







INSTITUTO POLITÉCNICO  
DE LEIRIA





INSTITUTO POLITÉCNICO  
DE LEIRIA

Para uma abordagem psicológica da transição  
do Ensino Secundário para o Ensino Superior:  
*pontes e alçapões*

**Equipa de investigação:**

Graça Maria dos Santos Batista Seco (Coordenadora Científica)

Mafalda Cristina Salema Monteiro Casimiro

Maria Isabel Alves Rodrigues Pereira

Maria Isabel Pinto Simões Dias

Susana Margarida Rodrigues Custódio

**Leiria, 2005**

## FICHA TÉCNICA

### **Edição**

Instituto Politécnico de Leiria

### **Título**

Para uma abordagem psicológica da transição do Ensino Secundário  
para o Ensino Superior: pontes e alçapões

### **Autores**

Graça Maria dos Santos Batista Seco  
Mafalda Cristina Salema Monteiro Casimiro  
Maria Isabel Alves Rodrigues Pereira  
Maria Isabel Pinto Simões Dias  
Susana Margarida Rodrigues Custódio

### **Capa**

Miguel Jerónimo

### **Impressão e acabamento**

MX3 - Artes Gráficas, Lda

2005

### **Tiragem**

1500 exemplares

### **ISBN**

972-8793-02-2

### **Depósito Legal**

????

## ÍNDICE

AGRADECIMENTOS .....	9
Sinopse .....	11
Introdução .....	17
<b>PARTE I</b> .....	21
Enquadramento teórico .....	21
1.1. Transição entre o Ensino Secundário e o Ensino Superior: algumas considerações gerais .....	23
1.2. Teoria de desenvolvimento psicossocial de Chickering .....	28
1.3. Suporte social: clarificação do conceito e implicações na adaptação ao ensino superior .....	32
1.3.1. Implicações da percepção de suporte social na adaptação ao ensino superior politécnico .....	35
1.4. Satisfação com a vida em geral: algumas considerações .....	38
<b>PARTE II</b> .....	43
Estudo empírico .....	43
Introdução .....	45
2.1. Objectivos da investigação .....	47
2.2. Formulação das hipóteses .....	47
2.3. Operacionalização das variáveis .....	49
2.4. Caracterização da amostra .....	50
2.5. Procedimentos .....	52
2.6. Descrição dos instrumentos e apresentação dos índices psicométricos .....	54
2.6.1. Questionário de Vivências Académicas (QVA): apresentação, descrição e características psicométricas .....	54
2.6.1.1. Questionário de Vivências Académicas – Versão Reduzida (QVA-r): descrição e características psicométricas .....	59
2.6.2. <i>Social Support Questionnaire</i> (SSQ): apresentação, descrição e características psicométricas ..	62
2.6.2.1. <i>Social Support Questionnaire – Short Form</i> (SSQ6): descrição e características psicométricas ..	64
2.6.3. <i>The Satisfaction with Life Scale</i> (SWLS): apresentação da escala .....	66
2.6.3.1. Validação da SWLS em amostras portuguesas .....	68
2.7. Apresentação dos resultados: índices psicométricos .....	70
2.7.1. Questionário de Vivências Académicas – Versão Reduzida (QVA-r) .....	73
2.7.2. Questionário de Suporte Social – Versão Reduzida (SSQ6) .....	78
2.7.3. Escala de Satisfação com a Vida (SWLS) .....	80
2.8. Apresentação dos resultados .....	82
2.8.1. Teste das hipóteses .....	83
3. Discussão dos resultados .....	91
4. Conclusão .....	102
Bibliografia .....	113
ANEXOS .....	123



## AGRADECIMENTOS

O estudo intitulado “Para uma abordagem psicológica da transição entre o Ensino Secundário e o Ensino Superior: pontes e alçapões” realizou-se no âmbito do Concurso de Bolsas de Investigação lançado, em 2003, pela POLITÉCNICA – Associação de Politécnicos do Centro, tendo sido integrado no plano de actividades do Centro de Estudos e Investigação da Escola Superior de Educação de Leiria (CEIESEL).

A sua concretização só foi possível graças ao apoio, colaboração e incentivo de diversas pessoas, a quem desejamos expressar os mais sinceros agradecimentos.

Ao Senhor Presidente do Instituto Politécnico de Leiria, pelo estímulo e pelo interesse demonstrado na possível publicação deste trabalho;

Aos membros dos Órgãos de Gestão da Escola Superior de Educação, Escola Superior de Enfermagem, Escola Superior de Tecnologia e Gestão, Escola Superior de Artes e Design e Escola Superior de Tecnologia do Mar do Instituto Politécnico de Leiria, por nos terem aberto as suas portas e facilitado a realização da investigação;

Um agradecimento especial ao Conselho Directivo da Escola Superior de Tecnologia e Gestão por nos ter disponibilizado, ainda, o equipamento de leitura óptica;

Aos professores que gentilmente cederam os seus tempos lectivos para a aplicação dos questionários e aos coordenadores de curso que foram nossos parceiros neste mesmo processo;

Aos alunos do Instituto Politécnico de Leiria, sujeitos da nossa amostra, pela sua disponibilidade e vontade de participar, e sem os quais a concretização da parte empírica deste projecto não seria viável;

À Carla Suzano, pelo empenho, dedicação e profissionalismo demonstrados em todo o processo de leitura óptica dos instrumentos;

Ao Dr. Rogério Costa, pela sua preciosa disponibilidade e ajuda no tratamento estatístico de parte dos dados;

À Dr<sup>a</sup> Florbela Vitória, pela orientação, atenção e contagiante paixão ao longo dos meandros da investigação;

Ao Dr. Alexandre Soares, pela colaboração e empenho no arranjo gráfico deste trabalho;

À Professora Doutora Maria do Rosário Pinheiro, verdadeira “consultora científica” deste projecto, pelo acompanhamento disponível e pela enorme cumplicidade.

Bem-hajam, todos e cada um, cujo apoio directo ou indirecto, foi decisivo para a realização deste trabalho.

A equipa de investigadoras:

Graça Maria dos Santos Batista Seco - Coordenadora Científica

Mafalda Cristina Salema Monteiro Casimiro

Maria Isabel Alves Rodrigues Pereira

Maria Isabel Pinto Simões Dias

Susana Margarida Rodrigues Custódio

## SINOPSE

A transição do Ensino Secundário para o Ensino Superior confronta os jovens com inúmeros desafios e mudanças - a separação da família e dos amigos, a adaptação a um conjunto de novas tarefas e exigências pessoais, sociais e escolares - com implicações nos seus níveis de sucesso e de satisfação, quer com a vida em geral, quer com a dimensão académica em particular.

A investigação mostra-nos que o facto de os jovens estudantes perceberem que têm disponíveis um conjunto de relacionamentos interpessoais (com a família, amigos, colegas e parceiros afectivos) que os podem ajudar a resolver os seus problemas, de se sentirem orientados nos desafios com que se confrontam, constituem condições facilitadoras de uma adaptação bem sucedida ao novo contexto académico. Desta forma, a importância do suporte social, enquanto processo relacional que implica a transmissão e a interpretação da mensagem de que os outros se preocupam connosco e nos valorizam, parece emergir como factor promotor do bem-estar e da saúde do indivíduo e como recurso essencial para enfrentar as experiências e mudanças vivenciadas pelo jovem durante o processo de transição para o ensino superior.

Assim sendo, as instituições de ensino superior não podem preocupar-se somente com os desempenhos escolares dos seus estudantes ou com o facto de os preparar para serem indivíduos altamente especializados. Devem antes perspectivá-los de uma forma global e sistémica, como sujeitos em transição nas diversas esferas da vida e para quem os recursos sociais se constituem como factor relevante em tal processo de adaptação. Importa, pois, procurar o equilíbrio possível entre os desafios que o novo contexto coloca ao estudante e as respostas por parte das instituições que os recebem.

De facto, a investigação tem vindo a sublinhar o pressuposto de que uma boa qualidade de adaptação ao ensino superior passa pelo grau de ajustamento e correspondência entre as necessidades, interesses e valores dos alunos e os recursos, funcionamento, clima organizacional, tipo de propostas formativas e oportunidades

oferecidas pela instituição. Neste sentido, as instituições de ensino superior devem preocupar-se, também, com a implementação e diversificação de serviços de apoio aos seus estudantes, que permitam cobrir um vasto campo de problemáticas, desde as mais especificamente académicas às mais socialmente abrangentes.

Ao realizarmos a investigação agora publicada, foi nossa intenção avaliar as relações existentes entre as redes de suporte social e a adaptação do jovem estudante ao contexto do ensino superior politécnico, bem como as respectivas implicações na sua satisfação com a vida em geral. Procurámos, ainda, analisar a influência de algumas variáveis relativas ao perfil do estudante em tal processo de transição e adaptação.

Para o efeito levámos a cabo um estudo transversal, com base numa amostra de cerca de 1000 alunos que, no ano lectivo de 2003/2004, se encontravam a frequentar o primeiro ano das cinco escolas do Instituto Politécnico de Leiria.

Procurando traçar uma síntese dos principais resultados encontrados, concluiu-se que o facto de se ser rapariga ou rapaz exerce uma influência significativa na forma como a adaptação ao ensino superior politécnico é vivida nas suas diferentes dimensões.

Verificámos que há, ainda, outras características inerentes ao perfil do estudante do primeiro ano que influenciam a sua qualidade de adaptação ao ensino superior. Assim, os resultados revelaram que o grau de opção de escola e de curso, ou seja, o facto de o aluno se encontrar a frequentar a escola ou o curso que seleccionou em primeiro lugar, aquando da sua candidatura ao ensino superior, favorece o jovem estudante na maior parte das dimensões do seu processo de adaptação.

Registámos também diferenças significativas entre os alunos das cinco escolas do Instituto Politécnico de Leiria, no que se refere a algumas das dimensões do processo de adaptação ao ensino superior e na percepção do suporte social.

Uma outra condição inerente ao perfil do estudante, com implicações na qualidade de adaptação ao ensino superior, prende-se com o facto de este se encontrar ou não deslocado, verificando-se que os alunos que permanecem na “residência-mãe”, apresentam níveis de adaptação superiores na maioria das dimensões.

Estes resultados parecem sublinhar a importância do suporte social da família e/ou figuras significativas no processo de integração e bem-estar do estudante no seu novo contexto académico, sugerindo a necessidade de as instituições reforçarem mecanismos e estruturas de apoio para os alunos deslocados.

A participação em actividades associativas (dentro e fora da instituição) emergiu, no nosso estudo, como uma variável a considerar na qualidade de adaptação relacional do jovem estudante ao ensino superior politécnico. Tal envolvimento permite ao sujeito aumentar e diversificar os seus recursos sociais, constituindo uma estratégia para lidar melhor com os novos desafios e situações de tensão e ansiedade e, até, de alguma solidão, decorrentes da sua entrada no ensino superior.

Finalmente, os resultados obtidos com os jovens estudantes da nossa amostra reflectem a existência de uma associação positiva entre a percepção do suporte social, a adaptação ao ensino superior e a satisfação com a vida em geral. Ou seja, permitem-nos legitimar a conclusão de que quanto mais elevada for a percepção do suporte social disponível, mais positivas e satisfatórias tendem a ser as vivências académicas dos estudantes, traduzidas numa boa adaptação às exigências do curso e da instituição, em expectativas positivas e projectos vocacionais bem definidos, em relacionamentos interpessoais gratificantes e, ainda, na percepção do seu próprio bem-estar em geral.

Em síntese, também com os sujeitos da nossa amostra se verifica que a percepção do suporte social parece constituir-se como uma condição importante para o bem-estar físico, psicológico e social do estudante, no seu processo de adaptação e integração no novo contexto académico.

Considerando os principais resultados obtidos e aqui brevemente sistematizadas, procurámos delinear algumas implicações práticas possíveis de operacionalizar e integrar nos serviços de suporte e de apoio disponibilizados ao jovem estudante, já em curso no Instituto Politécnico de Leiria.

Para os alunos recém-chegados e, sobretudo, para os que “deixaram a residênci-

mãe” parecem ser importantes algumas iniciativas de acolhimento, que passam pelo conhecimento da cidade onde se situa a instituição e respectiva comunidade envolvente, pela apresentação ou “visita-guiada” à própria instituição e, ainda, pela explicitação da estrutura curricular do curso em que se matricularam e do regulamento de avaliação. Apesar de, provavelmente, toda esta informação se encontrar disponível na Internet, é importante dar um rosto, ou melhor vários rostos, a este processo que permitirá ao aluno, a pouco e pouco “sentir-se em casa”.

Importa, também, planificar e implementar um conjunto de actividades que permitam intervir ao nível dos diferentes tipos de “vulnerabilidades” social, emocional ou cognitiva que os alunos possam demonstrar. Assim sendo, parece ser pertinente o desenvolvimento de redes de suporte entre professores e alunos e estudantes entre si e a organização de actividades formais e informais que criem sentimentos de identidade de grupo. Programas de *peer counseling* (apoio entre colegas, sobretudo nas residências), mentorado (apoio assegurado pelos alunos mais velhos aos colegas do primeiro ano) e de tutorado (apoio prestado por um professor a um grupo de alunos, não só a nível académico, como também pessoal e social), podem ser actividades a contemplar no domínio do apoio aos alunos.

Na dimensão especificamente académica, parece-nos ser de grande utilidade a realização de acções ou cursos que visem promover estratégias de sucesso (como por exemplo, métodos de estudo e de gestão do tempo, de comunicação, de motivação) e ajudar a reduzir “handicaps” (por exemplo, ao nível da língua materna, da língua estrangeira, da Matemática e da utilização das tecnologias da comunicação e informação).

Ainda no domínio académico, parece ser importante apostar numa maior flexibilidade curricular, diminuindo, em alguns casos, o número de disciplinas por semestre e implicando mais cada aluno na escolha das disciplinas que pode frequentar. Uma maior sensibilidade por parte dos docentes para metodologias de ensino e de avaliação alternativas, um maior contacto entre docentes e alunos para além do espaço de sala de aula parecem constituir, também, condições facilitadoras de uma melhor adaptação ao ensino superior politécnico.

Os serviços de apoio vocacionados para o aconselhamento psicológico, acompanhamento psicopedagógico e de orientação de carreira podem assumir um papel relevante durante o percurso do indivíduo no ensino superior. De facto, actuar numa óptica mais preventiva do que remediativa, ajudando o jovem estudante a otimizar recursos de diferentes fontes de suporte social, a controlar e ajustar expectativas, a evitar situações de crise e de ruptura, a diminuir vulnerabilidades, a desenvolver formas de lidar com o stress, são algumas das estratégias a utilizar, no sentido de se promover a maximização dos pontos fortes do indivíduo e a minimização dos seus factores de risco, tendo em vista a promoção do desenvolvimento global do estudante.

Os serviços de desenvolvimento e orientação de carreira devem ter como meta fundamental ajudar os alunos a retirarem os benefícios máximos das suas opções vocacionais, ou a reconsiderarem as suas escolhas de forma a tomarem uma outra decisão que lhes permita viver os seus anos de ensino superior de modo satisfatório, produtivo e gratificante.

Em síntese, importa implementar medidas de apoio aos estudantes no sentido de estes lidarem eficazmente com as pressões e desafios colocados pelo novo contexto, quer a nível académico, quer a nível das decisões vocacionais, quer, ainda, a nível afectivo e social, de forma a promover o seu desenvolvimento global e harmonioso. As instituições de ensino superior devem, pois, assumir plenamente o seu papel e responsabilidade na integração dos estudantes que acolhem, disponibilizando algumas “pontes” que lhes permitam ultrapassar, com segurança e sucesso, os muitos “alçapões” que se lhes afiguram na transição do ensino secundário para o ensino superior, o que, no limite, pode questionar aquilo que são hoje as instituições deste nível de ensino, a forma como são vividas pelos seus actores e a qualidade do ambiente que nelas existe.



## INTRODUÇÃO

A entrada no Ensino Superior é perspectivada, pela maioria dos jovens estudantes, como uma nova vida recheada de múltiplos desafios a diversos níveis, associada à possibilidade de construção de novos projectos, amizades e relacionamentos e a um acréscimo de responsabilidades e de oportunidades de exploração, experimentação e compromisso em várias dimensões.

De facto, entrar no ensino superior é confrontar-se com um outro espaço institucional, com as suas normas próprias (ainda, que por vezes, muito diluídas), com tarefas académicas que exigem novas competências de estudo e níveis mais elevados de organização, autonomia e envolvimento por parte do aluno. Assim sendo, trata-se sempre de uma transição de um estado de maior dependência, que caracteriza a primeira e grande parte da segunda década de vida, para uma etapa de maior autonomia, transição que requer ao estudante um processo de separação e individuação, por vezes tumultuoso, ainda que necessário.

À semelhança do que aconteceu em todo o mundo, também em Portugal o número de alunos que frequenta o Ensino Superior tem vindo a aumentar. Falamos de jovens adultos, cujas idades se situam, aproximadamente, entre os 18 e os 25 anos e cujo estágio de desenvolvimento é caracterizado por mudanças estruturais na dimensão psicossocial, cognitiva, moral e ética, e ainda ao nível dos papéis sexuais e profissionais.

Na fase de transição da adolescência para o mundo adulto, o indivíduo confronta-se com um conjunto de tarefas psicossociais normativas da juventude, tarefas que correspondem, quer a necessidades intrapsíquicas e interpessoais, quer às expectativas do contexto social, económico e cultural em que se encontra inserido. São consensualmente consideradas como fundamentais, a emancipação da tutela parental, o desenvolvimento da capacidade de estabelecer relações de intimidade amorosa, o comprometimento num conjunto de objectivos de vida, de acordo com valores pessoais e éticos, que compreendem não só a escolha de

um projecto vocacional e/ou profissional, mas também a aquisição de um sentido de autonomia que se consubstancia na capacidade de autodeterminação, iniciativa e sentido de responsabilidade.

Tais transformações, sociologicamente relevantes, têm sido acompanhadas por uma vasta produção teórica no domínio da Psicologia, sobre a emergência desta nova fase de desenvolvimento. A tese central comum a estas teorias é a de que o conjunto das experiências vividas durante o percurso do ensino superior proporciona modificações no auto e heteroconhecimento do jovem, nas características da sua personalidade e no seu comportamento (Ferreira e Hood, 1990). Como tal, parece ser da maior importância que as instituições de ensino que acolhem estes estudantes se preocupem, também, em promover e apoiar as referidas mudanças desenvolvimentais.

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

De facto, numa perspectiva de desenvolvimento coextensivo à duração da vida, a transição do Ensino Secundário para o Ensino Superior confronta os jovens com inúmeros desafios e mudanças - a separação da família e dos amigos, a adaptação a um conjunto de novas tarefas e exigências pessoais, sociais e académicas - com implicações nos seus níveis de sucesso e de satisfação, quer com a vida em geral, quer com a dimensão académica em particular.

Deste modo, o impacto ao nível do desenvolvimento e das vivências académicas adaptativas, das diversas fontes de suporte social percebidas como disponíveis pelos jovens estudantes, tem vindo a ser sublinhado por numerosas investigações.

Com o presente estudo pretendemos analisar as relações entre os padrões de adaptação ao contexto do ensino superior politécnico e a percepção do suporte social dos alunos que, no ano lectivo de 2003/2004, se encontravam a frequentar o primeiro ano de todas as Escolas do Instituto Politécnico de Leiria. Foi nossa intenção procurar perceber, também, de que modo é que os padrões de adaptação a este novo contexto académico influenciam a satisfação com a vida em geral, perspectivada como uma avaliação global que o indivíduo faz da sua qualidade de vida.

Desta forma, a dinâmica do trabalho agora apresentado encontra-se organizada em dois momentos: no primeiro, procuramos delimitar o enquadramento teórico-conceptual, que nos servirá de referência para o estudo empírico que se segue, e no qual pretendemos analisar a natureza das relações entre as vivências académicas adaptativas dos alunos do primeiro ano do ensino superior politécnico e algumas variáveis psicológicas e sociodemográficas, previamente definidas e operacionalizadas. Na fundamentação teórica deste trabalho procuraremos clarificar alguns dos aspectos do desenvolvimento psicossocial do jovem estudante do ensino superior (baseando-nos, sobretudo, na teoria de Chickering), focalizando a nossa atenção na importância do suporte social e nas suas implicações para uma adaptação bem sucedida ao novo contexto académico, com reflexos na satisfação com a vida em geral.

Na segunda parte, começaremos por definir a problemática da investigação, especificando os seus objectivos e hipóteses de trabalho, para depois fazermos uma apresentação pormenorizada dos instrumentos utilizados. Após a caracterização da amostra e a descrição dos procedimentos, é nossa intenção apresentar os indicadores de qualidade psicométrica das escalas, para depois darmos conta dos resultados relativos ao teste das hipóteses. Terminaremos, procurando analisar as implicações dos resultados encontrados, quer do ponto de vista teórico, quer prático, referindo-nos, ainda, às limitações metodológicas do estudo e apontando pistas futuras de investigação.







## **1.1. Transição entre o Ensino Secundário e o Ensino Superior: algumas considerações gerais**

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

A teoria de transição desenvolvida por Nancy Schlossberg na década de 80 e aprofundada em trabalhos posteriores (Schlossberg, Watters & Goodman, 1995) tem sido de grande utilidade para muitos profissionais, permitindo perceber que as transições e os indivíduos diferem, mas a estrutura de compreensão dessas transições se mantém estável.

De acordo com Schlossberg estamos perante uma situação de transição quando um acontecimento ou a sua ausência, produz mudanças ao nível dos relacionamentos, das rotinas, dos papéis do indivíduo, podendo afectar a ideia ou o conceito acerca de si e/ou do mundo que o rodeia.

A estrutura de uma transição combina três elementos principais: a sua identificação e o processo de transição propriamente dito, os elementos ou factores determinantes das respostas à transição e a maximização ou reforço dos recursos individuais.

Para Schlossberg e colaboradores (1995) a identificação da transição refere-se ao reconhecimento da sua natureza, constituindo o ponto de partida para lidar com a situação. Tal identificação remete para questões como:

- Que mudanças é que estão ou vão acontecer?
- Há mudanças de papéis (deixar de ser aluno do ensino secundário para pas-

sar a ser estudante do ensino superior)?; de rotinas (mudar os horários, passar a tomar as refeições sozinho, fazer a manutenção da roupa e do quarto/casa)?

- Há mudanças pessoais (passar mais horas sozinho)?; de relacionamento (falar com pessoas que não se conhece, alterar os contactos diários com a família, namorado e amigos)?

Ainda de acordo com os autores referidos, no processo de transição é fundamental começar por identificar o seu *tipo*, o qual pode ser perspectivado como uma transição previsível, imprevisível ou de ausência de acontecimento; o *contexto*, no seio do qual ocorre a transição, uma vez que uma mudança raramente afecta só um indivíduo, sendo de esperar que os outros elementos à sua volta sejam afectados e, por fim, o *impacto* ou grau de mudança provocado pela transição no estilo de vida do indivíduo, o qual pode abarcar uma ou mais áreas da sua vida, sendo talvez a dimensão a que cada pessoa dá mais relevo.

Para além dos aspectos anteriores, o processo de transição está associado ao conceito de tempo, elemento crucial na adaptação do indivíduo ao ensino superior. Tal processo assumirá diferentes características com o tempo, sendo fundamental a forma como este é perspectivado pelo próprio e a importância que as instituições concedem às pessoas dos alunos.

De facto, a abordagem ecológica da transição (na linha de Bronfenbrenner) tem sustentado diversas investigações envolvendo estudantes universitários, cujas principais conclusões apontam para a importância da congruência ecológica entre o estudante e a instituição, enquanto condição associada a um aumento do nível geral de satisfação do estudante, do seu desempenho académico e desenvolvimento pessoal. O sentimento de pertença (*belonging*), equivalente à percepção de se sentir em casa, foi o efeito encontrado por Beal & Noel (1980) e Banning (1989), como consequência de um maior estreitamento das relações entre o estudante e os restantes elementos da instituição de ensino que se encontrava a frequentar.

A investigação sobre os processos de transição tem fundamentado a cons-

trução de programas de intervenção ecológica cujas finalidades se direccionam para o indivíduo e o seu novo ambiente, procurando, no entanto, responder adequadamente, e sempre que possível, de forma preventiva, às necessidades específicas da diversidade de estudantes que crescentemente chegam ao ensino superior.

Para além das exigências, ao nível pessoal, social e académico, decorrentes da transição experienciada pelo jovem estudante, aquando da sua entrada no ensino superior, há ainda outros factores, externos ao indivíduo (relacionados, por exemplo, com as alterações estruturais no sistema educativo), que lhe colocam problemas acrescidos. Valerio (1997) refere cinco destes factores:

- um enorme aumento do número de estudantes que chegam ao ensino superior;
- mudanças estruturais e diferenciação dos conteúdos académicos;
- dificuldades ao nível do estabelecimento de critérios de selecção dos candidatos;
- elevado número de estudantes que abandonam o sistema (*drop-outs*);
- dificuldades em estabelecer laços entre o sistema educativo e o mundo laboral.

De facto, a massificação do ensino de nível superior tem levado a uma diminuição global da taxa de sucesso, o que preocupa, naturalmente, não só as instituições, como os próprios governos e a sociedade em geral. Não surpreende, pois, que as instituições académicas atribuam uma relevância crescente aos “serviços de apoio aos estudantes” (Van Esbroeck, 1995), os quais têm vindo a alargar a sua esfera de intervenção dos desempenhos meramente académicos para as competências de vida, uma vez que muitos destes jovens estudantes se confrontam, nesta transição, com novas tarefas desenvolvimentais.

Efectivamente, é grande a probabilidade de a entrada no ensino superior poder fazer emergir dificuldades e crises de desenvolvimento, que até aí pudessem ter passado despercebidas, quer pela menor exigência de autonomia e de trabalho, própria do ensino secundário, quer pelo ambiente mais securizante, menos impessoal, em que o estudante vivia até à sua entrada numa instituição de ensino superior.

A chegada a este novo contexto académico vai levar a que muitos estudan-

tes tenham necessidade de formular, pela primeira vez, objectivos pessoais, de encarar de forma crítica as suas capacidades, competências e recursos e de tomar consciência do seu *background* social e padrões de desempenho, reflectindo sobre os seus modelos de identificação. Deste modo, os problemas e dificuldades com que os jovens são confrontados, nesta fase, poderão constituir um catalizador para o seu desenvolvimento, ajudando-os a amadurecer e a desenvolver estratégias de *coping* e de resolução de problemas, que lhes serão muito úteis posteriormente, quer a nível pessoal, quer a nível profissional.

Na transição do ensino secundário para o ensino superior, Clare (1995) identificou algumas das múltiplas exigências que tipicamente são feitas aos estudantes, procurando clarificar, também, os recursos de que eles dispõem para as enfrentar. Entre as exigências e riscos, Clare considerou os seguintes:

- o estudante sai de casa dos pais pela primeira vez na sua vida;
- o estudante tem de assumir, pela primeira vez, responsabilidades múltiplas decorrentes da gestão de um orçamento limitado, do aluguer de casa/quarto, respectiva limpeza e manutenção, da alimentação;
- o estudante entra em competição directa com pares aparentemente muito bons do ponto de vista académico, sendo frequente a constatação de que se está a competir com “os melhores” e que “ser o melhor da sua turma do secundário” não é garantia de sucesso;
- o ensino secundário contém em si um conjunto de regras razoavelmente claras sobre os conteúdos alvo de avaliação, bem como sobre os limites de tempo para os adquirir; ao invés, no ensino superior, exige-se do estudante uma maior capacidade de escolha e uma maior selectividade na apreensão dos conteúdos, uma vez que as regras são agora mais flexíveis;
- a instituição de Ensino Superior pode conduzir a uma primeira experiência de decepção e insucesso pessoais, com todas as implicações face ao próprio, à família e à instituição;
- é também nesta fase que se verificam descobertas importantes no âmbito da

sexualidade do estudante, com o estabelecimento de uma primeira relação mais duradoura; nos casos em que o aluno descobre em si uma orientação sexual diferente da esperada, o stress tende a aumentar.

Como recursos essenciais para enfrentar estas experiências e desafios, Clare destacou aspectos como:

- competências individuais a nível cognitivo, emocional e social;
- a importância do grupo de pares, relacionado com o envolvimento em actividades extracurriculares (como o futebol, o teatro, a música ou o desporto), nas quais o estudante pode ter oportunidade de desenvolver e cultivar competências interpessoais, bem como derivar suportes sociais considerados indispensáveis para o seu bem estar;
- os pais e restante família do estudante, elementos que se assumem como outra fonte importante de suporte, aconselhando, dando afecto, encorajando e constituindo-se como um refúgio importante para quando as coisas correm menos bem;
- uma relação amorosa privilegiada, a descoberta de um talento especial e um bom ambiente de trabalho são também factores de suporte que não podem ser descurados.

Efectivamente, a investigação mostra-nos que o facto de os estudantes se perceberem como reforçados no seu valor pelas famílias, amigos e pela própria instituição de ensino superior, se sentirem orientados nos desafios com que se confrontam, perceberem que têm disponíveis um conjunto de relacionamentos interpessoais que os podem ajudar a resolver os seus problemas, constituem condições que facilitam o processo de transição e a percepção de bem-estar.

Em síntese, são vários os momentos da vida académica de cada aluno que podem potenciar crises e vulnerabilidades, entre os quais se destaca a transição do ensino secundário para o superior. De acordo com Almeida, Ferreira & Soares (1999), os jovens adultos que ingressam neste nível de ensino deparam-se com

a necessidade de resolverem tarefas significativas em quatro grandes domínios: o *domínio académico* que envolve adaptações constantes às estratégias de ensino e aprendizagem, aos sistemas de avaliação e de estudo; o *domínio social* que implica o desenvolvimento de padrões de relacionamento mais maduros com os professores, colegas, amigos e familiares; o *domínio pessoal* que remete para o desenvolvimento de um sentido de identidade, uma maior consciência de si e uma visão pessoal do mundo e, finalmente, o *domínio vocacional* associado ao desenvolvimento de um projecto e de uma identidade vocacional.

Sabendo que de entre os múltiplos desafios que a transição para o ensino superior implica se registam mudanças nos padrões de relacionamento interpessoal e que é destes que se auferem os principais benefícios em termos de equilíbrio emocional e de bem-estar psicológico, tão necessários aos processos de ajustamento, é de esperar que a avaliação de certos aspectos do suporte social nos possa ajudar a perceber um pouco melhor o processo de adaptação do jovem estudante ao novo contexto académico.

## 1.2. Teoria de desenvolvimento psicossocial de Chickering

No seu livro, *Education and Identity*, Arthur Chickering e Linda Reisser (1993) defendem que em níveis de escolaridade mais elevada, como é o caso do ensino superior, deve promover-se o desenvolvimento, em sentido lato, do talento e do potencial de cada indivíduo. Quando Chickering apresentou, pela primeira vez, em 1969, este seu ponto de vista, foi criticado por aqueles que acreditavam que, num nível de ensino superior, se deveria privilegiar, essencialmente, a transferência de informação e o desenvolvimento cognitivo. Nos anos 70 do século XX, muitos questionaram o pressuposto de que as instituições de ensino superior se deveriam preocupar com os valores pessoais, estratégias de pensamento, modalidades da aprendizagem ou competências interpessoais e interculturais dos seus estudantes. A promoção da auto-estima, relacionamentos saudáveis e o comportamento

social responsável não seriam, então, uma prioridade. Nesta perspectiva, o objectivo do ensino superior seria dar aos estudantes um determinado número de competências introspectivas que lhes pudessem ajudar, de algum modo, a encontrar um bom trabalho e uma vida satisfatória.

Contudo, desde que Chickering publicou, pela primeira vez as suas posições, a investigação acumulada indica que o ensino superior tem um impacto profundo, não somente ao nível cognitivo, mas também nas dimensões afectivas e sociais do jovem estudante (Baxter Magolda, 1992, 1995; Belenky *et. al.*, 1986; Pascarella & Terenzini, 1991; Rei & Kitchener, 1994; Pinheiro & Ferreira, 1997; Taveira, 2000; Machado & Almeida, 2000; Pinheiro, 2003).

O modelo de desenvolvimento proposto por Chickering e Reisser (1993) emerge da pesquisa extensiva com jovens estudantes, procurando compreender os processos que estes experimentam durante os quatro ou cinco anos em que frequentam o ensino superior. Os autores consideram que o desenvolvimento não resulta apenas de um processo de maturação interno, mas envolve também os desafios e as oportunidades proporcionados pelo ambiente de aprendizagem. Nesta perspectiva, o desenvolvimento ocorre sempre que se verifica uma congruência e ajustamento entre as motivações internas do indivíduo e as solicitações sociais, culturais e institucionais por ele experienciadas.

Integrando-se numa perspectiva desenvolvimentista e psicossocial, a teoria de Chickering concebe o desenvolvimento do jovem adulto, estudante do Ensino Superior, com base numa estrutura de sete vectores assim designados e especificados:

- **desenvolver um sentido de competência.** A competência é dividida em três sub-categorias: competência intelectual (capacidade de análise, síntese e compreensão da informação); competência física e manual (realização atlética ou artística, auto-disciplina, capacidade para criar usando as mãos) e competência interpessoal (capacidade para escutar, para cooperar, para trabalhar em grupo, para se relacionar com o outro);
- **desenvolver e integrar as emoções.** Aprender a controlar emoções como a raiva e o amor, a reconhecê-las e a canalizá-las de forma apropriada, num

equilíbrio entre o auto-controlo e a expressão das emoções;

- **desenvolver a autonomia em direcção à independência.** Este vector envolve três conceitos: independência emocional (aumento das convicções, a afeição, a aprovação); independência instrumental (capacidade para resolver problemas de forma auto-dirigida) e interdependência (compreender o efeito das suas acções sobre os outros, percebendo que os relacionamentos são baseados na igualdade e na reciprocidade);
- **desenvolver as relações interpessoais.** Significa respeitar as diferenças, evidenciando competências para interagir com os outros de forma mais aberta e empática. Tem a ver, também, com a capacidade para desenvolver relações de intimidade, estabelecer interacções saudáveis e fazer durar compromissos baseados na honestidade e na consideração incondicional;
- **desenvolver a identidade.** Inclui diferentes componentes como o conforto com corpo e a aparência; o bem-estar com o género e a orientação sexual, a articulação do autoconceito com os papéis sociais e estilo de vida, a estabilidade e integração pessoais;
- **desenvolver um sentido de vida.** Inclui a descoberta dos interesses que mobilizam o indivíduo. Este sentido de finalidade integra vários objectivos da vida (família, carreira, vocação) que é necessário priorizar e comprometer;
- **desenvolver a integridade.** Significa optar por valores que resultam de escolhas pessoais, procurando-se a congruência entre estes e o comportamento manifestado, na condição de que se tratam de opções pelas quais o indivíduo é socialmente responsável.

Embora os sete vectores referidos façam parte do processo de desenvolvimento psicossocial de cada indivíduo, independentemente da faixa etária ou do grau de ensino, é, sobretudo, nos sujeitos que frequentam o ensino superior que tais tarefas assumem o seu expoente máximo, constituindo fonte de preocupação para um grande número de estudantes. O vector relativo ao "desenvolvimento da autonomia" emerge como aquele que influencia mais significativamente o sucesso

adaptativo ao ensino superior.

Contudo, importa considerar que a resolução das tarefas de desenvolvimento próprias de um vector prepara o estudante para a concretização das tarefas seguintes, inerentes a outro vector, assumindo-se que, de acordo com as investigações de Chickering e colaboradores, os três primeiros vectores (desenvolver um sentido de competência, desenvolver e integrar as emoções e desenvolver a autonomia em direcção à independência) tendem a ascender em simultâneo e a sua resolução deve preceder as quatro últimas tarefas.

Dos vectores de desenvolvimento psicossocial do estudante do ensino superior enunciados por Chickering ressaltam duas áreas fundamentais: uma integra as tarefas de natureza predominantemente intrapessoal, como sejam a competência intelectual, as emoções, a identidade, o sentido da vida e a integridade; a outra inclui aspectos de índole mais interpessoal, como sejam as competências sociais, a autonomia e a interdependência.

O modelo de Chickering tem sido alvo de múltiplas investigações realizadas em diversos contextos de ensino superior. Porém, e apesar do seu reconhecido valor, esta teoria tem sido criticada pelo seu carácter global e por alguma falta de precisão, nomeadamente no que se refere à especificação dos comportamentos e atitudes que definem cada vector do desenvolvimento (White & Hood, 1989; Ferreira & Hood, 1990).

Ainda assim, o aprofundamento das questões de natureza psicossocial do estudante do ensino superior, enquadrado pela teoria de Chickering, permite-nos assumir que o desenvolvimento da estabilidade, da autonomia, do sentido de competência, da identidade e da interdependência na esfera interpessoal são elementos-chave para uma compreensão do processo de adaptação a um novo contexto académico repleto de desafios e de possíveis oportunidades, também ao nível do redimensionamento das fontes de suporte social.

### 1.3. Suporte social: clarificação do conceito e implicações na adaptação ao ensino superior

O conceito de suporte social tem vindo a ser alvo de interesse crescente por parte dos investigadores, estando as suas raízes associadas aos estudos de natureza epidemiológica, realizados, por vários autores, nos anos 70 do século XX.

Este conjunto de investigações chamaram a atenção da comunidade científica para a importância do suporte social, enquanto processo relacional que implica a transmissão e a interpretação da mensagem de que os outros se preocupam connosco e nos valorizam. O impacto de situações adversas vivenciadas pelos indivíduos será atenuado sempre que este processo relacional é activado.

Integrando dados de investigações diversas, House (1981) definiu o suporte social como uma transacção interpessoal que envolve um ou mais dos seguintes aspectos: apoio emocional, ajuda instrumental, informação acerca do meio e *feedback* acerca de si. Outros autores identificaram como aspectos principais do suporte social, a rede de interacções, os comportamentos de suporte e a avaliação subjectiva ou a percepção de suporte (Barrera, 1986; Vaux, 1988).

Nos anos 80 do século XX, Irwin e Barbara Sarason definiram a percepção de suporte social como sendo a convicção individual de que é possível obter ajuda ou empatia quando dela necessitamos. O grau de satisfação individual (parcial ou total) com o suporte percebido como disponível é outro aspecto importante a ter em conta neste constructo. Em 1990, Sarason e colaboradores consideraram a percepção do suporte social como o conjunto de expectativas de que o apoio ou o suporte existirá se necessitarmos dele. Autores como Rholes, Simpson & Stevens (1998) definiram o conceito de percepção do suporte social como “o produto conjunto da história individual de vinculação e do envolvimento actual nas situações interpessoais que servem para activar ou libertar os modelos (ou protótipos) comportamentais e emocionais resultantes das experiências com as figuras de vinculação” (p.167).

Considerando os estudos de Sarason *et al.* (1990) e, mais recentemente, de Wills & Shinar (2000) verificamos que o conceito de percepção de suporte social se tem vindo a afirmar como sendo constituído por duas componentes: a avaliação da *percepção da disponibilidade* (mais relacionada com as aptidões sociais e circunstâncias de vida) e da *percepção da satisfação* com o suporte social (mais associada às características da personalidade, como o nível de neuroticismo e extroversão). Assim sendo, a percepção de que existe um número de pessoas disponíveis a quem se pode recorrer em caso de necessidade e o grau de satisfação em relação a esse suporte disponível parecem ser dois aspectos essenciais para uma conceptualização da percepção do suporte social. Se para alguns indivíduos este só poderá ser assegurado se existir um número alargado de figuras de apoio disponíveis, para outros uma única pessoa poderá fornecer o suporte necessário.

A avaliação mais ou menos satisfatória que a pessoa faz do suporte social disponível poderá estar relacionada, também, com experiências recentes, mais especificamente com situações que envolvam ou possam ter envolvido algum grau de stress.

Diversas investigações têm vindo a sublinhar a existência de um aspecto comunicacional, como determinante na avaliação das relações interpessoais e, conseqüentemente, na percepção do suporte social (Brock *et al.*, 1998). De facto, as relações interpessoais pautadas por aceitação limitada, rejeição e/ou conflito podem enviesar a percepção individual do suporte social, aumentar a percepção de stress e reduzir o bem-estar. Por sua vez, as relações onde a comunicação estabelecida veicula a valorização e a aceitação pessoal promovem o desenvolvimento de redes de apoio afectivo e social percebidas como satisfatórias e adequadas.

Em termos gerais, o suporte social pode ser entendido como um conjunto vasto de benefícios (afectivos, comportamentais e de conhecimento) derivados da qualidade e quantidade dos relacionamentos interpessoais que o jovem adulto estabelece com a sua rede social. Este processo multidimensional e bi-direccional "(...) reflecte as necessidades, as responsabilidades e as percepções dos par-

ticipantes nos relacionamentos de apoio” (Pinheiro, 2003, p.192).

As interacções e os relacionamentos interpessoais (na família, com os amigos, nas relações amorosas) constituem, por excelência, as fontes de suporte social. Tais interacções contribuem “(...) de forma crucial para a formação e manutenção de diferentes tipos de relacionamentos interpessoais, desde as relações formais de trabalho, às relações de grande intimidade, passando pelas relações terapêuticas e de ajuda, ou pelas relações de companheirismo e amizade” (Pinheiro, 2003, p.205).

A abordagem dos relacionamentos interpessoais numa perspectiva de suporte social, diferenciando o apoio familiar do apoio dos pares, das relações de intimidade e de outros relacionamentos pode constituir um meio de compreender melhor a importância que terá, para cada estudante, a percepção de que pode obter e contar com o apoio de alguém caso necessite.

As interacções que transmitem suporte podem influenciar o modo como as pessoas lidam com os diversos acontecimentos da vida, não só no que sentem em relação a si mesmas, mas também na forma como percebem a sua qualidade de vida. O sujeito que sente que alguém o ama, o protege e se preocupa com ele, que se sente estimado e valorizado, que sente pertencer a uma rede social baseada na reciprocidade, percebe a relação que estabelece com os outros como uma forma de suporte social, considerando-se importante e especial.

Sarason, Sarason e Pierce (1990) sublinharam a possibilidade da percepção de suporte social constituir uma fonte protectora em relação a determinadas situações de stress (por exemplo, dificuldade de concentração numa tarefa) ou exercer uma função mais geral (por exemplo, recuperação de uma doença física). Os mesmos autores defendem que a qualidade das relações interpessoais parece exercer uma influência significativa a níveis tão diversos como o fisiológico, o psicológico e o social.

De facto, estudos mais recentes têm vindo a focalizar-se na compreensão da percepção do suporte social como factor preditivo da saúde (Sarason *et al.*, 1990) e da adaptação individual (Cohen, Gotlib & Underwood, 2000). A maioria das in-

investigações mostra, ainda, que o suporte social tende a aumentar a auto-estima, a promover o humor positivo, o optimismo e a diminuir o stress, os sentimentos de solidão e de fracasso (Lencastre *et. al.*, 2000; Pinheiro & Ferreira, 2002), sublinhando que são as pessoas com menor percepção de suporte social que mais frequentemente apresentam cognições e comportamentos mal-adaptativos. Ou seja, os estudos têm vindo a legitimar a ideia de que o suporte social constitui um recurso promotor do bem-estar e da saúde do indivíduo. Acreditar que temos pessoas que se interessam por nós e que tentarão ajudar-nos se e quando necessitarmos pode ser a chave da eficácia do suporte social na promoção da saúde física e psicológica.

Assim sendo, é de concluir que a percepção do suporte social é determinante nos processos adaptativos do indivíduo, nas mais diversas vivências relacionadas com situações de transição, das quais destacamos a transição do ensino secundário para o ensino superior politécnico.

### **1.3.1. Implicações da percepção de suporte social na adaptação ao ensino superior politécnico**

A entrada no ensino superior vai implicar reorganizações em termos pessoais e sociais, as quais são vividas por alguns estudantes com euforia e satisfação e por outros com ansiedade e desânimo. Ao ter de lidar com uma nova diversidade de situações, ambientes e interações (com novos colegas, funcionários e professores), o jovem adulto vai sentir necessidade de reorganizar e refazer a sua rede de suporte social, processo que implica algumas modificações nas relações interpessoais constituídas e estruturadas até aí, as quais permanecem, no entanto, como fontes importantes de apoio.

De facto, o modo como o processo de comunicação interpessoal tem sido vivenciado pelo jovem estudante, ao longo da sua história de vida, exerce uma influência significativa, também, nesta etapa de transição para o ensino superior. A qualidade de adaptação e o sucesso experienciado pelo aluno dependem do facto de sentir

que é alvo de preocupação, atenção, cuidado e valorização dos outros e da quantidade e qualidade do seu investimento nas experiências relacionadas com a vida académica e social (Astin, 1997).

No que concerne à importância das relações familiares no ajustamento ao ensino superior, a investigação tem revelado que quando estas são percebidas como possuindo estabilidade, aceitação e aprovação, o jovem adulto terá mais probabilidades de experienciar bem-estar social e psicológico neste processo de adaptação. Os estudantes que percebem os pais como fontes de suporte social revelam-se mais auto-confiantes e com maior capacidade de adaptação a novas situações, lidando de forma adequada com os novos desafios.

Num estudo realizado por Holmbeck & Wandrei (1993), os autores examinaram o suporte social fornecido pelos pais no processo de adaptação ao ensino superior, tendo concluído que, os estudantes de ambos os sexos, mostravam baixos níveis de ansiedade e de depressão quando se registavam níveis elevados de coesão familiar, vinculação, auto-estima e suporte social parental.

À semelhança dos pais, os pares têm-se revelado como elementos importantes na construção da intimidade, de competências sociais, na adaptação a novos contextos e estilos de vida e no bem-estar psicológico, constituindo-se como determinantes para o sucesso e adaptação do estudante do ensino superior (Upcraft, 1984, 2002). Também as investigações relativas à importância das relações amorosas têm mostrado existir um maior desenvolvimento no que diz respeito à intimidade psicossocial em sujeitos que possuíam namorado/a e naqueles que mantinham o seu estatuto amoroso aquando da entrada no ensino superior. Os conflitos e/ou rompimentos recentes revelaram-se associados a menores níveis de suporte emocional.

Algumas investigações realizadas, em Portugal, no contexto do ensino superior, têm vindo a demonstrar que as variáveis de suporte social (familiar e extrafamiliar) apresentam um grande poder preditivo para a adaptação a este novo contexto, quer nos aspectos vocacionais, quer na integração académica e social, quer, ainda, nas variáveis de bem-estar pessoal (Pinheiro, 2003).

Dada a importância do relacionamento com os pares na adaptação do estudante ao ensino superior, as conclusões de vários estudos têm salientado a necessidade de se promoverem intervenções psicossociais que visem uma maior amplitude e diversidade das interações, de modo a fomentar a quantidade e a qualidade das relações sociais. Desta forma, facilitar-se-á o estabelecimento de novos vínculos, minimizando os sentimentos de solidão na ausência ou indisponibilidade das figuras de vinculação. Neste sentido, as situações de desafio que o jovem adulto terá de viver, enquanto estudante do ensino superior, deverão ser acompanhadas, de alguma forma, de apoio ou de suporte. Para que tal seja possível, dever-se-á valorizar o ambiente institucional, reconhecendo o seu valor no desenvolvimento afectivo, cognitivo, social e comportamental do jovem.

De facto, o envolvimento do estudante do ensino superior na organização do ambiente académico tem sido associado à sua satisfação, a uma maior auto-confiança nas suas capacidades, aos desempenhos académicos e às suas decisões escolares. Deste modo, para a prossecução do bem-estar do estudante parece-nos importante desenvolver sentimentos de aceitação e pertença, optimizando o suporte social proveniente das redes naturais do jovem estudante e procurando disponibilizar novas redes de suporte.

Participar em actividades extracurriculares parece ser importante, sobretudo num primeiro momento em que é exigida a integração social; contudo, é de sublinhar, a relevância da dinamização de um conjunto de actividades por parte de cada instituição, que tenha a ver com o percurso académico e técnico de cada área.

Em síntese, a importância e o papel das interações que o indivíduo estabelece ao longo da sua história de vida traduzem-se na construção de uma rede que vai facilitar (ou não) a participação activa do sujeito, a exploração e experientiação de situações de vida diferenciadas e permitir (ou não) o desenvolvimento de estratégias de *coping*, auto-confiança e competência. De acordo com Cutrona (1987) e Pierce (1994) os relacionamentos interpessoais (por exemplo, com os pais e com os amigos) disponibilizam tipos específicos de suporte social, os quais se

traduzem numa multiplicidade de benefícios para o indivíduo, facilitando os comportamentos adaptativos ao ensino superior. A percepção da aceitação do pai, da mãe, da família e também dos amigos é um elemento central do conceito de suporte social, pois traduz a avaliação que cada indivíduo faz da forma como é amado, respeitado e desejado pelos outros.

Os resultados de investigações diversas confirmam, de facto, a importância das percepções dos estudantes do ensino superior acerca do seu suporte social. Deste modo, consideramos que as instituições de formação a nível do ensino superior deveriam ter conhecimento dos níveis de suporte social percebido e desejado dos seus estudantes, de forma a poderem operacionalizar e implementar um conjunto de intervenções preventivas que ajude o jovem a perceber com que mudanças se vai confrontar, que problemas terá de resolver e quem o poderá ajudar, caso não consiga ultrapassá-los sozinho. Para potenciar estes programas dever-se-ão envolver familiares, amigos, colegas, pares amorosos e professores, de modo a proporcionar vivências académicas capazes de influenciar o sucesso global do estudante do ensino superior e, conseqüentemente, o seu bem-estar e a satisfação com a vida em geral.

#### **1.4. Satisfação com a vida em geral: algumas considerações**

Cada projecto pessoal é configurado numa teia de elementos com os quais o indivíduo interage – família, amigos, colegas, professores - a qual se modifica, ao longo da vida, através de reorganizações frequentes, resultantes de opções pessoais, que se reflectem, segundo combinações múltiplas, na construção de um percurso mais normativo ou idiossincrático.

Face às múltiplas transformações e reajustes que ocorrem ao longo do desenvolvimento, os indivíduos realizam adaptações aos mais variados acontecimentos, construindo estilos de vida diversificados e, por vezes, contrastantes, que lhes permitem experienciar (ou não) algum bem-estar.

Isto significa que, embora as especificidades contextuais condicionem, parcialmente,

os critérios usados pelo sujeito no seu processo de auto-avaliação, importa sublinhar, no entanto, a relevância das características da personalidade na determinação do grau de satisfação das pessoas com a sua vida em geral.

Assim sendo, a **satisfação com a vida** refere-se à avaliação que o indivíduo faz das suas condições de vida em geral, da sua qualidade de vida como um todo, mais do que em relação a dimensões específicas. Tratando-se, essencialmente, de uma avaliação cognitiva do desenvolvimento pessoal face a objectivos e expectativas globais, a satisfação com a vida remete para uma avaliação da congruência entre as circunstâncias de vida reais e as ideais, de acordo com critérios estabelecidos pelo próprio indivíduo (Diener *et. al.*, 1985; Pavot & Diener, 1993; Judge *et. al.*, 1994; Diener *et. al.*, 1999). Para grande parte dos autores, a satisfação com a vida constitui um dos indicadores de um funcionamento psicológico positivo.

A satisfação com a vida, em conjunto com a afectividade positiva e negativa constituem indicadores distintos, embora complementares, de um constructo mais amplo definido como o bem-estar subjectivo: a maneira positiva ou negativa como as pessoas experienciam a sua vida. Tal constructo psicológico apresenta relações com conceitos tão importantes como a felicidade e a qualidade de vida, tendo sido alvo de investigação crescente nas últimas décadas, a qual, para além de sublinhar a sua grande utilidade e significado, tem vindo a revelar uma consistente estabilidade da satisfação com a vida (Diener & Suh, 1997; Diener, 2000).

Com base numa revisão dos estudos levados a cabo com amostras de milhares de participantes, em dezenas de países<sup>1</sup> e ao longo de alguns anos, Diener & Suh (1997) concluem que a satisfação com a vida “parece manter-se relativamente estável entre as diferentes coortes na maior parte das sociedades” (p.310).

---

<sup>1</sup> Um deles envolveu cerca de 60 000 sujeitos de 43 nações diferentes, dos 5 continentes (World Value Survey, 1994), enquanto outro analisou os dados de 300 000 participantes de 8 países europeus, entre 1980 e 1990 (Okma & Veenhoven, 1996). Neste último, os autores concluem que entre os 18 e os 90 anos não se regista, praticamente, qualquer mudança, na satisfação com a vida.

De facto, e apesar da relevância e centralidade da escola e do trabalho, como variáveis organizadoras da vida do indivíduo, nas sociedades actuais, outras esferas da vida (família, lazer, voluntariado, participação na vida comunitária, etc.) têm vindo a ganhar uma importância crescente. Pelo menos nos países ocidentais, o entrecruzamento entre as esferas académicas e profissionais e as dimensões do não-trabalho é cada vez mais intrincado, relação que, nos últimos anos, tem sido alvo de uma quantidade considerável de investigações empíricas, as quais têm vindo a confirmar a sua complexidade.

Apesar do volume de investigação produzida e do consistente apoio à hipótese de uma correlação positiva entre a satisfação com a vida em geral e o bem-estar noutras esferas, o sentido de tal relação continua a constituir fonte de debate e de alguma controvérsia, ainda que a *hipótese de generalização (spillover)* pareça emergir com alguma consistência. Tal como o nome indica, a hipótese da *spillover* sugere uma generalização emocional entre as diversas esferas da vida, pressupondo que uma alta satisfação ou insatisfação num dos seus aspectos se possa estender a outros, como por exemplo a dimensão académica ou profissional.

Para os defensores de um enquadramento teórico disposicional<sup>2</sup>, a satisfação com a vida, enquanto predisposição ou característica relativamente estável, influencia as avaliações relativas às outras esferas da vida. Deste modo, os indivíduos satisfeitos com a vida sentem-se, provavelmente, mais satisfeitos com a dimensão académica ou profissional, porque a sua predisposição positiva em relação à vida generaliza-se à interpretação e avaliação das condições de estudo ou de trabalho. Embora esta perspectiva tenha vindo a receber alguns apoios empíricos (Staw *et. al.*, 1986; Judge & Locke, 1993; Judge *et. al.*, 1998), ela é, igualmente, controversa, carecendo,

---

<sup>2</sup> Estudos recentes têm vindo a sugerir a existência de uma componente biológica significativamente associada às nossas atitudes e comportamentos em relação à vida em geral, de que a satisfação é apenas um indicador. Os defensores do efeito da influência de predisposições consideram que estas podem afectar a forma como o indivíduo racionaliza as suas condições de vida. Deste modo, indivíduos com predisposições positivas tendem a fazer avaliações mais optimistas das suas condições de vida.

ainda, de investigação adicional. Parece-nos, no entanto que, a estabilidade registada, de forma consistente, por Diener & Suh (1997), para a satisfação com a vida, entre indivíduos de diferentes idades e contextos socioculturais, permite fundamentar, de algum modo, uma conceptualização que valorize as predisposições.

Em síntese, e embora possamos estar agora mais confiantes de que a satisfação com a vida em geral e a satisfação com as outras esferas da vida se correlacionam de forma significativa, é também certo que há ainda questões que permanecem por esclarecer, nomeadamente no que se refere ao sentido de tal relação.

Apesar de alguma fragilidade teórica e limitações metodológicas, que marcam os diversos estudos, e “tendo como certeza que o optimismo traz mais saúde mental e física e maior felicidade, e que mistura uma maior leveza com uma mais forte estrutura para aguentar os embates da vida” (Marujo, Neto & Perloiro, 1999, p.21), parece-nos ser possível admitir que a satisfação com a vida em geral possa estar positivamente associada à adaptação dos alunos do 1º ano do Ensino Superior Politécnico, pressuposto subjacente a uma das nossas hipóteses de investigação.

Ao longo da fundamentação teórica apresentada na primeira parte deste trabalho, e após uma clarificação dos conceitos, procurámos mostrar a importância da percepção do suporte social no processo de transição do jovem estudante do ensino secundário para o ensino superior, bem como as respectivas implicações na sua satisfação com a vida em geral.

É no âmbito deste enquadramento conceptual que passaremos a apresentar o nosso estudo empírico, investigação de natureza transversal, baseada numa amostra de alunos do primeiro ano do ensino superior politécnico e realizada com o objectivo de analisar as relações existentes entre os constructos psicológicos referidos e de avaliar a influência relativa de algumas variáveis associadas ao perfil do estudante em tais constructos.







## INTRODUÇÃO

Ao longo da fundamentação teórica apresentada na primeira parte deste trabalho, procurámos mostrar a importância das variáveis de suporte social para a adaptação dos jovens ao ensino superior politécnico e para a satisfação com a vida em geral.

De facto, a transição para o ensino superior confronta o jovem estudante com diversos desafios aos níveis académico, pessoal e social, estando associada, também, à possibilidade de construção de novos projectos, amizades e relacionamentos. Para muitos estudantes, a entrada no ensino superior implica, ainda, a saída de casa, com as consequentes alterações ao nível da gestão de papéis, tarefas de desenvolvimento e da construção de respostas eficazes às exigências académicas colocadas pelo novo sistema. Se estes novos contextos de vida forem percebidos pelo jovem adulto como significativos, estimulantes e desafiantes, então eles potenciarão o seu desenvolvimento psicossocial. Se, pelo contrário, forem sentidos e vividos de modo negativo, poderão constituir-se como factores de inadaptação ou desajustamento.

Na busca de uma compreensão mais objectiva dos processos de adaptação e ajustamento do jovem ao ensino superior, é necessário termos em conta uma complexa interacção entre os factores pessoais e institucionais e a rede de suporte social do jovem. Nesta rede de apoios afectivos importa sublinhar a qualidade dos laços familiares, havendo vários estudos que mostram a relação entre a proximidade emocional dos pais, a qualidade dos vínculos familiares e a adaptação psicossocial do jovem ao ensino superior. Como referem Soucy e Larose (2000), as dinâmicas familiares em conjunto com outras relações interpessoais (com os pares, companheiros, professores) podem ser preditivas do ajustamento, ao exercerem uma influência significativa nos esquemas adaptativos do jovem adulto. Assim sendo, será de admitir que os estudantes com níveis mais elevados de percepção do suporte social demonstrem padrões de adaptação ao ensino superior de melhor qualidade.

Nesta conjuntura, as teorias do desenvolvimento e integração do estudante no ensino superior constituem ferramentas úteis na compreensão dos seus padrões

desenvolvimentais, das suas preocupações e expectativas, do modo como experienciam o novo contexto académico e de como os factores institucionais formais e informais interagem com a sua satisfação, motivação, rendimento e adaptação. Estas teorias proporcionam, ainda, pistas para a compreensão das diferenças interindividuais, que se reflectem em respostas diferenciais dos estudantes aos ambientes educacionais, com consequências diversas para a satisfação com a vida em geral.

É no âmbito deste enquadramento conceptual que, através de um estudo transversal, baseado numa amostra de alunos do primeiro ano do Instituto Politécnico de Leiria (IPL), pretendemos analisar de que forma a percepção do suporte social dos estudantes pode influenciar o seu processo de integração e adaptação ao ensino superior politécnico e, conseqüentemente, a sua satisfação com a vida em geral. É nossa intenção avaliar, também, a influência relativa de algumas variáveis de natureza socio-demográfica e de variáveis pessoais e relacionais, nesse processo de transição. Subsidiariamente, pretendemos apreciar o funcionamento psicométrico dos instrumentos utilizados para a operacionalização dos constructos psicológicos em análise.

Começaremos por especificar os objectivos do presente estudo, definindo a sua problemática e formulando as hipóteses de investigação. Após a caracterização da amostra e a descrição dos procedimentos utilizados, pretendemos operacionalizar as variáveis e constructos psicológicos considerados, procedendo-se a uma descrição dos aspectos principais das medidas escolhidas. Seguir-se-á a apresentação dos indicadores psicométricos relativos aos estudos de fidelidade e de validade das escalas utilizadas, para depois apresentarmos os resultados referentes ao teste das hipóteses.

Após uma reflexão sobre os resultados encontrados, terminaremos, procurando analisar e discutir as suas implicações para a investigação e prática futuras, referindo-nos, ainda, às limitações metodológicas do presente estudo e apontando possíveis pistas para outros projectos de pesquisa.

## 2.1. Objectivos da investigação

A presente investigação foi realizada tendo em vista os seguintes objectivos:

- a) analisar a influência de algumas características sociodemográficas e de variáveis pessoais e relacionais na percepção do suporte social do jovem estudante;
- b) analisar a influência de algumas características sociodemográficas e de variáveis pessoais e relacionais na adaptação ao contexto do ensino superior politécnico;
- c) verificar se existem diferenças entre os alunos das cinco escolas do Instituto Politécnico de Leiria na forma como vivenciam a sua adaptação ao ensino superior;
- d) analisar a influência da percepção do suporte social na adaptação dos jovens ao contexto do ensino superior politécnico;
- e) avaliar a relação existente entre o grau de adaptação ao ensino superior politécnico e a satisfação com a vida em geral.

## 2.2. Formulação das hipóteses

Face aos objectivos definidos para o nosso estudo e tendo em conta as principais conclusões da revisão da bibliografia, quer no que se refere às vivências académicas adaptativas, quer na esfera do suporte social, quer, ainda, no que diz respeito à satisfação com a vida em geral, pretendemos agora especificar as nossas hipóteses de trabalho.

Em relação à percepção do suporte social, as hipóteses de investigação foram assim formuladas:

- *Hipótese 1* – Há diferenças associadas ao género nas variáveis de percepção do suporte social (disponibilidade e satisfação);
- *Hipótese 2* – Há diferenças estatisticamente significativas, na percepção do suporte social, associadas à escola do IPL que o aluno se encontra a frequentar;
- *Hipótese 3* – A mudança do local de residência, por virtude do ingresso no en-

sino superior, exerce um efeito estatisticamente significativo na percepção do suporte social.

- *Hipótese 4* – Regista-se um efeito estatisticamente significativo das variáveis relativas à participação em actividades associativas (dentro e fora da escola) na percepção do suporte social.

No que se refere à adaptação ao ensino superior politécnico, traçamos as seguintes hipóteses de trabalho:

- *Hipótese 5* - Há diferenças associadas ao género no processo de adaptação dos alunos do 1º ano do ensino superior politécnico;
- *Hipótese 6* – Há diferenças estatisticamente significativas, na adaptação ao ensino superior, associadas à escola do IPL que o aluno se encontra a frequentar;
- *Hipótese 7* – Regista-se um efeito diferencial do grau de opção de escola no processo de adaptação dos alunos do 1º ano do ensino superior politécnico;
- *Hipótese 8* – Regista-se um efeito diferencial do grau de opção de curso no processo de adaptação dos alunos do 1º ano do ensino superior politécnico;
- *Hipótese 9* – A mudança do local de residência, por virtude do ingresso no ensino superior politécnico, exerce um efeito estatisticamente significativo nas vivências académicas adaptativas dos alunos do 1º ano;
- *Hipótese 10* – Regista-se um efeito estatisticamente significativo das variáveis relativas à participação em actividades associativas (dentro e fora da escola) na adaptação dos alunos do 1º ano.

No âmbito das relações entre as variáveis de suporte social, adaptação ao ensino superior politécnico e satisfação com a vida em geral, estabelecemos duas hipóteses:

- *Hipótese 11* – Regista-se uma correlação positiva e significativa entre a percepção do suporte social e a adaptação ao ensino superior;
- *Hipótese 12* – Uma adaptação bem sucedida ao ensino superior associa-se, de forma positiva e significativa, à satisfação com a vida em geral.

### 2.3. Operacionalização das variáveis

Considerando os objectivos e as hipóteses de investigação anteriormente explicitados, é possível verificar que as variáveis em estudo se subdividem em dois grandes grupos:

- as de natureza psicológica;
- e as de índole sociodemográfica ou relativas ao perfil do estudante.

Em relação às variáveis de natureza psicológica, o nosso plano metodológico abrangia os seguintes constructos:

1. a adaptação ao ensino superior, avaliada através do *Questionário de Vivências Académicas - versão reduzida* (QVA-r), instrumento construído e validado por Almeida, Ferreira & Soares (1999);
2. o suporte social, avaliado pelo *Questionário de Suporte Social - SSQ6 (versão reduzida)* de Saranson e colaboradores (1987), instrumento adaptado e validado por Pinheiro & Ferreira (2002);
3. a satisfação com a vida em geral, medida através da *Satisfaction with Life Scale* (SWLS) de Diener e colaboradores (1985), escala validada por Simões (1992).

Relativamente às variáveis associadas ao *perfil do estudante*, considerámos aspectos como o género, a idade, o estado civil e a escola do Instituto Politécnico de Leiria que o aluno se encontrava a frequentar. Para além de procurarmos identificar o tipo de estudante e o seu grau de opção na escolha da escola e do curso, pretendemos analisar, também, o nível de participação em actividades associativas (na e fora da escola) e a percentagem de alunos que mudaram de local de residência, por virtude do ingresso no novo contexto académico.

Estes dados foram recolhidos através dos itens incluídos num questionário de caracterização do estudante, intitulado “Adaptação ao Ensino Superior – Informações Gerais”, apresentado no Anexo 1.

## 2.4. Caracterização da amostra

A presente investigação pretendia abranger todos os alunos que, no ano lectivo de 2003/2004, se encontravam matriculados no primeiro ano das cinco Escolas do Instituto Politécnico de Leiria (IPL).

Os questionários foram respondidos por 1018 estudantes, tendo sido eliminados 22 inqueritos, devido à omissão de alguns dados sociodemográficos e/ou à falta ou duplicação de respostas a alguns dos itens dos questionários que integravam a investigação.

Assim sendo, fizeram parte da amostra do nosso estudo **996 estudantes do 1º ano das cinco escolas do IPL**, maioritariamente do sexo feminino (67.4%), solteiros (97.5%), com idades compreendidas entre os 17 e os 22 anos (87.1%) e inscritos pela primeira vez no ensino superior (67.9%).

Dos sujeitos da amostra, 66.4% encontravam-se matriculados na escola que colocaram como primeira opção, subindo este valor para 69.1% quando nos referíamos à escolha do curso que frequentavam. A maioria dos respondentes encontrava-se só a estudar (83.3%), registando-se um valor de 6.7% de alunos que usufruíam do estatuto de trabalhador-estudante. Entre os respondentes, apenas 7.1% dos estudantes integravam actividades associativas na Escola, subindo este valor para 35.6% quando nos referíamos ao envolvimento em actividades fora da Escola.

Embora a maioria dos alunos provenha de Portugal Continental (94.4%), para 68.6% dos estudantes da nossa amostra, o ingresso no Instituto Politécnico de Leiria implicou uma mudança do local de residência, sendo que 51.3% dos 683 alunos que “saíram de casa” considera muito satisfatória ou satisfatória a frequência com que se desloca à “residência-mãe”.

Dos estudantes “deslocados”, uma grande percentagem (45.2%) encontrava-se a viver numa casa ou apartamento com outros colegas; 9.4% ocupava um quarto individual ou partilhado e apenas 7.6% se encontrava alojado nas residências dos Serviços Sociais. De registar, ainda, que 3.7% dos alunos habitavam sozinhos num apartamento e 2.5% partilhavam a casa com familiares.

Dos 996 alunos da amostra, 20.2% considerava-se muito bem sucedido no seu

processo de adaptação ao ensino superior, enquanto 56.9% registava um grau de adaptação moderado às exigências desta nova etapa de vida pessoal e académica.

A caracterização geral da amostra encontra-se sistematizada no Quadro 1, o qual foi construído com base nos dados recolhidos através do questionário de caracterização do estudante, apresentado no Anexo 1. Assim sendo, as designações Q5, Q6 a Q17 que surgem no quadro remetem para a ordem da pergunta ou item no referido questionário.

**QUADRO 1** Quadro de caracterização da amostra <sup>3</sup>

	Género		Idade				Estado Civil			
	Masculino	Feminino	17/22	23/28	29/34	>34	Solteiro	Casado	Outro	
Nº	325	671	868	107	12	9	972	19	5	
%	32.6	67.4	87.2	10.7	1.2	0.9	97.5	1.9	0.6	
	Escola					Q5 - Opção escola				
	ESAD	ESEL	ESEnf	ESTG	ESTM	1ª	2ª	3ª	Outra	
Nº	111	244	107	382	152	662	160	79	95	
%	11.1	24.5	10.7	38.4	15.3	66.5	16.1	7.9	9.5	
	Q6 - Opção curso				Q7 1ª matrícula		Q8 - Tipo estudante			
	1ª	2ª	3ª	Outra	Sim	Não	SE	ETP	ETI	
Nº	689	158	62	87	676	320	835	127	34	
%	69.2	15.9	6.2	8.7	67.9	32.1	83.8	12.8	3.4	
	Q9 - Trabalhador Estudante		Q11 - Mudança local de residência		Q15 - Actividades associativas na Escola		Q16 - Actividades associativas fora da Escola			
	Sim	Não	Sim	Não	Sim	Não	Sim	Não		
Nº	67	929	684	312	71	925	356	640		
%	6.7	93.3	68.7	31.3	7.1	92.9	35.7	64.3		
	Q14 - Grau de satisfação com a frequência de deslocação à residência de origem					Q17 - Grau de adaptação ao ensino superior				
	MS	S	I	PS	NS	M	Md	P	Mp	N
Nº	215	296	41	111	22	201	567	171	51	6
%	21.6	29.7	4.1	11.1	2.2	20.2	56.9	17.2	5.1	0.6

<sup>3</sup> Escola - ESAD (Escola Superior de Artes e Design); ESEL (Escola Superior de Educação de Leiria); ESEnf (Escola Superior de Enfermagem); ESTG (Escola Superior de Tecnologia e Gestão); ESTM (Escola Superior de Tecnologia do Mar); Q8 Tipo de estudante - SE (Só a estudar); ETP (a estudar e a trabalhar a tempo parcial); ETI (a estudar e a trabalhar a tempo inteiro); Q14 grau de satisfação - MS (muito satisfatória); S (satisfatória); I (indiferente); PS (pouco satisfatória); NS (nada satisfatória); Q17 grau de adaptação - M (muito); Md (moderadamente); P (um pouco); Mp (muito pouco); N (nada)

## 2.5. Procedimentos

Começámos por solicitar uma entrevista aos Presidentes dos Conselhos Directivos ou Directores das cinco Escolas do Instituto Politécnico de Leiria, no sentido de nos ser possível explicar, de forma pormenorizada, o âmbito e os objectivos da investigação, bem como a metodologia a adoptar, tendo em vista a viabilização do estudo e a respectiva autorização.

No caso da Escola Superior de Enfermagem (ESEnf)<sup>4</sup>, Escola Superior de Educação (ESEL) e Escola Superior de Tecnologia e Gestão (ESTG), os instrumentos foram aplicados directamente pelas docentes envolvidas na equipa de investigação<sup>5</sup>, enquanto que na Escola Superior de Artes e Design (ESAD - Caldas da Rainha) e na Escola Superior de Tecnologia do Mar (ESTM - Peniche) foi acordado que o processo seria conduzido pelos respectivos Coordenadores de Curso.

Os questionários foram aplicados aos alunos matriculados no 1º ano das referidas escolas entre Março e Maio de 2004, ou seja, no decurso do segundo semestre do ano lectivo de 2003/2004<sup>6</sup>, conforme se pode ver no Quadro 2, onde sistematizamos, também, os cursos abrangidos, em cada escola, pela investigação.

A aplicação dos instrumentos decorreu em sala de aula, de forma colectiva, em tempos lectivos gentilmente cedidos por diversos docentes.

A cada estudante foi distribuída uma folha introdutória, na qual para além de uma breve apresentação da equipa de investigadores e da natureza e objectivo do estudo, se procurava motivar o sujeito, para colaborar na investigação (cf. Anexo 2). Realçava-se, desde logo, a importância da participação de cada aluno, traduzida no registo das suas opiniões em relação a um conjunto de afirmações, opiniões que se desejavam acima de tudo sinceras, não havendo, por isso, respostas certas ou erradas. Reforçando-se o pressuposto de que a colaboração seria anónima e voluntária, solicitava-se ainda aos estudantes que respondessem a todos os itens e a todos os questionários.

<sup>4</sup>Esta era a designação da Escola, aquando da realização do estudo. A Portaria N.º 207/2005, de 22 de Fevereiro, veio alterar a designação da Instituição para Escola Superior de Saúde de Leiria.

<sup>5</sup>No caso da ESEL, contamos também com a disponibilidade do docente Carlos Sobreira que procedeu à aplicação dos questionários aos alunos do 1º ano do Curso de Serviço Social.

<sup>6</sup>No caso da ESEnf, os questionários aplicados a 8 de Maio referem-se aos alunos do 1º ano cujo curso de Enfermagem se tinha iniciado em Março de 2004.

**QUADRO 2** Cronograma, docentes envolvidos e cursos abrangidos pela investigação – 2004

	<b>ESEnf</b>	<b>ESTM</b>	<b>ESTG</b>	<b>ESEL</b>	<b>ESAD</b>
<b>Datas de aplicação</b>	8 de Março 8 de Maio	2ª semana de Março	22 a 26 de Março	29 de Março a 2 de Abril 19 a 27 de Abril	Última semana de Abril 1ª semana de Maio
<b>Docentes envolvidos na aplicação dos questionários</b>	Equipa de investigação	Coordenadores de Curso	Equipa de investigação	Equipa de investigação	Coordenadores de Curso
<b>Cursos abrangidos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Enfermagem</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Marinha e Biotecnologia</li> <li>• Engenharia Biológica e Alimentar</li> <li>• Gestão Turística e Hoteleira</li> <li>• Turismo e Mar</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Comércio e Marketing</li> <li>• Contabilidade e Finanças</li> <li>• Engenharias: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Automóvel</li> <li>• Ambiente</li> <li>• Civil</li> <li>• Electrotécnica</li> <li>• Informática</li> <li>• Informática e Comunicações</li> <li>• Gestão Industrial</li> <li>• Mecânica</li> <li>• Gestão e Administração Pública</li> <li>• Gestão de Empresas</li> <li>• Solicitadoria</li> <li>• Tradução</li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Comunicação Social e Educação Multimédia</li> <li>• Educação de Infância</li> <li>• Ensino Básico - 1º ciclo</li> <li>• Ensino Básico Variantes: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Educação Física</li> <li>• Educação Musical</li> <li>• Matemática /Ciências da Natureza</li> <li>• Português/ Inglês</li> <li>• Relações Humanas e Comunicação no Trabalho</li> <li>• Serviço Social</li> <li>• Turismo</li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Animação Cultural</li> <li>• Artes Plásticas</li> <li>• Design</li> <li>• Opções: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Tecnologias de Cerâmica</li> <li>• Design Industrial</li> <li>• Tecnologias Multimédia</li> <li>• Som e Imagem</li> <li>• Teatro</li> </ul> </li> </ul>

Para além da “carta de apresentação do estudo”, cada aluno preencheu o questionário de dados sociodemográficos já referido anteriormente, o qual nos permitiu recolher informações importantes e imprescindíveis para a caracterização da amostra. Seguiram-se, então, os três instrumentos seleccionados para avaliar as variáveis psicológicas em estudo (cf. Anexos 4, 5 e 6), não se fornecendo informação objectiva sobre os constructos subjacentes às medidas, procurando, desta forma, reduzir a probabilidade de enviesamento das respostas. Cada um dos instrumentos era precedido de uma folha com as respectivas instruções de preenchimento. O tempo total de preenchimento do questionário de dados sociodemográficos e das três escalas utilizadas oscilou entre os 30 e os 45 minutos.

Aos Coordenadores de Curso e a todos os outros docentes das diferentes escolas que disponibilizaram os tempos lectivos necessários para a operacionalização da investigação foi, também, entregue uma carta de apresentação do estudo (cf. Anexo 3), na qual se esclareciam os objectivos da investigação e se solicitava que sublinhassem, junto dos estudantes, a importância do preenchimento correcto de todos os questionários.

## **2.6. Descrição dos instrumentos e apresentação dos índices psicométricos**

Depois de, no ponto 2. 3, termos referido os instrumentos utilizados para operacionalizar as variáveis de natureza psicológica, passaremos, agora, a uma apresentação mais pormenorizada de cada um deles, começando por explicitar alguns dos aspectos relativos à sua construção e processo de validação, tal como foi realizado pelos autores respectivos, para seguidamente darmos conta dos resultados obtidos, ao nível da fidelidade e da validade, com a nossa amostra.

### **2.6.1. Questionário de Vivências Académicas (QVA): apresentação, descrição e características psicométricas**

Com o objectivo de procurar compreender e operacionalizar os processos

personais, interpessoais e institucionais experienciados pelos estudantes aquando da sua entrada no ensino superior, Almeida e Ferreira (1997) construíram e validaram o Questionário de Vivências Académicas (QVA), instrumento construído especificamente para estudantes portugueses por investigadores portugueses. Nos vários artigos escritos sobre o QVA, as vivências que os autores avaliam são consideradas como tendo repercussões fortes na qualidade da adaptação ou ajustamento ao contexto do ensino superior, assim como no sucesso e satisfação académica obtidos pelo jovem estudante.

O QVA procura operacionalizar os quatro grandes domínios de tarefas desenvolvimentais que os estudantes enfrentam na transição para o ensino superior: académico, social, pessoal e vocacional.

O *domínio académico* diz respeito às alterações decorrentes da transição do ensino secundário para o superior, a qual pode ser particularmente exigente para alguns estudantes, implicando ajustamentos repentinos e contínuos a “novos espaços de vida (cidades, instituição académica, casas, quartos, cantinas, etc.), a novos papéis e rotinas do dia-a-dia, aos novos sistemas de ensino, avaliação e correspondentes ritmos de estudo e estratégias de aprendizagem” (Pinheiro, 2003, p.179).

O *domínio social* requer o desenvolvimento de um sentido de competência relacional que assenta no estabelecimento de uma relação mais autónoma com a família, e mais íntima com o par amoroso, ao lado de novos relacionamentos com os professores, os colegas e as figuras de autoridade que fazem parte do novo contexto.

No *domínio pessoal*, os desafios colocados ao indivíduo requerem “o desenvolvimento da auto-estima e da competência intelectual, de um maior conhecimento de si próprio e de uma visão pessoal do mundo, procurando-se que o jovem responda aos novos desafios com um forte sentido de intimidade e identidade” (Pinheiro, 2003, p.180).

Finalmente, surgem as tarefas no *domínio vocacional*. “A Universidade ou qualquer outra instituição de ensino superior pode, e deve, constituir uma peça

fundamental para o desenvolvimento de uma identidade vocacional, para um conjunto de competências de exploração, decisão e compromisso não só com o curso que se frequenta mas também com a carreira e a vida que se projectam” (Pinheiro, 2003, p.181).

O QVA é um questionário de auto-relato que procura avaliar a forma como os jovens se adaptam a algumas das exigências pessoais, relacionais e institucionais da vida académica no ensino superior. É constituído por 170 itens, com um formato tipo Likert de cinco níveis de resposta, os quais se distribuem por 17 subescalas que abrangem três dimensões do processo de adaptação dos estudantes ao ensino superior: contexto académico (sistematizado nas subescalas de adaptação ao curso, adaptação à instituição, envolvimento em actividades extracurriculares, gestão do tempo, métodos de estudo, gestão dos recursos económicos e realização de exames), relações interpessoais (avaliadas pelas subescalas de relacionamento com os colegas, com a família e com os professores) e dimensões pessoais (com base nos itens das subescalas de bases de conhecimentos, autonomia, desenvolvimento da carreira, bem-estar físico, bem-estar psicológico, autoconfiança e percepção de competência).

Todas as subescalas possuem itens positivos (cotados de 1 a 5) e negativos (cotados inversamente), de modo a que quanto maior for a pontuação em cada subescala mais positivas e satisfatórias serão as vivências académicas em causa, ou seja, mais positivamente se pode concluir pela adaptação ou ajustamento do estudante ao novo contexto de ensino.

O Quadro 3 apresenta-nos a descrição das 17 dimensões que constituem o QVA, assim como o número de itens que integra cada dimensão e as respectivas consistências internas, dados obtidos com base num conjunto de estudos realizados entre 1997 e 1999 na Universidade do Minho, os quais abrangeram uma grande diversidade de estudantes em termos de áreas vocacionais e de cursos frequentados.

**QUADRO 3** Descrição das dimensões do QVA (Almeida, Ferreira & Soares, 1999)

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

No que se refere às qualidades psicométricas da escala, a análise dos alfas de Cronbach permite-nos concluir que, à excepção da subescala envolvimento em actividades *extra-curriculares*<sup>6</sup>, todas as outras apresentam bons índices de consistência interna, com valores iguais ou superiores a .72.

O estudo da dimensionalidade do QVA evidenciou uma estrutura assente em 5 factores, explicativos de 72% da variância dos resultados, factores sucessivamente replicados em diversos estudos e assim definidos: um primeiro factor abrangendo as dimensões mais pessoais (*self*); uma segunda dimensão mais relacionada com as vivências associadas ao curso e à carreira ou projecto vocacional; um terceiro factor mais centrado na aprendizagem, no estudo e na realização académica; e uma quarta dimensão abarcando vivências mais ligadas ao relacionamento interpessoal e familiar.

No que se refere à validade do QVA, têm sido encontradas correlações positivas com o rendimento académico, a auto-estima e a satisfação com a vida em geral.

De acordo com Almeida, Ferreira & Soares (1999), embora o QVA se tenha vindo a revelar uma medida válida e útil, quer na investigação, quer ao nível da intervenção (enquanto instrumento de despiste de eventuais dificuldades vivenciadas pelos estudantes na adaptação ao ensino superior), a sua utilização acarreta alguns problemas. Os autores salientam o tempo exigido para a respectiva administração (em média 30 minutos), alguma tendência verificada para a estereotipia das respostas por parte dos estudantes (atendendo à sua extensão), a 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.

---

<sup>6</sup> “A subescala envolvimento em actividades extracurriculares surge, em vários estudos, como aquela que apresenta valores mais fracos de consistência interna, podendo traduzir algum desconhecimento por parte dos alunos deste tipo de actividades no momento da realização do questionário” (Almeida, Ferreira & Soares, 2003, p.121).

No sentido de ultrapassar estes problemas e de garantir uma maior versatilidade na utilização da escala, tanto do ponto de vista da investigação, como da intervenção psicológica junto de estudantes que frequentam o ensino superior em Portugal, Almeida, Ferreira & Soares (1999) construíram e validaram uma versão reduzida do QVA, que designaram por Questionário de Vivências Académicas – Versão Reduzida (QVA-r), instrumento utilizado no presente estudo.

#### **2.6.1.1. Questionário de Vivências Académicas – Versão Reduzida (QVA-r): descrição e características psicométricas**

A versão definitiva do formato reduzido do QVA é constituída por 60 itens, distribuídos por 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). Assim, os autores seleccionaram os itens do QVA original que melhor saturavam nessas dimensões.

O Quadro 4 sistematiza a informação relativa à estrutura dimensional do QVA-r e tipologia dos itens por dimensão, bem como os índices de consistência interna encontrados.

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. Esta conjugação de itens traduz-se numa dimensão dita mais pessoal e emocional da adaptação académica, formada 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.

**QUADRO 4** Dimensões do QVA-r (Almeida, Ferreira & Soares, 1999)

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

O segundo factor reúne itens associados às relações com os pares, ao estabelecimento de relações de amizade e de intimidade e ao envolvimento em actividades extracurriculares de cariz eminentemente social e/ou associativo, sistematizados agora numa dimensão dita mais *interpessoal* da adaptação académica, a qual abarca 13 itens. Assim, e de acordo com Almeida, Ferreira & Soares (1999) “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” (p.192).

Face aos conteúdos dos seus itens, o terceiro factor procura avaliar, sobretudo, a adaptação ao curso e aos projectos de *carreira*. “Entendemos este terceiro factor como reflectindo uma dimensão da adaptação académica reportada ao curso, mas onde emerge claramente a carreira e o projecto vocacional dos estudantes inerentes ao próprio curso, e daí a designação escolhida de curso-carreira para esta dimensão” (Almeida, Ferreira & Soares, 1999, p.188). Formada por 13 itens, esta dimensão traduz a satisfação com a escolha do curso frequentado, as percepções de realização sócio-profissional com essa formação e a existência de um projecto vocacional relacionado com o curso.

O quarto factor abarca itens associados, sobretudo, aos *métodos de estudo* e à ges-

tão do tempo. Os autores referem que apesar de, também aqui, encontrarmos itens relacionados com o curso, neste caso, os comportamentos avaliados reportam-se mais claramente às situações curriculares e de aprendizagem. Desta dimensão do QVA-r fazem parte 13 itens descritivos das competências e rotinas de estudo, da gestão do tempo, da utilização da biblioteca e de outros recursos de aprendizagem.

Por fim, o quinto factor integra um conjunto de itens mais directamente relacionados com a *adaptação à instituição*. Trata-se de uma dimensão institucional que reúne 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).

Uma análise dos valores de alfa de Cronbach das 5 dimensões do QVA-r permite-nos concluir que todas elas apresentam bons índices de consistência interna (quatro deles acima de .82), sendo o valor mais baixo de .71 para a dimensão institucional.

Os resultados da análise factorial dos 60 itens do instrumento permitem-nos verificar que, “de um 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). Os cinco factores identificados explicam 41,7% da variância total.

Embora a generalidade dos estudos até agora realizados tenha incidido em alunos universitários dos primeiros anos de licenciatura, mais recentemente, têm sido desenvolvidas algumas investigações com alunos do ensino politécnico e com estudantes não exclusivamente primeiranistas (Machado & Almeida, 2000).

Os vários estudos desenvolvidos quer com a versão integral, quer com a versão reduzida do Questionário de Vivências Académicas têm comprovado as boas qualidades psicométricas da escala, tanto em termos de validade como de fidelidade, apontando para correlações muito importantes com outros constructos de natureza

psicológica, como sejam a auto-estima e a satisfação com a vida em geral.

Assim sendo, os vários estudos conduzidos com o QVA e o QVA-r já ultrapassaram a fase de construção e validação. Almeida, Ferreira & Soares (2003) referem que as duas versões “já se encontram bastante difundidas na investigação com estudantes do Ensino Superior, seja na análise da qualidade das vivências académicas dos alunos (Pires, Almeida & Ferreira, 2000; Ferreira, Almeida & Soares, 2001;), seja apreciando o impacto destas no rendimento, satisfação e desenvolvimento psicossocial dos estudantes (Carneiro, 1999; Almeida *et. al.*, 2000; Santos, 2001; Santos & Almeida, 2001)” (p. 119).

### **2.6.2. *Social Support Questionnaire* (SSQ): apresentação, descrição e características psicométricas**

Dada a importância do suporte social para o processo de transição e adaptação ao ensino superior, os investigadores têm centrado os seus esforços no desenvolvimento de instrumentos de avaliação do referido constructo.

Saranson e colaboradores (1983) desenvolveram o *Social Support Questionnaire* (SSQ) com o objectivo de avaliar o suporte social percebido, nas suas duas dimensões: disponibilidade e satisfação. Através dos 27 itens que compõem este questionário foi possível estabelecer associações entre as medidas *de número* (SSQN – a percepção de que existe um número de pessoas disponíveis a quem se pode recorrer em caso de necessidade) e *satisfação* (SSQS – o grau de satisfação em relação ao suporte disponível) e algumas variáveis de personalidade. Neste sentido, enquanto que para alguns sujeitos só um número considerável de figuras de apoio disponíveis pode garantir o necessário suporte social, para outros uma única pessoa pode assegurar o apoio que necessitam (Pinheiro, 2003).

O SSQ, tal como foi construído e utilizado pelos seus autores, revelou índices de consistência interna (alfa=.97 para SSQN e alfa=.94 para SSQS) e de validade divergente e convergente muito satisfatórios. A análise factorial do instrumento fez emergir uma estrutura bidimensional, coincidente com as duas

subescalas teoricamente previstas. As correlações encontradas entre as duas dimensões (SSQN e SSQS) nos muitos estudos em que foi utilizado o SSQ oscilaram entre .30 e .40 (Pinheiro & Ferreira, 2002)

Apesar das boas qualidades psicométricas evidenciadas, razões de ordem prática levaram Saranson e colaboradores (1987) a desenvolver uma versão mais curta deste instrumento, surgindo, assim, o SSQ6 constituído apenas por 6 itens. Subjacente à construção desta versão mais reduzida do SSQ poderão referir-se dois objectivos: “(...) 1) ultrapassar as barreiras do cansaço e da lentidão que a maioria das medidas que pretendem avaliar as relações sociais implicam, e que apesar de recolherem informações relevantes, comprometem a sua autenticidade; 2) avaliar de uma forma global o carácter multifacetado do constructo de suporte social, em vez de enfatizar um ou outro aspecto, que é exactamente o que tem conduzido à proliferação de medidas, nem sempre muito relacionadas umas com as outras” (Pinheiro & Ferreira, 2002, p.317).

Constituindo-se como uma boa alternativa à versão longa, o SSQ6 inclui itens relativos à aceitação, afecto e afirmação do valor pessoal, estando estas componentes correlacionadas com o processo de vinculação, dimensões que parecem desempenhar um papel importante na percepção do indivíduo acerca do suporte social.

Do ponto de vista psicométrico, “podemos concluir que o SSQ6 é um instrumento satisfatório, que se apresenta como uma boa alternativa à forma longa do SSQ, e que pela sua natureza e conteúdos reflecte, de uma maneira geral, os aspectos afectivos das relações interpessoais de suporte social” (Pinheiro, 2003, p. 277).

Assim sendo, optámos por utilizar no nosso estudo como medida de avaliação da percepção do suporte social, a versão portuguesa do *Social Support Questionnaire 6* (SSQ6) de Pinheiro & Ferreira (2002).

### 2.6.2.1. *Social Support Questionnaire – Short Form (SSQ6): descrição e características psicométricas*

Tal como o SSQ6 de Saranson *et. al.* (1987), também a versão portuguesa de Pinheiro & Ferreira (2002) pretende avaliar a percepção da disponibilidade das entidades de suporte (SSQ6N) e a percepção da satisfação com o suporte disponível (SSQ6S).

Mantendo a mesma estrutura do SSQ, o Questionário de Suporte Social – versão reduzida (SSQ6) é constituído por 6 itens, cada um deles com duas partes, as quais originam dois resultados parciais. O número de pessoas que cada indivíduo percebe como estando disponíveis para o apoiarem e ajudarem numa determinada situação é avaliado de forma interrogativa e apresentado na primeira parte do item. Os indivíduos podem referir um número máximo de 9 pessoas, sendo também possível responder “ninguém”<sup>7</sup>. O grau de satisfação com a globalidade do suporte percebido nessa mesma situação surge na segunda parte de cada item. Utiliza-se uma escala de tipo Likert, de seis pontos: desde muito insatisfeito (1) a muito satisfeito (6). 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) (Saranson *et. al.*, 1987; Pinheiro & Ferreira, 2002; Pinheiro, 2003).

Relativamente às propriedades psicométricas, a versão portuguesa do SSQ6 apresentou índices de consistência interna muito satisfatórios para as duas dimensões. A análise factorial em componentes principais (com rotação varimax) revelou existirem dois factores com valores próprios superiores a um, que no seu conjunto

---

<sup>7</sup>No nosso estudo, e por imperativos decorrentes do formato de leitura óptica, foram pré-definidas as 9 entidades de suporte (cf. anexo 5) que registaram maior frequência de escolha no estudo de Pinheiro (2003). Também o QVA-r (cf. anexo 4) e a SWLS (cf. anexo 6) sofreram as adaptações necessárias para poderem ser submetidas a um processo de leitura óptica.

explicavam 67.44% da variância (34,06% e 33,38%, respectivamente). A distribuição dos itens pelos factores correspondia, de forma exacta, às dimensões definidas por Saranson e colaboradores (1987), apresentando cada um dos itens saturações significativas somente num dos factores.

Os estudos realizados por Pinheiro e Ferreira (2002) mostraram que, quando tomadas isoladamente, as duas dimensões do suporte social - número (SSQ6N) e satisfação (SSQ6S) – apresentavam coeficientes de correlação item/total elevados.

Estes mesmos dados foram comprovados em dois estudos realizados por Pinheiro (2003). No estudo A, efectuado com base numa amostra de 174 estudantes do ensino superior, os valores dos coeficientes de correlação item/total do SSQ6 variaram, para o SSQ6N, entre .65 e .84 e para o SSQ6S entre .62 e .79. No estudo B, realizado com base numa amostra de 219 estudantes, foi encontrada uma variação dos valores de correlação item/total entre .66 e .80, para a dimensão Número, sendo que para o a subescala relativa à Satisfação tais valores oscilaram entre .67 e .81. Os índices de consistência interna obtidos nos dois estudos foram, respectivamente, de .89 e .90 para a dimensão Satisfação (SSQ6S) e de .92 e .90 para a dimensão Número (SSQ6N).

Verificou-se, ainda, a existência de uma correlação significativa, embora baixa, entre a percepção do número de entidades de suporte (SSQ6N) e a percepção da satisfação com o suporte disponível (SSQ6S), tendo sido encontrados valores de correlação de .173 ( $p=011$ ) no estudo A e de .192 ( $p=.002$ ) no estudo B.

Sistematizando, os resultados enfatizam as qualidades psicométricas da versão portuguesa do Questionário de Suporte Social – Versão Reduzida (SSQ6), no que diz respeito à sua consistência interna e validade. Associada a estas características salienta-se a concepção bidimensional da percepção de suporte social (percepção da disponibilidade do suporte e a percepção de satisfação em relação a essa disponibilidade) como vantagem deste instrumento. Outra vantagem do SSQ6 prende-se com a possibilidade de identificar a composição da rede social percebida como disponível pelos indivíduos. Permite diferenciar os apoios esperados dos diferentes sub-sistemas sociais que rodeiam o indivíduo (por exemplo, família e amigos). Desta forma,

poderá ser entendido como um indicador das relações positivas com os outros e da integração social *versus* isolamento social.

De facto, se o indivíduo acreditar que na sua rede social existem pessoas que se interessam por si e que o tentarão ajudar, se e quando necessitar, o suporte social poder-se-á constituir como promotor de saúde, bem-estar físico, psicológico e social. Investigações diversas têm vindo a confirmar que níveis elevados de percepção do suporte social, tal como é medida pelo SSQ6, parecem estar negativamente correlacionados com a solidão e positivamente associados à auto-estima, à aceitação de si próprio, às relações positivas com os outros, ao desenvolvimento pessoal, ao domínio do meio e à autonomia, enquanto características de bem-estar psicológico.

Julgamos ser importante referir, ainda, que os resultados de estudos diversos parecem sugerir que “a percepção do suporte social pode ser considerada uma característica da personalidade, que por isso tenderá a ser estável com o tempo, mesmo durante os períodos de transição desenvolvimentista” (Pinheiro & Ferreira, 2002, p.328), como é o caso da entrada do jovem estudante no ensino superior politécnico.

### **2.6.3. *The Satisfaction with Life Scale* (SWLS): apresentação da escala**

A Escala de Satisfação com a Vida (SWLS) foi planeada e estruturada por Diener e colaboradores (1985), no sentido de avaliar o juízo subjectivo que cada indivíduo faz sobre a qualidade da própria vida, de acordo com critérios estabelecidos por si e não em função de padrões impostos externamente, pelo investigador ou por outrem.

Assim sendo, a SWLS deixa ao sujeito respondente a liberdade de integrar e ponderar, da forma que entender, os vários domínios da sua vida em geral (por exemplo, a saúde, a família ou o bem-estar académico e profissional) e os diversos estados de espírito, de modo a chegar a um juízo global, positivo ou negativo, sobre a própria existência.

Os estudos em torno da construção dos itens conduziram a uma versão de 5 itens,

todos formulados no sentido positivo. Constituída como uma escala de tipo Likert de 7 pontos, a pontuação do sujeito poderia variar entre um mínimo de 5 e um máximo de 35 pontos.

A SWLS de 5 itens foi passada, então, a uma amostra de 176 estudantes universitários do Curso de Psicologia da Universidade de Illinois, tendo sido encontrada uma consistência interna (através do alfa de Cronbach) de .87, valor bastante bom se considerarmos que se trata de uma medida constituída, apenas, por 5 itens.

A escala parece apresentar uma estabilidade temporal moderada, corroborando o pressuposto de uma certa consistência da satisfação com a vida, ao longo do tempo.

A validade de constructo foi comprovada pela existência de valores de correlação positivos e significativos com outras escalas de bem-estar (Diener *et. al.*, 1985; Pavot *et. al.*, 1991) e com algumas medidas de personalidade (Pavot & Diener, 1993). Verificou-se, ainda, que a SWLS mostrou correlacionar-se negativamente com medidas clínicas de depressão e neuroticismo e positivamente com a extroversão. Investigações referidas por Pavot & Diener (1993) permitiram verificar que, apesar de relacionadas, as medidas afectivas de bem-estar e as de satisfação com a vida são relativamente independentes, havendo, portanto, um conjunto de dados que suporta a validade discriminante da SWLS.

Uma análise factorial em componentes principais revelou a emergência de um só factor, contribuindo para 66% da variância, resultado que sugere uma grande coerência para o conceito (Diener *et. al.*, 1985; Pavot *et. al.*, 1991; Pavot & Diener, 1993).

Em suma, podemos afirmar que todo o trabalho preliminar realizado com a SWLS revelou que a satisfação com a vida constitui um constructo psicológico de grande significado e relevância, e que o referido instrumento apresenta boas propriedades psicométricas (Diener, 2000). A SWLS foi validada em amostras provenientes de diferentes contextos socioculturais e linguísticos, revelando, globalmente, bons índices de fidelidade e de validade: por Arrindell *et. al.* (1999), numa amostra de cerca de 1800 jovens adultos holandeses; por Lewis *et. al.*

(1999) com estudantes universitários checos; por Shevlin *et. al.* (1998) com estudantes universitários ingleses e por Abdallah (1998) com estudantes universitários israelitas.

Existindo, então, em várias línguas, o que parece sugerir que a escala revela potencialidades, enquanto medida transcultural da satisfação com a vida, aspectos inerentes à sua validade discriminante e à relação com as dimensões do afecto, no âmbito do bem-estar pessoal, carecem, no entanto, de investigação adicional.

### 2.6.3.1. Validação da SWLS em amostras portuguesas

A SWLS foi validada, pela primeira vez em Portugal, por Neto *et. al.* (1990). Num estudo realizado com base numa amostra de 308 professores do ensino básico e secundário, com idade média de 38,8 anos e tempo de serviço médio de 16 anos, os autores encontraram uma consistência interna (através do alfa de Cronbach) de .78, tendo a análise factorial em componentes principais revelado a existência de um só factor, contribuindo para 53,1% da variância.

Procurando examinar a relação da SWLS com algumas medidas psicológicas (auto-eficácia, ansiedade social, aceitação/rejeição pessoal, entre outras), os autores encontraram correlações significativas e negativas entre a SWLS e o *Teacher Role Survey* (TRS)<sup>8</sup>, mostrando, então, que a satisfação com a vida se encontra associada à internalidade.

Posteriormente, Simões (1992) levou a cabo uma outra validação da SWLS, retocando alguns aspectos da tradução, de forma a tornar o conteúdo mais compreensível para populações de nível cultural inferior ao da amostra de professores e reduzindo para 5 o número de alternativas de resposta, simplificando assim o preenchimento da escala. A redução do número de alternativas de resposta

---

<sup>8</sup> O TRS é um instrumento construído por Maes & Anderson (1985), com o objectivo de avaliar as expectativas de controlo interno *versus* externo no contexto específico da profissão docente, sendo cotado no sentido da externalidade.

não se traduzirá necessariamente numa alteração negativa das qualidades psicométricas da escala, já que “a multiplicação das alternativas de resposta só é favorável dentro de determinados limites” (Simões, 1992, p. 506). Neste caso, a pontuação obtida pelo sujeito na SWLS poderia variar entre um mínimo de 5 pontos e um máximo de 25, valor que traduziria uma elevada satisfação com a vida.

A amostra utilizada por Simões (1992) era constituída por 74 alunos do 2º ano do Curso de Ciências da Educação, do 3º ano do Curso de Psicologia e, ainda, do Mestrado em Ciências da Educação, da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, e por 130 adultos de diversas idades e categorias profissionais, com predominância de indivíduos da classe média ou média superior. Embora com uma versão da SWLS reduzida para 5 alternativas de resposta, obteve-se, com este estudo, valores praticamente idênticos aos de Neto *et. al.* (1990), no que respeita à fidelidade (alfa de Cronbach de .77) e à validade factorial (emergindo um único factor, explicativo de 53,1% da variância). Todas as correlações item-total se revelaram significativas ao nível de .001, constatando-se que, à semelhança dos trabalhos de Diener *et. al.* (1985) e de Neto *et. al.* (1990), também, neste estudo, o item 5 registou o valor mais baixo de correlação item-total, situação que pode ser explicada, em parte, pelo facto de se encontrar formulado no passado, enquanto os outros quatro se referem ao presente, explicação que, no entanto, carece de uma confirmação empírica.

Num estudo com jovens adultos e, mais concretamente, com estudantes universitários, Neto (1999) volta a sublinhar a adequação das características psicométricas da versão portuguesa da SWLS, tendo encontrado uma correlação positiva e significativa entre a auto-estima e a satisfação com a vida em geral, a qual surge associada, ainda, a uma maior internalidade e à atribuição de responsabilidades pelos resultados positivos.

Com base numa amostra de 752 professores portugueses, Seco (2000) encontrou um índice de consistência interna, traduzido num alfa de Cronbach de .85, um bom valor de *alfa*, quando se trata de um instrumento com apenas 5 itens. Da análise factorial em componentes principais, emergiu um único factor (a satisfação

com a vida), explicativo de 63% da variância total, corroborando-se, assim, o pressuposto da unidimensionalidade da escala. Todos os itens apresentaram saturações significativas e superiores a .72 o que, na opinião de Pearson & Hall (1993), constituem saturações excelentes. De referir que todos os valores de comunalidade, são superiores a .60, traduzindo, assim, uma boa covariância de cada item com o factor.

No referido estudo, a autora confirmou também as predições relativas à validade de constructo da SWLS. Tal como se previa, registou-se uma relação positiva entre a satisfação com a vida em geral, uma auto-estima positiva, uma orientação motivacional intrínseca, um locus de controlo tendencialmente interno, um certo sentido de autonomia no trabalho e a satisfação profissional docente.

Em síntese, a Escala de Satisfação com a Vida (SWLS) é um instrumento constituído por 5 itens tipificados numa escala de Likert de 5 pontos, que tem vindo a evidenciar índices de fidelidade e de validade adequados, aliados à simplicidade de resposta e brevidade de aplicação. Foram estas as razões que nos conduziram à sua utilização na presente investigação, não só com o objectivo de avaliar as suas qualidades psicométricas numa amostra de estudantes portugueses a frequentarem o primeiro ano do ensino superior politécnico, mas também para verificar até que ponto a qualidade de adaptação a este novo contexto académico se associa à satisfação com a vida em geral.

Após a descrição e apresentação dos aspectos relativos ao processo de construção e de validação dos instrumentos utilizados na presente investigação, pretendemos, em seguida, dar conta dos indicadores psicométricos obtidos pelas três escalas, quando aplicadas aos estudantes da nossa amostra.

## **2.7. Apresentação dos resultados: índices psicométricos**

A análise das características psicométricas das escalas teve como objectivo, por um lado, verificar a sua adequação à amostra utilizada na nossa investigação

e, por outro, contribuir para o estudo da sua validade.

No processo de validação de instrumentos de avaliação psicológica, a análise da correlação de cada item com o total da escala a que pertence, excluindo o item em causa (*r corrigido*), é sempre efectuada com o objectivo de escolher os melhores itens. Para um maior rigor na selecção, alguns autores consideram que os itens devem apresentar correlações com o total da escala superiores a .30, enquanto outros apontam para a importância do nível de significância da correlação como critério de selecção do item (Nunnally, 1978; Cortina, 1993).

No sentido de verificar qual o grau de homogeneidade existente entre as respostas aos diversos itens que constituem cada escala e subescala, procedemos à análise da consistência interna, calculando o coeficiente alfa de Cronbach, pois é considerado o método de análise mais adequado para escalas de tipo Likert (Cronbach, 1984; Cortina, 1993). Alguns autores concordam que um instrumento que apresente uma consistência interna de .70, pode ser considerado adequado para avaliar a variável que pretende medir (Nunnally, 1978; Cronbach, 1984), embora o desejável seja que o alfa, enquanto valor de fidelidade, se situe acima de .80 (Bryman & Cramer, 1993).

No que se refere ao processo de validação das escalas, a revisão da literatura revela-nos que a análise factorial constitui um dos métodos mais eficazes e poderosos, sendo, frequentemente, utilizada com instrumentos de avaliação psicológica, a fim de calcular a sua adequação para medir a dimensão que pretende avaliar, ou noutros termos, a possibilidade de explicação dos resultados com base em constructos hipotéticos previamente definidos (Stevens, 1986; Tinsley & Tinsley, 1987; Bryman & Cramer, 1993).

De facto, o objectivo primeiro da análise factorial (AF) é o de identificar os agrupamentos de itens, simultaneamente independentes e internamente consistentes. “A análise factorial possibilita-nos saber quantos e quais os factores o instrumento está a avaliar, assim como nos permite identificar que itens se encontram associados a cada factor” (Almeida & Freire, 2000, p. 194), cuja covariância se designa por saturação.

No que se refere à apreciação das saturações, costuma apontar-se, como mínimo desejável, valores não inferiores a .30 (Tinsley & Tinsley, 1987). Registe-se, no entanto, que uma saturação com este valor significa uma covariância entre o item e o factor de 9% ( $.30^2$ ), o que convenhamos, se trata de um valor modesto.

Assim, que saturações devem ser usadas para a interpretação dos factores?

De acordo com Stevens (1986), “é tempo dos investigadores deixarem de usar, cegamente, a interpretação dos factores com saturações superiores a .30 e tomarem em consideração o tamanho da amostra. Recomendamos testar cada saturação, com base no nível de significância de .01. Então a questão é saber quais as saturações que são suficientemente grandes para serem significativas na prática. Isto significa considerar apenas as saturações próximas ou superiores a .40 para efeitos de interpretação, valores que permitem explicar, pelo menos, 16% da variância” (p.344). O autor aconselha, ainda, que, para se reter um factor, é necessário que haja, pelo menos 10 saturações com esse valor para amostras de  $N > 150$ .

As variáveis com saturações mais elevadas são consideradas como as mais importantes, ou tendo maior influência, na atribuição do nome ou designação do factor.

Na presente investigação, a validade factorial dos instrumentos foi avaliada, através de uma análise em componentes principais (ACP), com rotação Varimax. Ainda que os componentes principais sejam adequados para sumariar a maior parte da variância de um grande conjunto de variáveis, num pequeno número de dimensões, muitas vezes estas não são facilmente interpretáveis. Para aumentar a sua interpretabilidade, existem, então, as chamadas rotações dos factores. Trata-se de um procedimento de uso frequente e que tem como principal objectivo maximizar as saturações dos itens nos respectivos factores, obtendo-se alguns factores teoricamente significativos e, se possível, a estrutura factorial mais simples (Stevens, 1986; Bryman & Cramer, 1993; Almeida & Freire, 2000).

### 2.7.1. Questionário de Vivências Académicas – Versão Reduzida (QVA-r)

Previamente ao estudo da dimensionalidade do QVA-r foi avaliada a adequação da amostra e da matriz de correlações à análise factorial. O coeficiente de Kaiser-Meyer-Olkin obteve um valor de .914 e o Bartlett's Test of Sphericity um valor de  $\chi^2(1770)=22559.85$ ,  $p=.000$ , legitimando-se, assim, o prosseguimento dos cálculos.

Tendo em conta a estrutura factorial encontrada por Almeida, Ferreira & Soares (1999), o estudo da dimensionalidade deste questionário foi efectuado através de uma análise em componentes principais, seguida de rotação Varimax, com restrição a 5 factores, tendo emergido uma matriz explicativa de 42.53% da variância.

O primeiro factor – *carreira* – apresenta um valor próprio de 10,96 explicando 18,26% da variância. A dimensão *pessoal* é explicativa de 7,88% da variância, apresentando um valor próprio de 4,73. A dimensão *interpessoal* apresenta um valor próprio de 4,06, contribuindo para explicar 6,76% da variância. O quarto factor – *estudo* – emerge com um valor próprio de 3,06, explicando 5,1% da variância. A dimensão *institucional* é explicativa de 4,53 da variância, apresentando um valor próprio de 2,72.

A distribuição dos itens por factor, bem como as respectivas saturações, comunalidades<sup>9</sup> e valores de consistência interna encontram-se sistematizadas no Quadro 5.

De salientar, que os itens saturam, na sua maioria, e todos com valores superiores a .30, nos factores previstos, com excepção dos itens 15 e 29. O item 15, que integra a dimensão institucional na investigação de Almeida, Ferreira & Soares (1999), obtém, nesta solução, uma saturação superior no factor estudo (.317). O item 29, pertencente à dimensão estudo na solução original, satura aqui, de forma superior, no factor institucional (.445). Porém, como ambos os itens obtêm,

---

<sup>9</sup> A comunalidade ( $h^2$ ) é a percentagem da variância de uma variável explicada pelos factores, constituindo, assim, uma estimativa da variância comum às variáveis. O coeficiente de comunalidade ( $h^2$ ) descreve-nos, então, a covariância do item com os factores isolados, ou seja, em que medida cada item tem a ver com os factores isolados.

**QUADRO 5** Distribuição dos itens pelos factores, saturações, comunalidades e alfas do QVA-r

Item	Factor 1 Carreira	Factor 2 Pessoal	Factor 3 Interpessoal	Factor 4 Estudo	Factor 5 Institucional	h <sup>2**</sup>
q7	,846	,120	,033	,018	,013	,732
q37	,788	,040	,066	,104	,066	,642
q56	,699	,007	,024	,064	,038	,495
q20	,686	,147	,155	,210	,046	,563
q14	,673	,060	,254	,186	,011	,556
q22	,673	,036	,110	,106	,154	,501
q54	,661	,014	,079	,026	-,028	,445
q51	,650	,215	,046	,002	,058	,475
q60	,649	,045	-,014	-,014	,206	,466
q5	,639	,057	-,009	,111	-,031	,425
q8	,571	,081	,044	,223	-,038	,286
q2	,569	,103	,093	,148	,045	,367
q18	,379	,125	-,006	,029	,057	,163
q28	,127	,737	,148	,038	,035	,584
q39	,106	,716	,144	,013	,049	,547
q9	,198	,677	,312	-,021	,118	,609
q11	,212	,662	,135	,131	,075	,525
q55	,015	,643	,004	-,032	-,012	,415
q17	,172	,627	,218	,154	-,030	,495
q13	,064	,613	,054	,182	-,012	,417
q45	,088	,592	,057	,119	,077	,381
q21	,000	,512	-,062	,272	,102	,351
q23	,179	,482	,194	,295	,083	,396
q26	,032	,479	,425	,046	,030	,414
q4	-,078	,432	,155	,002	,084	,224
q52	,147	,408	,094	,204	-,066	,243
q40	,069	-,060	,718	-,090	-,012	,532
q27	,131	,147	,715	,026	,103	,561
q24	,128	,148	,712	-,001	,117	,559
q43	,080	,108	,647	,081	,044	,445
q42	-,003	-,067	,624	-,079	-,022	,401
q19	,081	-,062	,608	,015	,036	,382
q1	,061	,165	,595	,037	,054	,389
q33	-,015	,155	,571	,068	,050	,357
q38	,095	,054	,542	,069	,044	,312
q59	,044	,275	,531	-,007	-,041	,361
q30	,131	,248	,507	-,006	,074	,341
q6	-,048	,188	,475	,105	-,112	,286
q36	,020	,125	,403	,103	,041	,191
q34	,053	,124	,023	,694	,015	,500
q41	,099	,107	,066	,684	,057	,497
q10	,008	,155	-,089	,621	,036	,419
q49	,113	-,062	,089	,576	,107	,368
q53	,206	,166	,114	,567	-,040	,406
q25	,176	,352	,229	,564	,089	,534
q44	,134	,045	,048	,534	,025	,308
q47	,232	,214	,103	,527	-,081	,394
q35	,106	,338	,109	,508	-,168	,424
q32	-,028	-,109	-,094	,490	,038	,263
q31	,067	,358	,068	,477	,053	,368
q57	,022	,024	-,120	,450	,237	,274
q15	,088	,081	,064	,317	,283	,198
q58	-,085	,058	-,054	,088	,768	,611
q12	,191	,060	,121	,040	,745	,612
q48	-,126	,026	-,075	,049	,712	,532
q46	,251	,199	,075	,032	,624	,498
q50	,099	,096	,147	-,007	,536	,328
q16	,371	-,018	,078	-,038	,506	,401
q29	-,044	-,096	,022	,251	,445	,272
q3	,404	,051	,108	-,001	,442	,373
<b>Valor próprio</b>	<b>10.955</b>	<b>4.726</b>	<b>4.056</b>	<b>3.060</b>	<b>2.720</b>	<b>Média h2=</b>
<b>Variância explicada</b>	<b>18.26%</b>	<b>7.88%</b>	<b>6.759</b>	<b>5.10%</b>	<b>4.53%</b>	<b>.542</b>
<b>Consistência interna</b>	<b>.891</b>	<b>.874</b>	<b>.853</b>	<b>.809</b>	<b>.771</b>	

igualmente, saturações significativas nos factores de origem, e uma vez que a escala já foi sujeita a diversos estudos de validade, optámos pela sua manutenção nos factores previstos na solução apresentada pelos autores do QVA-r. Em suma, a análise factorial efectuada, na presente investigação, confirma a estrutura de cinco factores obtida por Almeida, Ferreira & Soares (1999).

Relativamente aos valores de alfa por factor, e com excepção da dimensão institucional, todos os outros são superiores a .80, apontando, assim para valores de consistência interna muito adequados para as dimensões *carreira*, *pessoal*, *interpessoal* e *estudo*. No que se refere à dimensão *institucional*, e considerando que esta é constituída apenas por 8 itens, podemos concluir que o valor de alfa encontrado - .771 – é igualmente satisfatório.

De sublinhar, que a distribuição dos valores de alfa registada no nosso estudo é muito semelhante à encontrada por Almeida, Ferreira & Soares (1999), que também identificaram um valor inferior de consistência interna para a dimensão institucional (.71), assinalando valores superiores a .82 para os outros quatro factores.

No que se refere às correlações entre as dimensões resultantes da factorização, podemos constatar, no Quadro 6, que estas se mostram significativas, embora tendencialmente baixas, o que atesta a sua relativa independência e funcionamento como subescala. Os valores de correlação mais elevados são de .414 entre os factores *pessoal* e *interpessoal*, e de .392 entre as dimensões *pessoal* e *estudo*. Embora os valores correlacionais encontrados não sejam elevados, é de admitir que os sujeitos com vivências positivas em algumas das dimensões tenham mais probabilidades de experienciarem de forma positiva a sua adaptação nas outras dimensões, potenciando, assim, o seu processo de ajustamento ao ensino superior.

**QUADRO 6** Correlações entre as subescalas do QVA-r

	QVA-r				
	Interpessoal	Carreira	Pessoal	Estudo	Institucional
Interpessoal	1,000				
Carreira	,220**	1,000			
Pessoal	,414**	,306**	1,000		
Estudo	,149**	,286**	,392**	1,000	
Institucional	,167**	,308**	,221**	,248**	1,000

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

A análise dos itens permite-nos verificar que, em cada uma das subescalas, todos os itens se correlacionam, de forma significativa e com valores de  $r$  corrigido superiores a .348 (à excepção dos itens 15 e 29), conforme se pode ver no Quadro 7, onde sistematizamos também as respectivas estatísticas descritivas.

Uma vez que os factores do QVA-r se revelaram internamente consistentes, bem definidos pelos itens e logicamente congruentes com os referidos na literatura e encontrados noutros estudos de validação, o questionário parece apresentar características psicométricas que recomendam o seu uso como instrumento de investigação na área das vivências académicas adaptativas.

**QUADRO 7** Estatísticas descritivas e correlação corrigida do item para cada uma das subescalas do QVA-r

CARREIRA				PESSOAL			
Item	Média	DP	r*	Item	Média	DP	r*
2	3,80	0,79	.526	4	3,11	0,96	.371
5	4,06	0,96	.576	9	3,58	1,01	.687
7	3,95	1,04	.796	11	3,54	1,06	.649
8	3,69	0,74	.521	13	3,56	1,03	.557
14	3,65	0,85	.641	17	3,53	1,15	.627
18	3,59	1,34	.355	21	2,95	1,00	.431
20	3,43	0,88	.642	23	3,57	0,88	.524
22	3,95	0,90	.615	26	3,79	1,05	.496
37	3,75	1,00	.753	28	3,44	1,06	.693
51	4,00	1,06	.578	39	3,09	1,08	.660
54	3,85	1,03	.578	45	3,87	0,95	.521
56	3,03	1,28	.665	52	3,45	0,90	.398
60	3,51	1,40	.579	55	3,07	1,02	.506
INTERPESSOAL				ESTUDO			
Item	Média	DP	r*	Item	Média	DP	r*
1	3,57	0,72	.543	10	3,10	0,84	.526
6	3,48	1,00	.399	25	3,20	0,76	.575
19	3,62	1,01	.495	29	3,22	1,08	.191
24	3,76	0,94	.657	31	3,32	0,96	.470
27	3,85	0,83	.664	32	2,42	1,07	.321
30	3,50	1,15	.486	34	2,94	0,84	.600
33	3,75	0,91	.512	35	3,55	0,98	.464
36	3,29	0,99	.349	41	3,41	0,83	.595
38	3,73	0,77	.469	44	3,48	0,77	.449
40	3,61	0,99	.589	47	3,17	0,70	.490
42	3,15	1,03	.487	49	3,49	0,77	.471
43	3,61	0,84	.585	53	3,25	0,66	.505
59	3,69	1,01	.503	57	3,50	1,04	.348
INSTITUCIONAL							
Item	Média	DP	r*				
3	3,56	1,40	.420				
12	3,84	1,02	.663				
15	3,10	0,89	.239				
16	4,22	1,09	.473				
46	3,91	1,08	.569				
48	3,08	1,33	.458				
50	3,71	1,01	.434				
58	3,37	1,29	.558				

\*Correlação do item com a escala excepto o próprio item ( $r$  corrigido)

### 2.7.2. Questionário de Suporte Social – Versão Reduzida (SSQ6)

O Coeficiente de Kaiser-Meyer-Olkin obtido - .863 - e o valor de  $\chi^2(66)=6066.277$ ,  $p=.000$  para o Bartlett's Test of Sphericity, permitem-nos concluir pela adequação da amostra e da matriz de correlações à análise factorial.

Para o estudo da dimensionalidade do SSQ6, foi efectuada uma análise em componentes principais (ACP) com rotação Varimax. A análise do *scree plot* remete claramente para a existência de 2 factores. Realizámos, então, uma ACP forçada a 2 factores, tendo emergido uma matriz bidimensional, explicativa de 64.43% da variância total.

O primeiro factor agrupa os 6 itens da dimensão *Satisfação* com o suporte social disponibilizado, apresentando um valor próprio de 4,47 e explicando 37,26% da variância. No que se refere à dimensão *Número* de entidades disponíveis, esta agrupa os 6 itens respectivos, apresentando um valor próprio de 3,26 e contribuindo para explicar 27,18% da variância.

A distribuição dos itens por factor, bem como as respectivas saturações, communalidades e valores de consistência interna encontram-se sistematizadas no Quadro 8.

**QUADRO 8** Distribuição dos itens pelos factores, saturações, comunalidades e alfas do SSQ6

Item	Factor 1 Satisfação	Factor 2 Número	h2**
S 6	,854	,070	.734
S 5	,851	,087	.732
S 4	,837	,083	.708
S 3	,825	,044	.682
S 2	,772	,003	.595
S 1	,743	,084	.558
N 6	,099	,836	.708
N 5	,051	,817	.670
N 4	,072	,787	.624
N 1	,057	,784	.618
N 2	,005	,744	.554
N 3	,075	,736	.547
<b>Valor próprio</b>	<b>4.471</b>	<b>3.261</b>	<b>Média h2=</b>
<b>Variância explicada</b>	<b>37.257</b>	<b>27.176</b>	<b>.668</b>
<b>Consistência interna</b>	<b>.897</b>	<b>.876</b>	<b>-</b>

\*\*Comunalidades

De salientar, que os itens saturam, de forma significativa, nos factores previstos por Saranson e colaboradores (1987) e por Pinheiro & Ferreira (2002), apresentando todos eles saturações superiores a .74, o que na opinião de Pearson & Hall (1993) constituem saturações excelentes.

Os valores de consistência interna obtidos - .897 para a subescala SSQ6S e .876 para a dimensão SSQ6N – sublinham a adequação dos índices de fidelidade deste instrumento.

A correlação encontrada entre a percepção da disponibilidade do Número de entidades de suporte (SSQ6N) e a percepção da Satisfação (SSQ6S) foi de .152 ( $p < .01$ ), valor significativo embora baixo, o que atesta a relativa independência das duas subescalas do Questionário de Suporte Social.

A análise dos itens permite-nos verificar que, em cada uma das subescalas, estes se correlacionam, de forma significativa e com valores de  $r$  corrigido superiores a .62 conforme se pode ver no Quadro 9, onde sistematizamos também as respectivas

estatísticas descritivas. A subescala relativa à percepção de Satisfação (SSQ6S) obteve uma média de 30.84 (DP=4.30) e uma média das correlações corrigidas de .725. Quanto ao factor que integra os itens relativos à percepção da disponibilidade do Número de entidades de suporte (SSQ6N) a média obtida foi de 16.88 (DP=6.49) e a média das correlações corrigidas de .68.

**QUADRO 9** Estatísticas descritivas e correlação corrigida do item para as subescalas do SSQ6

SSQ6 SATISFAÇÃO				SSQ6 NÚMERO			
Item	Média	DP	r*	Item	Média	DP	r*
1	5.07	.92	.674	1	3.26	1.41	.679
2	5.03	.94	.662	2	2.27	1.27	.618
3	5.18	.86	.728	3	3.19	1.43	.630
4	5.22	.84	.731	4	3.06	1.37	.693
5	5.18	.88	.778	5	2.55	1.39	.716
6	5.16	.85	.774	6	2.56	1.38	.744

\*Correlação do item com a escala excepto o próprio item.

Em suma, considerando que ambos os factores do SSQ6 se revelaram internamente consistentes e bem definidos pelos itens e que a estrutura bifactorial do instrumento é congruente com as escalas primárias conceptualmente construídas e com as soluções factoriais encontrados noutros estudos de validação, parece-nos legítimo concluir pela sua adequação para avaliar a percepção do suporte social em estudantes do ensino superior politécnico.

### 2.7.3. Escala de Satisfação com a Vida (SWLS)

Previamente ao estudo da dimensionalidade da SWLS foi avaliada a adequação da amostra e da matriz de correlações à análise factorial. O coeficiente de Kaiser-Meyer-Olkin obteve um valor de .834 e o Bartlett's Test of Sphericity um valor de  $\chi^2(10)=1888.974$ ,  $p=.000$ , legitimando-se, assim, o prosseguimento dos cálculos.

Quando submetidos os 5 itens da SWLS à análise factorial em componentes prin-

cipais, seguida de um *scree plot* dos valores próprios, emergiu um único factor (a satisfação com a vida em geral), com um valor próprio de 3,03, explicativo de 60,66% variância total, corroborando-se, desta forma o pressuposto da unidimensionalidade da escala. No Quadro 10 encontram-se os valores de saturação de cada item (a variar entre .644 e .861, com uma média de .775), as respectivas comunalidades (a variarem entre .415 e .741, com uma média de .607), valores de *r* corrigido e estatísticas descritivas.

**QUADRO 10** Estatísticas descritivas, correlação corrigida do item, saturações e comunalidades da SWLS

Item	Média	DP	r*	h2**	Saturação factorial
1	3,35	1,10	.704	.693	.833
2	3,62	1,01	.486	.415	.644
3	3,70	1,00	.744	.741	.861
4	3,67	1,01	.628	.600	.775
5	3,19	1,29	.619	.584	.764

\*Correlação do item com a escala excepto o próprio item.

\*\*Comunalidades

A análise dos itens permite-nos verificar que as correlações corrigidas oscilaram entre .486 e .744, com uma média de .636. A escala obteve uma média de 17,53 (DP=4.2). O valor de consistência interna, avaliado através do alfa de Cronbach, foi de .831, valor que pode ser considerado bastante bom, se atendermos ao número de itens da escala.

Atendendo à variância explicada pelo factor e às saturações relevantes obtidas pelos itens, bem como ao seu valor de consistência interna adequado, parece-nos, então, que a SWLS constitui um instrumento merecedor da nossa confiança para avaliar a satisfação com a vida em geral dos estudantes da nossa amostra.

**Em síntese**, os resultados psicométricos obtidos na presente investigação, apontam no sentido de que as escalas utilizadas avaliam, na generalidade, os constructos propostos. As medidas aplicadas no nosso estudo, caracterizam-se

por uma fidelidade boa ou adequada e estruturas factoriais interpretáveis, sugerindo que todas avaliam, de forma consistente, as variáveis que pretendem medir. Estas conclusões encontram-se sumariadas no Quadro 11, onde são incluídas, ainda, as estatísticas descritivas relativas a cada escala e respectivos factores.

**QUADRO 11 Síntese da análise psicométrica das escalas**

Escala	Subescala	Média	DP	Média do r corrigido	Alfa	Valor próprio	Variância explicada
QVA-r	Carreira	48.25	8.90	.603	.891	10.955	18.26%
	Pessoal	44.54	8.33	.559	.874	4.726	7.88%
	Interpessoal	46.59	7.38	.508	.853	4.056	6.76%
	Estudo	42.05	6.30	.465	.809	3.060	5.10%
	Institucional	28.79	5.71	.477	.771	2.720	4.53%
SSQ6	S	30.84	4.30	.725	.897	4.471	37.26%
	N	16.80	6.49	.680	.876	3.261	27.18%
SWLS	-	17.52	4.20	.636	.831	3.033	60.66%

## 2.8. Apresentação dos resultados

Depois de termos avaliado as qualidades psicométricas dos instrumentos utilizados com a nossa amostra de 996 estudantes do 1º ano do Instituto Politécnico de Leiria, vamos agora avançar para as análises estatísticas centradas nos resultados globais obtidos pelos sujeitos, tendo em conta as hipóteses de investigação previamente formuladas no ponto 2.2.

Para o teste das nossas hipóteses, com variáveis dependentes intervalares, recorreremos ao teste *t* de Student quando a variável independente era composta por dois níveis e à análise de variância (ANOVA) para as variáveis independentes com mais de dois níveis. Para uma especificação das diferenças encontradas, utilizámos o teste de Scheffé (post hoc). Para a verificação das hipóteses 11 e 12 recorreremos ao cálculo do coeficiente de correlação de Pearson.

O tratamento estatístico foi efectuado com base no programa SPSS 10.0.

### 2.8.1. Teste das hipóteses

Considerando as **hipóteses 1 e 5** delineadas no ponto 2.2., que prevêm a possibilidade de se registarem diferenças na percepção do suporte social e na adaptação ao ensino superior em função do género sexual, apresentamos no Quadro 12 as estatísticas descritivas e os respectivos testes das diferenças relativos aos resultados obtidos pelos estudantes da nossa amostra.

**QUADRO 12** Médias, desvios-padrão e Teste t de Student em função do género para as medidas de suporte social (SSQ6) e de adaptação ao ensino superior (QVA-r)

Escala	Subescalas	Género	n	Média	DP	t	p	Sentido das diferenças	
SSQ6	SSQN	Masculino	297	2,81	1,18	.017	.987	-	
		Feminino	645	2,81	1,04				
	SSQS	Masculino	309	5,04	0,79	3.155	.002		F>M
		Feminino	644	5,19	0,67				
QVA-r	Interpessoal	Masculino	322	46,79	7,27	.578	.564	-	
		Feminino	661	46,50	7,43				
	Carreira	Masculino	317	48,79	8,85	1.319	.188		
		Feminino	669	47,99	8,93				
	Pessoal	Masculino	318	46,50	8,05	5.173	.000		M>F
		Feminino	667	43,61	8,30				
	Estudo	Masculino	320	41,08	6,18	3.346	.001		F>M
		Feminino	665	42,51	6,31				
	Institucional	Masculino	323	30,37	5,16	6.457	.000		M>F
		Feminino	670	28,02	5,80				

Com base na análise dos resultados apresentados no quadro anterior verificamos que, no geral, os dois géneros revelam diferenças estatisticamente significativas em relação a uma das subescalas da medida de suporte social e em alguns dos factores do questionário de adaptação ao ensino superior.

Se, no que se refere à dimensão Número do SSQ6 não se registam diferenças estatisticamente significativas, o mesmo não se passa em relação à percepção da Satisfação com o suporte social disponível (SSQ6S), dimensão na qual as estudantes revelam valores médios significativamente superiores aos rapazes ( $t=3.155$ ;  $p=.002$ ).

Nas subescalas *pessoal* ( $t=5.173$ ;  $p=.000$ ) e *institucional* ( $t=6.457$ ;  $p=.000$ ) do QVA-r, o género masculino tende a obter pontuações médias mais elevadas que as raparigas, enquanto que na dimensão *estudo* são elas que registam valores significativamente superiores ( $t=3.346$ ;  $p=.001$ ).

Assim sendo, estes resultados permitem-nos confirmar as hipóteses 1 e 5 da nossa investigação, sublinhando a tendência de que há diferenças associadas ao género, pelo menos, em algumas das subescalas do questionário de adaptação ao ensino superior e na dimensão Satisfação da medida de suporte social.

Nas **hipóteses 2 e 6** apresentadas no ponto 2.2 sugeríamos a possibilidade de se registarem diferenças na percepção do suporte social e na adaptação ao ensino superior em função da escola do IPL que o aluno se encontrava a frequentar. No Quadro 13 apresentamos as estatísticas descritivas e os respectivos testes das diferenças relativos aos resultados obtidos pelos estudantes da nossa amostra, em função da variável “escola”.

Com base nos resultados da ANOVA, verificamos que, de facto, a escola do IPL em que o aluno se encontra matriculado constitui uma variável importante, sobretudo, no que se refere à sua influência nas diferentes subescalas da medida de adaptação ao Ensino Superior (QVA-r). Numa análise mais fina, através do teste de Scheffé (post-hoc) constatamos que na dimensão *carreira*, os estudantes da Escola Superior de Enfermagem (ESEnf) obtêm valores médios significativamente superiores aos colegas das outras quatro escolas. Ainda neste factor, é de assinalar que, também os alunos da Escola Superior de Educação (ESEL) pontuam de modo significativamente mais elevado que os seus colegas da Escola Superior de Tecnologia e Gestão (ESTG) e da Escola Superior de Tecnologia do Mar (ESTM).

**QUADRO 13** Médias, desvios-padrão e ANOVA em função da escola do IPL para as medidas de suporte social (SSQ6) e de adaptação ao ensino superior (QVA-r)

Escala	Subescalas	Escolas	n	Média	DP	F	P	Post hoc
SSQ6	SSQN	ESTG	352	2,78	1,11	2.413	.047	Esenf > Estg; p=.041
		ESEL	234	2,80	0,96			
		ESTM	141	2,74	1,14			
		ESEnf	106	3,11	1,10			
		ESAD	109	2,75	1,10			
	SSQS	ESTG	361	5,08	0,75	1.450	.215	-
		ESEL	236	5,17	0,67			
		ESTM	145	5,17	0,65			
		ESEnf	103	5,25	0,63			
		ESAD	108	5,14	0,86			
QVA-r	Interpessoal	ESTG	380	46,05	7,18	1.295	.270	-
		ESEL	240	46,60	7,41			
		ESTM	151	46,81	7,42			
		ESEnf	104	47,74	7,61			
		ESAD	108	47,07	7,68			
	Carreira	ESTG	379	46,99	9,06	16.106	.000	Esel>Estg; p=.041 Esel>Estm; p=.014 Esenf > Estg, Esel, Estm,Esad; p=.000
		ESEL	242	48,98	8,44			
		ESTM	151	46,96	8,28			
		ESEnf	106	54,14	6,79			
		ESAD	108	47,06	9,67			
	Pessoal	ESTG	377	44,63	7,88	3.597	.006	Estm>Esel; p=.014
		ESEL	243	42,95	8,68			
		ESTM	151	45,66	8,13			
		ESEnf	104	45,11	8,24			
		ESAD	110	45,69	8,94			
	Estudo	ESTG	378	41,86	5,83	1.096	.357	-
		ESEL	241	42,37	6,30			
		ESTM	150	41,47	6,60			
		ESEnf	106	42,94	6,88			
		ESAD	110	41,92	6,82			
Institucional	ESTG	380	32,24	4,08	118.337	.000	Estg>Esel, Estm, Esad,Esenf;p=.000  Esel, Esenf, Esad > Estm;p=.000	
	ESEL	244	28,36	4,63				
	ESTM	152	22,78	5,57				
	ESEnf	107	27,23	5,22				
	ESAD	110	27,62	5,02				

Na dimensão *institucional*, os estudantes da Escola Superior de Tecnologia e Gestão (ESTG) obtêm valores médios significativamente superiores aos colegas das outras quatro escolas, enquanto que os da Escola Superior de Tecnologia do Mar (ESTM), em Peniche, registam os valores de adaptação mais baixos.

No que se refere à dimensão *pessoal*, apenas se identificam diferenças significativas entre os alunos da ESTM e da ESEL, sendo que os primeiros obtêm valores médios significativamente superiores.

A variável “escola” parece estar associada, ainda, a diferenças na percepção do suporte social, no que se refere à dimensão Número (SSQ6N), sendo que os estudantes da Escola Superior de Enfermagem obtêm valores significativamente superiores aos colegas da Escola Superior de Tecnologia e Gestão ( $F(4,941) = 2.413$ ;  $p = .047$ ), sugerindo, então, que os futuros enfermeiros se sentem mais satisfeitos relativamente à percepção do número de entidades de suporte social disponíveis na instituição que frequentam.

Assim sendo, estes resultados permitem-nos confirmar as hipóteses 2 e 6 da nossa investigação, legitimando o pressuposto de que há diferenças associadas à escola do Instituto Politécnico de Leiria em que o aluno se encontra matriculado, pelo menos, em algumas das subescalas da medida de adaptação ao ensino superior (QVA-r) e na dimensão Número do Questionário de Suporte Social.

Para além da influência da variável “escola” nos padrões de adaptação ao ensino superior no Instituto Politécnico de Leiria, foi nossa intenção analisar até que ponto se registaria um efeito do grau de opção da escola (**hipótese 7**) e do curso (**hipótese 8**) nesses mesmos padrões: ou seja, pretendíamos verificar até que ponto o facto de o estudante se encontrar a frequentar a escola ou o curso que colocou como primeira opção, aquando da sua candidatura ao ensino superior politécnico, favoreceria a sua adaptação a este novo contexto.

No Quadro 14 sistematizamos as estatísticas descritivas e os resultados da ANOVA e Teste de Scheffé no que se refere ao efeito do “grau de opção da escola” na adaptação ao ensino superior avaliada pelo QVA-r.

**QUADRO 14** Médias, desvios-padrão e ANOVA em função do grau de opção da escola para a medida de adaptação ao ensino superior (QVA-r)

QVA-r	Opção	n	Média	DP	F	P	Post hoc
Interpessoal	1ªopção	653	46,77	7,36	1.217	.302	-
	2ªopção	158	46,85	7,36			
	3ªopção	77	45,21	7,45			
	outra opção	94	46,13	7,49			
Carreira	1ªopção	654	49,84	8,22	25.851	.000	1ªopção > 2ªopção, 3ªopção, outra opção; p = .000 2ªopção > outra opção; p = .005
	2ªopção	159	46,69	9,15			
	3ªopção	78	44,51	9,25			
	outra opção	94	43,00	9,51			
Pessoal	1ªopção	652	45,29	8,47	5.333	.001	1ªopção > 2ªopção; p = .009 1ªopção > outra opção; p = .031
	2ªopção	160	42,99	7,91			
	3ªopção	77	43,71	7,10			
	outra opção	95	42,80	8,30			
Estudo	1ªopção	655	42,52	6,46	4.313	.005	1ªopção > 3ªopção; p = .023
	2ªopção	159	41,11	5,81			
	3ªopção	77	40,36	5,58			
	outra opção	93	41,75	6,21			
Institucional	1ªopção	660	29,81	5,29	26.197	.000	1ªopção > 2ªopção, 3ªopção, outra opção; p = .000 2ªopção > 3ªopção; p = .008
	2ªopção	159	27,75	5,68			
	3ªopção	78	25,32	5,77			
	outra opção	95	26,31	6,35			

Uma análise geral do quadro permite-nos constatar que, com excepção da dimensão interpessoal, em todas as outras – *carreira*, *pessoal*, *estudo* e *institucional* - os estudantes que se encontram matriculados na escola do IPL que colocaram como primeira opção, obtêm valores médios superiores e estatisticamente significativos, sugerindo, então, que frequentar a escola seleccionada como primeira opção, parece ser uma variável preditiva da adaptação ao ensino superior politécnico.

Verifica-se, ainda, que à medida que avançamos no grau de opção da escola (por exemplo, da 1ª para a 3ª opção), diminuem os valores obtidos pelos estudantes nas quatro subescalas referidas.

Regista-se uma tendência semelhante de resultados quando observamos o Quadro 15 relativo aos efeitos do “grau de opção do curso” nos padrões de adaptação ao ensino superior, avaliados pelo QVA-r.

**QUADRO 15** Médias, desvios-padrão e ANOVA em função do grau de opção do curso para a medida de adaptação ao ensino superior (QVA-r)

QVA-r	Opção	n	Média	DP	F	P	Post hoc
Interpessoal	1ªopção	683	46,50	7,36	1.013	.386	-
	2ªopção	153	47,50	6,94			
	3ªopção	60	46,18	8,09			
	outra opção	86	46,06	7,77			
Carreira	1ªopção	684	50,65	7,83	70.565	.000	1ªopção > 2ªopção, 3ªopção, outra opção; p = .000 2ªopção > 3ªopção; p = .041 2ªopção > outra opção; p = .002
	2ªopção	153	44,59	7,99			
	3ªopção	62	41,37	9,04			
	outra opção	86	40,69	9,47			
Pessoal	1ªopção	682	44,99	8,45	3.933	.008	1ªopção > 2ªopção; p = .019
	2ªopção	155	42,85	8,14			
	3ªopção	60	45,77	6,91			
	outra opção	87	43,30	8,07			
Estudo	1ªopção	682	42,30	6,47	2.235	.083	-
	2ªopção	157	41,62	5,76			
	3ªopção	60	40,25	5,75			
	outra opção	85	42,09	6,13			
Institucional	1ªopção	687	29,28	5,60	6.461	.000	1ªopção > outra opção; p = .001
	2ªopção	157	28,11	5,59			
	3ªopção	61	27,82	5,36			
	outra opção	87	26,85	6,43			

O facto de os alunos se encontrarem a frequentar o curso que colocaram como primeira opção, aquando da sua candidatura ao ensino superior politécnico, reflecte-se de forma positiva e significativa nas dimensões *carreira*, *pessoal* e *institucional* do QVA-r.

Quando analisamos o efeito desta variável, é possível verificar, ainda, que os valores médios obtidos pelos estudantes, nestas três subescalas, decrescem à medida que se avança no grau de opção do curso, que emerge, assim, como uma variável a considerar quando se pretende compreender os padrões de adaptação na transição do ensino secundário para o ensino superior.

No ponto relativo à formulação das hipóteses, admitimos que a mudança do local de residência, por virtude do ingresso no ensino superior, poderia exercer um efeito estatisticamente significativo na percepção do suporte social (**hipótese 3**) e nas vivências académicas adaptativas dos alunos do primeiro ano (**hipótese 9**).

No Quadro 16 apresentamos as estatísticas descritivas e os respectivos testes de diferença relativos aos resultados obtidos pelos estudantes da nossa amostra, em função da variável “mudança de residência”.

**QUADRO 16** Médias, desvios-padrão e Teste t de Student em função da mudança de residência para as medidas de suporte social (SSQ6) e de adaptação ao ensino superior (QVA-r)

Escalas	Subescalas	Deslocação da residência	n	Média	DP	F	P	Sentido das diferenças
SSQ6	SSQN	Não	292	2,75	1,11	1.168	.243	-
		Sim	649	2,84	1,07			
	SSQS	Não	299	5,15	0,61	.197	.692	
		Sim	654	5,13	0,76			
QVA-r	Interpessoal	Não	310	45,77	6,99	2.440	.015	Desl>não desl
		Sim	672	46,97	7,53			
	Carreira	Não	310	48,24	9,09	-.031	.975	-
		Sim	675	48,26	8,84			
	Pessoal	Não	311	46,03	8,49	3.813	.000	Não desl>desl
		Sim	673	43,87	8,16			
	Estudo	Não	310	43,16	6,46	3.759	.000	Não desl>desl
		Sim	674	41,55	6,16			
	Institucional	Não	312	30,39	4,73	6.668	.000	Não desl>desl
		Sim	680	28,05	5,96			

Uma análise do quadro permite-nos verificar que a mudança do local de residência, por virtude do ingresso no Instituto Politécnico de Leiria, não exerce um efeito estatisticamente significativo na percepção do suporte social, infirmando-se, assim, a hipótese 3.

Contudo, o facto de os jovens estudantes estarem ou não deslocados do seu local de residência habitual tem um impacto significativo em quatro das cinco subescalas do QVA-r. Assim, os alunos que se encontram deslocados obtêm valores significativamente superiores na subescala *relacional*, enquanto que aqueles que per-

manecem na “residência-mãe” pontuam, de forma mais elevada e significativa, nas subescalas *pessoal, estudo e institucional*.

Deste modo, é de admitir que a mudança do local de residência, por virtude do ingresso numa das escolas do Instituto Politécnico de Leiria, exerça um efeito estatisticamente significativo, pelo menos em algumas das vivências académicas adaptativas dos alunos do primeiro ano, confirmando-se, assim a hipótese 9.

Quanto à influência das variáveis relativas à participação em actividades associativas (dentro e fora da escola) na percepção do suporte social (**hipótese 4**) e na adaptação dos alunos do primeiro ano (**hipótese 10**), os resultados obtidos com os estudantes da nossa amostra<sup>10</sup> apenas nos permitiram constatar um efeito significativo de tal participação na dimensão relacional do QVA-r ( $t=2,502$ ;  $p=.013$ ), favorecendo os alunos envolvidos nas referidas actividades (Sim -  $M=48,71$ ;  $DP=6,92$ ; Não -  $M=46,43$ ;  $DP=7,39$ ).

De forma a podermos testar as **hipóteses 11 e 12** delineadas para o nosso estudo, recorremos ao cálculo dos coeficientes de correlação de Pearson, valores sistematizados no Quadro 17.

**QUADRO 17** Correlações entre as escalas/subescalas do QVA-r, SSQ6 e SWLS

		QVA-r					SWLS
		Interpessoal	Carreira	Pessoal	Estudo	Institucional	
SSQ6	SSQN	,230**	,171**	,262**	,128**	,082*	,316**
	SSQS	,163**	,115**	,216**	,166**	,095**	,279**
SWLS		,303**	,360**	,464**	,337**	,225**	1,000

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

\*Correlação significativa para  $p < .05$

<sup>10</sup> Gostaríamos de relembrar que, na nossa amostra, apenas 7,1% dos estudantes se encontra envolvido em actividades associativas na escola, subindo este valor para 35,7% quando nos reportamos a actividades fora da escola, nas quais os jovens provavelmente já estariam implicados antes da sua entrada no IPL. O facto de se tratarem de alunos do 1º ano pode constituir uma justificação para a baixa participação registada nas actividades associativas em contexto académico, uma vez que este apresenta ainda muitas “faces desconhecidas” para o jovem estudante “acabado de chegar”.

No que se refere às correlações entre a percepção do suporte social e as cinco subescalas do QVA-r, é possível verificar que todas elas são significativas, embora de pequena magnitude, provavelmente como resultado do elevado tamanho da amostra. As correlações mais elevadas registam-se entre a dimensão Número do SSQ6 e os factores *relacional* ( $r = .23$ ) e *pessoal* ( $r = .26$ ) do QVA-r<sup>11</sup>.

Relativamente às correlações entre a satisfação com a vida em geral, avaliada pela SWLS, e as subescalas do QVA-r, verificamos que, à excepção da dimensão institucional, em todas as outras se obtêm correlações acima de .3, sendo o valor mais elevado aquele que se regista entre a dimensão pessoal do QVA-r e a SWLS ( $r = .464$ ). Assim sendo, estes resultados permitem-nos confirmar as duas hipóteses em análise.

Uma nota final para referirmos que também as dimensões Número e Satisfação da medida de suporte social apresentam correlações significativas, embora baixas, com a SWLS ( $r = .28$  para SSQ6S e  $r = .32$  para SSQ6N), sugerindo, então, a possibilidade de uma associação positiva entre estes dois constructos.

### 3. Discussão dos resultados

Chegado o momento de procurar dar algum sentido aos resultados encontrados com base nas respostas dos 996 alunos do primeiro ano que, no ano lectivo de 2003/04, se encontravam matriculados nas cinco escolas do Instituto Politécnico de Leiria, poderemos afirmar que, globalmente, se confirmam as nossas hipóteses de investigação previamente formuladas no ponto 2.2.

Assim sendo, verificamos que à semelhança de outras investigações, também na nossa amostra encontramos **diferenças entre os géneros**, quer na medida de suporte social, quer na de vivências académicas. Fazendo agora uma aná-

<sup>11</sup> A interpretação dos valores de correlação deve ter em conta a sua magnitude, já que uma correlação de .3 explica apenas 9% da variância comum e uma correlação de .4 explica 16%.

lise mais parcial e detalhada, constatamos que os resultados obtidos vão ao encontro das conclusões de alguns estudos realizados anteriormente (Almeida, Soares & Ferreira, 1999; Brock *et. al.*, 1998; Diniz, 2001; Pinheiro, 2003; Silva, 2003).

Nas subescalas *pessoal e institucional* do QVA-r, o género masculino tende a obter pontuações mais elevadas que as raparigas, enquanto que na dimensão *estudo* elas pontuam de forma superior.

Estes dados permitem-nos concluir que os rapazes apresentam um melhor conhecimento e percepção da instituição que se encontram a frequentar, da qualidade dos seus serviços e das estruturas existentes, manifestando um maior interesse em aí prosseguirem os seus estudos. Por outro lado, os alunos do género masculino da nossa amostra parecem sentir-se mais bem adaptados no que se refere à percepção das suas competências cognitivas e emocionais, à gestão da ansiedade nas avaliações, revelando uma maior autoconfiança, autonomia, optimismo e bem-estar psicológico, em geral, aspectos que, no seu conjunto, integram a dimensão pessoal do QVA-r, corroborando-se, assim, a tendência de resultados encontrada nas investigações de Pinheiro (2003) e Silva (2003). Também num estudo comparativo entre jovens estudantes do 1º ano e do 4º ano, conduzido por Machado & Almeida (2000), as diferenças encontradas na medida de adaptação ao ensino superior parecem apontar, precisamente, para maiores dificuldades ou para percepções menos positivas por parte das raparigas na dimensão pessoal, o que, segundo os autores, pode traduzir uma maior preocupação por parte destas com as dimensões do *self* ou a sua maior vulnerabilidade nas situações de transição e de adaptação a novas situações, como é o caso da entrada no ensino superior.

Relativamente à dimensão *estudo* do QVA-r, as pontuações mais elevadas apresentadas pelas raparigas da nossa amostra, parecem traduzir um maior acompanhamento das aulas, uma melhor organização dos apontamentos e da bibliografia para o estudo das matérias e uma gestão mais eficaz do tempo, aspectos que se podem reflectir numa melhor adaptação. Também na investigação de Machado & Almeida (2000) se verifica que as estudantes se revelam mais comprometidas com as tarefas escolares, tendência que parece registar-se já ao lon-

go da escolaridade básica e secundária. Tomando o número médio de horas de estudo diário, os autores registaram uma diferença a favor das raparigas, indicador de uma maior capacidade por parte destas para gerir o seu tempo.

Em síntese, e como afirma Pinheiro (2003), “as diferenças de género nas vivências académicas têm sido dos resultados mais consistentemente encontrados” (p.182)<sup>12</sup>.

No que se refere à medida de suporte social (SSQ6), apenas registámos diferenças no grau de Satisfação com a globalidade do suporte disponível (SSQ6S), sendo que as raparigas se mostram mais satisfeitas, nesta dimensão, condição que pode facilitar a sua adaptação ao novo contexto académico. De acordo com a literatura e investigação empírica, a existência de relacionamentos interpessoais satisfatórios e a percepção do suporte social deles obtido têm sido referidos como elementos que promovem a adaptação pessoal e social dos indivíduos, nas mais diversas situações de stress, mudança ou transição.

Considerando, agora, os resultados obtidos, na medida de adaptação ao ensino superior (QVA-r) em **função da escola do IPL** que o aluno se encontrava a frequentar e do seu grau de opção de escola e do curso, verificamos que estas constituem variáveis de grande relevância para uma compreensão das diferenças encontradas. Assim sendo, e no que se refere ao efeito da variável “escola” constata-se que, na dimensão *institucional* do QVA-r, os alunos da Escola Superior de Tecnologia e Gestão (ESTG) apresentam pontuações superiores relativamente a todos os colegas que frequentam as outras instituições do IPL, enquanto que os estudantes da Escola Superior de Tecnologia do Mar em Peniche apresentam os valores médios mais baixos. Tais resultados reflectem, de forma clara, uma percepção mais positiva dos estudantes no que concerne à qualidade das

---

<sup>12</sup> Com base num modelo de regressão hierárquica, Pinheiro (2003) conclui que a variável género assume frequentemente um grande valor preditivo em seis das subescalas do QVA.

instalações, condições de trabalho, equipamentos, estruturas e serviços disponíveis na ESTG. Em contrapartida, os resultados demonstram que os alunos da ESTM são os que se sentem menos adaptados, provavelmente porque a qualidade das instalações, equipamentos e estruturas que esta instituição disponibiliza não parece ser muito satisfatória para as exigências decorrentes dos cursos que assegura e do número de alunos que acolhe.

Assim sendo, níveis mais elevados de adaptação à instituição surgem associados à qualidade dos serviços e estruturas que esta disponibiliza aos estudantes, ao facto de eles conhecerem e poderem utilizar os recursos existentes, de gostarem do ambiente e do clima institucional e de se percepcionarem como fazendo parte da organização<sup>13</sup>.

No que se refere, ainda, ao efeito da variável “escola” constata-se que, na dimensão *carreira* do QVA-r, os alunos da Escola Superior de Enfermagem (ESenF) apresentam pontuações superiores a todos os colegas que frequentam as outras instituições do IPL. Nesta dimensão, verifica-se, também, que os alunos da Escola Superior de Educação pontuam de forma superior aos colegas da Escola Superior de Tecnologia e Gestão e da Escola Superior de Tecnologia do Mar.

Tratando-se de uma dimensão directamente relacionada com aspectos vocacionais e de orientação de carreira, é de concluir, então, que os alunos da ESenF demonstram, claramente, uma percepção mais positiva e definida do seu projecto de carreira e decisão vocacional. Provavelmente trata-se de uma das instituições do IPL, colocada como primeira opção pela maioria dos seus alunos, cruzamento de variáveis que não foi estudado na presente investigação, mas que pode constituir uma das futuras pistas de trabalho.

Também os estudantes da Escola Superior de Educação parecem sentir-se mais ajustados ao domínio de formação escolhido, quando comparados com os seus colegas da ESTG e da ESTM, cujos resultados reflectem, provavelmente, uma maior

<sup>13</sup> De referir que a ESTM, situada e Peniche, é a escola que se encontra geograficamente mais longe da sede do IPL, sendo a sua instituição mais recente.

indecisão na opção vocacional e/ou baixas perspectivas de realização profissional ou, ainda, alguma insatisfação em relação ao curso que se encontram a frequentar.

O efeito da variável “escola” explica, também, algumas das diferenças encontradas na medida de suporte social e, mais especificamente, na sua dimensão Número (SSQ6N), registando-se diferenças estatisticamente significativas entre os alunos da ESenF e da ESTG, a favor dos primeiros. Assim sendo, os alunos de enfermagem parecem sentir-se mais satisfeitos com o número de entidades de suporte social disponíveis na instituição que frequentam, quando comparados com os seus colegas da ESTG. Uma possível explicação para este resultado decorrerá, decerto, das diferenças existentes entre as duas instituições: a ESenf é uma escola relativamente pequena, em termos de espaço físico e de número de alunos (cerca de 600 inscritos nos 4 anos do Curso de Licenciatura em Enfermagem); a ESTG é a maior escola do IPL, com 5300 alunos inscritos em 14 licenciaturas bi-tápicas. Assim sendo, é de admitir que na ESenf os alunos tenham uma maior probabilidade de experienciar um clima organizacional mais personalizado, com reflexos positivos na quantidade e qualidade das interações que podem estabelecer com os colegas, professores e funcionários e, conseqüentemente, na percepção da rede de suporte social disponível<sup>14</sup>.

Quando analisamos os resultados relativos ao efeito do “**grau de opção da escola**” no QVA-r, verificamos que à excepção da dimensão interpessoal, nos outros quatro factores da medida de adaptação ao ensino superior, os alunos que se encontram a frequentar a escola que colocaram como primeira opção pontuam de forma superior. Uma tendência semelhante de resultados se verifica quando analisamos o efeito do “**grau de opção do curso**”: os estudantes matriculados no curso que constituiu a sua primeira opção, aquando da candidatura ao ensino su-

<sup>14</sup> Parece-nos interessante assinalar que também ao nível da satisfação com a vida em geral, avaliada pela SWLS, se registaram diferenças estatisticamente significativas entre os alunos da ESenf e da ESTG, a favor dos primeiros.

perior politécnico, apresentam pontuações mais elevadas nas subescalas *carreira*, *pessoal* e *institucional* do QVA-r. Assim sendo, é de concluir que a prioridade de escolha do curso e da escola contribuem de forma expressiva para a explicação dos padrões de adaptação ao ensino superior<sup>15</sup>.

Os jovens estudantes que viram concretizados os seus desejos e expectativas no que concerne à prioridade de escolha da escola e do curso demonstram vivências mais adaptativas em relação aos projectos e decisões vocacionais, às perspectivas de realização e saídas profissionais, o que pode potenciar o seu investimento numa carreira relacionada com o curso. Por outro lado, parecem avaliar de modo mais positivo a instituição que frequentam, a ter uma melhor percepção da sua qualidade e funcionamento, mostrando uma maior disponibilidade para nela se envolverem. Todos estes aspectos parecem reflectir-se positivamente na dimensão pessoal da adaptação, sendo que os alunos que entraram na sua primeira opção de escola e de curso demonstram uma maior capacidade para gerir projectos de vida e tomar iniciativas, uma melhor percepção das suas competências e, ainda, uma maior auto-confiança e bem-estar psicológico.

Assim sendo, níveis mais elevados de envolvimento e compromisso do jovem estudante com a escolha do curso e da instituição que quer frequentar, constituem condições a ter em conta na análise do processo de adaptação ao ensino superior politécnico, uma vez que se tratam de variáveis fortemente associadas à construção de um estilo de vida e ao desenvolvimento de uma identidade vocacional e profissional. Tal processo estimula e exige a exploração e as tomadas de decisão necessárias ao investimento no curso e à preparação da transição para o mundo do trabalho.

Nos estudantes da nossa amostra, a **participação em actividades associativas** (dentro e fora da escola) parece exercer um efeito estatisticamente

---

<sup>15</sup> Com base num modelo de regressão hierárquica, Pinheiro (2003) concluiu que a frequência do curso que constituiu a 1ª opção do aluno se revelou um importante preditor da adaptação ao ensino superior.

significativo apenas ao nível da dimensão *interpessoal* da adaptação ao ensino superior avaliada pelo QVA-r ( $t=2,502$ ;  $p=.013$ ), favorecendo os alunos envolvidos nas referidas actividades. Tal como alguma literatura refere, a participação em actividades de natureza associativa facilita o processo de integração social em novos grupos, conferindo, provavelmente, maiores oportunidades para o desenvolvimento de sentimentos de identidade e de competências relacionais<sup>16</sup> e funcionando, quando o resto se altera, como fonte de suporte emocional, de orientação e de aceitação de grande importância (Almeida *et. al.*, 2000; Upcraft, 2002; Pinheiro, 2003; Silva, 2003; Simão & Machado, 2004). Porém, na nossa investigação, não se registou um efeito estatisticamente significativo da participação em actividades associativas na medida de suporte social (SSQ6).

No que se refere ao efeito da **mudança do local de residência** do estudante, por virtude do ingresso no Instituto Politécnico de Leiria, verificamos que não se regista qualquer efeito estatisticamente significativo na percepção do suporte social avaliada pelo SSQ6. Este dado pode constituir um possível “indicador de como as separações e as distâncias físicas não têm que afectar forçosamente o processo de percepção do suporte social dos relacionamentos de proximidade entre pais e filhos” (Pinheiro, 2003, p. 345), nem a rede de interações interpessoais (com amigos e relação amorosa) construída até aí. Apesar da possível distância física, o jovem estudante tem a percepção de que o apoio ou o suporte social existirá caso necessite dele, sobretudo se a rede de relações experienciada ao longo da sua história de vida tiver sido pautada por sentimentos de valorização, aceitação e atenção.

Contudo, a mudança do local de residência tem um impacto estatisticamente significativo nas vivências académicas adaptativas dos estudantes da nossa amos-

<sup>16</sup> Por exemplo, Almeida *et. al.* (2000) concluíram que os estudantes envolvidos em actividades associativas na instituição são os que percebem mais ganhos ao nível do relacionamento com os professores.

tra, sendo que os alunos deslocados pontuam de forma superior no factor *interpessoal* do QVA-r, enquanto que aqueles que permanecem na “residência-mãe” apresentam valores superiores nas dimensões *pessoal*, *estudo* e *institucional*.

Para além da capacidade de lidar com as novas tarefas académicas, a entrada no ensino superior constitui, igualmente, um importante desafio ao nível do desenvolvimento afectivo e interpessoal do jovem. Para muitos estudantes representa a primeira saída de casa, separação vivida por uns de forma bastante dolorosa e acompanhada de sentimentos de solidão, isolamento e abandono, enquanto outros a tomam como experiência inebriante de uma aparente liberdade total. De facto, a entrada no ensino superior traduz-se na conquista de um novo espaço social e de uma maior independência, que poderá conduzir ao desenvolvimento de novos relacionamentos, sobretudo com os pares, no sentido de ser mais fácil ultrapassar alguma sensação de desenraizamento ou despersonalização. Assim sendo, é de admitir que os estudantes deslocados da sua residência habitual apresentem uma maior necessidade e disponibilidade para iniciarem e estabelecerem novas interacções e até para se envolverem mais em actividades de carácter associativo, sobretudo na instituição, aspectos que se reflectem em ganhos acrescidos na dimensão interpessoal do QVA-r.

Os estudantes da nossa amostra que permanecem na “residência-mãe” demonstram níveis mais elevados de bem-estar psicológico, de equilíbrio emocional e estabilidade afectiva, apresentando também uma melhor percepção das suas competências e uma maior auto-confiança. Por outro lado, revelam-se mais capazes de gerir adequadamente o seu tempo, de se organizarem melhor em termos de métodos de estudo e de estratégias de aprendizagem. Os estudantes não deslocados mostraram-se, ainda, mais integrados, envolvidos e implicados na instituição que se encontram a frequentar, na qual parecem sentir-se bem e satisfeitos, conhecendo e usufruindo melhor os seus recursos e serviços.

Estas conclusões levam-nos a admitir que os estudantes que permanecem na sua residência habitual possam sentir um maior apoio e suporte emocional, psicológico e até material por parte das figuras significativas, mais oportunidades de

diálogo em torno dos projectos pessoais e vocacionais, condições que se reflectem num maior bem-estar em geral, com implicações positivas no processo de adaptação ao ensino superior<sup>17</sup>. Por outro lado, a proximidade e presença dos pais ou figuras significativas poderá levar a que o jovem estudante percepcione um maior controlo no que se refere à concretização das tarefas académicas e ao desempenho escolar.

Por conseguinte, a percepção de um apoio parental adequado e próximo parece revelar-se de crucial importância no bem-estar e no desenvolvimento psicossocial do indivíduo, constituindo-se como factor promotor de ajustamento a novos contextos de vida, como é o caso da transição para o ensino superior.

De facto, vários estudos têm vindo a mostrar a importância da relação entre a proximidade emocional dos pais ou figuras significativas e a adaptação psicossocial do jovem ao ensino superior, entre a qualidade desses vínculos familiares e o desenvolvimento de competências sociais ou o grau de satisfação na relação com os pares (Barrera & Li, 1996; Ryan & Solky, 1996; Astin, 1997; Lencastre *et al.*, 2000; Machado & Almeida, 2000; Taveira, 2000; Diniz, 2001; Pinheiro & Ferreira, 2002; Pinheiro, 2003; Silva, 2003). A importância destas relações regista-se não só durante o primeiro ano, mas ao longo de todo o percurso do ensino superior, confirmando a ideia de que a construção da autonomia pessoal não pressupõe o corte de relações com os pais, mas sim a sua redefinição e reestruturação.

Mesmo que não mude de residência, o novo ambiente proporciona, ao jovem estudante, a par das oportunidades de crescimento académico, desafios que deverá enfrentar e resolver adequadamente, para se adaptar às exigências do novo contexto e promover o seu desenvolvimento. A possibilidade de iniciar novas interações (com colegas, professores e funcionários) na instituição que se encontra a frequentar, exige agora a estruturação de um conjunto de competências, que potenciem e facilitem a construção de relações de intimidade para além do âmbito

<sup>17</sup> Uma nota apenas para referir que alguns estudos evidenciaram um efeito da interacção género/local de residência, verificando-se que as raparigas que permanecem na residência familiar apresentam níveis mais elevados de stress do que os rapazes.

da família, implicando, necessariamente, (re)ajustamentos ao nível das dinâmicas familiares experienciadas até aí. Assim, neste período de transição, a tarefa familiar parece estar relacionada, sobretudo, com a disponibilidade para apoiar a inserção ou adaptação do jovem ao novo contexto de vida e com a facilitação do processo de separação-individualização.

Deste modo, a vivência do ensino superior aparece como um momento fundamental na construção da autonomia, com vista à consolidação da identidade do jovem estudante.

Neste processo dinâmico de relação dos estudantes com o contexto do ensino superior intervêm vários factores. Se por um lado, a capacidade do aluno para lidar com as tarefas académicas constitui, desde logo, a base fundamental de uma inserção construtiva no novo ambiente, por outro, a qualidade das relações parece ser também um factor fundamental, envolvendo não só a capacidade para iniciar novas interacções (com professores, colegas e funcionários da instituição e comunidade envolvente), como também a capacidade para efectuar reestruturações nas relações existentes (família, amigos e companheiros). De facto, os estudantes que se sentem mais incondicionalmente aceites, protegidos e valorizados pela sua rede de suporte social parecem ser aqueles que melhor se adaptam, no momento em que se concretiza a transição de um ambiente mais protector e organizado para um outro mais competitivo, mais exigente em termos de autonomia e de responsabilidade, como é o caso da transição do ensino secundário para o ensino superior.

Quando analisadas as correlações encontradas entre as duas subescalas do SSQ6 e os cinco factores do QVA-r, verificamos que todas elas são significativas, embora de baixa magnitude. De realçar que as correlações mais elevadas se registam entre a dimensão *Número* do SSQ6 e os factores *relacional* e *pessoal* do QVA-r, permitindo-nos concluir que os jovens estudantes que demonstram uma melhor percepção da sua rede de suporte social, tendem a apresentar um maior bem-estar psicológico, auto-confiança e autonomia, uma percepção pessoal mais

elevada das suas capacidades cognitivas e competências de resolução de problemas e uma melhor adaptação ao nível das relações interpessoais, não só com as figuras mais significativas e íntimas, como também com os colegas e amigos.

De qualquer modo, a análise dos outros valores de correlação encontrados no nosso estudo, permite-nos legitimar a conclusão de que quanto mais elevada for a percepção do suporte social disponível, mais positivas e satisfatórias tendem a ser as vivências académicas dos estudantes, traduzidas numa boa adaptação às exigências do curso e da instituição, em expectativas positivas e projectos vocacionais bem definidos, em relacionamentos interpessoais gratificantes e, ainda, na percepção do seu próprio bem-estar em geral.

Em síntese, também com os estudantes da nossa amostra se verifica que a percepção do suporte social parece constituir-se como uma condição importante para o bem-estar físico, psicológico e social do estudante, no processo de integração no novo contexto académico. Tal como afirma Pinheiro (2003) “em concordância com a literatura e investigação empírica de referência, a existência de relacionamentos interpessoais satisfatórios e a percepção do suporte social deles obtido têm sido apontados como elementos facilitadores da adaptação pessoal e social dos indivíduos nas mais diversas situações de transição ou mudança. Ainda em relação ao suporte social, a percepção que cada sujeito tem da forma como os outros se preocupam ou interessam por ele e o valorizam revelou-se uma variável de impacto nas situações de ajustamento ou adaptação” (p.256).

Finalmente, as correlações encontradas entre a SWLS e as subescalas do QVA-r permitem-nos confirmar, também, a existência de uma associação positiva entre a satisfação com vida em geral e as diferentes dimensões do processo de adaptação ao ensino superior, nomeadamente no que se refere à sua dimensão pessoal ( $r=.464$ ), ainda que não nos conduzam a uma especificação do sentido de tal relação. Porém, e se admitirmos os pressupostos da perspectiva disposicional da satisfação com a vida em geral, considerada como uma predisposição ou característica relativamente estável do indivíduo, que influencia as outras esferas da vida, é de esperar que os

jovens estudantes mais satisfeitos com a sua vida, experienciem, de forma mais adaptativa a transição do ensino secundário para o ensino superior.

Não nos pareceria justo terminar esta reflexão sobre os resultados encontrados, sem nos referirmos ao contributo que julgamos ter dado, ao nível das medidas de avaliação psicológica da adaptação ao ensino superior (QVA-r), da percepção do suporte social (SSQ6) e da satisfação com a vida em geral (SWLS), validadas na nossa amostra de estudantes do primeiro ano do Instituto Politécnico de Leiria. A presente investigação proporciona apoios evidentes para a validade dos três instrumentos utilizados, os quais registaram valores de consistência interna, globalmente, muito satisfatórios e estruturas factoriais congruentes com as existentes na literatura e identificadas em estudos anteriores de validação. Assim sendo, as medidas utilizadas no presente estudo, revelaram boas propriedades psicométricas, recomendando e legitimando o seu uso nas áreas de investigação respectivas.

#### 4. Conclusão

Aproximando-se o fim deste trabalho – mas não da investigação – importa, agora, procurar sistematizar os seus contributos mais relevantes, reflectindo sobre eles, na busca de um sentido integrador e coerente, e sugerir pistas que conduzam a novos esforços de pesquisa.

Assim, começámos por procurar caracterizar as principais alterações com que o jovem adulto se confronta aquando da sua transição do ensino secundário para o ensino superior, para nos determos em particular nos vectores de desenvolvimento psicossocial tal como foram propostos por Chickering & Reisser (1993), cuja teoria é considerada uma das mais atractivas e com maior poder explicativo relativamente a esta fase do ciclo de vida. Ao longo deste percurso, foi nossa intenção sublinhar a importância da percepção do suporte social, uma vez que “estamos perante sujeitos que se encontram numa *época especial* do seu desen-

volvimento e formação, no qual são esperadas mudanças ao nível dos papéis sociais, das rotinas, dos relacionamentos, do conceito acerca de si e da ideia do mundo que os rodeia” (Pinheiro, 2003, p. 420). Nestas mudanças de contextos sociais e de relações interpessoais decorrentes da entrada no ensino superior, procurámos perceber até que ponto as questões e concepções do suporte social se reflectiam nas vivências académicas adaptativas dos primeiranistas e na sua satisfação com a vida em geral.

Parece-nos legítimo afirmar que, globalmente, os resultados encontrados com os estudantes da nossa amostra, nos permitem concluir que o facto de se ser rapariga ou rapaz exerce uma influência determinante na forma como a adaptação ao ensino superior é vivida e nas suas repercussões ao nível das diferentes dimensões desse mesmo processo. Por outro lado, encontrámos diferenças associadas ao género também na medida de suporte social. Finalmente, os resultados obtidos com os jovens estudantes da nossa amostra reflectem a existência de uma associação positiva entre a percepção do suporte social e as cinco dimensões da medida de adaptação ao ensino superior e entre estas e a satisfação com a vida em geral. A tendência de resultados por nós encontrados corrobora o sentido dos dados de outras investigações oportunamente referenciadas, sublinhando a importância das redes de apoio afectivo e social do jovem estudante na forma como este experiencia o processo de transição para o ensino superior, aspectos que, no seu conjunto, se reflectem no bem-estar em geral.

A discussão dos resultados também nos permitiu verificar que há determinadas características inerentes ao perfil do estudante do primeiro ano que não podem ser ignoradas nos processos de descrição, compreensão, explicação e predição da adaptação ao ensino superior. Assim, podemos verificar que o grau de opção de escola e de curso, ou seja, o facto de o aluno se encontrar a frequentar a escola ou o curso que seleccionou em primeiro lugar, aquando da sua candidatura ao ensino superior, favorece o jovem estudante na maior parte das dimensões do seu processo de adaptação. Para além de sublinharem a relevância da frequência da primeira opção vocacional, num período da vida em que a consolidação desta di-

mensão emerge de forma decisiva, estas diferenças parecem “constituir indicadores da importância de se fazerem avaliações específicas dos contextos académicos (vocacionais e institucionais) e sociais de cada curso, sobretudo quando se pretende desenhar intervenções em função das necessidades dos estudantes” (Pinheiro, 2003, p.416).

Registámos também diferenças significativas entre os alunos das cinco escolas do Instituto Politécnico de Leiria, no que se refere sobretudo à dimensão *vocacional e institucional* do processo de adaptação ao ensino superior, a favor dos alunos da Escola Superior de Enfermagem no primeiro factor e dos estudantes da Escola Superior de Tecnologia e Gestão no segundo. Estas diferenças parecem legitimar a conclusão de que a qualidade de adaptação ao ensino superior passa, também, pelo grau de correspondência percebido entre as necessidades, interesses e valores dos alunos e os recursos, funcionamento, clima organizacional e tipo de propostas formativas e oportunidades oferecidas pela instituição. Assim sendo, e “tal como a literatura acerca do impacto do ambiente académico enuncia, é necessário compreender a organização educativa do ponto de vista formal e informal, nos seus aspectos académicos e sociais” (Pinheiro, 2003, p.416), para se poder avaliar e compreender, de forma mais global e objectiva, os padrões de ajustamento do jovem estudante ao ensino superior.

Uma outra condição inerente ao perfil do estudante, com implicações na medida de adaptação ao ensino superior, prende-se com o facto de este se encontrar ou não deslocado, verificando-se que os alunos que permanecem na “residência-mãe”, apresentam níveis de adaptação superiores em três das dimensões do QVA-r (pessoal, estudo e institucional). Os alunos deslocados mostraram vantagem apenas no factor interpessoal. Estes resultados parecem sublinhar a importância do suporte social da família e/ou figuras significativas no processo de integração e bem-estar do estudante no seu novo contexto académico, sugerindo a necessidade de as instituições reforçarem mecanismos e estruturas de apoio para os alunos deslocados, os quais, provavelmente, pelo desenraizamento que sentem, apresentam uma maior necessidade e disponibilidade para diversificarem e

ampliarem a sua rede de interações sociais, entrando em contacto com novos grupos, nos quais poderão perceber novas fontes de suporte social.

A participação em actividades associativas (dentro e fora da instituição) emergiu, no nosso estudo, como uma variável a considerar na qualidade de adaptação relacional do jovem estudante do ensino superior politécnico. De facto, a capacidade de envolvimento em actividades associativas constitui um indicador de integração dependendo, em grande parte, das competências que o estudante tem ou pensa ter e da importância que lhes atribui. Contudo, tal envolvimento permite ao sujeito aumentar e diversificar os seus recursos sociais, de uma forma geral, e a percepção do suporte social, de uma forma específica, constituindo uma estratégia para lidar melhor com os novos desafios e situações de tensão e ansiedade e, até, de alguma solidão, decorrentes da sua entrada no ensino superior.

Deste modo, a experiência de frequência do ensino superior aparece como potencialmente desencadeadora de novas aquisições e estruturas pessoais, com particulares reflexos no desenvolvimento cognitivo e psicossocial. Neste quadro, perceber o processo de desenvolvimento do jovem estudante é olhar a forma como este interage com a instituição de ensino superior que se encontra a frequentar e como vive os desafios que esta lhe coloca, quer a nível académico, quer a nível afectivo e social, quer ainda, a nível das decisões vocacionais.

Com efeito, um número crescente de investigações tem vindo a sublinhar o pressuposto de que o ambiente formal e informal da instituição, em articulação com as características intrapessoais e familiares do jovem estudante e respectivo envolvimento em actividades académicas e sociais, contribuem para o seu ajustamento ao ensino superior. Têm vindo a ser identificados diversos factores que parecem interferir em tal processo de ajustamento, especialmente no momento em que se concretiza a transição de um ambiente mais protector e organizado para um outro mais competitivo e exigente em termos de autonomia, de maturidade e de responsabilidade. Esses factores situam-se a nível institucional (serviços, recursos materiais e sociais, clima organizacional), pessoal (auto-conceito, estilos de

*coping*, sentido de autonomia, percepção de competência, satisfação com a vida em geral) e, ainda, a nível extra-institucional (ambiente relacional, clima familiar, nível socioeconómico e educacional da família de origem, estilos de vinculação).

Neste sentido, uma adaptação bem sucedida do jovem ao novo contexto académico implica a conjugação dinâmica dos factores referidos, na base de um modelo de ajustamento entre a pessoa do estudante e a estrutura organizacional, uma vez que, em qualquer fase do ciclo de vida do indivíduo, a sua adaptação e desenvolvimento se concretizam mediante um processo de interpretação e construção pessoal dependente da acção recíproca entre o indivíduo e o meio.

Considerando que a transição para o ensino superior confronta o jovem estudante com múltiplas exigências (mais ou menos formais) e inúmeros desafios na esfera pessoal, interpessoal e académica, é de admitir, então, que os recursos sociais, em especial os de suporte social, se constituam como um elemento importante em tal processo de adaptação. De facto, “os relacionamentos interpessoais, seja porque disponibilizam diferentes formas de suporte social ou permitem interacções e participação em grupos e sistemas sociais diversos, influenciando as cognições, as emoções, os comportamentos e as próprias respostas bio-fisiológicas, são vistos actualmente como um factor que pode afectar, tanto positiva como negativamente, o estado de saúde e bem-estar dos indivíduos, especialmente em situações de mudança que exigem esforços adaptativos” (Pinheiro, 2003, p. 253), como é o caso da transição do ensino secundário para o ensino superior.

As evidências teóricas e empíricas acumuladas nos últimos anos permitem-nos concluir, então, que a transição para o ensino superior se constitui como uma tarefa particularmente desafiadora e, por isso, potenciadora de desenvolvimento do estudante. Nesta conjuntura, as teorias desenvolvimentistas como a de Chickering revelam-se ferramentas úteis na compreensão dos padrões e da qualidade das trajetórias do jovem estudante do ensino superior, das suas preocupações e expectativas, da forma como experiencia o novo contexto académico e de como os factores institucionais formais e informais interagem com a sua satisfação, motivação, rendimento e adaptação.

Se a entrada no ensino superior pressupõe desafios, estes nem sempre são geradores de mudança, sobretudo quando o jovem não possui os recursos para lhes fazer frente, nem encontra o apoio de que precisa (Ferreira & Hood, 1990; Chickering & Reisser, 1993; Almeida *et. al.*, 2000; Machado & Almeida, 2000; Pinheiro, 2003; Silva, 2003). Neste sentido, importa assegurar serviços específicos de apoio nas instituições de ensino superior, que contemplem, “vertentes de orientação vocacional e definição de projectos de carreira associados ao curso, de envolvimento institucional, de apoio tutorial nos primeiros anos ou de promoção da motivação e aprendizagens escolares, entre outros” (Almeida, Ferreira & Soares, 1999, p. 200).

Uma das evoluções importantes da intervenção psicológica, a nível do ensino superior, tem sido adoptar uma óptica mais preventiva e promocional, ajudando os alunos a melhorar os seus pontos fortes ou recursos pessoais para lidar com a transição e não apenas a solucionar os seus problemas numa óptica mais remediativa (Almeida, Ferreira & Soares, 1999; Machado & Almeida, 2000; Taveira, 2000; Pinheiro, 2003; Simão & Peixoto, 2004). Para além da identificação dos problemas com que os jovens se defrontam, importa potencializar a experiência permitida pela frequência do ensino superior através de programas virados para a promoção do desenvolvimento integral dos alunos, dos grupos e da própria instituição. No limite, tais serviços podem questionar aquilo que são hoje as instituições de ensino superior, a forma como são vividas pelos seus actores e a qualidade do ambiente que nelas existe. Variáveis como o tamanho da instituição, a natureza e qualidade das relações professor/aluno, o tipo de *curriculum* e métodos de ensino utilizados, a qualidade das relações entre colegas e a natureza da cultura estudantil têm repercussões importantes na adaptação, rendimento e desenvolvimento psicossocial dos estudantes (Chickering & Reisser, 1993; Tavares *et. al.*, 1998; Machado & Almeida, 2000; Pinheiro, 2003).

Assim sendo, importa salientar a necessidade de se estabelecer um equilíbrio entre os desafios que o novo contexto de vida coloca ao estudante e as respostas por parte das instituições que o recebem, não só na transmissão de conheci-

mentos e valores, mas sobretudo no desenvolvimento de competências e de atitudes de inovação e acolhimento. Incentivar estratégias adequadas ao trabalho e ao estudo, promover o desenvolvimento de redes de suporte entre professores e estudantes e alunos entre si, com vista a um acompanhamento mais personalizado do processo de ensino-aprendizagem, maximizando-se, assim, o potencial cognitivo, científico e interpessoal de cada um, são algumas linhas possíveis de intervenção psicológica, com o objectivo principal de motivar o jovem estudante a prosseguir a sua vida académica, com satisfação, gerindo da melhor forma todos os seus recursos pessoais e usufruindo o melhor possível dos recursos institucionais.

Também nos parece da máxima relevância o planeamento de actividades formais e informais de aprendizagem, que promovam a participação dos estudantes e incentive o desenvolvimento de comunidades de aprendizagem que permitam a criação de sentimentos de identidade de grupo. Como afirma Silva (2003), “as próprias associações de estudantes devem desempenhar um papel preponderante no desenvolvimento de acções ou actividades que promovam o envolvimento dos alunos do primeiro ano com outros agentes socializadores, permitindo ao jovem estudante um maior conhecimento dos pares, docentes e funcionários, a nível formal e informal” (p.218). Uma das formas mais eficazes de ajudar o aluno recém-chegado ao ensino superior consiste em disponibilizar-lhe informação, sobretudo através dos iguais, a partir dos pares, ou seja através dos próprios colegas, uma vez que segundo Chickering “o melhor professor para um aluno é outro aluno”.

Porém, para que algumas destas linhas de intervenção psicológica sejam possíveis, importa que as instituições de ensino superior se preocupem, cada vez mais, com os indivíduos que habitam o sistema, e não apenas com a definição de processos de aprendizagem em função das necessidades externas e de dinâmicas internas, sem se atender aos perfis individuais. Tal alteração de paradigma exige a planificação e operacionalização de algumas reestruturações e inovações da pedagogia no ensino superior, de forma a ajudar cada estudante a ultrapassar adequadamente

aquilo a que Gonçalves (2000) chama de “choque da realidade que o aluno tem de resolver na transição do ensino secundário para o ensino superior”, processo que deve ser analisado numa perspectiva de multicausalidade e simultaneidade e não numa lógica linear de causa-efeito.

Em síntese, promover o desenvolvimento global do estudante parece constituir-se como uma das tarefas centrais da intervenção psicológica ao nível do ensino superior, o qual, pela sua progressiva massificação e internacionalização, recebe alunos cada vez mais heterogéneos e oriundos de múltiplos contextos familiares e sociais. Deste modo, importa que os serviços de apoio psicológico ao jovem estudante considerem, nas suas actividades de aconselhamento e acompanhamento, as características pessoais e contextuais onde este se movimenta (e nas quais a família deve ser incluída), no pressuposto de que o despiste precoce de situações problemáticas, a orientação e o apoio a alunos em transição para o ensino superior se constitui como uma forma de maximizar o seu processo de adaptação e ajustamento ao novo contexto académico, com implicações na satisfação com a vida em geral.

Como afirma Pinheiro (2003), “é necessário conhecer as características sociais, demográficas, de percurso e situação académica dos alunos do primeiro ano para melhor compreendermos e otimizarmos as vivências, os desafios e as respostas que integram os diferentes domínios do seu processo de adaptação. Estamos convictos que são sobretudo as variáveis de natureza relacional, entre as quais *moram* as de suporte social, que nos ajudarão a planificar mais eficazmente as intervenções precoces junto dos estudantes em transição e adaptação ao primeiro ano do ensino superior” (p.368).

Apesar dos resultados evidenciados pelo nosso estudo, estes devem ser interpretados de forma cautelosa, atendendo aos **limites** que marcam a presente investigação.

O recurso a um plano não experimental implica um controlo menos rigoroso das variáveis estranhas ou parasitas, com o conseqüente aumento de probabili-

dade das ameaças à validade interna (rigor do plano) e externa (possibilidade de generalização dos resultados) da investigação.

Ainda no que diz respeito ao plano, o método transversal, apesar da sua fácil e rápida aplicabilidade, na abordagem das diferenças interindividuais, enferma, no entanto, de algumas limitações, restringindo o tipo de conclusões a retirar perante as supostas alterações que as variáveis em estudo podem apresentar no sujeito.

Relativamente à nossa amostra, e apesar do número de sujeitos envolvidos poder ser considerado bastante relevante, e a sua participação ter um carácter voluntário, o certo é que apenas responderam os estudantes que, na altura da administração dos questionários, se encontravam na sala de aula. Neste sentido, foram excluídos alunos que poderiam apresentar características importantes para o presente estudo e que, deste modo, podem não estar representados na amostra, a qual não traduz, de modo algum, as características de todos os alunos do ensino superior politécnico, não sendo possível, por isso, a extensão dos resultados para outras instituições. Estas considerações em relação à amostra utilizada na nossa investigação colocam algumas limitações no que concerne à generalização dos resultados e, como tal, à sua validade externa.

Quanto aos instrumentos utilizados, as objecções mais relevantes advêm do facto de todos eles serem inventários autodescritivos. A natureza deste tipo de medidas levanta dois tipos de problemas: os que resultam da focalização na experiência subjectivamente interpretada pelo sujeito e os que advêm de se tratar de uma escala de valores somativos, que negligencia uma ponderação diferencial dos itens, de acordo com a sua relevância para o indivíduo.

Assumindo-se como uma técnica predominantemente verbal e, por isso mesmo, sujeita a todos os erros da comunicação humana, a maior ameaça à sua validade advém do sujeito, nomeadamente pela via da influência da desiderabilidade social<sup>18</sup> e da tendência para a concordância – efeitos que podem, no entanto, ser reduzidos através de precauções apropriadas, aquando da construção do instru-

---

<sup>18</sup> Trata-se de uma tendência para atribuir a si próprio traços ou características consideradas socialmente desejáveis.

mento. Dependendo da capacidade da introspecção e da clareza de conhecimento de si próprio, bem como da vontade de cooperar, a descrição que o indivíduo faz de si mesmo nem sempre corresponde à forma como, efectivamente, se vê, implicando, assim, medidas cautelosas na interpretação dos resultados com este tipo de avaliação. A ênfase nas lacunas da autodescrição deixa, para plano secundário, o reconhecimento do seu verdadeiro mérito: o de possibilitar o acesso às experiências privadas e subjectivamente interpretadas pelo indivíduo.

Apesar das limitações referidas, os nossos dados sugerem que a percepção do suporte social constitui-se como uma condição importante para a adaptação do estudante ao novo contexto académico e para o seu bem-estar em geral, fazendo sentido investigar mais exaustivamente as associações até aqui encontradas, inclusive testando modelos de relação entre as variáveis implicadas.

Deste modo, e no que respeita a **futuros esforços de pesquisa**, na continuidade deste estudo, julgamos que seria importante avançar para estatísticas multivariadas, no sentido de averiguar o valor preditivo da percepção do suporte social e da satisfação com a vida em geral, bem como de algumas variáveis relacionadas com o perfil do estudante nos diferentes aspectos da adaptação ao ensino superior politécnico. O objectivo destas análises será, fundamentalmente, o de compreender os resultados na sua globalidade, ultrapassando os aspectos diferenciais estudados na presente investigação.

Numa perspectiva mais abrangente, e com base em estudos longitudinais, seria estimulante e pertinente aceder a uma avaliação fundamentada e dinâmica das mudanças intraindividuais, de modo a perceber-se melhor a evolução do processo de integração do jovem estudante no ensino superior politécnico.

Estas são algumas pistas possíveis para investigações futuras que, de forma alguma, esgotam a riqueza e a diversidade de uma temática tão fascinante quanto multifacetada, como é a transição do ensino secundário para o ensino superior, problemática complexa a exigir uma intervenção concertada e em múltiplos planos.

Procurar perceber quais os factores que influenciam uma adaptação bem sucedida a este novo contexto académico e identificar os processos psicológicos subjacentes à experiência de bem-estar no ensino superior politécnico, de modo a promover o seu desenvolvimento, constitui, do nosso ponto de vista, uma tarefa inadiável, uma vez que se os novos contextos de vida forem percebidos pelo jovem adulto como significativos, estimulantes e desafiantes, então eles potenciarão o seu desenvolvimento psicossocial, assumindo-se como pontes (internas e externas) seguras e sólidas. Se, pelo contrário, forem sentidos e vividos de modo negativo poderão emergir como factores de inadaptação ou desajustamento, funcionando como alçapões que minam o processo de transição e adaptação ao ensino superior.

Como tal, importa criar medidas de apoio aos estudantes no sentido de estes lidarem eficazmente com as pressões e os desafios colocados pelo novo contexto, quer a nível académico, quer a nível das decisões vocacionais, quer, ainda, a nível afectivo e social, de forma a promover o seu desenvolvimento global e harmonioso. As instituições de ensino superior devem, pois, assumir plenamente o seu papel e responsabilidade na integração dos estudantes que acolhem, disponibilizando algumas “pontes” que lhes permitam ultrapassar, com segurança e sucesso, os muitos “alçapões” que se lhes afiguram na transição do ensino secundário para o ensino superior, para que eles próprios possam, com autonomia e bem-estar, construir e lançar outras pontes em direcção à vida pessoal e profissional a que aspiram, depois de terminada esta etapa do seu transcurso.

## Bibliografia

- Abdallah, T. (1998). The Satisfaction with Life Scale (SWLS): Psychometric properties in an Arabic speaking sample. *International Journal of Adolescence and Youth*, 7(2), 113-119.
- Almeida, L. & Ferreira, J. A. (1997). *Questionário de Vivências Académicas*. Braga: Universidade do Minho.
- Almeida, L. S., Ferreira, J. G. & Soares, A. P. (1999). Questionário de Vivências Académicas: *Construção de e Validação de uma Versão Reduzida* (QVA-r). *Revista Portuguesa de Pedagogia*, Ano XXXIII, nº 3, 181-207.
- Almeida, L. S., Ferreira, J. G. & Soares, A. P. (2003). Questionário de Vivências Académicas (Q.V.A. e Q.V.A-r). In M. Gonçalves, M. Simões, L. Almeida & C. Machado (Coords). *Avaliação Psicológica: Instrumentos Validados para a População Portuguesa*. Coimbra: Quarteto, vol. 1, 114-130.
- Almeida, L. S., Ferreira, J. G., Soares, A. P., Salgueiro, A. P. & Vasconcelos, R. (2004). Questionário de Vivências Académicas (QVA-r): Novo Estudo de Validação. In C. Machado, L. Almeida, M. Gonçalves, & V. Ramalho (Orgs), *X Conferência Internacional de Avaliação Psicológica: Formas e Contextos*, Braga: Psiquilíbrio Edições, 449-453.
- Almeida, L. & Freire, T. (2000). *Metodologia da Investigação em Psicologia e Educação*. Braga: Psiquilíbrios Edições.
- Almeida, L. S., Vasconcelos, A. P., Capela, R. M., Vasconcelos, J. V., Vasconcelos, J. B., Corais, J. M. & Fernandes, A. (2000). Envolvimento extracurricular e ajustamento académico: Um estudo sobre as vivências dos estudantes universitários com e sem funções associativas. In A. P. Soares, A. Osório, J. V. Capela, L. S. Almeida, R. M. Vasconcelos & S. M. Caíres (Eds.), *Transição para o Ensino Superior*. Braga: Universidade do Minho, Conselho Académico, 167-187.
- Arrindell, W., Heesink, J. & Feij, J. (1999). The Satisfaction with Life Scale (SWLS): Appraisal with 1700 health young adults in the Netherlands.

- Personality and Individual Differences*, 26 (5), 815-826.
- Astin, A. (1997). *What matters in college? Four critical years revisited*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Banning, J. H. (1989). Impact of college environments on freshman students. In M. L. Upcraft, J. N. Gardner & Associates (Eds). *The Freshman year experience*. San Francisco: Jossey-Bass, 53-62.
- Barrera, M. (1986). Distinctions between social support concepts, measures, and models. *American Journal of Community Psychology*, 14, 413-445.
- Barrera, M. & Li, S. (1996). The relation of family support to adolescents' psychological distress and behavior problems. In G. Pierce, B. Saranson, & I. Saranson (Eds). *Handbook of social support and the family*. New York: Plenum Press, 313-343.
- Baxter Magolda, M. (1992). *Knowing and reasoning in college: gender-related patterns in student intellectual development*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Baxter Magolda, M. (1995). The integration of relational and interpersonal knowing in young adult's epistemological development. *Journal of College Student Development*, 36, 205-216.
- Beal, P. E. & Noel, L. (1980). *What works in student retention*. Iowa City, IA: American College Testing Program.
- Belenky, M. F., Clinchy, B. M., Goldberg, N. R. & Tarule, J. M. (1986). *Women's ways of knowing: the development of self, voice and mind*. New York: Basic Books.
- Bronfenbrenner, U. (1993). The ecology of cognitive development: research models and fugitive findings. In R. Wozniak & K. Fisher (Eds). *Development in context, acting and thinking in specific environments*. New Jersey: LEA.
- Brock, D. M., Sarason, I. G., Sanghvi, H. & Gurung, R. (1998). The perceived acceptance scale: development and validation. *Journal of Social and Personal Relationships*, 15 (1), 5-21.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Cambridge: Harvard University Press.
- Bryman, A. & Cramer, D. (1993). *Análise de dados em ciências sociais*. Introdução

- às técnicas utilizando o SPSS (2ª ed.). Oeiras: Celta Editora.
- Carneiro, J. C. P. (1999). *Adaptação à universidade e rendimento académico em alunos do 1º ano*. Dissertação de Mestrado não publicada. Braga: Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia.
- Castro, S. & Almeida, L. (2000, Maio). *Qualidade de vida e percepção de bem estar em estudantes universitários*. Comunicação apresentada no Congresso Transição para o Ensino Superior: Braga.
- Chickering, A. W. & Reisser, L. (1993). *Education and Identity*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Clare, A. (1995): Change: a precipitant of growth and stress? Dublin: Fedora Summer School *Successful Adjustment to University and Progression Beyond in a European Context*, 19-20.
- Cohen, S., Underwood, L. & Gottlieb, B. H. (2000). *Social support measurement and intervention: A guide for health and social scientists*. New York: Oxford University Press.
- Cortina, J. M. (1993). What is coefficient alpha? An examination of theory and applications. *Journal of Applied Psychology*, 78 (1), 98-104.
- Cronbach, L. (1984). *Essential of psychological testing* (4ª ed.). New York: Harper & Row.
- Cutrona, C. E. (1987, Julho). *Provisions of social relationships and adaptation to stress*. Comunicação apresentada no *Iowa Conference on Personal Relationships*, Iowa City, USA.
- Cutrona, C. E. (1987). Social support as a moderator of life stress. *Psychosomatic Medicine*, 38, 300-314.
- Diener, E. (1984). Subjective well-being. *Psychological Bulletin*, 95 (3), 542-575.
- Diener, E. (1996). Traits can be powerful but are not enough: Lessons from subjective well-being. *Journal of Research in Personality*, 30, 389-399.
- Diener, E. (2000). Subjective well-being. *American Psychologist*, 55 (1), 34-43.
- Diener, E., Suh, M. E. (1997). Subjective well-being and age: An international analysis. *Annual Review of Gerontology and Geriatrics*, 17, 304-324.

- Diener, E., & Larsen, R. (1984). Temporal stability and cross-situational consistency of affective, behavioral and cognitive responses. *Journal of Personality and Social Psychology*, 47, 580-592.
- Diener, E., Emmons, R., Larsen, R., & Grifflins, S. (1985). The Satisfaction with Life Scale. *Journal of Personality Assessment*, 49 (1), 71-75.
- Diener, E., Suh, M. E., Lucas, R., & Smith, H. L. (1999). Subjective well-being: Three decades of progress. *Psychological Bulletin*, 125 (2), p. 276-302.
- 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.
- Ferreira, J. A. (1991). As teorias interaccionistas e o desenvolvimento do estudante do ensino superior. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, XXV, 91-105.
- Ferreira, J. A. & Hood, A. B. (1990). Para a compreensão do desenvolvimento psicossocial do estudante universitário. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, XXIV, 391-406.
- Ferreira, J. A., Almeida, L. S. & Soares, A. P. (2001). *Adaptação académica em estudantes do 1º ano: Diferenças de género, situação de estudante e curso*, PsicoUSE, 6, 1-10.
- Ferreira, J. A., Medeiros, M. T. & Pinheiro, M. R. (1997). A teoria de Chickering e o estudante do ensino superior. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 31, 139-164.
- Gonçalves, F. (2000). Movimentação das expectativas dos alunos durante o decurso do seu primeiro ano na Universidade. *In Transição para o Ensino Superior*. Braga: Universidade do Minho, 111-117.
- Hansson, R.O., Jones, W.H. & Fletcher, W.L. (1990). Troubled relationships in Later life: Implications for support. *Journal of Social and Personal Relationships*, 7, 451-464.
- Hill, C. A. (1991). Seeking emotional support: The influence of affiliative need and partner warmth. *Journal of Personality and Social Psychology*, 60, 112-121.
- Hill, C. A. (1997). The relationship of expressive and affiliative personality dis-

- positions to perceptions of social support. *Basic and Applied Social Psychology*, 19, 133-161.
- Holmbeck, G. N. & Wandrei, M. L. (1993). Individual and relational predictors of adjustment in first year college students. *Journal of Counselling Psychology*, 40, 73-78.
- House, J.S. (1981). *Work, stress and social support*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Judge, T. A. (1993). Does affective disposition moderate the relationship between job satisfaction and voluntary turnover. *Journal of Applied Psychology*, 78(3), 395-401.
- Judge, T. A. & Bretz, R. D. (1992). The effects of work values on job choice decision. *Journal of Applied Psychology*, 77, 261-271.
- Judge, T. A. & Locke, E. (1993). Effect of dysfunctional thought processes on subjective well-being and job satisfaction. *Journal of Applied Psychology*, 78 (3), 475-490.
- Judge, T. A., Boudreau, J. W., & Bretz, R. D. (1994). Job and life attitudes. *Journal of Applied Psychology*, 79 (5), 767-782.
- Judge, T. A., Locke, E., Durham, C. & Kluger, A. N. (1998). Dispositional effects on job and life satisfaction: The role of core evaluations. *Journal of Applied Psychology*, 83 (1), 17-34.
- Kenny, M.E. (1991). Contributions of parental attachments and family structure to social and psychological functions of first year college students. *Journal of Counselling Psychology*, 38 (4), 479-486.
- Lafreniere, K. D., Ledgerwood, D. M. & Docherty, A. L. (1997). Influences of leaving home, perceived family support and gender on the transition to university. *Guidance and Counselling*, 12, 14-18.
- Lencastre, L., Guerra, M. P., Lemos, M. S. & Pereira, D. C. (2000). Adaptação dos alunos do 1º ano das licenciaturas da Faculdade de Ciências da Universidade do Porto. In J. Tavares & R. Santiago (Orgs). *Ensino Superior. (In)Sucesso Académico*. Coleção CIDInE, Porto: Porto Editora, 73-106.
- Lewis, C., Shevlin, M. E., Smekal, V., & Dorahy, M. J. (1999). Factor structure and

- reliability of a Czech translation of the Satisfaction with Life Scale among university students. *Studia Psychologica*, 41 (3), 239-244.
- Lopez, F. & Gormley, B. (2002). Stability and change in adult attachment style over the first-year college transition: relations to self-confidence, coping and distress patterns. *Journal of Counselling Psychology*, 40 (3), 355-364.
- Machado, C. & Almeida, L. S. (2000). Vivências académicas. Análise diferencial em estudantes dos 1º e 4º anos do ensino superior. In J. Távares & R. Santiago (Orgs). *Ensino Superior. (In)Sucesso Académico*. Coleção CIDInE. Porto: Porto Editora, 133-145.
- Marujo, H. A., Neto, L. M. & Perloiro, M. F. (1999). *Educar para o optimismo*. Lisboa: Editorial Presença.
- Neto, F. (1999). Satisfação com a vida e características de personalidade. *Psychologica*, 22, 55-70.
- Neto, F., Barros, J. H., & Barros, A. (1990). Satisfação com a vida. In L. Almeida, R. Santiago, P. Silva, O. Caetano, & J. Marques (Eds). *Ação educativa: análise psico-social* (pp. 105- 117). Leiria: ESEL/APPORT.
- Nunnally, J. C. (1978). *Psychometric theory* (2ª ed.). New York: McGraw-Hill.
- Pascarella, E. & Terenzini, P. (1991). *How college affect students: findings and insights from twenty years of research*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Pavot, W. & Diener, E. (1993). Review of the Satisfaction with Life Scale. *Psychological Assessment*, 5 (2), 164-172.
- Pavot, W., Diener, E., Colvin, C. R. & Sandvik, E. (1991). Further validation of the Satisfaction with Life Scale: Evidence for the cross-methods convergence of well-being measures. *Journal of Personality Assessment*, 57 (1), 149-161.
- Pearson, L. C. & Hall, B. W. (1993). Initial construct validation of the Teaching Autonomy Scale. *Journal of Educational Research*, 86 (3), 172 - 177.
- Pierce, G.R. (1994). The quality of relationship inventory: assessing the interpersonal context of social support. In B. R. Burleson, T. L. Albrecht & I.G Sarason (Eds.), *Communication of social support: Messages, interactions, relationships and community*. California: Sage Publications, 247-266.

- Pinheiro, M. R. M. (2003). *Uma época especial: suporte social e vivências académicas na transição e adaptação ao ensino superior*. Tese de Doutoramento não publicada. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação. Coimbra: Universidade de Coimbra.
- Pinheiro, M. R. & Ferreira, J. A. (1997): O desenvolvimento da autonomia e o domínio das emoções em contexto universitário. Coimbra: *Actas da Conferência Internacional "A informação e a orientação escolar e profissional no ensino superior: um desafio da Europa"*, 219-227.
- Pinheiro, M. R. & Ferreira, J. A. (2001). Avaliação do suporte social em contexto do Ensino superior. *Actas do V Seminário de Investigação e Intervenção Psicológica no Ensino Superior*. Viana do Castelo: Instituto Politécnico de Viana do Castelo.
- Pinheiro, M. R. & Ferreira, J. A. (2002). O questionário de suporte social: Adaptação e validação da versão portuguesa do *Social Support Questionnaire (SSQ6)*. *Psychologica*, 30, 315-333.
- Pires, H. S., Almeida, L. S. & Ferreira, J. A. (2000). Adaptação do Questionário de Vivências Académicas (QVA) aos estudantes universitários dos PALOP. In A. P. Soares, A. Osório, J. V. Capela, L. S. Almeida, R. M. Vasconcelos & S. M. Caires (Eds.), *Transição para o ensino superior*. Braga: Universidade do Minho, Conselho Académico, 119-127.
- Ramalho, V & McIntyre, T. (2001). Unidade de Consulta Psicológica Clínica e da Saúde do SCPDH da Universidade do Minho: Caracterização das utentes estudantes. Comunicação apresentada no *Congresso Percursos no Feminino: Saúde e Psicopatologia da Mulher*. Porto, 25 de Outubro.
- Rholes, W. S., Simpson, J. A. & Stevens, J. G. (1998). Attachment orientation, social support and conflict resolution in close relationships. In J. A. Simpson & W. S. Rholes (Eds.) *Attachment theory and close relationships*. New York: Guildford Press.
- Ryan, R. & Solky, J. (1996). What is supportive about social support? In G. Pierce, B. Saranson & I. Saranson (Eds). *Handbook of social support and the fa-*

- mily*. New York: Plenum Press, 249-267.
- 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.
- Santos, L. & Almeida, L. S. (2001). Vivências académicas e rendimento escolar: Estudo com alunos universitários do 1º ano. *Análise Psicológica*, XIX, 205-217.
- Sarason, I. G., Levine, H., Basham, R. & Sarason, B. (1983). Assessing social support: the social support questionnaire. *Journal of Personality and Social Psychology*, 44, 127-139.
- Sarason, B. R., Pierce, G. R. & Sarason, I. G. (1990). Social support: the sense of acceptance and the role of relationships. In B. Sarason, I. Sarason & G. Pierce (Eds.) *Social support: an interactional view*. New York: John Wiley & Sons, 97-128.
- Sarason, B. R., Sarason, I. G. & Pierce, G. R. (1990). Traditional views of social support and their impact of assessment. In B.R. Sarason, I.G Sarason. & G.R. Pierce (Eds.) *Social support: An interactional view*. New York: John Wiley & Sons, 5-25.
- Sarason, B. R., Shearin, E. N., Pierce, G. R. & Sarason, I. G. (1987). Interrelationships among social support measures: theoretical and practical implications. *Journal of Personality and Social Psychology*, 52, 813-832.
- Saranson, I. G., Saranson, B. R., Shearing, E. N. & Pierce, A. R. (1987). A brief measure of social support: Practical and theoretical implications. *Journal of Social and Personality Relationships*, 4, 497-510.
- Schlossberg, N. K., Watters, E. B. & Goodman, J. (1995). *Counseling adults in transition*. New York: Springer.
- Seco, G. M. (1991). *O auto-conceito escolar em educadoras de infância: Um estudo transversal*. Tese de Mestrado não publicada, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação. Coimbra: Universidade de Coimbra
- Seco, G. M. S. (2000). *A satisfação na actividade docente*. Tese de Doutoramento

- não publicada. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação. Coimbra: Universidade de Coimbra.
- Shevlin, M., Brunsten, V. & Miles, J. N. (1998). Satisfaction with Life Scale: Analysis of factorial invariance, mean structures and reliability. *Personality and Individual Differences*, 25 (5), 911-916.
- Silva, S. L. R. (2003). *Adaptação académica, pessoal e social do jovem adulto ao Ensino Superior. Contributos do ambiente familiar e do auto-conceito*. Tese de Mestrado não publicada. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Coimbra: Universidade de Coimbra.
- Simão, H. & Peixoto, P. (2004). Condicionantes do sucesso académico. *In* SNESup. *Revista do Ensino Superior*, 12, 24-27.
- Simões, A. (1992). Ulterior validação de uma escala de satisfação com a vida (SWLS). *Revista Portuguesa de Pedagogia*, XXVI, 3, 503-515.
- SNESup (2004). *Revista do Ensino Superior*. Maio, nº 12.
- Soucy, N. & Larose, S. (2000). Attachment and control in family and mentoring contexts as determinants of adolescent adjustment to college. *Journal of Family Psychology*, 14(1), 125-143.
- Staw, B. M., Bell, N. E. & Clausen, J. A. (1986). The dispositional approach to job attitudes: A lifetime longitudinal test. *Administrative Science Quarterly*, 31, 56-77.
- Stevens, J. (1986). *Applied multivariate statistics for the social sciences*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- 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. (2000). Sucesso no Ensino Superior: Uma questão de adaptação e de desenvolvimento vocacional. *In* J. Tavares & R. Santiago (Orgs). *Ensino Superior. (In)Sucesso Académico*. Coleção CIDInE, Porto: Porto Editora, 49-72.
- Tinsley, H. E., & Tinsley, D. J. (1987). Uses of factor analysis in counselling psychology research. *Journal of Counseling Psychology*, 34 (4), 414-424.

- Upcraft, M.L. (1984). Orienting students to college. *New Directions for Student Services*, 5. San Francisco: Jossey-Bass.
- Upcraft, M.L. (2002). *Insights from theory: Understanding first year student development. First year academic advising*. Monografia n.º 3 Columbia, SC: National Resource Center for the Freshman Year Experience and Students in Transition.
- Valerio, P. (1997). A informação e a orientação escolar e profissional no ensino superior: um desafio da Europa. *Psychodynamic Counselling in a University Setting*. Coimbra: *Actas da Conferência Internacional*, 33-35.
- Van Esbroeck, R. (1995). Adjustment for Academic Success Dublin: Fedora Summer School *Successful Adjustment to University and Progression Beyond in a European Context*, 7-8.
- Vaux, A. (1988). *Social Support: Theory, Research and Intervention*. New York: Praeger.
- Weiss, R. S. (1973). *Loneliness: The Experience of emotional and social isolation*. Cambridge: MIT Press.
- Wills, T.A. & Shinar, O. (2000). Measuring perceived and received social support. In S. Cohen, L. Underwood, B. H. Gottlieb & Fetzer Institute (Eds.), *Social support measurement and intervention: A guide for health and social scientist*. New York: Oxford University Press, 3-25.

## Anexos



Questionário de caracterização do estudante

**Anexo 1**





26915



## ADAPTAÇÃO AO ENSINO SUPERIOR INFORMAÇÕES GERAIS

Por favor, responda a todas as questões. Tal é muito importante para a validade desta investigação. Salvo indicação em contrário, preencha, em cada questão, o **círculo** que melhor traduza a sua situação.

Preencha os círculos assim: ●

Não assim: ☒ ☑

1. **Sexo:**  M  F

2. **Idade:**  17/22 anos  23/28 anos  29/34 anos  >34 anos

3. **Estado Civil:**  Solteiro  Separado/Divorciado

Casado  Viúvo

União de facto

4. **Escola onde se encontra matriculado:**

ESTG  ESEL  ESTM  ESEnf  ESAD

5. **A Escola em que se encontra matriculado corresponde à sua :**

1ª opção  2ª opção  3ª opção  outra opção

6. **O Curso que se encontra a frequentar corresponde à sua :**

1ª opção  2ª opção  3ª opção  outra opção

7. **É a primeira vez que está matriculado no 1.º ano do Ensino Superior?**

Não  Sim

8. **Neste momento encontra-se:**

Só a estudar

A estudar e a trabalhar a tempo parcial

A estudar e a trabalhar a tempo inteiro

9. **Tem estatuto de trabalhador-estudante?**

Não  Sim

10. **Decidiu prosseguir os estudos no Ensino Superior para (pode assinalar mais do que uma opção):**

Desenvolver a sua formação pessoal

Desenvolver a sua formação académica

Preparar-se para uma profissão

Corresponder às expectativas /desejos dos seus pais

Ter mais oportunidades sociais

Ter mais oportunidades profissionais

Fazer o mesmo percurso dos seus amigos que também estão no Ensino Superior

Outra (especifique) \_\_\_\_\_





26915

**11. O ingresso no Ensino Superior implicou a mudança do seu local de residência?** Não Sim**Se *Sim*, está a viver:** Numa Residência Universitária Num quarto individual Num quarto partilhado Numa casa/apartamento sozinho Numa casa/apartamento com outros estudantes Numa casa/apartamento com familiares Outro local (especifique)

\_\_\_\_\_

**(Se respondeu *Não*, passe para a questão n.º 15)****12. Onde se situava a sua residência antes da entrada para o Ensino Superior?** Portugal Continental Madeira ou Açores País Africano de Língua Oficial Portuguesa Outro local (especifique)

\_\_\_\_\_

**13. Com que frequência se desloca à residência indicada na questão anterior?** Quinzenalmente Mensalmente Duas vezes por semestre Só nas férias escolares Outro local (especifique)

\_\_\_\_\_

**14. Considera tal frequência...** Muito satisfatória Satisfatória Indiferente Pouco satisfatória Nada satisfatória**15. Na Escola que frequenta desempenha algum tipo de funções académicas ou associativas?** Não Sim**Se *Sim*, qual/quais?****(pode assinalar mais do que uma opção)** Delegada/o de Ano ou Curso Responsável ou Membro da Associação de Estudantes Responsável ou Membro de Grupos Recreativo-Culturais (Tunas, Desporto, Teatro, etc.) Representante dos Estudantes nos Órgãos de Gestão da Escola Outra (especifique)

\_\_\_\_\_





26915

16. Fora da Escola, encontra-se envolvida/o em algum tipo de actividade, organização ou associação?

Não

Sim

**Se *Sim*, de que natureza?**

(pode assinalar mais do que uma opção)

Religiosa

Desportiva

Cultural

Recreativa

Política

De solidariedade social

Outra (especifique)

\_\_\_\_\_

17. Até ao momento, considera-se bem sucedida/o no seu processo de adaptação ao Ensino Superior?

Muito

Moderadamente

Um pouco

Muito Pouco

Nada

Gratas pela colaboração, relembramos que estes dados serão tratados de forma absolutamente confidencial.



Carta de apresentação da investigação ao estudante **Anexo 2**





INSTITUTO POLITÉCNICO  
DE LEIRIA

Leiria, Março de 2004

CARO(A) ESTUDANTE:

Somos uma equipa de docentes da Escola Superior de Educação de Leiria (ESEL) que se encontra a desenvolver uma investigação sobre a *adaptação inicial dos estudantes ao ensino superior*, pesquisa que abrangerá os alunos que, no ano lectivo de 2003/04, se encontrem a frequentar o 1º ano de todas as Escolas do Instituto Politécnico de Leiria.

É neste âmbito que solicitamos a sua colaboração, ou melhor, a sua indispensável cooperação no sentido de responder, de forma *anónima e voluntária*, a um conjunto de questionários que conhecerá em seguida.

Tratando-se da *sua opinião*, não há respostas certas ou erradas. Elas serão correctas sempre que traduzam o seu ponto de vista sobre o assunto em análise. As suas respostas serão tratadas com o maior sigilo.

Por favor, responda a *todos os itens* de cada questionário e a todos os questionários, procurando preencher correctamente os círculos que traduzem as suas respostas, de modo a tornar possível a respectiva leitura óptica. Antes de começar a responder a cada questionário certifique-se de que entendeu o que se pretende e o formato de resposta.

Ficamos muito gratas pela disponibilidade, empenho e interesse manifestados.

Pela equipa de docentes,

Graça Maria dos Santos Seco

Professora-Adjunta da ESEL

**gseco@esel.ipleiria.pt**

Endereço do projecto: **politecnica@esel.ipleiria.pt**



Carta de apresentação da investigação ao professor **Anexo 3**





INSTITUTO POLITÉCNICO  
DE LEIRIA

Leiria, Março de 2004

CARO(A) PROFESSOR(A):

No seguimento da atribuição de Bolsas de Investigação pela POLITÉCNICA (Associação dos Institutos Politécnicos do Centro), uma equipa de docentes da Escola Superior de Educação de Leiria (ESEL) encontra-se a desenvolver um estudo intitulado “*Para uma abordagem psicológica da transição entre o Ensino Secundário e o Ensino Superior: pontes e alçapões*”, o qual abrangerá os alunos que, no ano lectivo de 2003/04, se encontrem a frequentar o 1º ano de todas as Escolas do Instituto Politécnico de Leiria.

Para o desenvolvimento da investigação, necessitamos de aplicar um conjunto de questionários, os quais serão respondidos pelos alunos de forma *anónima e voluntária*. A realização deste estudo encontra-se devidamente autorizada.

É neste contexto que vimos solicitar a sua colaboração. Agradecemos que relembresse aos alunos a importância de responder a *todos os itens* de cada questionário e a *todos* os questionários, depois de lerem atentamente as respectivas instruções. Agradecemos, ainda, que sublinhasse a necessidade do preenchimento correcto dos círculos seleccionados como resposta, de modo a tornar possível a leitura óptica dos dados obtidos.

Gratas pela atenção e tempo dispensados, apresentamos as nossas melhores saudações académicas.

Pela equipa de docentes,

Graça Maria dos Santos Seco

Professora-Adjunta da ESEL

**[gseco@esel.ipleiria.pt](mailto:gseco@esel.ipleiria.pt)**

Endereço do projecto: **[politecnica@esel.ipleiria.pt](mailto:politecnica@esel.ipleiria.pt)**



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

**Anexo 4**





**Q V A - r**  
**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 Escola que frequenta, outras com situações fora dela. No entanto, todas procuram abarcar as suas experiências quotidianas, enquanto estudante do Ensino Superior Politécnico.

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.

	1	2	3	4	5
1. Faço amigos com facilidade na minha Escola.	○	○	○	○	○
2. Acredito que posso concretizar os meus valores (prestígio, estabilidade, solidariedade...) na carreira que escolhi.	○	○	○	○	○
3. Mesmo que pudesse não mudaria de Instituto Politécnico.	○	○	○	○	○
4. Apresento oscilações de humor.	○	○	○	○	○
5. Olhando para trás, consigo identificar as razões que me levaram a escolher este curso.	○	○	○	○	○
6. Dou comigo acompanhando pouco os outros colegas de turma.	○	○	○	○	○
7. Escolhi bem o curso que estou a frequentar.	○	○	○	○	○





- 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**

	1	2	3	4	5
8. Tenho boas competências para a área vocacional que escolhi	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
9. Sinto-me triste ou abatido/a.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
10. Faço uma gestão eficaz do meu tempo.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
11. Sinto-me, ultimamente, desorientado/a e confuso/a.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
12. Gosto da Escola que frequento.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
13. Há situações em que me sinto a perder o controlo.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
14. Sinto-me envolvido/a no curso que frequento.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
15. Conheço bem os serviços existentes no meu Instituto Politécnico.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
16. Gostaria de concluir o meu curso na instituição que agora frequento.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
17. Nos últimos tempos tornei-me mais pessimista.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
18. O curso em que me encontro foi determinado sobretudo pelas notas de acesso.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
19. Os meus colegas têm sido importantes no meu crescimento pessoal.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
20. O meu percurso vocacional está a corresponder às minhas expectativas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
21. Sinto cansaço e sonolência durante o dia.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
22. Julgo que o meu curso me permitirá realizar profissionalmente.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
23. Sinto confiança em mim próprio/a.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
24. Sinto que possuo um bom grupo de amigos na Escola.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
25. Sinto-me em forma e com um bom ritmo de trabalho.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
26. Sinto-me mais isolado/a dos outros de algum tempo para cá.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>





- 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**

	1	2	3	4	5
27. Tenho desenvolvido amizades satisfatórias com os meus colegas de curso.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
	1	2	3	4	5
28. Tenho momentos de angústia.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
	1	2	3	4	5
29. Utilizo a Biblioteca da minha Escola.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
	1	2	3	4	5
30. Torna-se difícil encontrar um colega que me ajude num problema pessoal.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
	1	2	3	4	5
31. Não me consigo concentrar numa tarefa durante muito tempo.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
	1	2	3	4	5
32. Elaboro um plano das coisas a realizar diariamente.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
	1	2	3	4	5
33. Tenho relações de amizade próximas com colegas de ambos os sexos.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
	1	2	3	4	5
34. Consigo ter o trabalho escolar sempre em dia.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
	1	2	3	4	5
35. A minha incapacidade para gerir bem o tempo leva a que tenha más notas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
	1	2	3	4	5
36. Quando conheço novos colegas, não sinto dificuldades em iniciar uma conversa.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
	1	2	3	4	5
37. Escolhi o curso que me parece mais de acordo com as minhas aptidões e capacidades.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
	1	2	3	4	5
38. Sou conhecido/a como uma pessoa amigável e simpática.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
	1	2	3	4	5
39. Penso em muitas coisas que me põem triste.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
	1	2	3	4	5
40. Procuro conviver com os meus colegas fora dos horários das aulas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
	1	2	3	4	5
41. Sei estabelecer prioridades no que diz respeito à gestão do meu tempo.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
	1	2	3	4	5
42. Tomo a iniciativa de convidar os meus amigos para sair.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
	1	2	3	4	5
43. As minhas relações de amizade são cada vez mais estáveis, duradouras e independentes.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
	1	2	3	4	5
44. Consigo tirar bons apontamentos nas aulas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
	1	2	3	4	5
45. Sinto-me fisicamente debilitado/a.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>





- 
- 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**
- 

46. A instituição de ensino que frequento não me desperta interesse.	1	2	3	4	5
	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
47. Consigo ser eficaz na minha preparação para os exames.	1	2	3	4	5
	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
48. A Biblioteca da minha Escola está bem apetrechada.	1	2	3	4	5
	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
49. Procuo sistematizar/organizar a informação dada nas aulas	1	2	3	4	5
	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
50. Simpatizo com a cidade onde se situa a minha Escola.	1	2	3	4	5
	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
51. Sinto-me desiludido/a com o meu curso.	1	2	3	4	5
	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
52. Tenho dificuldades em tomar decisões.	1	2	3	4	5
	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
53. Tenho boas competências de estudo.	1	2	3	4	5
	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
54. Os meus gostos pessoais foram decisivos na escolha do meu curso.	1	2	3	4	5
	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
55. Tenho-me sentido ansioso/a.	1	2	3	4	5
	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
56. Estou no curso com que sempre sonhei.	1	2	3	4	5
	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
57. Sou pontual na chegada às aulas.	1	2	3	4	5
	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
58. O meu Instituto Politécnico tem boas infra-estruturas.	1	2	3	4	5
	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
59. Não consigo estabelecer relações íntimas com colegas.	1	2	3	4	5
	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
60. Mesmo que pudesse não mudaria de curso.	1	2	3	4	5
	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>



Questionário de Suporte Social  
– versão reduzida (SSQ6)

**Anexo 5**





26915

Preencha os círculos assim: ●

Não assim:



## SSQ

M. R. Pinheiro e J. A. Ferreira, 2000

Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra

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 lhe 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 à globalidade do apoio ou ajuda** que tem (veja o 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 se pode realmente contar para o fazer sentir-se melhor quando está desiludido com alguma coisa?

- |                                  |                                      |   |   |
|----------------------------------|--------------------------------------|---|---|
| <input type="radio"/> Ninguém    | <input checked="" type="radio"/> mãe | <input checked="" type="radio"/> namorada/o                 | <input type="radio"/> colega de Curso         |
| <input type="radio"/> pai        | <input type="radio"/> irmã/irmão     | <input type="radio"/> companheira(o)/cônjuge                | <input checked="" type="radio"/> outro colega |
| <input type="radio"/> irmão/irmã | <input type="radio"/> amiga/amigo    | <input type="radio"/> outra pessoa (especifique) <b>AVÓ</b> |   |

- Qual é 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"/> companheira(o)/cônjuge           |
| <input type="radio"/> mãe         | <input type="radio"/> amiga/amigo                      |
| <input type="radio"/> pai         | <input type="radio"/> colega de Curso                  |
| <input type="radio"/> irmã/irmão  | <input type="radio"/> outro colega                     |
| <input type="radio"/> namorada(o) | <input type="radio"/> outra pessoa (especifique) _____ |

- 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"/> companheira(o)/cônjuge           |
| <input type="radio"/> mãe         | <input type="radio"/> amiga/amigo                      |
| <input type="radio"/> pai         | <input type="radio"/> colega de Curso                  |
| <input type="radio"/> irmã/irmão  | <input type="radio"/> outro colega                     |
| <input type="radio"/> namorada(o) | <input type="radio"/> outra pessoa (especifique) _____ |

- Qual o seu grau de satisfação?

- Muito insatisfeito  
  Insatisfeito  
  Algo insatisfeito  
  Pouco satisfeito  
 Satisfeito  
 Muito satisfeito





26915

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

- Ninguém       companheira(o)/cônjuge  
 mãe       amiga/amigo  
 pai       colega de Curso  
 irmã/irmão       outro colega  
 namorada(o)       outra pessoa (especifique) \_\_\_\_\_

- 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?**

- Ninguém       companheira(o)/cônjuge  
 mãe       amiga/amigo  
 pai       colega de Curso  
 irmã/irmão       outro colega  
 namorada(o)       outra pessoa (especifique) \_\_\_\_\_

- 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?**

- Ninguém       companheira(o)/cônjuge  
 mãe       amiga/amigo  
 pai       colega de Curso  
 irmã/irmão       outro colega  
 namorada(o)       outra pessoa (especifique) \_\_\_\_\_

- 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/a consolar quando está muito preocupado/a?**

- Ninguém       companheira(o)/cônjuge  
 mãe       amiga/amigo  
 pai       colega de Curso  
 irmã/irmão       outro colega  
 namorada(o)       outra pessoa (especifique) \_\_\_\_\_

- Qual o seu grau de satisfação?

- Muito insatisfeito    Insatisfeito    Algo insatisfeito    Pouco satisfeito    Satisfeito    Muito satisfeito



Escala de Satisfação com a Vida (SWLS) **Anexo 6**





26915



## S. W. L. S.

Mais abaixo, encontrará cinco afirmações, relativas ao modo como encara a sua vida, com as quais poderá concordar ou discordar. Usando a escala de **1 a 5** que se segue, indique o seu grau de acordo com **cada** item, preenchendo o **círculo** que melhor traduza a sua opinião. A escala é a seguinte:

- 1 – Discordo muito**
- 2 – Discordo um pouco**
- 3 – Não concordo nem discordo**
- 4 – Concordo um pouco**
- 5 – Concordo muito**

Preencha os círculos assim: ●

Não assim:



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

