



# Universidade do Algarve

## FACULDADE DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS

**O papel do suporte social e do bem-estar psicológico no processo de transição para o ensino superior de alunos cabo-verdianos inscritos nas comunidades académicas do Algarve e de Coimbra.**

Dissertação para a obtenção do grau de Mestre em Psicologia da Educação

**Isaquiel Sanches Fernandes**

**Orientador:** Doutor Luís Sérgio Gonçalves Vieira

FARO, 2013

## Declaração de Autoria de Trabalho

Declaro ser o autor deste trabalho, que é original e inédito. Autores e trabalhos consultados estão devidamente citados no texto e constam da listagem de referências incluída.

Isaquiél Sanches Fernandes

---

## Copyright

A Universidade do Algarve tem o direito, perpétuo e sem limites geográficos, de arquivar e publicitar este trabalho através de exemplares impressos reproduzidos em papel ou de forma digital, ou por qualquer outro meio conhecido ou que venha a ser inventado, de o divulgar através de repositórios científicos e de admitir a sua cópia e distribuição com objetivos educacionais ou de investigação, não comerciais, desde que seja dado crédito ao autor e editor.

## **Agradecimentos**

A concretização do presente trabalho foi possível graças à contribuição, apoio, empenho e à dedicação de algumas pessoas a quem, neste espaço, desejo expressar os meus sinceros agradecimentos:

Ao meu orientador Professor Doutor, Luís Sérgio Gonçalves Vieira, pela sua disponibilidade, compreensão, competência, interesse e colaboração;

Aos meus pais, a quem devo a pessoa que sou, à minha filha, aos meus irmãos e irmãs, tios, tias, sobrinhos e sobrinhas pela constante palavra de ânimo e entusiasmo e, principalmente, por nunca terem deixado de acreditar em mim, um agradecimento muito especial.

A todas as pessoas que fazem parte da minha vida e contribuíram para a minha evolução enquanto pessoa, designadamente os meus colegas e amigos, Andreia Correia, Augusto Monteiro, Ângela Semedo, José Paulino, Keila Vicente, Nuno Sousa e David Rafael, pelo precioso auxílio na formatação do documento, um grande obrigado.

E, finalmente, o meu muito obrigado a todos os estudantes cabo-verdianos, em especial os que fizeram parte da minha amostra, sem os quais esta investigação não teria sido possível.

## Resumo

No presente trabalho procuramos investigar a influência, de características sociodemográficas e de variáveis pessoais e relacionais da perceção do suporte social e do bem-estar psicológico na transição e adaptação ao ensino superior dos estudantes cabo-verdianos. A investigação incidiu sobre uma amostra de 200 estudantes Cabo-verdianos, inscritos entre o 1.ºano do 1.ºciclo de estudos e o 2.ºano do 2.ºciclo de estudos, nas comunidades académicas do Algarve e de Coimbra. Para a avaliação das variáveis em estudo foram utilizados, para além de um questionário socio-demográfico, o “Questionário de Suporte Social” (SSQ6; Sarason, Sarason, Shearin & Pierce, 1987), a “Escala de Bem-Estar Psicológico” (EBEP; Ryff & Essex, 1992) e o Questionário de Vivências Académicas (QVA; Almeida, Ferreira & Soares, 1999).

Os resultados obtidos sugerem que as variáveis sociodemográficas: género, entrada na instituição de ensino superior pretendida, entrada na 1.ª opção de curso, comunidade académica em que se estuda e estatuto de estudante-trabalhador); e as variáveis do bem-estar psicológico, domínio do meio, relações positivas com outras, objetivos na vida e aceitação de si são importantes preditores da transição/adaptação ao ensino superior dos estudantes cabo-verdianos.

Palavras-chave: suporte social, bem-estar psicológico, transição para o ensino superior, estudantes cabo-verdianos.

# Abstract

In the present study, there was investigated the influence of socio-demographic characteristics, personal variables, relational perception of social support, psychological well-being in the transition and adaptation to higher education of Cape Verdean students. The research was focused on a sample of 200 Cape Verdeans students, enrolled between 1<sup>st</sup> year of the 1<sup>st</sup> studies cycle and 2<sup>nd</sup> year of the 2<sup>nd</sup> studies cycle. in the academic communities of the Algarve and Coimbra. For the assessment of the study's variables were used, in addition to a socio-demographic questionnaire, the "Social Support Questionnaire" (SSQ6; Sarason, Sarason, Shearin & Pierce, 1987), "Scale of Psychological Well-Being" (EBEP; Ryff & Essex, 1992) and Academic Experiences Questionnaire (QVA; Almeida, Ferreira & Soares, 1999).The results suggested that socio-demographic variables: gender, entrance in the desired higher education institution, entrance in the 1<sup>st</sup> course option, academic community that studies and status of student-worker, and the variables of psychological well-being , integration, positive relationships with others, goals in life and self-acceptance are important predictors of transitio /adjustment to higher education in the Cape Verdean students.

Key-words: social support, psychological well-being, transition to higher education, Cape Verdean students.

Índices	Páginas
INTRODUÇÃO -----	1
Capítulo 1 O suporte social na adaptação ao ensino superior -----	5
1.1. Suporte Social: desenvolvimento conceitual -----	5
1.2. Modelos de Suporte Social -----	7
1.3. Funções do suporte social -----	8
1.4. Implicações do suporte social no bem-estar e na adaptação ao ensino superior -----	10
Capítulo 2 - Bem-Estar Psicológico -----	13
2.1. Conceptualização do Constructo -----	13
2.2. As Abordagens do Bem-estar -----	15
2.2.1. Caracterização do modelo de Bem-estar subjectivo -----	16
2.2.2. Caracterização do Modelo do Bem-Estar Psicológico -----	17
2.3. Implicações do bem-estar psicológico no processo de adaptação -----	20
Capítulo 3 - Transição e Adaptação ao ensino superior -----	22
3.1. Conceptualização do constructo da Transição -----	22
3.2. Teorias da transição -----	24
3.2.1. Teoria de transição de Nancy Schlossberg -----	24
3.2.2. Teoria de desenvolvimento psicossocial de Chickering -----	25
3.3. Implicações inerentes ao processo de transição/adaptação ao ensino superior -----	26
Capítulo 4 Metodologia -----	32
4.1. Objetivos da Investigação -----	32
4.2. Participantes -----	33
4.3. Instrumentos -----	39
4.3.1. <i>Social Support Questionnaire – Short Form (SSQ6)</i> : descrição -----	40
4.3.2. Escala de Bem-Estar Psicológico (EBEP-R) - versão reduzida: descrição -----	41
4.3.3. Questionário de Vivências Académicas (QVA-r): descrição -----	41
4.4. Procedimentos -----	44

	Páginas
Capítulo 5 Apresentação dos Resultados -----	45
Análise de Regressões múltipla hierárquica -----	57
Capítulo 6 Discursão dos Resultados -----	65
CONCLUSAO -----	74
Bibliografias -----	79
Anexos-----	84
Anexo I Tabela de Caracterização dos cursos -----	85
Anexo II Instrumentos -----	87

## Índice das Tabelas

## Páginas

Tabela 4.1. Distribuição dos participantes por comunidade académica, instituição de ensino superior e unidade orgânica -----	34
Tabela 4.2. - Distribuição dos participantes por ciclos e anos do curso -----	35
Tabela 4.3. - Distribuição dos participantes por género -----	36
Tabela 4.4. - Distribuição dos participantes por Ilhas -----	36
Tabela 4.5. - Distribuição dos participantes por Estado Civil -----	37
Tabela 4.6. - Distribuição dos participantes pela opção da Universidade -----	37
Tabela 4.7. - Distribuição dos participantes pela opção do curso -----	37
Tabela 4.8. - Distribuição dos participantes em função de estudante-trabalhador e bolsa de estudo -----	38
Tabela 4.9.- Distribuição dos participantes em função de bolsa de estudo ----	38
Tabela 5.1. - Estatística discreta -----	45
Tabela 5.2.- Médias, desvios-padrão e teste t de Student em função do género nas medidas estudadas -----	46
Tabela 5.3. - Médias, desvios-padrão e Teste t de Student em função da origem geográfica do arquipélago de Cabo Verde nas medidas estudadas ---	47
Tabela 5.4. - Médias, desvios-padrão e Teste t de Student em função de apoio social nas medidas estudadas -----	48
Tabela 5.5. - Médias, desvios-padrão e Teste t de Student em função da comunidade académica nas medidas estudadas. -----	49
Tabela 5.6. - Médias, desvios-padrão e Teste t de Student em função das grandes áreas de estudo nas medidas estudadas -----	50
Tabela 5.7.- Médias, desvios-padrão e Teste t de Student em função dos ciclos nas medidas estudadas -----	51
Tabela 5.8. - Médias, desvios-padrão e Teste t de Student em função da entrada na primeira opção do curso nas medidas estudadas -----	52
Tabela 5.9. - Médias, desvios-padrão e Teste t de Student em função da entrada na primeira opção da instituição nas medidas estudadas -----	53
Tabela 5.10. - Médias, desvios-padrão e Teste t de Student em função da condição de estatuto de trabalhador estudante nas medidas estudadas -----	54

	Páginas
Tabela 5.11. - Correlações entre as variáveis estudadas -----	56
Tabela 5.12. - Síntese dos resultados da regressão hierárquica para a variável dependente Dimensão Pessoal. -----	57
Tabela 5.13. - Coeficiente de regressão hierárquica para a variável dependente Dimensão Pessoal -----	58
Tabela 5.14. - Síntese dos resultados da regressão hierárquica para a variável dependente Dimensão Interpessoal. -----	58
Tabela 5.15. - Coeficiente de regressão hierárquica para a variável dependente Dimensão Interpessoal.-----	59
Tabela 5.16. - Síntese dos resultados da regressão hierárquica para a variável dependente Dimensão Vocacional.-----	60
Tabela 5.17. - Coeficiente de regressão hierárquica para a variável dependente Dimensão Vocacional.-----	60
Tabela - 5.18.- Síntese dos resultados da regressão hierárquica para a variável dependente Dimensão Estudo. -----	61
Tabela 5.19. - Coeficiente de regressão hierárquica para a variável dependente Dimensão Estudo. -----	62
Tabela 5.20. - Síntese dos resultados da regressão hierárquica para a variável dependente Dimensão Institucional. -----	63
Tabela 5.21. - Coeficiente de regressão hierárquica para a variável dependente Dimensão Institucional.-----	63

## Introdução

As universidades portuguesas constituem dos maiores recetores de estudantes cabo-verdianos, não apenas devido ao vínculo histórico e cultural que une os dois povos mas, também, por razões institucionais e de acordos de cooperação ao nível do ensino superior (Miranda, 2002).

A transição para o ensino superior quando coincidente com uma mudança de país é, eventualmente, de forma mais relevante, um processo complexo que confronta os estudantes com grandes transformações, desafios, exigências, dificuldades e responsabilidades. Designadamente ao nível cultural, vocacional, cognitivo, ideológico, climática, linguístico, social/relacional, económico e de carácter mais doméstico como, a gestão do dinheiro e a limpeza do espaço. A saída do país e da casa dos pais, a separação e afastamento dos familiares, amigos e pares, a vida académica, requer novos relacionamentos interpessoais e a integração em novos grupos de pares, novas atitudes e comportamentos, lidar com novos professores, novos conteúdos programáticos, diferentes métodos de ensino, competências e ritmos de estudo e de avaliação, novos projetos, aspirações, expectativas, novos papéis e rotinas com níveis mais elaboradas de organização, exploração, experimentação, autonomia e envolvimento (Ferraz & Pereira, 2002; Ferreira & Hood, 1990; Machado & Almeida, 2001; Seco, Casimiro, Pereira Dias & Custódio, 2005; Seco, Dias, Pereira, Casimiro & Custódio, 2007).

As dificuldades inerentes ao processo de adaptação no ensino superior são manifestadas por todos os alunos, particularmente aos que se deslocam, de países de cidade ou ainda de instituição, embora sendo vivenciadas de forma diferente por cada estudante, consoante a sua história desenvolvimental, as suas capacidades e as suas características pessoais (Almeida e Ferreira, 1999).

As investigações sugerem que cerca de 40% dos estudantes experimentam problemas significativos na adaptação à universidade, conduzindo ao abandono dos estudos antes de completarem a licenciatura (e.g., Tinto, 1993). Estas problemáticas são mais agravadas ainda no caso de alunos estrangeiros nomeadamente, nos alunos cabo-verdianos.

A entrada nas universidades portuguesas é precedida, frequentemente, de um percurso escolar assente em condições de desvantagem face aos alunos que estudaram em Portugal, em consequência de uma insuficiente qualificação científica e pedagógica do pessoal docente, carência absoluta de materiais didáticos, da degradação e falta de instalações, de uma inadequação dos conteúdos programáticos face aos perfis dos curso e de uma influência negativa de fatores ambientais adversos do país de origem (Grilo Castro & Grilo, 1987). Para além destes aspetos, aquando da entrada no ensino superior português, os estudantes cabo-verdianos são ainda confrontados com outras problemáticas como: atrasos nas bolsas de estudo e também no desbloqueamento de empréstimos bancários no seu país de origem; chegada muito tardia face ao início do ano escolar geralmente, por volta dos meses de Outubro ou Novembro, em consequência da morosidade na obtenção dos vistos para entrada em Portugal; dificuldades em obter alojamento, dado que as residências universitárias são de difícil acesso; falta de assistência médica ou mesmo de roupa adequada para suportar as baixas temperaturas durante o inverno; ou a simples expressão de saudade da terra natal. Todos estes fatores podem originar, muitas vezes, problemas de integração, os quais são frequentemente vivenciados em silêncio.

Segundo Furnham (1997) as dificuldades mais frequentes com que os alunos estrangeiros se confrontam têm que ver com a adaptação à nova cultura e o sentimento de nostalgia, caracterizado pela forte preocupação com pensamentos relativos à casa, à família; com uma percebida necessidade de voltar para casa; um sentimento de pesar relacionado com a casa, familiares, lugares e coisas; e, além disso, um sentimento frequente de infelicidade, desconforto e desorientação no novo lugar.

Furnham e Tresize, (1983) na mesma perspetiva, sugerem problemas como: a discriminação racial, o domínio da língua, a dificuldade económica, a solidão e o isolamento.

Estudo efetuado por Pereira e Motta, (2005), no Gabinete de Aconselhamento Psicopedagógico dos Serviços de Ação Social da Universidade de Coimbra destacam as necessidades hierarquizadas pelos estudantes Cabo-verdianos, que são a maioria dos estudantes dos Países da Língua Oficial Portuguesa. Estes estudantes destacam, os problemas financeiros, seguindo-se o atraso na chegada, problemas com a língua

portuguesa, as saudades de casa e condições de ensino em Cabo Verde com principais dificuldades.

Como Sales (2001) refere, a realidade do ensino superior Português necessita, entre outras medidas preventivas, de um programa com estratégias que visem trabalhar a diversidade cultural e intervir nas seguintes linhas: apoio ao estudante no processo de formalização de inscrição e matrícula; auxílio no acesso à habitação, aos serviços de saúde, atividades desportivas, de lazer, culturais, etc.; mediação/coordenação de apoio com outras entidades envolvidas na colocação de estudantes e desenvolvimento de ações conjuntas; formação e sensibilização do corpo docente para a necessidade de educação intercultural e da realidade e particularidade da cultura cabo-verdiana; facilitação de intercâmbio de ideias e de experiências entre os docentes, nomeadamente sobre estratégias e didáticas para trabalhar a diversidade cultural; aperfeiçoamento do curriculum ordinário considerando traços culturais de Cabo Verde e prever diferentes pontos de vista no tratamento dos temas sociais e culturais; estimulação da participação ativa através do debate, do trabalho de grupo e da aprendizagem cooperativa, tendo em conta os diferentes estilos cognitivos de aprendizagem; autenticação e consagração da diversidade cultural na estratégia da instituição e no seu projeto educativo; desenvolvimento e fomentação de atividades que fortaleçam o auto-conceito e a auto-estima dos estudantes cabo-verdianos, de modo a desenvolver uma identidade cultural respeitada e valorizada por eles mesmos e pelos outros estudantes e membros da comunidade escolar e transmitir valores da solidariedade, da generosidade e da tolerância a partir de estratégias educativas de debate e de participação que ajudem todos os sujeitos a questionarem a sua perspectiva cultural e a colocar-se no lugar do outro.

Foi no âmbito deste enquadramento conceptual que se desenvolveu a presente investigação inserida como dissertação de mestrado em Psicologia da Educação. Nascida a partir dos temas propostos, pelo orientador Prof. Doutor Luís Sérgio Vieira no ano de 2011, a proposta, aqui transcrita “Transição do ensino secundário para ensino superior: suporte social e bem-estar psicológico”, foi a que nos suscitou maior interesse. E assim, surgiu a possibilidade de se realizar um estudo sobre alunos cabo-verdianos nas comunidades académicas do Algarve e de Coimbra, possibilidade esta, que se concretizou no presente estudo, onde pretendemos compreender a influência, de características sociodemográficas e de variáveis pessoais e relacionais da perceção do

suporte social e do bem-estar psicológico na transição e adaptação ao ensino superior destes estudantes.

Deste modo, procuramos aproveitar a oportunidade para ajudar na clarificação das características desta população e contribuir, deste modo, para o desenvolvimento do conhecimento nesta área de estudo.

Em termos de organização, esta dissertação encontra-se estruturada em duas partes. Na primeira parte, será apresentada o enquadramento teórico, cuja apresentação se encontra dividida em três capítulos, onde são explicitados os conceitos que servem de referência à parte empírica. Assim, iniciaremos por clarificar o conceito de suporte social, do bem-estar psicológico e adaptação ao ensino superior focalizando a nossa atenção nas suas funções e implicações na no processo de transição/adaptação ao ensino superior.

Numa segunda parte, que se inicia com o quarto capítulo, é apresentado o trabalho empírico, principiando pela metodologia, onde começa-se por definir os objetivos da investigação, a que se segue caracterização da amostra, apresentamos os instrumentos utilizados, descrição dos procedimentos de recolha e análise dos dados. No quinto capítulo é efectuada a apresentação e análise de resultados, onde damos conta dos resultados obtidos, quer em termos da amostra, quer nas provas estatísticas realizadas, nomeadamente os relativos ao teste das diferenças, das regressões e correlações. Posteriormente o capítulo seis é dedicado à discussão de resultados, que antecede a apresentação das conclusões.

Nas conclusões referimo-nos, ainda, às limitações do estudo e apontamos pistas para futuras investigações.

E finalizamos o trabalho com a apresentação das referências bibliográficas e a apresentação dos anexos.

# PARTE-I ENQUADRAMENTO TEÓRICO

## Capítulo 1 O suporte social na adaptação ao ensino superior

### 1.1. Suporte Social: desenvolvimento concetual

As origens históricas do conceito de suporte social remontam ao início dos anos 70 em que, o conceito de suporte social começou a ganhar relevo na literatura, tendo ocorrido, desde então, um aumento da investigação a ele associado, o que mostra o crescente interesse pela temática por parte dos investigadores. Todavia, a multiplicidade de conceitos e de estudos e as inúmeras tipologias associadas ao termo suporte social têm dificultado uma aceitação generalizada de uma única definição.

O conceito de suporte social, desde os anos 70, tem sido perspectivado como um processo relacional que envolve a transmissão e percepção de sentimentos de amor, de valorização, de preocupação, de aceitação e de confiança.

Weiss (1974), referenciado por Pinheiro (2003), concebe o suporte social como uma apreciação subjetiva das provisões sociais (*social provisions*), isto é, dimensões ou funções possíveis das relações interpessoais, que podem funcionar como resiliência quando os indivíduos se percebem como disponíveis nos relacionamentos. Ele especifica no seu modelo multidimensional seis provisões sociais: o Aconselhamento (*Guidance*), que diz respeito, ao apoio recebido de uma pessoa de confiança que fornece orientação na ponderação da situação e apoio emocional; a Vinculação (*attachment*), que refere a um sentido de proximidade emocional e de segurança dadas pelas relações interpessoais; a Integração Social (*social integration*), que indica o sentido de pertença a um grupo que partilha ou tem em comum um conjunto de interesses ou actividades; a Reafirmação de Valor (*reassurance of worth*), que traduz o reconhecimento dos outros face à nossa competência, aptidões e valores; a Aliança Fiel (*reliable alliance*), refere-se a uma função de informação e aconselhamento; e, por último, a Oportunidade de Prestação de Cuidados (*opportunity for nurturance*), que traduz o sentido da responsabilidade pelo bem-estar de outra pessoa.

Pinheiro (2003), refere que quando Weiss adotou a dimensão percetiva do conceito, criou “condições para que a par de uma função pontual protectora do suporte

social em situações de tensão se reconhecesse também a existência de uma função permanente de provisão ou disposição que seria para além de útil, actuante e agradável, porque é percebida pelo indivíduo como importante fonte de satisfação e bem-estar, mesmo que não se confronte com situações de tensão” (p. 206).

Nos anos 80, House (1981), referenciado por Pinheiro (2003), sob influência de autores como Cassel, Caplan e Cobb, reporta-se ao suporte social como uma transação interpessoal que abrange um ou mais aspetos como apoio emocional, ajuda instrumental, informação acerca do meio e feedback acerca de si.

Sarason e Sarason (1985), citados por Pinheiro (2003), definem percepção do suporte social como a convicção individual de que é possível receber ajuda ou empatia quando se necessita e referem, ainda, ser possível conhecer o grau de satisfação individual com o suporte percebido como disponível. Consideram, ainda, que a distinção entre o suporte social percebido e o suporte social efetivamente recebido foi o avanço qualitativo na literatura do conceito, havendo dados empíricos que mostram que a percepção do suporte social está mais associado à saúde e bem-estar do que suporte social objetivamente recebido pelo indivíduo.

Depois da década de 90, com a contribuição de investigadores como Irwin Sarason, Barbara Sarason, Carolyn Cutrona e Daniel Russel, o suporte social consolidou-se como constructo multidimensional podendo ser avaliado com objetividade científica mediante a aplicação de instrumentos de avaliação psicológica. Graça a este passo, o suporte social tornou-se também uma área privilegiada de intervenção, dos mais variados campos científicos como a da medicina, psicologia e ciências sociais (Pinheiro, 2003).

Lakey e Cassady, (1990) e, Sarason et al. (1986, 1994), referidos por Pinheiro (2003), consideram a percepção do suporte social como uma característica da personalidade que se manterá estável ao longo do tempo, mesmo durante períodos de transição desenvolvimentista.

Pinheiro e Ferreira (2002), consideram que as investigações, teóricas e empíricas, atuais, permitem perceber o suporte social como sendo um grande preditor da saúde e da adaptação.

## 1.2. Modelos de Suporte Social

De acordo com diversas abordagens teóricas, e tendo por base a designação de relações de suporte social, vários autores construíram modelos e tipologias específicos, nomeadamente modelo de rede social, modelo em comboio e modelo interacional-cognitivo, os quais passamos a apresentar e forma breve.

O modelo de rede social defende a mediação e diferentes tipos de objetos de socialização no início da vida da criança para além da figura materna. Na rede social, as relações amorosas, as relações com os amigos e os conhecidos devem também ser considerados. Deste modo, as relações amorosas dividem-se em duas tipologias, as que envolvem relações de vinculação e as que não envolvem relações de vinculação. As relações amorosas podem, também, dividir-se em função da presença ou ausência de aspetos sexuais. As relações com amigos, da mesma forma que as relações amorosas, podem abarcar aspetos sexuais e variam consoante a idade dos sujeitos participantes na relação. E, por último, as relações com conhecidos que são geralmente pouco duradouras, uma vez que as interações sucedem-se na sequência de trocas comportamentais em situações sociais estruturadas e inverte em função da familiaridade existente entre os indivíduos (Lewis, 1982 citado em Canavarro, 1999).

O modelo em comboio apropria a metáfora do comboio, na qual defende que cada pessoa está rodeada de pessoas a quem dá e recebe suporte social ao longo de toda a sua vida, funcionando como facto protetor, que faculta trocas de suporte entre o indivíduo e os membros do comboio. A perspetiva desenvolvimentista adotada pelo modelo em comboio foi merecedor do reconhecimento, sendo anunciado nos variados estudos mais atuais sobre a temática (Antonucci, 1976 citado em Canavarro, 1999).

Para Antonucci (1976), as relações quotidianas são unidades básicas na estrutura deste modelo, sendo este conceptualizado de modo hierárquico, assente em círculos concêntricos que abrangem o indivíduo e que desempenham níveis crescentes de intimidade e importância a medida que os círculos se aproximam do próprio sujeito. Assim, os sujeitos diferem na quantidade de pessoas com quem percebem obter uma relação de suporte, como também no grau de proximidade que qualificam essas relações, sendo que as mais próximas podem ser determinadas como as que o sujeito localiza no círculo interior (citado em Canavarro, 1999).

O Modelo Interacional-Cognitivo do Suporte Social (*Interactional-Cognitive Modelo of Social Support*) foi proposto Sarason, Sarason e Pierce em 1990 focando nos aspectos situacionais (1), intrapessoais (2) e interpessoais (3) envolvidos no processo do suporte social, no sentido de aperfeiçoar a natureza conceptual e avaliativa do suporte social. O contributo destes autores foi, o facto, propuserem um modelo que destaca, em simultâneo, a importância da dimensão situacional e cognitiva sob as quais o indivíduo está sujeito num processo de suporte social (citado em Seco, Pereira, Dias, Casimiro & Custódio 2007).

Para Sarason, Sarason e Pierce (1990), o termo cognitivo realça a avaliação que ocorre no contexto da interacção social e que tem importantes implicações no processo do suporte social. O aspecto situacional deste modelo refere-se às características do meio em que ocorre a relação de suporte. O sentido individual do suporte social é formado pelas experiências positivas e negativas/traumáticas do quotidiano. Deve-se considerar neste modelo, o espaço em que ocorre a potencial relação de suporte e a tarefa para a qual o indivíduo direcciona a atenção. O aspecto intrapessoal diz respeito à representação/predisposição mental do indivíduo envolvida na percepção do suporte social. Pierce (1994), considera que as medidas globais da percepção de suporte social como o *Social Support Questionnaire - SSQ* (Sarason, Levine, Basham & Sarason, 1983) e o *Social Provisions Scale - SPS*; (Cutrona & Russel, 1987), tocam o aspecto intrapessoal do suporte social. O aspecto interpessoal refere-se às expectativas que o indivíduo desenvolve em relação a um determinado relacionamento específico e em que medida esse relacionamento é fonte de suporte, de conflito e de profundidade. Uma relação de suporte é aquela em que cada indivíduo é sensível às necessidades do outro, são confidentes e podem contar um com o outro como fornecedores de suporte quando necessário (citado em Seco e colaboradores, 2007).

### **1.3. Funções do suporte social**

Ao longo do desenvolvimento, o relacionamento com os pais, os irmãos, os amigos, os professores, os grupos, os pares amorosos e todas as pessoas significativas contribuem para a elaboração do mundo relacional do indivíduo e do que podem ser as primeiras percepções de suporte social (Newman & Newman, 1995 citado em Serra, 1999).

Estas redes de suporte vão-se diferenciando, quer quantitativa quer qualitativamente, nos diversos relacionamentos que o sujeito se envolve. As experiências acumuladas na vida relacional assumem um papel de relevo na perceção da qualidade do suporte social. *“Um apoio social de boa qualidade é considerado um factor que protege a pessoa contra a deterioração da sua saúde e bem estar”* (Serra, 1999, p. 127).

Newman e Newman (1995), Saranson e colaboradores (1983), citados em Serra (1999), consideram que o suporte social tem importante função na promoção da saúde e bem-estar, na redução do isolamento e na satisfação com a vida, na melhoria da auto-estima, no ajustamento, na promoção do optimismo face à vida e no impacto das condições ofensivas do meio.

A presença, disponibilidade e suporte de outros é, geralmente, reconhecido pelos investigadores como importante fonte de conforto, confiança e de bem-estar.

Caplan (1974), citado em Ribeiro (1999), realça o papel que o suporte por parte das pessoas pode desempenhar na resolução de uma situação de crise ou em fase de transição, a nível individual, enfatizando a importância que os recursos derivados das diferentes relações sociais têm para o bem-estar do indivíduo.

Ribeiro (1999) refere que tanto Cobb (1976) como Caplan (1974) reconhecem a importância do suporte social relativamente ao bem-estar e avança com uma definição, propondo que este seja entendido como “informação que conduz o sujeito a acreditar que ele é amado e que as pessoas preocupam com ele; informação que leva o indivíduo a acreditar que é apreciado e que tem valor; informação que conduz o sujeito a acreditar que pertence a uma rede de comunicação e de obrigações mútuas” (p. 547). Este tipo de “informação” desempenharia as funções de preenchimento das necessidades sociais e de proteção do indivíduo em situações adversas relacionadas com uma situação de crise ou de stress. A ideia central deste autor foi a de considerar o suporte social como amortecedor do stress, concluindo que esta desempenha a função de facilitador da confrontação à adaptação em situações de crise.

Weiss (1974), citado em Serra, 1999), afirma que quando se proporciona suporte social, pode-se exercer variadas funções: a) conceber ligações afetivas que facilitem uma relação de maior intimidade, dando maior segurança ao sujeito; b) permitir que o sujeito se integre na sociedade; c) fomentar o reconhecimento do valor e da

competência da pessoa; d) criar possibilidade de transmitir e adquirir conselhos e informações orientadoras. e) ajuda a estimular relação de confiança nas expectativas de ajuda, de forma que o indivíduo possa esperar receber apoio absoluto em alturas de carências; f) possibilita o indivíduo fornecer cuidados a outros, o que cria sentimento de utilidade no bem-estar dos outros.

#### **1.4. Implicações do suporte social no bem-estar e na adaptação ao ensino superior**

A compreensão de como o suporte social se repercute na saúde, no bem-estar e na adaptação a novas condições, e contribuir para a maximização dos efeitos positivos e minimização dos negativos, constitui, sem dúvida um imperativo de natureza pragmática (Pinheiro, 2003).

O estudante que sente amado, protegido, estimado, valorizado, que os outros se preocupam e interessam por ele, que pertence a uma rede social baseada na reciprocidade, e que ao mesmo tempo, caso ele necessite, o podem ajudar a resolver problemas e ultrapassar dificuldades percebe a relação que estabelece com os outros como facilitador da adaptação e mediador do impacto de situações *stressantes* que coloquem em causa o bem-estar físico e psicológico. Assim, *“Entre as condições que possivelmente interferem com a vulnerabilidade do estudante à transição está o nível de suporte social percebido: o número de identidades disponíveis, a satisfação com o suporte social, as provisões sociais e o nível de aceitação das figuras paternas, amigos e família”* (Pinheiro, 2003, p.4).

A percepção do suporte social correlaciona-se de forma negativa com a variável solidão, sendo que os alunos com baixo suporte social se autoavaliavam como mais isolados, perturbados e solitários (Pinheiro, 2003; Pinheiro & Ferreira, 2002; Neves, 2006; Neves & Pinheiro, 2006).

O sucesso na relação amorosa é apontado por Diniz e Almeida (2005), como excelente preditor do bem-estar psicológico, adaptação e rendimento escolar dos estudantes no ensino superior.

As características dos estudantes, entre elas o género, também são preditores importantes ao nível do suporte social. Pinheiro (2003), encontrou diferenças no suporte social em função do género, sendo que os indivíduos do sexo masculino obtiveram

resultados mais elevados que os do sexo feminino, ao nível da relação com os professores e os colegas.

Os resultados de estudos realizados por Machado e Almeida (2001), indicaram que, em situações adversas, as raparigas tendem a escolher a família e os pares como fonte de apoio enquanto os rapazes tendem a “tentar esquecer” o problema, aderindo a atividades de abstração, comportamentos compensatórias como álcool e drogas, podendo até mudar as suas cognições face ao problema de modo a lidar com a situação.

O desenvolvimento do sentido de aceitação, estima, valorização, envolvimento e pertença deve ser encarada como condição essencial para o bem-estar, adaptação e sucesso do académico do jovem estudante.

Os resultados de estudos de análise correlacional entre variáveis de suporte social e de adaptação dos estudantes ao ensino superior, realizados por Pinheiro (2003) e por Pinheiro e Ferreira (2002, 2005), indicam que quanto mais elevada for a percepção do suporte social disponível mais positivas e satisfatórias tendem a ser as vivências académicas e a percepção do bem-estar físico e psicológico destes estudantes. Ainda indicam, a percepção da aceitação dos pais, amigos, colegas, professores e familiares como condição importante para a grande maioria das dimensões da adaptação e bem-estar psicológico dos alunos do 1.º ano do ensino superior.

Para Serra (1999), o suporte social é um grande promotor de saúde e bem-estar geral, mesmo na ausência de situações indutoras do mal-estar, na medida em que as relações sociais reduzem o isolamento social e melhoram a satisfação com a própria vida. Os sujeitos que ao longo da sua infância usufruíram de um suporte social de qualidade, tendem a revelar um melhor ajustamento e uma melhor auto-estima, experimentando desta forma, um maior número de situações favoráveis, na medida em que se encaram a vida de forma mais optimista.

Os resultados de um estudo realizado por Martunen (1994), citado em Serra (1999), demonstram que os adolescentes que cometeram suicídio e que tinham antecedentes de abuso de álcool evidenciam, antes do acontecimento, uma acumulação de circunstâncias indutoras de mal-estar e falta de suporte por parte dos pais, concluindo, assim, que a ausência de suporte social por parte dos familiares constituem indicadores de risco e vulnerabilidade para um possível suicídio.

Os estudos conduzidos por Pinheiro (e.g., Pinheiro, 2003; Pinheiro & Ferreira, 2006) encontraram uma forte associação entre a medida do suporte social e a de bem-

estar psicológico. Esta associação alerta para o facto dos benefícios que se obtêm dos relacionamentos interpessoais poder depender ou fazer depender de aspectos como as relações positivas com os outros, a aceitação de si próprio, o desenvolvimento pessoal, o domínio do ambiente, os objectivos na vida e a autonomia.

Pinheiro (2003), destacou várias investigações que assinalaram interacções de suporte social com inúmeras variáveis, designadamente, processos de acolhimento caloroso e de gratidão (Goldsmith&Parks, 1990), aceitação (Sarason, Pierce & Sarason, 1990), interdependência (Coyne, Ellard & Smith, 1990), reciprocidade (Antonucci & Jackson, 1990) e relações formais de trabalho e cooperação (Albrecht & Hall, 1991; Ray, 1987, 1993).

Pereira e colaboradores (2005), consideram que os problemas relacionais (problemas familiares; entre parceiros, amigos e colegas) constituem dos principais motivos de procura dos serviços de aconselhamento no ensino superior.

Estudos de Lencastre e colaboradores., 2000; Pinheiro e Ferreira, 2002) demonstram que os estudantes que apresentam menor percepção de suporte social tendem a manifestar com maior frequência cognições e comportamentos mal-adaptativos.

As conclusões de vários estudos têm destacado a importância do relacionamento com os pares na adaptação do estudante ao ensino superior, ressaltando para a necessidade de promover intervenções psicossociais que visem estender e diversificar as interações, de forma a desenvolver e estimular quer a quantidade quer a qualidade das relações sociais. Assim, parece-nos importante valorizar o ambiente institucional, desenvolver sentimentos de aceitação e de pertença, estimular o suporte social proveniente das redes naturais do estudante e procurar desenvolver novas redes de suporte.

## **Capítulo 2 O Bem-Estar psicológico e o bem-estar subjetivo na adaptação ao ensino superior**

### **2.1. Conceptualização do Constructo de bem-estar**

A promoção do bem-estar e o desenvolvimento equilibrado dos jovens tem constituído uma das principais preocupações, particularmente, por parte dos psicólogos, dos profissionais de saúde, dos pais e dos agentes educativos. Assim, nas últimas décadas, várias áreas da ciência psicológica têm-se dedicado à investigação e ao desenvolvimento neste domínio, no sentido de melhor contribuir para a promoção do bem-estar psicológico dos jovens (Cohen & Cohen, 1996; Compas, 1993, citado sem Novo, 2003).

Segundo, Kendall, Lerner e Craighead (1984) citados em Novo (2003), a inquietação com a promoção do bem-estar e do desenvolvimento equilibrado dos jovens é consequência da particular ênfase colocada pelos investigadores, em torno de três objetivos fundamentais da intervenção psicológica.

O primeiro objectivo tem a ver com a intervenção terapêutica, que visa reduzir e/ou eliminar os problemas ou as dificuldades apresentadas pelos jovens e que interferem, não só de forma negativa com o seu funcionamento adequado, como também podem causar problemas ao nível do seu desenvolvimento harmonioso.

O segundo, tem a ver com a prevenção dos problemas ou dificuldades, através da implementação de programas específicas administrados a grupos ou indivíduos específicos considerados em risco, esperando que, estas intervenções preventivas reduzam a possibilidade de seguimento de problemas comportamentais, emocionais ou sociais.

O terceiro, é administrada a indivíduos ao longo de todo o seu percurso de vida (indivíduos não necessariamente com problemas, nem em situações de risco), visando a criação de oportunidades de aprendizagem ou de promoção de competências de vida que facilitem o seu funcionamento ajustado, no sentido duma optimização do seu equilíbrio psicológico, tendo objectivos mais promocionais do desenvolvimento harmonioso.

O restabelecimento ou a promoção do bem-estar psicológico seja numa, perspectiva mais terapêutica, mais preventiva ou ainda mais promocional, deve ser sempre apresentada como meta a atingir por parte dos profissionais de psicologia. Como referem, Schoeder e Gordon (1991) citados em Novo (2003), estes profissionais não só devem ter como objectivo ajudar os cerca de 5% a 15% de jovens que apresentam problemas/dificuldades, mas ajudar, igualmente, os restantes que não apresentam os mesmos problemas e que necessitam de ajuda, para lidar com as circunstâncias normais do crescimento e do desenvolvimento.

O estudo, a análise e a definição do bem-estar psicológico têm sido desenvolvidos por variados autores na área da psicologia, os quais fundamentam os seus trabalhos em áreas distintas, com tradições conceptuais igualmente distintas e com objectivos de investigação bastante diferenciados. Porém, a investigação neste domínio é muito extensa e conceptualmente difusa (Andrews & Robinson, 1991).

Diversas são as dificuldades e os problemas identificados nesta área de investigação. Além da ausência de um modelo teórico orientador da investigação e da valorização da felicidade como critério de definição do bem-estar e como alvo exclusivo de avaliação, a proliferação de conceitos e de instrumentos de medida constituem obstáculos à compreensão dos dados empíricos acumulados. Estes obstáculos traduzem-se numa dificuldade em encontrar definições consensuais, quadros conceptuais unificadores e medidas avaliativas que reúnam o consenso e aceitação por parte de todos os investigadores.

Ryff e Keys (1995) referem que a disparidade de concepções e objectivos nas abordagens de bem-estar psicológico, está relacionada com o facto de algumas propostas de definição do constructo só terem surgido depois das medidas terem sido desenvolvidas e no seguimento da análise dos resultados da aplicação das mesmas medidas a diferentes populações, ou seja, alguns investigadores começaram por construir medidas avaliativas do bem-estar psicológico e só depois da análise de resultados desses trabalhos é que tentaram elaborar um quadro teórico conceptual do mesmo. Outros autores fizeram algumas propostas mais elaboradas de definição do constructo mas tais definições não foram acompanhadas pelo desenvolvimento de medidas avaliativas.

São frequentemente encontradas na literatura definições vagas do bem-estar, concebendo, assim, ambiguidade na interpretação da mesma. A dificuldade na definição do bem-estar, segundo Danna e Griffin (1999) citados em Novo, (2003) poderá ser explicada pela subjectividade intrínseca implícita na grande diversidade individual.

O bem-estar surge associado aos conceitos de felicidade, qualidade de vida e saúde parecendo que o interesse suscitado pelo tema estará ligado a épocas históricas caracterizadas pela abundância, em que os indivíduos manifestam a necessidade de reflexão e de interioridade, parecendo procurar o sentido da vida (Ryan & Deci, 2001).

Para Ryan e Deci (2001), o bem-estar inscreve-se no domínio da psicologia positiva e responde à necessidade de entender aspectos específicos do desenvolvimento humano ligados à noção de crescimento pessoal e à promoção dos sentimentos de satisfação, sendo promotor daquilo que a psicologia positiva denomina de florescimento humano como faceta do funcionamento óptimo do indivíduo.

Simões, Ferreira, Lima, Pinheiro, Vieira, Matos e Oliveira (2000) consideram que a multidimensionalidade do constructo bem-estar evidencia-se particularmente pela sua dimensão afectiva e cognitiva. A dimensão afectiva, caracteriza-se pela afectividade positiva e negativa, traduzindo a tendência para experienciar sentimentos e sensações agradáveis ou a disposição para experienciar sentimentos e emoções desagradáveis. A dimensão cognitiva representa a satisfação com a vida, como resultado da avaliação global que os sujeitos fazem das suas vidas, do seu passado e do desejo de evoluir.

## **2.2. Abordagens teóricas do Bem-estar**

Sob a designação de bem-estar distinguem-se essencialmente duas perspectivas: a do bem-estar subjectivo e a do bem-estar psicológico, que se apoiam em perspectivas teóricas distintas.

Novo, (2003) refere as duas formas de conceptualizar o bem-estar, a primeira, da década 60, que concebe o constructo de bem-estar como um conjunto de diversos conceitos, de felicidade, de satisfação e de experiências subjetivas considerado como bem-estar subjetivo e, a segunda, que é proposta nos anos 80, sob a designação de bem-estar psicológico, a qual tem por objectivo caracterizar este domínio a partir das

dimensões básicas do funcionamento positivo que emergem de diferentes modelos teóricos da psicologia do desenvolvimento, da psicologia clínica e da saúde mental.

Blanco e Diaz (2005) também mencionam duas formas de conceptualização do bem-estar, o bem-estar subjetivo – que se refere a uma concepção hedónica do bem-estar e o bem-estar psicológico – que diz respeito a uma concepção eudaimónica do bem-estar.

### **2.2.1. Caracterização do modelo de Bem-estar subjetivo**

A investigação no âmbito do bem-estar subjetivo iniciou-se nos finais dos anos 60, nos EUA, ligada à área da Psicologia Social, inserida no denominado “Movimento dos Indicadores Sociais” (Campbell, 1976 citado em Novo, 2003).

O bem-estar subjetivo é definido como um domínio que se refere ao bem-estar global do indivíduo, avaliado a partir da satisfação com a vida e da felicidade. Estas duas dimensões ou componentes embora relacionados entre si, diferenciam-se pela especificidade dos processos psicológicos que envolvem (Novo, 2003).

Galinha (2008), refere que as pessoas consideradas mais felizes são aquelas que são mais intensamente felizes na maior parte do tempo e que uma pessoa tem um nível elevado de bem-estar subjetivo quando se verifica superioridade do afecto positivo sobre o negativo.

Para Diener e Fujita, (1995) e Lucas e colaboradores (1996), citados em Novo (2003), o bem-estar subjetivo é um constructo multidimensional que integra variadas componentes (satisfação com a vida, afecto positivo e afecto negativo), apresentando padrões únicos de relação com diversas variáveis internas e externas. Ainda que haja uma associação importante entre estas componentes (que se reflete na designação de bem-estar subjetivo ou felicidade), a satisfação com a vida é a componente mais marcadamente cognitiva e as experiências afectivas constituem a componente de cariz mais emocional. As experiências afectivas, por sua vez, organizam-se a partir de duas dimensões distintas (afecto positivo e afecto negativo).

Segundo Diener e Diener (1995) citado em Novo, (2003) o bem-estar subjetivo é a reacção avaliativa das pessoas à sua própria vida, quer em termos de satisfação

(avaliação cognitiva), quer em termos de afectividade (avaliação afectiva). A avaliação cognitiva diz respeito à satisfação com a vida e a avaliação afectiva relaciona-se com a felicidade.

No mesmo sentido, Galinha e Ribeiro (2005) consideram que o conceito de bem-estar subjetivo é constituído por uma dimensão cognitiva em que existe um juízo avaliativo, traduzindo-se em satisfação com a vida e uma dimensão emocional, positiva ou negativa a que corresponde a felicidade, quando as experiências vividas foram avaliadas mais por emoções de prazer do que de sofrimento. O afecto positivo pode ser concebido como um sentimento hedónico puro, vivido num determinado momento. O afecto negativo refere-se a experiência de emoções como a ansiedade, a depressão, a agitação, o aborrecimento, o pessimismo e outros sintomas psicológicos desagradáveis.

A visão hedonista da felicidade é de que o bem-estar compreende a experiência de prazer *versus* desprazer, a qual decorre de julgamentos sobre os elementos positivos e negativos da vida (Ryan e Deci, 2001).

### **2.2.2. Caracterização do Modelo do Bem-estar Psicológico.**

O modelo do Bem-estar Psicológico (BEP) foi proposto, na década de 80, por Carol Ryff associando ao funcionamento psicológico positivo (saúde mental), sentimentos de satisfação e de felicidade no âmbito social e relacional, com a realização pessoal e expectativas futuras (Novo, 2003). As origens mais antigas do constructo bem-estar psicológico, encontram-se na teoria ética de Aristóteles, na qual a Eudaimonia emergiu como sendo elemento estrutural na significação do objectivo de vida (Ryan & Deci, 2001).

O constructo de Bem-estar Psicológico insere-se no âmbito de estudo desenvolvido a partir de duas premissas prévias. A primeira, mais geral e comum ao modelo de bem-estar subjetivo, considera que o conhecimento adquirido a partir do estudo do sofrimento psicológico e das desordens psicopatológicas não permite salientar as causas e as consequências do funcionamento psicológico positivo. Assim, o bem-estar deve ser identificado a partir da presença de recursos psicológicos efetivos e de um funcionamento que se inscreva no âmbito da saúde mental. A segunda premissa, diz respeito ao reconhecimento de que, não obstante de nas últimas décadas ter havido um

esforço em caracterizar o funcionamento positivo, a concepção de bem-estar que lhe subjaz é extremamente restrita, ao tomar a felicidade (e.g., emoções positivas e satisfação) como critério de bem-estar, não atendendo a outras dimensões psicológicas relevante na caracterização do funcionamento positivo (Novo, 2003).

Novo (2003) refere que foi a partir destas premissas que Carol D. Ryff desenvolveu o modelo de bem-estar psicológico, o qual constitui um trabalho revolucionário nesta temática. Este modelo foi formulado e definido a partir da investigação teórica e empírica dirigida em função de três inquietações básicas: a) abarcar as características indispensáveis e comuns aos modelos teóricos de personalidade, da psicologia clínica e da psicologia do desenvolvimento; b) considerar medidas operacionais e importantes no plano teórico e experimental; c) integrar o bem-estar no âmbito da saúde mental, sendo esta percebida nas suas relações com a saúde em geral.

O modelo multidimensional do bem-estar psicológico procura colmatar as limitações teóricas e empíricas apresentadas pelo modelo do bem-estar subjetivo (Novo 2003).

Segundo Ryff, 1989a, 1989b, 1995; Ryff e Keyes, 1995 referenciados em Novo (2003), além da orientação teórica e empírica deste modelo, ele baseia-se num instrumento de avaliação criado especificamente com esse propósito, englobando a análise de seis dimensões psicológicas que descrevem o bem-estar psicológico. São elas: a **autonomia** – sensação independência de autodeterminação do indivíduo e competência de auto-regulação do comportamento ou seja capacidade dos sujeitos para resistir a pressões sociais e a liberdade para pensar, agir e avaliar-se a partir dos próprios padrões. Os modelos de suporte são os de Jahoda, Jung e Rogers; o **domínio do meio** - habilidade e criatividade para criar contextos adequados às necessidades pessoais, senso de maestria e de competência no manejo do ambiente e uso efetivo das oportunidades que o ambiente oferece. Tem suporte nos diversos modelos de desenvolvimento da personalidade do adulto, nomeadamente Allport e Neugarten que destacam as competências de adaptação, de domínio do meio e desenvolvimento de capacidades variadas como fundamentais para lidar com as tarefas complexas, a nível pessoal, familiar, profissional e social; o **crescimento pessoal** – consciência de contínuo crescimento e vontade de aderir a experiências novas que contribui para maximizar o

seu potencial. Esta dimensão é fundamental, na medida em que, enfatiza a necessidade de o indivíduo se manter em desenvolvimento e crescimento. Assim, a capacidade de cada indivíduo se adaptar às contínuas mudanças do ambiente requer o equilíbrio entre a capacidade pessoal de mudar e, ao mesmo tempo, manter o fundamental da sua identidade. Portanto, a influência desta dimensão é ainda maior no processo de adaptação que lhe é requerida para manter a qualidade de vida do indivíduo. Os seus fundamentos estão nas teorias que tomam o desenvolvimento como contínuo ao longo da vida (Buhler, Erikson, Jung e Neugargten); as **relações positivas com os outros** - interesse e a preocupação com a esfera interpessoal, a percepção de capacidades para estabelecer relações satisfatórias e a preocupação com o bem-estar dos outros, isto é interagir efetivamente e altruisticamente com os outros. Recebe contribuição de diferentes modelos da psicologia do desenvolvimento e da personalidade (Rogers, Maslow, Allport e Erickson), na medida em que reconhecem o valor das relações positivas para o funcionamento psicológico e desenvolvimento pessoal; os **objectivos na vida** - estabelecimento de aspirações, metas a alcançar e criação de projetos de vida, convicção de que tais aspirações, metas e objectivos direccionam o comportamento e dão um sentido à vida. Os seus fundamentos estão nas teorias de Jahoda, Rogers e Allport; e a **aceitação de si** – sentimento positivo do indivíduo em relação a si próprio, ao reconhecimento e aceitação dos múltiplos aspectos do *self* e ao sentimento positivo relativo à vida passada. O seu fundamento está no conceito de auto-actualização de Maslow, do de maturidade de Allport, em Jahoda, que vê nas atitudes positivas que o sujeito desenvolve frente ao self a base para a saúde mental e em Rogers que destaca o reconhecimento do valor pessoal como imprescindível para a realização de si.

A escala que permite medir estas dimensões foi traduzida e adaptada para a população portuguesa por Ferreira e Simões (1999), sendo designada de Escala de Bem-estar Psicológico (EBEP).

Ryff & Keyes (1995) consideram que as dimensões psicológicas do modelo bem-estar psicológico adoptam a mesma importância e magnitude, uma vez que cada dimensão considera os vários desafios que o sujeito confronta na procura do bem-estar, pelo que a sua análise possibilita verificar um factor de ordem superior, o bem-estar psicológico global.

### **2.3. Implicações do bem-estar psicológico no processo de adaptação ao ensino superior**

O aparecimento do constructo bem-estar psicológico associado ao conceito de adaptação tem influenciado, vários autores a incluir este constructo na definição de adaptação, considerando-o como índice de adaptação.

Cohler e Boxer (1984) e Derlega e Janda (1986), citados em Novo, (2003) consideram que uma pessoa bem adaptada é aquela que possui uma perfeita percepção da realidade, uma maior preponderância de percepções subjetivas de bem-estar comparativamente às percepções de mal-estar, uma boa competência para aprender com as experiências da sua vida e fazer planos futuros, uma auto-imagem positiva e uma percepção de satisfação pessoal nos vários domínios (académico, familiar), embora reconhecem que o conceito de adaptação tem conceptualizações diferenciadas conforme os diferentes autores.

Segundo Novo (2003), o bem-estar psicológico é também conceptualizado como adaptação pelos autores ligados ao estudo do stress (e.g., Lazarus&Folkman, 1984; Lazarus, 1991), considerando-o como um dos critérios mais importantes no processo de adaptação às situações stressantes.

Bizarro e Silva (2000) consideram a promoção do bem-estar psicológico como um dos objectivos fundamentais das intervenções psicológicas no processo de transição para o ensino superior.

Seco e colaboradores (2005) afirmam que quanto mais as relações familiares e com os pares forem percebidas pelos estudantes como tendo estabilidade, aceitação e aprovação, maior é a probabilidade que o indivíduo tem em experienciar bem-estar psicológico no processo de adaptação ao ensino superior.

O bem-estar físico e psicológico, autoconfiança e percepção de competências cognitivas, parecem relacionar-se positivamente com a adaptação ao ensino superior e consequentemente com o rendimento académico (Santos, 2000; Rego, 1998 citados por Cunha & Carrilho, 2005).

Para Fernandes, Maia, Meireles, Rios, Silva e Feixas (2005) as dificuldades de adaptação (novas exigências pessoais, sociais e académicas) durante a fase de transição para o ensino superior podem manifestar-se através de sintomatologia psicopatológica

que constitui um indicador do mal-estar psicológico e de dificuldades nas competências de resolução de problemas.

Parece existir uma relação entre a ansiedade e o bem-estar psicológico, sendo que, os estudantes com níveis mais elevados de ansiedade demonstram menor satisfação com a vida e mais emoções negativas. Ainda, variáveis como género, preferência do curso, satisfação com os resultados, deslocação, autonomia face aos pais e participação em atividades extra curriculares aparecem associados ao bem-estar psicológico e adaptação ao ensino superior dos estudantes.

Os resultados do estudo de Guerra, Lencastre, Lemos e Pereira (2002), revelou maiores problemas de isolamento/solidão e de adaptação à universidade nos alunos deslocados. Ao encontro destes resultados, Batista e Almeida (2002) encontraram maior bem-estar físico e psicológico, melhor equilíbrio emocional e maior estabilidade afectiva, mais optimismo, maior confiança e melhor competência na tomada de decisão, hábitos de estudo mais eficaz, maior competência de gestão do tempo e de preparação para os exames nos alunos não deslocados.

Ferreira e colaboradores (2005), nos seus estudos, verificaram-se que os alunos que residem com os pais ou familiares manifestam um índice maior de saúde mental em comparação aos que vivem em apartamento ou quarto alugada.

O estudo de Bizarro e Silva (2000) revelou correlação positiva entre o género e o índice de saúde mental, considerando maior facilidade na adaptação à mudança por parte dos rapazes e maior nível de bem-estar.

Os resultados do estudo de Rebelo e Lopes (2001) demonstraram que os alunos que entraram na primeira opção do curso revelam um nível superior de bem-estar psicológico em relação aos que não entraram na primeira opção. Assim, os serviços psicopedagógicos de apoio ao estudante na aprendizagem, aconselhamento vocacional e construção de carreira, devem assumir um relevante função na promoção do bem-estar, adaptação e sucesso académico (Gonçalves, 2001).

## Capítulo 3 – Transição e adaptação ao ensino superior

A transição do ensino secundário para o ensino superior coincidente com a mudança de país confronta os alunos, no geral e em particular os alunos Caboverdianos, com desafios e dificuldades, que por sua vez implica lidar com situações novas e adversas que colocam à prova recursos pessoais e sociais, merecendo uma análise mais atenta por parte das instituições e serviços académicos com acrescidas responsabilidades na recepção e apoio a estes estudantes.

O contexto do ensino superior, sendo novo e por sua vez mais exigente, certamente implicará ao estudante lidar com uma serie de situações novas como: lidar com a separação da família e dos amigos; lidar com todas as implicações que resulta da mudança de país; lidar com novos conteúdos programáticos, novos professores, novos colegas, novos grupos de amigos e pares, novos ritmos de estudo e novos métodos de avaliação. Estas mudanças revelam repercussões na adaptação do aluno ao ensino superior, influenciando o processo de aprendizagem bem como, o desempenho académico (Almeida, Ferreira & Soares, 1999; Pereira, 2005, 2004).

Neste sentido, o 1.º ano do ensino superior, pode ser conceptualizado como um período crítico de crises e desafios ao desenvolvimento harmonioso do estudante. Pois, para além da meta de obter êxito académico, por parte do estudante tem de ultrapassar a problemática da adaptação ao país e ao contexto do ensino superior.

### 3.1. Conceptualização do construto da transição

O momento da transição pode constituir-se como elemento ameaçador ou momento transformador e de novas aquisições e reorganizações pessoais com consequências marcantes no desenvolvimento global do estudante, colocando desafios, à vários níveis aos estudantes, revivendo precedentes conflitos e vulnerabilidades e, por outro lado abrindo espaço a elaboração e superação.

Schilling (1997) sugere a ideia do potencial de desenvolvimento inerente a fase de transição para o ensino superior, afirmando que: *“os conflitos pessoais e os problemas de estudo podem constituir uma oportunidade concreta para o desenvolvimento da personalidade dos estudantes do ensino superior, na medida em*

*que as crises neste período de vida permitem pela primeira vez formular os seus objectivos pessoais; tomar consciência do seu background social e padrões de desempenho, bem como das expectativas dos outros com quem se relacionam; reflectir sobre os seus modelos de identificação e sobre os conflitos associados a estes” (p. 33).*

Assim, os problemas e os conflitos com que o jovem é confrontado nesta fase poderão constituir um “incentivador” para o seu desenvolvimento, ajudando-o a amadurecer e a desenvolver estratégias de *coping* e de resolução de problemas, que serão muito úteis quer a nível pessoal quer profissional (Schilling, 1997).

Clare (1995) citado em Seco, Casimiro, Pereira, Dias e Custódio (2005) procura identificar as exigências e os recursos que os jovens dispõem para encarar os problemas e conflitos. Ao nível das exigências surgem a saída de casa dos pais pela primeira vez; as responsabilidades que o estudante tem de assumir pela primeira vez por questões de gestão de um orçamento limitado, de alimentação, de aluguer de casa, da própria manutenção e do cuidar das suas roupas; a competição direta com os pares; a exigência de uma maior capacidade de escolha e uma maior seletividade da compreensão dos conteúdos, com regras menos claras/organizadas e mais flexíveis; o estabelecimento de uma relação amorosa mais duradoura; a primeira experiência de decepção e insucesso pessoal, com todas as implicações desse insucesso face ao próprio, face a família e a própria instituição. Ao nível dos recursos aparecem os factores individuais, como a personalidade, a auto-estima, a auto-confiança, o nível cognitivo-emocional e social e os estilos de *coping*; tem-se como recurso o grupo de pares e uma relação amorosa privilegiada, que são suportes sociais indispensáveis ao bem-estar; os pais e a restante família, que ao encorajar e dar afecto, constituem outra fonte de suporte importante; e por último tem-se o bom ambiente de trabalho e as actividades extracurriculares, onde o estudante desenvolve competências e aptidões sociais.

Almeida, Ferreira e Soares (1999) consideram que o processo de transição confronta o aluno com a resolução de um conjunto de tarefas que se dividem em quatro domínios principais: **académico** - o ensino superior requer do aluno adaptações constantes às estratégias de aprendizagem, sistemas de avaliação, níveis mais elaborados de organização e elevado envolvimento; **Social** – a entrada no ensino superior fomenta o desenvolvimento de padrões de relacionamento interpessoal mais duradouros com a família professores e colegas, pessoas de sexo oposto e figuras de

autoridade; **Pessoal** – a vida académica deve estimular o estabelecimento de um forte sentido de identidade, maior consciência de si próprio, uma visão pessoal do mundo, promoção de interesses e estilos de vida saudáveis; **Vocacional/institucional** – o ensino superior exige que o estudante o desenvolva a sua identidade vocacional através da exploração do projeto vocacional e profissional.

Dada a complexidade e multiplicidade das tarefas, a avaliação que o jovem faz da sua relação com o ambiente, agravada pela necessidade de ser bem sucedido pode exceder os seus recursos e afectar o seu bem-estar, sendo o impacto relativizado em função das competências e fragilidades de cada estudante.

Para Chickering e Reisser (1993) citados em Seco e colaboradores (2005), o êxito no ensino superior depende da confluência de factores biológicas, psicológicas e sociais, competindo às instituições facultar aos estudantes ambientes estimulantes, diversificados e desafiantes, no sentido de promover o crescimento e o desenvolvimento psicossocial óptimo.

## **3.2. Teorias da transição**

### **3.2.1. Teoria de transição de Nancy Schlossberg**

Seco e colaboradores (2005) referem que foi na década 80 que Nancy Schlossberg desenvolveu a teoria de transição, tendo sido aprofundada posteriormente em trabalhos de Schlossberg, Watters & Goodman, em 1995.

Schlossberg citado em Seco e colaboradores (2005) considera que se está perante uma transição quando um certo acontecimento ou ausência de acontecimento, gera mudanças ao nível dos relacionamentos, das rotinas, dos papéis pessoais, podendo afectar o auto-conceito ou o conceito do mundo. Segundo esta teoria a estrutura de uma transição combina três componentes básicos: a sua identificação e o processo de transição propriamente dito, factores determinantes das respostas à transição e optimização ou reforço de recursos individuais Schlossberg e colaboradores (1995 citados em Seco e colaboradores 2005) consideram que a identificação da transição constitui o ponto de partida para lidar com a situação, sendo determinante começar por identificar neste processo, o tipo de transição (transição previsível, imprevisível ou de

ausência de acontecimentos), o contexto em que ocorre a transição (se afecta único indivíduo ou mais pessoas), o impacto que a transição poderá revelar no estilo de vida do jovem (se abarca uma ou mais áreas de vida) e o tempo de transição (como o tempo e perspectivado pelo indivíduo e pela instituição).

No momento de transição é de extrema importância identificar o tipo de transição, o contexto em que ocorre a transição e, por último, o impacto que a transição poderá revelar no estilo de vida da pessoa. Este último aspecto é o que tem mais enfoque na pessoa em causa, uma vez que pode estar envolver várias áreas da sua vida (Seco, e colaboradores, 2005)

### **3.2.2. Teoria de desenvolvimento psicossocial de Chickering**

Chickering e Reisser (1993) citados em Seco e colaboradores procuram na sua teoria procura compreender os processos que os estudantes vivenciam durante a frequência ao ensino superior. Assim consideram o desenvolvimento de segurança, da autonomia, de aptidão e da interdependência interpessoal como condição chave para uma melhor percepção da adaptação a um novo contexto cheio de desafios e oportunidades, e ainda ao nível do redimensionamento das fontes de suporte social.

Chickering e Reisser (1993, consideram o desenvolvimento como resultado do processo de maturação interno e de desafios e oportunidades proporcionados pelo ambiente de aprendizagem. Assim, o desenvolvimento ocorre sempre que se verifica uma congruência e ajustamento entre motivações internas do estudante e as solicitações sociais, culturais e institucionais por ele experienciadas citados em Seco e colaboradores 2005).

A perspectiva desenvolvimentista e psicossocial de Chickering concebe o desenvolvimento do estudante do ensino superior, assentado numa estrutura de sete vectores a descrever: 1) tornar-se competente – a competência subdivide em dimensões intelectuais, física e manual. O sentido de competência resulta de sentimento de confiança que se projecta à medida que o estudante lida com acontecimentos de vida, gere suas dificuldades e conquistam sucesso na resolução dos problemas; 2) Regular as emoções – o controle das emoções e canalizá-las de forma adequada (dependendo dos objectivos pessoais, projectos e aspirações futuros do aluno) 3) Desenvolver a

autonomia em direcção à independência – abrange o conceito de independência emocional (redução da necessidade de afecto, segurança e aprovação por parte dos outros, especialmente dos pais), o conceito de independência instrumental (capacidade para conduzir actividades e resolver problemas de modo auto-orientado sem precisar de apoio ou ajuda permanente) e o conceito de reconhecimento da interdependência (leva ao desenvolvimento de autonomia e constitui uma percepção mais clara das responsabilidades perante a própria vida). Este vector influencia de forma mais significativa a adaptação no ensino superior; 4) Desenvolver as relações interpessoais – demonstrar capacidade de interacção com os outros de forma aberta e empática, respeitando as diferenças; 5) Desenvolver a identidade – sentir bem com o corpo, o género e a orientação sexual; articular o auto conceito com os papéis sociais e estilo de vida; 6) Desenvolver um sentido de vida – capacidade de mobilizar e estabelecer prioridades, criar interesses e formular planos de acção vocacionais e pessoais; 7) Desenvolver a integridade – inclui a humanização e personificação dos valores e o desenvolvimento da congruência entre crenças e comportamentos (Seco & colaboradores, 2005).

Para estes autores, embora a teoria de Chickering tenha sido alvo de críticas por parte dos investigadores, permite assumir o desenvolvimento da estabilidade, da autonomia, o sentido de competência, a identidade e a interdependência no contexto interpessoal como componente básico na compreensão do processo de adaptação ao ensino superior.

### **3.3. Implicações inerentes ao processo de transição/adaptação ao ensino superior**

Atualmente, parece atribuir-se grande relevância ao momento da transição para o ensino superior, uma vez que este momento é marcado por grandes anseios, expectativas e inquietações, por parte de todos os intervenientes neste processo (Alves & Vilhena, 2008).

Assim, subsiste um consenso por parte dos intervenientes de que as transições devem ser bem preparadas e ponderadas, de modo a que se realizem com harmonia (Bento, 2007) pois, neste processo, o estudante é confrontado com um ambiente físico novo e distinto, modo diferente de aprendizagem e funcionamento (França, 2008),

novos relacionamentos, novas rotinas e desempenho de novos papéis (Seco & Cols, 2005 citado por Alves & Vilhena, 2008)

Para Borges e Magalhães (2009) o processo de transição depende de factores como: o meio social, económico, cultural, a origem social, as possibilidades e circunstâncias de emprego, os papéis de género e as redes de apoio formais e informais do estudante.

Claire (1995), Phelps e Hanley-Maxweil (1997) citados em Seco e colaboradores (2005) consideram os grupos de pares, a família nuclear e alargada como fonte de suporte, afecto, aconselhamento e sobretudo quando estes indivíduos estão mais vulneráveis, as relações amorosas estáveis e um bom ambiente académico como dimensões importantes na atenuação das dificuldades e problemas confrontadas no processo de transição.

Os resultados de estudos evidenciam que o suporte e reforço por parte dos familiares, amigos, instituição frequentada, orientação nas situações de conflito e percepção de disponibilidade e de ajuda na resolução dos seus problemas, constituem factores promotores e essenciais no processo de transição e na percepção de bem-estar e satisfação geral (Seco e colaboradores, 2005).

Outros estudos efectuados (e.g., Hasazi et al. 1986 citados por Phelps & Hanley-Maxwell, 1997) sustentam a influência da rede social e familiar como suporte para uma transição eficaz e destacam a qualidade de vida como factor central no processo de transição.

Segundo Margolis (1981) citado por Santos (2001) quando o momento de transição implica uma separação da família, amigos e vizinhos pode gerar, acontecimentos de maior stress por parte dos jovens e precipitar situações de crises adaptativas.

Wintre, Sugar (2000) e Steward (1982), mencionam que a transição e adaptação ao novo contexto do ensino superior, geram situações de stress, constituindo para os alunos menos resilientes sentimentos de solidão, desinteresse, impotência, auto percepção negativa e, muitas vezes, depressão e mal-estar geral (citado por Santos, 2001).

As investigações têm indicado que as dificuldades e os desafios confrontadas no contexto do ensino superior refletem na qualidade da adaptação, aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes, particularmente dos do primeiro ano, conjuntura que justifica o facto dos alunos que frequentam o ensino superior, e particularmente os que ingressaram pela primeira vez no ensino superior, tenham sido adoptados como população-chave no estudo dos processos de transição/adaptação no contexto universitário, tanto à nível nacional como no plano internacional. Assim, os resultados têm revelado: → que mais de metade dos estudantes que ingressam no Ensino Superior apresentam dificuldades nesta transição (Leitão & Paixão, 1999)

→ que as taxas de insucesso e abandono no ano de ingresso são elevadas (Van Vracem & De Ketele, 1983);

→ que a qualidade da integração/adaptação académica é a variável-chave na tomada de decisão dos estudantes em desistir ou continuar no estabelecimento de ensino (Tinto, 1993);

→ que a percepção do grau de integração/adaptação se encontra positivamente correlacionada com o sucesso académico objectivo (Tavares, Santiago, Taveira, Lencastre & Gonçalves, 2000);

→ e que os níveis de psicopatologia nesta população tem aumentado drasticamente nos últimos anos (Stone & Archer, 1990), compreendendo doenças psiquiátricas, distúrbios do comportamento e dificuldades psicológicas e sociais, que podem ter efeitos seriamente prejudiciais na capacidade de os estudantes prosseguirem os seus estudos adequadamente.

As investigações supra-referidas constataam com estes resultados ainda, que o primeiro ano de frequência ao Ensino Superior deve ser conceptualizado como um período crítico, potencializador de crises e/ou desafios desenvolvimentais e como agente determinante dos padrões de desenvolvimento estabelecidos pelos jovens ao longo da sua trajetória académica (Almeida, Soares & Ferreira, 2000; Bastos & Gonçalves, 1996; Pascarella & Terenzini, 1991) podendo inclusivamente influenciar de forma negativa a qualidade de inserção profissional dos recém-licenciados, assim como o envolvimento futuro em processos de aprendizagem ao longo da vida (Tavares et al., 1999) e demonstram que o processo de transição/adaptação ao ensino superior deve ser conceptualizado como complexo, multifactorial, preditor do sucesso académico, do desenvolvimento académico e psicossocial do estudante, da saúde e do seu bem-estar.

O ambiente competitivo do ensino superior e a pressão para que se alcancem bons resultados académicos faz aumentar o número de estudantes que experienciam o medo do fracasso, o sentimento de incompetência para usar o próprio potencial intelectual e a ansiedade perante situações de avaliação (Bell e tal., 1994; Rytke et al., 1994 citados por Santos, 2001).

Por outro lado, o relacionamento com os colegas representa uma das áreas de grande preocupação por parte dos novos estudantes (Chickering & Raiser, 1993).

As relações com os pares ajuda a ultrapassar as dificuldades inerentes ao processo de transição que acarreta desinvestimento e distanciamento das relações pré-ensino superior com a família e amigos, nem sempre vivenciadas de forma positiva mas pode também contribuir para a aprendizagem de novos estilos de vida, muitas das vezes associados ao aumento do consumo de álcool e outras drogas, acarretando problemas académicos e de saúde de vários níveis (Santos, 2001).

Segundo Pereira e colaboradores (2006) os estudantes que frequentam o Ensino Superior, constituem um grupo de risco, graças a grande prevalência de desordens alimentares, falta da prática de exercício física, consumo de substâncias nocivas, como álcool e droga e na prevalência de acidentes estilos de vida que colocam em risco a prevenção da saúde a longo prazo na população jovem.

Tinge Robinson (1998), referido em Santos (2001), consideram que o desenvolvimento pessoal dos estudantes é um importante indicador da sua transição/adaptação académica, uma vez que implica o assumir de responsabilidades pelos próprios atos, o lidar com a mudança, o desenvolver a autonomia, gerir o tempo e obter níveis adequadas de auto-disciplina e a fazer face a situações indutoras de stresse.

Os resultados das investigações referente aos alunos do primeiro ano, permite concluir que uma transição/adaptação adequada e de qualidade ao Ensino Superior, a promoção de estilos de vida saudáveis por parte da população académica, em que a prevenção ou remediação baseia-se na mudança de atitudes e comportamentos, que depende, de factores pessoais e das suas interações com o ambiente físico, social e cultural, da situação económico-financeira e das aprendizagens sociais, ajuda sem dúvida a combater as razões explicativas do insucesso académico e contribui para o bem-estar geral dos alunos (Pereira, 2005; Pereira e colaboradores, 2006).

Tem-se verificado a incrementação de estudos empíricos orientados para o conhecimento da origem e características do estudante no ensino superior na tentativa de explicar as taxas de insucesso e abandono, procurando compreender a diversidade de factores elucidativos na adaptação dos alunos a uma realidade contextual e educativa diferente.

Neste sentido, os resultados de um estudo de Lencastre, Guerra, Lemos & Pereira (1999) revelaram diferenças significativas nas disciplinas realizadas com aprovação, com uma percentagem maior de raparigas que realizam mais de 50% das disciplinas do que os rapazes. Quanto a intenção de mudança de curso, os resultados revelaram uma percentagem maior de raparigas a querer mudar de curso. Por outro lado, os resultados demonstram a existência de maior percentagem de rapazes insatisfeitos com materiais, docentes e recursos físicos e materiais e com método de estudo mais fraco em relação as raparigas.

Segundo Pascarella & Terenzini, (1991) o envolvimento em actividades académicas fora das aulas, a interacção com os serviços da universidade, assim como o relacionamento com os colegas, desempenham um importante papel na adaptação do estudante.

Os resultados de uma investigação realizada no Instituto Politécnico de Leiria, por Seco, Pereira, Dias, Casimiro e Custódio (2007), revelam que o género, o grau de opção de universidade e de curso e a situação de deslocação do estudante influenciam significativamente a qualidade da adaptação, verificando-se que a percepção do suporte social parece constituir uma condição importante para o seu bem-estar pessoal e sucesso académico.

Medidas do Ministério da Educação, vêm comprovar a relevância desta temática, ao solicitar às Universidades Portuguesas a realização de estudos que permitam tipificar causas de insucesso no ensino superior, de modo a possibilitar o desenvolvimento de medidas remediativas e/ou promotoras de sucesso académico (Despacho n.º 6659/99 – 2.ª Série).

Os resultados de um estudo efectuado por Almeida e Carneiro (1999) apontam para níveis superiores de adaptação académica por parte de alunos com estratégias de *coping* do tipo confronto ativo (como é o caso do pedido de ajuda, confronto e

resolução ativa dos problemas e a atitude ativa de não interferência na vida quotidiana pelas ocorrências) muito embora os coeficientes de correlação não sejam elevadas. Situação inversa verifica-se nas correlações com abandono passivo perante a situação e controlo interno/externo dos problemas (estratégias mais centradas nas emoções).

Segundo, Bastos (1993); Bastos e Gonçalves (1996); Leitão e Paixão (1999); Taveira e colaboradores (2000) os problemas de adaptação e insucesso académico, em especial no primeiro ano do ensino superior, têm sido analisadas constantemente em Portugal e que várias instituições de ensino superior que adiantam com criação de serviços de apoio aos estudantes, procurando dar resposta a questões de orientação vocacional, de definição de projectos de carreira, associados ao curso, de envolvimento institucional, de apoio tutorial, de promoção de motivação e aprendizagem ou de facilitação do desenvolvimento psicológico.

# PARTE-II ESTUDO EMPÍRICO

## Capítulo 4 Metodologia

### 4.1. Objetivos da Investigação

A investigação revela-se, cada vez mais, como essencial no crescimento de qualquer ciência enquanto geradora de conhecimento metodizado.

A realização sob orientação de um trabalho de investigação singular que contribuísse para o avanço do conhecimento científico nesta área de especialidade, a Psicologia da Educação, assim como a análise crítica de fenómenos psicológicos do quotidiano dos estudantes de ensino superior Cabo-Verdianos, constituíram um grande objectivo da nossa investigação.

Em termos de objetivo geral poder-se-á dizer que, com esta investigação, pretende-se compreender a influência, de características sociodemográficas e de variáveis pessoais e relacionais da percepção do suporte social e do bem-estar psicológico na transição e adaptação ao ensino superior dos estudantes. Cabo-verdianos inscritos na comunidade académica de Algarve e de Coimbra.

Tendo em consideração o objetivo geral definido para o nosso estudo e face às principais evidências que a da revisão bibliográfica nos ofereceu, quer no que se refere ao suporte social, ao bem-estar psicológico, ou ainda, em relação a transição/adaptação para ensino superior pretendemos agora a um nível mais específico:

- Caracterizar a amostra ao nível do género, origem geográfica, apoio social, comunidade académica, curso, ciclo, nível de escolha do curso e instituição e estudante-trabalhador.
- Avaliar o índice de suporte social, de bem-estar psicológico e de adaptação ao ensino superior dos participantes;
- Analisar a variância de resultados no suporte social, no bem-estar psicológico e na adaptação ao ensino superior em função das variáveis sociodemográficas (e.g., género, origem geográfica, apoios sociais, comunidade académica, áreas científicas do curso, ciclo de estudos, opção da escolha do curso, opção de escolha da instituição, condição de estudante)

- Analisar em que medida as variáveis sociodemográficas influenciam a perceção de suporte social o bem-estar psicológico e a transição/adaptação ao ensino superior;
- Analisar a relação entre o suporte social, o bem-estar psicológico e a transição/adaptação ao ensino superior;
- Verificar se valores positivos no suporte social e no bem-estar psicológico traduzem numa eficaz transição e boa adaptação ao ensino superior.

## 4.2. Participantes

O presente estudo considera uma amostra de conveniência de 200 alunos cabo-verdianos do ensino superior, inscrito na comunidade académica do Algarve e de Coimbra.

Da comunidade académica do Algarve ou da instituição, Universidade do Algarve (n=71; 35,5%), fizeram parte alunos das seguintes Unidades Orgânicas: Departamento de Ciências Biomédicas (n=4; 2%); da Escola Superior de Gestão Hotelaria e Turismo (n=8; 4%); da Escola Superior de Tecnologia (n=10;5%); da Escola Superior de Educação (n=1; 0,5%); da Escola Superior de Saúde (n=3;1,5%); da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais (n=8;4%); da Faculdade de Economia (n=10; 5%) da Faculdade de Ciência e Tecnologia (19; 9,5%); do Instituto Superior de Engenharia (n=6; 3%); e do Instituto Superior de Tecnologia (n=2; 1%).

A comunidade académica de Coimbra (n=129; 64,5%) abrange, a instituição, Universidade de Coimbra (n=63; 31,5%), em que fazem parte alunos da Faculdade de Ciência e Tecnologia (n=32; 16%), da Faculdade de Economia (n=17; 8,5%), da Faculdade de Direito (n=4; 2%), da Faculdade de Letras (3; 1,5%) e da Faculdade de Psicologia e de Ciências de Educação (7; 3,5%); a instituição, Instituto Politécnico de Coimbra (n=62; 31%), em que fazem parte alunos da Unidade Orgânica da Escola Superior Agrária (n=11; 5,5%), da Escola Superior de Educação (n=7; 3,5%), da Escola Superior de Tecnologia de Saúde (n=5; 2,5%), da Escola Superior de Tecnologia de Oliveira do Hospital (n=2; 1%), do Instituto Superior de Contabilidade e Administração (n=9; 4,5%) e do Instituto superior de Engenharia (n=28; 14%). Esta comunidade académica inclui, ainda, alunos da Escola Superior de Enfermagem de Coimbra (n=1; 0,5%) e do Instituto Superior de Estudos Teológicos de Coimbra (n=3; 1,5%).

**Tabela 4.1**

Distribuição dos participantes por comunidade académica, instituição de ensino superior e unidade orgânica

<b>Comunidade Académica</b>	<b>Instituição de Ensino Superior</b>	<b>Unidade Orgânica</b>	<b>N</b>	<b>%</b>	
Algarve	Universidade do Algarve	Departamento de Ciências Biomédicas	4	2,0	
		Escola Superior de Gestão Hotelaria e Turismo	8	4,0	
		Escola Superior de Tecnologia	10	5,0	
		Escola Superior de Educação	1	0,5	
		Escola Superior de Saúde	3	1,5	
		Faculdade de Ciências Humanas e Sociais	8	4,0	
		Faculdade de Economia	10	5,0	
		Faculdade de Ciência e Tecnologia	19	9,5	
		Instituto Superior de Engenharia	6	3,0	
		Instituto Superior de Tecnologia	2	1,0	
		<b>Subtotal</b>	<b>71</b>	<b>35,5</b>	
Coimbra	Universidade de Coimbra	Faculdade de Ciência e Tecnologia	32	16	
		Faculdade de Economia	17	8,5	
		Faculdade de Direito	4	2,0	
		Faculdade de Letras	3	1,5	
		Faculdade de Psicologia e de Ciências de Educação	7	3,5	
			<b>Subtotal</b>	<b>63</b>	<b>31,5</b>
	Instituto Politécnico de Coimbra		Escola Superior Agrária de Coimbra	11	5,5
			Escola Superior de Educação de Coimbra	7	3,5
			Escola Superior de Tecnologia da Saúde de Coimbra	5	2,5
			Escola Superior de Tecnologia e Gestão de Oliveira do Hospital	2	1,0
Instituto Superior de Contabilidade e Administração de Coimbra			9	4,5	
Instituto Superior de Engenharia de Coimbra			28	14	
		<b>Subtotal</b>	<b>62</b>	<b>31</b>	
		Escola Superior de Enfermagem de Coimbra	1	0,5	
		Instituto Superior de Estudos Teológicos	3	1,5	
		<b>Subtotal</b>	<b>4</b>	<b>2,0</b>	
<b>Total</b>			<b>200</b>	<b>100</b>	

Os participantes encontram-se distribuídos por diferentes cursos (ver anexo I) entre o 1.º e o 2.º ciclo: 1.º ano do 1.º ciclo (n=52;26%); o 2.º ano do 1.º ciclo (n=39; 19,5%); 3.º ano do 1.º ciclo (n=65; 32,5%); 1.º ano do 2.º ciclo (n=18; 9%); e 2.º ano do 2.º ciclo (26; 13%). A amostra foi proveniente de um universo total de 753 alunos inscritos na comunidade académica de Coimbra e 128 inscritos na comunidade académica do Algarve no ano lectivo 2010/2011.

**Tabela 4.2**

Distribuição dos participantes por Ciclos e Anos do Curso

<b>Ciclo de Estudos</b>	<b>Ano</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
1º	1º	52	26
	2º	39	19,5
	3º	65	32,5
	Subtotal	156	78
2º	1º	18	9
	2º	26	13
	Subtotal	44	22
Total		200	100

O intervalo de idades da amostra varia entre os 18 e os 37 anos em ambas as comunidades, tendo a maioria dos sujeitos até 27 anos (n=174; 87%) de idade, 61% entre os 20 e os 25 anos de idade. A média de idades é de 23,34 (DP= 3,840), para uma média de 22,88 (DP= 3.631) para os estudantes da comunidade académica de Coimbra e de uma média de 24.18 (DP= 4.086) para os que estudam na comunidade académica do Algarve.

No que se refere ao género, a nossa amostra é composta por (n=99; 49,5%) sujeitos do género feminino e (n=101; 50,5%) sujeitos do género masculino.

**Tabela 4.3**

Distribuição dos participantes por Género

Género	Amostra		Coimbra		Algarve	
	N	%	N	%	N	%
Masculino	101	50,5	63	31,5	38	19
Feminino	99	49,5	66	33	33	16,5
Total	200	100	129	64,5	71	35,5

A maioria dos participantes da nossa amostra é natural da Ilha de Santiago (n=121; 60,5%), sendo os restantes (n=79; 39,5%) das restantes ilhas.

**Tabela 4.4**

Distribuição dos participantes por Ilhas

Ilhas	Amostra		Algarve		Coimbra	
	N	%	N	%	N	%
S Antão	22	11	8	4	14	7
S Vicente	31	15,5	4	2	27	13,5
S Nicolau	2	1	2	1	0	0
Sal	12	6	7	3,5	5	2,5
Boa Vista	1	0,5	0	0	1	0,5
Maio	5	2,5	1	0,5	4	2
Santiago	121	60,5	47	23,5	74	37
Fogo	5	2,5	1	0,5	4	2
Brava	1	0,5	1	0,5	0	0
Total	200	100	71	35,5	129	64,5

No que diz respeito ao estado civil, importa salientar que a grande maioria dos participantes (n=194; 97%) são solteiros, e (n=6; 3%) casada, sendo (n=3; 1,5%) por união de facto.

**Tabela 4.5**

Distribuição dos participantes por Estado Civil

<b>Estado Civil</b>	<b>Amostra</b>		<b>Algarve</b>		<b>Coimbra</b>	
	<b>N</b>	<b>%</b>	<b>N</b>	<b>%</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
Solteiro	194	97	69	34,5	125	62,5
Casado	3	1,5	1	0,5	2	1
União de facto	3	1,5	1	0,5	2	1
<b>Total</b>	<b>200</b>	<b>100</b>	<b>71</b>	<b>35,5</b>	<b>129</b>	<b>64,5</b>

Dos participantes da amostra, 158 alunos (79%) encontravam-se matriculados na instituição que classificaram como primeira opção de escolha. Por outro lado, 42 (21%) estudantes encontram-se matriculados na instituição que não corresponde à sua primeira escolha. Verifica-se um valor idêntico quando se refere a escolha do curso, sendo que 157 (78,5%) encontram-se matriculados no curso que classificam como de 1.<sup>a</sup> opção e 43 (21,5%) não se encontra no curso que corresponde a primeira opção de escolha.

**Tabela 4.6**

Distribuição dos participantes pela opção da universidade

<b>Opção da Universidade</b>	<b>Amostra</b>		<b>Algarve</b>		<b>Coimbra</b>	
	<b>N</b>	<b>%</b>	<b>N</b>	<b>%</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
1 <sup>a</sup> opção	158	79	57	28,5	101	50,5
Outras opções	42	21	14	7	28	14
<b>Total</b>	<b>200</b>	<b>100</b>	<b>71</b>	<b>35,5</b>	<b>129</b>	<b>64,5</b>

**Tabela 4.7**

Distribuição dos participantes pela opção do curso

<b>Opção do curso</b>	<b>Amostra</b>		<b>Algarve</b>		<b>Coimbra</b>	
	<b>N</b>	<b>%</b>	<b>N</b>	<b>%</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
1 <sup>a</sup> opção	157	78,5	53	26,5	104	52
Outras opções	43	21,5	18	9	25	12,5
<b>Total</b>	<b>200</b>	<b>100</b>	<b>71</b>	<b>35,5</b>	<b>129</b>	<b>64,5</b>

A maioria dos respondentes encontrava-se apenas a estudar (n=132; 66%), registando-se um valor elevado (n=68; 34%) de alunos que estudam e trabalham ao mesmo tempo, sendo 40 (20%) alunos estão em regime de *part-time* e =28 (14 %) em *full-time*. Entre os participantes, apenas 22 (11%) estudantes desempenham algum tipo de atividade académica/associativa, sendo que 178 (89%) alunos não desempenham qualquer tipo de função académica ou associativa na escola que frequenta. No que se refere a bolsa de estudo, apenas 34 (17%) participantes referem beneficiar de bolsa de estudo e a grande maioria (n=166; 83%) não beneficia.

**Tabela 4.8**

Distribuição dos participantes em função de estudante-trabalhador

<b>Estudante-trabalhador</b>	<b>Amostra</b>		<b>Algarve</b>		<b>Coimbra</b>	
	<b>N</b>	<b>%</b>	<b>N</b>	<b>%</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
Sim	68	21,5	28	14	40	20
Não	132	78,5	43	21,5	89	44,5
Total	200	100	71	35,5	129	64,5

**Tabela 4.9**

Distribuição dos participantes em função de bolsa de estudo

<b>Bolseiro</b>	<b>Amostra</b>		<b>Algarve</b>		<b>Coimbra</b>	
	<b>N</b>	<b>%</b>	<b>N</b>	<b>%</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
Sim	34	17	13	6,5	21	10,5
Não	166	83	58	29	108	54
Total	200	100	71	35,5	129	64,5

Dos estudantes que participaram no estudo, a grande maioria (n=130; 65%) encontrava-se a viver numa casa ou apartamento com outros colegas e 52 (26%) alunos encontravam-se alojados nas residências universitárias. De registar, ainda, que 3 (1,5%) alunos referem habitar sozinhos num apartamento, 13 (6,5%) partilham casa com familiares e 2 (1%) vivem noutra local.

A maioria dos participantes referem que tenciona manter-se no curso (n=183; 91,5%) e na universidade (n=182; 91%) em que estudam, sendo que uma pequena percentagem não pretende continuar no curso (n=17; 8,5%) e na universidade (n=18; 9%) em que se encontram matriculadas. Especificamente 175 (77,5%) tenciona

permanecer no mesmo curso e na mesma universidade, 7 (3,5%) participantes pretendem manter-se na mesma universidade mas mudar de curso, 8 (4%) estudantes tencionam manter-se no curso e mudar de universidade e 10 (5%) tencionam mudar de curso e de universidade.

Ainda no que se refere, ao motivo inicial de vinda para Portugal, a quase totalidade dos respondentes (n=191; 95,5%) referem como motivo inicial o estudar no ensino superior, 3 (1,5%) vieram para estudar no ensino secundário e 6 (3%) alegam outro motivo.

Questionados sobre quantas vezes já visitaram o arquipélago de Cabo Verde depois de estarem a estudar em Portugal, uma percentagem elevada (n=81; 40,5%) responde nenhuma vez. Por outro lado, 50 (25%) alunos referem ter visitado uma vez o seu país; 34 (17%) alunos visitaram duas vezes; 17 (8,5%) alunos visitaram três vezes; 12 (6%) alunos visitaram quatro vezes; um (0,5%) aluno visitou cinco vezes, outro sete e outro onze vezes e, por último, dois (1%) alunos visitaram seis vezes. Ainda quando se questiona sobre o número de vezes que já reprovou no ensino superior, apenas 92 (46%) alunos referem não ter reprovado no ensino superior. Dos que já reprovaram, 54 (27%) alunos referem já ter reprovado uma vez, 27 (13,5%) alunos duas vezes, 18 (9%) três vezes, três (1,5%) alunos já reprovaram quatro vezes, quatro (2%) reprovaram cinco vezes e um (0,5%) dos participantes já reprovou seis vezes.

### **4.3. Instrumentos**

O Questionário sócio-demográfico foi construído com o objetivo de recolher os dados sócio-demográficos que caracterizam a amostra, composto por itens como: sexo; idade; estado civil; ilha de que é natural; mês e ano de chegada a Portugal; motivo da vinda para Portugal; o número de vezes que já foi a Cabo Verde desde que iniciou os estudos em Portugal; situação de bolsa de estudo; instituição em que está matriculado e respetiva escola ou faculdade; curso; ano do curso; ano de entrada na instituição; entrada (ou não) para o curso e universidade de 1ª opção; funções académicas ou associativas; estatuto de estudante-trabalhador; e número de reprovações no ensino superior.

#### **4.3.1. *Social Support Questionnaire – Short Form (SSQ6): descrição***

O *Social Support Questionnaire* (SSQ) foi desenvolvido por Sarason, Levine, Basham & Sarason, em 1983 e é constituída por 27 itens.

A versão reduzida do *Social Support Questionnaire (SSQ6)* foi desenvolvida por Sarason, Sarason, Shearin e Pierce (1987) e inclui 6 itens, que pretendem avaliar a percepção da disponibilidade dos indivíduos disponíveis a dar suporte, a quem se pode recorrer em caso de necessidade e a percepção de satisfação relativamente a suporte disponível. Foi traduzida e aferida para população portuguesa por Pinheiro e Ferreira (2002), tendo duas dimensões do apoio social percebido: o número de pessoas disponíveis para fornecerem apoio (Disponibilidade) e a satisfação com o apoio disponível (Satisfação).

Este questionário pode ser aplicado individual ou colectivamente, tendo sido utilizada de forma individual no presente estudo. Face a cada item o sujeito deve indicar primeiro as pessoas que percebe como estando disponíveis para o apoiarem e ajudarem numa determinada situação, sendo avaliado de forma interrogativa. Os indivíduos podem referir um número máximo de 9 pessoas, tendo também possível responder “ninguém”. Em seguida, o sujeito deve indicar o grau de satisfação com o apoio que recebe na situação específica, com base numa escala de tipo *Likert* de seis pontos: 1 - Muito Insatisfeito(a), 2 - Moderadamente Insatisfeito(a), 3 - Um Pouco Insatisfeito(a), 4 - Um Pouco Satisfeito(a), 5 - Moderadamente Satisfeito(a), 6 - Muito Satisfeito(a). Este conjunto de 6 itens permite obter um índice de percepção de suporte disponível (SSQ6N) e um índice de percepção da satisfação com o suporte social disponível (SSQ6S). Cada um destes resultados parciais é obtido dividindo a soma das pontuações nos itens por seis, obtendo-se assim um valor médio que os autores designam por índice numérico (SSQ6N) e índice de satisfação (SSQ6S) (Pinheiro, 2003; Pinheiro & Ferreira, 2002; Saranson et. al., 1987).

No que se refere às propriedades psicométricas, a versão portuguesa do SSQ6 apresentou índices de consistência interna muito satisfatórios para as duas dimensões, como revelou a investigação de Pinheiro e Ferreira (2001; 2002), índice de alfa de *Cronbach* de .92 e .90 para a dimensão SSQ6 numero .89 e .90 para a dimensão SSQ6 satisfação.

O nosso estudo revelou um índice de alfa de *Cronbach* de .88 para a dimensão SSQ6 numero e .89 para a dimensão SSQ6 satisfação.

#### **4.3.2. Escala de Bem-Estar Psicológico (EBEP-R) - versão reduzida: descrição**

A versão original da escala de Bem-Estar Psicológico foi desenvolvida por Ryff, (1989) e inclui um conjunto de 14 itens por escala. A Escala de Bem-Estar Psicológico (EBEP tem como objetivo avaliar o funcionamento psicológico alicerçado nas seguintes dimensões: relações positivas com os outros, autonomia, domínio do meio, objetivos de vida, crescimento pessoal e aceitação de si. Composta por um total de 84 itens caracterizadas por afirmações de carácter descritivo sendo que, a modalidade de resposta é do tipo Likert, com seis categorias; 1- Discordo completamente; 2- Discordo em grande parte; 3- Discordo parcialmente; 4- Concordo parcialmente; 5- Concordo em grande parte; 6- Concordo completamente. Por forma a controlar a tendência para a aquiescência e por razões teóricas relativas ao constructo a avaliar, cerca de metade dos itens de cada escala são positivos e outra metade negativos. Os itens positivos identificam características positivas, convergentes à dimensão a que correspondem e são cotados com a pontuação correspondente à resposta assinalada (pontuação ordenada de 1 a 6). Os itens negativos identificam características negativas à condição de Bem-Estar e são cotados com uma pontuação em escala inversa (pontuação reordenada de 6 a 1).

Esta versão apresenta níveis de consistência interna adequados (coeficientes entre 0.86 e 0.93) e estabilidade temporal (Ryff, 1991).

Nesta investigação utilizámos a versão adaptada para a população portuguesa por Ferreira e Simões (1999), onde revelou um índice de alfa de *Cronbach* de .68 para a dimensão autonomia, .73 para a dimensão domínio no meio, .75 para a dimensão crescimento pessoal, .77 para a dimensão relações positivas com outras, .80 para a dimensão objetivos na vida e .79 para a dimensão aceitação de si.

#### **4.3.3. Questionário de Vivências Académicas – Versão Reduzida (QVA-r): descrição**

O Questionário de Vivências Académicas (QVA) foi construído e validado por Almeida e Ferreira (1997), com o objectivo de compreender e operacionalizar os processos pessoais, interpessoais e institucionais vivenciados pelos estudantes aquando da sua entrada no ensino superior.

Embora este instrumento se tenha revelado uma medida válida e vantajoso tanto na investigação como na intervenção, a sua aplicação acarreta alguns problemas como: o tempo para a respectiva administração (em média 30 minutos), alguma tendência

verificada para a estereotipia das respostas por parte dos estudantes (atendendo à sua extensão), dificuldade em caracterizar os sujeitos tendo em conta o número de dimensões avaliadas (17 subescalas) ou, ainda, o abandono no preenchimento do questionário por parte dos sujeitos com mais dificuldades de auto-avaliação ou de leitura e compreensão dos itens (Almeida, Ferreira & Soares, 1999).

Os autores da medida construíram e validaram a versão reduzida do QVA, no sentido de ultrapassar estes problemas e garantir uma maior versatilidade na utilização da escala junto dos estudantes que frequentam o ensino superior em Portugal. O formato reduzido do QVA é constituído por 60 itens, distribuídos em cinco dimensões - Pessoal, Interpessoal, Carreira, Estudo e Institucional – que foram privilegiadas por serem consideradas, na literatura e pelos autores, como “decisivas para a qualidade da adaptação académica dos estudantes” (Almeida, Ferreira & Soares, 1999, p.187).

A dimensão pessoal inclui itens provenientes das subescalas de bem-estar psicológico, bem-estar físico, auto-confiança, autonomia e ansiedade face às situações de avaliação da versão longa do QVA. A junção destes itens traduz-se numa dimensão dita mais pessoal e emocional da adaptação académica, composta por 13 itens associados às percepções pessoais de bem-estar e de auto-estima, assim como outras facetas do *self* e da identidade do aluno.

A dimensão interpessoal - agrupa itens associados às relações com os pares, ao estabelecimento de relações de amizade e de intimidade e ao envolvimento em atividades extracurriculares de cariz eminentemente social e/ou associativo, sistematizados agora numa dimensão dita mais interpessoal da adaptação académica, constituído por 13 itens. Também, os autores consideram “alguns itens prendem-se com o relacionamento interpessoal com amigos e colegas no quadro do próprio curso ou turma, enquanto outros têm mais a ver com o estabelecimento de relações íntimas e significativas” (Almeida, Ferreira & Soares, 1999, p.192).

A dimensão carreira procura avaliar, essencialmente, a adaptação ao curso e aos projetos de carreira. Reflete uma dimensão da adaptação académica reportada ao curso, mas onde emerge claramente a carreira e o projecto vocacional dos estudantes inerentes ao próprio curso. Composta por 13 itens, a dimensão carreira traduz a satisfação com a escolha do curso frequentado, as percepções de realização sócio-profissional com essa formação e a existência de um projeto vocacional relacionado com o curso.

A dimensão estudo considera itens associados aos métodos de estudo e à gestão do tempo. Os autores referem que apesar de, encontrarmos nesta dimensão itens

relacionados com o curso, os comportamentos avaliados remetem mais claramente às situações curriculares e de aprendizagem. Constituído por 13 itens que descrevem as competências e rotinas de estudo, a gestão do tempo, a utilização da biblioteca e outros recursos de aprendizagem.

A dimensão institucional reúne um conjunto de itens mais diretamente relacionados com a adaptação à instituição. Integra 8 itens associados “ao interesse do estudante pela instituição que frequenta, ao seu desejo de nela prosseguir os estudos ou ao conhecimento e percepção da qualidade dos serviços e estruturas que a instituição disponibiliza aos estudantes” (Almeida, Ferreira & Soares, 1999, p.195).

A análise dos valores de alfa de *Cronbach* das 5 dimensões do QVA-r permite concluir que todas elas apresentam bons índices de consistência interna, sendo que, a dimensão pessoal apresenta um índice de .87; a dimensão interpessoal um índice de .86; a dimensão carreira um índice de .91; a dimensão estudo um índice de de .82 e a dimensão institucional índice de .71 (Almeida, Ferreira & Soares, 1999).

Os resultados da análise factorial dos 60 itens deste instrumento permitem-nos verificar que, “do modo geral, os itens aparecem associados à respectiva dimensão, dando a esta a especificidade necessária a uma avaliação diferenciada dos cinco factores que se pretendeu estarem representados no QVA-r” (Almeida, Ferreira & Soares, 1999, p.197). Sendo que os cinco factores identificados explicam 41,7% da variância total.

Embora a maioria das investigações realizados até a data tenha incidido em alunos universitários dos primeiros anos de licenciatura, mais recentemente, têm sido desenvolvidas algumas investigações com estudantes não exclusivamente primeiranistas (Machado & Almeida, 2000).

Os diversos estudos desenvolvidos com o Questionário de Vivências Académicas têm comprovado as boas qualidades psicométricas da escala, tanto em termos de validade como de fidelidade, indicando boas correlações com outros constructos de natureza psicológica, como sejam a auto-estima e a satisfação com a vida em geral.

O nosso estudo os seguintes valores de alfa de *Cronbach* nas 5 dimensões do QVA-r: a dimensão pessoal apresenta um índice de .76; dimensão interpessoal um índice de .46; a dimensão carreira um índice de .75; a dimensão estudo um índice de de .64 e a dimensão institucional índice de .48.

#### **4.4. Procedimentos**

Os questionários foram aplicados aos alunos do 1º ano de licenciatura a 2º ano de mestrado das referidas comunidades académicas entre Março e Junho do ano 2011. Começou-se por solicitar aos Presidentes de Associação dos estudantes Cabo-verdianos do Algarve e Coimbra a confirmação do número de alunos cabo-verdianos inscritos no ensino superior, no sentido de fazerem parte do nosso estudo.

A aplicação dos questionários foi realizada pelo investigador que informou sobre os objectivos gerais, assegurando o anonimato, a confidencialidade das respostas, a voluntariedade do preenchimento e enfatizando a inexistência de respostas certas ou erradas e a disponibilidade para esclarecer dúvidas. A informação de que os dados obtidos serão para efeito da presente investigação, pedindo para responderem de forma sincera e atenta.

O tempo total de preenchimento do questionário de dados sociodemográficos e das três escalas utilizadas oscilou entre os 30 e os 45 minutos. E será utilizado o programa do SPSS (*Statistical Package for the Social Sciences*) para possível realização da base de dados e posteriormente procedermos ao tratamento estatístico.

## Capítulo 5 Apresentação dos Resultados

### 5.1. Estatística descritiva, análise de variância e correlações

Neste ponto avançaremos para a análise estatística dos resultados globais, tendo em conta os objetivos de investigação previamente definidas.

Considerando os objetivos delineadas que consideram a possibilidade de se existirem diferenças na perceção do suporte social, do bem-estar psicológico e na transição/adaptação ao ensino superior em função do género, grupo de ilhas, bolsa de estudo, instituições, grandes áreas de estudo, ciclos, opção do curso, opção da universidade e condição trabalhador estudante efetuámos uma análise descritiva dos dados e observámos a variabilidade dos resultados mediante teste *T Student*.

Nas tabelas seguintes apresentaremos as estatísticas descritivas e os respetivos testes das diferenças relativos aos resultados obtidos pelos estudantes da nossa amostra.

**Tabela 5.1**

Média, desvio-padrão, mínimo e máximo

	Variáveis	Média	DP	Mínimo	Máximo
SSQ-6	SS quantidade	15.28	6.23	6	35
	SS satisfação	30.93	4.42	6	36
EBEP	AU	61.70	8.57	43	81
	DM	58.76	8.80	38	81
	CP	67.98	8.39	42	84
	RP	64.65	9.27	40	84
	OV	65.51	9.93	39	84
	AP	61.37	9.95	29	82
QVA-r	Pessoal	36.61	7.07	17	55
	Interpessoal	42.82	6.63	20	77
	Vocacional	45.55	8.19	21	63
	Estudo	42.05	6.03	24	57
	Institucional	28.09	4.05	15	36

Legenda: AU – autonomia, DM – domínio do meio; CP – crescimento pessoal, RP – relações positivas com os outros; OV – objetivos de vida; AP - aceitação de si ou aceitação pessoal

A partir na análise dos resultados apresentados na Tabela 5.1, pode-se constatar, no que se refere ao suporte social, que os participantes do nosso estudo apresentam valores médios superiores ao ponto central na dimensão Satisfação (M=30.93; DP=4.42) e inferiores na dimensão Quantidade (M=15.28; DP=6.23).

No que concerne ao bem-estar psicológico, pode-se verificar que a amostra da nossa investigação regista os seguintes valores médios em cada uma das dimensões, segundo ordem decrescente: crescimento pessoal (M=67.98; DP=8.39); objetivos na vida (M=65.51; DP=9.93); relações positivas com outros (M= 64.65; DP=9.27); autonomia (M=61.70; DP=8.57); aceitação de si (M=61.37; DP=9.95); e domínio do meio (M=58.76; DP=8.80).

Em relação à transição/adaptação ao ensino superior averiguou-se que os participantes apresentam os seguintes valores médios em cada dimensão segundo uma ordem decrescente: vocacional (M=45.55 DP=8.19); interpessoal (M=42.82, DP=6.63); estudo (M=42.05; DP=6.03); pessoal (M=36.61; DP=7.07); e institucional (M=28.09; DP=4.05).

**Tabela 5.2**

Médias, desvios-padrão e teste t de *Student* em função do género nas medidas estudadas.

Variáveis	Género				t (p)	
	Masculino (n=101)		Feminino (n=99)			
	Média	DP	Média	DP		
SSQ-6	SS quantidade	15.21	6.42	15.34	6.06	-.154 (.878)
	SS satisfação	30.64	3.79	31.22	4.98	-.926 (.356)
EBEP	AU	61.36	8.77	62.04	8.38	-.564 (.574)
	DM	59.89	9.23	57.60	8.21	1.856 (.065)
	CP	66.22	8.67	69.78	7.73	-3.067 (.002)
	RP	64.32	9.62	64.99	8.94	-.512 (.609)
	OV	64.51	10.45	66.53	9.31	-1.436 (.153)
	AP	61.09	10.03	61.66	9.92	-.402 (.688)
	QVA-r	Pessoal	34.72	6.24	38.54	7.28
Interpessoal		43.40	5.23	42.23	7.79	1.243 (.215)
Vocacional		45.76	7.89	45.32	8.52	.378 (.706)
Estudo		41.71	5.52	42.39	6.51	-.798 (.426)
Institucional		28.48	3.54	27.69	4.49	1.380 (.169)

Legenda: AU – autonomia, DM – domínio do meio; CP – crescimento pessoal, RP – relações positivas com os outros; OV – objetivos de vida; AP - aceitação de si ou aceitação pessoal

Uma análise geral da tabela anterior permite-nos constatar que, no que se refere ao suporte social, os participantes não apresentam diferenças estatisticamente significativas em função do género, quer em relação à dimensão quantidade, quer ainda em relação à dimensão satisfação do SSQ6.

Em relação a bem-estar psicológico, observámos uma diferença marginal na dimensão domínio do meio ( $t=1.856; p=.065$ ), registando-se que os participantes do género masculino tendem a obter pontuações médias superiores aos participantes do género feminino; e uma diferença estatisticamente significativas na dimensão do crescimento pessoal ( $t=-3.067; p=.002$ ), onde os participantes do género feminino tendem a obter pontuações médias superiores aos do género masculino.

Quanto à adaptação ao ensino superior, constata-se que, os dois géneros apenas revelam diferenças estatisticamente significativas na dimensão pessoal do QVA-r ( $t=-3.980; p=.000$ ), em que os participantes do género feminino têm tendência a obter pontuações médias superiores aos rapazes.

Assim, a interpretação destes resultados possibilita-nos confirmar na nossa investigação a tendência para a existência de diferenças associadas ao género na medida de bem-estar psicológico e adaptação ao ensino superior.

### Tabela 5.3

Médias, desvios-padrão e Teste t de Student em função da origem geográfica do arquipélago de Cabo Verde nas medidas estudadas.

Variáveis	Grupo de Ilhas				t (p)	
	Sotavento (n=132)		Barlavento (n=68)			
	Média	DP	Média	DP		
SSQ-6	SS quantidade	15.18	6.21	15.46	6.30	-.294 (.769)
	SS satisfação	30.74	4.91	31.29	3.26	-.836 (.404)
EBEP	AU	61.71	8.83	61.66	8.09	.039 (.969)
	DM	58.98	8.49	58.31	9.42	.514 (.608)
	CP	67.15	8.75	69.59	7.44	-1.960 (.051)
	RP	64.54	9.86	64.87	8.09	-.238 (.812)
	OV	65.23	9.88	66.04	10.07	-.545 (.586)
	AP	61.48	9.79	61.16	10.32	.212 (.832)
	QVA-r	Pessoal	36.82	7.20	36.21	6.68
Interpessoal		42.77	7.07	42.91	5.73	-.140 (.889)
Vocacional		45.32	8.38	45.99	7.85	-.545 (.586)
Estudo		42.08	5.73	42.00	6.61	.084 (.933)
Institucional		28.08	4.27	28.09	3.60	-.008 (.994)

Legenda: AU – autonomia, DM – domínio do meio; CP – crescimento pessoal, RP – relações positivas com os outros; OV – objetivos de vida; AP - aceitação de si ou aceitação pessoal

A leitura dos resultados apresentados na Tabela 5.3, demonstra que não existem diferenças estatisticamente significativas nas dimensões do suporte social (SSQ6) em função da região de origem dos participantes.

Quanto aos resultados no bem-estar psicológico pode-se constatar a existência de, apenas, uma diferença marginal na dimensão do crescimento pessoal ( $t=-1.960$ ;  $p=.051$ ), revelando que os estudantes oriundos do grupo barlavento tende a obter pontuações médias superiores aos estudantes do grupo sotavento.

Em relação à adaptação ao ensino superior (QVA-r), os resultados evidenciam a inexistência de diferenças estatisticamente significativas em função da naturalidade.

Assim sendo, estes resultados parecem sugerir que não existem diferenças significativas nas dimensões do suporte social, do bem-estar psicológico e da adaptação ao ensino superior, apesar das características contextuais distintas que caracterizam cada um dos ambientes de origem dos participantes do estudo.

**Tabela 5.4**

Médias, desvios-padrão e Teste t de Student em função de apoio social nas medidas estudadas.

Variáveis	Situação de Bolsa de Estudo				t (p)	
	Bolseiro (n=34)		NãoBolseiro (n=166)			
	Média	DP	Média	DP		
SSQ-6	SS quantidade	14.50	6.12	15.43	6.25	-.796 (.427)
	SS satisfação	32.06	2.86	30.70	4.65	1.643 (.102)
EBEP	AU	61.56	8.31	61.72	8.64	-.101 (.919)
	DM	56.44	7.35	59.01	9.22	-1.691 (.092)
	CP	68.41	9.05	67.89	8.27	.329 (.743)
	RP	63.09	8.25	64.97	9.46	-1.078 (.282)
	OV	63.21	11.14	65.98	9.63	-1.490 (.138)
	AP	59.94	10.55	61.66	9.83	-.919 (.359)
QVA-r	Pessoal	37.53	7.11	36.42	7.01	.838 (.403)
	Interpessoal	43.15	9.12	42.75	6.03	.315 (.753)
	Vocacional	44.09	8.06	45.84	8.21	-1.140 (.256)
	Estudo	41.71	6.39	42.12	5.97	-.365 (.716)
	Institucional	27.56	4.23	28.19	4.02	-.831 (.407)

Legenda: AU – autonomia, DM – domínio do meio; CP – crescimento pessoal, RP – relações positivas com os outros; OV – objetivos de vida; AP - aceitação de si ou aceitação pessoal

Uma análise geral dos resultados apresentados na Tabela 5.4, permite-nos verificar a não existência de diferenças estatisticamente significativas em função do

benefício de bolsa de estudo para as medidas de suporte social, bem-estar psicológico e adaptação ao ensino superior. Isto é, o facto de se ser ou não bolseiro, não influenciou de forma significativa qualquer das dimensões estudadas.

**Tabela 5.5**

Médias, desvios-padrão e Teste t de Student em função da comunidade académica nas medidas estudadas.

Variáveis	Comunidade Académica				t (p)	
	Algarve (n=71)		Coimbra (n=129)			
	Média	DP	Média	DP		
SSQ-6	SS quantidade	15.18	6.17	15.33	6.28	-.154 (.877)
	SS satisfação	30.34	5.39	31.26	3.77	-1.410 (.160)
EBEP	AU	61.27	7.73	61.93	9.02	-.523 (.602)
	DM	57.85	8.30	59.26	9.05	-1.086 (.279)
	CP	67.69	8.14	68.14	8.55	-.362 (.718)
	RP	62.70	8.76	65.72	9.41	-2.223 (.027)
	OV	63.46	10.04	66.64	9.72	-2.182 (.030)
	AP	59.83	9.97	62.22	9.88	-1.629 (.105)
QVA-r	Pessoal	37.09	6.70	36.35	7.20	.708 (.480)
	Interpessoal	42.34	7.66	43.09	6.01	-.762 (.447)
	Vocacional	45.83	7.68	45.39	8.48	.366 (.715)
	Estudo	42.06	6.53	42.05	5.76	.011 (.991)
	Institucional	26.86	4.08	28.76	3.88	-3.252 (.001)

Legenda: AU – autonomia, DM – domínio do meio; CP – crescimento pessoal, RP – relações positivas com os outros; OV – objetivos de vida; AP - aceitação de si ou aceitação pessoal

Na Tabela 5.5, é apresentada a distribuição dos resultados em função da comunidade académica. Os resultados apresentados demonstram que não existem diferenças estatisticamente significativas em função da comunidade académica nas dimensões do suporte social (SSQ6).

Quanto ao bem-estar psicológico (EBEP), os resultados obtidos revelam duas diferenças estatisticamente significativas na dimensão das relações positivas com os outros ( $t = -2.223$ ;  $p = .027$ ) e nos objetivos na vida ( $t = -2.182$ ;  $p = .030$ ), favoráveis aos estudantes que frequentam a comunidade académica de Coimbra. Apesar de não se observarem diferenças estatisticamente significativas nas outras dimensões, a tendência de pontuação é a mesma, ou seja com os estudantes da comunidade académica de Coimbra a obter pontuações médias superiores.

No que diz respeito aos resultados no QVA-r, os dados obtidos sugerem uma diferença estatisticamente significativa no domínio institucional ( $t = -3.252$ ;  $p = .000$ ), a favor dos estudantes cabo-verdianos da comunidade académica de Coimbra.

Assim sendo, estes resultados parecem sugerir diferenças significativas em algumas dimensões do bem-estar psicológico e da adaptação ao ensino superior entre os estudantes cabo-verdianos de cada uma das comunidades estudadas.

**Tabela 5.6**

Médias, desvios-padrão e Teste t de Student em função das grandes áreas de estudo nas medidas estudadas

Variáveis	Grandes Áreas de Estudo				t (p)	
	Ciências Sociais e Humanas (n=74)		Ciências Básicas e Tecnologias (n=126)			
	Média	DP	Média	DP		
SSQ-6	SS quantidade	14.50	5.74	15.73	6.47	-1.352 (.178)
	SS satisfação	30.69	5.15	31.07	3.94	-.590 (.556)
EBEP	AU	60.19	8.32	62.58	8.62	-1.918 (.057)
	DM	59.23	8.35	58.48	9.07	.584 (.560)
	CP	68.05	8.60	67.94	8.30	.095 (.924)
	RP	63.66	9.57	65.23	9.09	-1.155 (.249)
	OV	66.08	10.48	65.17	9.62	.623 (.534)
	AP	61.36	9.68	61.37	10.15	-.006 (.996)
QVA-R	Pessoal	36.69	6.48	36.56	7.34	.122 (.903)
	Interpessoal	42.49	6.84	43.02	6.53	-.544 (.987)
	Vocacional	46.51	8.91	44.98	7.71	1.284 (.201)
	Estudo	43.09	6.67	41.44	5.55	1.890 (.060)
	Institucional	28.38	4.15	27.91	3.99	.785 (.434)

Legenda: AU – autonomia, DM – domínio do meio; CP – crescimento pessoal, RP – relações positivas com os outros; OV – objetivos de vida; AP - aceitação de si ou aceitação pessoal

A análise dos resultados apresentados na Tabela 5.6, permitem-nos verificar que não existem diferenças estatisticamente significativas no suporte social (SSQ6) dos estudantes em função da área científica em que estudam.

Para as dimensões do bem-estar psicológico (EBEP), os resultados evidenciam apenas uma diferença marginal na dimensão autonomia ( $t = -1.918$ ;  $p = .057$ ), com os estudantes das ciências básicas e tecnologias a revelarem uma tendência de pontuação de valores médios superiores aos que estudam em cursos das ciências sociais e humanas.

No que concerne ao QVA, os resultados obtidos com os estudantes da nossa amostra indicam a existência de uma diferença marginal na dimensão estudo ( $t= 1.890$ ;  $p=.060$ ), tendo os alunos das ciências sociais e humanas tendência a obter pontuações médias superiores aos estudantes das ciências básicas e tecnologias.

Desta forma, estes resultados parecem-nos sugerir uma tendência de inexistência de diferenças no suporte social, no bem-estar psicológico e na adaptação ao ensino superior associada à área de estudo em que o estudante cabo-verdiano se encontra matriculado.

**Tabela 5.7**

Médias, desvios-padrão e Teste t de Student em função dos ciclos nas medidas estudadas

Variáveis	Ciclos de estudo				t (p)	
	1.º Ciclo (n=156)		2.º Ciclo (n=44)			
	Média	DP	Média	DP		
SSQ-6	SS quantidade	14.85	6.38	16.80	5.45	-1.845 (.066)
	SS satisfação	31.06	4.40	30.45	4.50	.808 (.420)
EBEP	AU	61.22	8.63	63.36	8.20	-1.467 (.144)
	DM	58.09	8.76	61.11	8.61	-2.030 (.044)
	CP	67.58	8.55	69.39	7.72	-1.261 (.209)
	RP	64.34	9.32	65.75	91.20	-.890 (.374)
	OV	65.22	9.97	66.52	9.81	-.765 (.445)
	AP	60.82	10.16	63.32	9.01	-1.475 (.142)
QVA-r	Pessoal	37.15	7.12	34.68	6.38	2.080 (.039)
	Interpessoal	42.74	7.00	43.09	5.16	-.306 (.760)
	Vocacional	45.09	8.42	47.16	7.15	-1.485 (.139)
	Estudo	41.75	6.41	43.11	4.29	-1.328 (.186)
	Institucional	27.77	4.25	29.20	3.03	-2.095 (.037)

Legenda: AU – autonomia, DM – domínio do meio; CP – crescimento pessoal, RP – relações positivas com os outros; OV – objetivos de vida; AP - aceitação de si ou aceitação pessoal

A análise geral dos resultados apresentados na Tabela 5.7, evidenciam uma diferença marginal na dimensão quantidade ( $t= -1.845$ ;  $p=.066$ ) do suporte social (SSQ6), tendo os estudantes do 2.º ciclo tendência a pontuar valores médios superiores aos alunos do 1.º ciclo do ensino superior.

Os resultados no bem-estar psicológico (EBPP) indicam uma diferença estatisticamente significativa na escala domínio do meio ( $t= -2.030$ ;  $p=.044$ ), onde os estudantes do 2.º ciclo tendem a apresentar pontuações médias superiores aos jovens do 1.º ciclo.

Os resultados na adaptação ao ensino superior revelam existência de duas diferenças estatisticamente significativas, uma na dimensão pessoal ( $t= 2.080$ ;  $p=.039$ ), tendo os estudantes do 1.º ciclo tendência a obter valores médios superiores aos alunos do 2º ciclo e uma na dimensão institucional ( $t= -2.095$ ;  $p=.037$ ), onde se verifica o contrário, ou seja que os estudantes de 2.º ciclo tendem a revelar pontuações médias superiores aos alunos do 1.º ciclo.

Estes resultados parecem confirmar a uma tendência para a existência de diferenças associadas ao ciclo de estudo em algumas dimensões do bem-estar psicológico e da transição e adaptação ao ensino superior.

**Tabela 5.8**

Médias, desvios-padrão e Teste t de Student em função da entrada na primeira opção do curso nas medidas estudadas

Variáveis	Entrou no curso que queria?				t (p)	
	Sim (n=157)		Não (n=43)			
	Média	DP	Média	DP		
SSQ-6	SS quantidade	15.56	6.19	14.23	6.31	1.241 (.216)
	SS satisfação	30.88	4.38	31.12	4.59	-.311 (.756)
EBEP	AU	61.72	8.39	61.60	9.29	.078 (.938)
	DM	58.87	8.86	58.35	8.66	.341 (.733)
	CP	67.94	8.46	68.14	8.21	-.140 (.888)
	RP	64.75	9.35	64.30	9.11	.277 (.782)
	OV	65.95	9.86	63.91	10.13	1.197 (.233)
	AP	61.55	10.18	60.72	9.16	.482 (.630)
	QVA-R	Pessoal	36.06	6.95	38.63	7.00
Interpessoal		42.66	6.45	43.40	7.31	-.641 (.522)
Vocacional		47.36	7.32	38.93	7.85	6.585 (.000)
Estudo		42.47	5.89	40.51	6.35	1.901 (.059)
Institucional		28.51	3.87	26.51	4.33	2.931 (.004)

Legenda: AU – autonomia, DM – domínio do meio; CP – crescimento pessoal, RP – relações positivas com os outros; OV – objetivos de vida; AP - aceitação de si ou aceitação pessoal

Os resultados apresentados na Tabela 5.8, permitem-nos constatar que, na nossa amostra, não se verificam diferenças estatisticamente significativas entre os estudantes matriculados na 1ª opção do curso e os que não, quer para as dimensões do suporte social (SSQ-6) quer para as dimensões do bem-estar psicológico (EBEP).

Quanto à adaptação ao ensino superior (QVA-R), os resultados parecem evidenciar para a existência de diferenças estatisticamente significativas na dimensão

peçoal ( $t = -2.146$ ;  $p = .033$ ), em que os alunos que não se encontram matriculados na 1ª opção do curso tendem a obter pontuações médias superiores comparativamente aos que encontram na 1ª opção do curso; e outras diferenças, no domínio vocacional ( $t = 6.585$ ;  $p = .000$ ) e no domínio institucional ( $t = 2.931$ ;  $p = .004$ ), a que se junta uma diferença marginal no domínio de estudo ( $t = 1.901$ ;  $p = .059$ ), em que os estudantes que se encontram inscritos na 1ª opção do curso tendem a obter valores médios superiores aos alunos que não entraram na 1ª opção do curso.

Assim, estes resultados permitem-nos confirmar na nossa investigação, a tendência de existência diferenças na adaptação ao ensino superior relacionadas com o facto do curso que o estudante cabo-verdiano frequenta, corresponder, ou não, à sua primeira opção.

**Tabela 5.9**

Médias, desvios-padrão e Teste t de Student em função da entrada na primeira opção da instituição nas medidas estudadas.

Variáveis	Entrou na universidade que queria?				t (p)	
	Sim (n=158)		Não (n=42)			
	Média	DP	Média	DP		
SSQ-6	SS quantidade	15.27	6.32	15.29	5.92	-.013 (.990)
	SS satisfação	30.96	4.72	30.83	3.08	.159 (.874)
EBEP	AU	61.77	8.10	61.40	10.23	.246 (.806)
	DM	59.15	8.65	57.29	9.27	1.219 (.224)
	CP	68.33	8.31	66.67	8.65	1.142 (.255)
	RP	64.72	8.72	64.38	11.24	.211 (.833)
	OV	65.75	9.96	64.62	9.85	.654 (.514)
	AP	61.75	9.68	59.93	10.93	1.056 (.292)
QVA-r	Pessoal	36.33	6.93	37.67	7.35	-1.098 (.274)
	Interpessoal	42.90	6.41	42.52	7.47	.325 (.746)
	Vocacional	46.39	7.74	42.36	9.11	2.891 (.004)
	Estudo	42.56	5.78	40.14	6.62	2.333 (.021)
	Institucional	28.88	3.58	25.10	4.36	5.811 (.000)

Legenda: AU – autonomia, DM – domínio do meio; CP – crescimento pessoal, RP – relações positivas com os outros; OV – objetivos de vida; AP - aceitação de si ou aceitação pessoal

A análise dos resultados apresentados na Tabela 5.9, revelam a não existência de diferenças estatisticamente significativas nas medidas de suporte social (SSQ6) e de bem-estar psicológico (EBEP) entre os alunos inscritos na 1ª opção da instituição de ensino superior e os que não.

Relativamente à adaptação ao ensino superior (QVA-r), os resultados parecem revelar a existência de diferenças estatisticamente significativas, na dimensão vocacional ( $t= 2.891$ ;  $p=.004$ ), estudo ( $t= 2.333$ ;  $p=.021$ ) e institucional ( $t= 5.81$ ;  $p=.000$ ), em que os estudantes que entraram na 1ª opção da universidade apresentam tendência em conquistar pontuações médias superiores aos alunos que não entraram.

Sendo assim, estes resultados permite-nos comprovar, nesta investigação, a existência diferenças associados à entrada na instituição de ensino superior que corresponda à primeira escolha na transição e adaptação ao ensino superior.

**Tabela 5.10**

Médias, desvios-padrão e Teste t de Student em função da condição de estatuto de trabalhador estudante nas medidas estudadas.

Variáveis	É Trabalhador Estudante?				t (p)	
	Sim (n=132)		Não (n=68)			
	Média	DP	Média	DP		
SSQ-6	SS quantidade	15.14	6.17	15.53	6.57	-.414 (.679)
	SS satisfação	30.62	5.10	31.53	2.55	-1.380 (.169)
EBEP	AU	61.67	8.56	61.74	8.65	-.048 (.962)
	DM	57.96	9.07	60.29	8.08	-1.786 (.076)
	CP	68.05	8.58	67.85	8.07	.153 (.878)
	RP	64.37	9.75	65.19	8.32	-.591 (.555)
	OV	65.34	10.18	65.84	9.48	-.335 (.738)
	AP	61.51	10.33	61.10	9.24	.272 (.786)
QVA-r	Pessoal	36.67	7.14	36.50	6.84	.159 (.874)
	Interpessoal	43.52	6.94	41.47	5.79	2.083 (.039)
	Vocacional	45.41	8.51	45.81	7.58	-.326 (.745)
	Estudo	42.12	6.28	41.91	5.54	.232 (.817)
	Institucional	28.09	4.24	28.07	3.67	.029 (.977)

Legenda: AU – autonomia, DM – domínio do meio; CP – crescimento pessoal, RP – relações positivas com os outros; OV – objetivos de vida; AP - aceitação de si ou aceitação pessoal

Os resultados apresentados na Tabela 5.10, indicam-nos que não existem diferenças estatisticamente significativas para as dimensões do suporte social (SSQ6) e no bem-estar psicológico (EBEP), em função do estatuto do aluno cabo-verdiano corresponder, ou não, ao de trabalhador-estudante.

Quanto aos resultados na adaptação ao ensino superior (QVA-r), os resultados revelam diferenças estatisticamente significativas na dimensão interpessoal ( $t= 2.083$ ;

$p=.039$ ) tendo, o estudante-trabalhador tendência em obter pontuações médias superiores aos estudantes-não-trabalhadores.

Estes resultados, confirmam assim, a tendência para a existência de diferenças associadas ao estatuto trabalhador-estudante, nomeadamente na dimensão interpessoal da medida de transição e adaptação ao ensino superior.

A análise da Tabela 5.11, permite-nos verificar quais as correlações entre o suporte social, o bem-estar psicológico e a adaptação ao ensino superior, na grande maioria das subescalas, dimensões ou domínios são estatisticamente significativas, embora de pequena magnitude.

No que se refere, às correlações entre o suporte social e as seis dimensões da escala de bem-estar psicológico, verificámos que elas são estatisticamente significativas com exceção da dimensão Satisfação do SSQ6 com Autonomia do EBEP ( $r=.00$ ), e com particular destaque para a associação entre a dimensão quantidade do suporte social com a dimensão relações positivas com os outros ( $r=.28$ ;  $p < 0.1$ ) e a dimensão satisfação do suporte social com crescimento pessoal ( $r=.23$ ;  $p < 0.1$ ) e aceitação de si ( $r=.51$ ;  $p < 0.1$ ). Relativamente às correlações entre as dimensões da escala bem-estar psicológico e os domínios do questionário de adaptação ao ensino superior é possível verificar que são significativas, com as seguintes exceções: dimensão Autonomia com o domínio Vocacional ( $r=.09$ ); dimensão Relações Positivas com os outros com o domínio Vocacional ( $r=.03$ ) e dimensão Objetivos na vida com o domínio Interpessoal ( $r=.09$ ). Tendo particular relevo a correlação entre a dimensão domínio do meio com o domínio Estudo ( $r=.22$ ;  $p < 0.1$ ) a dimensão pessoal ( $r=-.50$ ;  $p < 0.1$ ) e dimensão Objetivos na Vida com domínio vocacional ( $r=.49$ ;  $p < 0.1$ ).

No que concerne, às correlações entre o suporte social e os domínios do QVA-r, não se verificaram correlações significativas à exceção da dimensão quantidade do SSQ6 com o domínio Estudo do QVA-r ( $r=.17$ ;  $p < 0.5$ ) que apresentam correlações positivas.

**Tabela 5.11**

Correlações entre as variáveis estudadas.

Variáveis		SSQ	SSS	AU	DM	CP	RP	OV	AP	DP	DI	DV	DE	DIs
SSQ6	SSQ	1												
	SSS	,04	1											
	AU	,15*	,00	1										
	DM	,22**	,16*	,52**	1									
EBEP	CP	,19**	,23**	,51**	,43**	1								
	RP.	,28**	,17*	,49**	,53**	,58**	1							
	OV	,19**	,16*	,55**	,68**	,60**	,59**	1						
	AP	,16*	,22**	,58**	,66**	,54**	,62**	,69**	1					
QVA-r	DP	-,07	-,07	-,29**	-,50**	-,22**	-,26**	-,38**	-,48**	1				
	DIP	,11	,08	,15*	,19**	,15*	,29**	,09	,20**	-,07	1			
	DV	,01	,09	,09	,19**	,16*	,03	,30**	,24**	-,22**	,15*	1		
	DE	,17*	,09	,21**	,51**	,25**	,15*	,49**	,36**	-,28**	,26**	,47**	1	
	DI	,09	,08	,19**	,40**	,20**	,16*	,35**	,34**	-,25**	,17*	,38**	,51**	1

\*. Correlação significativa ao nível de  $p < 0.05$

\*\* . Correlação significativa ao nível de  $p < 0.01$

Legenda: Dimensão quantidade; SSS = Dimensão Satisfação; AU = Dimensão Autonomia; DM = Dimensão Domínio do meio; CP = Dimensão Crescimento pessoal; R P: Dimensão Relações positivas com outras; OV = Dimensão Objetivos na vida; AP =: Dimensão Aceitação de si; DP = Domínio Pessoal; DIP = Domínio Interpessoal; DV = Domínio Vocacional; DE = Domínio Estudo; DI = Domínio Institucional.

## 5.2. Análise de Regressões múltipla hierárquica

Procurou-se verificar o valor preditivo das variáveis sociodemográficas, do suporte social e do bem-estar psicológico na transição e adaptação ao ensino superior. Neste sentido, procedeu-se à aplicação de equações de regressão linear múltipla, onde fizemos entrar as seguintes variáveis independentes: as variáveis sociodemográficas (e.g., género, origem geográfica, apoios sociais, comunidade académica, áreas científicas do curso, ciclo de estudos, opção da escolha do curso, opção de escolha da instituição, condição de estudante), as dimensões do suporte social (SSQ6; quantidade e satisfação) e as dimensões do bem-estar psicológico (EBEP; autonomia, domínio do meio, relações positivas com os outros, objetivos na vida, crescimento pessoal e aceitação de si), e considerámos como variável dependente, cada um dos domínios da adaptação ao ensino superior (QVA-r; pessoal; interpessoal; estudo; vocacional; institucional). Com esta equação procurámos avaliar em que medida as variáveis demográficas consideradas e o bem-estar psicológico contribuem para a adaptação ao ensino superior do estudante cabo-verdiano.

No método que escolhemos, o método *stepwise*, a seleção das variáveis preditivas é feita de acordo com o melhor valor preditivo sobre a variável dependente excluindo as de fraco contributo para a explicação da variável dependente e o coeficiente de determinação  $R^2$  é interpretado em termos percentuais, e quanto maior for esse valor, maior será o valor preditivo da variável independente sobre a dependente.

**Tabela 5.12**

Síntese dos resultados da regressão hierárquica para a variável dependente Dimensão Pessoal.

Modelo	$R^2$	$R^2$ Ajustado	F(Eqn)	Sig F	$R^2$ ch	F ch	Sig ch
1	.247	.243	65.039	.000 <sup>a</sup>	.247	65.039	.000
2	.291	.284	40.412	.000 <sup>b</sup>	.044	12.129	.001
3	.347	.337	34.719	.000 <sup>c</sup>	.056	16.837	.000

Abreviaturas:  $R^2$  = Coeficiente de determinação; F(Eqn) = valor de F, correspondente a  $R^2$  do bloco n;  $R^2$  ch = valor do  $R^2$  da mudança (change). Encontra-se no bloco 1, a variável Domínio do meio (DM); no bloco 2, a variável Domínio do meio (DM) e Género; no bloco 3, a variável Domínio do meio (DM), Género e Aceitação de si (AP).

A análise da Tabela 5.12, permite-nos constatar que a variável domínio do meio, explica a maior parte da variância na dimensão pessoal da adaptação ao ensino superior dos alunos, mais precisamente 25%. A variável género (feminino) explica pouco mais de 4% da variância e que a variável aceitação de si tem um efeito sobre a dimensão pessoal de adaptação da ordem de 6% da variância. O conjunto das três variáveis

mostrou-se responsável por 35% da variância na variável dependente (33,7% se tivermos em consideração os valores corrigidos, representados por R<sup>2</sup> Ajustado).

**Tabela 5.13**

Coefficiente de regressão hierárquica para a variável dependente Dimensão Pessoal.

Modelo	Variáveis	B	$\beta$	T	Sig
1	DM	-.397	-.497	-8.065	.000
2	DM	-.375	-.470	-7.762	.000
	Género	2.952	.211	3.483	.001
3	DM	-.204	-.256	-3.277	.001
	Género	3.471	.248	4.206	.000
	AP	-.224	-.318	-4.103	.000

Abreviaturas: B = Coeficiente de regressão não estandardizados;  $\beta$  = Coeficiente de regressão estandardizados; DM = domínio do meio; AP - Aceitação de si ou aceitação pessoal.

Através da análise dos resultados dos coeficientes de regressão, apresentados na Tabela 5.13, pode-se verificar que: no bloco 1, o poder preditivo da variável domínio do meio ( $\beta$ =-.497;  $t$ = -8.065;  $p$ =.000) explica a variância em associação inversa; que no segundo bloco, o maior poder preditivo continua a estar atribuído ao domínio do meio ( $\beta$ =-.470;  $t$ = -7.762;  $p$ =.000) em associação inversa e a segunda posição é ocupada pela variável género ( $\beta$ =.211;  $t$ = 3.483;  $p$ =.001); e que no terceiro bloco a variável aceitação de si ( $\beta$ =-.318;  $t$ = -4.103;  $p$ =.000) ocupa a primeira posição como preditor, o domínio do meio ( $\beta$ =-.256;  $t$ = -3.277;  $p$ =.001) a segunda posição (os dois em associação inversa) e, por último, a variável género ( $\beta$ =.248;  $t$ = 4.206;  $p$ =.000) ocupa a terceira posição de preditor.

A variável domínio do meio revelou-se, desta forma, como o melhor preditor da dimensão pessoal da adaptação ao ensino superior, sendo a variável género (feminino) e aceitação de si igualmente importantes preditores.

**Tabela 5.14**

Síntese dos resultados da regressão hierárquica para a variável dependente Dimensão Interpessoal.

Modelo	R <sup>2</sup>	R <sup>2</sup> Ajustado	F(Eqn)	Sig F	R <sup>2</sup> ch	F ch	Sig ch
1	.082	.077	17.620	.000 <sup>a</sup>	.082	17.620	.000
2	.107	.098	11.785	.000 <sup>b</sup>	.025	5.546	.020

Abreviaturas: R<sup>2</sup> = Coeficiente de determinação; F(Eqn) = valor de F, correspondente a R<sup>2</sup> do bloco n; R<sup>2</sup> ch = valor do R<sup>2</sup> da mudança (change). Encontra-se no bloco 1, a variável Relações positivas com outras (RP); e no bloco 2, Relações positivas com outras (RP) e Estudante-trabalhador.

Os resultados apresentados da Tabela 5.14, mostram que a variável, relações positivas com os outros, é a variável que explica a maior parte da variância na dimensão interpessoal da adaptação dos alunos ao ensino superior, com o valor 8%. E a variável estudante-trabalhador explica aproximadamente 3% da variância. As duas variáveis em conjunto são, no entanto responsáveis por 11% da variância na variável dependente dimensão Interpessoal (9.8% considerando os valores corrigidos, representados por R<sup>2</sup> Ajustado).

**Tabela 5.15**

Coefficiente de regressão hierárquica para a variável dependente Dimensão Interpessoal.

Modelo	Variáveis	B	$\beta$	t	Sig
1	RP	.204	.286	4.198	.000
2	RP	.209	.293	4.341	.000
	ET	-2.216	-.159	-2.355	.020

Abreviaturas: B = Coeficiente de regressão não estandardizados;  $\beta$  = Coeficiente de regressão estandardizados; RP = Relações positivas com outras; ET = Estudante-trabalhador (1=Estudante, 2=Estudante trabalhador).

Os resultados dos coeficientes de regressão, apresentados na Tabela 5.15, os seguintes revelam os seguintes resultados: no bloco 1, o poder preditivo da variável relações positivas com outros ( $\beta=.286$ ;  $t= 4.198$ ;  $p=.000$ ); no segundo bloco, a variável relações positivas com outras, contínua a ter maior poder preditivo ( $\beta=.293$ ;  $t= 4.341$ ;  $p=.000$ ), sendo que a variável estudar e trabalhar ( $\beta=-.159$ ;  $t= -2.355$ ;  $p=.020$ ) ocupa a posição seguinte, mas em associação inversa. Assim, a variável relações positivas com outras é, desta forma, o melhor preditor da dimensão interpessoal da adaptação ao ensino superior, seguido da variável estudar e trabalhar, sugerindo um contributo para a explicação da variável interpessoal quando os participantes apenas estudam.

Através da análise dos resultados da Tabela 5.16, pode-se constatar que a variável “Entrou para o curso que queria” é responsável pela explicação da maior parte da variância na dimensão vocacional de adaptação ao ensino superior dos alunos, explicando exatamente 18%. Segue-se a variável objetivos na vida que explica cerca de 7%; as relações positivas com os outros com cerca de 3%; e a variável aceitação de si tem um efeito sobre a dimensão vocacional de adaptação ao ensino superior de aproximadamente 2 % da variância. As quatro variáveis, conjuntamente, revelam-se responsáveis pela explicação de cerca de 30% da variância na variável dependente

dimensão vocacional de adaptação ao ensino superior (28,1% se tivermos em conta os valores corrigidos, apresentados por R<sup>2</sup> Ajustado).

**Tabela 5.16**

Síntese dos resultados da regressão hierárquica para a variável dependente Dimensão Vocacional.

Modelo	R <sup>2</sup>	R <sup>2</sup> Ajustado	F(Eqn)	Sig F	R <sup>2</sup> ch	F ch	Sig ch
1	.180	.176	43.360	.000 <sup>a</sup>	.180	43.360	.000
2	.251	.244	33.030	.000 <sup>b</sup>	.071	18.802	.000
3	.280	.269	25.381	.000 <sup>c</sup>	.029	7.802	.006
4	.296	.281	20.450	.000 <sup>d</sup>	.016	4.354	.038

Abreviaturas: R<sup>2</sup> = Coeficiente de determinação; F(Eqn) = valor de F, correspondente a R<sup>2</sup> do bloco n; R<sup>2</sup> ch = valor do R<sup>2</sup> da mudança (change). Encontra-se no bloco 1, a variável Entrada para a 1ª opção do curso (EC); no bloco 2, a variável Entrada para a 1ª opção do curso (EC), Objectivos na vida (OV); no bloco 3, Entrada para a 1ª opção do curso (EC), Objectivos na vida (OV) e Relações positivas com outras (RP); no bloco 4, Entrada para a 1ª opção do curso (EC), Objectivos na vida (OV) e Relações positivas com outras (RP) e Aceitação de si (AP).

**Tabela 5.17**

Coeficiente de regressão hierárquica para a variável dependente Dimensão Vocacional.

Modelo	Variáveis	B	β	T	Sig
1	EC	-8.426	-.424	-6.585	.000
2	EC	-7.974	-.401	-6.482	.000
	OV	.221	.268	4.336	.000
3	EC	-7.848	-.395	-6.485	.000
	O V	.323	.392	5.210	.000
	RP	-.185	-.209	-2.793	.006
4	EC	-7.903	-.398	-6.584	.000
	OV	.246	.298	3.418	.001
	RP	-.237	-.269	-3.377	.001
	AP	.153	.186	2.087	.038

Abreviaturas: B = Coeficiente de regressão não estandardizados; β = Coeficiente de regressão estandardizados; EC = Entrada para a 1ª opção do curso (1=Sim, 2=Não); OV = Objectivos na vida; RP = Relações positivas com os outros; AP = Aceitação de si

A análise dos resultados dos coeficientes de regressão representados na Tabela 5.17, indica que o poder preditivo da variável “Entrou para o curso que queria”, no bloco 1 (β=-.424; t= -6.585; p=.000) explica, em associação inversa, a maior parte da variância. Quanto ao segundo bloco, o maior poder preditivo continua a pertencer à variável “Entrou para o curso que queria” (β=-.401; t= -6.482; p=.000), em associação inversa, seguindo-se a variável objetivos na vida (β=.268; t= 4.336; p=.000). Em relação ao terceiro bloco, mantêm-se as posições e o sentido observado no bloco anterior. Ou seja, a variável “Entrou para o curso que queria” (β=-.395; t= -6.485; p=.000) continua a ocupar a posição de topo em associação inversa, seguindo os

objetivos na vida ( $\beta=.392$ ;  $t= 5.210$ ;  $p=.000$ ), na segunda posição; e as relações positivas com os outros ( $\beta=-.209$ ;  $t= -2.793$ ;  $p=.006$ ) em associação inversa, na posição terciária. No que se refere ao Bloco 4, mantêm-se também as posições verificadas no bloco anterior seguindo-se por ordem decrescente: “Entrou para o curso que queria” ( $\beta=-.398$ ;  $t= -6.584$ ;  $p=.000$ ) em associação inversa; os objetivos na vida ( $\beta=.298$ ;  $t= 3.418$ ;  $p=.001$ ); as relações positivas com os outros ( $\beta=-.269$ ;  $t=-3.377$ ;  $p=.001$ ), também em associação inversa, e a aceitação de si ( $\beta=.186$ ;  $t= 2.087$ ;  $p=.038$ ). Assim, a variável entrou para o curso que queria revela-se como melhor preditor da dimensão vocacional da adaptação ao ensino superior, ou seja quando os sujeitos ingressam no curso que desejam, sendo que as variáveis: objetivos na vida; relações positivas com os outros e a aceitação de si completam a lista de preditores da variável dependente.

**Tabela 5.18**

Síntese dos resultados da regressão hierárquica para a variável dependente Dimensão Estudo.

Modelo	R <sup>2</sup>	R <sup>2</sup> Ajustado	F(Eqn)	Sig F	R <sup>2</sup> ch	F ch	Sig ch
1	.264	.260	71.076	.000 <sup>a</sup>	.264	71.076	.000
2	.299	.292	42.090	.000 <sup>b</sup>	.035	9.907	.002
3	.353	.343	35.673	.000 <sup>c</sup>	.054	16.301	.000
4	.366	.353	28.195	.000 <sup>d</sup>	.013	4.079	.045

Abreviaturas: R<sup>2</sup> = Coeficiente de determinação; F(Eqn) = valor de F, correspondente a R<sup>2</sup> do bloco n; R<sup>2</sup> ch = valor do R<sup>2</sup> da mudança (change). Encontra-se no bloco 1, a variável Domínio do meio (DM); no bloco 2, a variável Domínio do meio (DM) e Objectivos na vida (OV); no bloco 3, a variável Domínio do meio (DM), Objectivos na vida (OV) e Relações positivas com outras (RP); no bloco 4 a variável, Domínio do meio (DM), Objectivos na vida (OV) e Relações positivas com outras (RP) e Entrada para a 1ª opção da universidade (EU).

Os resultados da regressão hierárquica apresentados na Tabela 5.18, indicam que a variável, domínio do meio, explica a maior parte da variância na dimensão estudo da adaptação ao ensino superior dos alunos, cerca de 26%. A variável, objetivos na vida, explica cerca de 4%; a variável, relações positivas com os outros, explica cerca de 5% e, por último, a variável, “Entrou para a universidade que queria”, explica aproximadamente 2 % da variância sobre a dimensão vocacional de adaptação ao ensino superior dos alunos. O conjunto das quatro variáveis revela-se responsável pela explicação de cerca de 37% da variância na variável dependente dimensão vocacional de adaptação ao ensino superior (35,3% se considerarmos os valores corrigidos de R<sup>2</sup> Ajustado).

Na Tabela 5.19, são apresentados os índices dos coeficientes de regressão, onde é possível observar que, no bloco 1, a variável domínio do meio é aquela que se

apresenta com principal poder preditivo ( $\beta=.514$ ;  $t= 8.431$ ;  $p=.000$ ). Em relação ao segundo bloco, o maior poder preditivo continua a residir na variável domínio do meio ( $\beta=.342$ ;  $t= 4.238$ ;  $p=.000$ ), sendo que na segunda posição está a variável objetivos na vida ( $\beta=.254$ ;  $t= 3.148$ ;  $p=.002$ ). Quanto ao bloco 3, tal como no bloco anterior, a variável domínio do meio ( $\beta=.415$ ;  $t= 5.192$ ;  $p=.000$ ) continua a ocupar a primeira posição seguido pela variável objetivos na vida ( $\beta=.378$ ;  $t= 4.521$ ;  $p=.000$ ) e na terceira posição de preditor encontra-se a variável relações positivas com os outros ( $\beta=-.294$ ;  $t= -4.037$ ;  $p=.000$ ), mas em associação inversa. E, no que concerne ao quarto bloco, mantêm-se as posições ocupadas no bloco anterior, ou seja a variável domínio do meio ( $\beta=.402$ ;  $t= 5.054$ ;  $p=.000$ ) continua a ocupar a primeira posição, seguido pela variável objetivos na vida ( $\beta=.379$ ;  $t= 4.562$ ;  $p=.000$ ); na terceira posição, em associação inversa, está a variável relações positivas com os outros ( $\beta=-.289$ ;  $t= -4.001$ ;  $p=.000$ ) e, por último, na quarta posição surge a variável “Entrou para a universidade que queria” ( $\beta=-.116$ ;  $t= -2.020$ ;  $p=.045$ ), também em associação inversa.

**Tabela 5.19**

Coefficiente de regressão hierárquica para a variável dependente Dimensão Estudo.

Modelo	Variáveis	B	$\beta$	t	Sig
1	DM	.352	.514	8.431	.000
2	DM	.235	.342	4.238	.000
	OV	.154	.254	3.148	.002
3	DM	.284	.415	5.192	.000
	OV	.230	.378	4.521	.000
	RP	-.191	-.294	-4.037	.000
4	DM	.275	.402	5.054	.000
	OV	.230	.379	4.562	.000
	RV	-.188	-.289	-4.001	.000
	EU	-1.707	-.116	-2.020	.045

Abreviaturas: B = Coeficiente de regressão não estandardizados;  $\beta$  = Coeficiente de regressão estandardizados; DM = Domínio do meio ; OV = Objectivos na vida; RP = Relações positivas com outras EU = Entrada para a 1ª opção da universidade (1=Sim, 2=Não).

A variável Domínio do meio apresenta-se como o melhor preditor da dimensão Estudo da adaptação ao ensino superior dos alunos, sendo as variáveis Objectivos na vida, Relações positivas com outras e Entrou para a universidade que queria identicamente importante como preditor.

Os resultados apresentados na Tabela 5.20, permitem-nos constatar que a variável “Entrou para o curso que queria” explica a maior parte da variância na

dimensão institucional da adaptação ao ensino superior dos estudantes, mais precisamente 16%. Por sua vez, a variável “Entrou para a universidade que queria” é responsável pela explicação de mais que 12% da variância. A variável instituição onde está inscrito apresenta um efeito de aproximadamente 5% da variância. O conjunto das quatro variáveis é responsável pela explicação de cerca de 33% da variância na variável dependente, dimensão institucional de adaptação ao ensino superior dos estudantes (31,4% se tivermos em consideração os valores corrigidos, apresentados por R<sup>2</sup> Ajustado).

**Tabela 5.20**

Síntese dos resultados da regressão hierárquica para a variável dependente Dimensão Institucional.

Modelo	R <sup>2</sup>	R <sup>2</sup> Ajustado	F(Eqn)	Sig F	R <sup>2</sup> ch	F ch	Sig ch
1	.161	.157	38.050	.000 <sup>a</sup>	.161	38.050	.000
2	.283	.275	38.790	.000 <sup>b</sup>	.121	33.319	.000
3	.325	.314	31.424	.000 <sup>c</sup>	.042	12.258	.001

Abreviaturas: R<sup>2</sup> = Coeficiente de determinação; F(Eqn) = valor de F, correspondente a R<sup>2</sup> do bloco n; R<sup>2</sup> ch = valor do R<sup>2</sup> da mudança (change). Encontra-se no bloco 1, a variável Domínio do meio (DM); no bloco 2, a variável Domínio do meio (DM) e Entrada para a 1ª opção da universidade (EU); no bloco 3, a variável, Domínio do meio (DM), Entrada para a 1ª opção da universidade (EU) e Comunidade Académica (CA).

**Tabela 5.21**

Coefficiente de regressão hierárquica para a variável dependente Dimensão Institucional.

	Variáveis	B	$\beta$	T	Sig
1	DM	.185	.401	6.168	.000
2	DM	.171	.371	6.130	.000
	EU	-3.467	-.350	-5.772	.000
3	DM	.163	.355	6.005	.000
	EU	-3.528	-.356	-6.038	.000
	CA	1.740	.206	3.501	.001

Abreviaturas: B = Coeficiente de regressão não estandardizados;  $\beta$  = Coeficiente de regressão estandardizados; DM = Domínio do meio; EU = Entrada para a 1ª opção da universidade (1=Sim, 2=Não); CA = Comunidade Académica (1= comunidade do Algarve; 2 comunidade de Coimbra).

Na Tabela 5.21, são apresentados os coeficientes de regressão. No bloco 1 observamos o poder preditivo da variável domínio do meio ( $\beta=.401$ ;  $t= 6.168$ ;  $p=.000$ ), na explicação da variância da dimensão institucional da adaptação ao ensino superior. No que se refere, ao bloco 2, a variável domínio do meio, permanece a ser maior preditor ( $\beta=.371$ ;  $t= 6.130$ ;  $p=.000$ ), seguida pela variável “Entrou para a universidade que queria” ( $\beta=-.350$ ;  $t= -5.772$ ;  $p=.000$ ), mas em associação inversa. Relativamente ao

terceiro bloco, contrariamente ao bloco anterior, a variável “Entrou para a universidade que queria” ocupa a posição cimeira ( $\beta=-.356$ ;  $t= -6.038$ ;  $p=.000$ ) em associação inversa; a variável domínio do meio ( $\beta=.355$ ;  $t= 6.005$ ;  $p=.000$ ) passa a ocupar a segunda posição e a variável instituição onde está inscrito ( $\beta=.206$ ;  $t= 3.051$ ;  $p=.001$ ) na posição terciária de preditor.

Em suma, a variável domínio do meio revela-se como o melhor preditor da dimensão institucional da adaptação ao ensino superior, a que se seguem as variáveis “Entrou para a universidade que queria” e a “Instituição onde esta inscrito” com importância idêntica como preditores.

## Capítulo 6 Discussão dos Resultados

Ao longo deste capítulo iremos proceder à discussão dos resultados apresentados anteriormente, na qual procuraremos articular e enquadrar os resultados mais significativos à luz da revisão de literatura efetuada e dos objetivos previamente propostos. Estes serão divididos em três grupos:

- 1) variância de resultados no suporte social, no bem-estar psicológico e na adaptação ao ensino superior em função de variáveis sociodemográficas (e.g., género, origem geográfica, apoios sociais, instituição de ensino superior frequentada, áreas científicas do curso, ciclo de estudos, nível de escolha do curso, opção de escolha da instituição, condição de estudante-trabalhador);
- 2) correlações entre o suporte social, o bem-estar psicológico e a adaptação ao ensino superior;
- 3) poder preditivo das variáveis sociodemográficas, do bem-estar psicológico e do suporte social na adaptação ao ensino superior.

Ainda antes de se entrar em tal discussão, saliente-se que a análise de resultados obtidos nas três medidas em estudo apresentam, em termos da amostra global, valores de idêntica grandeza aos de outros estudos, apesar de os resultados observados na dimensão da quantidade do suporte social revelar valores inferiores aos de outros estudos (e.g., Pinheiro 2003). Tal resultado parece estar associado ao facto de estarmos perante uma amostra de participantes que se encontra deslocado do seu meio social e familiar de origem, o que, manifestamente, determinará uma redução das oportunidades e tipologias de suporte social de determinadas características, nomeadamente as familiares.

Na análise de diferenças de resultados nas medidas psicológicas em função das variáveis sociodemográficas os nossos resultados sugerem-nos o seguinte:

- a) Diferenças de média no suporte social, no bem-estar psicológico e na adaptação ao ensino superior em função do género.

Verifica-se que, à semelhança de algumas investigações, também na nossa amostra encontrámos diferenças de resultados entre participantes de diferente género, quer na medida de bem-estar psicológico, quer na de adaptação ao ensino superior. Especificamente, no que diz respeito à subescala crescimento pessoal da EBEP e na

dimensão pessoal do QVA-r, em que os participantes do género feminino tendem a obter pontuações mais elevadas comparativamente aos rapazes.

Numa análise mais detalhada, pode-se constatar que os resultados obtidos vão de encontro de alguns estudos sobre o bem-estar em jovens universitários (Fernandes Maia, Meireles, Rios, Silva & Feixas, 2005), e adultos de diferentes culturas (Ryff & Keyes, 1995). Por outro lado, vão no sentido contrário das conclusões de algumas investigações (Almeida, Soares & Ferreira, 1999; Pinheiro, 2003; Seco & colaboradores, 2005). Todavia, salientamos que as comparações relativamente as outras investigações não podem ser efetuada sem que se tenha em consideração a especificidade da população estudada, que para além manifestarem características particulares, nomeadamente a deslocação para um país com uma cultura diferente; língua que, apesar de idêntica, nem sempre é dominada; diferentes aspetos climáticos e paisagísticos que exigem a um processo de adaptação; um sistema de ensino distinto do países de origem, entre outros aspectos que particularizam a nossa amostra.

A superioridade por parte das raparigas sugere uma estabilidade transcultural e normativa ao nível das perceções no domínio pessoal. As perceções de um permanente aperfeiçoamento e acréscimo pessoal associados à abertura de novas experiências de vida, a par da capacidade para criar e manter relações interpessoais significativas, às perceções pessoais de bem-estar e de auto-estima, assim como outras facetas do *self* e da identidade são consideradas as principais dimensões em que género feminino evidencia superioridade significativa quando comparando com o masculino. Assim, é evidente a asserção de uma conceção de primazia de bem-estar feminino para uma orientação primordialmente interpessoal. Deste modo, parece-nos manifestamente claro que as raparigas valorizam muito mais a esfera interpessoal de relações significativas e a adesão/abertura a novas experiências de vida nos mais vastos domínios envolventes, para desta forma promoverem a sua “conquista“ pessoal de bem-estar psicológico e adaptação.

- b) Diferenças de média no suporte social, no bem-estar psicológico e na adaptação ao ensino superior em função do grupo de ilhas de origem.

No que se refere ao grupo de ilhas (Barlavento e Sotavento), verifica-se que os grupos de participantes tendem a obter valores médios idênticos, apesar de alguma tendência pontual superior em favor do grupo de participantes do Sotavento na subescala crescimento pessoal da EBEP.

Estes resultados parecem sugerir que os estudantes de cabo-verdianos, independentemente do grupo de ilhas de origem, apresentam características comuns. Apesar disso, os resultados suscitam a curiosidade para que noutras investigações futuras se avalie se os participantes oriundos do Barlavento possam apresentar uma maior consistência transcultural e normativa nas perceções do crescimento pessoal, ou seja se existem e quais as razões para que possam apresentar uma maior capacidade para abrir a novas experiências de vida e uma maior capacidade na criação e manutenção de relações significativas.

- c) Diferenças de média no suporte social, no bem-estar psicológico e na adaptação ao ensino superior em função da condição de ter, ou não, bolsa de estudo.

No que diz respeito, a condição de bolsa de estudo, os resultados permite-nos constatar que não existem diferenças estatisticamente significativas entre bolseiros e não bolseiros quanto ao suporte social, bem-estar psicológico e adaptação ao ensino superior. Tal resultado vem confirmar que, a par das características mais intrínsecas do bem-estar psicológico, o suporte social e a adaptação ao ensino superior parecem estar mais dependentes de outros factores que não a atribuição de apoios de natureza pecuniária. Em suma, para o ultrapassar de diversas condições adversas parecem concorrer outras dimensões que não as de natureza financeira.

- d) Diferenças de média no suporte social, no bem-estar psicológico e na adaptação ao ensino superior em função da comunidade académica.

No que concerne à comunidade académica, os dados possibilitam-nos concluir que, os alunos da comunidade académica de Coimbra apresentam valores médios superiores comparativamente aos estudantes da comunidade académica do Algarve, na subescala das relações positivas com os outros e nos objetivos na vida da EBEP, assim como na dimensão institucional do QVA-r.

Os resultados relativos às relações positivas com os outros e os objetivos na vida da EBEP parecem sugerir que os estudantes da comunidade académica de Coimbra tendem a ter maior interesse e preocupação com a esfera interpessoal, maior perceção de capacidades para estabelecer relações satisfatórias e maior preocupação com o bem-estar dos outros, interagindo melhor com os outros de forma efetiva e altruística. Do mesmo modo, são mais capazes de estabelecer as suas aspirações, metas a alcançar e criar projetos de vida, tendo convicção de que as aspirações, metas e objetivos direcionam o comportamento e dão sentido à vida.

Quanto à dimensão institucional do QVA-r, os resultados parecem continuar a apontar a favor dos estudantes da comunidade acadêmica de Coimbra. Tais resultados sugerem que os alunos daquela comunidade tendem a apresentar maior interesse pela instituição que frequentam, apresentando, também, o desejo de nela prosseguir os estudos, uma vez que demonstram melhor conhecimento e percepção da qualidade dos serviços e estruturas que a instituição disponibiliza.

- e) Diferenças de média no suporte social, no bem-estar psicológico e na adaptação ao ensino superior em função das áreas de estudo.

No que diz respeito às áreas de estudo, os resultados parecem sugerir a inexistência de diferenças estatisticamente significativas nas medidas em estudo. Estes resultados sugerem que, tanto os estudantes das ciências básicas e tecnologias com os de ciências sociais e humanas gozam de independência, autodeterminação e competência de autorregulação do comportamento, ou seja, apresentam capacidade de resistência a pressões sociais e liberdade para pensar, agir e avaliar-se a partir dos próprios padrões. Este resultado vai, todavia em sentido contrário ao observado por (Almeida, 2007) que refere que os estudantes das ciências básicas e tecnologias apresentam uma maior identificação com o curso e maiores perspectivas de carreira do que os alunos de ciências sociais e humanas. Os valores que obtivemos poderão resultar de características específicas da amostra, quer em termos de tipologia, quer quanto à sua dimensão.

- f) Diferenças de média no suporte social, no bem-estar psicológico e na adaptação ao ensino superior em função do ciclo de estudos.

Verificámos que à semelhança de outras investigações, também na nossa amostra encontramos diferenças entre os ciclos, quer na medida de bem-estar psicológico, quer na de vivências académicas. Especificamente na dimensão domínio do meio da escala do bem-estar psicológico e nas dimensões, pessoal e institucional, da medida de transição e adaptação ao ensino superior.

Em relação ao bem-estar psicológico, os estudantes do 2.º ciclo com valores superiores aos do 1.º ciclo de estudos na escala do domínio do meio. Este resultado sugere que os alunos do 2.º ciclo apresentam maior capacidade para lidar com as tarefas mais complexas, quer a nível pessoal, social ou familiar.

Quanto à adaptação ao ensino superior, os resultados favorecem os alunos de curso de 1.º ciclo, na dimensão pessoal, sugerindo que estes alunos percebem ter melhor bem-estar, maior auto-estima e outras facetas do *self*. Este resultado contraria a

tendência encontrada nas investigações que referem, sistematicamente, que os alunos nos primeiros anos manifestam maiores dificuldades da adaptação nos estabelecimentos de ensino superior. Assim, poderemos, eventualmente encontrar, na nossa amostra, um maior contentamento com factores de natureza ambiental e satisfação por estar a frequentar uma instituição do ensino superior num país mais desenvolvido, com maior qualidade de ensino, justificando-se pelo gosto que a nova experiência trará ao estudante que está numa fase de descoberta. Por outro lado, os alunos de cursos de 2.º ciclo podem aparentar algum desgaste e insatisfação (desencanto) face à instituição e aos seus modos de funcionamento, facto contingentemente relacionado com factores de fadiga e desgaste às exigências académicas a que estão sujeitos desde a entrada a instituição. Parece-nos importante que este aspecto venha a merecer, em futuras investigações, uma melhor caracterização já que é provável que esta diferença reflita nas características da amostra.

Na dimensão institucional os resultados favorecem os estudantes de cursos de 2.º ciclo, sugerindo que estes alunos manifestam maior interesse pela instituição que frequentam e maior conhecimento e percepção da qualidade dos serviços e estruturas da instituição, que se traduz numa melhor adaptação à instituição, em contraste com a insegurança que os estudantes do 1.º ciclo apresentam na fase inicial do ensino superior. Estas diferenças significativas, penalizam os alunos do 1.º ciclo, corroborando compreensivelmente, os estudos que sustentam o 1.º ano no Ensino Superior como um período de transição, acompanhado de diferentes desafios e exigências colocadas às capacidades de adaptação do jovem adulto (e.g., Diniz, 2001 & Almeida, 2007).

g) Diferenças de média no suporte social, no bem-estar psicológico e na adaptação ao ensino superior em função da opção de Entrada no curso.

Na nossa amostra, à semelhança de outras investigações, também encontramos diferenças estatisticamente significativas a favor dos alunos que entraram na 1ª opção comparativamente aos que não, na medida de adaptação ao ensino superior, designadamente, na dimensão vocacional e institucional. Estes resultados confirmam os de Seco e colaboradores (2005) que, à semelhança do grau de opção da universidade concluíram que o grau de opção do curso, prediz a qualidade de adaptação ao ensino superior. O grau de opção da escolha do curso, neste caso a entrada ou não na 1ª opção do curso, contribui, de forma decisiva, para a explicação dos padrões de adaptação ao ensino superior, uma vez que, os estudantes que viram concretizados os seus desejos e expectativas, no que se refere, ao grau opção de escolha do curso evidenciam vivências

mais adaptativas em relação aos projetos e decisões vocacionais, perspectivas de realização e saídas profissionais, métodos de estudo e gestão de tempo eficaz, utilização dos recursos de aprendizagem igualmente eficaz, avaliação positiva da instituição que frequenta, melhor percepção da qualidade e funcionamento da instituição e maior disponibilidade para nela se envolverem, podendo assim, potenciar o investimento numa carreira relacionada com o curso. Por outro lado, os estudantes, que não entraram na 1ª opção tendem a obter valores médios superiores aos que entraram na 1ª opção do curso na dimensão pessoal, contrariando assim, conclusões de estudos realizados anteriormente. Este facto mostra que, os estudantes que não entraram na 1ª opção do curso sentem-se mais bem adaptados no, que se refere, à percepção das suas competências cognitivas e emocionais, revelando uma maior autoconfiança, autonomia, optimismo e bem-estar psicológico. Em contrapartida, os que entraram na primeira opção parecem manifestar uma certa desilusão e insatisfação face ao curso escolhido, que possa estar relacionado com a dificuldade de adaptação ao novo e mais exigente sistema de ensino.

- h) Diferenças de média no suporte social, no bem-estar psicológico e na adaptação ao ensino superior em função da opção de entrada na universidade pretendida.

À semelhança dos resultados verificados na opção do curso, nos resultados relativos à opção da universidade do QVA-r, verifica-se que à exceção da dimensão pessoal e interpessoal, nas outras dimensões (vocacional, estudo e institucional) da medida de adaptação ao ensino superior, os estudantes que se encontram a frequentar a instituição que consideram como primeira opção apresentam valores médios superiores. Uma boa adaptação à instituição parece estar relacionada com a qualidade dos serviços e estruturas que a universidade disponibiliza aos alunos, ao facto de os mesmos conhecerem e poderem utilizar os recursos existentes, de gostarem do ambiente e do clima institucional e de se percepcionarem como fazendo parte da organização.

O processo da escolha do curso e universidade deve exigir e estimular a exploração e a tomada de decisão necessárias ao investimento no curso e à preparação para transição ao mundo do trabalho. Assim, na análise do processo de adaptação ao ensino superior deve se ter em conta o envolvimento e o compromisso do estudante na escolha do curso e da instituição, por se tratar de variáveis fortemente associadas à construção de um estilo de vida e ao desenvolvimento de uma identidade vocacional e profissional.

- i) Diferenças de média no suporte social, no bem-estar psicológico e na adaptação ao ensino superior em função do estatuto trabalhador-estudante;

A condição de estudante trabalhador revela, apenas, uma diferença estatisticamente significativa na dimensão interpessoal da medida de adaptação ao ensino superior, em que os trabalhadores estudantes com valores superiores aos estudantes não trabalhadores. Parece que as experiências de trabalho exercem uma forte influência no ajustamento dos estudantes. Estes resultados parecem sugerir que estes estudantes estão mais abertas ao estabelecimento de relações de amizade e de intimidade e ao envolvimento em atividades extracurriculares de cariz eminentemente social e/ou associativo.

Passando, agora, para o segundo nível de análise, ou seja a interpretação das correlações que observámos entre o suporte social, o bem-estar psicológico e a transição/adaptação ao ensino superior, verificamos o seguinte. Na análise das correlações entre as duas subescalas do SSQ6 e as seis dimensões da EBEP, pode-se constatar que, com exceção da dimensão satisfação do SSQ6 e da dimensão da autonomia do EBEP, todas as outras medidas apresentam associações significativas. As correlações mais elevadas registam-se entre a dimensão quantidade do SSQ6 e a dimensão relações positivas com os outros do EBEP. Estas correlações positivas sugerem que a níveis superiores de suporte social estão associados a níveis superiores de bem-estar psicológico. Permitindo-nos concluir que os estudantes que apresentam uma melhor percepção de suporte social, tendem a apresentar um nível maior de bem-estar psicológico. Pode-se constatar, que a percepção do suporte social parece constituir uma condição importante para o bem-estar psicológico no processo de transição ao contexto de ensino superior.

Relativamente às correlações entre as seis dimensões da EBEP e as cinco dimensões do QVA-r podemos constatar que, à exceção da dimensão autonomia com o domínio vocacional; relações positivas com os outros com o domínio vocacional e objectivos na vida com o domínio interpessoal, as outras todas são significativas, sendo que as correlações entre a dimensão domínio do meio com a dimensão pessoal e estudo registam valores mais elevadas. Porém, os estudantes com maior nível de bem-estar psicológico experienciam, de forma mais adaptativa, a transição para o ensino superior. Para estes estudantes um maior bem-estar psicológico, uma maior autoconfiança e motivação e um maior sentimento de autonomia conduz a uma boa adaptação académica (identificação e satisfação com o curso/área profissional seleccionada e com

as normas da instituição, estabelecimento de uma relação mais próxima com os docentes, concretização com sucesso das tarefas académicas).

E, finalmente, no que diz respeito às correlações entre as duas dimensões do suporte social e as cinco dimensões do QVA-r, apenas se verificam correlações estatisticamente significativas entre a dimensão quantidade do SSQ6 e a dimensão do estudo do QVA-r, sugerindo que, o facto de os estudantes terem mais pessoas significativas com quem contar está associado a métodos de estudo mais eficazes e a uma melhor gestão do tempo, ou seja eventualmente a uma maior supervisão por parte de terceiros e/ou à necessidade de uma melhor gestão do tempo para usufruir das relações interpessoais.

Relativamente à terceira e última componente da discussão dos resultados, o poder preditivo das variáveis sociodemográficas, do bem-estar psicológico e do suporte social na adaptação ao ensino superior, verificamos relações causais destas variáveis, consideradas independentes face à qualidade de adaptação académica, sugerindo que estas variáveis promovem, de forma significativa, melhores níveis de adaptação académica.

Numa análise mais pormenorizada, pode-se constatar que a variável domínio do meio revela-se como o preditor muito eficaz da variável dependente dimensão pessoal da adaptação ao ensino superior, sendo que a variável género feminino e a aceitação de si influenciam, também, de forma muito significativa, a variância de resultados. Estes resultados mostram a forte influência destas variáveis na promoção de uma boa adaptação dos alunos.

Em relação à variável dependente da dimensão interpessoal do QVA-r, os resultados indicam que a variável relações positivas com os outros e a variável ser apenas estudante como os melhores preditores de melhores níveis de ajustamento interpessoal nos estudantes do ensino superior. Embora a variável relações positivas com os outros apresenta maior poder preditivo, tanto um como outro, apresentam valor preditivo significativo promovendo, assim, de forma significativa, melhores níveis de relacionamento interpessoal.

Quanto à variável dependente da dimensão vocacional, assim como é esperado, a variável entrar para o curso que se deseja revelou-se como o seu melhor preditor, sendo que as variáveis: objectivos na vida; relações positivas com os outros; e aceitação de si, demonstraram ter, também, uma influência muito positiva e significativa no modo como os estudantes percebem a sua carreira académica, promovendo, de forma muito

significativa, melhores níveis de adaptação ao curso, ao projeto vocacional e às perspectivas da carreira.

No que se refere, à variável dependente da dimensão estudo pode constatar-se que a variável domínio do meio apresenta-se como a que melhor explica a variância de resultados, a par das variáveis dos objetivos na vida, relações positivas com os outros e o ter ingressado na universidade que se desejava influenciam, de forma positiva e muito significativa, os resultados dos estudantes na dimensão estudo do QVA-r. Esta dimensão reflete os métodos de estudo e a gestão do tempo, em relação às situações curriculares de aprendizagem e tem por isso uma importância acrescida na promoção melhores níveis de competências de estudo, hábitos de trabalho, gestão do tempo, utilização de recursos de aprendizagem e sucesso académico destes estudantes.

Finalmente, no que concerne à variável dependente da dimensão institucional, a variável domínio do meio revela-se, novamente, como o melhor preditor, superando a variável “Entrou para a universidade que queria”, que também influencia de forma significativa a variância dos resultados. A acrescentar, ainda, a variável instituição onde esta inscrito com importante valor preditivo. Estes resultados demonstram a forte influência destas variáveis na avaliação que os estudantes fazem da qualidade da Instituição em que estão inseridos e o seu grau de adaptação à mesma, podendo por isso, ser considerada de primordial importância para a promoção de uma boa integração na instituição de ensino frequentada pelos estudantes.

Deste modo constatámos que os resultados obtidos vão de encontro às conclusões de vários estudos, designadamente estudos de Fernandes, e colaboradores, (2005) que consideram as variáveis género, opção do curso, bem-estar psicológico como preditoras da adaptação dos estudantes ao ensino superior; de Bizarro e Silva, (2000); estudos de Seco, Pereira, Dias, Casimiro e Custódio (2007), que revelam que o género, o grau de opção de universidade e de curso e a situação de deslocação do estudante influenciam significativamente a qualidade da adaptação; estudo de Rebelo e Lopes (2001), que revelou que os alunos que entraram na primeira opção do curso revelam nível superior de adaptação ao ensino superior; e estudos de Almeida e Carneiro (1999) que apontam para níveis superiores de adaptação académica por parte de alunos com maiores bem-estar psicológico.

## Conclusão

Chegado o momento de apresentarmos uma síntese da interpretação dos resultados, reportando que no presente estudo procurámos investigar a influência a influência, de características sociodemográficas e de variáveis pessoais e relacionais da percepção do suporte social e do bem-estar psicológico na transição e adaptação ao ensino superior dos estudantes Cabo-verdianos nas comunidades académicas do Algarve e de Coimbra.

Os resultados obtidos sugerem:

- diferenças em função do género, na subescala crescimento pessoal da EBEP e a dimensão pessoal do QVA-r, a favor do género feminino;
- diferenças em função de grupo de ilhas, na subescala crescimento pessoal da EBEP, a favor do grupo Barlavento;
- não existência de diferenças estatisticamente significativas em função da condição de bolsa de estudo, para nenhuma das medidas utilizadas;
- diferenças em função da instituição, na subescala Relações positivas com outras, objectivos na vida da EBEP e dimensão Institucional do QVA-r, a favor dos estudantes da comunidade académica de Coimbra;
- diferenças em função das grandes áreas de estudo, na subescala autonomia da EBEP, a favor dos estudantes das ciências básicas e tecnologias;
- diferenças em função dos ciclos de estudo, na subescala domínio do meio da EBEP, na dimensão institucional do QVA-r, a favor do participantes que frequentam os cursos de 2.º ciclo e na dimensões pessoal do QVA-r a favor daqueles que são estudantes de 1.º ciclo;
- diferenças em função da opção de entrada no curso, nas dimensões vocacional, estudo e institucional, a favor dos alunos que entraram na 1ª opção e na dimensão pessoal do QVA-r, a favor dos que não entraram na 1ª opção do curso;
- diferenças em função da opção de entrada na universidade, nas dimensões vocacional, estudo e institucional do QVA-r, a favor dos alunos que entraram na 1ª opção do curso;
- e diferenças em função da condição estudar e trabalhar, na dimensão interpessoal do QVA-r, a favor dos estudantes trabalhadores.

Para além dos aspectos mencionados, os resultados que obtivemos sugerem, ainda, que:

- as variáveis domínio do meio, género e aceitação de si como fortes preditores da dimensão pessoal do QVA-r;
- as variáveis relações positivas com outras e a variável estudar trabalhar como fortes preditores da dimensão interpessoal do QVA-r;
- as variáveis entrou para o curso que queria, objectivos na vida, relações positivas com outras e aceitação de si como fortes preditores da dimensão vocacional do QVA-r;
- as variáveis domínio do meio, objectivos na vida, relações positivas com outras e entrou para a universidade que queria como fortes preditores da dimensão estudo do QVA-r;
- as variáveis domínio do meio, entrou para a universidade que queria e instituição onde esta inscrito como fortes preditores da dimensão institucional do QVA-r;

Por último, de referir que as relações obtidas vão no sentido esperado face ao significado teórico dos construtos (suporte social, bem-estar psicológico e adaptação ao ensino superior) e ao observado em estudos anteriores existência

Apesar dos contributos deste trabalho, considera-se pertinente salientar algumas limitações, nomeadamente, as que resultam de uma amostra pouco emparelhada ao nível das ilhas, cursos e faculdades e as que resultam da metodologia, os instrumentos de avaliação apresentam algumas limitações relacionadas com o comportamento do sujeito face o tempo de preenchimento, a dimensão do instrumento, os conteúdos dos diferentes itens e a aquiescência e respostas com natureza contraditória. Ainda assim, julgámos que os instrumentos utilizados foram adequados para este trabalho. Outra limitação tem a ver com o estudo ter sido aplicado apenas em duas comunidades académicas, o que poderá limitar a generalização dos resultados. Contudo, os resultados empíricos apresentados neste estudo podem ser aplicados a toda comunidade cabo-verdiana que se encontra matriculada em instituições de ensino superior português. No entanto, o nosso trabalho, afigura-se como uma primeira reflexão estruturada sobre aspectos que procuraram caracterizar e relacionar, suporte social, bem-estar psicológico e adaptação ao ensino superior nesta população e pode constituir um instrumento importante para a exploração e posterior definição de estratégias de intervenção sociopedagógicas dirigidas aos alunos estrangeiros nas universidades portuguesas.

Nomeadamente a criação de suportes e estratégias educativas que minimizem as dificuldades académicos, sociais e culturais que os caracterizam.

A entrada para o ensino superior associada a saída de país assume-se, como um processo complexo, que confluem uma multiplicidade de variáveis que confronta o estudante com múltiplas exigências e inúmeros desafios nas variadas esferas: cultural/social, económico, pessoal, interpessoal, académico.

A capacidade de o estudante ser bem sucedido nesta fase dependerá fundamentalmente de uma compreensão multidimensional, longitudinal e transversal que considera um quadro teórico complexo, plural, dinâmico e holístico das variáveis de ajustamento do estudante ao país e à instituição. Assim, é imprescindível o conhecimento das transformações que os estudantes experienciam nesta fase, seus necessidades, aptidões interesses e valores, características sociais e demográficas, percurso e situação académica, recursos sociais e económicos por parte da família e/ou figuras significativas, recursos, funcionamento e clima institucional, tipo de propostas formativas e oportunidades que a instituição e o país oferecem, para melhor integrar, adequar e otimizar as respostas nos diferentes domínios do processo de adaptação destes estudantes.

Neste sentido, as instituições de ensino superior devem incluir e considerar nas suas estratégias de intervenção, respostas diferenciadas e integradas com objectivos claros e consistentes das metas desenvolvimentais e de sucesso, que pretendem atingir, implementando serviços de apoio a estes estudantes que permite atuar, quer relativamente à diversidade, quer das problemáticas que vão desde as mais especificamente académicas às socialmente mais abrangentes, atuando numa óptica mais preventiva que remediativa.

Não obstante de alguns esforços que têm sido desenvolvidos por parte dos respectivos instituições do ensino superior, e das associações de estudantes nas respostas a algumas problemáticas, que afectam os estudantes no geral, particularmente estudantes cabo-verdianos nas universidades portuguesas parece-nos muito diminuto, pelo que considera-se necessário a integração de todos os intervenientes, nomeadamente, as instituição do ensino superior, os serviços de ação social, os serviços de apoio psicopedagógico, as embaixadas e os serviços de estrangeiro e fronteira, no apoio a estes estudantes no novo contexto, quer à nível académico, quer ao nível da socialização, conhecimento da cidade, do espaço universitário, quer ao nível da

legalização, matrícula, bolsas de estudo e habitação, quer ainda ao nível de rede social, suporte social, cultura e língua.

Assim, parecem-nos importantes algumas iniciativas como, por exemplo:

- acolhimento, que passam, por exemplo, pelo conhecimento da cidade e comunidade onde se situa a instituição, bem como por uma “visita-guiada” à própria instituição e à estrutura curricular do curso em que se matricularam;
- planeamento e implementação de atividades que permitam intervir ao nível dos diferentes factores de risco, social, emocional ou cognitiva que os estudantes possam apresentar, como por exemplo programas de *peercounseling*, *mentorado* e *tutorado* que visam desenvolvimento de redes de suporte de apoio entre pares, professores e estudantes e entre professores a um grupo de alunos, a nível académico, pessoal e social;
- realização de ações ou cursos que visem promover estratégias de estudo, de apresentações de trabalhos e de preparação para as avaliações, gestão do tempo e ainda para ajudar a reduzir “*handicaps*” por exemplo, ao nível da língua e da informática;
- desenvolvimento de uma maior sensibilidade por parte dos docentes para metodologias de ensino e de avaliação alternativas e ajudar o estudante a controlar e ajustar expectativas, a diminuir vulnerabilidades e a desenvolver estilos *decoping* para se adaptarem a circunstâncias adversas.

Embora, este trabalho não possibilita uma generalização de resultados, nem responda a todas as necessidades de conhecimento nesta área, permitiu um melhor conhecimento de algumas dimensões relacionadas com a vida académica de estudantes cabo-verdianos, clarificando assim, alguns aspectos, que ainda pouco foram explorados na realidade do ensino superior Português, contribuindo assim, com mais um passo para uma melhor compreensão das problemáticas associadas a estes estudantes. Assim, algumas pistas parecem-nos importantes em futuras investigações como por exemplo: a realização na mesma amostra noutras universidades; análise pormenorizada das características dos estudantes de cada uma das ilhas (motivações, expectativas dos alunos, as dificuldades sentidas, experiências prévias, características sociodemográficas, aptidões, interesses, valores...), dos critérios tido em conta para a escolha do curso e da universidade, e dos apoios disponíveis a todos os níveis; estudos longitudinais que

permitem avaliarem os alunos no momento de transição para o ensino superior, durante o seu percurso académico e no momento de transição para o mercado de trabalho. Ainda seria pertinente desenvolver em futuras investigações, instrumentos de medida normalizadas e apropriadas às especificidades destes estudantes complementados com outras técnicas de recolha de dados como por exemplo, observação e acompanhamento até a entrada para o mercado de trabalho.

## Referências Bibliográficas

- Almeida L.S. (2007) Transição, adaptação académica e êxito escolar no ensino superior. *Revista Galego – Portuguesa de Psicoloxía de Educación*, 14, 203-215.
- Almeida, L. S., Soares, A. P., & Ferreira, J. A. (2000). Transição e Adaptação à Universidade: apresentação de um questionário de vivências académicas (QVA). *Psicologia*, 14(2), 189-208.
- Almeida, L. & Carneiro, J. (1999). “*As estratégias de coping dos jovens adultos e sua adaptação no ensino superior*” In Seminário na Universidade do Minho.
- Almeida, L.S., Ferreira, J.A.G. & Soares, A.P.C. (1999). *Adaptação rendimento e desenvolvimento dos estudantes dos estudantes do ensino superior: Construção/validação do Questionário de Vivencias Académicas*. Relatório de Investigação. Braga: Universidade do Minho, Centro de Estudos em Educação e Psicologia.
- Alves, C. & Vilhena, L. (2008). *Transição do Pré-Escolar para o 1º Ano do 1º Ciclo do Ensino Básico – Que Mecanismos são Utilizados?* Porto-Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti.
- Andrews, F. M. & Robinson, J. P. (1991) Measures of subjective well-being. In, J. P. Robinson, P. R. Shaver, & L. S. Wrightsman (Eds.), *Measures of personality and social psychological attitudes* (Vol. 1, pp. 61-114). San Diego, CA: AcademicPress.
- Bastos, A. (1993). *Desenvolvimento humano e intervenção psicológica em contexto educativo*. Dissertação de Mestrado. Braga: Universidade do Minho
- Bastos, A. & Gonçalves, O. F. (1996). Intervenção psicológica no ensino superior: Construção, implementação e avaliação de um programa de desenvolvimento pessoal. *Intervenção Psicológica: Teoria, investigação e prática*, 1, 195-206.
- Batista, R.G.R., & Almeida, L.S. (2002). Desafios da transição e vivências académicas: análise segundo a opção de curso e mobilidade. In A.S. Pouzada, L.S. Almeida, & R.M. Vasconcelos (Eds.), *Contextos e dinâmicas da vida académica* (pp. 167-174). Guimaraes: Universidade do Minho.
- Bizarro, L. e Silva, A. L. (2000). Estudos do bem-estar psicológico durante a adolescência. Comunicação apresentada no I Congresso Hispano-Português de psicología, Espanha.
- Blanco, A e Díaz, D. (2005). El bienestar social: su Concepto y medición. *Psicothema*, 17, 4, 582 – 589.
- Borges, C. C. & Magalhães A. S. (2009) Transição para a vida adulta: autonomia e dependência na família. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, PUC-Rio de Janeiro, RJ, Brasil , v. 40, n. 1, p. 42-49.
- Canavarro, M. C. S. (1999). *As relações afectivas e Saúde Mental*. Coimbra: Quarteto Editora.
- Dinis, A.M. (2001) Crenças, escolha de carreira e integração universitária. Dissertação de doutoramento não publicada, Universidade de Minho, Braga.
- Chickering, A. W. & Reisser, L. (1993). *Education and Identity*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.

- Cunha, S. M., & Carrilho, D. M. (2005). O processo de adaptação ao ensino superior e o rendimento académico. *Psicologia Escolar e Educacional*, 9(2), 215-224.
- Despacho n.º 6659/99 (2.ª série) de 5 de Abril de 1999 in Diário da República – II Série.
- Diniz, A. M. (2001). *Crenças, escolhas de carreira e integração universitária*. Dissertação de Doutoramento não publicada. Instituto de Educação e Psicologia. Braga: Universidade do Minho.
- Diniz, A. & Almeida, L. S. (2005). Escala de Integração Social no Ensino Superior (EISES): Metodologia de construção e validação. *Análise Psicológica*, 4, XXIII, 461-476.
- Fernandes, E. M., Maia, A., Meireles, C., Rios, S., Silva, D., & Feixas, G. (2005). Dilemas implicativos e ajustamento psicológico: um estudo com alunos recém-chegados à Universidade do Minho. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 5, 285-304.
- Ferraz, M.F., & Pereira, A.S. (2002). A dinâmica da personalidade e o homesickness (saudades de casa) dos jovens estudantes universitários. *Psicologia, Saúde & Doenças*, 3 (2), 149-164.
- Ferreira J.A., & Hood, A.B. (1990). Para a compreensão do desenvolvimento psicossocial do estudante universitário. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 24, 391-406.
- Ferreira, J.A. & Simões, A. (1999). Escala de Bem-estar Psicológico (EBEP). In M.R. Simões, M.M. Gonçalves & L.S. Almeida (Eds.), *Testes e Provas Psicológicas em Portugal* (vol. 2, pp. 111-121. Braga: APPORT/SHO.
- Furnham, A. (1997). *The psychology of behaviour at work: the individual in the organization*. Psychology Press.
- Furnham, A. & Trezise, L. (1983). The mental health of foreign students. *Social Sciences and Medicine*, 17, 365-370.
- Galinha, I. C. (2008). *Bem-estar subjectivo – factores cognitivos, afectivos e contextuais*. Coimbra: Quarteto.
- Galinha, I. e Ribeiro, J. L. P. (2005). História e Evolução do Conceito de Bem-Estar Subjectivo. *Psicologia, Saúde & Doenças*, 6 (2), 203-214.
- Gonçalves, I. C. (2001) Serviços de Aconselhamento Psicológico em contexto universitário – o papel da terapia cognitiva-comportamental; Um caso popular: O Núcleo do Aconselhamento Psicológico do Instituto Superior Técnico (Tese de Pós-Graduação em Terapia Comportamental e Cognitiva. Lisboa: (APTCC 75pp.).
- Grilo, E., Castro, A., & Grilo J., A Educação na República de Cabo Verde: *análise sectorial*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1987.
- Guerra, M.P., Lencastre, L., Lemos, M.S., & Pereira, D.C. (2002). Problemas psicossociais dos estudantes do 1º ano da Faculdade de Ciências da Universidade do Porto. *Psicologia: Teoria, Investigação e Prática*, 7(2), 321-333.
- Leitão, L. M., & Paixão, M. P. (1999). Contributos para um modelo integrado de orientação escolar e profissional no ensino superior. *Psicologia: Teoria, Investigação e Prática*, 1, 191-209.

- Lencastre, L., Guerra, M. P., Lemos, M. S., & Pereira, D. C. (2000). Adaptação soa alunos do 1º ano de licenciatura da faculdade de ciências da Universidade do porto. In J. Tavares & R.A. Santiago (Eds.). *Ensino Superior: (In)sucesso académico*. Porto: Porto Editora.
- Machado, C., & Almeida, L. S. (2001). Vivências académicas: Análise diferencial em estudantes dos 1º e 4º anos do Ensino Superior. In J. Tavares & R. Santiago (Orgs.), *Ensino superior. (In) sucesso académico* (pp. 133-145). Porto: Porto Editora.
- Miranda, J. C. (2002). *A identidade nacional. Do mito ao sentido estratégico*. Oeiras:Celta.
- Neves, C. I. C. (2006). *Inventário da Qualidade dos Relacionamentos Interpessoais: contributo para a avaliação do suporte social em estudantes do ensino superior*. Tesede mestrado apresentada a Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.
- Neves, C. I. C. & Pinheiro, M. R. (2006). Adaptação e validação do *Quality of Relationships Inventory (QRI)*: a qualidade dos relacionamentos interpessoais numa amostra de estudantes do ensino superior. In C. Machado, L. Almeida, M. A. Guisande, M. Goncalves & V. Ramalho (Eds.), *Actas da XI conferência internacional de avaliação psicológica: Formas e Contextos* (pp. 405-416). Braga: Psiquilibrios.
- Novo, R. (2003). *Para Além da Eudaimonia: o bem-estar psicológico em mulheres na idade adulta avançada*. Coimbra:Fundação Calouste Gulbenkian, pp 21-49.
- Pascarella, E. T. & Terenzini, P. (1991). *How college affects students: Findings and insights from twenty years of research*, San Francisco: Jossey-Bass.
- Pereira, A.M.S. (2005). *Para obter sucesso na vida académica – Apoio dos estudantes pares*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Pereira, A.M.S. (2004). Novos labirintos do corpo e da mente: apoio na vivência académica. *Comunicação apresentada no IV Fórum de Investigação e Intervenção Psico-pedagógica no ensino superior – Saúde, Desporto e Cultura*, Beja: Instituto Politécnica de Beja.
- Pereira, A. M. S., Decq Motta, E., Vaz, A. L. Pinto, C., Bernardino, O., Melo, A. C. Ferreira, J., Rodrigues, M. J., Medeiros, A., & Lopes, P. N. (2006). Sucesso e desenvolvimento psicológico no Ensino Superior: Estratégias de Intervenção. *Análise psicológica*, 1 (24), 51-59.
- Pereira, A. et al. (2005). Estudantes dos PALOP e de Timor Lorosae na Universidade de Coimbra: Identificação das necessidades através de “focusgroup”. In: Pereira, A. & Motta, E. (eds.). *Actas do Congresso Nacional “Acção Social e Aconselhamento no Ensino Superior: Investigação e Intervenção*. Universidade de Coimbra. Coimbra. 12-13 Maio 2005. pp. 73-80. SASUC.
- Phelps, L. A. & Maxwell, C. H. (1997). School to Work Transitions for Youth with Disabilities: A Review of Outcomes and Practices. *Review of Educational Research*, 67(2), 197-226.
- Pinheiro, M. R. (2003). Uma época especial: *Suporte Social e vivências académicas na transição e adaptação ao ensino superior* (dissertação de doutoramento não

- publicada). Coimbra: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.
- Pinheiro, M. R. & Ferreira, J. A. (2005). A Percepção de suporte social da família e dos amigos como elementos facilitadores de transição para o ensino superior. *Actas do VIII congresso galaico português de psicopedagogia* (pp. 467-485). Braga: Instituto de Educação e Psicologia/Centro de Investigação em Educação.
- Pinheiro, M. R. & Ferreira, J. A. (2002) O Questionário de Suporte Social: Adaptação e validação da versão portuguesa do Social Support Questionnaire (SSQ6). *Psycologica*, 30, 315-333.
- Rebello, H., & Lopes, H. (2001). *Vivências académicas e bem-estar psicológico dos alunos no primeiro ano: resultados de um projecto de investigação*. Porto: Universidade do Porto
- Ribeiro, J. L. P. (1999) Escala de Satisfação com o Suporte Social (ESSS), *Análise Psicológica*, 3(XVIII), 547-558.
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2001). On happiness and human potentials: a review of research on hedonic and eudaimonic well-being. *Annual Review of Psychology*, 52, 141-166.
- Ryff, C. D., & Keyes, C. L. M. (1995). The structure of psychological well-being revisited. *Journal of Personality and Social Psychology*, 69, 719-727.
- Sales, A (2001). Educación intercultural y atención a la diversidad: programas y estrategias. *Revista de Educación Especial*, 30, 49-66.
- Santos, L. (2001). Adaptação académica e rendimento escolar: Estudo com alunos universitários do 1º ano. Braga: Universidade do Minho. Grupo de Missão para a Qualidade do Ensino/Aprendizagem.
- Schiling, M. (1997). *Some specific problems and aims of student counseling from the experience of psychological student counseling in Austria*. Coimbra: Actas da Conferência Internacional “A informação e a orientação escolar e profissional no ensino superior: um desafio da Europa”. Pp. 33-35.
- Seco, G M., Pereira, M. I., Dias, M. I., Casimiro, M. & Custódio, S. (2007) *Construindo pontes para uma adaptação bem sucedida ao ensino superior: Implicações práticas de um estudo* Instituto Politécnico de Leiria.
- Seco, G. M., Casimiro, M., Pereira, M. I., Dias, M. I. & Custódio, S. (2005). *Para uma Abordagem Psicológica da Transição do Ensino Secundário para o Ensino Superior: Pontes e Alçapões*. Leiria: Instituto Politécnico de Leiria.
- Serra, A. V. (1999). O stress na vida de todos os dias. Coimbra: Gráfica de Coimbra, Lda.
- Stone, G. L. & Archer, J. (1990). College and university Counselling centers in the 1990's: Challenges and limits. *The Counselling Psychologist*, 18, 539-607.
- Tavares, J., Santiago, R. A., Taveira, M. C. Lencastre, L., & Gonçalves, O. F. (2000). Factores de sucesso/insucesso no primeiro ano dos cursos da licenciatura em ciências e Engenharia do ensino superior (Praxis XXI). In *Actas do Seminário Transição para o ensino Superior*. Braga: Universidade do Minho, Conselho Académico.

- Tavares, J., Santiago, R. & Lencastre, L. (1998). *Insucesso no Ensino Superior: Um Estudo na Âmbito dos Cursos de Licenciatura em Ciências e Engenharia na Universidade de Aveiro*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Taveira, M. C., Maia, A., Santos, A., Castro, S., Couto, S., Amorim, P., Rosário, P., Araújo, S., Soares, A. P., Oliveira, H. & Guimarães, C. (2000). In A. P. Soares, A. Osório, J. V. Capela, L. S. Almeida, R. M. Vasconcelos & S. Caires (Eds.), *Transição para o ensino superior*. Braga: Universidade do Minho, Conselho Académico.
- Tinto, V. (1993). *Leaving college: Rethinking the causes and cures of student attrition 2nd ed.* Chicago: University of Chicago Press.
- Tinto, V. (1987). *Leaving college: Rethinking the causes and cures of student attrition*. Chicago: University of Chicago Press.
- VanVracem, J., & De Keete, J. M. (1993). Factures de réussite et échec dans les premières candidatures à l'université de Louvain. Pédagogiques: *Revue de Pédagogie de L'Enseignement Supérieur*, 3 (2), 106-117.



# Universidade do Algarve

## FACULDADE DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS

**O papel do suporte social e do bem-estar psicológico no processo de transição para o ensino superior de alunos cabo-verdianos inscritos nas comunidades académicas do Algarve e de Coimbra.**

Dissertação para a obtenção do grau de Mestre em Psicologia da Educação

**Isaquiel Sanches Fernandes**

**Orientador:** Doutor Luís Sérgio Gonçalves Vieira

FARO, 2013

## Declaração de Autoria de Trabalho

Declaro ser o autor deste trabalho, que é original e inédito. Autores e trabalhos consultados estão devidamente citados no texto e constam da listagem de referências incluída.

Isaquiél Sanches Fernandes

---

## Copyright

A Universidade do Algarve tem o direito, perpétuo e sem limites geográficos, de arquivar e publicitar este trabalho através de exemplares impressos reproduzidos em papel ou de forma digital, ou por qualquer outro meio conhecido ou que venha a ser inventado, de o divulgar através de repositórios científicos e de admitir a sua cópia e distribuição com objetivos educacionais ou de investigação, não comerciais, desde que seja dado crédito ao autor e editor.

## **Agradecimentos**

A concretização do presente trabalho foi possível graças à contribuição, apoio, empenho e à dedicação de algumas pessoas a quem, neste espaço, desejo expressar os meus sinceros agradecimentos:

Ao meu orientador Professor Doutor, Luís Sérgio Gonçalves Vieira, pela sua disponibilidade, compreensão, competência, interesse e colaboração;

Aos meus pais, a quem devo a pessoa que sou, à minha filha, aos meus irmãos e irmãs, tios, tias, sobrinhos e sobrinhas pela constante palavra de ânimo e entusiasmo e, principalmente, por nunca terem deixado de acreditar em mim, um agradecimento muito especial.

A todas as pessoas que fazem parte da minha vida e contribuíram para a minha evolução enquanto pessoa, designadamente os meus colegas e amigos, Andreia Correia, Augusto Monteiro, Ângela Semedo, José Paulino, Keila Vicente, Nuno Sousa e David Rafael, pelo precioso auxílio na formatação do documento, um grande obrigado.

E, finalmente, o meu muito obrigado a todos os estudantes cabo-verdianos, em especial os que fizeram parte da minha amostra, sem os quais esta investigação não teria sido possível.

# Resumo

No presente trabalho procuramos investigar a influência, de características sociodemográficas e de variáveis pessoais e relacionais da perceção do suporte social e do bem-estar psicológico na transição e adaptação ao ensino superior dos estudantes cabo-verdianos. A investigação incidiu sobre uma amostra de 200 estudantes Cabo-verdianos, inscritos entre o 1.ºano do 1.ºciclo de estudos e o 2.ºano do 2.ºciclo de estudos, nas comunidades académicas do Algarve e de Coimbra. Para a avaliação das variáveis em estudo foram utilizados, para além de um questionário socio-demográfico, o “Questionário de Suporte Social” (SSQ6; Sarason, Sarason, Shearin& Pierce, 1987), a “Escala de Bem-Estar Psicológico” (EBEP; Ryff&Essex, 1992) e o Questionário de Vivências Académicas (QVA; Almeida, Ferreira & Soares, 1999).

Os resultados obtidos sugerem que as variáveis sociodemográficas: género, entrada na instituição de ensino superior pretendida, entrada na 1.ª opção de curso, comunidade académica em que se estuda e estatuto de estudante-trabalhador); e as variáveis do bem-estar psicológico, domínio do meio, relações positivas com outras, objetivos na vida e aceitação de si são importantes preditores da transição/adaptação ao ensino superior dos estudantes cabo-verdianos.

Palavras-chave: suporte social, bem-estar psicológico, transição para o ensino superior, estudantes cabo-verdianos.

# Abstract

In the present study, there was investigated the influence of socio-demographic characteristics, personal variables, relational perception of social support, psychological well-being in the transition and adaptation to higher education of Cape Verdean students. The research was focused on a sample of 200 Cape Verdeans students, enrolled between 1<sup>st</sup> year of the 1<sup>st</sup> studies cycle and 2<sup>nd</sup> year of the 2<sup>nd</sup> studies cycle. in the academic communities of the Algarve and Coimbra. For the assessment of the study's variables were used, in addition to a socio-demographic questionnaire, the "Social Support Questionnaire" (SSQ6; Sarason, Sarason, Shearin & Pierce, 1987), "Scale of Psychological Well-Being" (EBEP; Ryff & Essex, 1992) and Academic Experiences Questionnaire (QVA; Almeida, Ferreira & Soares, 1999).The results suggested that socio-demographic variables: gender, entrance in the desired higher education institution, entrance in the 1<sup>st</sup> course option, academic community that studies and status of student-worker, and the variables of psychological well-being , integration, positive relationships with others, goals in life and self-acceptance are important predictors of transitio /adjustment to higher education in the Cape Verdean students.

Key-words: social support, psychological well-being, transition to higher education, Cape Verdean students.

Índices	Páginas
INTRODUÇÃO -----	1
Capítulo 1 O suporte social na adaptação ao ensino superior -----	5
1.1. Suporte Social: desenvolvimento conceitual -----	5
1.2. Modelos de Suporte Social -----	7
1.3. Funções do suporte social -----	8
1.4. Implicações do suporte social no bem-estar e na adaptação ao ensino superior -----	10
Capítulo 2 - Bem-Estar Psicológico -----	13
2.1. Conceptualização do Constructo -----	13
2.2. As Abordagens do Bem-estar -----	15
2.2.1. Caracterização do modelo de Bem-estar subjectivo -----	16
2.2.2. Caracterização do Modelo do Bem-Estar Psicológico -----	17
2.3. Implicações do bem-estar psicológico no processo de adaptação -----	20
Capítulo 3 - Transição e Adaptação ao ensino superior -----	22
3.1. Conceptualização do constructo da Transição -----	22
3.2. Teorias da transição -----	24
3.2.1. Teoria de transição de Nancy Schlossberg -----	24
3.2.2. Teoria de desenvolvimento psicossocial de Chickering -----	25
3.3. Implicações inerentes ao processo de transição/adaptação ao ensino superior -----	26
Capítulo 4 Metodologia -----	32
4.1. Objetivos da Investigação -----	32
4.2. Participantes -----	33
4.3. Instrumentos -----	39
4.3.1. <i>Social Support Questionnaire – Short Form (SSQ6)</i> : descrição -----	40
4.3.2. Escala de Bem-Estar Psicológico (EBEP-R) - versão reduzida: descrição -----	41
4.3.3. Questionário de Vivências Académicas (QVA-r): descrição -----	41
4.4. Procedimentos -----	44

	Páginas
Capítulo 5 Apresentação dos Resultados -----	45
Análise de Regressões múltipla hierárquica -----	57
Capítulo 6 Discursão dos Resultados -----	65
CONCLUSAO -----	74
Bibliografias -----	79
Anexos-----	84
Anexo I Tabela de Caracterização dos cursos -----	85
Anexo II Instrumentos -----	87

## Índice das Tabelas

## Páginas

Tabela 4.1. Distribuição dos participantes por comunidade académica, instituição de ensino superior e unidade orgânica -----	34
Tabela 4.2. - Distribuição dos participantes por ciclos e anos do curso -----	35
Tabela 4.3. - Distribuição dos participantes por género -----	36
Tabela 4.4. - Distribuição dos participantes por Ilhas -----	36
Tabela 4.5. - Distribuição dos participantes por Estado Civil -----	37
Tabela 4.6. - Distribuição dos participantes pela opção da Universidade -----	37
Tabela 4.7. - Distribuição dos participantes pela opção do curso -----	37
Tabela 4.8. - Distribuição dos participantes em função de estudante-trabalhador e bolsa de estudo -----	38
Tabela 4.9.- Distribuição dos participantes em função de bolsa de estudo ----	38
Tabela 5.1. - Estatística discreta -----	45
Tabela 5.2.- Médias, desvios-padrão e teste t de Student em função do género nas medidas estudadas -----	46
Tabela 5.3. - Médias, desvios-padrão e Teste t de Student em função da origem geográfica do arquipélago de Cabo Verde nas medidas estudadas ---	47
Tabela 5.4. - Médias, desvios-padrão e Teste t de Student em função de apoio social nas medidas estudadas -----	48
Tabela 5.5. - Médias, desvios-padrão e Teste t de Student em função da comunidade académica nas medidas estudadas. -----	49
Tabela 5.6. - Médias, desvios-padrão e Teste t de Student em função das grandes áreas de estudo nas medidas estudadas -----	50
Tabela 5.7.- Médias, desvios-padrão e Teste t de Student em função dos ciclos nas medidas estudadas -----	51
Tabela 5.8. - Médias, desvios-padrão e Teste t de Student em função da entrada na primeira opção do curso nas medidas estudadas -----	52
Tabela 5.9. - Médias, desvios-padrão e Teste t de Student em função da entrada na primeira opção da instituição nas medidas estudadas -----	53
Tabela 5.10. - Médias, desvios-padrão e Teste t de Student em função da condição de estatuto de trabalhador estudante nas medidas estudadas -----	54

	Páginas
Tabela 5.11. - Correlações entre as variáveis estudadas -----	56
Tabela 5.12. - Síntese dos resultados da regressão hierárquica para a variável dependente Dimensão Pessoal. -----	57
Tabela 5.13. - Coeficiente de regressão hierárquica para a variável dependente Dimensão Pessoal -----	58
Tabela 5.14. - Síntese dos resultados da regressão hierárquica para a variável dependente Dimensão Interpessoal. -----	58
Tabela 5.15. - Coeficiente de regressão hierárquica para a variável dependente Dimensão Interpessoal.-----	59
Tabela 5.16. - Síntese dos resultados da regressão hierárquica para a variável dependente Dimensão Vocacional.-----	60
Tabela 5.17. - Coeficiente de regressão hierárquica para a variável dependente Dimensão Vocacional.-----	60
Tabela - 5.18.- Síntese dos resultados da regressão hierárquica para a variável dependente Dimensão Estudo. -----	61
Tabela 5.19. - Coeficiente de regressão hierárquica para a variável dependente Dimensão Estudo. -----	62
Tabela 5.20. - Síntese dos resultados da regressão hierárquica para a variável dependente Dimensão Institucional. -----	63
Tabela 5.21. - Coeficiente de regressão hierárquica para a variável dependente Dimensão Institucional.-----	63

## Introdução

As universidades portuguesas constituem dos maiores recetores de estudantes cabo-verdianos, não apenas devido ao vínculo histórico e cultural que une os dois povos mas, também, por razões institucionais e de acordos de cooperação ao nível do ensino superior (Miranda, 2002).

A transição para o ensino superior quando coincidente com uma mudança de país é, eventualmente, de forma mais relevante, um processo complexo que confronta os estudantes com grandes transformações, desafios, exigências, dificuldades e responsabilidades. Designadamente ao nível cultural, vocacional, cognitivo, ideológico, climática, linguístico, social/relacional, económico e de carácter mais doméstico como, a gestão do dinheiro e a limpeza do espaço. A saída do país e da casa dos pais, a separação e afastamento dos familiares, amigos e pares, a vida académica, requer novos relacionamentos interpessoais e a integração em novos grupos de pares, novas atitudes e comportamentos, lidar com novos professores, novos conteúdos programáticos, diferentes métodos de ensino, competências e ritmos de estudo e de avaliação, novos projetos, aspirações, expectativas, novos papéis e rotinas com níveis mais elaboradas de organização, exploração, experimentação, autonomia e envolvimento (Ferraz & Pereira, 2002; Ferreira & Hood, 1990; Machado & Almeida, 2001; Seco, Casimiro, Pereira Dias & Custódio, 2005; Seco, Dias, Pereira, Casimiro & Custódio, 2007).

As dificuldades inerentes ao processo de adaptação no ensino superior são manifestadas por todos os alunos, particularmente aos que se deslocam, de países de cidade ou ainda de instituição, embora sendo vivenciadas de forma diferente por cada estudante, consoante a sua história desenvolvimental, as suas capacidades e as suas características pessoais (Almeida e Ferreira, 1999).

As investigações sugerem que cerca de 40% dos estudantes experimentam problemas significativos na adaptação à universidade, conduzindo ao abandono dos estudos antes de completarem a licenciatura (e.g., Tinto, 1993). Estas problemáticas são mais agravadas ainda no caso de alunos estrangeiros nomeadamente, nos alunos cabo-verdianos.

A entrada nas universidades portuguesas é precedida, frequentemente, de um percurso escolar assente em condições de desvantagem face aos alunos que estudaram em Portugal, em consequência de uma insuficiente qualificação científica e pedagógica do pessoal docente, carência absoluta de materiais didáticos, da degradação e falta de instalações, de uma inadequação dos conteúdos programáticos face aos perfis dos curso e de uma influência negativa de fatores ambientais adversos do país de origem (Grilo Castro & Grilo, 1987). Para além destes aspetos, aquando da entrada no ensino superior português, os estudantes cabo-verdianos são ainda confrontados com outras problemáticas como: atrasos nas bolsas de estudo e também no desbloqueamento de empréstimos bancários no seu país de origem; chegada muito tardia face ao início do ano escolar geralmente, por volta dos meses de Outubro ou Novembro, em consequência da morosidade na obtenção dos vistos para entrada em Portugal; dificuldades em obter alojamento, dado que as residências universitárias são de difícil acesso; falta de assistência médica ou mesmo de roupa adequada para suportar as baixas temperaturas durante o inverno; ou a simples expressão de saudade da terra natal. Todos estes fatores podem originar, muitas vezes, problemas de integração, os quais são frequentemente vivenciados em silêncio.

Segundo Furnham (1997) as dificuldades mais frequentes com que os alunos estrangeiros se confrontam têm que ver com a adaptação à nova cultura e o sentimento de nostalgia, caracterizado pela forte preocupação com pensamentos relativos à casa, à família; com uma percebida necessidade de voltar para casa; um sentimento de pesar relacionado com a casa, familiares, lugares e coisas; e, além disso, um sentimento frequente de infelicidade, desconforto e desorientação no novo lugar.

Furnham e Tresize, (1983) na mesma perspetiva, sugerem problemas como: a discriminação racial, o domínio da língua, a dificuldade económica, a solidão e o isolamento.

Estudo efetuado por Pereira e Motta, (2005), no Gabinete de Aconselhamento Psicopedagógico dos Serviços de Ação Social da Universidade de Coimbra destacam as necessidades hierarquizadas pelos estudantes Cabo-verdianos, que são a maioria dos estudantes dos Países da Língua Oficial Portuguesa. Estes estudantes destacam, os problemas financeiros, seguindo-se o atraso na chegada, problemas com a língua

portuguesa, as saudades de casa e condições de ensino em Cabo Verde com principais dificuldades.

Como Sales (2001) refere, a realidade do ensino superior Português necessita, entre outras medidas preventivas, de um programa com estratégias que visem trabalhar a diversidade cultural e intervir nas seguintes linhas: apoio ao estudante no processo de formalização de inscrição e matrícula; auxílio no acesso à habitação, aos serviços de saúde, atividades desportivas, de lazer, culturais, etc.; mediação/coordenação de apoio com outras entidades envolvidas na colocação de estudantes e desenvolvimento de ações conjuntas; formação e sensibilização do corpo docente para a necessidade de educação intercultural e da realidade e particularidade da cultura cabo-verdiana; facilitação de intercâmbio de ideias e de experiências entre os docentes, nomeadamente sobre estratégias e didáticas para trabalhar a diversidade cultural; aperfeiçoamento do curriculum ordinário considerando traços culturais de Cabo Verde e prever diferentes pontos de vista no tratamento dos temas sociais e culturais; estimulação da participação ativa através do debate, do trabalho de grupo e da aprendizagem cooperativa, tendo em conta os diferentes estilos cognitivos de aprendizagem; autenticação e consagração da diversidade cultural na estratégia da instituição e no seu projeto educativo; desenvolvimento e fomentação de atividades que fortaleçam o auto-conceito e a auto-estima dos estudantes cabo-verdianos, de modo a desenvolver uma identidade cultural respeitada e valorizada por eles mesmos e pelos outros estudantes e membros da comunidade escolar e transmitir valores da solidariedade, da generosidade e da tolerância a partir de estratégias educativas de debate e de participação que ajudem todos os sujeitos a questionarem a sua perspectiva cultural e a colocar-se no lugar do outro.

Foi no âmbito deste enquadramento conceptual que se desenvolveu a presente investigação inserida como dissertação de mestrado em Psicologia da Educação. Nascida a partir dos temas propostos, pelo orientador Prof. Doutor Luís Sérgio Vieira no ano de 2011, a proposta, aqui transcrita “Transição do ensino secundário para ensino superior: suporte social e bem-estar psicológico”, foi a que nos suscitou maior interesse. E assim, surgiu a possibilidade de se realizar um estudo sobre alunos cabo-verdianos nas comunidades académicas do Algarve e de Coimbra, possibilidade esta, que se concretizou no presente estudo, onde pretendemos compreender a influência, de características sociodemográficas e de variáveis pessoais e relacionais da perceção do

suporte social e do bem-estar psicológico na transição e adaptação ao ensino superior destes estudantes.

Deste modo, procuramos aproveitar a oportunidade para ajudar na clarificação das características desta população e contribuir, deste modo, para o desenvolvimento do conhecimento nesta área de estudo.

Em termos de organização, esta dissertação encontra-se estruturada em duas partes. Na primeira parte, será apresentada o enquadramento teórico, cuja apresentação se encontra dividida em três capítulos, onde são explicitados os conceitos que servem de referência à parte empírica. Assim, iniciaremos por clarificar o conceito de suporte social, do bem-estar psicológico e adaptação ao ensino superior focalizando a nossa atenção nas suas funções e implicações na no processo de transição/adaptação ao ensino superior.

Numa segunda parte, que se inicia com o quarto capítulo, é apresentado o trabalho empírico, principiando pela metodologia, onde começa-se por definir os objetivos da investigação, a que se segue caracterização da amostra, apresentamos os instrumentos utilizados, descrição dos procedimentos de recolha e análise dos dados. No quinto capítulo é efectuada a apresentação e análise de resultados, onde damos conta dos resultados obtidos, quer em termos da amostra, quer nas provas estatísticas realizadas, nomeadamente os relativos ao teste das diferenças, das regressões e correlações. Posteriormente o capítulo seis é dedicado à discussão de resultados, que antecede a apresentação das conclusões.

Nas conclusões referimo-nos, ainda, às limitações do estudo e apontamos pistas para futuras investigações.

E finalizamos o trabalho com a apresentação das referências bibliográficas e a apresentação dos anexos.

# PARTE-I ENQUADRAMENTO TEÓRICO

## Capítulo 1 O suporte social na adaptação ao ensino superior

### 1.1. Suporte Social: desenvolvimento concetual

As origens históricas do conceito de suporte social remontam ao início dos anos 70 em que, o conceito de suporte social começou a ganhar relevo na literatura, tendo ocorrido, desde então, um aumento da investigação a ele associado, o que mostra o crescente interesse pela temática por parte dos investigadores. Todavia, a multiplicidade de conceitos e de estudos e as inúmeras tipologias associadas ao termo suporte social têm dificultado uma aceitação generalizada de uma única definição.

O conceito de suporte social, desde os anos 70, tem sido perspectivado como um processo relacional que envolve a transmissão e percepção de sentimentos de amor, de valorização, de preocupação, de aceitação e de confiança.

Weiss (1974), referenciado por Pinheiro (2003), concebe o suporte social como uma apreciação subjetiva das provisões sociais (*social provisions*), isto é, dimensões ou funções possíveis das relações interpessoais, que podem funcionar como resiliência quando os indivíduos se percebem como disponíveis nos relacionamentos. Ele especifica no seu modelo multidimensional seis provisões sociais: o Aconselhamento (*Guidance*), que diz respeito, ao apoio recebido de uma pessoa de confiança que fornece orientação na ponderação da situação e apoio emocional; a Vinculação (*attachment*), que refere a um sentido de proximidade emocional e de segurança dadas pelas relações interpessoais; a Integração Social (*social integration*), que indica o sentido de pertença a um grupo que partilha ou tem em comum um conjunto de interesses ou actividades; a Reafirmação de Valor (*reassurance of worth*), que traduz o reconhecimento dos outros face à nossa competência, aptidões e valores; a Aliança Fíável (*reliable alliance*), refere-se a uma função de informação e aconselhamento; e, por último, a Oportunidade de Prestação de Cuidados (*opportunity for nurturance*), que traduz o sentido da responsabilidade pelo bem-estar de outra pessoa.

Pinheiro (2003), refere que quando Weiss adotou a dimensão percetiva do conceito, criou “condições para que a par de uma função pontual protectora do suporte

social em situações de tensão se reconhecesse também a existência de uma função permanente de provisão ou disposição que seria para além de útil, actuante e agradável, porque é percebida pelo indivíduo como importante fonte de satisfação e bem-estar, mesmo que não se confronte com situações de tensão” (p. 206).

Nos anos 80, House (1981), referenciado por Pinheiro (2003), sob influência de autores como Cassel, Caplan e Cobb, reporta-se ao suporte social como uma transação interpessoal que abrange um ou mais aspetos como apoio emocional, ajuda instrumental, informação acerca do meio e feedback acerca de si.

Sarason e Sarason (1985), citados por Pinheiro (2003), definem percepção do suporte social como a convicção individual de que é possível receber ajuda ou empatia quando se necessita e referem, ainda, ser possível conhecer o grau de satisfação individual com o suporte percebido como disponível. Consideram, ainda, que a distinção entre o suporte social percebido e o suporte social efetivamente recebido foi o avanço qualitativo na literatura do conceito, havendo dados empíricos que mostram que a percepção do suporte social está mais associado à saúde e bem-estar do que suporte social objetivamente recebido pelo indivíduo.

Depois da década de 90, com a contribuição de investigadores como Irwin Sarason, Barbara Sarason, Carolyn Cutrona e Daniel Russel, o suporte social consolidou-se como constructo multidimensional podendo ser avaliado com objetividade científica mediante a aplicação de instrumentos de avaliação psicológica. Graça a este passo, o suporte social tornou-se também uma área privilegiada de intervenção, dos mais variados campos científicos como a da medicina, psicologia e ciências sociais (Pinheiro, 2003).

Lakey e Cassady, (1990) e, Sarason et al. (1986, 1994), referidos por Pinheiro (2003), consideram a percepção do suporte social como uma característica da personalidade que se manterá estável ao longo do tempo, mesmo durante períodos de transição desenvolvimentista.

Pinheiro e Ferreira (2002), consideram que as investigações, teóricas e empíricas, atuais, permitem perceber o suporte social como sendo um grande preditor da saúde e da adaptação.

## 1.2. Modelos de Suporte Social

De acordo com diversas abordagens teóricas, e tendo por base a designação de relações de suporte social, vários autores construíram modelos e tipologias específicos, nomeadamente modelo de rede social, modelo em comboio e modelo interacional-cognitivo, os quais passamos a apresentar e forma breve.

O modelo de rede social defende a mediação e diferentes tipos de objetos de socialização no início da vida da criança para além da figura materna. Na rede social, as relações amorosas, as relações com os amigos e os conhecidos devem também ser considerados. Deste modo, as relações amorosas dividem-se em duas tipologias, as que envolvem relações de vinculação e as que não envolvem relações de vinculação. As relações amorosas podem, também, dividir-se em função da presença ou ausência de aspetos sexuais. As relações com amigos, da mesma forma que as relações amorosas, podem abarcar aspetos sexuais e variam consoante a idade dos sujeitos participantes na relação. E, por último, as relações com conhecidos que são geralmente pouco duradouras, uma vez que as interações sucedem-se na sequência de trocas comportamentais em situações sociais estruturadas e inverte em função da familiaridade existente entre os indivíduos (Lewis, 1982 citado em Canavarro, 1999).

O modelo em comboio apropria a metáfora do comboio, na qual defende que cada pessoa está rodeada de pessoas a quem dá e recebe suporte social ao longo de toda a sua vida, funcionando como facto protetor, que faculta trocas de suporte entre o indivíduo e os membros do comboio. A perspetiva desenvolvimentista adotada pelo modelo em comboio foi merecedor do reconhecimento, sendo anunciado nos variados estudos mais atuais sobre a temática (Antonucci, 1976 citado em Canavarro, 1999).

Para Antonucci (1976), as relações quotidianas são unidades básicas na estrutura deste modelo, sendo este conceptualizado de modo hierárquico, assente em círculos concêntricos que abrangem o indivíduo e que desempenham níveis crescentes de intimidade e importância a medida que os círculos se aproximam do próprio sujeito. Assim, os sujeitos diferem na quantidade de pessoas com quem percebem obter uma relação de suporte, como também no grau de proximidade que qualificam essas relações, sendo que as mais próximas podem ser determinadas como as que o sujeito localiza no círculo interior (citado em Canavarro, 1999).

O Modelo Interacional-Cognitivo do Suporte Social (*Interactional-Cognitive Modelo of Social Support*) foi proposto Sarason, Sarason e Pierce em 1990 focando nos aspectos situacionais (1), intrapessoais (2) e interpessoais (3) envolvidos no processo do suporte social, no sentido de aperfeiçoar a natureza conceptual e avaliativa do suporte social. O contributo destes autores foi, o facto, propuserem um modelo que destaca, em simultâneo, a importância da dimensão situacional e cognitiva sob as quais o indivíduo está sujeito num processo de suporte social (citado em Seco, Pereira, Dias, Casimiro & Custódio 2007).

Para Sarason, Sarason e Pierce (1990), o termo cognitivo realça a avaliação que ocorre no contexto da interacção social e que tem importantes implicações no processo do suporte social. O aspecto situacional deste modelo refere-se às características do meio em que ocorre a relação de suporte. O sentido individual do suporte social é formado pelas experiências positivas e negativas/traumáticas do quotidiano. Deve-se considerar neste modelo, o espaço em que ocorre a potencial relação de suporte e a tarefa para a qual o indivíduo direcciona a atenção. O aspecto intrapessoal diz respeito à representação/predisposição mental do indivíduo envolvida na percepção do suporte social. Pierce (1994), considera que as medidas globais da percepção de suporte social como o *Social Support Questionnaire - SSQ* (Sarason, Levine, Basham & Sarason, 1983) e o *Social Provisions Scale - SPS*; (Cutrona & Russel, 1987), tocam o aspecto intrapessoal do suporte social. O aspecto interpessoal refere-se às expectativas que o indivíduo desenvolve em relação a um determinado relacionamento específico e em que medida esse relacionamento é fonte de suporte, de conflito e de profundidade. Uma relação de suporte é aquela em que cada indivíduo é sensível às necessidades do outro, são confidentes e podem contar um com o outro como fornecedores de suporte quando necessário (citado em Seco e colaboradores, 2007).

### **1.3. Funções do suporte social**

Ao longo do desenvolvimento, o relacionamento com os pais, os irmãos, os amigos, os professores, os grupos, os pares amorosos e todas as pessoas significativas contribuem para a elaboração do mundo relacional do indivíduo e do que podem ser as primeiras percepções de suporte social (Newman & Newman, 1995 citado em Serra, 1999).

Estas redes de suporte vão-se diferenciando, quer quantitativa quer qualitativamente, nos diversos relacionamentos que o sujeito se envolve. As experiências acumuladas na vida relacional assumem um papel de relevo na perceção da qualidade do suporte social. *“Um apoio social de boa qualidade é considerado um factor que protege a pessoa contra a deterioração da sua saúde e bem estar”* (Serra, 1999, p. 127).

Newman e Newman (1995), Saranson e colaboradores (1983), citados em Serra (1999), consideram que o suporte social tem importante função na promoção da saúde e bem-estar, na redução do isolamento e na satisfação com a vida, na melhoria da auto-estima, no ajustamento, na promoção do optimismo face à vida e no impacto das condições ofensivas do meio.

A presença, disponibilidade e suporte de outros é, geralmente, reconhecido pelos investigadores como importante fonte de conforto, confiança e de bem-estar.

Caplan (1974), citado em Ribeiro (1999), realça o papel que o suporte por parte das pessoas pode desempenhar na resolução de uma situação de crise ou em fase de transição, a nível individual, enfatizando a importância que os recursos derivados das diferentes relações sociais têm para o bem-estar do indivíduo.

Ribeiro (1999) refere que tanto Cobb (1976) como Caplan (1974) reconhecem a importância do suporte social relativamente ao bem-estar e avança com uma definição, propondo que este seja entendido como “informação que conduz o sujeito a acreditar que ele é amado e que as pessoas preocupam com ele; informação que leva o indivíduo a acreditar que é apreciado e que tem valor; informação que conduz o sujeito a acreditar que pertence a uma rede de comunicação e de obrigações mútuas” (p. 547). Este tipo de “informação” desempenharia as funções de preenchimento das necessidades sociais e de proteção do indivíduo em situações adversas relacionadas com uma situação de crise ou de stress. A ideia central deste autor foi a de considerar o suporte social como amortecedor do stress, concluindo que esta desempenha a função de facilitador da confrontação à adaptação em situações de crise.

Weiss (1974), citado em Serra, 1999), afirma que quando se proporciona suporte social, pode-se exercer variadas funções: a) conceber ligações afetivas que facilitem uma relação de maior intimidade, dando maior segurança ao sujeito; b) permitir que o sujeito se integre na sociedade; c) fomentar o reconhecimento do valor e da

competência da pessoa; d) criar possibilidade de transmitir e adquirir conselhos e informações orientadoras. e) ajuda a estimular relação de confiança nas expectativas de ajuda, de forma que o indivíduo possa esperar receber apoio absoluto em alturas de carências; f) possibilita o indivíduo fornecer cuidados a outros, o que cria sentimento de utilidade no bem-estar dos outros.

#### **1.4. Implicações do suporte social no bem-estar e na adaptação ao ensino superior**

A compreensão de como o suporte social se repercute na saúde, no bem-estar e na adaptação a novas condições, e contribuir para a maximização dos efeitos positivos e minimização dos negativos, constitui, sem dúvida um imperativo de natureza pragmática (Pinheiro, 2003).

O estudante que sente amado, protegido, estimado, valorizado, que os outros se preocupam e interessam por ele, que pertence a uma rede social baseada na reciprocidade, e que ao mesmo tempo, caso ele necessite, o podem ajudar a resolver problemas e ultrapassar dificuldades percebe a relação que estabelece com os outros como facilitador da adaptação e mediador do impacto de situações *stressantes* que coloquem em causa o bem-estar físico e psicológico. Assim, *“Entre as condições que possivelmente interferem com a vulnerabilidade do estudante à transição está o nível de suporte social percebido: o número de identidades disponíveis, a satisfação com o suporte social, as provisões sociais e o nível de aceitação das figuras paternas, amigos e família”* (Pinheiro, 2003, p.4).

A percepção do suporte social correlaciona-se de forma negativa com a variável solidão, sendo que os alunos com baixo suporte social se autoavaliavam como mais isolados, perturbados e solitários (Pinheiro, 2003; Pinheiro & Ferreira, 2002; Neves, 2006; Neves & Pinheiro, 2006).

O sucesso na relação amorosa é apontado por Diniz e Almeida (2005), como excelente preditor do bem-estar psicológico, adaptação e rendimento escolar dos estudantes no ensino superior.

As características dos estudantes, entre elas o género, também são preditores importantes ao nível do suporte social. Pinheiro (2003), encontrou diferenças no suporte social em função do género, sendo que os indivíduos do sexo masculino obtiveram

resultados mais elevados que os do sexo feminino, ao nível da relação com os professores e os colegas.

Os resultados de estudos realizados por Machado e Almeida (2001), indicaram que, em situações adversas, as raparigas tendem a escolher a família e os pares como fonte de apoio enquanto os rapazes tendem a “tentar esquecer” o problema, aderindo a atividades de abstração, comportamentos compensatórias como álcool e drogas, podendo até mudar as suas cognições face ao problema de modo a lidar com a situação.

O desenvolvimento do sentido de aceitação, estima, valorização, envolvimento e pertença deve ser encarada como condição essencial para o bem-estar, adaptação e sucesso do académico do jovem estudante.

Os resultados de estudos de análise correlacional entre variáveis de suporte social e de adaptação dos estudantes ao ensino superior, realizados por Pinheiro (2003) e por Pinheiro e Ferreira (2002, 2005), indicam que quanto mais elevada for a percepção do suporte social disponível mais positivas e satisfatórias tendem a ser as vivências académicas e a percepção do bem-estar físico e psicológico destes estudantes. Ainda indicam, a percepção da aceitação dos pais, amigos, colegas, professores e familiares como condição importante para a grande maioria das dimensões da adaptação e bem-estar psicológico dos alunos do 1.º ano do ensino superior.

Para Serra (1999), o suporte social é um grande promotor de saúde e bem-estar geral, mesmo na ausência de situações indutoras do mal-estar, na medida em que as relações sociais reduzem o isolamento social e melhoram a satisfação com a própria vida. Os sujeitos que ao longo da sua infância usufruíram de um suporte social de qualidade, tendem a revelar um melhor ajustamento e uma melhor auto-estima, experimentando desta forma, um maior número de situações favoráveis, na medida em que se encaram a vida de forma mais optimista.

Os resultados de um estudo realizado por Martunen (1994), citado em Serra (1999), demonstram que os adolescentes que cometeram suicídio e que tinham antecedentes de abuso de álcool evidenciam, antes do acontecimento, uma acumulação de circunstâncias indutoras de mal-estar e falta de suporte por parte dos pais, concluindo, assim, que a ausência de suporte social por parte dos familiares constituem indicadores de risco e vulnerabilidade para um possível suicídio.

Os estudos conduzidos por Pinheiro (e.g., Pinheiro, 2003; Pinheiro & Ferreira, 2006) encontraram uma forte associação entre a medida do suporte social e a de bem-

estar psicológico. Esta associação alerta para o facto dos benefícios que se obtêm dos relacionamentos interpessoais poder depender ou fazer depender de aspectos como as relações positivas com os outros, a aceitação de si próprio, o desenvolvimento pessoal, o domínio do ambiente, os objectivos na vida e a autonomia.

Pinheiro (2003), destacou várias investigações que assinalaram interacções de suporte social com inúmeras variáveis, designadamente, processos de acolhimento caloroso e de gratidão (Goldsmith&Parks, 1990), aceitação (Sarason, Pierce & Sarason, 1990), interdependência (Coyne, Ellard & Smith, 1990), reciprocidade (Antonucci & Jackson, 1990) e relações formais de trabalho e cooperação (Albrecht & Hall, 1991; Ray, 1987, 1993).

Pereira e colaboradores (2005), consideram que os problemas relacionais (problemas familiares; entre parceiros, amigos e colegas) constituem dos principais motivos de procura dos serviços de aconselhamento no ensino superior.

Estudos de Lencastre e colaboradores., 2000; Pinheiro e Ferreira, 2002) demonstram que os estudantes que apresentam menor percepção de suporte social tendem a manifestar com maior frequência cognições e comportamentos mal-adaptativos.

As conclusões de vários estudos têm destacado a importância do relacionamento com os pares na adaptação do estudante ao ensino superior, ressaltando para a necessidade de promover intervenções psicossociais que visem estender e diversificar as interações, de forma a desenvolver e estimular quer a quantidade quer a qualidade das relações sociais. Assim, parece-nos importante valorizar o ambiente institucional, desenvolver sentimentos de aceitação e de pertença, estimular o suporte social proveniente das redes naturais do estudante e procurar desenvolver novas redes de suporte.

## **Capítulo 2 O Bem-Estar psicológico e o bem-estar subjetivo na adaptação ao ensino superior**

### **2.1. Conceptualização do Constructo de bem-estar**

A promoção do bem-estar e o desenvolvimento equilibrado dos jovens tem constituído uma das principais preocupações, particularmente, por parte dos psicólogos, dos profissionais de saúde, dos pais e dos agentes educativos. Assim, nas últimas décadas, várias áreas da ciência psicológica têm-se dedicado à investigação e ao desenvolvimento neste domínio, no sentido de melhor contribuir para a promoção do bem-estar psicológico dos jovens (Cohen & Cohen, 1996; Compas, 1993, citado sem Novo, 2003).

Segundo, Kendall, Lerner e Craighead (1984) citados em Novo (2003), a inquietação com a promoção do bem-estar e do desenvolvimento equilibrado dos jovens é consequência da particular ênfase colocada pelos investigadores, em torno de três objetivos fundamentais da intervenção psicológica.

O primeiro objectivo tem a ver com a intervenção terapêutica, que visa reduzir e/ou eliminar os problemas ou as dificuldades apresentadas pelos jovens e que interferem, não só de forma negativa com o seu funcionamento adequado, como também podem causar problemas ao nível do seu desenvolvimento harmonioso.

O segundo, tem a ver com a prevenção dos problemas ou dificuldades, através da implementação de programas específicas administrados a grupos ou indivíduos específicos considerados em risco, esperando que, estas intervenções preventivas reduzam a possibilidade de seguimento de problemas comportamentais, emocionais ou sociais.

O terceiro, é administrada a indivíduos ao longo de todo o seu percurso de vida (indivíduos não necessariamente com problemas, nem em situações de risco), visando a criação de oportunidades de aprendizagem ou de promoção de competências de vida que facilitem o seu funcionamento ajustado, no sentido duma optimização do seu equilíbrio psicológico, tendo objectivos mais promocionais do desenvolvimento harmonioso.

O restabelecimento ou a promoção do bem-estar psicológico seja numa, perspectiva mais terapêutica, mais preventiva ou ainda mais promocional, deve ser sempre apresentada como meta a atingir por parte dos profissionais de psicologia. Como referem, Schoeder e Gordon (1991) citados em Novo (2003), estes profissionais não só devem ter como objectivo ajudar os cerca de 5% a 15% de jovens que apresentam problemas/dificuldades, mas ajudar, igualmente, os restantes que não apresentam os mesmos problemas e que necessitam de ajuda, para lidar com as circunstâncias normais do crescimento e do desenvolvimento.

O estudo, a análise e a definição do bem-estar psicológico têm sido desenvolvidos por variados autores na área da psicologia, os quais fundamentam os seus trabalhos em áreas distintas, com tradições conceptuais igualmente distintas e com objectivos de investigação bastante diferenciados. Porém, a investigação neste domínio é muito extensa e conceptualmente difusa (Andrews & Robinson, 1991).

Diversas são as dificuldades e os problemas identificados nesta área de investigação. Além da ausência de um modelo teórico orientador da investigação e da valorização da felicidade como critério de definição do bem-estar e como alvo exclusivo de avaliação, a proliferação de conceitos e de instrumentos de medida constituem obstáculos à compreensão dos dados empíricos acumulados. Estes obstáculos traduzem-se numa dificuldade em encontrar definições consensuais, quadros conceptuais unificadores e medidas avaliativas que reúnam o consenso e aceitação por parte de todos os investigadores.

Ryff e Keys (1995) referem que a disparidade de concepções e objectivos nas abordagens de bem-estar psicológico, está relacionada com o facto de algumas propostas de definição do constructo só terem surgido depois das medidas terem sido desenvolvidas e no seguimento da análise dos resultados da aplicação das mesmas medidas a diferentes populações, ou seja, alguns investigadores começaram por construir medidas avaliativas do bem-estar psicológico e só depois da análise de resultados desses trabalhos é que tentaram elaborar um quadro teórico conceptual do mesmo. Outros autores fizeram algumas propostas mais elaboradas de definição do constructo mas tais definições não foram acompanhadas pelo desenvolvimento de medidas avaliativas.

São frequentemente encontradas na literatura definições vagas do bem-estar, concebendo, assim, ambiguidade na interpretação da mesma. A dificuldade na definição do bem-estar, segundo Danna e Griffin (1999) citados em Novo, (2003) poderá ser explicada pela subjectividade intrínseca implícita na grande diversidade individual.

O bem-estar surge associado aos conceitos de felicidade, qualidade de vida e saúde parecendo que o interesse suscitado pelo tema estará ligado a épocas históricas caracterizadas pela abundância, em que os indivíduos manifestam a necessidade de reflexão e de interioridade, parecendo procurar o sentido da vida (Ryan & Deci, 2001).

Para Ryan e Deci (2001), o bem-estar inscreve-se no domínio da psicologia positiva e responde à necessidade de entender aspectos específicos do desenvolvimento humano ligados à noção de crescimento pessoal e à promoção dos sentimentos de satisfação, sendo promotor daquilo que a psicologia positiva denomina de florescimento humano como faceta do funcionamento óptimo do indivíduo.

Simões, Ferreira, Lima, Pinheiro, Vieira, Matos e Oliveira (2000) consideram que a multidimensionalidade do constructo bem-estar evidencia-se particularmente pela sua dimensão afectiva e cognitiva. A dimensão afectiva, caracteriza-se pela afectividade positiva e negativa, traduzindo a tendência para experienciar sentimentos e sensações agradáveis ou a disposição para experienciar sentimentos e emoções desagradáveis. A dimensão cognitiva representa a satisfação com a vida, como resultado da avaliação global que os sujeitos fazem das suas vidas, do seu passado e do desejo de evoluir.

## **2.2. Abordagens teóricas do Bem-estar**

Sob a designação de bem-estar distinguem-se essencialmente duas perspectivas: a do bem-estar subjectivo e a do bem-estar psicológico, que se apoiam em perspectivas teóricas distintas.

Novo, (2003) refere as duas formas de conceptualizar o bem-estar, a primeira, da década 60, que concebe o constructo de bem-estar como um conjunto de diversos conceitos, de felicidade, de satisfação e de experiências subjetivas considerado como bem-estar subjetivo e, a segunda, que é proposta nos anos 80, sob a designação de bem-estar psicológico, a qual tem por objectivo caracterizar este domínio a partir das

dimensões básicas do funcionamento positivo que emergem de diferentes modelos teóricos da psicologia do desenvolvimento, da psicologia clínica e da saúde mental.

Blanco e Diaz (2005) também mencionam duas formas de conceptualização do bem-estar, o bem-estar subjetivo – que se refere a uma concepção hedónica do bem-estar e o bem-estar psicológico – que diz respeito a uma concepção eudaimónica do bem-estar.

### **2.2.1. Caracterização do modelo de Bem-estar subjetivo**

A investigação no âmbito do bem-estar subjetivo iniciou-se nos finais dos anos 60, nos EUA, ligada à área da Psicologia Social, inserida no denominado “Movimento dos Indicadores Sociais” (Campbell, 1976 citado em Novo, 2003).

O bem-estar subjetivo é definido como um domínio que se refere ao bem-estar global do indivíduo, avaliado a partir da satisfação com a vida e da felicidade. Estas duas dimensões ou componentes embora relacionados entre si, diferenciam-se pela especificidade dos processos psicológicos que envolvem (Novo, 2003).

Galinha (2008), refere que as pessoas consideradas mais felizes são aquelas que são mais intensamente felizes na maior parte do tempo e que uma pessoa tem um nível elevado de bem-estar subjetivo quando se verifica superioridade do afecto positivo sobre o negativo.

Para Diener e Fujita, (1995) e Lucas e colaboradores (1996), citados em Novo (2003), o bem-estar subjetivo é um constructo multidimensional que integra variadas componentes (satisfação com a vida, afecto positivo e afecto negativo), apresentando padrões únicos de relação com diversas variáveis internas e externas. Ainda que haja uma associação importante entre estas componentes (que se reflete na designação de bem-estar subjetivo ou felicidade), a satisfação com a vida é a componente mais marcadamente cognitiva e as experiências afectivas constituem a componente de cariz mais emocional. As experiências afectivas, por sua vez, organizam-se a partir de duas dimensões distintas (afecto positivo e afecto negativo).

Segundo Diener e Diener (1995) citado em Novo, (2003) o bem-estar subjetivo é a reacção avaliativa das pessoas à sua própria vida, quer em termos de satisfação

(avaliação cognitiva), quer em termos de afectividade (avaliação afectiva). A avaliação cognitiva diz respeito à satisfação com a vida e a avaliação afectiva relaciona-se com a felicidade.

No mesmo sentido, Galinha e Ribeiro (2005) consideram que o conceito de bem-estar subjetivo é constituído por uma dimensão cognitiva em que existe um juízo avaliativo, traduzindo-se em satisfação com a vida e uma dimensão emocional, positiva ou negativa a que corresponde a felicidade, quando as experiências vividas foram avaliadas mais por emoções de prazer do que de sofrimento. O afecto positivo pode ser concebido como um sentimento hedónico puro, vivido num determinado momento. O afecto negativo refere-se a experiência de emoções como a ansiedade, a depressão, a agitação, o aborrecimento, o pessimismo e outros sintomas psicológicos desagradáveis.

A visão hedonista da felicidade é de que o bem-estar compreende a experiência de prazer *versus* desprazer, a qual decorre de julgamentos sobre os elementos positivos e negativos da vida (Ryan e Deci, 2001).

### **2.2.2. Caracterização do Modelo do Bem-estar Psicológico.**

O modelo do Bem-estar Psicológico (BEP) foi proposto, na década de 80, por Carol Ryff associando ao funcionamento psicológico positivo (saúde mental), sentimentos de satisfação e de felicidade no âmbito social e relacional, com a realização pessoal e expectativas futuras (Novo, 2003). As origens mais antigas do constructo bem-estar psicológico, encontram-se na teoria ética de Aristóteles, na qual a Eudaimonia emergiu como sendo elemento estrutural na significação do objectivo de vida (Ryan & Deci, 2001).

O constructo de Bem-estar Psicológico insere-se no âmbito de estudo desenvolvido a partir de duas premissas prévias. A primeira, mais geral e comum ao modelo de bem-estar subjetivo, considera que o conhecimento adquirido a partir do estudo do sofrimento psicológico e das desordens psicopatológicas não permite salientar as causas e as consequências do funcionamento psicológico positivo. Assim, o bem-estar deve ser identificado a partir da presença de recursos psicológicos efetivos e de um funcionamento que se inscreva no âmbito da saúde mental. A segunda premissa, diz respeito ao reconhecimento de que, não obstante de nas últimas décadas ter havido um

esforço em caracterizar o funcionamento positivo, a concepção de bem-estar que lhe subjaz é extremamente restrita, ao tomar a felicidade (e.g., emoções positivas e satisfação) como critério de bem-estar, não atendendo a outras dimensões psicológicas relevante na caracterização do funcionamento positivo (Novo, 2003).

Novo (2003) refere que foi a partir destas premissas que Carol D. Ryff desenvolveu o modelo de bem-estar psicológico, o qual constitui um trabalho revolucionário nesta temática. Este modelo foi formulado e definido a partir da investigação teórica e empírica dirigida em função de três inquietações básicas: a) abarcar as características indispensáveis e comuns aos modelos teóricos de personalidade, da psicologia clínica e da psicologia do desenvolvimento; b) considerar medidas operacionais e importantes no plano teórico e experimental; c) integrar o bem-estar no âmbito da saúde mental, sendo esta percebida nas suas relações com a saúde em geral.

O modelo multidimensional do bem-estar psicológico procura colmatar as limitações teóricas e empíricas apresentadas pelo modelo do bem-estar subjetivo (Novo 2003).

Segundo Ryff, 1989a, 1989b, 1995; Ryff e Keyes, 1995 referenciados em Novo (2003), além da orientação teórica e empírica deste modelo, ele baseia-se num instrumento de avaliação criado especificamente com esse propósito, englobando a análise de seis dimensões psicológicas que descrevem o bem-estar psicológico. São elas: a **autonomia** – sensação independência de autodeterminação do indivíduo e competência de auto-regulação do comportamento ou seja capacidade dos sujeitos para resistir a pressões sociais e a liberdade para pensar, agir e avaliar-se a partir dos próprios padrões. Os modelos de suporte são os de Jahoda, Jung e Rogers; o **domínio do meio** - habilidade e criatividade para criar contextos adequados às necessidades pessoais, senso de maestria e de competência no manejo do ambiente e uso efetivo das oportunidades que o ambiente oferece. Tem suporte nos diversos modelos de desenvolvimento da personalidade do adulto, nomeadamente Allport e Neugarten que destacam as competências de adaptação, de domínio do meio e desenvolvimento de capacidades variadas como fundamentais para lidar com as tarefas complexas, a nível pessoal, familiar, profissional e social; o **crescimento pessoal** – consciência de contínuo crescimento e vontade de aderir a experiências novas que contribui para maximizar o

seu potencial. Esta dimensão é fundamental, na medida em que, enfatiza a necessidade de o indivíduo se manter em desenvolvimento e crescimento. Assim, a capacidade de cada indivíduo se adaptar às contínuas mudanças do ambiente requer o equilíbrio entre a capacidade pessoal de mudar e, ao mesmo tempo, manter o fundamental da sua identidade. Portanto, a influência desta dimensão é ainda maior no processo de adaptação que lhe é requerida para manter a qualidade de vida do indivíduo. Os seus fundamentos estão nas teorias que tomam o desenvolvimento como contínuo ao longo da vida (Buhler, Erikson, Jung e Neugargten); as **relações positivas com os outros** - interesse e a preocupação com a esfera interpessoal, a percepção de capacidades para estabelecer relações satisfatórias e a preocupação com o bem-estar dos outros, isto é interagir efetivamente e altruisticamente com os outros. Recebe contribuição de diferentes modelos da psicologia do desenvolvimento e da personalidade (Rogers, Maslow, Allport e Erickson), na medida em que reconhecem o valor das relações positivas para o funcionamento psicológico e desenvolvimento pessoal; os **objectivos na vida** - estabelecimento de aspirações, metas a alcançar e criação de projetos de vida, convicção de que tais aspirações, metas e objectivos direccionam o comportamento e dão um sentido à vida. Os seus fundamentos estão nas teorias de Jahoda, Rogers e Allport; e a **aceitação de si** – sentimento positivo do indivíduo em relação a si próprio, ao reconhecimento e aceitação dos múltiplos aspectos do *self* e ao sentimento positivo relativo à vida passada. O seu fundamento está no conceito de auto-actualização de Maslow, do de maturidade de Allport, em Jahoda, que vê nas atitudes positivas que o sujeito desenvolve frente ao self a base para a saúde mental e em Rogers que destaca o reconhecimento do valor pessoal como imprescindível para a realização de si.

A escala que permite medir estas dimensões foi traduzida e adaptada para a população portuguesa por Ferreira e Simões (1999), sendo designada de Escala de Bem-estar Psicológico (EBEP).

Ryff & Keyes (1995) consideram que as dimensões psicológicas do modelo bem-estar psicológico adoptam a mesma importância e magnitude, uma vez que cada dimensão considera os vários desafios que o sujeito confronta na procura do bem-estar, pelo que a sua análise possibilita verificar um factor de ordem superior, o bem-estar psicológico global.

### **2.3. Implicações do bem-estar psicológico no processo de adaptação ao ensino superior**

O aparecimento do constructo bem-estar psicológico associado ao conceito de adaptação tem influenciado, vários autores a incluir este constructo na definição de adaptação, considerando-o como índice de adaptação.

Cohler e Boxer (1984) e Derlega e Janda (1986), citados em Novo, (2003) consideram que uma pessoa bem adaptada é aquela que possui uma perfeita percepção da realidade, uma maior preponderância de percepções subjetivas de bem-estar comparativamente às percepções de mal-estar, uma boa competência para aprender com as experiências da sua vida e fazer planos futuros, uma auto-imagem positiva e uma percepção de satisfação pessoal nos vários domínios (académico, familiar), embora reconhecem que o conceito de adaptação tem conceptualizações diferenciadas conforme os diferentes autores.

Segundo Novo (2003), o bem-estar psicológico é também conceptualizado como adaptação pelos autores ligados ao estudo do stress (e.g., Lazarus&Folkman, 1984; Lazarus, 1991), considerando-o como um dos critérios mais importantes no processo de adaptação às situações stressantes.

Bizarro e Silva (2000) consideram a promoção do bem-estar psicológico como um dos objectivos fundamentais das intervenções psicológicas no processo de transição para o ensino superior.

Seco e colaboradores (2005) afirmam que quanto mais as relações familiares e com os pares forem percebidas pelos estudantes como tendo estabilidade, aceitação e aprovação, maior é a probabilidade que o indivíduo tem em experienciar bem-estar psicológico no processo de adaptação ao ensino superior.

O bem-estar físico e psicológico, autoconfiança e percepção de competências cognitivas, parecem relacionar-se positivamente com a adaptação ao ensino superior e consequentemente com o rendimento académico (Santos, 2000; Rego, 1998 citados por Cunha & Carrilho, 2005).

Para Fernandes, Maia, Meireles, Rios, Silva e Feixas (2005) as dificuldades de adaptação (novas exigências pessoais, sociais e académicas) durante a fase de transição para o ensino superior podem manifestar-se através de sintomatologia psicopatológica

que constitui um indicador do mal-estar psicológico e de dificuldades nas competências de resolução de problemas.

Parece existir uma relação entre a ansiedade e o bem-estar psicológico, sendo que, os estudantes com níveis mais elevados de ansiedade demonstram menor satisfação com a vida e mais emoções negativas. Ainda, variáveis como género, preferência do curso, satisfação com os resultados, deslocação, autonomia face aos pais e participação em atividades extra curriculares aparecem associados ao bem-estar psicológico e adaptação ao ensino superior dos estudantes.

Os resultados do estudo de Guerra, Lencastre, Lemos e Pereira (2002), revelou maiores problemas de isolamento/solidão e de adaptação à universidade nos alunos deslocados. Ao encontro destes resultados, Batista e Almeida (2002) encontraram maior bem-estar físico e psicológico, melhor equilíbrio emocional e maior estabilidade afectiva, mais optimismo, maior confiança e melhor competência na tomada de decisão, hábitos de estudo mais eficaz, maior competência de gestão do tempo e de preparação para os exames nos alunos não deslocados.

Ferreira e colaboradores (2005), nos seus estudos, verificaram-se que os alunos que residem com os pais ou familiares manifestam um índice maior de saúde mental em comparação aos que vivem em apartamento ou quarto alugada.

O estudo de Bizarro e Silva (2000) revelou correlação positiva entre o género e o índice de saúde mental, considerando maior facilidade na adaptação à mudança por parte dos rapazes e maior nível de bem-estar.

Os resultados do estudo de Rebelo e Lopes (2001) demonstraram que os alunos que entraram na primeira opção do curso revelam um nível superior de bem-estar psicológico em relação aos que não entraram na primeira opção. Assim, os serviços psicopedagógicos de apoio ao estudante na aprendizagem, aconselhamento vocacional e construção de carreira, devem assumir um relevante função na promoção do bem-estar, adaptação e sucesso académico (Gonçalves, 2001).

## Capítulo 3 – Transição e adaptação ao ensino superior

A transição do ensino secundário para o ensino superior coincidente com a mudança de país confronta os alunos, no geral e em particular os alunos Caboverdianos, com desafios e dificuldades, que por sua vez implica lidar com situações novas e adversas que colocam à prova recursos pessoais e sociais, merecendo uma análise mais atenta por parte das instituições e serviços académicos com acrescidas responsabilidades na recepção e apoio a estes estudantes.

O contexto do ensino superior, sendo novo e por sua vez mais exigente, certamente implicará ao estudante lidar com uma serie de situações novas como: lidar com a separação da família e dos amigos; lidar com todas as implicações que resulta da mudança de país; lidar com novos conteúdos programáticos, novos professores, novos colegas, novos grupos de amigos e pares, novos ritmos de estudo e novos métodos de avaliação. Estas mudanças revelam repercussões na adaptação do aluno ao ensino superior, influenciando o processo de aprendizagem bem como, o desempenho académico (Almeida, Ferreira & Soares, 1999; Pereira, 2005, 2004).

Neste sentido, o 1.º ano do ensino superior, pode ser conceptualizado como um período crítico de crises e desafios ao desenvolvimento harmonioso do estudante. Pois, para além da meta de obter êxito académico, por parte do estudante tem de ultrapassar a problemática da adaptação ao país e ao contexto do ensino superior.

### 3.1. Conceptualização do construto da transição

O momento da transição pode constituir-se como elemento ameaçador ou momento transformador e de novas aquisições e reorganizações pessoais com consequências marcantes no desenvolvimento global do estudante, colocando desafios, à vários níveis aos estudantes, revivendo precedentes conflitos e vulnerabilidades e, por outro lado abrindo espaço a elaboração e superação.

Schilling (1997) sugere a ideia do potencial de desenvolvimento inerente a fase de transição para o ensino superior, afirmando que: *“os conflitos pessoais e os problemas de estudo podem constituir uma oportunidade concreta para o desenvolvimento da personalidade dos estudantes do ensino superior, na medida em*

*que as crises neste período de vida permitem pela primeira vez formular os seus objectivos pessoais; tomar consciência do seu background social e padrões de desempenho, bem como das expectativas dos outros com quem se relacionam; reflectir sobre os seus modelos de identificação e sobre os conflitos associados a estes” (p. 33).*

Assim, os problemas e os conflitos com que o jovem é confrontado nesta fase poderão constituir um “incentivador” para o seu desenvolvimento, ajudando-o a amadurecer e a desenvolver estratégias de *coping* e de resolução de problemas, que serão muito úteis quer a nível pessoal quer profissional (Schilling, 1997).

Clare (1995) citado em Seco, Casimiro, Pereira, Dias e Custódio (2005) procura identificar as exigências e os recursos que os jovens dispõem para encarar os problemas e conflitos. Ao nível das exigências surgem a saída de casa dos pais pela primeira vez; as responsabilidades que o estudante tem de assumir pela primeira vez por questões de gestão de um orçamento limitado, de alimentação, de aluguer de casa, da própria manutenção e do cuidar das suas roupas; a competição direta com os pares; a exigência de uma maior capacidade de escolha e uma maior seletividade da compreensão dos conteúdos, com regras menos claras/organizadas e mais flexíveis; o estabelecimento de uma relação amorosa mais duradoura; a primeira experiência de decepção e insucesso pessoal, com todas as implicações desse insucesso face ao próprio, face a família e a própria instituição. Ao nível dos recursos aparecem os factores individuais, como a personalidade, a auto-estima, a auto-confiança, o nível cognitivo-emocional e social e os estilos de *coping*; tem-se como recurso o grupo de pares e uma relação amorosa privilegiada, que são suportes sociais indispensáveis ao bem-estar; os pais e a restante família, que ao encorajar e dar afecto, constituem outra fonte de suporte importante; e por último tem-se o bom ambiente de trabalho e as actividades extracurriculares, onde o estudante desenvolve competências e aptidões sociais.

Almeida, Ferreira e Soares (1999) consideram que o processo de transição confronta o aluno com a resolução de um conjunto de tarefas que se dividem em quatro domínios principais: **académico** - o ensino superior requer do aluno adaptações constantes às estratégias de aprendizagem, sistemas de avaliação, níveis mais elaborados de organização e elevado envolvimento; **Social** – a entrada no ensino superior fomenta o desenvolvimento de padrões de relacionamento interpessoal mais duradouros com a família professores e colegas, pessoas de sexo oposto e figuras de

autoridade; **Pessoal** – a vida académica deve estimular o estabelecimento de um forte sentido de identidade, maior consciência de si próprio, uma visão pessoal do mundo, promoção de interesses e estilos de vida saudáveis; **Vocacional/institucional** – o ensino superior exige que o estudante o desenvolva a sua identidade vocacional através da exploração do projeto vocacional e profissional.

Dada a complexidade e multiplicidade das tarefas, a avaliação que o jovem faz da sua relação com o ambiente, agravada pela necessidade de ser bem sucedido pode exceder os seus recursos e afectar o seu bem-estar, sendo o impacto relativizado em função das competências e fragilidades de cada estudante.

Para Chickering e Reisser (1993) citados em Seco e colaboradores (2005), o êxito no ensino superior depende da confluência de factores biológicas, psicológicas e sociais, competindo às instituições facultar aos estudantes ambientes estimulantes, diversificados e desafiantes, no sentido de promover o crescimento e o desenvolvimento psicossocial óptimo.

## **3.2. Teorias da transição**

### **3.2.1. Teoria de transição de Nancy Schlossberg**

Seco e colaboradores (2005) referem que foi na década 80 que Nancy Schlossberg desenvolveu a teoria de transição, tendo sido aprofundada posteriormente em trabalhos de Schlossberg, Watters & Goodman, em 1995.

Schlossberg citado em Seco e colaboradores (2005) considera que se está perante uma transição quando um certo acontecimento ou ausência de acontecimento, gera mudanças ao nível dos relacionamentos, das rotinas, dos papéis pessoais, podendo afectar o auto-conceito ou o conceito do mundo. Segundo esta teoria a estrutura de uma transição combina três componentes básicos: a sua identificação e o processo de transição propriamente dito, factores determinantes das respostas à transição e optimização ou reforço de recursos individuais Schlossberg e colaboradores (1995 citados em Seco e colaboradores 2005) consideram que a identificação da transição constitui o ponto de partida para lidar com a situação, sendo determinante começar por identificar neste processo, o tipo de transição (transição previsível, imprevisível ou de

ausência de acontecimentos), o contexto em que ocorre a transição (se afecta único indivíduo ou mais pessoas), o impacto que a transição poderá revelar no estilo de vida do jovem (se abarca uma ou mais áreas de vida) e o tempo de transição (como o tempo e perspectivado pelo indivíduo e pela instituição).

No momento de transição é de extrema importância identificar o tipo de transição, o contexto em que ocorre a transição e, por último, o impacto que a transição poderá revelar no estilo de vida da pessoa. Este último aspecto é o que tem mais enfoque na pessoa em causa, uma vez que pode estar envolver várias áreas da sua vida (Seco, e colaboradores, 2005)

### **3.2.2. Teoria de desenvolvimento psicossocial de Chickering**

Chickering e Reisser (1993) citados em Seco e colaboradores procuram na sua teoria procura compreender os processos que os estudantes vivenciam durante a frequência ao ensino superior. Assim consideram o desenvolvimento de segurança, da autonomia, de aptidão e da interdependência interpessoal como condição chave para uma melhor percepção da adaptação a um novo contexto cheio de desafios e oportunidades, e ainda ao nível do redimensionamento das fontes de suporte social.

Chickering e Reisser (1993, consideram o desenvolvimento como resultado do processo de maturação interno e de desafios e oportunidades proporcionados pelo ambiente de aprendizagem. Assim, o desenvolvimento ocorre sempre que se verifica uma congruência e ajustamento entre motivações internas do estudante e as solicitações sociais, culturais e institucionais por ele experienciadas citados em Seco e colaboradores 2005).

A perspectiva desenvolvimentista e psicossocial de Chickering concebe o desenvolvimento do estudante do ensino superior, assentado numa estrutura de sete vectores a descrever: 1) tornar-se competente – a competência subdivide em dimensões intelectuais, física e manual. O sentido de competência resulta de sentimento de confiança que se projecta à medida que o estudante lida com acontecimentos de vida, gere suas dificuldades e conquistam sucesso na resolução dos problemas; 2) Regular as emoções – o controle das emoções e canalizá-las de forma adequada (dependendo dos objectivos pessoais, projectos e aspirações futuros do aluno) 3) Desenvolver a

autonomia em direcção à independência – abrange o conceito de independência emocional (redução da necessidade de afecto, segurança e aprovação por parte dos outros, especialmente dos pais), o conceito de independência instrumental (capacidade para conduzir actividades e resolver problemas de modo auto-orientado sem precisar de apoio ou ajuda permanente) e o conceito de reconhecimento da interdependência (leva ao desenvolvimento de autonomia e constitui uma percepção mais clara das responsabilidades perante a própria vida). Este vector influencia de forma mais significativa a adaptação no ensino superior; 4) Desenvolver as relações interpessoais – demonstrar capacidade de interacção com os outros de forma aberta e empática, respeitando as diferenças; 5) Desenvolver a identidade – sentir bem com o corpo, o género e a orientação sexual; articular o auto conceito com os papéis sociais e estilo de vida; 6) Desenvolver um sentido de vida – capacidade de mobilizar e estabelecer prioridades, criar interesses e formular planos de acção vocacionais e pessoais; 7) Desenvolver a integridade – inclui a humanização e personificação dos valores e o desenvolvimento da congruência entre crenças e comportamentos (Seco & colaboradores, 2005).

Para estes autores, embora a teoria de Chickering tenha sido alvo de críticas por parte dos investigadores, permite assumir o desenvolvimento da estabilidade, da autonomia, o sentido de competência, a identidade e a interdependência no contexto interpessoal como componente básico na compreensão do processo de adaptação ao ensino superior.

### **3.3. Implicações inerentes ao processo de transição/adaptação ao ensino superior**

Atualmente, parece atribuir-se grande relevância ao momento da transição para o ensino superior, uma vez que este momento é marcado por grandes anseios, expectativas e inquietações, por parte de todos os intervenientes neste processo (Alves & Vilhena, 2008).

Assim, subsiste um consenso por parte dos intervenientes de que as transições devem ser bem preparadas e ponderadas, de modo a que se realizem com harmonia (Bento, 2007) pois, neste processo, o estudante é confrontado com um ambiente físico novo e distinto, modo diferente de aprendizagem e funcionamento (França, 2008),

novos relacionamentos, novas rotinas e desempenho de novos papéis (Seco & Cols, 2005 citado por Alves & Vilhena, 2008)

Para Borges e Magalhães (2009) o processo de transição depende de factores como: o meio social, económico, cultural, a origem social, as possibilidades e circunstâncias de emprego, os papéis de género e as redes de apoio formais e informais do estudante.

Claire (1995), Phelps e Hanley-Maxweil (1997) citados em Seco e colaboradores (2005) consideram os grupos de pares, a família nuclear e alargada como fonte de suporte, afecto, aconselhamento e sobretudo quando estes indivíduos estão mais vulneráveis, as relações amorosas estáveis e um bom ambiente académico como dimensões importantes na atenuação das dificuldades e problemas confrontadas no processo de transição.

Os resultados de estudos evidenciam que o suporte e reforço por parte dos familiares, amigos, instituição frequentada, orientação nas situações de conflito e percepção de disponibilidade e de ajuda na resolução dos seus problemas, constituem factores promotores e essenciais no processo de transição e na percepção de bem-estar e satisfação geral (Seco e colaboradores, 2005).

Outros estudos efectuados (e.g., Hasazi et al. 1986 citados por Phelps & Hanley-Maxwell, 1997) sustentam a influência da rede social e familiar como suporte para uma transição eficaz e destacam a qualidade de vida como factor central no processo de transição.

Segundo Margolis (1981) citado por Santos (2001) quando o momento de transição implica uma separação da família, amigos e vizinhos pode gerar, acontecimentos de maior stress por parte dos jovens e precipitar situações de crises adaptativas.

Wintre, Sugar (2000) e Steward (1982), mencionam que a transição e adaptação ao novo contexto do ensino superior, geram situações de stress, constituindo para os alunos menos resilientes sentimentos de solidão, desinteresse, impotência, auto percepção negativa e, muitas vezes, depressão e mal-estar geral (citado por Santos, 2001).

As investigações têm indicado que as dificuldades e os desafios confrontadas no contexto do ensino superior refletem na qualidade da adaptação, aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes, particularmente dos do primeiro ano, conjuntura que justifica o facto dos alunos que frequentam o ensino superior, e particularmente os que ingressaram pela primeira vez no ensino superior, tenham sido adoptados como população-chave no estudo dos processos de transição/adaptação no contexto universitário, tanto à nível nacional como no plano internacional. Assim, os resultados têm revelado: → que mais de metade dos estudantes que ingressam no Ensino Superior apresentam dificuldades nesta transição (Leitão & Paixão, 1999)

→ que as taxas de insucesso e abandono no ano de ingresso são elevadas (Van Vracem & De Ketele, 1983);

→ que a qualidade da integração/adaptação académica é a variável-chave na tomada de decisão dos estudantes em desistir ou continuar no estabelecimento de ensino (Tinto, 1993);

→ que a percepção do grau de integração/adaptação se encontra positivamente correlacionada com o sucesso académico objectivo (Tavares, Santiago, Taveira, Lencastre & Gonçalves, 2000);

→ e que os níveis de psicopatologia nesta população tem aumentado drasticamente nos últimos anos (Stone & Archer, 1990), compreendendo doenças psiquiátricas, distúrbios do comportamento e dificuldades psicológicas e sociais, que podem ter efeitos seriamente prejudiciais na capacidade de os estudantes prosseguirem os seus estudos adequadamente.

As investigações supra-referidas constataam com estes resultados ainda, que o primeiro ano de frequência ao Ensino Superior deve ser conceptualizado como um período crítico, potencializador de crises e/ou desafios desenvolvimentais e como agente determinante dos padrões de desenvolvimento estabelecidos pelos jovens ao longo da sua trajetória académica (Almeida, Soares & Ferreira, 2000; Bastos & Gonçalves, 1996; Pascarella & Terenzini, 1991) podendo inclusivamente influenciar de forma negativa a qualidade de inserção profissional dos recém-licenciados, assim como o envolvimento futuro em processos de aprendizagem ao longo da vida (Tavares et al., 1999) e demonstram que o processo de transição/adaptação ao ensino superior deve ser conceptualizado como complexo, multifactorial, predictor do sucesso académico, do desenvolvimento académico e psicossocial do estudante, da saúde e do seu bem-estar.

O ambiente competitivo do ensino superior e a pressão para que se alcancem bons resultados académicos faz aumentar o número de estudantes que experienciam o medo do fracasso, o sentimento de incompetência para usar o próprio potencial intelectual e a ansiedade perante situações de avaliação (Bell e tal., 1994; Rytke et al., 1994 citados por Santos, 2001).

Por outro lado, o relacionamento com os colegas representa uma das áreas de grande preocupação por parte dos novos estudantes (Chickering & Raiser, 1993).

As relações com os pares ajuda a ultrapassar as dificuldades inerentes ao processo de transição que acarreta desinvestimento e distanciamento das relações pré-ensino superior com a família e amigos, nem sempre vivenciadas de forma positiva mas pode também contribuir para a aprendizagem de novos estilos de vida, muitas das vezes associados ao aumento do consumo de álcool e outras drogas, acarretando problemas académicos e de saúde de vários níveis (Santos, 2001).

Segundo Pereira e colaboradores (2006) os estudantes que frequentam o Ensino Superior, constituem um grupo de risco, graças a grande prevalência de desordens alimentares, falta da prática de exercício física, consumo de substâncias nocivas, como álcool e droga e na prevalência de acidentes estilos de vida que colocam em risco a prevenção da saúde a longo prazo na população jovem.

Tinge Robinson (1998), referido em Santos (2001), consideram que o desenvolvimento pessoal dos estudantes é um importante indicador da sua transição/adaptação académica, uma vez que implica o assumir de responsabilidades pelos próprios atos, o lidar com a mudança, o desenvolver a autonomia, gerir o tempo e obter níveis adequadas de auto-disciplina e a fazer face a situações indutoras de stresse.

Os resultados das investigações referente aos alunos do primeiro ano, permite concluir que uma transição/adaptação adequada e de qualidade ao Ensino Superior, a promoção de estilos de vida saudáveis por parte da população académica, em que a prevenção ou remediação baseia-se na mudança de atitudes e comportamentos, que depende, de factores pessoais e das suas interações com o ambiente físico, social e cultural, da situação económico-financeira e das aprendizagens sociais, ajuda sem dúvida a combater as razões explicativas do insucesso académico e contribui para o bem-estar geral dos alunos (Pereira, 2005; Pereira e colaboradores, 2006).

Tem-se verificado a incrementação de estudos empíricos orientados para o conhecimento da origem e características do estudante no ensino superior na tentativa de explicar as taxas de insucesso e abandono, procurando compreender a diversidade de factores elucidativos na adaptação dos alunos a uma realidade contextual e educativa diferente.

Neste sentido, os resultados de um estudo de Lencastre, Guerra, Lemos & Pereira (1999) revelaram diferenças significativas nas disciplinas realizadas com aprovação, com uma percentagem maior de raparigas que realizam mais de 50% das disciplinas do que os rapazes. Quanto a intenção de mudança de curso, os resultados revelaram uma percentagem maior de raparigas a querer mudar de curso. Por outro lado, os resultados demonstram a existência de maior percentagem de rapazes insatisfeitos com materiais, docentes e recursos físicos e materiais e com método de estudo mais fraco em relação as raparigas.

Segundo Pascarella & Terenzini, (1991) o envolvimento em actividades académicas fora das aulas, a interacção com os serviços da universidade, assim como o relacionamento com os colegas, desempenham um importante papel na adaptação do estudante.

Os resultados de uma investigação realizada no Instituto Politécnico de Leiria, por Seco, Pereira, Dias, Casimiro e Custódio (2007), revelam que o género, o grau de opção de universidade e de curso e a situação de deslocação do estudante influenciam significativamente a qualidade da adaptação, verificando-se que a percepção do suporte social parece constituir uma condição importante para o seu bem-estar pessoal e sucesso académico.

Medidas do Ministério da Educação, vêm comprovar a relevância desta temática, ao solicitar às Universidades Portuguesas a realização de estudos que permitam tipificar causas de insucesso no ensino superior, de modo a possibilitar o desenvolvimento de medidas remediativas e/ou promotoras de sucesso académico (Despacho n.º 6659/99 – 2.ª Série).

Os resultados de um estudo efectuado por Almeida e Carneiro (1999) apontam para níveis superiores de adaptação académica por parte de alunos com estratégias de *coping* do tipo confronto ativo (como é o caso do pedido de ajuda, confronto e

resolução ativa dos problemas e a atitude ativa de não interferência na vida quotidiana pelas ocorrências) muito embora os coeficientes de correlação não sejam elevadas. Situação inversa verifica-se nas correlações com abandono passivo perante a situação e controlo interno/externo dos problemas (estratégias mais centradas nas emoções).

Segundo, Bastos (1993); Bastos e Gonçalves (1996); Leitão e Paixão (1999); Taveira e colaboradores (2000) os problemas de adaptação e insucesso académico, em especial no primeiro ano do ensino superior, têm sido analisadas constantemente em Portugal e que várias instituições de ensino superior que adiantam com criação de serviços de apoio aos estudantes, procurando dar resposta a questões de orientação vocacional, de definição de projectos de carreira, associados ao curso, de envolvimento institucional, de apoio tutorial, de promoção de motivação e aprendizagem ou de facilitação do desenvolvimento psicológico.

# PARTE-II ESTUDO EMPÍRICO

## Capítulo 4 Metodologia

### 4.1. Objetivos da Investigação

A investigação revela-se, cada vez mais, como essencial no crescimento de qualquer ciência enquanto geradora de conhecimento metodizado.

A realização sob orientação de um trabalho de investigação singular que contribuísse para o avanço do conhecimento científico nesta área de especialidade, a Psicologia da Educação, assim como a análise crítica de fenómenos psicológicos do quotidiano dos estudantes de ensino superior Cabo-Verdianos, constituíram um grande objectivo da nossa investigação.

Em termos de objetivo geral poder-se-á dizer que, com esta investigação, pretende-se compreender a influência, de características sociodemográficas e de variáveis pessoais e relacionais da percepção do suporte social e do bem-estar psicológico na transição e adaptação ao ensino superior dos estudantes. Cabo-verdianos inscritos na comunidade académica de Algarve e de Coimbra.

Tendo em consideração o objetivo geral definido para o nosso estudo e face às principais evidências que a da revisão bibliográfica nos ofereceu, quer no que se refere ao suporte social, ao bem-estar psicológico, ou ainda, em relação a transição/adaptação para ensino superior pretendemos agora a um nível mais específico:

- Caracterizar a amostra ao nível do género, origem geográfica, apoio social, comunidade académica, curso, ciclo, nível de escolha do curso e instituição e estudante-trabalhador.
- Avaliar o índice de suporte social, de bem-estar psicológico e de adaptação ao ensino superior dos participantes;
- Analisar a variância de resultados no suporte social, no bem-estar psicológico e na adaptação ao ensino superior em função das variáveis sociodemográficas (e.g., género, origem geográfica, apoios sociais, comunidade académica, áreas científicas do curso, ciclo de estudos, opção da escolha do curso, opção de escolha da instituição, condição de estudante)

- Analisar em que medida as variáveis sociodemográficas influenciam a perceção de suporte social o bem-estar psicológico e a transição/adaptação ao ensino superior;
- Analisar a relação entre o suporte social, o bem-estar psicológico e a transição/adaptação ao ensino superior;
- Verificar se valores positivos no suporte social e no bem-estar psicológico traduzem numa eficaz transição e boa adaptação ao ensino superior.

## 4.2. Participantes

O presente estudo considera uma amostra de conveniência de 200 alunos cabo-verdianos do ensino superior, inscrito na comunidade académica do Algarve e de Coimbra.

Da comunidade académica do Algarve ou da instituição, Universidade do Algarve (n=71; 35,5%), fizeram parte alunos das seguintes Unidades Orgânicas: Departamento de Ciências Biomédicas (n=4; 2%); da Escola Superior de Gestão Hotelaria e Turismo (n=8; 4%); da Escola Superior de Tecnologia (n=10;5%); da Escola Superior de Educação (n=1; 0,5%); da Escola Superior de Saúde (n=3;1,5%); da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais (n=8;4%); da Faculdade de Economia (n=10; 5%) da Faculdade de Ciência e Tecnologia (19; 9,5%); do Instituto Superior de Engenharia (n=6; 3%); e do Instituto Superior de Tecnologia (n=2; 1%).

A comunidade académica de Coimbra (n=129; 64,5%) abrange, a instituição, Universidade de Coimbra (n=63; 31,5%), em que fazem parte alunos da Faculdade de Ciência e Tecnologia (n=32; 16%), da Faculdade de Economia (n=17; 8,5%), da Faculdade de Direito (n=4; 2%), da Faculdade de Letras (3; 1,5%) e da Faculdade de Psicologia e de Ciências de Educação (7; 3,5%); a instituição, Instituto Politécnico de Coimbra (n=62; 31%), em que fazem parte alunos da Unidade Orgânica da Escola Superior Agrária (n=11; 5,5%), da Escola Superior de Educação (n=7; 3,5%), da Escola Superior de Tecnologia de Saúde (n=5; 2,5%), da Escola Superior de Tecnologia de Oliveira do Hospital (n=2; 1%), do Instituto Superior de Contabilidade e Administração (n=9; 4,5%) e do Instituto superior de Engenharia (n=28; 14%). Esta comunidade académica inclui, ainda, alunos da Escola Superior de Enfermagem de Coimbra (n=1; 0,5%) e do Instituto Superior de Estudos Teológicos de Coimbra (n=3; 1,5%).

**Tabela 4.1**

Distribuição dos participantes por comunidade académica, instituição de ensino superior e unidade orgânica

<b>Comunidade Académica</b>	<b>Instituição de Ensino Superior</b>	<b>Unidade Orgânica</b>	<b>N</b>	<b>%</b>	
Algarve	Universidade do Algarve	Departamento de Ciências Biomédicas	4	2,0	
		Escola Superior de Gestão Hotelaria e Turismo	8	4,0	
		Escola Superior de Tecnologia	10	5,0	
		Escola Superior de Educação	1	0,5	
		Escola Superior de Saúde	3	1,5	
		Faculdade de Ciências Humanas e Sociais	8	4,0	
		Faculdade de Economia	10	5,0	
		Faculdade de Ciência e Tecnologia	19	9,5	
		Instituto Superior de Engenharia	6	3,0	
		Instituto Superior de Tecnologia	2	1,0	
		<b>Subtotal</b>	<b>71</b>	<b>35,5</b>	
Coimbra	Universidade de Coimbra	Faculdade de Ciência e Tecnologia	32	16	
		Faculdade de Economia	17	8,5	
		Faculdade de Direito	4	2,0	
		Faculdade de Letras	3	1,5	
		Faculdade de Psicologia e de Ciências de Educação	7	3,5	
			<b>Subtotal</b>	<b>63</b>	<b>31,5</b>
	Instituto Politécnico de Coimbra		Escola Superior Agrária de Coimbra	11	5,5
			Escola Superior de Educação de Coimbra	7	3,5
			Escola Superior de Tecnologia da Saúde de Coimbra	5	2,5
			Escola Superior de Tecnologia e Gestão de Oliveira do Hospital	2	1,0
Instituto Superior de Contabilidade e Administração de Coimbra			9	4,5	
Instituto Superior de Engenharia de Coimbra			28	14	
		<b>Subtotal</b>	<b>62</b>	<b>31</b>	
		Escola Superior de Enfermagem de Coimbra	1	0,5	
		Instituto Superior de Estudos Teológicos	3	1,5	
		<b>Subtotal</b>	<b>4</b>	<b>2,0</b>	
<b>Total</b>			<b>200</b>	<b>100</b>	

Os participantes encontram-se distribuídos por diferentes cursos (ver anexo I) entre o 1.º e o 2.º ciclo: 1.º ano do 1.º ciclo (n=52;26%); o 2.º ano do 1.º ciclo (n=39; 19,5%); 3.º ano do 1.º ciclo (n=65; 32,5%); 1.º ano do 2.º ciclo (n=18; 9%); e 2.º ano do 2.º ciclo (26; 13%). A amostra foi proveniente de um universo total de 753 alunos inscritos na comunidade académica de Coimbra e 128 inscritos na comunidade académica do Algarve no ano lectivo 2010/2011.

**Tabela 4.2**

Distribuição dos participantes por Ciclos e Anos do Curso

<b>Ciclo de Estudos</b>	<b>Ano</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
1º	1º	52	26
	2º	39	19,5
	3º	65	32,5
	Subtotal	156	78
2º	1º	18	9
	2º	26	13
	Subtotal	44	22
Total		200	100

O intervalo de idades da amostra varia entre os 18 e os 37 anos em ambas as comunidades, tendo a maioria dos sujeitos até 27 anos (n=174; 87%) de idade, 61% entre os 20 e os 25 anos de idade. A média de idades é de 23,34 (DP= 3,840), para uma média de 22,88 (DP= 3.631) para os estudantes da comunidade académica de Coimbra e de uma média de 24.18 (DP= 4.086) para os que estudam na comunidade académica do Algarve.

No que se refere ao género, a nossa amostra é composta por (n=99; 49,5%) sujeitos do género feminino e (n=101; 50,5%) sujeitos do género masculino.

**Tabela 4.3**

Distribuição dos participantes por Género

Género	Amostra		Coimbra		Algarve	
	N	%	N	%	N	%
Masculino	101	50,5	63	31,5	38	19
Feminino	99	49,5	66	33	33	16,5
Total	200	100	129	64,5	71	35,5

A maioria dos participantes da nossa amostra é natural da Ilha de Santiago (n=121; 60,5%), sendo os restantes (n=79; 39,5%) das restantes ilhas.

**Tabela 4.4**

Distribuição dos participantes por Ilhas

Ilhas	Amostra		Algarve		Coimbra	
	N	%	N	%	N	%
S Antão	22	11	8	4	14	7
S Vicente	31	15,5	4	2	27	13,5
S Nicolau	2	1	2	1	0	0
Sal	12	6	7	3,5	5	2,5
Boa Vista	1	0,5	0	0	1	0,5
Maio	5	2,5	1	0,5	4	2
Santiago	121	60,5	47	23,5	74	37
Fogo	5	2,5	1	0,5	4	2
Brava	1	0,5	1	0,5	0	0
Total	200	100	71	35,5	129	64,5

No que diz respeito ao estado civil, importa salientar que a grande maioria dos participantes (n=194; 97%) são solteiros, e (n=6; 3%) casada, sendo (n=3; 1,5%) por união de facto.

**Tabela 4.5**

Distribuição dos participantes por Estado Civil

<b>Estado Civil</b>	<b>Amostra</b>		<b>Algarve</b>		<b>Coimbra</b>	
	<b>N</b>	<b>%</b>	<b>N</b>	<b>%</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
Solteiro	194	97	69	34,5	125	62,5
Casado	3	1,5	1	0,5	2	1
União de facto	3	1,5	1	0,5	2	1
Total	200	100	71	35,5	129	64,5

Dos participantes da amostra, 158 alunos (79%) encontravam-se matriculados na instituição que classificaram como primeira opção de escolha. Por outro lado, 42 (21%) estudantes encontram-se matriculados na instituição que não corresponde à sua primeira escolha. Verifica-se um valor idêntico quando se refere a escolha do curso, sendo que 157 (78,5%) encontram-se matriculados no curso que classificam como de 1.<sup>a</sup> opção e 43 (21,5%) não se encontra no curso que corresponde a primeira opção de escolha.

**Tabela 4.6**

Distribuição dos participantes pela opção da universidade

<b>Opção da Universidade</b>	<b>Amostra</b>		<b>Algarve</b>		<b>Coimbra</b>	
	<b>N</b>	<b>%</b>	<b>N</b>	<b>%</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
1 <sup>a</sup> opção	158	79	57	28,5	101	50,5
Outras opções	42	21	14	7	28	14
Total	200	100	71	35,5	129	64,5

**Tabela 4.7**

Distribuição dos participantes pela opção do curso

<b>Opção do curso</b>	<b>Amostra</b>		<b>Algarve</b>		<b>Coimbra</b>	
	<b>N</b>	<b>%</b>	<b>N</b>	<b>%</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
1 <sup>a</sup> opção	157	78,5	53	26,5	104	52
Outras opções	43	21,5	18	9	25	12,5
Total	200	100	71	35,5	129	64,5

A maioria dos respondentes encontrava-se apenas a estudar (n=132; 66%), registando-se um valor elevado (n=68; 34%) de alunos que estudam e trabalham ao mesmo tempo, sendo 40 (20%) alunos estão em regime de *part-time* e =28 (14 %) em *full-time*. Entre os participantes, apenas 22 (11%) estudantes desempenham algum tipo de atividade académica/associativa, sendo que 178 (89%) alunos não desempenham qualquer tipo de função académica ou associativa na escola que frequenta. No que se refere a bolsa de estudo, apenas 34 (17%) participantes referem beneficiar de bolsa de estudo e a grande maioria (n=166; 83%) não beneficia.

**Tabela 4.8**

Distribuição dos participantes em função de estudante-trabalhador

<b>Estudante-trabalhador</b>	<b>Amostra</b>		<b>Algarve</b>		<b>Coimbra</b>	
	<b>N</b>	<b>%</b>	<b>N</b>	<b>%</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
Sim	68	21,5	28	14	40	20
Não	132	78,5	43	21,5	89	44,5
Total	200	100	71	35,5	129	64,5

**Tabela 4.9**

Distribuição dos participantes em função de bolsa de estudo

<b>Bolseiro</b>	<b>Amostra</b>		<b>Algarve</b>		<b>Coimbra</b>	
	<b>N</b>	<b>%</b>	<b>N</b>	<b>%</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
Sim	34	17	13	6,5	21	10,5
Não	166	83	58	29	108	54
Total	200	100	71	35,5	129	64,5

Dos estudantes que participaram no estudo, a grande maioria (n=130; 65%) encontrava-se a viver numa casa ou apartamento com outros colegas e 52 (26%) alunos encontravam-se alojados nas residências universitárias. De registar, ainda, que 3 (1,5%) alunos referem habitar sozinhos num apartamento, 13 (6,5%) partilham casa com familiares e 2 (1%) vivem noutra local.

A maioria dos participantes referem que tenciona manter-se no curso (n=183; 91,5%) e na universidade (n=182; 91%) em que estudam, sendo que uma pequena percentagem não pretende continuar no curso (n=17; 8,5%) e na universidade (n=18; 9%) em que se encontram matriculadas. Especificamente 175 (77,5%) tenciona

permanecer no mesmo curso e na mesma universidade, 7 (3,5%) participantes pretendem manter-se na mesma universidade mas mudar de curso, 8 (4%) estudantes tencionam manter-se no curso e mudar de universidade e 10 (5%) tencionam mudar de curso e de universidade.

Ainda no que se refere, ao motivo inicial de vinda para Portugal, a quase totalidade dos respondentes (n=191; 95,5%) referem como motivo inicial o estudar no ensino superior, 3 (1,5%) vieram para estudar no ensino secundário e 6 (3%) alegam outro motivo.

Questionados sobre quantas vezes já visitaram o arquipélago de Cabo Verde depois de estarem a estudar em Portugal, uma percentagem elevada (n=81; 40,5%) responde nenhuma vez. Por outro lado, 50 (25%) alunos referem ter visitado uma vez o seu país; 34 (17%) alunos visitaram duas vezes; 17 (8,5%) alunos visitaram três vezes; 12 (6%) alunos visitaram quatro vezes; um (0,5%) aluno visitou cinco vezes, outro sete e outro onze vezes e, por último, dois (1%) alunos visitaram seis vezes. Ainda quando se questiona sobre o número de vezes que já reprovou no ensino superior, apenas 92 (46%) alunos referem não ter reprovado no ensino superior. Dos que já reprovaram, 54 (27%) alunos referem já ter reprovado uma vez, 27 (13,5%) alunos duas vezes, 18 (9%) três vezes, três (1,5%) alunos já reprovaram quatro vezes, quatro (2%) reprovaram cinco vezes e um (0,5%) dos participantes já reprovou seis vezes.

### **4.3. Instrumentos**

O Questionário sócio-demográfico foi construído com o objetivo de recolher os dados sócio-demográficos que caracterizam a amostra, composto por itens como: sexo; idade; estado civil; ilha de que é natural; mês e ano de chegada a Portugal; motivo da vinda para Portugal; o número de vezes que já foi a Cabo Verde desde que iniciou os estudos em Portugal; situação de bolsa de estudo; instituição em que está matriculado e respetiva escola ou faculdade; curso; ano do curso; ano de entrada na instituição; entrada (ou não) para o curso e universidade de 1ª opção; funções académicas ou associativas; estatuto de estudante-trabalhador; e número de reprovações no ensino superior.

#### **4.3.1. *Social Support Questionnaire – Short Form (SSQ6): descrição***

O *Social Support Questionnaire* (SSQ) foi desenvolvido por Sarason, Levine, Basham & Sarason, em 1983 e é constituída por 27 itens.

A versão reduzida do *Social Support Questionnaire (SSQ6)* foi desenvolvida por Sarason, Sarason, Shearin e Pierce (1987) e inclui 6 itens, que pretendem avaliar a percepção da disponibilidade dos indivíduos disponíveis a dar suporte, a quem se pode recorrer em caso de necessidade e a percepção de satisfação relativamente a suporte disponível. Foi traduzida e aferida para população portuguesa por Pinheiro e Ferreira (2002), tendo duas dimensões do apoio social percebido: o número de pessoas disponíveis para fornecerem apoio (Disponibilidade) e a satisfação com o apoio disponível (Satisfação).

Este questionário pode ser aplicado individual ou colectivamente, tendo sido utilizada de forma individual no presente estudo. Face a cada item o sujeito deve indicar primeiro as pessoas que percebe como estando disponíveis para o apoiarem e ajudarem numa determinada situação, sendo avaliado de forma interrogativa. Os indivíduos podem referir um número máximo de 9 pessoas, tendo também possível responder “ninguém”. Em seguida, o sujeito deve indicar o grau de satisfação com o apoio que recebe na situação específica, com base numa escala de tipo *Likert* de seis pontos: 1 - Muito Insatisfeito(a), 2 - Moderadamente Insatisfeito(a), 3 - Um Pouco Insatisfeito(a), 4 - Um Pouco Satisfeito(a), 5 - Moderadamente Satisfeito(a), 6 - Muito Satisfeito(a). Este conjunto de 6 itens permite obter um índice de percepção de suporte disponível (SSQ6N) e um índice de percepção da satisfação com o suporte social disponível (SSQ6S). Cada um destes resultados parciais é obtido dividindo a soma das pontuações nos itens por seis, obtendo-se assim um valor médio que os autores designam por índice numérico (SSQ6N) e índice de satisfação (SSQ6S) (Pinheiro, 2003; Pinheiro & Ferreira, 2002; Saranson et. al., 1987).

No que se refere às propriedades psicométricas, a versão portuguesa do SSQ6 apresentou índices de consistência interna muito satisfatórios para as duas dimensões, como revelou a investigação de Pinheiro e Ferreira (2001; 2002), índice de alfa de *Cronbach* de .92 e .90 para a dimensão SSQ6 numero .89 e .90 para a dimensão SSQ6 satisfação.

O nosso estudo revelou um índice de alfa de *Cronbach* de .88 para a dimensão SSQ6 numero e .89 para a dimensão SSQ6 satisfação.

#### **4.3.2. Escala de Bem-Estar Psicológico (EBEP-R) - versão reduzida: descrição**

A versão original da escala de Bem-Estar Psicológico foi desenvolvida por Ryff, (1989) e inclui um conjunto de 14 itens por escala. A Escala de Bem-Estar Psicológico (EBEP tem como objetivo avaliar o funcionamento psicológico alicerçado nas seguintes dimensões: relações positivas com os outros, autonomia, domínio do meio, objetivos de vida, crescimento pessoal e aceitação de si. Composta por um total de 84 itens caracterizadas por afirmações de carácter descritivo sendo que, a modalidade de resposta é do tipo Likert, com seis categorias; 1- Discordo completamente; 2- Discordo em grande parte; 3- Discordo parcialmente; 4- Concordo parcialmente; 5- Concordo em grande parte; 6- Concordo completamente. Por forma a controlar a tendência para a aquiescência e por razões teóricas relativas ao constructo a avaliar, cerca de metade dos itens de cada escala são positivos e outra metade negativos. Os itens positivos identificam características positivas, convergentes à dimensão a que correspondem e são cotados com a pontuação correspondente à resposta assinalada (pontuação ordenada de 1 a 6). Os itens negativos identificam características negativas à condição de Bem-Estar e são cotados com uma pontuação em escala inversa (pontuação reordenada de 6 a 1).

Esta versão apresenta níveis de consistência interna adequados (coeficientes entre 0.86 e 0.93) e estabilidade temporal (Ryff, 1991).

Nesta investigação utilizámos a versão adaptada para a população portuguesa por Ferreira e Simões (1999), onde revelou um índice de alfa de *Cronbach* de .68 para a dimensão autonomia, .73 para a dimensão domínio no meio, .75 para a dimensão crescimento pessoal, .77 para a dimensão relações positivas com outras, .80 para a dimensão objetivos na vida e .79 para a dimensão aceitação de si.

#### **4.3.3. Questionário de Vivências Académicas – Versão Reduzida (QVA-r): descrição**

O Questionário de Vivências Académicas (QVA) foi construído e validado por Almeida e Ferreira (1997), com o objectivo de compreender e operacionalizar os processos pessoais, interpessoais e institucionais vivenciados pelos estudantes aquando da sua entrada no ensino superior.

Embora este instrumento se tenha revelado uma medida válida e vantajoso tanto na investigação como na intervenção, a sua aplicação acarreta alguns problemas como: o tempo para a respectiva administração (em média 30 minutos), alguma tendência

verificada para a estereotipia das respostas por parte dos estudantes (atendendo à sua extensão), dificuldade em caracterizar os sujeitos tendo em conta o número de dimensões avaliadas (17 subescalas) ou, ainda, o abandono no preenchimento do questionário por parte dos sujeitos com mais dificuldades de auto-avaliação ou de leitura e compreensão dos itens (Almeida, Ferreira & Soares, 1999).

Os autores da medida construíram e validaram a versão reduzida do QVA, no sentido de ultrapassar estes problemas e garantir uma maior versatilidade na utilização da escala junto dos estudantes que frequentam o ensino superior em Portugal. O formato reduzido do QVA é constituído por 60 itens, distribuídos em cinco dimensões - Pessoal, Interpessoal, Carreira, Estudo e Institucional – que foram privilegiadas por serem consideradas, na literatura e pelos autores, como “decisivas para a qualidade da adaptação académica dos estudantes” (Almeida, Ferreira & Soares, 1999, p.187).

A dimensão pessoal inclui itens provenientes das subescalas de bem-estar psicológico, bem-estar físico, auto-confiança, autonomia e ansiedade face às situações de avaliação da versão longa do QVA. A junção destes itens traduz-se numa dimensão dita mais pessoal e emocional da adaptação académica, composta por 13 itens associados às percepções pessoais de bem-estar e de auto-estima, assim como outras facetas do *self* e da identidade do aluno.

A dimensão interpessoal - agrupa itens associados às relações com os pares, ao estabelecimento de relações de amizade e de intimidade e ao envolvimento em atividades extracurriculares de cariz eminentemente social e/ou associativo, sistematizados agora numa dimensão dita mais interpessoal da adaptação académica, constituído por 13 itens. Também, os autores consideram “alguns itens prendem-se com o relacionamento interpessoal com amigos e colegas no quadro do próprio curso ou turma, enquanto outros têm mais a ver com o estabelecimento de relações íntimas e significativas” (Almeida, Ferreira & Soares, 1999, p.192).

A dimensão carreira procura avaliar, essencialmente, a adaptação ao curso e aos projetos de carreira. Reflete uma dimensão da adaptação académica reportada ao curso, mas onde emerge claramente a carreira e o projecto vocacional dos estudantes inerentes ao próprio curso. Composta por 13 itens, a dimensão carreira traduz a satisfação com a escolha do curso frequentado, as percepções de realização sócio-profissional com essa formação e a existência de um projeto vocacional relacionado com o curso.

A dimensão estudo considera itens associados aos métodos de estudo e à gestão do tempo. Os autores referem que apesar de, encontrarmos nesta dimensão itens

relacionados com o curso, os comportamentos avaliados remetem mais claramente às situações curriculares e de aprendizagem. Constituído por 13 itens que descrevem as competências e rotinas de estudo, a gestão do tempo, a utilização da biblioteca e outros recursos de aprendizagem.

A dimensão institucional reúne um conjunto de itens mais diretamente relacionados com a adaptação à instituição. Integra 8 itens associados “ao interesse do estudante pela instituição que frequenta, ao seu desejo de nela prosseguir os estudos ou ao conhecimento e percepção da qualidade dos serviços e estruturas que a instituição disponibiliza aos estudantes” (Almeida, Ferreira & Soares, 1999, p.195).

A análise dos valores de alfa de *Cronbach* das 5 dimensões do QVA-r permite concluir que todas elas apresentam bons índices de consistência interna, sendo que, a dimensão pessoal apresenta um índice de .87; a dimensão interpessoal um índice de .86; a dimensão carreira um índice de .91; a dimensão estudo um índice de de .82 e a dimensão institucional índice de .71 (Almeida, Ferreira & Soares, 1999).

Os resultados da análise factorial dos 60 itens deste instrumento permitem-nos verificar que, “do modo geral, os itens aparecem associados à respectiva dimensão, dando a esta a especificidade necessária a uma avaliação diferenciada dos cinco factores que se pretendeu estarem representados no QVA-r” (Almeida, Ferreira & Soares, 1999, p.197). Sendo que os cinco factores identificados explicam 41,7% da variância total.

Embora a maioria das investigações realizados até a data tenha incidido em alunos universitários dos primeiros anos de licenciatura, mais recentemente, têm sido desenvolvidas algumas investigações com estudantes não exclusivamente primeiranistas (Machado & Almeida, 2000).

Os diversos estudos desenvolvidos com o Questionário de Vivências Académicas têm comprovado as boas qualidades psicométricas da escala, tanto em termos de validade como de fidelidade, indicando boas correlações com outros constructos de natureza psicológica, como sejam a auto-estima e a satisfação com a vida em geral.

O nosso estudo os seguintes valores de alfa de *Cronbach* nas 5 dimensões do QVA-r: a dimensão pessoal apresenta um índice de .76; dimensão interpessoal um índice de .46; a dimensão carreira um índice de .75; a dimensão estudo um índice de de .64 e a dimensão institucional índice de .48.

#### **4.4. Procedimentos**

Os questionários foram aplicados aos alunos do 1º ano de licenciatura a 2º ano de mestrado das referidas comunidades académicas entre Março e Junho do ano 2011. Começou-se por solicitar aos Presidentes de Associação dos estudantes Cabo-verdianos do Algarve e Coimbra a confirmação do número de alunos cabo-verdianos inscritos no ensino superior, no sentido de fazerem parte do nosso estudo.

A aplicação dos questionários foi realizada pelo investigador que informou sobre os objectivos gerais, assegurando o anonimato, a confidencialidade das respostas, a voluntariedade do preenchimento e enfatizando a inexistência de respostas certas ou erradas e a disponibilidade para esclarecer dúvidas. A informação de que os dados obtidos serão para efeito da presente investigação, pedindo para responderem de forma sincera e atenta.

O tempo total de preenchimento do questionário de dados sociodemográficos e das três escalas utilizadas oscilou entre os 30 e os 45 minutos. E será utilizado o programa do SPSS (*Statistical Package for the Social Sciences*) para possível realização da base de dados e posteriormente procedermos ao tratamento estatístico.

## Capítulo 5 Apresentação dos Resultados

### 5.1. Estatística descritiva, análise de variância e correlações

Neste ponto avançaremos para a análise estatística dos resultados globais, tendo em conta os objetivos de investigação previamente definidas.

Considerando os objetivos delineadas que consideram a possibilidade de se existirem diferenças na perceção do suporte social, do bem-estar psicológico e na transição/adaptação ao ensino superior em função do género, grupo de ilhas, bolsa de estudo, instituições, grandes áreas de estudo, ciclos, opção do curso, opção da universidade e condição trabalhador estudante efetuámos uma análise descritiva dos dados e observámos a variabilidade dos resultados mediante teste *T Student*.

Nas tabelas seguintes apresentaremos as estatísticas descritivas e os respetivos testes das diferenças relativos aos resultados obtidos pelos estudantes da nossa amostra.

**Tabela 5.1**

Média, desvio-padrão, mínimo e máximo

	Variáveis	Média	DP	Mínimo	Máximo
SSQ-6	SS quantidade	15.28	6.23	6	35
	SS satisfação	30.93	4.42	6	36
EBEP	AU	61.70	8.57	43	81
	DM	58.76	8.80	38	81
	CP	67.98	8.39	42	84
	RP	64.65	9.27	40	84
	OV	65.51	9.93	39	84
	AP	61.37	9.95	29	82
QVA-r	Pessoal	36.61	7.07	17	55
	Interpessoal	42.82	6.63	20	77
	Vocacional	45.55	8.19	21	63
	Estudo	42.05	6.03	24	57
	Institucional	28.09	4.05	15	36

Legenda: AU – autonomia, DM – domínio do meio; CP – crescimento pessoal, RP – relações positivas com os outros; OV – objetivos de vida; AP - aceitação de si ou aceitação pessoal

A partir na análise dos resultados apresentados na Tabela 5.1, pode-se constatar, no que se refere ao suporte social, que os participantes do nosso estudo apresentam valores médios superiores ao ponto central na dimensão Satisfação (M=30.93; DP=4.42) e inferiores na dimensão Quantidade (M=15.28; DP=6.23).

No que concerne ao bem-estar psicológico, pode-se verificar que a amostra da nossa investigação regista os seguintes valores médios em cada uma das dimensões, segundo ordem decrescente: crescimento pessoal (M=67.98; DP=8.39); objetivos na vida (M=65.51; DP=9.93); relações positivas com outros (M= 64.65; DP=9.27); autonomia (M=61.70; DP=8.57); aceitação de si (M=61.37; DP=9.95); e domínio do meio (M=58.76; DP=8.80).

Em relação à transição/adaptação ao ensino superior averiguou-se que os participantes apresentam os seguintes valores médios em cada dimensão segundo uma ordem decrescente: vocacional (M=45.55 DP=8.19); interpessoal (M=42.82, DP=6.63); estudo (M=42.05; DP=6.03); pessoal (M=36.61; DP=7.07); e institucional (M=28.09; DP=4.05).

**Tabela 5.2**

Médias, desvios-padrão e teste t de *Student* em função do género nas medidas estudadas.

Variáveis	Género				t (p)	
	Masculino (n=101)		Feminino (n=99)			
	Média	DP	Média	DP		
SSQ-6	SS quantidade	15.21	6.42	15.34	6.06	-.154 (.878)
	SS satisfação	30.64	3.79	31.22	4.98	-.926 (.356)
EBEP	AU	61.36	8.77	62.04	8.38	-.564 (.574)
	DM	59.89	9.23	57.60	8.21	1.856 (.065)
	CP	66.22	8.67	69.78	7.73	-3.067 (.002)
	RP	64.32	9.62	64.99	8.94	-.512 (.609)
	OV	64.51	10.45	66.53	9.31	-1.436 (.153)
	AP	61.09	10.03	61.66	9.92	-.402 (.688)
	QVA-r	Pessoal	34.72	6.24	38.54	7.28
Interpessoal		43.40	5.23	42.23	7.79	1.243 (.215)
Vocacional		45.76	7.89	45.32	8.52	.378 (.706)
Estudo		41.71	5.52	42.39	6.51	-.798 (.426)
Institucional		28.48	3.54	27.69	4.49	1.380 (.169)

Legenda: AU – autonomia, DM – domínio do meio; CP – crescimento pessoal, RP – relações positivas com os outros; OV – objetivos de vida; AP - aceitação de si ou aceitação pessoal

Uma análise geral da tabela anterior permite-nos constatar que, no que se refere ao suporte social, os participantes não apresentam diferenças estatisticamente significativas em função do género, quer em relação à dimensão quantidade, quer ainda em relação à dimensão satisfação do SSQ6.

Em relação a bem-estar psicológico, observámos uma diferença marginal na dimensão domínio do meio ( $t=1.856; p=.065$ ), registando-se que os participantes do género masculino tendem a obter pontuações médias superiores aos participantes do género feminino; e uma diferença estatisticamente significativas na dimensão do crescimento pessoal ( $t=-3.067; p=.002$ ), onde os participantes do género feminino tendem a obter pontuações médias superiores aos do género masculino.

Quanto à adaptação ao ensino superior, constata-se que, os dois géneros apenas revelam diferenças estatisticamente significativas na dimensão pessoal do QVA-r ( $t=-3.980; p=.000$ ), em que os participantes do género feminino têm tendência a obter pontuações médias superiores aos rapazes.

Assim, a interpretação destes resultados possibilita-nos confirmar na nossa investigação a tendência para a existência de diferenças associadas ao género na medida de bem-estar psicológico e adaptação ao ensino superior.

### Tabela 5.3

Médias, desvios-padrão e Teste t de Student em função da origem geográfica do arquipélago de Cabo Verde nas medidas estudadas.

Variáveis	Grupo de Ilhas				t (p)	
	Sotavento (n=132)		Barlavento (n=68)			
	Média	DP	Média	DP		
SSQ-6	SS quantidade	15.18	6.21	15.46	6.30	-.294 (.769)
	SS satisfação	30.74	4.91	31.29	3.26	-.836 (.404)
EBEP	AU	61.71	8.83	61.66	8.09	.039 (.969)
	DM	58.98	8.49	58.31	9.42	.514 (.608)
	CP	67.15	8.75	69.59	7.44	-1.960 (.051)
	RP	64.54	9.86	64.87	8.09	-.238 (.812)
	OV	65.23	9.88	66.04	10.07	-.545 (.586)
	AP	61.48	9.79	61.16	10.32	.212 (.832)
	QVA-r	Pessoal	36.82	7.20	36.21	6.68
Interpessoal		42.77	7.07	42.91	5.73	-.140 (.889)
Vocacional		45.32	8.38	45.99	7.85	-.545 (.586)
Estudo		42.08	5.73	42.00	6.61	.084 (.933)
Institucional		28.08	4.27	28.09	3.60	-.008 (.994)

Legenda: AU – autonomia, DM – domínio do meio; CP – crescimento pessoal, RP – relações positivas com os outros; OV – objetivos de vida; AP - aceitação de si ou aceitação pessoal

A leitura dos resultados apresentados na Tabela 5.3, demonstra que não existem diferenças estatisticamente significativas nas dimensões do suporte social (SSQ6) em função da região de origem dos participantes.

Quanto aos resultados no bem-estar psicológico pode-se constatar a existência de, apenas, uma diferença marginal na dimensão do crescimento pessoal ( $t=-1.960$ ;  $p=.051$ ), revelando que os estudantes oriundos do grupo barlavento tende a obter pontuações médias superiores aos estudantes do grupo sotavento.

Em relação à adaptação ao ensino superior (QVA-r), os resultados evidenciam a inexistência de diferenças estatisticamente significativas em função da naturalidade.

Assim sendo, estes resultados parecem sugerir que não existem diferenças significativas nas dimensões do suporte social, do bem-estar psicológico e da adaptação ao ensino superior, apesar das características contextuais distintas que caracterizam cada um dos ambientes de origem dos participantes do estudo.

**Tabela 5.4**

Médias, desvios-padrão e Teste t de Student em função de apoio social nas medidas estudadas.

Variáveis	Situação de Bolsa de Estudo				t (p)	
	Bolseiro (n=34)		NãoBolseiro (n=166)			
	Média	DP	Média	DP		
SSQ-6	SS quantidade	14.50	6.12	15.43	6.25	-.796 (.427)
	SS satisfação	32.06	2.86	30.70	4.65	1.643 (.102)
EBEP	AU	61.56	8.31	61.72	8.64	-.101 (.919)
	DM	56.44	7.35	59.01	9.22	-1.691 (.092)
	CP	68.41	9.05	67.89	8.27	.329 (.743)
	RP	63.09	8.25	64.97	9.46	-1.078 (.282)
	OV	63.21	11.14	65.98	9.63	-1.490 (.138)
	AP	59.94	10.55	61.66	9.83	-.919 (.359)
QVA-r	Pessoal	37.53	7.11	36.42	7.01	.838 (.403)
	Interpessoal	43.15	9.12	42.75	6.03	.315 (.753)
	Vocacional	44.09	8.06	45.84	8.21	-1.140 (.256)
	Estudo	41.71	6.39	42.12	5.97	-.365 (.716)
	Institucional	27.56	4.23	28.19	4.02	-.831 (.407)

Legenda: AU – autonomia, DM – domínio do meio; CP – crescimento pessoal, RP – relações positivas com os outros; OV – objetivos de vida; AP - aceitação de si ou aceitação pessoal

Uma análise geral dos resultados apresentados na Tabela 5.4, permite-nos verificar a não existência de diferenças estatisticamente significativas em função do

benefício de bolsa de estudo para as medidas de suporte social, bem-estar psicológico e adaptação ao ensino superior. Isto é, o facto de se ser ou não bolseiro, não influenciou de forma significativa qualquer das dimensões estudadas.

**Tabela 5.5**

Médias, desvios-padrão e Teste t de Student em função da comunidade académica nas medidas estudadas.

Variáveis	Comunidade Académica				t (p)	
	Algarve (n=71)		Coimbra (n=129)			
	Média	DP	Média	DP		
SSQ-6	SS quantidade	15.18	6.17	15.33	6.28	-.154 (.877)
	SS satisfação	30.34	5.39	31.26	3.77	-1.410 (.160)
EBEP	AU	61.27	7.73	61.93	9.02	-.523 (.602)
	DM	57.85	8.30	59.26	9.05	-1.086 (.279)
	CP	67.69	8.14	68.14	8.55	-.362 (.718)
	RP	62.70	8.76	65.72	9.41	-2.223 (.027)
	OV	63.46	10.04	66.64	9.72	-2.182 (.030)
	AP	59.83	9.97	62.22	9.88	-1.629 (.105)
QVA-r	Pessoal	37.09	6.70	36.35	7.20	.708 (.480)
	Interpessoal	42.34	7.66	43.09	6.01	-.762 (.447)
	Vocacional	45.83	7.68	45.39	8.48	.366 (.715)
	Estudo	42.06	6.53	42.05	5.76	.011 (.991)
	Institucional	26.86	4.08	28.76	3.88	-3.252 (.001)

Legenda: AU – autonomia, DM – domínio do meio; CP – crescimento pessoal, RP – relações positivas com os outros; OV – objetivos de vida; AP - aceitação de si ou aceitação pessoal

Na Tabela 5.5, é apresentada a distribuição dos resultados em função da comunidade académica. Os resultados apresentados demonstram que não existem diferenças estatisticamente significativas em função da comunidade académica nas dimensões do suporte social (SSQ6).

Quanto ao bem-estar psicológico (EBEP), os resultados obtidos revelam duas diferenças estatisticamente significativas na dimensão das relações positivas com os outros ( $t = -2.223$ ;  $p = .027$ ) e nos objetivos na vida ( $t = -2.182$ ;  $p = .030$ ), favoráveis aos estudantes que frequentam a comunidade académica de Coimbra. Apesar de não se observarem diferenças estatisticamente significativas nas outras dimensões, a tendência de pontuação é a mesma, ou seja com os estudantes da comunidade académica de Coimbra a obter pontuações médias superiores.

No que diz respeito aos resultados no QVA-r, os dados obtidos sugerem uma diferença estatisticamente significativa no domínio institucional ( $t = -3.252$ ;  $p = .000$ ), a favor dos estudantes cabo-verdianos da comunidade académica de Coimbra.

Assim sendo, estes resultados parecem sugerir diferenças significativas em algumas dimensões do bem-estar psicológico e da adaptação ao ensino superior entre os estudantes cabo-verdianos de cada uma das comunidades estudadas.

**Tabela 5.6**

Médias, desvios-padrão e Teste t de Student em função das grandes áreas de estudo nas medidas estudadas

Variáveis	Grandes Áreas de Estudo				t (p)	
	Ciências Sociais e Humanas (n=74)		Ciências Básicas e Tecnologias (n=126)			
	Média	DP	Média	DP		
SSQ-6	SS quantidade	14.50	5.74	15.73	6.47	-1.352 (.178)
	SS satisfação	30.69	5.15	31.07	3.94	-.590 (.556)
EBEP	AU	60.19	8.32	62.58	8.62	-1.918 (.057)
	DM	59.23	8.35	58.48	9.07	.584 (.560)
	CP	68.05	8.60	67.94	8.30	.095 (.924)
	RP	63.66	9.57	65.23	9.09	-1.155 (.249)
	OV	66.08	10.48	65.17	9.62	.623 (.534)
	AP	61.36	9.68	61.37	10.15	-.006 (.996)
QVA-R	Pessoal	36.69	6.48	36.56	7.34	.122 (.903)
	Interpessoal	42.49	6.84	43.02	6.53	-.544 (.987)
	Vocacional	46.51	8.91	44.98	7.71	1.284 (.201)
	Estudo	43.09	6.67	41.44	5.55	1.890 (.060)
	Institucional	28.38	4.15	27.91	3.99	.785 (.434)

Legenda: AU – autonomia, DM – domínio do meio; CP – crescimento pessoal, RP – relações positivas com os outros; OV – objetivos de vida; AP - aceitação de si ou aceitação pessoal

A análise dos resultados apresentados na Tabela 5.6, permitem-nos verificar que não existem diferenças estatisticamente significativas no suporte social (SSQ6) dos estudantes em função da área científica em que estudam.

Para as dimensões do bem-estar psicológico (EBEP), os resultados evidenciam apenas uma diferença marginal na dimensão autonomia ( $t = -1.918$ ;  $p = .057$ ), com os estudantes das ciências básicas e tecnologias a revelarem uma tendência de pontuação de valores médios superiores aos que estudam em cursos das ciências sociais e humanas.

No que concerne ao QVA, os resultados obtidos com os estudantes da nossa amostra indicam a existência de uma diferença marginal na dimensão estudo ( $t= 1.890$ ;  $p=.060$ ), tendo os alunos das ciências sociais e humanas tendência a obter pontuações médias superiores aos estudantes das ciências básicas e tecnologias.

Desta forma, estes resultados parecem-nos sugerir uma tendência de inexistência de diferenças no suporte social, no bem-estar psicológico e na adaptação ao ensino superior associada à área de estudo em que o estudante cabo-verdiano se encontra matriculado.

**Tabela 5.7**

Médias, desvios-padrão e Teste t de Student em função dos ciclos nas medidas estudadas

Variáveis	Ciclos de estudo				t (p)	
	1.º Ciclo (n=156)		2.º Ciclo (n=44)			
	Média	DP	Média	DP		
SSQ-6	SS quantidade	14.85	6.38	16.80	5.45	-1.845 (.066)
	SS satisfação	31.06	4.40	30.45	4.50	.808 (.420)
EBEP	AU	61.22	8.63	63.36	8.20	-1.467 (.144)
	DM	58.09	8.76	61.11	8.61	-2.030 (.044)
	CP	67.58	8.55	69.39	7.72	-1.261 (.209)
	RP	64.34	9.32	65.75	91.20	-.890 (.374)
	OV	65.22	9.97	66.52	9.81	-.765 (.445)
	AP	60.82	10.16	63.32	9.01	-1.475 (.142)
QVA-r	Pessoal	37.15	7.12	34.68	6.38	2.080 (.039)
	Interpessoal	42.74	7.00	43.09	5.16	-.306 (.760)
	Vocacional	45.09	8.42	47.16	7.15	-1.485 (.139)
	Estudo	41.75	6.41	43.11	4.29	-1.328 (.186)
	Institucional	27.77	4.25	29.20	3.03	-2.095 (.037)

Legenda: AU – autonomia, DM – domínio do meio; CP – crescimento pessoal, RP – relações positivas com os outros; OV – objetivos de vida; AP - aceitação de si ou aceitação pessoal

A análise geral dos resultados apresentados na Tabela 5.7, evidenciam uma diferença marginal na dimensão quantidade ( $t= -1.845$ ;  $p=.066$ ) do suporte social (SSQ6), tendo os estudantes do 2.º ciclo tendência a pontuar valores médios superiores aos alunos do 1.º ciclo do ensino superior.

Os resultados no bem-estar psicológico (EBPP) indicam uma diferença estatisticamente significativa na escala domínio do meio ( $t= -2.030$ ;  $p=.044$ ), onde os estudantes do 2.º ciclo tendem a apresentar pontuações médias superiores aos jovens do 1.º ciclo.

Os resultados na adaptação ao ensino superior revelam existência de duas diferenças estatisticamente significativas, uma na dimensão pessoal ( $t= 2.080$ ;  $p=.039$ ), tendo os estudantes do 1.º ciclo tendência a obter valores médios superiores aos alunos do 2º ciclo e uma na dimensão institucional ( $t= -2.095$ ;  $p=.037$ ), onde se verifica o contrário, ou seja que os estudantes de 2.º ciclo tendem a revelar pontuações médias superiores aos alunos do 1.º ciclo.

Estes resultados parecem confirmar a uma tendência para a existência de diferenças associadas ao ciclo de estudo em algumas dimensões do bem-estar psicológico e da transição e adaptação ao ensino superior.

**Tabela 5.8**

Médias, desvios-padrão e Teste t de Student em função da entrada na primeira opção do curso nas medidas estudadas

Variáveis	Entrou no curso que queria?				t (p)	
	Sim (n=157)		Não (n=43)			
	Média	DP	Média	DP		
SSQ-6	SS quantidade	15.56	6.19	14.23	6.31	1.241 (.216)
	SS satisfação	30.88	4.38	31.12	4.59	-.311 (.756)
EBEP	AU	61.72	8.39	61.60	9.29	.078 (.938)
	DM	58.87	8.86	58.35	8.66	.341 (.733)
	CP	67.94	8.46	68.14	8.21	-.140 (.888)
	RP	64.75	9.35	64.30	9.11	.277 (.782)
	OV	65.95	9.86	63.91	10.13	1.197 (.233)
	AP	61.55	10.18	60.72	9.16	.482 (.630)
	Pessoal	36.06	6.95	38.63	7.00	-2.146 (.033)
QVA-R	Interpessoal	42.66	6.45	43.40	7.31	-.641 (.522)
	Vocacional	47.36	7.32	38.93	7.85	6.585 (.000)
	Estudo	42.47	5.89	40.51	6.35	1.901 (.059)
	Institucional	28.51	3.87	26.51	4.33	2.931 (.004)

Legenda: AU – autonomia, DM – domínio do meio; CP – crescimento pessoal, RP – relações positivas com os outros; OV – objetivos de vida; AP - aceitação de si ou aceitação pessoal

Os resultados apresentados na Tabela 5.8, permitem-nos constatar que, na nossa amostra, não se verificam diferenças estatisticamente significativas entre os estudantes matriculados na 1ª opção do curso e os que não, quer para as dimensões do suporte social (SSQ-6) quer para as dimensões do bem-estar psicológico (EBEP).

Quanto à adaptação ao ensino superior (QVA-R), os resultados parecem evidenciar para a existência de diferenças estatisticamente significativas na dimensão

peçoal ( $t = -2.146$ ;  $p = .033$ ), em que os alunos que não se encontram matriculados na 1ª opção do curso tendem a obter pontuações médias superiores comparativamente aos que encontram na 1ª opção do curso; e outras diferenças, no domínio vocacional ( $t = 6.585$ ;  $p = .000$ ) e no domínio institucional ( $t = 2.931$ ;  $p = .004$ ), a que se junta uma diferença marginal no domínio de estudo ( $t = 1.901$ ;  $p = .059$ ), em que os estudantes que se encontram inscritos na 1ª opção do curso tendem a obter valores médios superiores aos alunos que não entraram na 1ª opção do curso.

Assim, estes resultados permitem-nos confirmar na nossa investigação, a tendência de existência diferenças na adaptação ao ensino superior relacionadas com o facto do curso que o estudante cabo-verdiano frequenta, corresponder, ou não, à sua primeira opção.

**Tabela 5.9**

Médias, desvios-padrão e Teste t de Student em função da entrada na primeira opção da instituição nas medidas estudadas.

Variáveis	Entrou na universidade que queria?				t (p)	
	Sim (n=158)		Não (n=42)			
	Média	DP	Média	DP		
SSQ-6	SS quantidade	15.27	6.32	15.29	5.92	-.013 (.990)
	SS satisfação	30.96	4.72	30.83	3.08	.159 (.874)
EBEP	AU	61.77	8.10	61.40	10.23	.246 (.806)
	DM	59.15	8.65	57.29	9.27	1.219 (.224)
	CP	68.33	8.31	66.67	8.65	1.142 (.255)
	RP	64.72	8.72	64.38	11.24	.211 (.833)
	OV	65.75	9.96	64.62	9.85	.654 (.514)
	AP	61.75	9.68	59.93	10.93	1.056 (.292)
QVA-r	Pessoal	36.33	6.93	37.67	7.35	-1.098 (.274)
	Interpessoal	42.90	6.41	42.52	7.47	.325 (.746)
	Vocacional	46.39	7.74	42.36	9.11	2.891 (.004)
	Estudo	42.56	5.78	40.14	6.62	2.333 (.021)
	Institucional	28.88	3.58	25.10	4.36	5.811 (.000)

Legenda: AU – autonomia, DM – domínio do meio; CP – crescimento pessoal, RP – relações positivas com os outros; OV – objetivos de vida; AP - aceitação de si ou aceitação pessoal

A análise dos resultados apresentados na Tabela 5.9, revelam a não existência de diferenças estatisticamente significativas nas medidas de suporte social (SSQ6) e de bem-estar psicológico (EBEP) entre os alunos inscritos na 1ª opção da instituição de ensino superior e os que não.

Relativamente à adaptação ao ensino superior (QVA-r), os resultados parecem revelar a existência de diferenças estatisticamente significativas, na dimensão vocacional ( $t= 2.891$ ;  $p=.004$ ), estudo ( $t= 2.333$ ;  $p=.021$ ) e institucional ( $t= 5.81$ ;  $p=.000$ ), em que os estudantes que entraram na 1ª opção da universidade apresentam tendência em conquistar pontuações médias superiores aos alunos que não entraram.

Sendo assim, estes resultados permite-nos comprovar, nesta investigação, a existência diferenças associados à entrada na instituição de ensino superior que corresponda à primeira escolha na transição e adaptação ao ensino superior.

**Tabela 5.10**

Médias, desvios-padrão e Teste t de Student em função da condição de estatuto de trabalhador estudante nas medidas estudadas.

Variáveis	É Trabalhador Estudante?				t (p)	
	Sim (n=132)		Não (n=68)			
	Média	DP	Média	DP		
SSQ-6	SS quantidade	15.14	6.17	15.53	6.57	-.414 (.679)
	SS satisfação	30.62	5.10	31.53	2.55	-1.380 (.169)
EBEP	AU	61.67	8.56	61.74	8.65	-.048 (.962)
	DM	57.96	9.07	60.29	8.08	-1.786 (.076)
	CP	68.05	8.58	67.85	8.07	.153 (.878)
	RP	64.37	9.75	65.19	8.32	-.591 (.555)
	OV	65.34	10.18	65.84	9.48	-.335 (.738)
	AP	61.51	10.33	61.10	9.24	.272 (.786)
QVA-r	Pessoal	36.67	7.14	36.50	6.84	.159 (.874)
	Interpessoal	43.52	6.94	41.47	5.79	2.083 (.039)
	Vocacional	45.41	8.51	45.81	7.58	-.326 (.745)
	Estudo	42.12	6.28	41.91	5.54	.232 (.817)
	Institucional	28.09	4.24	28.07	3.67	.029 (.977)

Legenda: AU – autonomia, DM – domínio do meio; CP – crescimento pessoal, RP – relações positivas com os outros; OV – objetivos de vida; AP - aceitação de si ou aceitação pessoal

Os resultados apresentados na Tabela 5.10, indicam-nos que não existem diferenças estatisticamente significativas para as dimensões do suporte social (SSQ6) e no bem-estar psicológico (EBEP), em função do estatuto do aluno cabo-verdiano corresponder, ou não, ao de trabalhador-estudante.

Quanto aos resultados na adaptação ao ensino superior (QVA-r), os resultados revelam diferenças estatisticamente significativas na dimensão interpessoal ( $t= 2.083$ ;

$p=.039$ ) tendo, o estudante-trabalhador tendência em obter pontuações médias superiores aos estudantes-não-trabalhadores.

Estes resultados, confirmam assim, a tendência para a existência de diferenças associadas ao estatuto trabalhador-estudante, nomeadamente na dimensão interpessoal da medida de transição e adaptação ao ensino superior.

A análise da Tabela 5.11, permite-nos verificar quais as correlações entre o suporte social, o bem-estar psicológico e a adaptação ao ensino superior, na grande maioria das subescalas, dimensões ou domínios são estatisticamente significativas, embora de pequena magnitude.

No que se refere, às correlações entre o suporte social e as seis dimensões da escala de bem-estar psicológico, verificámos que elas são estatisticamente significativas com exceção da dimensão Satisfação do SSQ6 com Autonomia do EBEP ( $r=.00$ ), e com particular destaque para a associação entre a dimensão quantidade do suporte social com a dimensão relações positivas com os outros ( $r=.28$ ;  $p < 0.1$ ) e a dimensão satisfação do suporte social com crescimento pessoal ( $r=.23$ ;  $p < 0.1$ ) e aceitação de si ( $r=.51$ ;  $p < 0.1$ ). Relativamente às correlações entre as dimensões da escala bem-estar psicológico e os domínios do questionário de adaptação ao ensino superior é possível verificar que são significativas, com as seguintes exceções: dimensão Autonomia com o domínio Vocacional ( $r=.09$ ); dimensão Relações Positivas com os outros com o domínio Vocacional ( $r=.03$ ) e dimensão Objetivos na vida com o domínio Interpessoal ( $r=.09$ ). Tendo particular relevo a correlação entre a dimensão domínio do meio com o domínio Estudo ( $r=.22$ ;  $p < 0.1$ ) a dimensão pessoal ( $r=-.50$ ;  $p < 0.1$ ) e dimensão Objetivos na Vida com domínio vocacional ( $r=.49$ ;  $p < 0.1$ ).

No que concerne, às correlações entre o suporte social e os domínios do QVA-r, não se verificaram correlações significativas à exceção da dimensão quantidade do SSQ6 com o domínio Estudo do QVA-r ( $r=.17$ ;  $p < 0.5$ ) que apresentam correlações positivas.

**Tabela 5.11**

Correlações entre as variáveis estudadas.

Variáveis		SSQ	SSS	AU	DM	CP	RP	OV	AP	DP	DI	DV	DE	DIs
SSQ6	SSQ	1												
	SSS	,04	1											
	AU	,15*	,00	1										
	DM	,22**	,16*	,52**	1									
EBEP	CP	,19**	,23**	,51**	,43**	1								
	RP.	,28**	,17*	,49**	,53**	,58**	1							
	OV	,19**	,16*	,55**	,68**	,60**	,59**	1						
	AP	,16*	,22**	,58**	,66**	,54**	,62**	,69**	1					
QVA-r	DP	-,07	-,07	-,29**	-,50**	-,22**	-,26**	-,38**	-,48**	1				
	DIP	,11	,08	,15*	,19**	,15*	,29**	,09	,20**	-,07	1			
	DV	,01	,09	,09	,19**	,16*	,03	,30**	,24**	-,22**	,15*	1		
	DE	,17*	,09	,21**	,51**	,25**	,15*	,49**	,36**	-,28**	,26**	,47**	1	
	DI	,09	,08	,19**	,40**	,20**	,16*	,35**	,34**	-,25**	,17*	,38**	,51**	1

\*. Correlação significativa ao nível de  $p < 0.05$

\*\* . Correlação significativa ao nível de  $p < 0.01$

Legenda: Dimensão quantidade; SSS = Dimensão Satisfação; AU = Dimensão Autonomia; DM = Dimensão Domínio do meio; CP = Dimensão Crescimento pessoal; R P: Dimensão Relações positivas com outras; OV = Dimensão Objetivos na vida; AP =: Dimensão Aceitação de si; DP = Domínio Pessoal; DIP = Domínio Interpessoal; DV = Domínio Vocacional; DE = Domínio Estudo; DI = Domínio Institucional.

## 5.2. Análise de Regressões múltipla hierárquica

Procurou-se verificar o valor preditivo das variáveis sociodemográficas, do suporte social e do bem-estar psicológico na transição e adaptação ao ensino superior. Neste sentido, procedeu-se à aplicação de equações de regressão linear múltipla, onde fizemos entrar as seguintes variáveis independentes: as variáveis sociodemográficas (e.g., género, origem geográfica, apoios sociais, comunidade académica, áreas científicas do curso, ciclo de estudos, opção da escolha do curso, opção de escolha da instituição, condição de estudante), as dimensões do suporte social (SSQ6; quantidade e satisfação) e as dimensões do bem-estar psicológico (EBEP; autonomia, domínio do meio, relações positivas com os outros, objetivos na vida, crescimento pessoal e aceitação de si), e considerámos como variável dependente, cada um dos domínios da adaptação ao ensino superior (QVA-r; pessoal; interpessoal; estudo; vocacional; institucional). Com esta equação procurámos avaliar em que medida as variáveis demográficas consideradas e o bem-estar psicológico contribuem para a adaptação ao ensino superior do estudante cabo-verdiano.

No método que escolhemos, o método *stepwise*, a seleção das variáveis preditivas é feita de acordo com o melhor valor preditivo sobre a variável dependente excluindo as de fraco contributo para a explicação da variável dependente e o coeficiente de determinação  $R^2$  é interpretado em termos percentuais, e quanto maior for esse valor, maior será o valor preditivo da variável independente sobre a dependente.

**Tabela 5.12**

Síntese dos resultados da regressão hierárquica para a variável dependente Dimensão Pessoal.

Modelo	$R^2$	$R^2$ Ajustado	F(Eqn)	Sig F	$R^2$ ch	F ch	Sig ch
1	.247	.243	65.039	.000 <sup>a</sup>	.247	65.039	.000
2	.291	.284	40.412	.000 <sup>b</sup>	.044	12.129	.001
3	.347	.337	34.719	.000 <sup>c</sup>	.056	16.837	.000

Abreviaturas:  $R^2$  = Coeficiente de determinação; F(Eqn) = valor de F, correspondente a  $R^2$  do bloco n;  $R^2$  ch = valor do  $R^2$  da mudança (change). Encontra-se no bloco 1, a variável Domínio do meio (DM); no bloco 2, a variável Domínio do meio (DM) e Género; no bloco 3, a variável Domínio do meio (DM), Género e Aceitação de si (AP).

A análise da Tabela 5.12, permite-nos constatar que a variável domínio do meio, explica a maior parte da variância na dimensão pessoal da adaptação ao ensino superior dos alunos, mais precisamente 25%. A variável género (feminino) explica pouco mais de 4% da variância e que a variável aceitação de si tem um efeito sobre a dimensão pessoal de adaptação da ordem de 6% da variância. O conjunto das três variáveis

mostrou-se responsável por 35% da variância na variável dependente (33,7% se tivermos em consideração os valores corrigidos, representados por R<sup>2</sup> Ajustado).

**Tabela 5.13**

Coefficiente de regressão hierárquica para a variável dependente Dimensão Pessoal.

Modelo	Variáveis	B	$\beta$	T	Sig
1	DM	-.397	-.497	-8.065	.000
2	DM	-.375	-.470	-7.762	.000
	Género	2.952	.211	3.483	.001
3	DM	-.204	-.256	-3.277	.001
	Género	3.471	.248	4.206	.000
	AP	-.224	-.318	-4.103	.000

Abreviaturas: B = Coeficiente de regressão não estandardizados;  $\beta$  = Coeficiente de regressão estandardizados; DM = domínio do meio; AP - Aceitação de si ou aceitação pessoal.

Através da análise dos resultados dos coeficientes de regressão, apresentados na Tabela 5.13, pode-se verificar que: no bloco 1, o poder preditivo da variável domínio do meio ( $\beta=-.497$ ;  $t= -8.065$ ;  $p=.000$ ) explica a variância em associação inversa; que no segundo bloco, o maior poder preditivo continua a estar atribuído ao domínio do meio ( $\beta=-.470$ ;  $t= -7.762$ ;  $p=.000$ ) em associação inversa e a segunda posição é ocupada pela variável género ( $\beta=.211$ ;  $t= 3.483$ ;  $p=.001$ ); e que no terceiro bloco a variável aceitação de si ( $\beta=-.318$ ;  $t= -4.103$ ;  $p=.000$ ) ocupa a primeira posição como preditor, o domínio do meio ( $\beta=-.256$ ;  $t= -3.277$ ;  $p=.001$ ) a segunda posição (os dois em associação inversa) e, por último, a variável género ( $\beta=.248$ ;  $t= 4.206$ ;  $p=.000$ ) ocupa a terceira posição de preditor.

A variável domínio do meio revelou-se, desta forma, como o melhor preditor da dimensão pessoal da adaptação ao ensino superior, sendo a variável género (feminino) e aceitação de si igualmente importantes preditores.

**Tabela 5.14**

Síntese dos resultados da regressão hierárquica para a variável dependente Dimensão Interpessoal.

Modelo	R <sup>2</sup>	R <sup>2</sup> Ajustado	F(Eqn)	Sig F	R <sup>2</sup> ch	F ch	Sig ch
1	.082	.077	17.620	.000 <sup>a</sup>	.082	17.620	.000
2	.107	.098	11.785	.000 <sup>b</sup>	.025	5.546	.020

Abreviaturas: R<sup>2</sup> = Coeficiente de determinação; F(Eqn) = valor de F, correspondente a R<sup>2</sup> do bloco n; R<sup>2</sup> ch = valor do R<sup>2</sup> da mudança (change). Encontra-se no bloco 1, a variável Relações positivas com outras (RP); e no bloco 2, Relações positivas com outras (RP) e Estudante-trabalhador.

Os resultados apresentados da Tabela 5.14, mostram que a variável, relações positivas com os outros, é a variável que explica a maior parte da variância na dimensão interpessoal da adaptação dos alunos ao ensino superior, com o valor 8%. E a variável estudante-trabalhador explica aproximadamente 3% da variância. As duas variáveis em conjunto são, no entanto responsáveis por 11% da variância na variável dependente dimensão Interpessoal (9.8% considerando os valores corrigidos, representados por R<sup>2</sup> Ajustado).

**Tabela 5.15**

Coefficiente de regressão hierárquica para a variável dependente Dimensão Interpessoal.

Modelo	Variáveis	B	$\beta$	t	Sig
1	RP	.204	.286	4.198	.000
2	RP	.209	.293	4.341	.000
	ET	-2.216	-.159	-2.355	.020

Abreviaturas: B = Coeficiente de regressão não estandardizados;  $\beta$  = Coeficiente de regressão estandardizados; RP = Relações positivas com outras; ET = Estudante-trabalhador (1=Estudante, 2=Estudante trabalhador).

Os resultados dos coeficientes de regressão, apresentados na Tabela 5.15, os seguintes revelam os seguintes resultados: no bloco 1, o poder preditivo da variável relações positivas com outros ( $\beta=.286$ ;  $t= 4.198$ ;  $p=.000$ ); no segundo bloco, a variável relações positivas com outras, contínua a ter maior poder preditivo ( $\beta=.293$ ;  $t= 4.341$ ;  $p=.000$ ), sendo que a variável estudar e trabalhar ( $\beta=-.159$ ;  $t= -2.355$ ;  $p=.020$ ) ocupa a posição seguinte, mas em associação inversa. Assim, a variável relações positivas com outras é, desta forma, o melhor preditor da dimensão interpessoal da adaptação ao ensino superior, seguido da variável estudar e trabalhar, sugerindo um contributo para a explicação da variável interpessoal quando os participantes apenas estudam.

Através da análise dos resultados da Tabela 5.16, pode-se constatar que a variável “Entrou para o curso que queria” é responsável pela explicação da maior parte da variância na dimensão vocacional de adaptação ao ensino superior dos alunos, explicando exatamente 18%. Segue-se a variável objetivos na vida que explica cerca de 7%; as relações positivas com os outros com cerca de 3%; e a variável aceitação de si tem um efeito sobre a dimensão vocacional de adaptação ao ensino superior de aproximadamente 2 % da variância. As quatro variáveis, conjuntamente, revelam-se responsáveis pela explicação de cerca de 30% da variância na variável dependente

dimensão vocacional de adaptação ao ensino superior (28,1% se tivermos em conta os valores corrigidos, apresentados por R<sup>2</sup> Ajustado).

**Tabela 5.16**

Síntese dos resultados da regressão hierárquica para a variável dependente Dimensão Vocacional.

Modelo	R <sup>2</sup>	R <sup>2</sup> Ajustado	F(Eqn)	Sig F	R <sup>2</sup> ch	F ch	Sig ch
1	.180	.176	43.360	.000 <sup>a</sup>	.180	43.360	.000
2	.251	.244	33.030	.000 <sup>b</sup>	.071	18.802	.000
3	.280	.269	25.381	.000 <sup>c</sup>	.029	7.802	.006
4	.296	.281	20.450	.000 <sup>d</sup>	.016	4.354	.038

Abreviaturas: R<sup>2</sup> = Coeficiente de determinação; F(Eqn) = valor de F, correspondente a R<sup>2</sup> do bloco n; R<sup>2</sup> ch = valor do R<sup>2</sup> da mudança (change). Encontra-se no bloco 1, a variável Entrada para a 1ª opção do curso (EC); no bloco 2, a variável Entrada para a 1ª opção do curso (EC), Objectivos na vida (OV); no bloco 3, Entrada para a 1ª opção do curso (EC), Objectivos na vida (OV) e Relações positivas com outras (RP); no bloco 4, Entrada para a 1ª opção do curso (EC), Objectivos na vida (OV) e Relações positivas com outras (RP) e Aceitação de si (AP).

**Tabela 5.17**

Coeficiente de regressão hierárquica para a variável dependente Dimensão Vocacional.

Modelo	Variáveis	B	β	T	Sig
1	EC	-8.426	-.424	-6.585	.000
2	EC	-7.974	-.401	-6.482	.000
	OV	.221	.268	4.336	.000
3	EC	-7.848	-.395	-6.485	.000
	O V	.323	.392	5.210	.000
	RP	-.185	-.209	-2.793	.006
4	EC	-7.903	-.398	-6.584	.000
	OV	.246	.298	3.418	.001
	RP	-.237	-.269	-3.377	.001
	AP	.153	.186	2.087	.038

Abreviaturas: B = Coeficiente de regressão não estandardizados; β = Coeficiente de regressão estandardizados; EC = Entrada para a 1ª opção do curso (1=Sim, 2=Não); OV = Objectivos na vida; RP = Relações positivas com os outros; AP = Aceitação de si

A análise dos resultados dos coeficientes de regressão representados na Tabela 5.17, indica que o poder preditivo da variável “Entrou para o curso que queria”, no bloco 1 (β=-.424; t= -6.585; p=.000) explica, em associação inversa, a maior parte da variância. Quanto ao segundo bloco, o maior poder preditivo continua a pertencer à variável “Entrou para o curso que queria” (β=-.401; t= -6.482; p=.000), em associação inversa, seguindo-se a variável objetivos na vida (β=.268; t= 4.336; p=.000). Em relação ao terceiro bloco, mantêm-se as posições e o sentido observado no bloco anterior. Ou seja, a variável “Entrou para o curso que queria” (β=-.395; t= -6.485; p=.000) continua a ocupar a posição de topo em associação inversa, seguindo os

objetivos na vida ( $\beta=.392$ ;  $t= 5.210$ ;  $p=.000$ ), na segunda posição; e as relações positivas com os outros ( $\beta=-.209$ ;  $t= -2.793$ ;  $p=.006$ ) em associação inversa, na posição terciária. No que se refere ao Bloco 4, mantêm-se também as posições verificadas no bloco anterior seguindo-se por ordem decrescente: “Entrou para o curso que queria” ( $\beta=-.398$ ;  $t= -6.584$ ;  $p=.000$ ) em associação inversa; os objetivos na vida ( $\beta=.298$ ;  $t= 3.418$ ;  $p=.001$ ); as relações positivas com os outros ( $\beta=-.269$ ;  $t=-3.377$ ;  $p=.001$ ), também em associação inversa, e a aceitação de si ( $\beta=.186$ ;  $t= 2.087$ ;  $p=.038$ ). Assim, a variável entrou para o curso que queria revela-se como melhor preditor da dimensão vocacional da adaptação ao ensino superior, ou seja quando os sujeitos ingressam no curso que desejam, sendo que as variáveis: objetivos na vida; relações positivas com os outros e a aceitação de si completam a lista de preditores da variável dependente.

**Tabela 5.18**

Síntese dos resultados da regressão hierárquica para a variável dependente Dimensão Estudo.

Modelo	R <sup>2</sup>	R <sup>2</sup> Ajustado	F(Eqn)	Sig F	R <sup>2</sup> ch	F ch	Sig ch
1	.264	.260	71.076	.000 <sup>a</sup>	.264	71.076	.000
2	.299	.292	42.090	.000 <sup>b</sup>	.035	9.907	.002
3	.353	.343	35.673	.000 <sup>c</sup>	.054	16.301	.000
4	.366	.353	28.195	.000 <sup>d</sup>	.013	4.079	.045

Abreviaturas: R<sup>2</sup> = Coeficiente de determinação; F(Eqn) = valor de F, correspondente a R<sup>2</sup> do bloco n; R<sup>2</sup> ch = valor do R<sup>2</sup> da mudança (change). Encontra-se no bloco 1, a variável Domínio do meio (DM); no bloco 2, a variável Domínio do meio (DM) e Objectivos na vida (OV); no bloco 3, a variável Domínio do meio (DM), Objectivos na vida (OV) e Relações positivas com outras (RP); no bloco 4 a variável, Domínio do meio (DM), Objectivos na vida (OV) e Relações positivas com outras (RP) e Entrada para a 1ª opção da universidade (EU).

Os resultados da regressão hierárquica apresentados na Tabela 5.18, indicam que a variável, domínio do meio, explica a maior parte da variância na dimensão estudo da adaptação ao ensino superior dos alunos, cerca de 26%. A variável, objetivos na vida, explica cerca de 4%; a variável, relações positivas com os outros, explica cerca de 5% e, por último, a variável, “Entrou para a universidade que queria”, explica aproximadamente 2 % da variância sobre a dimensão vocacional de adaptação ao ensino superior dos alunos. O conjunto das quatro variáveis revela-se responsável pela explicação de cerca de 37% da variância na variável dependente dimensão vocacional de adaptação ao ensino superior (35,3% se considerarmos os valores corrigidos de R<sup>2</sup> Ajustado).

Na Tabela 5.19, são apresentados os índices dos coeficientes de regressão, onde é possível observar que, no bloco 1, a variável domínio do meio é aquela que se

apresenta com principal poder preditivo ( $\beta=.514$ ;  $t= 8.431$ ;  $p=.000$ ). Em relação ao segundo bloco, o maior poder preditivo continua a residir na variável domínio do meio ( $\beta=.342$ ;  $t= 4.238$ ;  $p=.000$ ), sendo que na segunda posição está a variável objetivos na vida ( $\beta=.254$ ;  $t= 3.148$ ;  $p=.002$ ). Quanto ao bloco 3, tal como no bloco anterior, a variável domínio do meio ( $\beta=.415$ ;  $t= 5.192$ ;  $p=.000$ ) continua a ocupar a primeira posição seguido pela variável objetivos na vida ( $\beta=.378$ ;  $t= 4.521$ ;  $p=.000$ ) e na terceira posição de preditor encontra-se a variável relações positivas com os outros ( $\beta=-.294$ ;  $t= -4.037$ ;  $p=.000$ ), mas em associação inversa. E, no que concerne ao quarto bloco, mantêm-se as posições ocupadas no bloco anterior, ou seja a variável domínio do meio ( $\beta=.402$ ;  $t= 5.054$ ;  $p=.000$ ) continua a ocupar a primeira posição, seguido pela variável objetivos na vida ( $\beta=.379$ ;  $t= 4.562$ ;  $p=.000$ ); na terceira posição, em associação inversa, está a variável relações positivas com os outros ( $\beta=-.289$ ;  $t= -4.001$ ;  $p=.000$ ) e, por último, na quarta posição surge a variável “Entrou para a universidade que queria” ( $\beta=-.116$ ;  $t= -2.020$ ;  $p=.045$ ), também em associação inversa.

**Tabela 5.19**

Coefficiente de regressão hierárquica para a variável dependente Dimensão Estudo.

Modelo	Variáveis	B	$\beta$	t	Sig
1	DM	.352	.514	8.431	.000
2	DM	.235	.342	4.238	.000
	OV	.154	.254	3.148	.002
3	DM	.284	.415	5.192	.000
	OV	.230	.378	4.521	.000
	RP	-.191	-.294	-4.037	.000
4	DM	.275	.402	5.054	.000
	OV	.230	.379	4.562	.000
	RV	-.188	-.289	-4.001	.000
	EU	-1.707	-.116	-2.020	.045

Abreviaturas: B = Coeficiente de regressão não estandardizados;  $\beta$  = Coeficiente de regressão estandardizados; DM = Domínio do meio ; OV = Objectivos na vida; RP = Relações positivas com outras EU = Entrada para a 1ª opção da universidade (1=Sim, 2=Não).

A variável Domínio do meio apresenta-se como o melhor preditor da dimensão Estudo da adaptação ao ensino superior dos alunos, sendo as variáveis Objectivos na vida, Relações positivas com outras e Entrou para a universidade que queria identicamente importante como preditor.

Os resultados apresentados na Tabela 5.20, permitem-nos constatar que a variável “Entrou para o curso que queria” explica a maior parte da variância na

dimensão institucional da adaptação ao ensino superior dos estudantes, mais precisamente 16%. Por sua vez, a variável “Entrou para a universidade que queria” é responsável pela explicação de mais que 12% da variância. A variável instituição onde está inscrito apresenta um efeito de aproximadamente 5% da variância. O conjunto das quatro variáveis é responsável pela explicação de cerca de 33% da variância na variável dependente, dimensão institucional de adaptação ao ensino superior dos estudantes (31,4% se tivermos em consideração os valores corrigidos, apresentados por R<sup>2</sup> Ajustado).

**Tabela 5.20**

Síntese dos resultados da regressão hierárquica para a variável dependente Dimensão Institucional.

Modelo	R <sup>2</sup>	R <sup>2</sup> Ajustado	F(Eqn)	Sig F	R <sup>2</sup> ch	F ch	Sig ch
1	.161	.157	38.050	.000 <sup>a</sup>	.161	38.050	.000
2	.283	.275	38.790	.000 <sup>b</sup>	.121	33.319	.000
3	.325	.314	31.424	.000 <sup>c</sup>	.042	12.258	.001

Abreviaturas: R<sup>2</sup> = Coeficiente de determinação; F(Eqn) = valor de F, correspondente a R<sup>2</sup> do bloco n; R<sup>2</sup> ch = valor do R<sup>2</sup> da mudança (change). Encontra-se no bloco 1, a variável Domínio do meio (DM); no bloco 2, a variável Domínio do meio (DM) e Entrada para a 1ª opção da universidade (EU); no bloco 3, a variável, Domínio do meio (DM), Entrada para a 1ª opção da universidade (EU) e Comunidade Académica (CA).

**Tabela 5.21**

Coefficiente de regressão hierárquica para a variável dependente Dimensão Institucional.

	Variáveis	B	$\beta$	T	Sig
1	DM	.185	.401	6.168	.000
2	DM	.171	.371	6.130	.000
	EU	-3.467	-.350	-5.772	.000
3	DM	.163	.355	6.005	.000
	EU	-3.528	-.356	-6.038	.000
	CA	1.740	.206	3.501	.001

Abreviaturas: B = Coeficiente de regressão não estandardizados;  $\beta$  = Coeficiente de regressão estandardizados; DM = Domínio do meio; EU = Entrada para a 1ª opção da universidade (1=Sim, 2=Não); CA = Comunidade Académica (1= comunidade do Algarve; 2 comunidade de Coimbra).

Na Tabela 5.21, são apresentados os coeficientes de regressão. No bloco 1 observamos o poder preditivo da variável domínio do meio ( $\beta=.401$ ;  $t= 6.168$ ;  $p=.000$ ), na explicação da variância da dimensão institucional da adaptação ao ensino superior. No que se refere, ao bloco 2, a variável domínio do meio, permanece a ser maior preditor ( $\beta=.371$ ;  $t= 6.130$ ;  $p=.000$ ), seguida pela variável “Entrou para a universidade que queria” ( $\beta=-.350$ ;  $t= -5.772$ ;  $p=.000$ ), mas em associação inversa. Relativamente ao

terceiro bloco, contrariamente ao bloco anterior, a variável “Entrou para a universidade que queria” ocupa a posição cimeira ( $\beta=-.356$ ;  $t= -6.038$ ;  $p=.000$ ) em associação inversa; a variável domínio do meio ( $\beta=.355$ ;  $t= 6.005$ ;  $p=.000$ ) passa a ocupar a segunda posição e a variável instituição onde está inscrito ( $\beta=.206$ ;  $t= 3.051$ ;  $p=.001$ ) na posição terciária de preditor.

Em suma, a variável domínio do meio revela-se como o melhor preditor da dimensão institucional da adaptação ao ensino superior, a que se seguem as variáveis “Entrou para a universidade que queria” e a “Instituição onde esta inscrito” com importância idêntica como preditores.

## Capítulo 6 Discussão dos Resultados

Ao longo deste capítulo iremos proceder à discussão dos resultados apresentados anteriormente, na qual procuraremos articular e enquadrar os resultados mais significativos à luz da revisão de literatura efetuada e dos objetivos previamente propostos. Estes serão divididos em três grupos:

- 1) variância de resultados no suporte social, no bem-estar psicológico e na adaptação ao ensino superior em função de variáveis sociodemográficas (e.g., género, origem geográfica, apoios sociais, instituição de ensino superior frequentada, áreas científicas do curso, ciclo de estudos, nível de escolha do curso, opção de escolha da instituição, condição de estudante-trabalhador);
- 2) correlações entre o suporte social, o bem-estar psicológico e a adaptação ao ensino superior;
- 3) poder preditivo das variáveis sociodemográficas, do bem-estar psicológico e do suporte social na adaptação ao ensino superior.

Ainda antes de se entrar em tal discussão, saliente-se que a análise de resultados obtidos nas três medidas em estudo apresentam, em termos da amostra global, valores de idêntica grandeza aos de outros estudos, apesar de os resultados observados na dimensão da quantidade do suporte social revelar valores inferiores aos de outros estudos (e.g., Pinheiro 2003). Tal resultado parece estar associado ao facto de estarmos perante uma amostra de participantes que se encontra deslocado do seu meio social e familiar de origem, o que, manifestamente, determinará uma redução das oportunidades e tipologias de suporte social de determinadas características, nomeadamente as familiares.

Na análise de diferenças de resultados nas medidas psicológicas em função das variáveis sociodemográficas os nossos resultados sugerem-nos o seguinte:

- a) Diferenças de média no suporte social, no bem-estar psicológico e na adaptação ao ensino superior em função do género.

Verifica-se que, à semelhança de algumas investigações, também na nossa amostra encontrámos diferenças de resultados entre participantes de diferente género, quer na medida de bem-estar psicológico, quer na de adaptação ao ensino superior. Especificamente, no que diz respeito à subescala crescimento pessoal da EBEP e na

dimensão pessoal do QVA-r, em que os participantes do género feminino tendem a obter pontuações mais elevadas comparativamente aos rapazes.

Numa análise mais detalhada, pode-se constatar que os resultados obtidos vão de encontro de alguns estudos sobre o bem-estar em jovens universitários (Fernandes Maia, Meireles, Rios, Silva & Feixas, 2005), e adultos de diferentes culturas (Ryff & Keyes, 1995). Por outro lado, vão no sentido contrário das conclusões de algumas investigações (Almeida, Soares & Ferreira, 1999; Pinheiro, 2003; Seco & colaboradores, 2005). Todavia, salientamos que as comparações relativamente as outras investigações não podem ser efetuada sem que se tenha em consideração a especificidade da população estudada, que para além manifestarem características particulares, nomeadamente a deslocação para um país com uma cultura diferente; língua que, apesar de idêntica, nem sempre é dominada; diferentes aspetos climáticos e paisagísticos que exigem a um processo de adaptação; um sistema de ensino distinto do países de origem, entre outros aspectos que particularizam a nossa amostra.

A superioridade por parte das raparigas sugere uma estabilidade transcultural e normativa ao nível das perceções no domínio pessoal. As perceções de um permanente aperfeiçoamento e acréscimo pessoal associados à abertura de novas experiências de vida, a par da capacidade para criar e manter relações interpessoais significativas, às perceções pessoais de bem-estar e de auto-estima, assim como outras facetas do *self* e da identidade são consideradas as principais dimensões em que género feminino evidencia superioridade significativa quando comparando com o masculino. Assim, é evidente a asserção de uma conceção de primazia de bem-estar feminino para uma orientação primordialmente interpessoal. Deste modo, parece-nos manifestamente claro que as raparigas valorizam muito mais a esfera interpessoal de relações significativas e a adesão/abertura a novas experiências de vida nos mais vastos domínios envolventes, para desta forma promoverem a sua “conquista” pessoal de bem-estar psicológico e adaptação.

- b) Diferenças de média no suporte social, no bem-estar psicológico e na adaptação ao ensino superior em função do grupo de ilhas de origem.

No que se refere ao grupo de ilhas (Barlavento e Sotavento), verifica-se que os grupos de participantes tendem a obter valores médios idênticos, apesar de alguma tendência pontual superior em favor do grupo de participantes do Sotavento na subescala crescimento pessoal da EBEP.

Estes resultados parecem sugerir que os estudantes de cabo-verdianos, independentemente do grupo de ilhas de origem, apresentam características comuns. Apesar disso, os resultados suscitam a curiosidade para que noutras investigações futuras se avalie se os participantes oriundos do Barlavento possam apresentar uma maior consistência transcultural e normativa nas perceções do crescimento pessoal, ou seja se existem e quais as razões para que possam apresentar uma maior capacidade para abrir a novas experiências de vida e uma maior capacidade na criação e manutenção de relações significativas.

- c) Diferenças de média no suporte social, no bem-estar psicológico e na adaptação ao ensino superior em função da condição de ter, ou não, bolsa de estudo.

No que diz respeito, a condição de bolsa de estudo, os resultados permite-nos constatar que não existem diferenças estatisticamente significativas entre bolseiros e não bolseiros quanto ao suporte social, bem-estar psicológico e adaptação ao ensino superior. Tal resultado vem confirmar que, a par das características mais intrínsecas do bem-estar psicológico, o suporte social e a adaptação ao ensino superior parecem estar mais dependentes de outros factores que não a atribuição de apoios de natureza pecuniária. Em suma, para o ultrapassar de diversas condições adversas parecem concorrer outras dimensões que não as de natureza financeira.

- d) Diferenças de média no suporte social, no bem-estar psicológico e na adaptação ao ensino superior em função da comunidade académica.

No que concerne à comunidade académica, os dados possibilitam-nos concluir que, os alunos da comunidade académica de Coimbra apresentam valores médios superiores comparativamente aos estudantes da comunidade académica do Algarve, na subescala das relações positivas com os outros e nos objetivos na vida da EBEP, assim como na dimensão institucional do QVA-r.

Os resultados relativos às relações positivas com os outros e os objetivos na vida da EBEP parecem sugerir que os estudantes da comunidade académica de Coimbra tendem a ter maior interesse e preocupação com a esfera interpessoal, maior perceção de capacidades para estabelecer relações satisfatórias e maior preocupação com o bem-estar dos outros, interagindo melhor com os outros de forma efetiva e altruística. Do mesmo modo, são mais capazes de estabelecer as suas aspirações, metas a alcançar e criar projetos de vida, tendo convicção de que as aspirações, metas e objetivos direcionam o comportamento e dão sentido à vida.

Quanto à dimensão institucional do QVA-r, os resultados parecem continuar a apontar a favor dos estudantes da comunidade acadêmica de Coimbra. Tais resultados sugerem que os alunos daquela comunidade tendem a apresentar maior interesse pela instituição que frequentam, apresentando, também, o desejo de nela prosseguir os estudos, uma vez que demonstram melhor conhecimento e percepção da qualidade dos serviços e estruturas que a instituição disponibiliza.

- e) Diferenças de média no suporte social, no bem-estar psicológico e na adaptação ao ensino superior em função das áreas de estudo.

No que diz respeito às áreas de estudo, os resultados parecem sugerir a inexistência de diferenças estatisticamente significativas nas medidas em estudo. Estes resultados sugerem que, tanto os estudantes das ciências básicas e tecnologias com os de ciências sociais e humanas gozam de independência, autodeterminação e competência de autorregulação do comportamento, ou seja, apresentam capacidade de resistência a pressões sociais e liberdade para pensar, agir e avaliar-se a partir dos próprios padrões. Este resultado vai, todavia em sentido contrário ao observado por (Almeida, 2007) que refere que os estudantes das ciências básicas e tecnologias apresentam uma maior identificação com o curso e maiores perspectivas de carreira do que os alunos de ciências sociais e humanas. Os valores que obtivemos poderão resultar de características específicas da amostra, quer em termos de tipologia, quer quanto à sua dimensão.

- f) Diferenças de média no suporte social, no bem-estar psicológico e na adaptação ao ensino superior em função do ciclo de estudos.

Verificámos que à semelhança de outras investigações, também na nossa amostra encontramos diferenças entre os ciclos, quer na medida de bem-estar psicológico, quer na de vivências académicas. Especificamente na dimensão domínio do meio da escala do bem-estar psicológico e nas dimensões, pessoal e institucional, da medida de transição e adaptação ao ensino superior.

Em relação ao bem-estar psicológico, os estudantes do 2.º ciclo com valores superiores aos do 1.º ciclo de estudos na escala do domínio do meio. Este resultado sugere que os alunos do 2.º ciclo apresentam maior capacidade para lidar com as tarefas mais complexas, quer a nível pessoal, social ou familiar.

Quanto à adaptação ao ensino superior, os resultados favorecem os alunos de curso de 1.º ciclo, na dimensão pessoal, sugerindo que estes alunos percebem ter melhor bem-estar, maior auto-estima e outras facetas do *self*. Este resultado contraria a

tendência encontrada nas investigações que referem, sistematicamente, que os alunos nos primeiros anos manifestam maiores dificuldades da adaptação nos estabelecimentos de ensino superior. Assim, poderemos, eventualmente encontrar, na nossa amostra, um maior contentamento com factores de natureza ambiental e satisfação por estar a frequentar uma instituição do ensino superior num país mais desenvolvido, com maior qualidade de ensino, justificando-se pelo gosto que a nova experiência trará ao estudante que está numa fase de descoberta. Por outro lado, os alunos de cursos de 2.º ciclo podem aparentar algum desgaste e insatisfação (desencanto) face à instituição e aos seus modos de funcionamento, facto contingentemente relacionado com factores de fadiga e desgaste às exigências académicas a que estão sujeitos desde a entrada a instituição. Parece-nos importante que este aspecto venha a merecer, em futuras investigações, uma melhor caracterização já que é provável que esta diferença reflita nas características da amostra.

Na dimensão institucional os resultados favorecem os estudantes de cursos de 2.º ciclo, sugerindo que estes alunos manifestam maior interesse pela instituição que frequentam e maior conhecimento e percepção da qualidade dos serviços e estruturas da instituição, que se traduz numa melhor adaptação à instituição, em contraste com a insegurança que os estudantes do 1.º ciclo apresentam na fase inicial do ensino superior. Estas diferenças significativas, penalizam os alunos do 1.º ciclo, corroborando compreensivelmente, os estudos que sustentam o 1.º ano no Ensino Superior como um período de transição, acompanhado de diferentes desafios e exigências colocadas às capacidades de adaptação do jovem adulto (e.g., Diniz, 2001 & Almeida, 2007).

g) Diferenças de média no suporte social, no bem-estar psicológico e na adaptação ao ensino superior em função da opção de Entrada no curso.

Na nossa amostra, à semelhança de outras investigações, também encontramos diferenças estatisticamente significativas a favor dos alunos que entraram na 1ª opção comparativamente aos que não, na medida de adaptação ao ensino superior, designadamente, na dimensão vocacional e institucional. Estes resultados confirmam os de Seco e colaboradores (2005) que, à semelhança do grau de opção da universidade concluíram que o grau de opção do curso, prediz a qualidade de adaptação ao ensino superior. O grau de opção da escolha do curso, neste caso a entrada ou não na 1ª opção do curso, contribui, de forma decisiva, para a explicação dos padrões de adaptação ao ensino superior, uma vez que, os estudantes que viram concretizados os seus desejos e expectativas, no que se refere, ao grau opção de escolha do curso evidenciam vivências

mais adaptativas em relação aos projetos e decisões vocacionais, perspectivas de realização e saídas profissionais, métodos de estudo e gestão de tempo eficaz, utilização dos recursos de aprendizagem igualmente eficaz, avaliação positiva da instituição que frequenta, melhor percepção da qualidade e funcionamento da instituição e maior disponibilidade para nela se envolverem, podendo assim, potenciar o investimento numa carreira relacionada com o curso. Por outro lado, os estudantes, que não entraram na 1ª opção tendem a obter valores médios superiores aos que entraram na 1ª opção do curso na dimensão pessoal, contrariando assim, conclusões de estudos realizados anteriormente. Este facto mostra que, os estudantes que não entraram na 1ª opção do curso sentem-se mais bem adaptados no, que se refere, à percepção das suas competências cognitivas e emocionais, revelando uma maior autoconfiança, autonomia, optimismo e bem-estar psicológico. Em contrapartida, os que entraram na primeira opção parecem manifestar uma certa desilusão e insatisfação face ao curso escolhido, que possa estar relacionado com a dificuldade de adaptação ao novo e mais exigente sistema de ensino.

- h) Diferenças de média no suporte social, no bem-estar psicológico e na adaptação ao ensino superior em função da opção de entrada na universidade pretendida.

À semelhança dos resultados verificados na opção do curso, nos resultados relativos à opção da universidade do QVA-r, verifica-se que à exceção da dimensão pessoal e interpessoal, nas outras dimensões (vocacional, estudo e institucional) da medida de adaptação ao ensino superior, os estudantes que se encontram a frequentar a instituição que consideram como primeira opção apresentam valores médios superiores. Uma boa adaptação à instituição parece estar relacionada com a qualidade dos serviços e estruturas que a universidade disponibiliza aos alunos, ao facto de os mesmos conhecerem e poderem utilizar os recursos existentes, de gostarem do ambiente e do clima institucional e de se percepcionarem como fazendo parte da organização.

O processo da escolha do curso e universidade deve exigir e estimular a exploração e a tomada de decisão necessárias ao investimento no curso e à preparação para transição ao mundo do trabalho. Assim, na análise do processo de adaptação ao ensino superior deve se ter em conta o envolvimento e o compromisso do estudante na escolha do curso e da instituição, por se tratar de variáveis fortemente associadas à construção de um estilo de vida e ao desenvolvimento de uma identidade vocacional e profissional.

- i) Diferenças de média no suporte social, no bem-estar psicológico e na adaptação ao ensino superior em função do estatuto trabalhador-estudante;

A condição de estudante trabalhador revela, apenas, uma diferença estatisticamente significativa na dimensão interpessoal da medida de adaptação ao ensino superior, em que os trabalhadores estudantes com valores superiores aos estudantes não trabalhadores. Parece que as experiências de trabalho exercem uma forte influência no ajustamento dos estudantes. Estes resultados parecem sugerir que estes estudantes estão mais abertas ao estabelecimento de relações de amizade e de intimidade e ao envolvimento em atividades extracurriculares de cariz eminentemente social e/ou associativo.

Passando, agora, para o segundo nível de análise, ou seja a interpretação das correlações que observámos entre o suporte social, o bem-estar psicológico e a transição/adaptação ao ensino superior, verificamos o seguinte. Na análise das correlações entre as duas subescalas do SSQ6 e as seis dimensões da EBEP, pode-se constatar que, com exceção da dimensão satisfação do SSQ6 e da dimensão da autonomia do EBEP, todas as outras medidas apresentam associações significativas. As correlações mais elevadas registam-se entre a dimensão quantidade do SSQ6 e a dimensão relações positivas com os outros do EBEP. Estas correlações positivas sugerem que a níveis superiores de suporte social estão associados a níveis superiores de bem-estar psicológico. Permitindo-nos concluir que os estudantes que apresentam uma melhor percepção de suporte social, tendem a apresentar um nível maior de bem-estar psicológico. Pode-se constatar, que a percepção do suporte social parece constituir uma condição importante para o bem-estar psicológico no processo de transição ao contexto de ensino superior.

Relativamente às correlações entre as seis dimensões da EBEP e as cinco dimensões do QVA-r podemos constatar que, à exceção da dimensão autonomia com o domínio vocacional; relações positivas com os outros com o domínio vocacional e objectivos na vida com o domínio interpessoal, as outras todas são significativas, sendo que as correlações entre a dimensão domínio do meio com a dimensão pessoal e estudo registam valores mais elevadas. Porém, os estudantes com maior nível de bem-estar psicológico experienciam, de forma mais adaptativa, a transição para o ensino superior. Para estes estudantes um maior bem-estar psicológico, uma maior autoconfiança e motivação e um maior sentimento de autonomia conduz a uma boa adaptação académica (identificação e satisfação com o curso/área profissional selecionada e com

as normas da instituição, estabelecimento de uma relação mais próxima com os docentes, concretização com sucesso das tarefas académicas).

E, finalmente, no que diz respeito às correlações entre as duas dimensões do suporte social e as cinco dimensões do QVA-r, apenas se verificam correlações estatisticamente significativas entre a dimensão quantidade do SSQ6 e a dimensão do estudo do QVA-r, sugerindo que, o facto de os estudantes terem mais pessoas significativas com quem contar está associado a métodos de estudo mais eficazes e a uma melhor gestão do tempo, ou seja eventualmente a uma maior supervisão por parte de terceiros e/ou à necessidade de uma melhor gestão do tempo para usufruir das relações interpessoais.

Relativamente à terceira e última componente da discussão dos resultados, o poder preditivo das variáveis sociodemográficas, do bem-estar psicológico e do suporte social na adaptação ao ensino superior, verificamos relações causais destas variáveis, consideradas independentes face à qualidade de adaptação académica, sugerindo que estas variáveis promovem, de forma significativa, melhores níveis de adaptação académica.

Numa análise mais pormenorizada, pode-se constatar que a variável domínio do meio revela-se como o preditor muito eficaz da variável dependente dimensão pessoal da adaptação ao ensino superior, sendo que a variável género feminino e a aceitação de si influenciam, também, de forma muito significativa, a variância de resultados. Estes resultados mostram a forte influência destas variáveis na promoção de uma boa adaptação dos alunos.

Em relação à variável dependente da dimensão interpessoal do QVA-r, os resultados indicam que a variável relações positivas com os outros e a variável ser apenas estudante como os melhores preditores de melhores níveis de ajustamento interpessoal nos estudantes do ensino superior. Embora a variável relações positivas com os outros apresenta maior poder preditivo, tanto um como outro, apresentam valor preditivo significativo promovendo, assim, de forma significativa, melhores níveis de relacionamento interpessoal.

Quanto à variável dependente da dimensão vocacional, assim como é esperado, a variável entrar para o curso que se deseja revelou-se como o seu melhor preditor, sendo que as variáveis: objectivos na vida; relações positivas com os outros; e aceitação de si, demonstraram ter, também, uma influência muito positiva e significativa no modo como os estudantes percebem a sua carreira académica, promovendo, de forma muito

significativa, melhores níveis de adaptação ao curso, ao projeto vocacional e às perspectivas da carreira.

No que se refere, à variável dependente da dimensão estudo pode constatar-se que a variável independente domínio do meio apresenta-se como a que melhor explica a variância de resultados, a par das variáveis dos objetivos na vida, relações positivas com os outros e o ter ingressado na universidade que se desejava influenciam, de forma positiva e muito significativa, os resultados dos estudantes na dimensão estudo do QVA-r. Esta dimensão reflete os métodos de estudo e a gestão do tempo, em relação às situações curriculares de aprendizagem e tem por isso uma importância acrescida na promoção melhores níveis de competências de estudo, hábitos de trabalho, gestão do tempo, utilização de recursos de aprendizagem e sucesso académico destes estudantes.

Finalmente, no que concerne à variável dependente da dimensão institucional, a variável domínio do meio revela-se, novamente, como o melhor preditor, superando a variável “Entrou para a universidade que queria”, que também influencia de forma significativa a variância dos resultados. A acrescentar, ainda, a variável instituição onde esta inscrito com importante valor preditivo. Estes resultados demonstram a forte influência destas variáveis na avaliação que os estudantes fazem da qualidade da Instituição em que estão inseridos e o seu grau de adaptação à mesma, podendo por isso, ser considerada de primordial importância para a promoção de uma boa integração na instituição de ensino frequentada pelos estudantes.

Deste modo constatámos que os resultados obtidos vão de encontro às conclusões de vários estudos, designadamente estudos de Fernandes, e colaboradores, (2005) que consideram as variáveis género, opção do curso, bem-estar psicológico como preditoras da adaptação dos estudantes ao ensino superior; de Bizarro e Silva, (2000); estudos de Seco, Pereira, Dias, Casimiro e Custódio (2007), que revelam que o género, o grau de opção de universidade e de curso e a situação de deslocação do estudante influenciam significativamente a qualidade da adaptação; estudo de Rebelo e Lopes (2001), que revelou que os alunos que entraram na primeira opção do curso revelam nível superior de adaptação ao ensino superior; e estudos de Almeida e Carneiro (1999) que apontam para níveis superiores de adaptação académica por parte de alunos com maiores bem-estar psicológico.

## Conclusão

Chegado o momento de apresentarmos uma síntese da interpretação dos resultados, reportando que no presente estudo procurámos investigar a influência a influência, de características sociodemográficas e de variáveis pessoais e relacionais da percepção do suporte social e do bem-estar psicológico na transição e adaptação ao ensino superior dos estudantes Cabo-verdianos nas comunidades académicas do Algarve e de Coimbra.

Os resultados obtidos sugerem:

- diferenças em função do género, na subescala crescimento pessoal da EBEP e a dimensão pessoal do QVA-r, a favor do género feminino;
- diferenças em função de grupo de ilhas, na subescala crescimento pessoal da EBEP, a favor do grupo Barlavento;
- não existência de diferenças estatisticamente significativas em função da condição de bolsa de estudo, para nenhuma das medidas utilizadas;
- diferenças em função da instituição, na subescala Relações positivas com outras, objectivos na vida da EBEP e dimensão Institucional do QVA-r, a favor dos estudantes da comunidade académica de Coimbra;
- diferenças em função das grandes áreas de estudo, na subescala autonomia da EBEP, a favor dos estudantes das ciências básicas e tecnologias;
- diferenças em função dos ciclos de estudo, na subescala domínio do meio da EBEP, na dimensão institucional do QVA-r, a favor do participantes que frequentam os cursos de 2.º ciclo e na dimensões pessoal do QVA-r a favor daqueles que são estudantes de 1.º ciclo;
- diferenças em função da opção de entrada no curso, nas dimensões vocacional, estudo e institucional, a favor dos alunos que entraram na 1ª opção e na dimensão pessoal do QVA-r, a favor dos que não entraram na 1ª opção do curso;
- diferenças em função da opção de entrada na universidade, nas dimensões vocacional, estudo e institucional do QVA-r, a favor dos alunos que entraram na 1ª opção do curso;
- e diferenças em função da condição estudar e trabalhar, na dimensão interpessoal do QVA-r, a favor dos estudantes trabalhadores.

Para além dos aspectos mencionados, os resultados que obtivemos sugerem, ainda, que:

- as variáveis domínio do meio, género e aceitação de si como fortes preditores da dimensão pessoal do QVA-r;
- as variáveis relações positivas com outras e a variável estudar trabalhar como fortes preditores da dimensão interpessoal do QVA-r;
- as variáveis entrou para o curso que queria, objectivos na vida, relações positivas com outras e aceitação de si como fortes preditores da dimensão vocacional do QVA-r;
- as variáveis domínio do meio, objectivos na vida, relações positivas com outras e entrou para a universidade que queria como fortes preditores da dimensão estudo do QVA-r;
- as variáveis domínio do meio, entrou para a universidade que queria e instituição onde esta inscrito como fortes preditores da dimensão institucional do QVA-r;

Por último, de referir que as relações obtidas vão no sentido esperado face ao significado teórico dos construtos (suporte social, bem-estar psicológico e adaptação ao ensino superior) e ao observado em estudos anteriores existência

Apesar dos contributos deste trabalho, considera-se pertinente salientar algumas limitações, nomeadamente, as que resultam de uma amostra pouco emparelhada ao nível das ilhas, cursos e faculdades e as que resultam da metodologia, os instrumentos de avaliação apresentam algumas limitações relacionadas com o comportamento do sujeito face o tempo de preenchimento, a dimensão do instrumento, os conteúdos dos diferentes itens e a aquiescência e respostas com natureza contraditória. Ainda assim, julgámos que os instrumentos utilizados foram adequados para este trabalho. Outra limitação tem a ver com o estudo ter sido aplicado apenas em duas comunidades académicas, o que poderá limitar a generalização dos resultados. Contudo, os resultados empíricos apresentados neste estudo podem ser aplicados a toda comunidade cabo-verdiana que se encontra matriculada em instituições de ensino superior português. No entanto, o nosso trabalho, afigura-se como uma primeira reflexão estruturada sobre aspectos que procuraram caracterizar e relacionar, suporte social, bem-estar psicológico e adaptação ao ensino superior nesta população e pode constituir um instrumento importante para a exploração e posterior definição de estratégias de intervenção sociopedagógicas dirigidas aos alunos estrangeiros nas universidades portuguesas.

Nomeadamente a criação de suportes e estratégias educativas que minimizem as dificuldades académicos, sociais e culturais que os caracterizam.

A entrada para o ensino superior associada a saída de país assume-se, como um processo complexo, que confluem uma multiplicidade de variáveis que confronta o estudante com múltiplas exigências e inúmeros desafios nas variadas esferas: cultural/social, económico, pessoal, interpessoal, académico.

A capacidade de o estudante ser bem sucedido nesta fase dependerá fundamentalmente de uma compreensão multidimensional, longitudinal e transversal que considera um quadro teórico complexo, plural, dinâmico e holístico das variáveis de ajustamento do estudante ao país e à instituição. Assim, é imprescindível o conhecimento das transformações que os estudantes experienciam nesta fase, seus necessidades, aptidões interesses e valores, características sociais e demográficas, percurso e situação académica, recursos sociais e económicos por parte da família e/ou figuras significativas, recursos, funcionamento e clima institucional, tipo de propostas formativas e oportunidades que a instituição e o país oferecem, para melhor integrar, adequar e otimizar as respostas nos diferentes domínios do processo de adaptação destes estudantes.

Neste sentido, as instituições de ensino superior devem incluir e considerar nas suas estratégias de intervenção, respostas diferenciadas e integradas com objectivos claros e consistentes das metas desenvolvimentais e de sucesso, que pretendem atingir, implementando serviços de apoio a estes estudantes que permite atuar, quer relativamente à diversidade, quer das problemáticas que vão desde as mais especificamente académicas às socialmente mais abrangentes, atuando numa óptica mais preventiva que remediativa.

Não obstante de alguns esforços que têm sido desenvolvidos por parte dos respectivos instituições do ensino superior, e das associações de estudantes nas respostas a algumas problemáticas, que afectam os estudantes no geral, particularmente estudantes cabo-verdianos nas universidades portuguesas parece-nos muito diminuto, pelo que considera-se necessário a integração de todos os intervenientes, nomeadamente, as instituição do ensino superior, os serviços de ação social, os serviços de apoio psicopedagógico, as embaixadas e os serviços de estrangeiro e fronteira, no apoio a estes estudantes no novo contexto, quer à nível académico, quer ao nível da socialização, conhecimento da cidade, do espaço universitário, quer ao nível da

legalização, matrícula, bolsas de estudo e habitação, quer ainda ao nível de rede social, suporte social, cultura e língua.

Assim, parecem-nos importantes algumas iniciativas como, por exemplo:

- acolhimento, que passam, por exemplo, pelo conhecimento da cidade e comunidade onde se situa a instituição, bem como por uma “visita-guiada” à própria instituição e à estrutura curricular do curso em que se matricularam;
- planeamento e implementação de atividades que permitam intervir ao nível dos diferentes factores de risco, social, emocional ou cognitiva que os estudantes possam apresentar, como por exemplo programas de *peercounseling*, *mentorado* e *tutorado* que visam desenvolvimento de redes de suporte de apoio entre pares, professores e estudantes e entre professores a um grupo de alunos, a nível académico, pessoal e social;
- realização de ações ou cursos que visem promover estratégias de estudo, de apresentações de trabalhos e de preparação para as avaliações, gestão do tempo e ainda para ajudar a reduzir “*handicaps*” por exemplo, ao nível da língua e da informática;
- desenvolvimento de uma maior sensibilidade por parte dos docentes para metodologias de ensino e de avaliação alternativas e ajudar o estudante a controlar e ajustar expectativas, a diminuir vulnerabilidades e a desenvolver estilos *decoping* para se adaptarem a circunstâncias adversas.

Embora, este trabalho não possibilita uma generalização de resultados, nem responda a todas as necessidades de conhecimento nesta área, permitiu um melhor conhecimento de algumas dimensões relacionadas com a vida académica de estudantes cabo-verdianos, clarificando assim, alguns aspectos, que ainda pouco foram explorados na realidade do ensino superior Português, contribuindo assim, com mais um passo para uma melhor compreensão das problemáticas associadas a estes estudantes. Assim, algumas pistas parecem-nos importantes em futuras investigações como por exemplo: a realização na mesma amostra noutras universidades; análise pormenorizada das características dos estudantes de cada uma das ilhas (motivações, expectativas dos alunos, as dificuldades sentidas, experiências prévias, características sociodemográficas, aptidões, interesses, valores...), dos critérios tido em conta para a escolha do curso e da universidade, e dos apoios disponíveis a todos os níveis; estudos longitudinais que

permitem avaliarem os alunos no momento de transição para o ensino superior, durante o seu percurso académico e no momento de transição para o mercado de trabalho. Ainda seria pertinente desenvolver em futuras investigações, instrumentos de medida normalizadas e apropriadas às especificidades destes estudantes complementados com outras técnicas de recolha de dados como por exemplo, observação e acompanhamento até a entrada para o mercado de trabalho.

## Referências Bibliográficas

- Almeida L.S. (2007) Transição, adaptação académica e êxito escolar no ensino superior. *Revista Galego – Portuguesa de Psicoloxía de Educación*, 14, 203-215.
- Almeida, L. S., Soares, A. P., & Ferreira, J. A. (2000). Transição e Adaptação à Universidade: apresentação de um questionário de vivências académicas (QVA). *Psicologia*, 14(2), 189-208.
- Almeida, L. & Carneiro, J. (1999). “*As estratégias de coping dos jovens adultos e sua adaptação no ensino superior*” In Seminário na Universidade do Minho.
- Almeida, L.S., Ferreira, J.A.G. & Soares, A.P.C. (1999). *Adaptação rendimento e desenvolvimento dos estudantes dos estudantes do ensino superior: Construção/validação do Questionário de Vivências Académicas*. Relatório de Investigação. Braga: Universidade do Minho, Centro de Estudos em Educação e Psicologia.
- Alves, C. & Vilhena, L. (2008). *Transição do Pré-Escolar para o 1º Ano do 1º Ciclo do Ensino Básico – Que Mecanismos são Utilizados?* Porto-Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti.
- Andrews, F. M. & Robinson, J. P. (1991) Measures of subjective well-being. In, J. P. Robinson, P. R. Shaver, & L. S. Wrightsman (Eds.), *Measures of personality and social psychological attitudes* (Vol. 1, pp. 61-114). San Diego, CA: AcademicPress.
- Bastos, A. (1993). *Desenvolvimento humano e intervenção psicológica em contexto educativo*. Dissertação de Mestrado. Braga: Universidade do Minho
- Bastos, A. & Gonçalves, O. F. (1996). Intervenção psicológica no ensino superior: Construção, implementação e avaliação de um programa de desenvolvimento pessoal. *Intervenção Psicológica: Teoria, investigação e prática*, 1, 195-206.
- Batista, R.G.R., & Almeida, L.S. (2002). Desafios da transição e vivências académicas: análise segundo a opção de curso e mobilidade. In A.S. Pouzada, L.S. Almeida, & R.M. Vasconcelos (Eds.), *Contextos e dinâmicas da vida académica* (pp. 167-174). Guimaraes: Universidade do Minho.
- Bizarro, L. e Silva, A. L. (2000). Estudos do bem-estar psicológico durante a adolescência. Comunicação apresentada no I Congresso Hispano-Português de psicologia, Espanha.
- Blanco, A e Díaz, D. (2005). El bienestar social: su Concepto y medición. *Psicothema*, 17, 4, 582 – 589.
- Borges, C. C. & Magalhães A. S. (2009) Transição para a vida adulta: autonomia e dependência na família. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, PUC-Rio de Janeiro, RJ, Brasil , v. 40, n. 1, p. 42-49.
- Canavarro, M. C. S. (1999). *As relações afectivas e Saúde Mental*. Coimbra: Quarteto Editora. Dinis, A.M. (2001) Crenças, escolha de carreira e integração universitária. Dissertação de doutoramento não publicada, Universidade de Minho, Braga.
- Chickering, A. W. & Reisser, L. (1993). *Education and Identity*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.

- Cunha, S. M., & Carrilho, D. M. (2005). O processo de adaptação ao ensino superior e o rendimento académico. *Psicologia Escolar e Educacional*, 9(2), 215-224.
- Despacho n.º 6659/99 (2.ª série) de 5 de Abril de 1999 in Diário da República – II Série.
- Diniz, A. M. (2001). *Crenças, escolhas de carreira e integração universitária*. Dissertação de Doutoramento não publicada. Instituto de Educação e Psicologia. Braga: Universidade do Minho.
- Diniz, A. & Almeida, L. S. (2005). Escala de Integração Social no Ensino Superior (EISES): Metodologia de construção e validação. *Análise Psicológica*, 4, XXIII, 461-476.
- Fernandes, E. M., Maia, A., Meireles, C., Rios, S., Silva, D., & Feixas, G. (2005). Dilemas implicativos e ajustamento psicológico: um estudo com alunos recém-chegados à Universidade do Minho. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 5, 285-304.
- Ferraz, M.F., & Pereira, A.S. (2002). A dinâmica da personalidade e o homesickness (saudades de casa) dos jovens estudantes universitários. *Psicologia, Saúde & Doenças*, 3 (2), 149-164.
- Ferreira J.A., & Hood, A.B. (1990). Para a compreensão do desenvolvimento psicossocial do estudante universitário. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 24, 391-406.
- Ferreira, J.A. & Simões, A. (1999). Escala de Bem-estar Psicológico (EBEP). In M.R. Simões, M.M. Gonçalves & L.S. Almeida (Eds.), *Testes e Provas Psicológicas em Portugal* (vol. 2, pp. 111-121. Braga: APPORT/SHO.
- Furnham, A. (1997). *The psychology of behaviour at work: the individual in the organization*. Psychology Press.
- Furnham, A. & Trezise, L. (1983). The mental health of foreign students. *Social Sciences and Medicine*, 17, 365-370.
- Galinha, I. C. (2008). *Bem-estar subjectivo – factores cognitivos, afectivos e contextuais*. Coimbra: Quarteto.
- Galinha, I. e Ribeiro, J. L. P. (2005). História e Evolução do Conceito de Bem-Estar Subjectivo. *Psicologia, Saúde & Doenças*, 6 (2), 203-214.
- Gonçalves, I. C. (2001) Serviços de Aconselhamento Psicológico em contexto universitário – o papel da terapia cognitiva-comportamental; Um caso popular: O Núcleo do Aconselhamento Psicológico do Instituto Superior Técnico (Tese de Pós-Graduação em Terapia Comportamental e Cognitiva. Lisboa: (APTCC 75pp.).
- Grilo, E., Castro, A., & Grilo J., A Educação na República de Cabo Verde: *análise sectorial*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1987.
- Guerra, M.P., Lencastre, L., Lemos, M.S., & Pereira, D.C. (2002). Problemas psicossociais dos estudantes do 1º ano da Faculdade de Ciências da Universidade do Porto. *Psicologia: Teoria, Investigação e Prática*, 7(2), 321-333.
- Leitão, L. M., & Paixão, M. P. (1999). Contributos para um modelo integrado de orientação escolar e profissional no ensino superior. *Psicologia: Teoria, Investigação e Prática*, 1, 191-209.

- Lencastre, L., Guerra, M. P., Lemos, M. S., & Pereira, D. C. (2000). Adaptação soa alunos do 1º ano de licenciatura da faculdade de ciências da Universidade do porto. In J. Tavares & R.A. Santiago (Eds.). *Ensino Superior: (In)sucesso académico*. Porto: Porto Editora.
- Machado, C., & Almeida, L. S. (2001). Vivências académicas: Análise diferencial em estudantes dos 1º e 4º anos do Ensino Superior. In J. Tavares & R. Santiago (Orgs.), *Ensino superior. (In) sucesso académico* (pp. 133-145). Porto: Porto Editora.
- Miranda, J. C. (2002). *A identidade nacional. Do mito ao sentido estratégico*. Oeiras:Celta.
- Neves, C. I. C. (2006). *Inventário da Qualidade dos Relacionamentos Interpessoais: contributo para a avaliação do suporte social em estudantes do ensino superior*. Tesede mestrado apresentada a Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.
- Neves, C. I. C. & Pinheiro, M. R. (2006). Adaptação e validação do *Quality of Relationships Inventory (QRI)*: a qualidade dos relacionamentos interpessoais numa amostra de estudantes do ensino superior. In C. Machado, L. Almeida, M. A. Guisande, M. Gonçalves & V. Ramalho (Eds.), *Actas da XI conferência internacional de avaliação psicológica: Formas e Contextos* (pp. 405-416). Braga: Psiquilibrios.
- Novo, R. (2003). *Para Além da Eudaimonia: o bem-estar psicológico em mulheres na idade adulta avançada*. Coimbra:Fundação Calouste Gulbenkian, pp 21-49.
- Pascarella, E. T. & Terenzini, P. (1991). *How college affects students: Findings and insights from twenty years of research*, San Francisco: Jossey-Bass.
- Pereira, A.M.S. (2005). *Para obter sucesso na vida académica – Apoio dos estudantes pares*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Pereira, A.M.S. (2004). Novos labirintos do corpo e da mente: apoio na vivência académica. *Comunicação apresentada no IV Fórum de Investigação e Intervenção Psico-pedagógica no ensino superior – Saúde, Desporto e Cultura*, Beja: Instituto Politécnica de Beja.
- Pereira, A. M. S., Decq Motta, E., Vaz, A. L. Pinto, C., Bernardino, O., Melo, A. C. Ferreira, J., Rodrigues, M. J., Medeiros, A., & Lopes, P. N. (2006). Sucesso e desenvolvimento psicológico no Ensino Superior: Estratégias de Intervenção. *Análise psicológica*, 1 (24), 51-59.
- Pereira, A. et al. (2005). Estudantes dos PALOP e de Timor Lorosae na Universidade de Coimbra: Identificação das necessidades através de “focusgroup”. In: Pereira, A. & Motta, E. (eds.). *Actas do Congresso Nacional “Acção Social e Aconselhamento no Ensino Superior: Investigação e Intervenção*. Universidade de Coimbra. Coimbra. 12-13 Maio 2005. pp. 73-80. SASUC.
- Phelps, L. A. & Maxwell, C. H. (1997). School to Work Transitions for Youth with Disabilities: A Review of Outcomes and Practices. *Review of Educational Research*, 67(2), 197-226.
- Pinheiro, M. R. (2003). Uma época especial: *Suporte Social e vivências académicas na transição e adaptação ao ensino superior* (dissertação de doutoramento não

- publicada). Coimbra: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.
- Pinheiro, M. R. & Ferreira, J. A. (2005). A Percepção de suporte social da família e dos amigos como elementos facilitadores de transição para o ensino superior. *Actas do VIII congresso galaico português de psicopedagogia* (pp. 467-485). Braga: Instituto de Educação e Psicologia/Centro de Investigação em Educação.
- Pinheiro, M. R. & Ferreira, J. A. (2002) O Questionário de Suporte Social: Adaptação e validação da versão portuguesa do Social Support Questionnaire (SSQ6). *Psycologica*, 30, 315-333.
- Rebello, H., & Lopes, H. (2001). *Vivências académicas e bem-estar psicológico dos alunos no primeiro ano: resultados de um projecto de investigação*. Porto: Universidade do Porto
- Ribeiro, J. L. P. (1999) Escala de Satisfação com o Suporte Social (ESSS), *Análise Psicológica*, 3(XVIII), 547-558.
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2001). On happiness and human potentials: a review of research on hedonic and eudaimonic well-being. *Annual Review of Psychology*, 52, 141-166.
- Ryff, C. D., & Keyes, C. L. M. (1995). The structure of psychological well-being revisited. *Journal of Personality and Social Psychology*, 69, 719-727.
- Sales, A (2001). Educación intercultural y atención a la diversidad: programas y estrategias. *Revista de Educación Especial*, 30, 49-66.
- Santos, L. (2001). Adaptação académica e rendimento escolar: Estudo com alunos universitários do 1º ano. Braga: Universidade do Minho. Grupo de Missão para a Qualidade do Ensino/Aprendizagem.
- Schiling, M. (1997). *Some specific problems and aims of student counseling from the experience of psychological student counseling in Austria*. Coimbra: Actas da Conferência Internacional “A informação e a orientação escolar e profissional no ensino superior: um desafio da Europa”. Pp. 33-35.
- Seco, G M., Pereira, M. I., Dias, M. I., Casimiro, M. & Custódio, S. (2007) *Construindo pontes para uma adaptação bem sucedida ao ensino superior: Implicações práticas de um estudo* Instituto Politécnico de Leiria.
- Seco, G. M., Casimiro, M., Pereira, M. I., Dias, M. I. & Custódio, S. (2005). *Para uma Abordagem Psicológica da Transição do Ensino Secundário para o Ensino Superior: Pontes e Alçapões*. Leiria: Instituto Politécnico de Leiria.
- Serra, A. V. (1999). O stress na vida de todos os dias. Coimbra: Gráfica de Coimbra, Lda.
- Stone, G. L. & Archer, J. (1990). College and university Counselling centers in the 1990's: Challenges and limits. *The Counselling Psychologist*, 18, 539-607.
- Tavares, J., Santiago, R. A., Taveira, M. C. Lencastre, L., & Gonçalves, O. F. (2000). Factores de sucesso/insucesso no primeiro ano dos cursos da licenciatura em ciências e Engenharia do ensino superior (Praxis XXI). In *Actas do Seminário Transição para o ensino Superior*. Braga: Universidade do Minho, Conselho Académico.

- Tavares, J., Santiago, R. & Lencastre, L. (1998). *Insucesso no Ensino Superior: Um Estudo na Âmbito dos Cursos de Licenciatura em Ciências e Engenharia na Universidade de Aveiro*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Taveira, M. C., Maia, A., Santos, A., Castro, S., Couto, S., Amorim, P., Rosário, P., Araújo, S., Soares, A. P., Oliveira, H. & Guimarães, C. (2000). In A. P. Soares, A. Osório, J. V. Capela, L. S. Almeida, R. M. Vasconcelos & S. Caires (Eds.), *Transição para o ensino superior*. Braga: Universidade do Minho, Conselho Académico.
- Tinto, V. (1993). *Leaving college: Rethinking the causes and cures of student attrition 2nd ed.* Chicago: University of Chicago Press.
- Tinto, V. (1987). *Leaving college: Rethinking the causes and cures of student attrition*. Chicago: University of Chicago Press.
- VanVracem, J., & De Keete, J. M. (1993). Factures de réussite et échec dans les premières candidatures à l'université de Louvain. Pédagogiques: *Revue de Pédagogie de L'Enseignement Supérieur*, 3 (2), 106-117.

# Anexos

---

**Anexo I** - Tabela de Caracterização dos cursos

**Anexo II – Instrumentos** (Questionário sócio demográficos; Questionário de Suporte Social-SSQ6 – versão reduzida; Escala de Bem-Estar Psicológico - EBEP e Questionário de Vivências Académicas – versão reduzida QVA-r).

## Anexo I Tabela de Caracterização dos cursos

Caracterização dos Cursos		
Cursos	N	%
Administração Público-privada	1	0,5
Análises Clínicas e Saúde Pública	1	0,5
Arquitectura	6	3
Biologia Marinha	5	2,5
Bioquímica	3	1,5
Biotecnologia	2	1
Cardiopneumologia	1	0,5
Ciências Biomédicas	5	2,5
Ciências de Comunicação	1	0,5
Ciências de Educação	5	2,5
Ciências de Educação e Formação	2	1
Ciências Farmacêuticas	2	1
Comunicação e Design Multimédia	1	0,5
Comunicação Organizacional	1	0,5
Comunicação Social	2	1
Contabilidade e Auditoria	1	0,5
Contabilidade e Gestão Pública	1	0,5
Design de Comunicação	1	0,5
Dieta e Nutrição	1	0,5
Direito	3	1,5
Economia	12	6
Enfermagem	1	0,5
Engenharia Alimentar	6	3
Engenharia Biológica	4	2
Engenharia Civil	9	4,5
Engenharia do Ambiente	9	4,5
Engenharia e Gestão Industrial	2	1
Engenharia Eléctrica e Electrónica	7	3,5
Engenharia Eléctrica e Telecomunicações	5	2,5
Engenharia Electromecânica	5	2,5
Engenharia Electrónica	2	1
Engenharia Electrónica e Telecomunicações	2	1
Engenharia Electrotécnica	3	1,5
Engenharia Electrotécnica e de Computadores	5	2,5
Engenharia Informática	8	4
Engenharia Mecânica	14	7
Engenharia Química	2	1

## Continuação do Anexo I

Engenharia Topográfica	1	0,5
Farmácia	1	0,5
Fisioterapia	2	1
Gerantologia Social	1	0,5
Gestão	6	3
Gestão Ambiental	1	0,5
Gestão de Empresas	4	2
Gestão Hoteleira	5	2,5
Gestão Informática	1	0,5
Imagens e Literaturas Modernas	1	0,5
Informática e Gestão	3	1,5
Intervenção Social, Inovação e Empreendedorismo	1	0,5
Línguas e Literaturas Modernas	1	0,5
Matemática	1	0,5
Matemática Aplicada	1	0,5
Matemática de Ensino	1	0,5
Património Cultural	2	1
Psicologia	4	2
Psicologia da Educação	1	0,5
Psicologia do Aconselhamento	1	0,5
Química Industrial	1	0,5
Radiologia	1	0,5
Relações Internacionais	5	2,5
Sociologia	2	1
Solicitadoria e Administração	2	1
Tecnologias de Informação e Telecomunicações	1	0,5
Teologia	3	1,5
Turismo	3	1,5
Turismo do Interior	1	0,5
Turismo Lazer e Património	1	0,5
Total	200	100



10. Ano de entrada na instituição actual: \_\_\_\_\_

11. Entrou para o curso que queria?  Sim  Não

12. Entrou para a Universidade que queria?  Sim  Não

13. A sua entrada no ensino superior implicou passar a viver:

a) Numa Residência Universitária

b) Num Apartamento com outros estudantes

c) Num Apartamento sozinho

d) Na casa/ apartamento com familiares

e) Outro local \_\_\_\_\_

14. Neste momento encontro-me:

a) Só a estudar

b) Trabalhar em *part-time*

c) Trabalhar em *full-time*

15. Na minha Universidade desempenho algum tipo de funções académicas/ associativas

Sim  Não

16. Neste momento tenciono manter-me no mesmo curso.  Sim  Não

17. Neste momento tenciono manter-me na mesma Universidade.  Sim  Não

18. Quantas vezes já reprovou no ensino superior (coloque 0 em caso de nenhuma)? \_\_\_\_\_

#### SSQ6

#### Questionário de Suporte Social – versão reduzida (Pinheiro & Ferreira, 2002)

As questões que se seguem são acerca das pessoas que no seu meio lhe disponibilizaram ajuda ou apoio. Cada questão tem duas partes.

Na primeira parte, assinale, preenchendo os círculos correspondentes, todas as pessoas que conhece, com quem pode contar para o ajudar ou apoiar nas situações que lhes são apresentadas. Caso queira indicar alguém que não se encontre mencionado, pode fazê-lo na opção “outra pessoa” (veja exemplo, por favor).

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

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

#### EXEMPLO:

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

Ninguém

Amigo/amiga

Companheiro/cônjuge

Mãe

Colega do curso

Outra pessoa (especifique)

Pai

Outro colega

Avó

Irmão/ Irmã

Namorado(a)

**Qual o seu grau de satisfação?**

Muito insatisfeito  Insatisfeito  Algo insatisfeito  Pouco satisfeito  Satisfeito  Muito satisfeito

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

- |                                   |                                       |                                                  |
|-----------------------------------|---------------------------------------|--------------------------------------------------|
| <input type="radio"/> Ninguém     | <input type="radio"/> Amigo/amiga     | <input type="radio"/> Companheiro/cônjuge        |
| <input type="radio"/> Mãe         | <input type="radio"/> Colega do curso | <input type="radio"/> Outra pessoa (especifique) |
| <input type="radio"/> Pai         | <input type="radio"/> Outro colega    | _____                                            |
| <input type="radio"/> Irmão/ Irmã | <input type="radio"/> Namorado(a)     |                                                  |

**Qual o seu grau de satisfação?**

Muito insatisfeito  Insatisfeito  Algo insatisfeito  Pouco satisfeito  Satisfeito  Muito satisfeito

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

- |                                   |                                       |                                                  |
|-----------------------------------|---------------------------------------|--------------------------------------------------|
| <input type="radio"/> Ninguém     | <input type="radio"/> Amigo/amiga     | <input type="radio"/> Companheiro/cônjuge        |
| <input type="radio"/> Mãe         | <input type="radio"/> Colega do curso | <input type="radio"/> Outra pessoa (especifique) |
| <input type="radio"/> Pai         | <input type="radio"/> Outro colega    | _____                                            |
| <input type="radio"/> Irmão/ Irmã | <input type="radio"/> Namorado(a)     |                                                  |

**Qual o seu grau de satisfação?**

Muito insatisfeito  Insatisfeito  Algo insatisfeito  Pouco satisfeito  Satisfeito  Muito satisfeito

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

- |                                   |                                       |                                                  |
|-----------------------------------|---------------------------------------|--------------------------------------------------|
| <input type="radio"/> Ninguém     | <input type="radio"/> Amigo/amiga     | <input type="radio"/> Companheiro/cônjuge        |
| <input type="radio"/> Mãe         | <input type="radio"/> Colega do curso | <input type="radio"/> Outra pessoa (especifique) |
| <input type="radio"/> Pai         | <input type="radio"/> Outro colega    | _____                                            |
| <input type="radio"/> Irmão/ Irmã | <input type="radio"/> Namorado(a)     |                                                  |

**Qual o seu grau de satisfação?**

Muito insatisfeito  Insatisfeito  Algo insatisfeito  Pouco satisfeito  Satisfeito  Muito satisfeito

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

- |                                   |                                       |                                                  |
|-----------------------------------|---------------------------------------|--------------------------------------------------|
| <input type="radio"/> Ninguém     | <input type="radio"/> Amigo/amiga     | <input type="radio"/> Companheiro/cônjuge        |
| <input type="radio"/> Mãe         | <input type="radio"/> Colega do curso | <input type="radio"/> Outra pessoa (especifique) |
| <input type="radio"/> Pai         | <input type="radio"/> Outro colega    | _____                                            |
| <input type="radio"/> Irmão/ Irmã | <input type="radio"/> Namorado(a)     |                                                  |

**Qual o seu grau de satisfação?**

- Muito insatisfeito  Insatisfeito  Algo insatisfeito  Pouco satisfeito  Satisfeito  Muito satisfeito

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

- |                                   |                                       |                                                  |
|-----------------------------------|---------------------------------------|--------------------------------------------------|
| <input type="radio"/> Ninguém     | <input type="radio"/> Amigo/amiga     | <input type="radio"/> Companheiro/cônjuge        |
| <input type="radio"/> Mãe         | <input type="radio"/> Colega do curso | <input type="radio"/> Outra pessoa (especifique) |
| <input type="radio"/> Pai         | <input type="radio"/> Outro colega    | _____                                            |
| <input type="radio"/> Irmão/ Irmã | <input type="radio"/> Namorado(a)     |                                                  |

**Qual o seu grau de satisfação?**

- Muito insatisfeito  Insatisfeito  Algo insatisfeito  Pouco satisfeito  Satisfeito  Muito satisfeito

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

- |                                   |                                       |                                                  |
|-----------------------------------|---------------------------------------|--------------------------------------------------|
| <input type="radio"/> Ninguém     | <input type="radio"/> Amigo/amiga     | <input type="radio"/> Companheiro/cônjuge        |
| <input type="radio"/> Mãe         | <input type="radio"/> Colega do curso | <input type="radio"/> Outra pessoa (especifique) |
| <input type="radio"/> Pai         | <input type="radio"/> Outro colega    | _____                                            |
| <input type="radio"/> Irmão/ Irmã | <input type="radio"/> Namorado(a)     | <input type="radio"/>                            |

**Qual o seu grau de satisfação?**

- Muito insatisfeito  Insatisfeito  Algo insatisfeito  Pouco satisfeito  Satisfeito  Muito satisfeito

# EBEP

## Escalas de Bem-Estar Psicológico

Carol Ryff, (1989)

Escala adaptada para a população portuguesa por Ferreira, J.A. & Simões, A., (1999)

As frases, que irá ler, dizem respeito à maneira como as pessoas costumam comportar-se, nas circunstâncias da vida.

O que se lhe pede é que diga se concorda ou discorda, e até que ponto, com cada frase. Isto é, se cada frase se aplica a si, e até que ponto.

A sua resposta estará certa, se corresponder àquilo que pensa a seu respeito, e não ao que os outros pensam de si – o que se pede é **a sua resposta pessoal**.

Para dar a sua resposta, basta fazer uma cruz (X), dentro de uma das casas, que se encontram, à frente de cada frase, onde vai encontrar um desenho como este:

1.	2.	3.	4.	5.	6.
Completamente em desacordo	Moderadamente em desacordo	Ligeiramente em desacordo	Ligeiramente de acordo	Moderadamente de acordo	Completamente de acordo

Repare que o desenho está dividido, ao meio, por uma linha dupla. **À esquerda** dessa linha, marcam-se **as respostas de desacordo** com a frase; **à direita** da linha, marcam-se as **respostas de acordo** com a frase. Comece, pois, por decidir se está de acordo ou em desacordo com a frase.

Depois, decida, até que ponto concorda ou discorda com a frase e marque a cruz, bem dentro da casa apropriada. Por exemplo, suponha que não estava, nem muito nem pouco (ou seja, moderadamente) em desacordo com a frase: marcaria a cruz, à esquerda da linha dupla, na segunda casa, a contar da esquerda (a que tem escrito: 2. *Moderadamente em desacordo*). Porém, se estivesse só um pouco (ou seja, ligeiramente) de acordo, marcaria a cruz, dentro da casa, logo à direita da linha dupla, que tem escrito: 4. *Ligeiramente de acordo*.

1.	2.	3.	4.	5.	6.
Completamente em desacordo	Moderadamente em desacordo	Ligeiramente em desacordo	Ligeiramente de acordo	Moderadamente de acordo	Completamente de acordo

1. Às vezes modifico a minha forma de agir ou de pensar de modo a ficar mais parecido(a) com aqueles que me rodeiam.

1	2	3	4	5	6

2. Em geral, sinto que sou responsável pela situação em que me encontro.

1	2	3	4	5	6

3. Não estou interessado(a) em actividades que alarguem os meus horizontes.

1	2	3	4	5	6

4. Muitas pessoas vêem-me como uma pessoa querida e afectuosa.

1	2	3	4	5	6

5. Sinto-me bem quando penso no que fiz no passado e espero vir a fazer no futuro.

1	2	3	4	5	6

6. Quando revejo a minha vida, fico contente com a forma como as coisas correram.

1	2	3	4	5	6

7. Não tenho medo de exprimir as minhas opiniões mesmo quando elas são contrárias às opiniões da maioria das pessoas.

1	2	3	4	5	6

8. Muitas vezes as exigências do dia-a-dia deitam-me abaixo.

1	2	3	4	5	6

9. Em geral, sinto que continuo a aprender mais acerca de mim próprio(a) à medida que o tempo passa.

1	2	3	4	5	6

10. Manter relações estreitas com os outros tem-me sido difícil e frustrante.

1	2	3	4	5	6

11. Vivo a vida um dia de cada vez e na realidade não penso no futuro.

1	2	3	4	5	6

12. De um modo geral sinto-me confiante e bem comigo próprio(a).

1	2	3	4	5	6

13. Habitualmente as minhas decisões não são influenciadas pelo que os outros fazem.

1	2	3	4	5	6

1.	2.	3.	4.	5.	6.	
Completamente em desacordo	Moderadamente em desacordo	Ligeiramente em desacordo	Ligeiramente de acordo	Moderadamente de acordo	Completamente de acordo	

14. Não me adapto muito bem às pessoas e à sociedade à minha volta.

1	2	3	4	5	6

15. Sou o tipo de pessoa que gosta de experimentar coisas novas.

1	2	3	4	5	6

16. Sinto-me frequentemente sozinho(a) porque tenho poucos amigos íntimos com quem possa partilhar as minhas preocupações.

1	2	3	4	5	6

17. Tenho tendência a centrar-me no presente, porque o futuro quase sempre me traz problemas.

1	2	3	4	5	6

18. Sinto que muitas das pessoas que conheço conseguiram tirar mais partido da vida do que eu.

1	2	3	4	5	6

19. Tenho tendência para me preocupar com o que as outras pessoas pensam de mim.

1	2	3	4	5	6

20. Sou bastante competente a gerir as diversas responsabilidades da minha vida quotidiana.

1	2	3	4	5	6

21. Não quero tentar novas formas de fazer as coisas; a minha vida está bem tal como está.

1	2	3	4	5	6

22. Gosto de ter conversas pessoais com os membros da minha família ou amigos.

1	2	3	4	5	6

23. Tenho uma ideia definida dos objectivos e do rumo que quero dar à vida

1	2	3	4	5	6

24. Se tivesse oportunidade havia muitas coisas em mim que mudaria.

1	2	3	4	5	6

25. Para mim, é mais importante estar contente comigo próprio(a) do que ter a aprovação dos outros.

1	2	3	4	5	6

26. Sinto-me, frequentemente, “esmagado(a)” pelo peso das responsabilidades.

1	2	3	4	5	6

27. Penso que é importante ter novas experiências que ponham em causa a forma como pensamos acerca de nós próprios e do mundo.

1	2	3	4	5	6

28. É importante para mim ser um bom ouvinte quando os meus amigos mais chegados me vêm falar sobre os seus problemas.

1	2	3	4	5	6

29. As minhas actividades diárias parecem-me frequentemente triviais e pouco importantes.

1	2	3	4	5	6

30. Gosto da maior parte dos aspectos da minha personalidade.

1	2	3	4	5	6

31. Tenho tendência a ser influenciado(a) por pessoas com opiniões firmes.

1	2	3	4	5	6

32. Se estivesse descontente com o meu modo de vida, tomaria medidas para o modificar.

1	2	3	4	5	6

33. Quando penso em mim, vejo que realmente não tenho melhorado muito como pessoa ao longo dos anos.

1	2	3	4	5	6

1.	2.	3.	4.	5.	6.
Completamente em desacordo	Moderadamente em desacordo	Ligeiramente em desacordo	Ligeiramente de acordo	Moderadamente de acordo	Completamente de acordo

34. Quando preciso de falar não tenho muitas pessoas que estejam dispostas a ouvir-me.

1	2	3	4	5	6

35. Não tenho bem a noção do que estou a tentar alcançar na vida.

1	2	3	4	5	6

36. Cometi alguns erros no passado mas sinto que, de um modo geral, as coisas correram pelo melhor.

1	2	3	4	5	6

37. Raramente as pessoas me levam a fazer coisas que não quero fazer.

1	2	3	4	5	6

38. De um modo geral, tomo bem conta das minhas finanças e assuntos pessoais.

1	2	3	4	5	6

39. Na minha opinião, as pessoas são capazes de continuar a evoluir e a desenvolver-se em qualquer idade.

1	2	3	4	5	6

40. Sinto que tiro imenso partido das minhas amizades.

1	2	3	4	5	6

41. Costumava definir objectivos para mim próprio(a), mas isso agora parece-me uma perda de tempo.

1	2	3	4	5	6

42. Às vezes modifico a minha forma de agir ou de pensar de modo a ficar mais parecido(a) com aqueles que me rodeiam.

1	2	3	4	5	6

43. Para mim é mais importante fazer parte de um grupo do que ficar de fora apegado(a) aos meus princípios.

1	2	3	4	5	6

44. Acho que é desgastante não conseguir fazer tudo o que tenho para fazer em cada dia.

1	2	3	4	5	6

45. Com o passar do tempo, ganhei um maior entendimento sobre a vida, tornando-me mais forte e capaz como pessoa.

1	2	3	4	5	6

46. Parece-me que a maioria das pessoas tem mais amigos do que eu.

1	2	3	4	5	6

47. Tenho prazer em fazer planos para o futuro e trabalhar para os tornar realidade.

1	2	3	4	5	6

48. Na maior parte dos casos tenho orgulho no que sou e na vida que levo.

1	2	3	4	5	6

49. Tenho confiança nas minhas opiniões mesmo quando são contrárias ao consenso geral.

1	2	3	4	5	6

50. Sou capaz de utilizar bem o meu tempo de forma a conseguir fazer tudo o que é preciso fazer.

1	2	3	4	5	6

51. Sinto que, ao longo do tempo, me tenho desenvolvido bastante como pessoa.

1	2	3	4	5	6

52. As pessoas poderiam descrever-me como uma pessoa generosa e sempre pronta a partilhar o meu tempo com os outros.

1	2	3	4	5	6

53. Sou uma pessoa activa quando se trata de pôr em prática os planos que tracei para mim própria.

1	2	3	4	5	6

1.	2.	3.	4.	5.	6.
Completamente em desacordo	Moderadamente em desacordo	Ligeiramente em desacordo	Ligeiramente de acordo	Moderadamente de acordo	Completamente de acordo

54. Invejo muitas pessoas pela vida que levam.

1	2	3	4	5	6

55. É-me difícil exprimir as minhas opiniões em assuntos controversos.

1	2	3	4	5	6

56. O meu dia-a-dia é ocupado, mas sinto-me satisfeito por dar conta do recado.

1	2	3	4	5	6

57. Não gosto de estar em situações novas que exijam que mude o meu modo habitual de fazer as coisas.

1	2	3	4	5	6

58. Não tive a experiência de ter muitas relações calorosas e baseadas na confiança.

1	2	3	4	5	6

59. Algumas pessoas andam pela vida sem rumo, mas eu não sou assim.

1	2	3	4	5	6

60. Provavelmente não tenho uma atitude para comigo próprio(a) tão positiva como a maioria das pessoas tem em relação a si própria.

1	2	3	4	5	6

61. Altero com frequência as minhas decisões, se os meus amigos ou familiares não estão de acordo comigo.

1	2	3	4	5	6

62. Fico frustrado(a) quando tento planear as minhas actividades diárias, porque nunca consigo fazer as coisas que me proponho fazer.

1	2	3	4	5	6	

63. Para mim, a vida tem sido um processo contínuo de aprendizagem, mudança e crescimento.

1	2	3	4	5	6	

64. No que diz respeito às amizades, sinto-me frequentemente como se fosse um(a) estranha(a).

1	2	3	4	5	6	

65. Às vezes sinto-me como se já tivesse feito tudo o que há para fazer na vida.

1	2	3	4	5	6	

66. Muitas vezes, quando acordo pela manhã, sinto-me desanimado(a) com a forma como tenho vivido a minha vida.

1	2	3	4	5	6	

67. Não sou o tipo de pessoa que cede a pressões sociais para pensar ou agir de determinada forma.

1	2	3	4	5	6	

68. Os meus esforços para encontrar o tipo de actividades e de relações pessoais de que necessito foram muito bem sucedidos.

1	2	3	4	5	6	

69. Reconheço com agrado que as minhas opiniões têm mudado e amadurecido ao longo dos anos.

1	2	3	4	5	6	

70. Sei que posso confiar nos meus amigos e eles sabem que podem confiar em mim.

1	2	3	4	5	6	

71. Os meus objectivos na vida têm sido mais uma fonte de satisfação, do que uma fonte de frustração.

1	2	3	4	5	6	

72. O meu passado teve altos e baixos mas, de um modo geral, não gostaria de o mudar.

1	2	3	4	5	6	

73. Preocupa-me a forma como as outras pessoas avaliam as escolhas que tenho feito na minha vida.

1	2	3	4	5	6	

1.	2.	3.	4.	5.	6.	
Completamente em desacordo	Moderadamente em desacordo	Ligeiramente em desacordo	Ligeiramente de acordo	Moderadamente de acordo	Completamente de acordo	

74. Tenho dificuldade em organizar a minha vida de forma a que me satisfaça.

1	2	3	4	5	6	

75. Há muito tempo que desisti de fazer grandes alterações ou melhoramentos na minha vida.

1	2	3	4	5	6	

76. Tenho dificuldade em abrir-me quando falo com os outros.

1	2	3	4	5	6	

77. Sinto-me satisfeito(a) quando penso em tudo o que consegui na vida.

1	2	3	4	5	6	

78. Quando me comparo com amigos e conhecidos, sinto-me bem em ser quem sou.

1	2	3	4	5	6	

79. Avalio-me pelo que penso que é importante e não pelos valores que os outros pensam ser importantes.

1	2	3	4	5	6	

80. Consegui construir um lar e um estilo de vida que é muito do meu agrado.

1	2	3	4	5	6	

81. É bem verdade o ditado popular que diz “burro velho não aprende línguas”.

1	2	3	4	5	6	

82. Tanto eu como os meus amigos sabemos ter compreensão pelos problemas uns dos outros.

1	2	3	4	5	6

83. Em última análise, olhando para trás, não tenho bem a certeza de que a minha vida tenha valido muito.

1	2	3	4	5	6

84. Toda a gente tem as suas fraquezas mas parece-me que eu tenho mais que a minha conta.

1	2	3	4	5	6

## Questionário de Vivências académicas

(versão reduzida)

Leandro S. Almeida, Joaquim Armando Ferreira & Ana Paula Soares

Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho, 2001

Este questionário pretende conhecer as suas opiniões e sentimentos em relação a diversas situações e vivências académicas. Algumas delas têm a ver com aspectos relacionados com a Universidade que frequenta, outras com situações fora dela. No entanto, todas procuram abarcar as suas experiências quotidianas, enquanto estudante do Ensino Superior.

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

**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**

Antes de começar, certifique-se de que compreendeu o que se pretende e a forma de responder. Por favor, responda a todas as questões, tendo em conta o seu percurso e actual situação académica.

<b>1 - Nada em consonância comigo, Totalmente em desacordo, Nunca se verifica</b> <b>2 - Pouco em consonância comigo, Bastante em desacordo, Poucas vezes se verifica</b> <b>3 - Algumas vezes de acordo e outras em desacordo, algumas vezes verifica-se outras não</b> <b>4 - Bastante em consonância comigo, Bastante em acordo, Verifica-se bastantes vezes</b> <b>5 - Sempre em consonância comigo, Totalmente de acordo, Verifica-se sempre</b>					
1. Faço amigos com facilidade na minha Universidade.	1 <input type="radio"/>	2 <input type="radio"/>	3 <input type="radio"/>	4 <input type="radio"/>	5 <input type="radio"/>
2. Acredito que posso concretizar os valores (prestígio, estabilidade, solidariedade...) na carreira que escolhi.	1 <input type="radio"/>	2 <input type="radio"/>	3 <input type="radio"/>	4 <input type="radio"/>	5 <input type="radio"/>
3. Mesmo que pudesse não mudaria de Universidade.	1 <input type="radio"/>	2 <input type="radio"/>	3 <input type="radio"/>	4 <input type="radio"/>	5 <input type="radio"/>
4. Apresento oscilações de humor.	1 <input type="radio"/>	2 <input type="radio"/>	3 <input type="radio"/>	4 <input type="radio"/>	5 <input type="radio"/>
5. Olhando para trás, consigo identificar as razões que me levaram a escolher este curso.	1 <input type="radio"/>	2 <input type="radio"/>	3 <input type="radio"/>	4 <input type="radio"/>	5 <input type="radio"/>
6. Dou comigo acompanhando pouco os outros colegas da turma.	1 <input type="radio"/>	2 <input type="radio"/>	3 <input type="radio"/>	4 <input type="radio"/>	5 <input type="radio"/>
7. Escolhi bem o curso que estou a frequentar.	1 <input type="radio"/>	2 <input type="radio"/>	3 <input type="radio"/>	4 <input type="radio"/>	5 <input type="radio"/>
8. Tenho boas competências para a área vocacional que escolhi.	1 <input type="radio"/>	2 <input type="radio"/>	3 <input type="radio"/>	4 <input type="radio"/>	5 <input type="radio"/>
9. Sinto-me triste ou abatido/a.	1 <input type="radio"/>	2 <input type="radio"/>	3 <input type="radio"/>	4 <input type="radio"/>	5 <input type="radio"/>
10. Faço uma gestão eficaz do meu tempo.	1 <input type="radio"/>	2 <input type="radio"/>	3 <input type="radio"/>	4 <input type="radio"/>	5 <input type="radio"/>
11. Sinto-me, ultimamente, desorientado/a e confuso/a.	1 <input type="radio"/>	2 <input type="radio"/>	3 <input type="radio"/>	4 <input type="radio"/>	5 <input type="radio"/>
12. Gosto da Universidade que frequento.	1 <input type="radio"/>	2 <input type="radio"/>	3 <input type="radio"/>	4 <input type="radio"/>	5 <input type="radio"/>
13. Há situações em que me sinto a perder o controlo.	1 <input type="radio"/>	2 <input type="radio"/>	3 <input type="radio"/>	4 <input type="radio"/>	5 <input type="radio"/>
14. Sinto-me envolvido no curso que frequento.	1 <input type="radio"/>	2 <input type="radio"/>	3 <input type="radio"/>	4 <input type="radio"/>	5 <input type="radio"/>
15. Conheço bem os serviços existentes na minha Universidade.	1 <input type="radio"/>	2 <input type="radio"/>	3 <input type="radio"/>	4 <input type="radio"/>	5 <input type="radio"/>

<b>1 - Nada em consonância comigo, Totalmente em desacordo, Nunca se verifica</b> <b>2 - Pouco em consonância comigo, Bastante em desacordo, Poucas vezes se verifica</b> <b>3 - Algumas vezes de acordo e outras em desacordo, algumas vezes verifica-se outras não</b> <b>4 - Bastante em consonância comigo, Bastante em acordo, Verifica-se bastantes vezes</b> <b>5 - Sempre em consonância comigo, Totalmente de acordo, Verifica-se sempre</b>					
16. Gostaria de concluir o meu curso na instituição que agora frequento.	1 <input type="radio"/>	2 <input type="radio"/>	3 <input type="radio"/>	4 <input type="radio"/>	5 <input type="radio"/>
17. Nos últimos tempos tornei-me mais pessimista.	1 <input type="radio"/>	2 <input type="radio"/>	3 <input type="radio"/>	4 <input type="radio"/>	5 <input type="radio"/>
18. O curso em que me encontro foi determinado sobretudo pelas notas de acesso.	1 <input type="radio"/>	2 <input type="radio"/>	3 <input type="radio"/>	4 <input type="radio"/>	5 <input type="radio"/>
19. Os meus colegas têm sido importantes no meu crescimento pessoal.	1 <input type="radio"/>	2 <input type="radio"/>	3 <input type="radio"/>	4 <input type="radio"/>	5 <input type="radio"/>
20. O meu percurso vocacional está a corresponder às minhas expectativas.	1 <input type="radio"/>	2 <input type="radio"/>	3 <input type="radio"/>	4 <input type="radio"/>	5 <input type="radio"/>
21. Sinto cansaço e sonolência durante o dia.	1 <input type="radio"/>	2 <input type="radio"/>	3 <input type="radio"/>	4 <input type="radio"/>	5 <input type="radio"/>
22. Julgo que o meu curso me permitirá realizar profissionalmente.	1 <input type="radio"/>	2 <input type="radio"/>	3 <input type="radio"/>	4 <input type="radio"/>	5 <input type="radio"/>
23. Sinto confiança em mim próprio/a.	1 <input type="radio"/>	2 <input type="radio"/>	3 <input type="radio"/>	4 <input type="radio"/>	5 <input type="radio"/>
24. Sinto que possuo um bom grupo de amigos na Universidade.	1 <input type="radio"/>	2 <input type="radio"/>	3 <input type="radio"/>	4 <input type="radio"/>	5 <input type="radio"/>
25. Sinto-me em forma e com um bom ritmo de trabalho.	1 <input type="radio"/>	2 <input type="radio"/>	3 <input type="radio"/>	4 <input type="radio"/>	5 <input type="radio"/>
26. Sinto-me mais isolado/a dos outros de algum tempo para cá.	1 <input type="radio"/>	2 <input type="radio"/>	3 <input type="radio"/>	4 <input type="radio"/>	5 <input type="radio"/>
27. Tenho desenvolvido amizades satisfatórias com os meus colegas de curso.	1 <input type="radio"/>	2 <input type="radio"/>	3 <input type="radio"/>	4 <input type="radio"/>	5 <input type="radio"/>
28. Tenho momentos de angústia.	1 <input type="radio"/>	2 <input type="radio"/>	3 <input type="radio"/>	4 <input type="radio"/>	5 <input type="radio"/>
29. Utilizo a Biblioteca da Faculdade/ Universidade.	1 <input type="radio"/>	2 <input type="radio"/>	3 <input type="radio"/>	4 <input type="radio"/>	5 <input type="radio"/>
30. Torna-se-me difícil encontrar um colega que me ajude num problema pessoal.	1 <input type="radio"/>	2 <input type="radio"/>	3 <input type="radio"/>	4 <input type="radio"/>	5 <input type="radio"/>
31. Não me consigo concentrar numa tarefa durante muito tempo.	1 <input type="radio"/>	2 <input type="radio"/>	3 <input type="radio"/>	4 <input type="radio"/>	5 <input type="radio"/>

32. Elaboro um plano das coisas a realizar diariamente.	1 <input type="radio"/>	2 <input type="radio"/>	3 <input type="radio"/>	4 <input type="radio"/>	5 <input type="radio"/>
<b>1 - Nada em consonância comigo, Totalmente em desacordo, Nunca se verifica</b> <b>2 - Pouco em consonância comigo, Bastante em desacordo, Poucas vezes se verifica</b> <b>3 - Algumas vezes de acordo e outras em desacordo, algumas vezes verifica-se outras não</b> <b>4 - Bastante em consonância comigo, Bastante em acordo, Verifica-se bastantes vezes</b> <b>5 - Sempre em consonância comigo, Totalmente de acordo, Verifica-se sempre</b>					
33. Tenho relações de amizade próximas com colegas de ambos os sexos.	1 <input type="radio"/>	2 <input type="radio"/>	3 <input type="radio"/>	4 <input type="radio"/>	5 <input type="radio"/>
34. Consigo ter o trabalho escolar sempre em dia.	1 <input type="radio"/>	2 <input type="radio"/>	3 <input type="radio"/>	4 <input type="radio"/>	5 <input type="radio"/>
35. A minha incapacidade para gerir bem o tempo leva a que tenha más notas.	1 <input type="radio"/>	2 <input type="radio"/>	3 <input type="radio"/>	4 <input type="radio"/>	5 <input type="radio"/>
36. Quando conheço novos colegas, não sinto dificuldade em iniciar uma conversa.	1 <input type="radio"/>	2 <input type="radio"/>	3 <input type="radio"/>	4 <input type="radio"/>	5 <input type="radio"/>
37. Escolhi o curso que me parece mais de acordo com as minhas aptidões e capacidades.	1 <input type="radio"/>	2 <input type="radio"/>	3 <input type="radio"/>	4 <input type="radio"/>	5 <input type="radio"/>
38. Sou conhecido/a como uma pessoa amigável e simpática.	1 <input type="radio"/>	2 <input type="radio"/>	3 <input type="radio"/>	4 <input type="radio"/>	5 <input type="radio"/>
39. Penso em muitas coisas que me põem triste.	1 <input type="radio"/>	2 <input type="radio"/>	3 <input type="radio"/>	4 <input type="radio"/>	5 <input type="radio"/>
40. Procuo conviver com os meus colegas fora dos horários das aulas.	1 <input type="radio"/>	2 <input type="radio"/>	3 <input type="radio"/>	4 <input type="radio"/>	5 <input type="radio"/>
41. Sei estabelecer prioridades no que diz respeito à gestão do meu tempo.	1 <input type="radio"/>	2 <input type="radio"/>	3 <input type="radio"/>	4 <input type="radio"/>	5 <input type="radio"/>
42. Tomo a iniciativa de convidar os meus amigos para sair.	1 <input type="radio"/>	2 <input type="radio"/>	3 <input type="radio"/>	4 <input type="radio"/>	5 <input type="radio"/>
43. As minhas relações de amizade são cada vez mais estáveis, duradouras e independentes.	1 <input type="radio"/>	2 <input type="radio"/>	3 <input type="radio"/>	4 <input type="radio"/>	5 <input type="radio"/>
44. Consigo tirar bons apontamentos nas aulas.	1 <input type="radio"/>	2 <input type="radio"/>	3 <input type="radio"/>	4 <input type="radio"/>	5 <input type="radio"/>
45. Sinto-me fisicamente debilitado/a.	1 <input type="radio"/>	2 <input type="radio"/>	3 <input type="radio"/>	4 <input type="radio"/>	5 <input type="radio"/>
46. A instituição de ensino que frequento não me desperta interesse.	1 <input type="radio"/>	2 <input type="radio"/>	3 <input type="radio"/>	4 <input type="radio"/>	5 <input type="radio"/>
47. Consigo ser eficaz na minha preparação para os exames.	1 <input type="radio"/>	2 <input type="radio"/>	3 <input type="radio"/>	4 <input type="radio"/>	5 <input type="radio"/>

48. A Biblioteca da minha Universidade está bem apetrechada.	1 <input type="radio"/>	2 <input type="radio"/>	3 <input type="radio"/>	4 <input type="radio"/>	5 <input type="radio"/>
49. Procuo sistematizar/ organizar a informação dada nas aulas.	1 <input type="radio"/>	2 <input type="radio"/>	3 <input type="radio"/>	4 <input type="radio"/>	5 <input type="radio"/>
<b>1 - Nada em consonância comigo, Totalmente em desacordo, Nunca se verifica</b> <b>2 - Pouco em consonância comigo, Bastante em desacordo, Poucas vezes se verifica</b> <b>3 - Algumas vezes de acordo e outras em desacordo, algumas vezes verifica-se outras não</b> <b>4 - Bastante em consonância comigo, Bastante em acordo, Verifica-se bastantes vezes</b> <b>5 - Sempre em consonância comigo, Totalmente de acordo, Verifica-se sempre</b>					
50. Simpatizo com a cidade onde se situa a minha Universidade.	1 <input type="radio"/>	2 <input type="radio"/>	3 <input type="radio"/>	4 <input type="radio"/>	5 <input type="radio"/>
51. Sinto-me desiludido/a com o meu curso.	1 <input type="radio"/>	2 <input type="radio"/>	3 <input type="radio"/>	4 <input type="radio"/>	5 <input type="radio"/>
52. Tenho dificuldades em tomar decisões.	1 <input type="radio"/>	2 <input type="radio"/>	3 <input type="radio"/>	4 <input type="radio"/>	5 <input type="radio"/>
53. Tenho boas competências de estudo.	1 <input type="radio"/>	2 <input type="radio"/>	3 <input type="radio"/>	4 <input type="radio"/>	5 <input type="radio"/>
54. Os meus gostos pessoais foram decisivos na escolha do meu curso.	1 <input type="radio"/>	2 <input type="radio"/>	3 <input type="radio"/>	4 <input type="radio"/>	5 <input type="radio"/>
55. Tenho-me sentido ansioso/a.	1 <input type="radio"/>	2 <input type="radio"/>	3 <input type="radio"/>	4 <input type="radio"/>	5 <input type="radio"/>
56. Estou no curso com que sempre sonhei.	1 <input type="radio"/>	2 <input type="radio"/>	3 <input type="radio"/>	4 <input type="radio"/>	5 <input type="radio"/>
57. Sou pontual na chegada às aulas.	1 <input type="radio"/>	2 <input type="radio"/>	3 <input type="radio"/>	4 <input type="radio"/>	5 <input type="radio"/>
58. A minha Universidade/ tem boas infra-estruturas.	1 <input type="radio"/>	2 <input type="radio"/>	3 <input type="radio"/>	4 <input type="radio"/>	5 <input type="radio"/>
59. Não consigo estabelecer relações íntimas com colegas.	1 <input type="radio"/>	2 <input type="radio"/>	3 <input type="radio"/>	4 <input type="radio"/>	5 <input type="radio"/>
60. Mesmo que pudesse não mudaria de curso.	1 <input type="radio"/>	2 <input type="radio"/>	3 <input type="radio"/>	4 <input type="radio"/>	5 <input type="radio"/>

Muito obrigado pela sua colaboração!