	,980	-1,6254	5,2873
	FCHS	-2,50238	,99391	,416	-5,7449	,7401
	FCT	-,09987	1,25163	1,000	-4,1831	3,9834
	FE	2,63530	,93093	,192	-,4017	5,6723
	ESEC	-2,38494	,86155	,227	-5,1956	,4257
	ESGHT F	-,07352	,89300	1,000	-2,9868	2,8398
	ISE	4,13398	1,15877	,017	,3537	7,9143
	INUAF	-2,89385	1,06326	,257	-6,3626	,5749
INUAF	Univ Alg.	2,62957	3,05029	1,000	-7,3216	12,5808
	ESGHT_P	4,72481	1,18008	,003	,8749	8,5747
	FCHS	,39147	1,12160	1,000	-3,2676	4,0506
	FCT	2,79399	1,35525	,834	-1,6273	7,2153
	FE	5,52915	1,06619	,000	2,0509	9,0075
	ESEC	,50892	1,00617	1,000	-2,7736	3,7914
	ESGHT F	2,82033	1,03323	,252	-,5504	6,1911
	ISE	7,02784	1,26999	,000	2,8847	11,1710
	ESSUALg	2,89385	1,06326	,257	-,5749	6,3626
Institucional	Univ Alg.	1,58487	1,80101	1,000	-4,2908	7,4606
	FCHS	-2,62534	1,78739	,999	-8,4566	3,2059
	FCT	-2,14571	1,84835	1,000	-8,1759	3,8844

Vivências Acadêmicas dos alunos do Ensino Superior

	FE	-9,7412	1,77450	1,000	-6,7633	4,8151
	ESEC	-8,0150	1,76274	1,000	-6,5524	4,9493
	ESGHT F	-1,11905	1,76684	1,000	-6,8833	4,6452
	ISE	-9,0693	1,82063	1,000	-6,8466	5,0328
	ESSUALg	-1,17623	1,77481	1,000	-6,9665	4,6140
	INUAF	-1,14618	1,80021	1,000	-6,0193	5,7269
ESGHT_P	Univ Alg.	-1,58487	1,80101	1,000	-7,4606	4,2908
	FCHS	-4,21021	,66686	,000	-6,3858	-2,0346
	FCT	-3,73059	,81631	,000	-6,3937	-1,0674
	FE	-2,55899	,63152	,002	-4,6193	-,4987
	ESEC	-2,38638	,59767	,003	-4,3362	-,4365
	ESGHT F	-2,70392	,60965	,000	-4,6929	-,7150
	ISE	-2,49180	,75143	,042	-4,9433	-,0403
	ESSUALg	-2,76110	,63239	,001	-4,8243	-,6979
	INUAF	-1,73105	,70052	,458	-4,0165	,5544
FCHS	Univ Alg.	2,62534	1,78739	,999	-3,2059	8,4566
	ESGHT_P	4,21021	,66686	,000	2,0346	6,3858
	FCT	,47962	,78579	1,000	-2,0840	3,0432
	FE	1,65122	,59154	,214	-,2786	3,5811
	ESEC	1,82383	,55526	,046	,0123	3,6353
	ESGHT F	1,50629	,56813	,306	-,3472	3,3598
	ISE	1,71841	,71816	,533	-,6245	4,0614
	ESSUALg	1,44911	,59248	,482	-,4838	3,3820
	INUAF	2,47916	,66471	,009	,3106	4,6477
FCT	Univ Alg.	2,14571	1,84835	1,000	-3,8844	8,1759
	ESGHT_P	3,73059	,81631	,000	1,0674	6,3937
	FCHS	-,47962	,78579	1,000	-3,0432	2,0840
	FE	1,17159	,75602	,997	-1,2949	3,6381
	ESEC	1,34421	,72799	,950	-1,0308	3,7192
	ESGHT F	1,02667	,73785	1,000	-1,3805	3,4339
	ISE	1,23879	,85872	,999	-1,5628	4,0403
	ESSUALg	,96949	,75676	1,000	-1,4994	3,4384
	INUAF	1,99953	,81455	,474	-,6579	4,6570
FE	Univ Alg.	,97412	1,77450	1,000	-4,8151	6,7633
	ESGHT_P	2,55899	,63152	,002	,4987	4,6193
	FCHS	-1,65122	,59154	,214	-3,5811	,2786
	FCT	-1,17159	,75602	,997	-3,6381	1,2949
	ESEC	,17262	,51227	1,000	-1,4986	1,8439
	ESGHT F	-,14493	,52620	1,000	-1,8616	1,5718
	ISE	,06719	,68546	1,000	-2,1691	2,3035
	ESSUALg	-,20211	,55239	1,000	-2,0043	1,6000
	INUAF	,82794	,62924	1,000	-1,2249	2,8808
ESEC	Univ Alg.	,80150	1,76274	1,000	-4,9493	6,5524
	ESGHT_P	2,38638	,59767	,003	,4365	4,3362
	FCHS	-1,82383	,55526	,046	-3,6353	-,0123
	FCT	-1,34421	,72799	,950	-3,7192	1,0308
	FE	-,17262	,51227	1,000	-1,8439	1,4986
	ESGHT F	-,31754	,48506	1,000	-1,9000	1,2649
	ISE	-,10542	,65441	1,000	-2,2404	2,0296
	ESSUALg	-,37472	,51336	1,000	-2,0495	1,3001
	INUAF	,65532	,59526	1,000	-1,2867	2,5973
ESGHT F	Univ Alg.	1,11905	1,76684	1,000	-4,6452	6,8833
	ESGHT_P	2,70392	,60965	,000	,7150	4,6929
	FCHS	-1,50629	,56813	,306	-3,3598	,3472
	FCT	-1,02667	,73785	1,000	-3,4339	1,3805
	FE	,14493	,52620	1,000	-1,5718	1,8616
	ESEC	,31754	,48506	1,000	-1,2649	1,9000
	ISE	,21212	,66537	1,000	-1,9586	2,3829
	ESSUALg	-,05718	,52725	1,000	-1,7773	1,6629
	INUAF	,97287	,60729	,994	-1,0084	2,9541
ISE	Univ Alg.	,90693	1,82063	1,000	-5,0328	6,8466

Vivências Acadêmicas dos alunos do Ensino Superior

	ESGHT_P	2,49180	,75143	,042	,0403	4,9433	
	FCHS	-1,71841	,71816	,533	-4,0614	,6245	
	FCT	-1,23879	,85872	,999	-4,0403	1,5628	
	FE	-,06719	,68546	1,000	-2,3035	2,1691	
	ESEC	,10542	,65441	1,000	-2,0296	2,2404	
	ESGHT F	-,21212	,66537	1,000	-2,3829	1,9586	
	ESSUAlg	-,26930	,68627	1,000	-2,5082	1,9696	
	INUAF	,76075	,74952	1,000	-1,6845	3,2060	
ESSUAlg	Univ Alg.	1,17623	1,77481	1,000	-4,6140	6,9665	
	ESGHT_P	2,76110	,63239	,001	,6979	4,8243	
	FCHS	-1,44911	,59248	,482	-3,3820	,4838	
	FCT	-,96949	,75676	1,000	-3,4384	1,4994	
	FE	,20211	,55239	1,000	-1,6000	2,0043	
	ESEC	,37472	,51336	1,000	-1,3001	2,0495	
	ESGHT F	,05718	,52725	1,000	-1,6629	1,7773	
	ISE	,26930	,68627	1,000	-1,9696	2,5082	
	INUAF	1,03005	,63012	,992	-1,0257	3,0858	
INUAF	Univ Alg.	,14618	1,80021	1,000	-5,7269	6,0193	
	ESGHT_P	1,73105	,70052	,458	-,5544	4,0165	
	FCHS	-2,47916	,66471	,009	-4,6477	-,3106	
	FCT	-1,99953	,81455	,474	-4,6570	,6579	
	FE	-,82794	,62924	1,000	-2,8808	1,2249	
	ESEC	-,65532	,59526	1,000	-2,5973	1,2867	
	ESGHT F	-,97287	,60729	,994	-2,9541	1,0084	
	ISE	-,76075	,74952	1,000	-3,2060	1,6845	
	ESSUAlg	-1,03005	,63012	,992	-3,0858	1,0257	
Univ Alg.	ESGHT_P	1,79762	3,57947	1,000	-9,8802	13,4755	
	FCHS	1,33333	3,55183	1,000	-10,2543	12,9210	
	FCT	-,77898	3,65911	1,000	-12,7166	11,1587	
	FE	,82425	3,52457	1,000	-10,6745	12,3230	
	ESEC	,25580	3,50149	1,000	-11,1677	11,6793	
	ESGHT F	-,64460	3,51167	1,000	-12,1013	10,8121	
	ISE	2,04396	3,61949	1,000	-9,7645	13,8524	
	ESSUAlg	2,35056	3,52337	1,000	-9,1443	13,8454	
	INUAF	-2,30637	3,58113	1,000	-13,9896	9,3769	
ESGHT_P	Univ Alg.	-1,79762	3,57947	1,000	-13,4755	9,8802	
	FCHS	-,46429	1,33193	1,000	-4,8097	3,8811	
	FCT	-2,57659	1,59613	,993	-7,7839	2,6307	
	FE	-,97336	1,25745	1,000	-5,0757	3,1290	
	ESEC	-1,54182	1,19123	1,000	-5,4282	2,3445	
	ESGHT F	-2,44222	1,22082	,875	-6,4251	1,5406	
	ISE	,24634	1,50308	1,000	-4,6574	5,1501	
	ESSUAlg	,55294	1,25409	1,000	-3,5385	4,6443	
	INUAF	-4,10399	1,40821	,151	-8,6982	,4902	
Pessoal	FCHS	Univ Alg.	-1,33333	3,55183	1,000	-12,9210	10,2543
	ESGHT_P	,46429	1,33193	1,000	-3,8811	4,8097	
	FCT	-2,11231	1,53314	1,000	-7,1141	2,8895	
	FE	-,50908	1,17647	1,000	-4,3472	3,3291	
	ESEC	-1,07754	1,10540	1,000	-4,6839	2,5288	
	ESGHT F	-1,97793	1,13722	,978	-5,6881	1,7322	
	ISE	,71062	1,43602	1,000	-3,9743	5,3956	
	ESSUAlg	1,01722	1,17287	1,000	-2,8092	4,8437	
	INUAF	-3,63970	1,33639	,256	-7,9996	,7202	
FCT	Univ Alg.	,77898	3,65911	1,000	-11,1587	12,7166	
	ESGHT_P	2,57659	1,59613	,993	-2,6307	7,7839	
	FCHS	2,11231	1,53314	1,000	-2,8895	7,1141	
	FE	1,60323	1,46890	1,000	-3,1890	6,3954	
	ESEC	1,03477	1,41262	1,000	-3,5739	5,6434	
	ESGHT F	,13438	1,43766	1,000	-4,5559	4,8247	
	ISE	2,82293	1,68396	,987	-2,6709	8,3168	
	ESSUAlg	3,12953	1,46602	,776	-1,6533	7,9124	

Vivências Acadêmicas dos alunos do Ensino Superior

	INUAF	-1,52739	1,59985	1,000	-6,7468	3,6920
FE	Univ Alg.	-,82425	3,52457	1,000	-12,3230	10,6745
	ESGHT_P	,97336	1,25745	1,000	-3,1290	5,0757
	FCHS	,50908	1,17647	1,000	-3,3291	4,3472
	FCT	-1,60323	1,46890	1,000	-6,3954	3,1890
	ESEC	-,56846	1,01442	1,000	-3,8780	2,7411
	ESGHT F	-1,46885	1,04901	1,000	-4,8912	1,9535
	ISE	1,21970	1,36722	1,000	-3,2408	5,6802
	ESSUAlg	1,52630	1,08755	1,000	-2,0218	5,0744
	INUAF	-3,13062	1,26217	,450	-7,2484	,9871
ESEC	Univ Alg.	-,25580	3,50149	1,000	-11,6793	11,1677
	ESGHT_P	1,54182	1,19123	1,000	-2,3445	5,4282
	FCHS	1,07754	1,10540	1,000	-2,5288	4,6839
	FCT	-1,03477	1,41262	1,000	-5,6434	3,5739
	FE	,56846	1,01442	1,000	-2,7411	3,8780
	ESGHT F	-,90040	,96864	1,000	-4,0605	2,2597
	ISE	1,78816	1,30657	1,000	-2,4745	6,0508
	ESSUAlg	2,09476	1,01025	,825	-1,2011	5,3907
	INUAF	-2,56216	1,19621	,770	-6,4647	1,3404
ESGHT F	Univ Alg.	,64460	3,51167	1,000	-10,8121	12,1013
	ESGHT_P	2,44222	1,22082	,875	-1,5406	6,4251
	FCHS	1,97793	1,13722	,978	-1,7322	5,6881
	FCT	-,13438	1,43766	1,000	-4,8247	4,5559
	FE	1,46885	1,04901	1,000	-1,9535	4,8912
	ESEC	,90040	,96864	1,000	-2,2597	4,0605
	ISE	2,68856	1,33360	,865	-1,6623	7,0394
	ESSUAlg	2,99516	1,04497	,173	-,4140	6,4043
	INUAF	-1,66177	1,22567	1,000	-5,6605	2,3369
ISE	Univ Alg.	-2,04396	3,61949	1,000	-13,8524	9,7645
	ESGHT_P	-,24634	1,50308	1,000	-5,1501	4,6574
	FCHS	-,71062	1,43602	1,000	-5,3956	3,9743
	FCT	-2,82293	1,68396	,987	-8,3168	2,6709
	FE	-1,21970	1,36722	1,000	-5,6802	3,2408
	ESEC	-1,78816	1,30657	1,000	-6,0508	2,4745
	ESGHT F	-2,68856	1,33360	,865	-7,0394	1,6623
	ESSUAlg	,30660	1,36412	1,000	-4,1438	4,7570
	INUAF	-4,35032	1,50703	,164	-9,2669	,5663
ESSUAlg	Univ Alg.	-2,35056	3,52337	1,000	-13,8454	9,1443
	ESGHT_P	-,55294	1,25409	1,000	-4,6443	3,5385
	FCHS	-1,01722	1,17287	1,000	-4,8437	2,8092
	FCT	-3,12953	1,46602	,776	-7,9124	1,6533
	FE	-1,52630	1,08755	1,000	-5,0744	2,0218
	ESEC	-2,09476	1,01025	,825	-5,3907	1,2011
	ESGHT F	-2,99516	1,04497	,173	-6,4043	,4140
	ISE	-,30660	1,36412	1,000	-4,7570	4,1438
	INUAF	-4,65693	1,25881	,010	-8,7638	-,5501
INUAF	Univ Alg.	2,30637	3,58113	1,000	-9,3769	13,9896
	ESGHT_P	4,10399	1,40821	,151	-,4902	8,6982
	FCHS	3,63970	1,33639	,256	-,7202	7,9996
	FCT	1,52739	1,59985	1,000	-3,6920	6,7468
	FE	3,13062	1,26217	,450	-,9871	7,2484
	ESEC	2,56216	1,19621	,770	-1,3404	6,4647
	ESGHT F	1,66177	1,22567	1,000	-2,3369	5,6605
	ISE	4,35032	1,50703	,164	-,5663	9,2669
	ESSUAlg	4,65693	1,25881	,010	-,5501	8,7638
Estudo/curso	Univ Alg.	2,41528	2,67029	1,000	-6,2965	11,1270
	ESGHT_P	1,32443	2,65050	1,000	-7,3227	9,9716
	FCHS	1,32443	2,65050	1,000	-7,3227	9,9716
	FCT	2,15714	2,74170	1,000	-6,7875	11,1018
	FE	3,80714	2,63125	,999	-4,7772	12,3915
	ESEC	,44003	2,61545	1,000	-8,0928	8,9728
	ESGHT F	2,59947	2,62239	1,000	-5,9560	11,1549

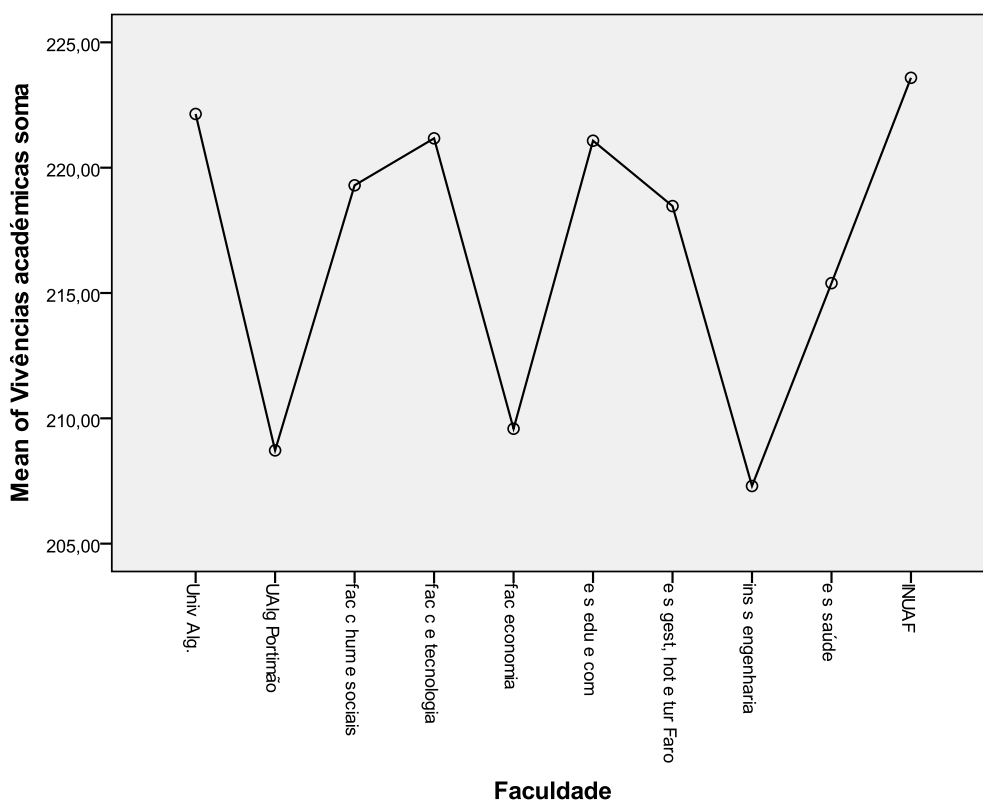
Vivências Acadêmicas dos alunos do Ensino Superior

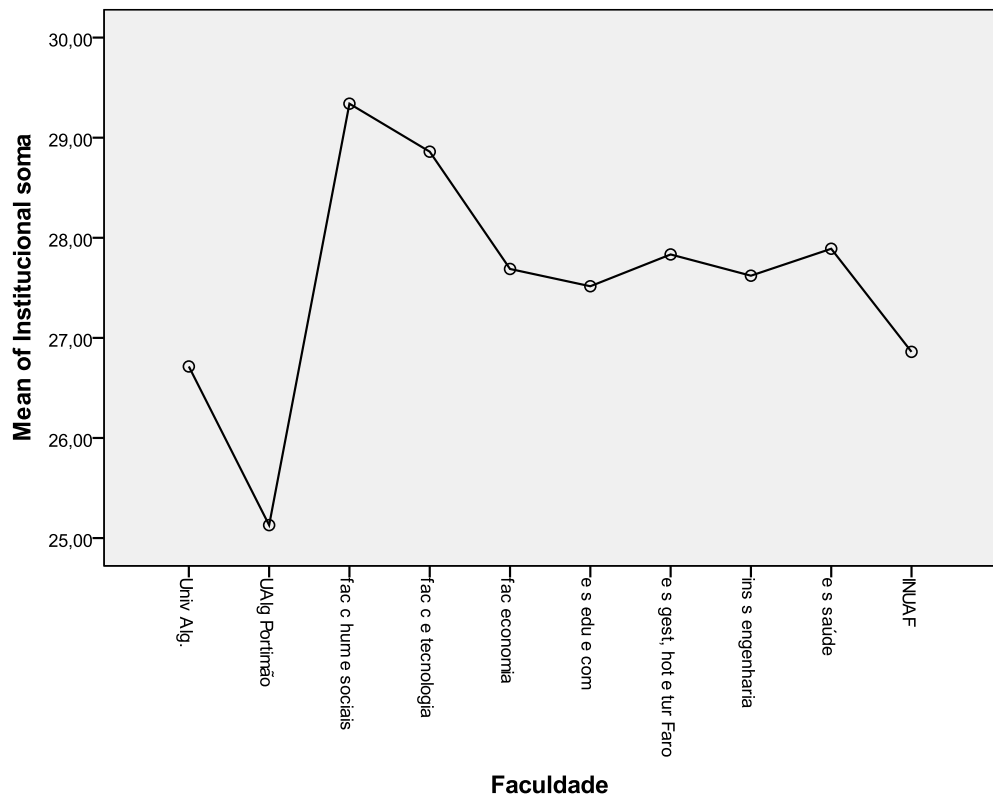
	ISE	4,81099	2,70257	,969	-4,0060	13,6280
	ESSUALg	1,28267	2,63080	1,000	-7,3002	9,8656
	INUAF	-1,18992	2,67148	1,000	-9,9055	7,5257
ESGHT_P	Univ Alg.	-2,41528	2,67029	1,000	-11,1270	6,2965
	FCHS	-1,09085	,98391	1,000	-4,3008	2,1191
	FCT	-,25814	1,20823	1,000	-4,2000	3,6837
	FE	1,39186	,93080	,998	-1,6448	4,4286
	ESEC	-1,97525	,88517	,689	-4,8631	,9126
	ESGHT F	,18419	,90547	1,000	-2,7699	3,1382
	ISE	2,39571	1,11660	,767	-1,2472	6,0386
	ESSUALg	-1,13261	,92954	1,000	-4,1652	1,9000
	INUAF	-3,60520	1,03909	,024	-6,9952	-,2152
FCHS	Univ Alg.	-1,32443	2,65050	1,000	-9,9716	7,3227
	ESGHT_P	1,09085	,98391	1,000	-2,1191	4,3008
	FCT	,83271	1,16383	1,000	-2,9642	4,6297
	FE	2,48271	,87239	,184	-,3634	5,3288
	ESEC	-,88440	,82352	1,000	-3,5711	1,8023
	ESGHT F	1,27504	,84530	,998	-1,4827	4,0328
	ISE	3,48656	1,06839	,050	,0010	6,9722
	ESSUALg	-,04176	,87104	1,000	-2,8835	2,8000
	INUAF	-2,51435	,98711	,390	-5,7348	,7061
FCT	Univ Alg.	-2,15714	2,74170	1,000	-11,1018	6,7875
	ESGHT_P	,25814	1,20823	1,000	-3,6837	4,2000
	FCHS	-,83271	1,16383	1,000	-4,6297	2,9642
	FE	1,65000	1,11929	,999	-2,0017	5,3017
	ESEC	-1,71711	1,08164	,995	-5,2459	1,8117
	ESGHT F	,44233	1,09831	1,000	-3,1409	4,0255
	ISE	2,65385	1,27798	,822	-1,5155	6,8232
	ESSUALg	-,87447	1,11825	1,000	-4,5227	2,7738
	INUAF	-3,34706	1,21084	,230	-7,2974	,6033
FE	Univ Alg.	-3,80714	2,63125	,999	-12,3915	4,7772
	ESGHT_P	-1,39186	,93080	,998	-4,4286	1,6448
	FCHS	-2,48271	,87239	,184	-5,3288	,3634
	FCT	-1,65000	1,11929	,999	-5,3017	2,0017
	ESEC	-3,36711	,75928	,000	-5,8443	-,8900
	ESGHT F	-1,20767	,78285	,997	-3,7617	1,3464
	ISE	1,00385	1,01970	1,000	-2,3229	4,3306
	ESSUALg	-2,52447	,81058	,082	-5,1690	,1200
	INUAF	-4,99706	,93419	,000	-8,0448	-,19493
ESEC	Univ Alg.	-,44003	2,61545	1,000	-8,9728	8,0928
	ESGHT_P	1,97525	,88517	,689	-,9126	4,8631
	FCHS	,88440	,82352	1,000	-1,8023	3,5711
	FCT	1,71711	1,08164	,995	-1,8117	5,2459
	FE	3,36711	,75928	,000	,8900	5,8443
	ESGHT F	2,15944	,72801	,129	-,2157	4,5345
	ISE	4,37096	,97822	,000	1,1795	7,5624
	ESSUALg	,84264	,75774	1,000	-1,6295	3,3148
	INUAF	-1,62995	,88873	,954	-4,5294	1,2695
ESGHT F	Univ Alg.	-2,59947	2,62239	1,000	-11,1549	5,9560
	ESGHT_P	-,18419	,90547	1,000	-3,1382	2,7699
	FCHS	-1,27504	,84530	,998	-4,0328	1,4827
	FCT	-,44233	1,09831	1,000	-4,0255	3,1409
	FE	1,20767	,78285	,997	-1,3464	3,7617
	ESEC	-2,15944	,72801	,129	-4,5345	,2157
	ISE	2,21151	,99663	,701	-1,0399	5,4630
	ESSUALg	-1,31680	,78136	,986	-3,8659	1,2323

Vivências Acadêmicas dos alunos do Ensino Superior

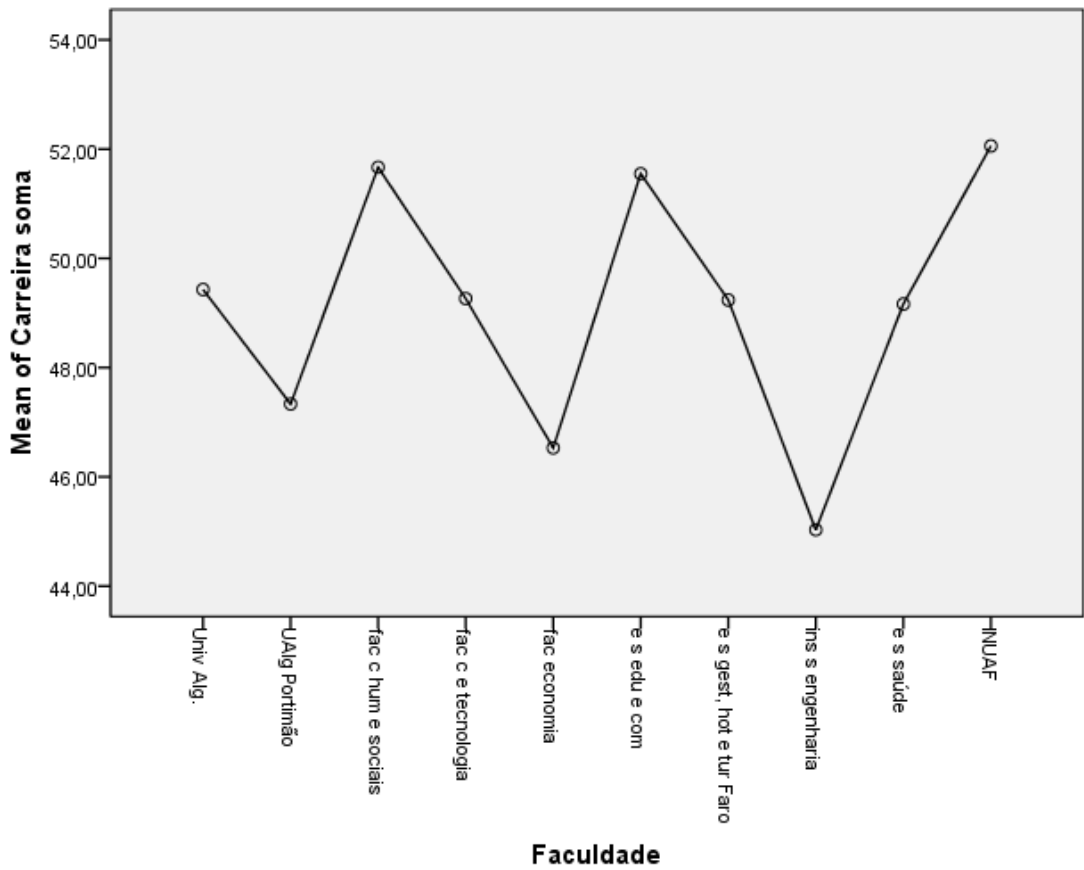
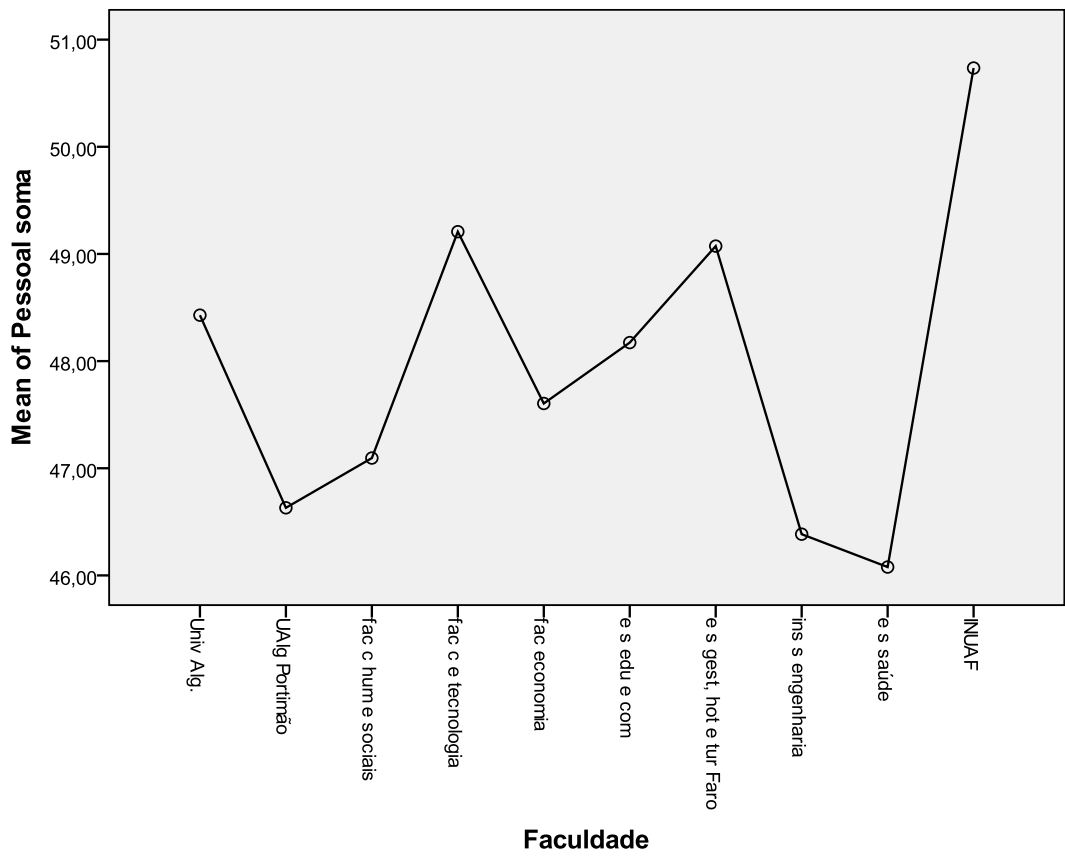
	INUAF		-3,78939	,90895	,001	-6,7548	-,8240
ISE	Univ Alg.		-4,81099	2,70257	,969	-13,6280	4,0060
	ESGHT_P		-2,39571	1,11660	,767	-6,0386	1,2472
	FCHS		-3,48656	1,06839	,050	-6,9722	-,0010
	FCT		-2,65385	1,27798	,822	-6,8232	1,5155
	FE		-1,00385	1,01970	1,000	-4,3306	2,3229
	ESEC		-4,37096	,97822	,000	-7,5624	-1,1795
	ESGHT F		-2,21151	,99663	,701	-5,4630	1,0399
	ESSUAlg		-3,52831	1,01855	,025	-6,8513	-,2053
	INUAF		-6,00090	1,11943	,000	-9,6530	-2,3488
	ESSUAlg	Univ Alg.		-1,28267	2,63080	1,000	-9,8656
ESGHT_P			1,13261	,92954	1,000	-1,9000	4,1652
FCHS			,04176	,87104	1,000	-2,8000	2,8835
FCT			,87447	1,11825	1,000	-2,7738	4,5227
FE			2,52447	,81058	,082	-,1200	5,1690
ESEC			-,84264	,75774	1,000	-3,3148	1,6295
ESGHT F			1,31680	,78136	,986	-1,2323	3,8659
ISE			3,52831	1,01855	,025	,2053	6,8513
INUAF			-2,47259	,93293	,307	-5,5163	,5711
INUAF		Univ Alg.		1,18992	2,67148	1,000	-7,5257
	ESGHT_P		3,60520	1,03909	,024	,2152	6,9952
	FCHS		2,51435	,98711	,390	-7,061	5,7348
	FCT		3,34706	1,21084	,230	-6,033	7,2974
	FE		4,99706	,93419	,000	1,9493	8,0448
	ESEC		1,62995	,88873	,954	-1,2695	4,5294
	ESGHT F		3,78939	,90895	,001	,8240	6,7548
	ISE		6,00090	1,11943	,000	2,3488	9,6530
	ESSUAlg		2,47259	,93293	,307	-5,5163	5,5163

*. *. A Diferença entre a média é significativo 0.05 nível.

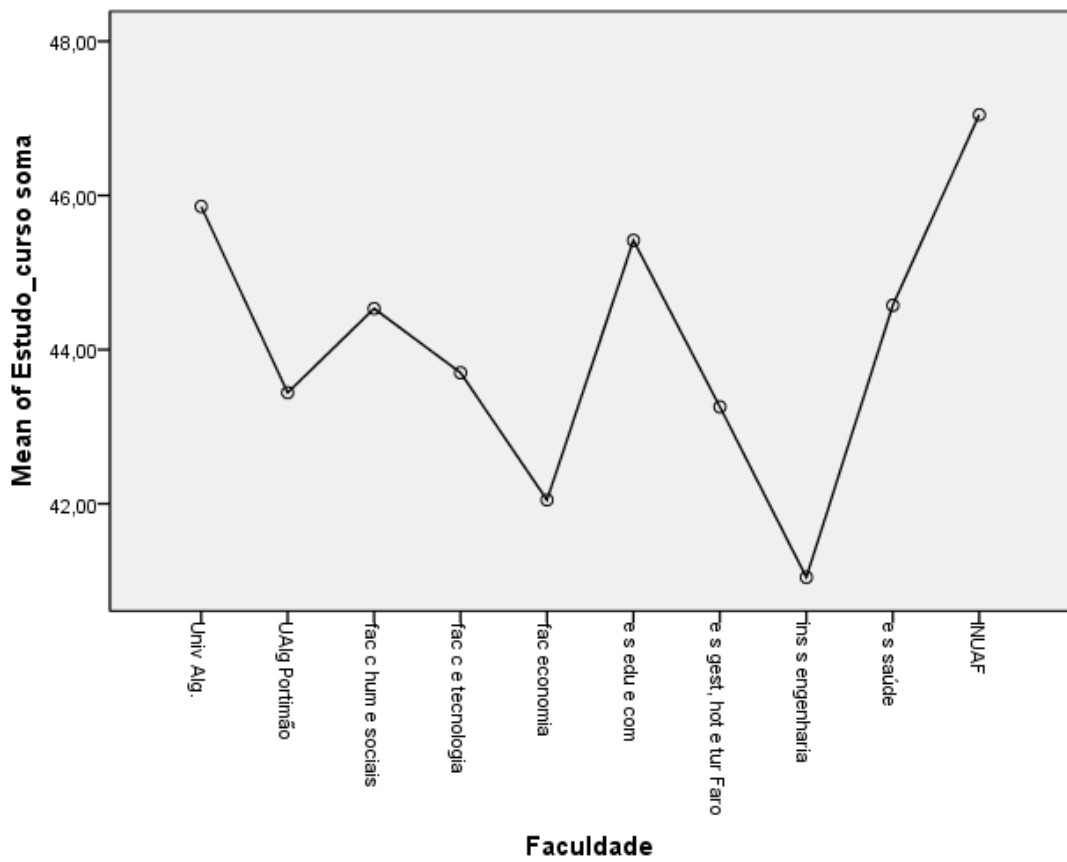
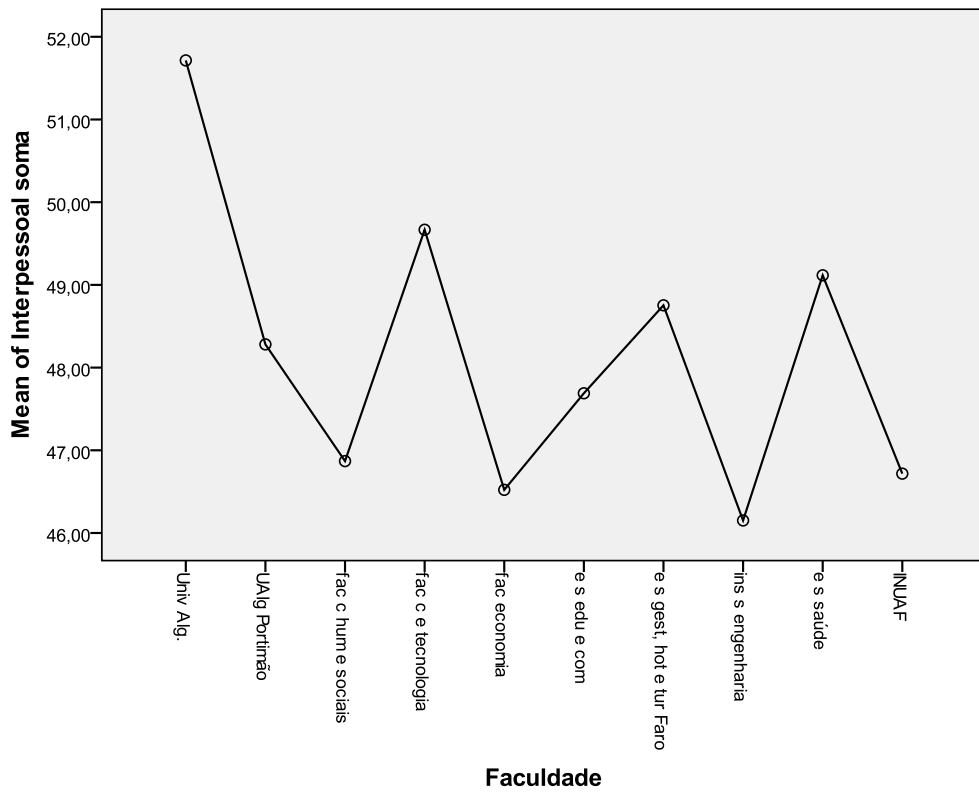




Vivências Acadêmicas dos alunos do Ensino Superior



Vivências Acadêmicas dos alunos do Ensino Superior



Anexo B

Questionário aplicado

Vivências Académicas dos alunos do Ensino Superior

O presente questionário destina-se à realização de um estudo, na área de Psicologia Clínica, no âmbito quer de Mestrado, quer de Doutoramento, pela Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, da UAlg, através do qual se pretende recolher informações de sentimentos relativos às vivências académicas. As suas respostas são de elevada importância, vão possibilitar um melhor conhecimento dos aspectos que contribuem para a integração e sucesso dos alunos. Asseguramos a confidencialidade das respostas e solicitamos que responda com sinceridade, de acordo com o seu percurso actual.

Dados sócio-demográficos

Indique por favor: Data de nascimento ___/___/19___; Sexo M F; Nacionalidade _____

Tem filhos que vivam regularmente consigo? Não Se sim, indique quantos tem em cada um dos grupos etários seguintes: ___ 3 anos e menos; ___ entre 4 e 8 anos; ___ entre 9 e 13 anos; ___ entre 14 e 18 anos; ___ 19 anos ou mais

Está a viver: Residência Universitária Apartamento sozinho Com meu cônjuge /companheiro (a)
 Apartamento com outros estudantes Com pais/pai/mãe Casa ou apartamento de familiares
 Outro local, especifique: _____

Entrar no Ensino Superior implicou a sua saída de casa? Não Sim;

Percurso escolar

Média de acesso ao ensino superior: _____

Actualmente frequenta o curso: _____ 1^a 2^a 3^a ano; Licen. Pós-Grad. Mestr.
 Doutorm. outro, especifique _____; Iniciou este curso no ano lectivo ___/____. As aulas funcionam por semestre ou módulos. Tem disciplinas em atraso: Não Sim, se sim especifique **quantas** disciplinas tem em atraso por semestre _____

O curso que frequenta corresponde à: 1^a opção 2^a opção 3^a opção 4^a opção 5^a opção 6^a opção

A instituição que frequenta corresponde à: 1^a opção 2^a opção 3^a opção 4^a opção 5^a opção 6^a opção

Ao ingressar nesta instituição, as expectativas que teve inicialmente para todo o curso foram:

- Relativamente às vivências académicas Muito altas Altas Médias Baixas Muito baixas
- Relativamente ao curso em particular Muito altas Altas Médias Baixas Muito baixas
- Relativamente às saídas profissionais Muito altas Altas Médias Baixas Muito baixas

Actualmente essas expectativas: Aumentaram Mantêm-se Diminuíram

Exerce alguma profissão (é estudante e trabalhador)? Não Sim, se sim é: Part Time ou a a tempo inteiro.

Indique se trabalha: Só nas férias escolares todo ano. Quantas horas semanais dedica à actividade profissional? _____

Frequentou outros cursos superiores, além do que actualmente frequenta? Indique quais:	Licenc.	Bach	Pós-grad.	Mestr.	Doutouram.	Ano em que:		Concluiu o curso Obteve diploma /certificado	
						Iniciou o curso	Terminou ou desistiu	Não	Sim

Saúde e estilos de vida

Pratica actividade física (entende-se por actividade física qualquer actividade planeada, regular e repetitiva cujo o objectivo seja adquirir, melhorar ou manter um ou mais componentes da forma física: Resistência, força, velocidade, flexibilidade, coordenação, etc.) Não Sim, se sim, selecione a principal razão que o leva a praticar actividade física:
 Prazer/gosto/lazer Recomendação médica É a sua profissão Manter/adquirir forma física desejada
 Convívio com outras pessoas

Vivências Académicas dos alunos do Ensino Superior

Indique:

Actividade física realizada	Quantas sessões/ vezes por semana	Em média quantos minutos por sessão	Há quanto tempo praticam de forma regular

Considera o seu estado de saúde actual, tendo em conta o seu bem-estar quer físico, quer mental, quer social, assim como capacidade de funcionamento Mau Razoável Bom Excelente

Considera-se:	No passado		Nos últimos 12 meses	
	Não	Sim	Não	Sim
Fisicamente, saudável ou com bem-estar,				
Deprimido / Com falta de ânimo				
Excessivamente ansioso / Com stress excessivo				
Alguma vez procurou ajuda/ apoio psicológico ou psiquiátrico				

Nos últimos 12 meses consome ou consumiu:

Tabaco Não Sim, se sim, quantos cigarros por dia? _____ Alguma vez o consumo de tabaco lhe causou problemas ao nível: Familiar Amigos/colegas Académico/laboral Indisposição Financeiro Outro, especifique _____

Bebidas alcoólicas Não Sim, se sim, com que frequência? _____ (nº de vezes p/mês) ou _____ (nº de vezes p/ano) Alguma vez bebeu a ponto de ter problemas ao nível: Familiar Amigos/colegas Académico/laboral Indisposição Financeiro outro, especifique _____ Indique o tipo de bebidas que consome: _____

Estupefacientes Não Sim, se sim, com que frequência? _____ (nº de vezes p/mês) ou _____ (nº de vezes p/ano) Alguma vez esse consumo o levou a ter problemas ao nível: Familiar Amigos/colegas Académico/laboral Indisposição Financeiro outro, especifique _____ Indique tipo de estupefacientes que consome: _____

Qual a actual condição dos seus pais perante o trabalho:

	Pai	Mãe
Exerce uma Profissão	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ocupa-se só das tarefas do lar	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Desempregado (a)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Frequenta um curso de formação profissional	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Está à procura de emprego	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Reformado(a) / Pensionista (a) /	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Incapacitado(a) para o trabalho	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Outra (especifique)		

Qual a situação profissional dos seus pais (actual ou a última no caso de reforma, desemprego ou falecimento):

	Pai	Mãe
Patrão ou empresário com assalariados	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Patrão ou empresário sem assalariados/ Trabalhador por conta própria	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Assalariado/ Trabalhador por conta de outrem	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Trabalhador independente (recibos verdes)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Trabalhador em empreendimento familiar (com/sem remuneração)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Outra, especifique		

Vivências Académicas dos alunos do Ensino Superior

Indique a profissão dos seus pais (actual ou a última no caso de reforma, desemprego ou falecimento):

	Pai	Mãe
Directores e quadros superiores administrativos (ex: gestores de empresas, membros de corpos legislativos, etc.)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Empresários e patrões da indústria, comércio e agricultura	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Profissões científicas, técnicas e liberais (ex: engenheiro, advogado, médico, Professor do 3º ciclo ensino básico/ secundário / universitário, etc.)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Profissões técnicas intermédias (ex: contabilista, técnico médio, enfermeiro, professor do 1º e 2º ciclos do ensino básico, etc.)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Pessoal administrativo (secretário, telefonista, empregado de balcão, etc.)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Pessoal dos serviços de protecção, segurança, pessoais ou domésticos (ex: serviço ao domicílio, vendedores, empregada doméstica, ama, etc.)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Agricultores ou outros trabalhadores ligados à silvicultura ou pesca	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Trabalhadores da produção industrial e artesãos (ex: mecânico, electricista, operário fabril ou da construção civil, etc.)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Forças armadas ou similares	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Nunca exerceu uma actividade profissional	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Outra, especifique	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

	1. Nada em consonância comigo, totalmente em desacordo...	2. Pouco em consonância comigo, bastante em desacordo...	3. Algumas vezes de acordo e outras em desacordo...	4. Bastante em consonância comigo, bastante em acordo...	5. Sempre em consonância comigo, totalmente de acordo...
<p>Para cada uma das afirmações seguintes, marque com um X, numa das posições de 1 a 5, seleccionando a que melhor ou mais frequentemente expressa a sua opinião ou sentimento.</p> <p>1 Nada em consonância comigo, totalmente em desacordo, nunca se verifica 2 Pouco em consonância comigo, bastante em desacordo, poucas vezes se verifica 3 Algumas vezes de acordo e outras em desacordo, algumas vezes verifica-se outras não 4 Bastante em consonância comigo, bastante em acordo, verifica-se bastantes vezes 5 Sempre em consonância comigo, totalmente de acordo, verifica-se sempre</p> <p>QVA-r de Almeida, Ferreira e Soares ©Instituto de Educação e Psicologia da Univ. Minho</p>					
1 Faço amigos com facilidade na minha Universidade					
2 Acredito que posso concretizar os meus valores (prestígio, estabilidade, solidariedade) na carreira que escolhi					
3 Mesmo que pudesse não mudaria de Universidade					
4 Apresento oscilações de humor					
5 Olhando para trás, consigo identificar as razões que me levaram a escolher este curso					
6 Dou comigo acompanhando pouco os outros colegas da turma					
7 Escolhi bem o curso que estou a frequentar					
8 Tenho boas competências para a área vocacional que escolhi					
9 Sinto-me triste ou abatido/a					
10 Faço uma gestão eficaz do meu tempo					
11 Sinto-me, ultimamente, desorientado/a e confuso/a					
12 Gosto da Universidade que frequento					
13 Há situações em que me sinto perder o controlo					
14 Sinto-me envolvido no curso que frequento					
15 Conheço bem os serviços existentes na minha Universidade					
16 Gostaria de concluir o meu curso na instituição que agora frequento					
17 Nos últimos tempos tornei-me (mais) pessimista					
18 O curso em que me encontro foi sobretudo determinado pelas notas de acesso					
19 Os meus colegas têm sido importantes no meu crescimento pessoal					
20 O meu percurso vocacional está a corresponder às minhas expectativas					
21 Sinto cansaço e sonolência durante o dia					
22 Julgo que o meu curso me permitirá realizar profissionalmente					

Vivências Acadêmicas dos alunos do Ensino Superior

Para cada uma das afirmações seguintes, marque com um X, numa das posições de 1 a 5, seleccionando a que melhor ou mais frequentemente expressa a sua opinião ou sentimento.	1. Nada em consonância comigo, totalmente em desacordo...	2. Pouco em consonância comigo, bastante em desacordo...	3. Algumas vezes de acordo e outras em desacordo...	4. Bastante em consonância comigo, bastante em acordo...	5. Sempre em consonância comigo, totalmente de acordo...
1 Nada em consonância comigo, totalmente em desacordo, nunca se verifica					
2 Pouco em consonância comigo, bastante em desacordo, poucas vezes se verifica					
3 Algumas vezes de acordo e outras em desacordo, algumas vezes verifica-se outras não					
4 Bastante em consonância comigo, bastante em acordo, verifica-se bastantes vezes					
5 Sempre em consonância comigo, totalmente de acordo, verifica-se sempre					
23 Sinto confiança em mim próprio/a					
24 Sinto que possui um bom grupo de amigos na Universidade					
25 Sinto-me em forma e com bom ritmo de trabalho					
26 Sinto-me mais isolado dos outros de algum tempo para cá					
27 Tenho desenvolvido amizades satisfatórias com os meus colegas de curso					
28 Tenho momentos de angústia					
29 Utilizo a biblioteca da Faculdade/ Universidade					
30 Torna-se-me difícil encontrar um colega que me ajude num problema pessoal					
31 Não me consigo concentrar numa tarefa durante muito tempo					
32 Elaboro um plano das coisas a realizar diariamente					
33 Tenho relações de amizade próximas com colegas de ambos os sexos					
34 Consigo ter o trabalho escolar sempre em dia					
35 A minha incapacidade para gerir bem o tempo leva-me a ter mau desempenho escolar					
36 Quando conheço novos colegas, não sinto dificuldade em iniciar uma conversa					
37 Escolhi o curso que me parece mais de acordo com as minhas aptidões e capacidades					
38 Sou conhecido/a como uma pessoa amigável e simpática					
39 Penso em muitas coisas que me põem triste					
40 Procuo conviver com os meus colegas fora dos horários das aulas					
41 Sei estabelecer prioridades no que diz respeito à gestão do meu tempo					
42 Tomo a iniciativas de convidar os meus amigos para sair					
43 As minhas relações de amizade são cada vez mais estáveis, duradouras e independentes					
44 Consigo tirar bons apontamentos nas aulas					
45 Sinto-me fisicamente debilitado/a					
46 A instituição que frequento não me desperta interesse					
47 Sinto que estou a conseguir ser eficaz na minha preparação para os exames					
48 A biblioteca da minha Universidade está bem apetrechada					
49 Procuo sistematizar/ organizar a informação dada nas aulas					
50 Simpatizo com a cidade onde se situa a minha Universidade					
51 Sinto-me desiludido/a com o meu curso					
52 Tenho dificuldade em tomar decisões					
53 Tenho boas competências de estudo					
54 Os meus gostos pessoais foram decisivos na escolha do meu curso					
55 Tenho-me sentido ansioso/a					
56 Estou no curso que sempre sonhei					
57 Sou pontual na chegada às aulas					
58 A minha universidade tem boas infra-estruturas					
59 Não consigo estabelecer relações íntimas com colegas					
60 Mesmo que pudesse não mudaria de curso					

Verifique se respondeu as todas as questões?

Muito obrigado pela sua colaboração.