



Helena Isabel Figueira Corchado
Sítima

PERCEÇÃO DO SUPORTE SOCIAL E ADAPTAÇÃO DOS
ESTUDANTES AO ENSINO SUPERIOR



UNIVERSIDADE DE ÉVORA | ESCOLA DE CIÊNCIAS SOCIAIS
DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA

PERCEÇÃO DO SUPORTE SOCIAL E
ADAPTAÇÃO DOS ESTUDANTES AO
ENSINO SUPERIOR

**Helena Isabel Figueira Corchado
Sítima**

Orientação: Prof^ª. Doutora Heldemerina
Samutelela Pires

Mestrado em Psicologia
Área de especialização: Psicologia Clínica e da Saúde

Évora | 2012

Universidade de Évora
Escola de Ciências Sociais
Departamento de Psicologia

PERCEÇÃO DO SUPORTE SOCIAL E ADAPTAÇÃO DOS ESTUDANTES AO ENSINO SUPERIOR

Helena Isabel Figueira Corchado Sítima

Orientação: Prof^ª. Doutora Heldermerina Samutelela Pires

Mestrado em Psicologia

Área de Especialização: *Psicologia Clínica e da Saúde*

ÉVORA, 2012

Agradecimentos

A concretização deste trabalho deve-se a um conjunto de pessoas, que me deram suporte e, que de um modo ou de outro, contribuíram para a sua realização.

Em primeiro lugar, à Prof.^a Doutora Heldemerina Pires pelo apoio, acompanhamento e disponibilidade ao longo deste percurso. Pelo constante incentivo, confiança, o que me fez acreditar que tudo é possível.

A todos os docentes que cederam os seus tempos letivos para que os alunos pudessem participar nesta investigação.

Aos alunos, que voluntariamente aceitaram colaborar nesta investigação.

À minha Família, para os que estão entre nós e, para aqueles que já partiram. À minha avó Alice, porque sem ela jamais seria a pessoa que sou e, onde quer que esteja sei que está feliz por mim. Ao meu avô Zé, apesar de não ter acompanhado este percurso sempre sonhou pelo meu sucesso académico. Ao meu Pai, deixo o meu obrigado e, o sentimento de que estive sempre por cá. Finalmente, à minha Mãe, porque nunca deixou de acreditar neste dia.

Um obrigado muito especial: Ao Valentim e à Sofia por partilharem todos os momentos nesta caminhada. São, de facto, a minha “base segura”, pela paciência e compreensão com que souberam acompanhar os momentos de todo o meu percurso académico e, a quem tirei horas sem fim da minha companhia.

A todas estas pessoas, porque sem elas não teria chegado a este patamar, porque me ensinaram o melhor caminho a seguir, transmitiram-me valores, dos quais jamais me irei esquecer, deixo a mais sincera gratidão.

Não posso deixar de dar um agradecimento especial, à Ricardina, por estar presente nos momentos em que eu mais precisei de ajuda. Ao Sr. Francisco, das muitas conversas que tivemos e, que através delas, me deu a conhecer o que a vida nos pode dar de melhor e de pior.

A Deus que me guiou nesta jornada e, que me ajudou a ultrapassar os obstáculos, que por vários momentos, pensei que não conseguia ultrapassar.

Perceção do Suporte Social e Adaptação dos Estudantes ao Ensino Superior

Resumo

A presente dissertação procurou investigar a relação existente entre as variáveis do suporte social percebido e a adaptação ao Ensino Superior numa amostra de 150 estudantes, pertencentes ao segundo e terceiro anos de várias licenciaturas da Universidade de Évora. Para tal recorreu-se à aplicação do Questionário de Suporte Social, na sua versão Portuguesa (SSQ6; 2002) e do Questionário de Vivências Académicas na sua versão reduzida (QVA-r; 1999). Verificou-se a existência de algumas correlações significativas entre as variáveis da perceção do suporte social e as dimensões da Adaptação. Foi, também, possível verificar que existem diferenças de perceção de suporte social e de adaptação face às variáveis género e ano frequentado. Na variável local de residência, não foi possível verificar diferenças significativas.

Palavras-chave: Perceção do Suporte Social; Adaptação; Ensino Superior

Perception of Social Support and Adjustment of Students to Higher Education

Abstract

The present dissertation aimed to investigate the relation that exists between the variables of social support perceived and the adaptation to Higher Education with a sample of 150 students that were attending the 2nd and the 3rd year of different Graduate Degree courses at the University of Évora. To accomplish this task, the Portuguese version of the Social Support Questionnaire was used (SSQ6; 2002), as well as the reduced version of the Questionnaire of Academic Performance (QVA-r; 1999). It was found that there are some significant correlations between the variables of the perception of social support and the dimensions of Adaptation. It was also possible to verify that there are differences of perception of social support and adaption in what concerns the variables of gender and school year that the students were attending. Regarding the variable that refers to the place of residence, it wasn't possible to see significant differences.

Keywords: Perception of Social Support; Adaption; Higher Education

Índice Geral

Agradecimentos.....	iii
Resumo	iv
Abstract	v
Índice Geral	vi
Índice de Tabelas	viii
Introdução.....	1
Parte I: Enquadramento Teórico	3
Capítulo I: Transição e Adaptação do Estudante Ao Ensino Superior.....	5
Introdução.....	5
1.1. A Transição.....	6
1.2. Adaptação Ao Ensino Superior	8
Capítulo II: Suporte Social	17
Introdução.....	17
2.1. Suporte Social: Conceito.....	18
2.2. Tipos e Fontes de Suporte Social	22
Parte II: Estudo Empírico	29
Capítulo III: Objetivos, Questão e Hipóteses de Investigação.....	30
Capítulo IV: Metodologia.....	35
Introdução.....	35
4.1. Enquadramento Metodológico do Estudo	35
4.2. Amostra	37
4.3. Instrumentos	41
4.4. Procedimentos.....	48
Capítulo V: Apresentação e Discussão dos Resultados.....	50

Conclusão.....	65
Referências	71
Anexos	lxxxii

Índice de Tabelas

Tabela 1 - Distribuição dos Participantes por Sexo e Ano.....	38
Tabela 2 - Caracterização Socioeconómica dos Participantes.....	39
Tabela 3 - Distribuição dos Participantes por Sexo e Estatuto de Mobilidade	40
Tabela 4 - Distribuição dos Participantes por Sexo e Frequência com que se deslocam à residência onde habitavam antes da entrada no Ensino Superior.....	40
Tabela 5 - Distribuição dos participantes por Sexo em função das pessoas com quem vivem	41
Tabela 6 - Dimensionalidade do QVA-r adaptado de Almeida et al., (2002).....	45
Tabela 7 - Médias e Desvio-padrão das cinco dimensões do QVA-r.....	51
Tabela 8 - Médias e Desvio-padrão das duas dimensões do SSQ6.....	52
Tabela 9 - Correlações entre as dimensões do QVA-r e a Percepção do Suporte Social no Sexo Masculino	53
Tabela 10 - Correlações entre as dimensões do QVA-r e a Percepção do Suporte Social no Sexo Feminino	54
Tabela 11 - Correlações entre as dimensões do QVA-r e a Percepção do Suporte Social no 2º ano	55
Tabela 12 - Correlações entre as dimensões do QVA-r e a Percepção do Suporte Social no 3º ano	56
Tabela 13 - Correlações entre as dimensões do QVA-r e a Percepção do Suporte Social em Estudantes Deslocados	57
Tabela 14 - Correlações entre as dimensões do QVA-r e a Percepção do Suporte Social em Estudantes Não Deslocados	58
Tabela 15 - Correlações entre as dimensões do QVA-r e a Percepção do Suporte Social na Amostra Total	59
Tabela 16 - Diferenças das dimensões do QVA-r em função do Sexo.....	60
Tabela 17 - Diferenças das dimensões do QVA-r em função do Ano Frequentado.....	61
Tabela 18 - Diferenças das dimensões do QVA-r em função do Estatuto de Mobilidade.....	62

Tabela 19 - Diferenças das dimensões do SSQ6 em função do Sexo	62
Tabela 20 - Diferenças das dimensões do SSQ6 em função do Ano Frequentado	63
Tabela 21 - Diferenças das dimensões do SSQ6 em função do Estatuto de Mobilidade.....	63

Introdução

“Escrevo para compreender”
(Saramago)

A entrada na Universidade constitui um desafio para a maioria dos estudantes, com inúmeras mudanças, o que implica um processo de adaptação a uma série de novas exigências pessoais, sociais e institucionais com implicações a nível académico, social, pessoal, entre muitos outros. Embora complexo e multidimensional, este processo não se esgota no primeiro ano do curso. Durante todo o percurso académico, o estudante enfrentará exigências às quais terá que se ajustar.

Os investigadores têm apontado um conjunto de fatores que podem desempenhar uma importância vital na adaptação do jovem ao contexto universitário. Com efeito, diversas investigações, nomeadamente no contexto português (Pinheiro, 2003; Seco, Casimiro, Pereira, Dias & Custódio, 2007) têm apontado o suporte social percebido como elemento facilitador dessa adaptação. O facto de os estudantes perceberem que têm disponível um conjunto de relacionamentos interpessoais, que os podem ajudar em caso de necessidade, constitui uma condição facilitadora de uma adaptação bem-sucedida. Dessa forma, esperamos que quanto mais apoiados os estudantes se perceberem, mais positivas serão as suas vivências académicas.

Assim, propomo-nos desenvolver a presente investigação, em que o objetivo principal é analisar a relação existente entre as variáveis de perceção do suporte social, disponibilidade e satisfação, e as dimensões da adaptação pessoal, interpessoal, estudo, carreira e institucional em alunos que frequentam o segundo e terceiro anos da Universidade.

Pretendemos, igualmente, contribuir para a análise de diferenças interindividuais, quer no suporte social percebido, quer nas vivências académicas, em função de dados sociodemográficos, efetuando uma análise de diferenças de médias.

Assim, no conjunto, esta investigação encontra-se organizada em duas grandes partes: na primeira, é exposto o enquadramento teórico sobre as temáticas em estudo; na segunda parte, é apresentado o estudo empírico.

Na primeira parte, no primeiro capítulo serão abordados os temas da transição e adaptação do estudante ao Ensino Superior. Em seguida, expõe diferentes tipos de ajustamento ao Ensino Superior.

O segundo capítulo inicia com uma breve introdução, e em seguida são apresentadas algumas definições de suporte social. Seguem-se alguns tipos e fontes de suporte social e, por último, é abordado o suporte social percebido.

Na segunda parte desta dissertação, encontra-se o estudo empírico que expõe a investigação realizada na Universidade de Évora. Participaram 150 alunos do 2º e 3º anos de diversas licenciaturas, que responderam a três questionários: o QVA-r - (Questionário De Vivências Académicas, na sua versão reduzida); o SSQ6 (Questionário de Perceção de Suporte Social, na sua versão reduzida) e o Questionário de Caracterização Sociodemográfica. Esta segunda parte inicia com o terceiro capítulo, onde são apresentados os objetivos, questão e hipóteses de investigação. Segue-se o quarto capítulo referente à metodologia onde são apresentados a amostra, os instrumentos utilizados na recolha de dados para o respetivo estudo empírico e, na última parte deste capítulo, apresentamos os procedimentos estatísticos utilizados na recolha e análise dos dados, tal como a respetiva descrição e justificação pela qual foram utilizados. No quinto capítulo do estudo empírico, surgem a apresentação e discussão dos resultados obtidos.

Na secção da conclusão, são expostas as principais conclusões do trabalho realizado, onde são delineadas algumas ilações e se assinalam as principais limitações da presente investigação, sendo avançadas algumas sugestões no sentido de as ultrapassar.

PARTE I

ENQUADRAMENTO TEÓRICO

Capítulo I

Transição e Adaptação do Estudante

Ao Ensino Superior

Introdução

A entrada para o Ensino Superior é uma etapa marcante na vida de muitos jovens estudantes. Para a maioria, é a concretização de um sonho alicerçado, ao longo dos anos e frequentemente partilhado por todos os que o rodeiam (família e amigos).

Se para muitos a transição para o Ensino Superior significa o alcançar da autonomia e liberdade, que há muito é desejada, para outros pode não corresponder ao que esperavam e, acarretar algumas dificuldades. No entanto, a maioria dos estudantes que chega ao Ensino Superior possui expectativas positivas em relação ao seu novo estilo de vida, e é quase sempre com orgulho que se iniciam nesta nova caminhada da sua vida pessoal, social e académica (Pinheiro, 2004)

Com efeito, a transição para este novo contexto educativo, confronta os jovens universitários com inúmeros desafios que exigem adaptações constantes em diferentes domínios.

Entrar no Ensino Superior é ter que se confrontar com as normas próprias da instituição, com tarefas académicas que exigem novas competências de estudo, mais organização e envolvimento por parte do aluno (Seco, Casimiro, Pereira, Dias & Custódio, 2005). Significa, um acréscimo de responsabilidades e a possibilidade de construir novos projetos, amizades e relacionamentos interpessoais (Seco et al., 2005).

Simbolicamente é uma etapa que por si só, tem uma série de implicações e alterações no núcleo de vida do estudante, e se uns conseguem adaptar-se facilmente a todas as exigências e mudanças, outros há que têm dificuldades em fazê-lo (Oliveira, Monteiro, Alho, Tavares & Diniz, 2010).

No entanto, todas as exigências e desafios que são colocados a estes jovens são fundamentais para o seu desenvolvimento.

Segundo Pinheiro (2003), a transição e a adaptação para o Ensino Superior, podem ser entendidas como um processo que tem o seu tempo para acontecer, necessita de tempo para acontecer e, é de esperar que o tempo traga mais mudanças. Tendo em conta a pesquisa literária efetuada por Pinheiro (2003), não é apenas o estudante que ingressa pela primeira vez no Ensino Superior que vive situações de mudança, pois ao longo do percurso académico as situações que envolvem mudanças são muitas, podendo considerar-se em transição todo o aluno que repete o primeiro ano do seu curso ou de outro para o qual requereu transferência, o estudante que não mudando de curso mas de instituição, o que teve de procurar emprego para a sua garantia económica, o que passou a viver com outros estudantes numa cidade desconhecida, entre muitas outras situações. Assim, a necessidade de se adaptar às mudanças, é frequentemente expressa pelos estudantes.

Considera-se, que os jovens tomem consciência que com a entrada na Universidade, se seguem mudanças, desafios e exigências e que este processo de transição requer várias adaptações ao longo da sua frequência universitária.

1.1. A Transição...

A transição para o Ensino Superior confronta os jovens com inúmeros desafios e tarefas complexas. Esses desafios mostram a riqueza de vivências proporcionadas ao jovem aquando a sua entrada e adaptação ao Ensino Superior (Almeida, 1998).

A existência de uma série de situações, faz com que esta etapa se assuma como marcante no desenvolvimento psicossocial dos jovens estudantes, a par das mudanças desenvolvimentais operadas entre a fase final da adolescência e o início da vida adulta. A saída de casa, a separação da família e amigos, a adoção de novos papéis e responsabilidades de forma eficiente, o desempenhar de tarefas académicas propostas por um nível de ensino mais exigente e de maior especificidade (Soares, Guisande & Almeida, 2007), o confronto com um meio, para a maioria totalmente desconhecido, que implica o tornar-se autónomo e decidir quem se é e o que se quer fazer da vida (Chickering & Reisser, 1993; Ferreira & Hood, 1990), fazem desta transição uma das mais significativas da sua vida.

Os jovens são confrontados com a necessidade de resolver um conjunto de múltiplas tarefas significativas em quatro grandes domínios: *O domínio académico*, que

requer bruscos e contínuos ajustamentos a novos espaços da sua vida (cidades, instituição académica, casas, cantinas, etc.), a novos papéis que terá que assumir, e rotinas do dia a dia, a novos sistemas de ensino e novas formas de avaliação, ritmos de estudo e estratégias de aprendizagem. *No domínio social*, o desenvolvimento de um sentido de competência de relacionamento interpessoal é o culminar da tarefa. Impõem-se tarefas como o desenvolvimento de padrões de relacionamento interpessoal mais maduros na relação com a família, e o estabelecimento de novos relacionamentos com novos professores e novos colegas. *No domínio pessoal*, o jovem deve responder aos desafios com forte sentido de identidade e intimidade, desenvolver a competência intelectual, o autoconhecimento e uma visão pessoal do mundo. *No domínio vocacional*, a Universidade constitui a peça fundamental para o desenvolvimento de uma identidade vocacional, onde o compromisso com determinados objetivos vocacionais e institucionais assume extrema importância. Ainda neste domínio, espera-se que o jovem experimente e confirme as suas opções vocacionais, que invisita no curso e na carreira profissional associada (Almeida, Soares & Ferreira, 2000; Gonçalves & Cruz, 1988; Upcraft & Gardner, 1989).

Geralmente marcado pela vivência de sentimentos ambíguos e contraditórios (Nico, 2000), este período de transição revela-se importante, porque nesta fase o jovem enfrenta desafios pessoais e externos variados, que põem à prova os seus recursos internos e a capacidade para lidar com a ambiguidade e a incerteza (Faria & Santos, 2000).

Os recursos pessoais desenvolvidos previamente, poderão ser decisivos para o modo como os estudantes gerem a discrepância entre as expectativas criadas e a realidade que encontram e, para a forma como mobilizam estratégias para resolver as tarefas associadas à gestão pessoal, interpessoal e académica (Almeida, Soares & Ferreira, 1999).

Faria e Santos (2000) consideram que as situações desafiantes, arriscadas e ambíguas vividas pelos estudantes universitários, proporcionam mais oportunidade de desenvolvimento, de autoconhecimento e de revelação de sentimentos de competência pessoal, facilitando a mudança nesta fase de ciclo de vida dos mesmos.

Investigações revelam que mais de metade dos jovens que ingressam no Ensino Superior, manifesta dificuldades nesta transição educativa (Leitão & Paixão, 1999) em lidar com os desafios que se lhe colocam (Soares, Almeida, Diniz & Guisande, 2006) e, outras, sugerem um aumento dos níveis de psicopatologia, onde se regista uma

elevada prevalência de problemas emocionais, como o isolamento, solidão, stress ou depressão, conflitos nas relações com os pais e colegas, abuso de álcool ou de outras substâncias psicoativas (Stone & Archer, 1990).

Deste modo, face a dificuldades ou adversidades, esta transição pode ser entendida como um processo complexo e vivenciado de forma diferente pelos alunos. Para alguns, a expectativa de uma maior liberdade e autonomia marcam de forma excitante esta transição, já para outros, pode representar ansiedade (Soares, Guisande & Almeida, 2007).

Se as situações de stress e de rutura forem evitadas, otimizando os recursos sociais (as diferentes fontes de suporte social que possui, família, amigos e colegas), poder-se-á ajudar os estudantes a diminuir o impacto de todas as adversidades que poderão surgir na entrada para o Ensino Superior (Pinheiro, 2003). Torna-se assim fundamental, que se sinta protegido e valorizado por todos os elementos dos vários sistemas a que pertence (Pinheiro, 2004).

1.2. Adaptação Ao Ensino Superior

No que se refere ao conceito de adaptação, a primeira definição de adaptação universitária surge nos anos sessenta do século XX, apresentada por Arkoff, sendo descrita como um processo que envolve não só o desempenho académico, mas também o crescimento pessoal do estudante (Abdullah, Elias, Mahyuddin & Uli, 2009).

Na literatura, a adaptação ao contexto universitário tem sido concetualizada como um processo bastante complexo e multidimensional, envolvendo vários fatores, tanto de natureza intrapessoal, como de natureza contextual. É, assim, considerado um construto que reflete a qualidade da relação que se estabelece, permanentemente, entre o estudante e o contexto universitário.

A análise do fenómeno de adaptação ao Ensino Superior tende a orientar-se por duas vertentes: a académica e a social. A primeira prende-se com as experiências académicas vividas no campus, a segunda é relativa às experiências de relacionamento interpessoal no novo contexto. Diniz e Almeida (2006) referem ser as duas importantes, já que quer as atividades académicas, quer as sociais, são fatores importantes na aprendizagem e desenvolvimento dos alunos.

Partindo da concetualização do conceito de adaptação ao Ensino Superior como um processo complexo e multidimensional, que reflete a forma como os jovens estu-

dantes se adaptam ao novo contexto e aos desafios, pressões e exigências inerentes (Almeida et al., 2000; Baker & Sirky, 1989; Pascarella & Terenzini, 1991, 1998; Upcraft & Gardner, 1989), é possível referir quatro grandes áreas de ajustamento: (1) a adaptação académica, que se relaciona com a adaptação dos jovens às questões de natureza mais estritamente educativa / académica, colocadas por um nível de ensino com um grau de exigência mais elevado; (2) a adaptação social, que tem que ver com a forma como o estudante interage com os vários elementos da comunidade universitária (professores, funcionários, grupos de pares); (3) a adaptação pessoal e emocional, que envolve essencialmente aspetos associados ao bem-estar e ao equilíbrio físico e psicológico dos alunos; e (4) a adaptação institucional, que se relaciona com o grau de comprometimento dos estudantes na concretização dos seus objetivos educativos/profissionais na instituição que frequentam e ao grau de satisfação que demonstram em relação à experiência universitária na globalidade.

Assim, quando falamos em adaptação referimo-nos a um ajustamento global de todos estes domínios. A qualidade das respostas em cada uma destas áreas define a qualidade do ajustamento ao contexto universitário. É necessário algum equilíbrio entre todas estas áreas, para que o processo de adaptação decorra de uma forma eficaz. A análise e a compreensão deste processo obriga à análise simultânea da forma como os estudantes respondem a cada uma destas áreas, e às interações que se estabelecem entre elas (Soares, 2003).

A adaptação ao Ensino Superior encontra-se ligada aos desafios e ao modo como o estudante é capaz de os ultrapassar. Quando determinados desafios são ultrapassados com sucesso pelo estudante, produzem-se, na maioria dos casos, mudanças que se traduzem em desenvolvimento, adaptação e realização a níveis mais elevados em termos académicos, sociais e pessoais (Pires, 2001).

Face a todos os desafios que resultam do processo de adaptação, o estudante adotará posturas relativamente à percepção que faz desta sua função (Postic, 1984). O impacto dos desafios depende quer das características pessoais do estudante, quer dos apoios que lhe são disponibilizados (Chickering & Reisser, 1993; Ferreira & Hood, 1990).

Nem sempre os desafios são percecionados da mesma forma pelos estudantes. Quando são percecionados como elevados, essa situação poderá levar a dificuldades ao nível das atividades académicas pessoais e sociais, como também pode gerar pro-

blemas relativos à consolidação da identidade e desenvolvimento vocacional (Fisher, 1994).

Sendo os desafios importantes, devem ser suficientes para que o indivíduo faça um novo tipo de adaptação, não devendo, no entanto, ultrapassar a intensidade necessária de modo a tornar-se uma condição perturbadora (Ferreira & Hood, 1990). Assim, é importante sublinhar que o desafio deve ser acompanhado por apoios, pois estes são necessários já que os indivíduos não crescem sem desafios e o montante dos desafios tolerados será dependente do apoio disponível (Ferreira & Hood, 1990).

No entanto, segundo Santos e Almeida (2001), dado o nível de desenvolvimento esperado dos estudantes universitários, supõe-se que sejam capazes por si só, de fazer face a todos os desafios e exigências com que são confrontados.

Uma adequada adaptação à Universidade, promove menores dificuldades escolares, maior sentimento de pertença e uma atitude positiva face à instituição (Oberti, 1995, citado por Nico, 1995). Esta adaptação adequada tornará os estudantes mais felizes com a sua nova situação contextual (Nico, 1995).

1.2.1. Ajustamento Académico

No domínio académico, os estudantes deparam-se com muitas mudanças. São confrontados com um ambiente de ensino e aprendizagem menos estruturado, em que as normas, as experiências e exigências que lhes são colocadas são mais ténues e ambíguas (Chickering, 1999) em que se espera que manifestem, níveis elevados de iniciativa, independência e autonomia nas aprendizagens, no estabelecimento de objetivos e na definição de estratégias para os atingir (Faria, 1998), sobretudo com a formatação dos cursos à Declaração de Bolonha.

Novos ritmos e novas formas de aprender, novos professores e novas formas de avaliação, muitas vezes sem manuais, apenas com esquemas genéricos dos conteúdos programáticos e com uma lista de bibliografia recomendada, fazem com que o estudante tenha que descobrir formas de aprender e de obter sucesso, por sua própria iniciativa (Almeida, 2007). Espera-se assim, que os alunos procurem, organizem e integrem informações vindas de várias fontes.

É esperado que os alunos demonstrem um processamento mais profundo da informação, competências de autoregulação mais sofisticadas e maiores níveis de pensamento crítico (Zimmerman, 1990).

No Ensino Superior é exigido que os alunos manifestem elevadas competências verbais e de investigação. Ler mais rapidamente, tirar notas/apontamentos enquanto o professor fala, elaborar trabalhos que requerem discursos longos, rigorosos e elaborados e onde têm de desenvolver uma postura mais crítica face à informação que lhes chega.

A investigação realizada tem revelado que algumas das dificuldades de adaptação à Universidade, decorrem da ineficácia dos métodos de trabalho dos estudantes. Grande parte das dificuldades de aprendizagem e de rendimento académico, são explicadas por processos de aprendizagem e métodos de estudo pouco eficazes (Monteiro, Vasconcelos & Almeida, 2005).

A grande quantidade de matéria a aprender e a sua dificuldade, a necessidade percebida de maior investimento no estudo, a quantidade de trabalhos a realizar e a pressão a que estão sujeitos (pelos pais, familiares e comunidade em geral) para a obtenção de bons resultados académicos, provocam um maior nível de stress com o qual os alunos têm que lidar (Polo, Hernández & Pozo, 1996). Estes sentem-se frequentemente confusos e desorientados, sentindo necessidade de apoio na reformulação dos seus métodos de estudo, na gestão eficaz do seu tempo e na organização dos seus apontamentos. Elaborar horários, planos de estudo, ajuda a organizar e a gerir o tempo de que dispõem. Estes procedimentos são importantes na medida em que evitam o estudo intensivo nas vésperas das avaliações, as dificuldades de concentração e de memorização ou os sentimentos de ansiedade e insegurança (Silva & Sá, 1993). Com efeito, os hábitos de trabalho dos alunos, não se podem cingir a um trabalho sazonal, dirigido apenas às frequências e aos exames, havendo agora a necessidade de um estudo contínuo.

Um estudo efetuado por Almeida, Santos, Dias, Botelho e Ramalho (1998) mostra que os alunos dos primeiros anos mencionam mais frequentemente, os problemas com a gestão do tempo e os fatores associados à aprendizagem (a motivação e os métodos de estudo) como aqueles que representam grande parte das dificuldades de adaptação à instituição de Ensino Superior que frequentam.

1.2.2. Ajustamento Social

O ajustamento social implica uma orientação pessoal do indivíduo relativamente aos outros (meio exterior). No contexto universitário, o ajustamento social envolve o estabelecimento de relações interpessoais com os colegas, com os professores e com a própria instituição. Dessa forma, a qualidade do ajustamento a este contexto depende da qualidade destas interações.

A entrada para este novo contexto, traduz para muitos jovens, um afastamento das relações securizantes da infância e da adolescência ao nível dos amigos e da família, e a conseqüente necessidade de estabelecer novas amizades e relações interpessoais que possam servir de suporte social (Soares et al., 2007).

Assim, os estudantes que vivenciam esta entrada como uma experiência interpessoal desafiante, podem orientar-se no sentido de conseguirem fazer novos amigos, o que resultará num melhor ajuste ao meio universitário, ao contrário daqueles que vivem esta entrada como ameaçadora. Estes últimos poderão facilmente fracassar no desenvolvimento de novas amizades, e poderão experimentar dificuldades de ajustamento (Paul & Kelleher, 1995). Ainda, segundo os mesmos autores, os estudantes que vivem a entrada para o Ensino Superior como ameaçadora, encontram-se centrados nas amizades dos anos pré-universitários. O processo de ajustamento social é, assim, muito lento para a maioria dos estudantes, pois as preocupações relacionadas com as amizades anteriores contribuem para o acréscimo das dificuldades de alguns estudantes (Paul & Kelleher, 1995).

O ajustamento social inclui, não só a capacidade dos estudantes para construírem novas redes relacionais com os colegas do seu ou de outro curso, como também participar em atividades do campus que impliquem a cooperação, integrar-se na vida social da sua Universidade, ser capaz de gerir a liberdade criada pela saída de casa e pela diminuição da supervisão parental.

Neste contexto, a gestão do tempo é o problema que surge como a dificuldade mais verbalizada pelos estudantes (Almeida et al., 1998). A flexibilidade como se encontra organizado o ensino de aprendizagem na Universidade, requer capacidades de gestão do tempo por parte do aluno, conciliando as atividades letivas e de estudo com as demais atividades dentro e fora do campus (Almeida et al., 1998).

O grupo de pares é apontado, habitualmente, como a primeira preocupação dos jovens que ingressam o Ensino Superior. A relação com este grupo ajuda a superar as dificuldades inerentes à transição para o novo contexto de vida (Diniz & Almeida, 2005).

Com efeito, os pares ajudam os alunos a lidar com as questões de autonomia face aos pais, a implementar objetivos educativos e profissionais, fornecem apoio emocional, garantem oportunidades para a exploração da identidade, para o desenvolvimento de relações interpessoais e para a socialização (Chickering & Reisser, 1993).

Segundo Winiston (1990), o desenvolvimento de relações interpessoais maduras implica um relacionamento com o outro, caracterizado pela independência, franqueza, confiança e um certo grau de compreensão das diferenças individuais entre amigos.

A existência de relacionamentos interpessoais satisfatórios e a percepção de suporte social obtido por estas relações, têm sido apontados na literatura como elementos facilitadores de adaptação pessoal e social, em momentos de transição ou mudança, em especial no processo de transição e adaptação ao Ensino Superior. As relações interpessoais com os colegas de curso proporcionam suporte emocional e satisfazem necessidades que não são preenchidas pelo currículo, ensino ou instituição (Pinheiro, 2003).

A par da relação com o grupo de pares, a relação com os professores também tem impacto na qualidade da adaptação ao contexto universitário (Astin, 1996).

Lampert (1993) refere que os professores se assumem como importantes figuras de socialização podendo afetar, de forma positiva e significativa, as atitudes dos alunos face à aprendizagem e à Universidade, os níveis de satisfação, o desenvolvimento pessoal e interpessoal, as aspirações educativas e profissionais, a persistência e o rendimento académico obtido.

As interações professores - alunos são uma das experiências com maior impacto nos padrões de adaptação, aprendizagem, e desenvolvimento dos alunos (Pascarella & Terenzini, 1991). Para além do tipo de práticas e estratégias de ensino adotadas pelos professores, a criação e manutenção de um clima relacional positivo entre o professor e o aluno, que privilegie a empatia e respeito mútuo, são importantes fatores para a aprendizagem e desenvolvimento dos alunos (Fraser, 1991).

Embora o relacionamento do professor com os alunos passe pelo exercício da ação docente, em contexto formal, consideramos que os contactos informais podem produzir efeitos positivos para a adaptação dos jovens estudantes. As atitudes e a

forma como os professores interagem com os alunos, o número de vezes que são vistos noutros locais do *campus* que não as salas de aulas e as estratégias de ensino adotadas, tendem a ser fatores importantes que fornecem indicação aos alunos acerca da sua acessibilidade e disponibilidade, para que contactos posteriores possam ser estabelecidos (Jaasma & Kooper, 1999).

A qualidade do ajustamento ao contexto universitário, depende para além dos contactos estabelecidos com os professores dentro e fora das salas de aula e das suas competências de ensino, como também da qualidade das interações com o grupo de pares e daquilo que fazem nas atividades extracurriculares. O estabelecimento de relações positivas, satisfatórias e alargadas com o grupo de pares e o envolvimento em atividades extracurriculares, estão associados a um processo mais facilitado de adaptação ao ensino superior (Pascarella & Terenzini, 1991).

As instituições do Ensino Superior assumem um papel fundamental no ajustamento dos jovens ao novo contexto. Deste modo, é importante nas instituições de Ensino Superior a criação e manutenção de ambientes atrativos, que satisfaçam e sustentem os esforços dos estudantes à realização dos seus objetivos académicos (Strange, 1996). Se a instituição estabelecer interações positivas com os seus alunos, traduzir-se-á em elevados níveis de ajustamento académico, social e pessoal à Universidade.

A adaptação ao Ensino Superior associa-se, também, ao sentimento de *homesickness* (saudades de casa). Os resultados de um estudo realizado por Ferraz e Pereira (2002) apontam para a existência de uma correlação negativa, entre o *homesickness* e as atividades de lazer, propostas pela Universidade. Concluíram, estes autores, que os estudantes quando se sentem bem acolhidos pela Universidade, acabam por se envolver mais nas atividades não sentindo tantas saudades de casa. Assim sendo, conseguem resolver o afastamento familiar com os novos investimentos afetivos no grupo de pares académico. Os mesmos autores consideram que as instituições devem empenhar-se no desenvolvimento e envolvimento dos seus estudantes, de forma a contribuírem para a sua adaptação ao Ensino Superior.

Ainda no contexto do ajustamento académico, outra variável importante para a adaptação ao Ensino Superior relaciona-se com o estatuto residencial dos estudantes (deslocados vs. não deslocados de casa). Segundo Boulter (2002), os estudantes que são capazes de se separar da família e dos outros significativos com quem têm laços emocionais próximos, mas, que mantêm uma proximidade emocional à distância, adaptam-se melhor à Universidade.

A maioria dos estudantes que entra para a Universidade deixa de viver com a família, passando a viver em residências universitárias ou em quartos alugados (Bastos, 1998). Viver numa residência com outros colegas pode facilitar algumas mudanças em diversas dimensões do desenvolvimento, particularmente ao nível do desenvolvimento do ego, capacidade para a intimidade e competência interpessoal (Riker, 1990). Viver num quarto com outro colega implica a que encontrem juntos soluções relativas a padrões de comportamentos, que podem originar diferenças e conflitos. O grande desafio com que o estudante se depara, é aprender a lidar e resolver esses conflitos. Os alunos que ficam a viver em casa, têm a oportunidade de conhecer novas pessoas e um novo mundo, no entanto continuam a receber segurança dos membros da família.

1.2.3. Ajustamento Pessoal e Emocional

A área do ajustamento pessoal emocional, ou vertente “psico” do ajustamento psicossocial refere-se, além dos sentimentos relacionados com a construção da identidade, a sentimentos sobre as decisões acerca da carreira, a manutenção da saúde e do bem-estar, ao desenvolvimento de atitudes e valores, que lhe permitam o estabelecimento de um estilo de vida próprio (Baker & Schultz, 1992).

A entrada para o Ensino Superior, coloca desafios relativamente à forma como os jovens se veem a si próprios e ao mundo. O sentido subjetivo de si caracterizado pela unidade e continuidade que permitam que se reconheça no passado, presente e futuro (Pires, 2001). A frequência universitária deve permitir aos jovens que se conheçam melhor, avaliem de forma realista, desenvolvam a autoestima e maiores níveis de segurança emocional. Implica, que desenvolvam estratégias de coping efetivas para lidar com as situações de ansiedade e stress que a vida universitária coloca e que sejam capazes de cuidar de si próprios, mantendo níveis adequados de saúde, bem-estar físico e psicológico (Almeida & Ferreira, 1999). Estudos longitudinais com estudantes do Ensino Superior, em que se analisaram itens do sentir-se deprimido, revelaram que o sentimento de bem-estar psicológico dos estudantes decresce ao longo dos anos de frequência universitária (Astin, 1997).

Reconhecendo a importância das dimensões do domínio psicossocial, para a adaptação dos jovens ao longo da sua frequência universitária, um dos autores que

mais se destacou na área do desenvolvimento psicossocial, foi Chickering na sua obra de 1969 (Chickering & Reisser, 1993).

Desenvolvida no contexto das teorias psicossociais, a teoria de Chickering, aborda o desenvolvimento do estudante universitário, em que os jovens estudantes são confrontados com a resolução de tarefas psicossociais em sete vetores ou dimensões: (i) tornar-se competente (desenvolver competências intelectuais, físicas e manuais, sociais e interpessoais); (ii) gerir emoções (desenvolver competências para identificar e aceitar as emoções, assim para expressá-las e controlá-las adequadamente); (iii) desenvolver a autonomia e interdependência (reconhecimento e aceitação da importância da interdependência, desenvolvimento da independência emocional e da independência instrumental; (iv) desenvolver relações interpessoais maduras (estabelecimento de relacionamentos interpessoais que contribuam para o desenvolvimento de um identidade, que inclui a aceitação e o aumento da tolerância às diferenças individuais, assim como a capacidade para estabelecer relações íntimas saudáveis; (v) estabelecer a identidade (estabelecimento de uma maior estabilidade e integração do self, aceitação pessoal, no que se refere à imagem corporal como ao género e à orientação sexual, valorização pessoal, autoestima e satisfação com os papéis de vida desempenhados); (vi) definir objetivos de vida (desenvolvimento de objetivos vocacionais claros e planos de ação para implementação, realização de compromissos relativamente a interesses e atividades específicas e estabelecimento de compromissos interpessoais mais firmes; (vii) desenvolver a integridade (aumento da congruência entre crenças e comportamentos e progressão de um sistema de valores rígido e moralista para um sistema mais humanizado e personalizado que reconhece e respeita os sistemas de valores dos outros) (Chickering & Reisser 1993).

Embora estes vetores não sejam exclusivos do estudante universitário, é durante os anos de frequência universitária que atingem o seu expoente máximo (Ferreira & Hood, 1990).

Capítulo II

Suporte Social

Introdução

A adaptação processa-se numa influência recíproca entre o meio e o indivíduo. Num processo de adaptação, o indivíduo terá que mobilizar recursos, de forma a desenvolver respostas adaptativas face às situações de desafios com que se confronta. Nesta linha, o suporte social assume-se como um recurso essencial para enfrentar todos estes desafios. Embora o suporte social recebido pelas relações sociais que se vão estabelecendo seja importante, é o suporte social percebido, ou seja, aquele que se percebe como disponível, caso se necessite, que assume um especial destaque. Assim, a perceção do suporte social destaca-se com um papel fundamental como um fator mediador no impacto de situações perturbadoras ou adversas (Sarason, Sarason & Pierce, 1990) e, um elemento facilitador da adaptação pessoal e social dos indivíduos nas diversas vivências relacionadas com situações de transição. Desta forma, podemos inferir que quanto mais os estudantes percecionarem que são apoiados pela sua rede de suporte social, mais fácil será adaptarem-se às vivências académicas.

Para uma melhor compreensão dos processos de adaptação do jovem ao Ensino Superior, é necessário ter em conta a interação de fatores pessoais e institucionais, assim como os relacionados com a sua rede de suporte social. Segundo algumas investigações realizadas em Portugal, junto de estudantes do Ensino Superior, as variáveis de suporte social (familiar e extrafamiliar) têm influência na adaptação ao novo contexto, quer nos aspetos vocacionais, quer na integração académica e social, quer ainda, nas variáveis de bem-estar pessoal (Pinheiro, 2003).

Assim, o principal objetivo deste capítulo consiste em apresentar o conceito de suporte social, de modo a compreender a sua evolução. Serão igualmente descritos os tipos e fontes de suporte social. Por último, apresentamos o suporte social percebido.

2.1. Suporte Social: Conceito

As origens históricas do conceito de suporte social remontam ao início dos anos setenta e, desde então, tem sido diferentemente definido na literatura ao longo dos anos, embora não haja consenso quanto à sua definição teórica.

O suporte social trata-se de um conceito complexo e dinâmico sendo percecionado de acordo com os seus intervenientes e, de acordo, com as circunstâncias. A diversidade de conceções, o seu grau de abstração, as suas definições, assim como os instrumentos desenvolvidos para a sua avaliação são muito díspares (Hupcey, 1998).

De um modo geral, suporte social é definido como comportamentos específicos de suporte percecionados pelo individuo, os quais funcionam como um reforço na rede social e têm um papel fundamental face às adversidades (Malecki & Demaray, 2002). A existência desse suporte parece diminuir os resultados negativos que os indivíduos experienciam aquando desses eventos adversos (Flaspohler, Elfstrom, Vanderzee, Sink & Birchmeier, 2009; Helgeson, 2003). Na mesma linha, Saylor e Leach (2009) afirmam que o mesmo conceito pode ser definido como a perceção que o individuo tem de ser valorizado e incluído pelos outros dentro da sua rede social.

Nesse sentido, um dos aspetos mais relevantes no conceito de suporte social, é a subjetividade e a individualidade, ou seja, a perceção pessoal que se tem acerca do apoio fornecido pela rede das relações sociais (Antunes & Fontaine, 1994/1995). A investigação no âmbito do suporte social tanto se refere a aspetos objetivos do apoio social, tais como número de amigos, frequência de contactos, intensidade dos contactos, existência ou não de amigos íntimos, de redes sociais, contactos sociais mesmo que não sejam com amigos, assim como a aspetos subjetivos, como é o caso da perceção que o indivíduo tem da sua adequação e satisfação com a dimensão social da vida (Ribeiro, 1999). O apoio ou suporte social define-se, genericamente, como a existência ou disponibilidade de pessoas em quem se pode confiar, que mostram a sua preocupação, que valorizam e que nutrem sentimentos pelos outros (Sarason, Levine, Basham & Sarason, 1983) e que coloca à disposição do individuo os recursos necessários em resposta aos pedidos de ajuda e de assistência (Dunst & Trivette, 1990). Neste sentido, salienta-se a importância do suporte social como um processo relacional que envolve, em simultâneo, a transmissão e a interpretação da mensagem de que os outros se preocupam e valorizam o individuo (Pinheiro & Ferreira, 2002).

Os trabalhos pioneiros de Caplan Cassel e Cobb, durante os anos setenta, tiveram grande relevância nas raízes históricas do conceito de suporte social, ao apontar a influência das interações sociais sobre o bem-estar e a saúde das pessoas.

Caplan (1974, citado por Ornelas, 1994) define o sistema de suporte como abrangendo, o sistema familiar, os amigos, os serviços informais baseados nas relações de vizinhança e a ajuda prestada pelos serviços da comunidade e o apoio prestado pelos serviços formais e pelos técnicos e profissionais na satisfação das necessidades sociais.

Para Cassel (1974, 1976), a maior controvérsia consistia na existência de pessoas que não eram atingidas a nível da saúde física e mental, apesar de igualmente sujeitas a condições adversas do meio (Ornelas, 1994). Assim, salientou a importância dos processos psicossociais na origem de algumas doenças, sobretudo as relacionadas com stress, mostrando o benefício do ambiente social em geral, e da presença de membros significativos em particular como fatores da diminuição da vulnerabilidade à doença e como fatores protetores da saúde e do bem-estar. O esbatimento dos efeitos adversos face à exposição aos fatores de stress, designados como fatores protetores, não era mais do que diversos tipos de apoio, provenientes dos grupos ou elementos significativos percebidos pelo indivíduo.

Cobb (1976, citado por Ribeiro, 1999) refere o suporte social como a presença de informação em três classes: informação que conduz o indivíduo a acreditar que é amado e que as restantes pessoas se preocupam consigo; informação que leva o indivíduo a acreditar que é apreciado e que tem valor; informação que conduz o indivíduo a acreditar que pertence a uma rede de comunicação e de obrigações mútuas. Segundo Cobb, cada indivíduo detém uma ideia generalizada acerca da relação que possui com os outros, considerando possuir suporte social se tiver o sentimento de que alguém o ama, protege e se preocupa consigo; o sentimento de que é estimado e tem valor; o sentimento de pertença a uma rede social assente na reciprocidade (Pinheiro, 1994). Assim, o suporte social só produzirá efeitos se for percebido como disponível no sistema relacional de cada indivíduo. Já Tardy (1985; citado por Malecki & Demaray, 2002) apresenta-nos um modelo que define cinco aspetos importantes de suporte social: a) *direção*, que se refere ao suporte social que é dado e recebido; b) *disposição*, que envolve o suporte a que alguém tem acesso e aquele que é utilizado; c) *avaliação*, sendo que esta corresponde à avaliação do suporte social; d) *conteúdo*, que envolve quatro tipos de suporte social diferentes (emocional, instrumen-

tal, informativo e de estima / avaliação) e e) *rede*, que diz respeito à fonte ou membros que compõem a rede de apoio ao indivíduo.

Ainda na década de setenta, Weiss (1974, citado por Neves & Pinheiro, 2009) refere o suporte social como dimensões ou funções possíveis das relações interpessoais que podem funcionar como benéficas sempre que são percebidas, pelo indivíduo, como disponíveis nos relacionamentos. A estas dimensões o autor chamou de provisões sociais, tendo mencionado seis na sua totalidade: *vinculação*, relacionada com o sentido de proximidade emocional e de segurança dada pelas relações interpessoais; *integração social*, relacionada com o sentido de pertença a um grupo que partilha ou tem em comum, um conjunto de interesses ou atividades; *reforço do valor*, que traduz o reconhecimento dos outros em relação à nossa competência, aptidão e valores; *aliança*, que se refere à garantia, certeza que podemos contar com os outros quando realmente necessitamos para resolver um problema; *orientação*, referente a uma função de informação e aconselhamento e, finalmente, *a oportunidade de cuidar*, referente ao sentido de responsabilidade pelo bem-estar de outra pessoa.

Weiss (1974) acrescentou que o suporte social se refere a uma apreciação subjetiva das características referidas dos relacionamentos interpessoais. Assim, estas características quando avaliadas por nós como positivas e disponíveis nos outros que nos são significativos, podem originar reações positivas de adaptação a situações que, também, são avaliadas como difíceis, perturbadoras ou causadoras de stress (Pinheiro, 2003).

Nesse sentido, o facto dos jovens estudantes perceberem que têm disponíveis um conjunto de relacionamentos interpessoais, tais como a família, amigos e os colegas, pode ajudá-los a resolver os problemas que vão surgindo e a sentirem-se orientados nos desafios com que se confrontam, o que constitui uma condição facilitadora de uma adaptação bem sucedida ao novo contexto académico (Seco, Casimiro, Pereira, Dias, & Custódio, 2006).

House (1981, citado por Pinheiro, 2003) considera que o suporte social se refere a uma transação interpessoal que envolve um ou mais aspetos: apoio de carácter emocional (amizade, empatia, amor); ajuda instrumental (ajuda de bens e serviços); informação acerca do meio e feedback acerca de si (informação relevante para autoavaliação).

Thoits (1982) define suporte social em função do grau de satisfação das necessidades sociais básicas, obtido através da interação com os outros, ou seja, da intera-

ção que se estabelece com as redes de suporte. Estas necessidades incluem afeto, estima, identidade, pertença e segurança e são satisfeitas através da ajuda emocional e instrumental ou material.

Posteriormente, Sarason (1988) reforça uma perspetiva mais pessoal e subjetiva em oposição a um conjunto objetivo de interações e trocas. O que parece ser relevante para esta autora é o grau em que o indivíduo se sente desejado, respeitado e envolvido socialmente (o suporte percebido).

Poder-se-á dizer que toda e qualquer rede social funciona como suporte social, se a entendermos como forma de relacionamento interpessoal, grupal ou comunitário que dá ao indivíduo um sentimento de proteção e apoio.

Em termos gerais, o suporte social pode ser entendido como um conjunto vasto de benefícios afetivos, comportamentais e de conhecimento, derivados da qualidade e quantidade dos relacionamentos interpessoais que o jovem adulto estabelece com a sua rede social. Pode ainda ser concebido como um processo multidimensional (com diversas dimensões, fontes, funções e mecanismos de ação) e bidirecional, pois reflete as necessidades, responsabilidades e perceções dos participantes nos relacionamentos de apoio (Pinheiro, 2003). Este aspeto bidirecional do suporte social integra o que as pessoas trazem para as situações e aquilo que as situações exercem sobre as pessoas nelas incluídas (Sarason & Sarason, 2009).

Sendo um construto multidimensional (Demaray, Malecki, Rueger, Brown & Summers, 2009), o suporte social possui diversos aspetos e componentes que têm um diferente impacto no indivíduo ou grupos (Ribeiro, 1999). Neste sentido, Dunst e Trivette (1990) sugerem a existência de cinco componentes do suporte social, todos eles interligados: a) *componente constitucional* que inclui as necessidades e a congruência existente entre estas e o suporte existente; b) *componente relacional* que engloba o estatuto familiar e relacional, o tamanho da rede social e a participação em organizações sociais; c) *componente funcional* que constitui o suporte disponível, o tipo de suporte (emocional, instrumental, informacional e material), a qualidade e quantidade de suporte e o desejo de apoiar; d) *componente estrutural* que está relacionada com a proximidade física e psicológica, frequência de contactos, nível de relação, reciprocidade e consistência; e e) *componente de satisfação* que avalia a utilidade e a ajuda fornecida.

2.2. Tipos e Fontes de Suporte Social

A entrada para o Ensino Superior implica reorganizações em termos pessoais e sociais. Ao ter de lidar com uma nova diversidade de situações, ambientes e interações, o estudante vai sentir necessidade de reorganizar e refazer a sua rede de suporte social. O jovem estudante deparar-se-á, com algumas modificações nas relações interpessoais constituídas e estruturadas até então, que permanecem como fontes importantes de apoio. Todas as pessoas que fazem parte da rede de suporte social do jovem, e que são percebidas como estando disponíveis para ajudarem a resolver problemas, caso necessite, são um recurso essencial durante o período de frequência académica. Constituem, assim, fontes que o estudante pode gerir e um suporte necessário para lidar com a situação de transição. Assim, o suporte social atua através do fornecimento ao indivíduo de recursos específicos, necessários para fazer face às suas situações de vida e que apenas podem ser obtidas no contexto de relações sociais (Weiss, 1974, referido por Moreira & Canaipa, 2007).

Thompson (1995; citado por Thompson, Flood & Goodvin, 2006) afirma que o suporte social consiste nas relações sociais proporcionarem, ou poderem proporcionar recursos materiais e interpessoais que sejam benéficos para o recetor, como conselhos, acesso à informação e serviços, partilha de tarefas e responsabilidades e, aquisição de competências. Neste sentido, pode-se afirmar que as interações e os relacionamentos interpessoais, revelam ser excelentes fontes de suporte social e assumir um papel extremamente importante na perceção do mesmo.

Segundo Sarason et al. (1990) as atitudes em relação aos outros e o papel das interações na perceção do suporte disponível, influenciam a tendência do indivíduo em avaliar o suporte social como mais ou menos disponível. Assim, a perceção de um suporte social disponível origina uma rede de relacionamentos sociais seguros que, por um lado permite a participação ativa, a exploração e a vivência de uma grande variedade de acontecimentos de vida e, por outro, permite o reforço e/ou aquisição de estratégias de *coping*, aptidões e autoconfiança.

De uma maneira geral, os relacionamentos interpessoais disponibilizam, não só diferentes formas de suporte social que podem ser percebidos pelos indivíduos, mas também influenciam, através das interações e participação nos grupos e sistemas sociais, as cognições, as emoções, os comportamentos e as respostas biofisiológicas

dos indivíduos. Atualmente são vistos como um fator que pode afetar, tanto positiva como negativamente, o estado de saúde e bem-estar dos indivíduos (Cohen, Gottlieb & Underwood, 2000).

A diversidade evidente no conceito de suporte social é justificada pela existência de diferentes tipos de apoio (como por exemplo, apoio emocional e instrumental), diferentes fontes (como por exemplo, o apoio que é fornecido pelo parceiro, pela família e pelos amigos) ou outras facetas, formas, ou expressões do fenômeno “apoio” (Veiel & Baumann, 1992).

De um modo geral, a literatura aponta para cinco tipos de apoio: *apoio emocional*, que é representado pelos sentimentos de apoio e de segurança que alguém pode receber, que implica capacidade de escuta, empatia e compreensão; *apoio afetivo*, na base do qual as pessoas se sentem estimadas e aceites pelos outros apesar dos seus defeitos, erros ou limitações; *apoio perceptivo* que pode levar um indivíduo a efetuar uma avaliação mais correta do seu problema, a dar-lhe outro significado e a estabelecer objetivos mais realistas; *apoio informativo*, exemplificado pelas informações e conselhos que ajudam as pessoas a compreender melhor as situações ambíguas ou difíceis de perceber, o que facilita as tomas de decisão; *apoio instrumental* que consiste na ajuda em termos materiais ou de serviços, para resolver determinado tipo de problema (Cohen & Wills, 1985).

O suporte social é dado e recebido no contexto das relações sociais, sendo que esse suporte pode ser obtido através de relações sociais dentro da rede de apoio ou através de uma rede formal de ajuda. Dunst e Trivette (1990) distinguem duas fontes de suporte social: informal e formal. A primeira inclui, simultaneamente os indivíduos (familiares, amigos, vizinhos, etc.) e os grupos sociais (clubes, igrejas, etc.) que são passíveis de fornecer apoio nas atividades do dia a dia em resposta a acontecimentos de vida normativos e não normativos. As redes de suporte formais abrangem as organizações sociais formais (hospitais, serviços de saúde, etc.), como os profissionais (enfermeiros, médicos, psicólogos, etc.) que estão organizados para fornecer assistência ou ajuda às pessoas.

Todo o suporte social recebido da família, amigos, das relações íntimas, instituição educativa, serviços de apoio ao estudante, profissionais ou colegas é importante e deve ser manifesto de forma a facilitar que o estudante o perceba como estando disponível caso necessite (Chickering & Schlossberg, 1995).

As interações e os relacionamentos interpessoais na família, no grupo de amigos/pares e nas relações amorosas constituem as fontes principais de suporte social. Estas interações contribuem 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 de ajuda ou relações de companheirismo e amizade (Pinheiro, 2003).

As interações que transmitem suporte podem influenciar o modo como as pessoas lidam com os diversos acontecimentos, não só no que sentem em relação a si mesmas, mas na forma como percebem e sentem que são amados, protegidos e que os outros se preocupam com ele.

Chartrand (1992) refere que o apoio social fornecido pelos pais e pelos pares constituem fatores chave na explicação da ausência/presença de sintomas psicopatológicos entre os estudantes, assumindo-se como um dos fatores protetores mais importantes no ajustamento dos jovens ao contexto universitário e de um desempenho bem sucedido. Especificamente, no que se refere às relações familiares, os investigadores, desde há muito tempo que reconheceram o seu efeito potencial nos níveis de adaptação ao contexto universitário (Rice, Cole & Lapsley, 1990).

As relações familiares assumem extrema importância no ajustamento ao Ensino Superior e, quando são percecionadas como possuindo estabilidade, aceitação e aprovação, o jovem acaba por experienciar bem-estar social e psicológico no processo de adaptação (Seco et al., 2005). Quando os pais são percecionados como fontes de suporte social, os estudantes revelam maior auto-confiança, maior capacidade de adaptação a novas situações e maior capacidade de enfrentar novos desafios (Seco et al., 2005).

Num estudo realizado por Holmbeck e Wandrei (1993, citados por Seco et al., 2005), os autores examinaram o suporte social fornecido pelos pais no processo de adaptação ao Ensino Superior, tendo concluído diferenças de género em relação aos fatores preditores da adaptação.

Barrera e Li (1996), numa revisão de estudos sobre o suporte social, concluíram que os pais são uma fonte importantíssima de apoio social com influência ao nível das metas educacionais e vocacionais do estudante. Um apoio parental adequado, com níveis elevados de coesão familiar, constitui um fator promotor de ajustamento a novos contextos de vida. Por conseguinte, um suporte familiar pobre tem sido associado a

comportamentos antissociais e de desajustamento, abuso de álcool e drogas no jovem adulto.

Holahan, Valentiner e Moos (1987), num estudo que tinha como objetivo compreender a relação entre suporte parental e a adaptação dos estudantes ao ensino superior, concluíram que o suporte parental e a ausência de conflito com ambas as figuras parentais revelaram-se diretamente relevantes para a adaptação na transição para a Universidade.

Uma investigação no contexto português, sobre o papel do suporte social dos pais, amigos e colegas, enquanto conjunto de benefícios emocionais, instrumentais e informativos na adaptação do estudante ao ensino superior revelou que níveis superiores de bem-estar psicológico (satisfação com a vida, equilíbrio emocional, estabilidade afetiva, felicidade e otimismo), estão associados aos estudantes que se sentem incondicionalmente aceites, protegidos e valorizados pela mãe e amigos e que pertencem ao sexo masculino (Pinheiro, 2003).

A percepção de aceitação por parte dos amigos tem-se mostrado, também ela, essencial no ajustamento emocional e relacional, constituindo-se como uma variável de maior efeito preditivo no bem-estar psicológico e no relacionamento com os amigos (Pinheiro, 2003).

O bem-estar social no relacionamento com os colegas (satisfação com os colegas de ano, nas áreas de cooperação e entretenimento, resolução de problemas pessoais, tolerância e intimidade) está associado a estudantes que sentem que são incondicionalmente aceites, protegidos e valorizados pelos amigos, que possuem um grupo restrito de colegas de curso e grupo regular de amigos, que usufruem de níveis elevados de satisfação das provisões sociais e são do género masculino (Pinheiro & Ferreira, 2005).

Tao, Pratt, Hunsberger e Pancer (2000) num estudo onde procuraram avaliar como a percepção dos alunos acerca do suporte social disponibilizado pelas suas redes de apoio se vai modificando à medida que se integram na vida universitária, verificaram que, embora o apoio fornecido pelos pais e professores fosse percebido como essencial numa fase inicial, o grupo de pares vai ganhando “terreno” à medida que o processo de adaptação ao Ensino Superior vai avançando.

Do que acima foi exposto, podemos concluir que tanto os tipos como as fontes de suporte são variados e os mesmos têm grande influência no processo de ajustamento ao Ensino Superior.

2.2.1. Suporte Social Percebido

Na distinção que alguns autores fazem entre os diferentes tipos de suporte social, surge a distinção entre suporte social percebido e suporte social recebido, sendo que o primeiro se refere ao suporte social que o indivíduo percebe como disponível se precisar dele e, o segundo ao suporte efetivamente recebido (Cramer, Henderson & Scott, 1997; citados por Ribeiro, 1999). De facto, o suporte social percebido diz respeito à avaliação, ou à apreciação cognitiva que o indivíduo faz dos recursos e relações que tem disponíveis, em caso de necessidade, mais do que a avaliação objetiva ou concreta do suporte que lhe é facultado.

Sarason e Sarason (1985) definem a perceção do suporte social como a convicção que cada um de nós tem, de que nos é possível receber ajuda ou empatia quando dela necessitamos. Os autores referem, que outro aspeto deste construto é o grau de satisfação individual, seja total ou parcial, com o suporte percebido como disponível.

Independentemente da forma como o suporte social é concetualizado, parece ter dois elementos fundamentais: a perceção 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 (Sarason et al., 1983). Estes dois fatores podem estar mais ou menos relacionados dependendo das características da personalidade de cada indivíduo, ou seja, para algumas pessoas o suporte social pode ser assegurado por um número muito alargado de apoiantes disponíveis, enquanto para outros basta uma única pessoa para prestar o apoio necessário (Sarason et al., 1983).

A perceção pessoal que os indivíduos têm acerca do apoio social, traduz-se na crença generalizada que desenvolvem de que os outros se interessam por eles e que estão disponíveis quando precisam. Nesse sentido, as relações que mantêm com os outros suscitam bastante satisfação (Antunes & Fontaine, 1994/95).

Sarason et al., 1990 consideraram que a perceção de suporte social não é mais do que um conjunto de expectativas que o suporte ou apoio existirá se necessitarmos dele. O suporte social percebido constitui um indicador da qualidade do suporte social que o indivíduo efetivamente recebe (Wills & Shinar, 2000; citados por Bokhorst, Sumter & Westenberg, 2009). Assim, esta perceção tem sido considerada um elemento facilitador da adaptação pessoal e social, nas diversas vivências relacionadas com situações de transição (Sarason, Pierce & Sarason, 1994), bem como se tem revelado,

ainda, como um fator mediador do impacto das situações perturbadoras ou adversas no bem-estar físico e emocional do indivíduo (Cohen & Wills, 1985). O aspecto fundamental da percepção do suporte social é a comunicação da mensagem de que se “é amado, valorizado e incondicionalmente aceito” (Sarason et al., 1990, p.110).

Sarason, Pierce e Sarason (1990) redefiniram o conceito de percepção de suporte social, designando-a como sentido de aceitação. Poderá, ser entendida como uma característica em relação ao suporte social e a tendência para interpretar comportamentos como sendo de suporte. Pode ainda ser considerada como uma característica que se manterá estável e mutável ao longo do tempo (Pinheiro, 2003). O dinamismo próprio do suporte social significa que os sujeitos mudam no tempo (mudanças intraindividuais), embora o possam fazer com mais ou menos estabilidade, ou seja, mantendo mais ou menos as suas posições relativas em relação aos outros.

Neste sentido, é de esperar que com o tempo aumente o número de indivíduos percecionados como disponíveis para prestar apoio quando for necessário (Pinheiro, 2003). No processo de adaptação/ajustamento ao Ensino Superior, os alunos tendem a aumentar os seus recursos sociais, de forma geral, e a percepção de suporte social, de forma específica, como estratégia para lidar de uma forma mais satisfatória com novos desafios e situações de stress (Pinheiro, 2003).

Assim, será importante para o estudante perceber o suporte social disponível no meio relacional em que se integra. Por isto, muitos autores consideram o suporte social percebido como um atributo pessoal e não como uma característica do meio que rodeia o indivíduo (Sarason, 1988).

Pinheiro (2003), numa análise correlacional entre as variáveis do suporte social e da adaptação dos estudantes, verificou que quanto mais elevada for a percepção do suporte social disponível (seja a percepção da rede social e das provisões que disponibilizam seja a aceitação incondicional dos pais, amigos e família), mais positivas e satisfatórias tendem a ser as vivências académicas dos estudantes, em especial as que se assumem como indicadoras de uma boa adaptação ao curso e à instituição, da existência de expectativas positivas relativamente ao percurso académico, de relacionamentos interpessoais com colegas e professores e, ainda, do bem-estar físico e psicológico. Procidano e Smith (1997) referem que a percepção do suporte social, não é mais do que um agente intermediário das relações interpessoais e do suporte recebido, que contribui para a autoestima e para o ajustamento.

Num estudo realizado por Seco et al., 2005, também se verificou que quanto mais elevada for a perceção 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 projetos vocacionais bem definidos, em relacionamentos interpessoais gratificantes e, ainda, na perceção do seu próprio bem-estar em geral.

Será então benéfico para o estudante perceber que os outros se interessam por si, (pais, amigos, família, colegas, professores, etc.), o valorizam, aceitam e, caso necessite o podem ajudar a resolver problemas e ultrapassar dificuldades (Pinheiro & Ferreira, 2005).

As dinâmicas familiares, em conjunto com outras relações interpessoais (com os pares, companheiros, professores), podem ser preditivas do ajustamento ou adaptação ao exercerem uma influência significativa nos esquemas adaptativos do jovem adulto. Assim sendo, será de admitir que os estudantes com níveis mais elevados de perceção do suporte social demonstrem padrões de adaptação ao Ensino Superior de melhor qualidade, com implicações positivas na sua satisfação com a vida em geral.

A partir de resultados de alguns estudos portugueses, foi possível identificar que a perceção da aceitação dos pais, amigos e família, são algumas das variáveis de perceção de suporte social, que podem ser importantes para a adaptação do estudante.

Brock, Sarason, Sanghvi e Gurung (1998; citados por Pinheiro 2003) referem que a perceção de aceitação por parte dos pais, amigos e família, é um elemento crucial da perceção de suporte social, traduzindo a avaliação que cada indivíduo faz da forma como é amado, respeitado e desejado no seio da família e amigos.

Assim, o apoio social percebido é muitas vezes referido como a proteção que as pessoas procuram para fazer face às suas exigências e problemas do dia a dia. Desta forma, poder-se-á considerar que a perceção do suporte social é determinante nos processos adaptativos do indivíduo e na transição do Ensino Secundário para o Ensino Superior.

PARTE II

ESTUDO EMPÍRICO

Capítulo III

Objetivos, Questão e Hipóteses de Investigação

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 (Seco et al., 2005). A massificação que se registou nas últimas décadas, neste nível de ensino, reflexo da democratização da nossa sociedade e do esforço governamental nacional em aumentar o número de licenciados no país tem promovido interesse pelo estudo do fenómeno da transição e da adaptação ao Ensino Superior.

A transição para o Ensino Superior exige diversas respostas adaptativas face aos desafios e exigências que esta nova etapa do desenvolvimento requer. Entre as condições que possivelmente interferem com a vulnerabilidade desta transição temos o suporte social percebido. Mais importante do que o suporte dado e recebido (suporte efetivo) é o que o indivíduo avalia ou percebe como estando disponível caso dele necessite (suporte percebido). Neste sentido, será benéfico para o estudante acreditar que os outros se interessam por si, o valorizam, aceitam e o possam ajudar a resolver problemas e a ultrapassar dificuldades. Assim, quanto mais apoiados se perceberem, em termos de disponibilidade e de satisfação, certamente mais satisfatórias serão as suas vivências ao longo do seu percurso académico.

Nesta medida, propomos como objetivo principal desta investigação estudar a relação existente entre o suporte social percebido e a adaptação avaliada pelas dimensões: pessoal, interpessoal, carreira, estudo e institucional, numa amostra de alunos a frequentarem diferentes licenciaturas na Universidade de Évora.

No que concerne às questões de investigação revestem-se de particular importância em qualquer estudo na medida em que vão servir de base à definição dos objetivos e das hipóteses. Como ponto de partida para o presente estudo e tendo subjacente o conhecimento das temáticas em análise, definiu-se a grande questão de investigação que passamos a enunciar:

Haverá relação entre o suporte social percebido e a adaptação ao Ensino Superior?

Após a formulação da questão de investigação, o passo seguinte consistiu na definição dos objetivos imprescindíveis para a prossecução do estudo. Assim, este estudo tem como objetivo geral:

Conhecer a relação existente entre a Adaptação dos Estudantes ao Ensino Superior e o Suporte Social Percebido, numa amostra de estudantes de 2º e 3º ano.

Partindo do objetivo geral acima referido propomos, ainda, os seguintes objetivos específicos:

1. Determinar a relação existente entre a Adaptação e o Suporte Social Percebido em função de *variáveis* como o sexo, o ano frequentado e *entre estudantes deslocados e não deslocados da sua área de residência*.
2. Analisar na amostra total, como interferem as variáveis do Suporte Social Percebido (disponibilidade da rede e, satisfação com essa disponibilidade da rede, nas dimensões da Adaptação ao Ensino Superior (pessoal, interpessoal, carreira, estudo e institucional).
3. Analisar eventuais diferenças de género, de ano e de estatuto residencial, ao nível do Suporte Social Percebido e das Vivências Académicas.

Face a um problema, definem-se as relações que parecem mais plausíveis a fim de poderem ser contestadas. Assim, a hipótese é entendida pela explicação ou solução mais plausível de um problema (Almeida & Freire, 2007). No seguimento dos objetivos do nosso estudo, formulámos um conjunto de hipóteses, que esperamos serem passíveis de resposta de acordo com os resultados obtidos nesta investigação e que passamos seguidamente a enunciar:

Relativamente ao primeiro objetivo específico, em que se pretende determinar a relação existente entre a Adaptação e o Suporte Social Percebido em função de *variáveis* como o sexo, o ano frequentado e *entre estudantes deslocados e não deslocados da sua área de residência*, surgem as seguintes hipóteses:

H01. Não existe uma relação positiva entre a Percepção do Suporte Social e a Adaptação dos estudantes ao Ensino Superior em função do sexo.

H02. Não existe uma relação positiva entre a Percepção do Suporte Social e a Adaptação dos estudantes ao Ensino Superior em função do ano frequentado.

H03. Não existe uma relação positiva entre a Percepção do Suporte Social e a Adaptação dos estudantes ao Ensino Superior em função do estatuto de mobilidade.

Relativamente ao segundo objetivo específico, em que se pretende analisar, na amostra total, como interferem as variáveis do Suporte Social Percebido (disponibilidade da rede e, satisfação com essa disponibilidade da rede, nas dimensões da Adaptação ao Ensino Superior (pessoal, interpessoal, carreira, estudo e institucional), surgem as seguintes hipóteses:

H04. Não existe uma relação positiva entre o Suporte Social Percebido (em termos de Satisfação e Disponibilidade) e as dimensões das vivências académicas dos Estudantes ao Ensino Superior na amostra total.

Relativamente ao terceiro objetivo específico, em que se pretende analisar eventuais diferenças de género, de ano e de estatuto residencial, ao nível do Suporte Social Percebido e das Vivências Académicas, colocam-se as seguintes hipóteses:

H05. Não há diferenças de Suporte Social Percebido e de Adaptação entre os estudantes do sexo feminino e os estudantes do sexo masculino.

H06. Não há diferenças de Suporte Social Percebido e de Adaptação entre alunos do 2º ano e alunos do 3º ano.

H07. Não há diferenças de Suporte Social Percebido e de Adaptação entre estudantes “deslocados” e estudantes “não deslocados” da sua área de residência.

As variáveis em estudo subdividem-se em dois grandes grupos: as variáveis de natureza psicológica e as variáveis de carácter sociodemográfico ou relativas ao perfil do estudante.

Relativamente às variáveis de natureza psicológica, o nosso plano metodológico abrange os seguintes construtos: a adaptação ao Ensino Superior, avaliada através do Questionário de Vivências Académicas- versão reduzida (QVA-r) e a Perceção do Suporte Social, medida pelo SSQ6.

No que se refere às variáveis do perfil do estudante, considerámos o sexo (variável nominal), o ano de curso frequentado (variável ordinal) e o facto de se encontram ou não deslocados da sua área de residência (variável nominal).

Capítulo IV

Metodologia

Introdução

Uma vez concluído o enquadramento teórico e, apresentados os objetivos da nossa dissertação, estamos em condições de proceder à elaboração da parte metodológica que descreve e discute a investigação empírica do tema em estudo.

Esta segunda parte, encontra-se estruturada com os seguintes momentos: Após um breve enquadramento metodológico, segue-se a caracterização da amostra, uma breve descrição dos instrumentos de avaliação utilizados e dos procedimentos de recolha e análise de dados.

4.1. Enquadramento Metodológico do Estudo

A metodologia de investigação dividiu-se em dois importantes aspetos: um respeitante aos momentos preparativos da própria investigação, os cuidados metodológicos que foram tidos em consideração desde a fase da definição do problema a investigar e a definição de um modelo de relações entre as variáveis a testar; e o outro referente às questões do plano de investigação, o que alicerçou a coerência e o sentido da necessária continuidade de decisões e de passos a seguir na investigação científica (Almeida & Freire, 2007).

A palavra “investigação” tem diferentes significados, dependendo de quem a utiliza (Hayman, 1984). Fortin (1999, p.17) considera a investigação científica como um “processo sistemático que permite examinar fenómenos com vista a obter respostas para questões precisas que merecem uma investigação”. Madeira e Abreu (2004, p. 55) consideram a pesquisa científica “uma atividade centrada na solução de problemas teóricos ou práticos, recorrendo ao uso do método científico”.

A investigação científica tem por objetivo conhecer melhor uma realidade, compreender melhor o universo ao qual pertencemos. A investigação faz sentido para sermos capazes de responder a problemas, por curiosidade ou por interesse (Gau-

thier, 2003). Pode-se considerar que a investigação pretende satisfazer uma pertinência científica, contribuindo para a evolução do conhecimento na área em causa; mas também uma pertinência social, respondendo às preocupações dos participantes ou decisores envolvidos na investigação (Gauthier, 2003).

Existem algumas dificuldades relacionadas com o facto de se começar uma investigação científica, devendo ser encarada como um percurso a realizar em direção a um melhor conhecimento, com todas as hesitações, desvios e incertezas que lhe estão subjacentes (Quivy & Campenhoudt, 2003).

À semelhança do que acontece em várias áreas, também a Psicologia se baseia em dados científicos. Efetivamente, dos vários métodos utilizados nesta disciplina, o método científico revela-se o mais rigoroso. O método científico é a abordagem usada pelos psicólogos para compreender e sistematizar o conhecimento, o comportamento e outros fenómenos de interesse, e consiste em três momentos principais: 1) identificar questões de interesse; 2) formular uma explicação; e 3) levar a cabo pesquisa para suportar ou refutar a explicação.

O desenvolvimento da investigação em qualquer disciplina, assim como nas ciências sociais, não é totalmente independente da sua evolução como ciência e prática. A investigação só se torna possível, através da aplicação de determinados métodos e técnicas. Estes, por sua vez, devem ir ao encontro do tipo de investigação, de modo a obter respostas às questões de investigação e às hipóteses formuladas.

Carmo e Ferreira (1998) diferenciam técnicas e métodos, referindo que a primeira representa a etapa de operações limitadas, enquanto o método é uma conceção intelectual. Os métodos, que são variados, devem harmonizar com os diferentes fundamentos filosóficos que suportam as orientações da investigação (Fortin, 1999).

Uma das questões com que frequentemente o investigador se depara é o tipo de metodologia a utilizar. Esta pode ser vista como o prolongamento natural da problemática, articulando de forma operacional os marcos e as pistas que serão finalmente retidos para orientar o trabalho de observação e de análise (Quivy & Campenhoudt, 2003). A escolha da metodologia depende em parte da recolha de dados e do tipo de estudo que pretende desenvolver.

Entre os diferentes métodos encontra-se o paradigma quantitativo e qualitativo. A diferença entre estes dois paradigmas refere-se ao processo de investigação e pressupõe que exista uma correspondência entre epistemologia, teoria e método. Todavia, a distinção é usualmente feita através do método utilizado. Alguns autores como Rei-

chartd e Cook (1986) defendem que os investigadores não têm que aderir rigorosamente a um dos paradigmas, podendo combinar os dois métodos. Por outro lado, autores como Brannen (1992) mencionam inconvenientes da utilização de ambos os métodos. Defendem também que a utilização conjunta de métodos qualitativos e quantitativos tem implicações de natureza teórica, o que se prende com o facto de estes métodos terem como base diferentes pressupostos, acerca da realidade social e da natureza dos dados recolhidos (Carmo & Ferreira, 1998).

Neste estudo, optou-se por utilizar o paradigma quantitativo. Os autores Reichardt e Cook (1986) destacam neste paradigma o positivismo lógico, dando ênfase às causas dos fenómenos sociais, apresentando uma medição rigorosa e controlada, orientada para os resultados, os dados são sólidos e passivos de repetição, é particularista e assume uma realidade estável.

De salientar que o investigador ao optar por este paradigma tem de estar desperto para uma das principais limitações que se prende com a natureza dos fenómenos estudados, a complexidade dos seres humanos; diferentes respostas dos indivíduos, grande número de variáveis e a subjetividade por parte do investigador (Carmo & Ferreira, 1998).

4.2. Amostra

Uma vez encontrada a população, ou seja, o conjunto de indivíduos onde se quer estudar o problema equacionado (Almeida & Freire, 2007) e em quem os resultados de uma investigação deverão manifestar-se, apesar de não terem sido todos observados (Santos, 2005), importa definir a amostra. A amostra é um subconjunto dos elementos de uma população, da qual são recolhidas informações ou registadas respostas e sobre a qual incide diretamente a investigação (Santos, 2005).

No presente estudo, optou-se pela utilização de uma *amostra de conveniência*, uma vez que os participantes se encontravam mais acessíveis ao investigador o que facilitou a execução da investigação. Neste âmbito, a escolha da instituição (Universidade de Évora) prende-se exatamente pela vantagem de ser mais acessível alcançar os sujeitos necessários para a investigação, uma vez que a investigadora estava integrada nessa mesma instituição.

Nos casos em que este método é utilizado, é importante que o investigador manifeste expressamente a limitação de generalização que daqui decorre (Santos, 2005).

Assim, a amostra observada não pretende, fazer a generalização dos seus resultados aos restantes sujeitos do universo populacional mas sim, dar o seu contributo para uma melhor compreensão das características desta população.

No estudo participaram 150 estudantes da Universidade de Évora, a frequentarem o 2º e 3º ano de diversas licenciaturas, dos quais 59 são do sexo masculino e 91 do sexo feminino.

Assim, no que diz respeito ao 2º ano de licenciatura, os participantes constituem um total de 72 alunos, sendo que 17 (11,4%) são rapazes e 55 (36,6%) são raparigas. Os 78 participantes do 3º ano dividem-se em 42 do sexo masculino (28%) e 36 do sexo feminino (24%).

Tabela 1 - Distribuição dos Participantes por Sexo e Ano

	2º Ano	3º Ano	Total
Masculino	17 (11,4%)	42 (28%)	59 (39,3%)
Feminino	55 (36,6%)	36 (24%)	91 (60,7%)
Total	72 (48%)	78 (52%)	150 (100%)

As idades dos participantes nesta investigação variam entre os 19 e os 67 anos, sendo a sua média de 23,73 anos, correspondendo a um desvio-padrão de 6,76. Verificámos que predominam os estudantes com idade igual ou inferior a 22 anos (63,3%), tendo a sua maioria (Mo) 20 anos (20,7%).

A nossa amostra é maioritariamente, constituída por estudantes solteiros (93,3%), seguindo-se 4,7% de estudantes casados e 2% de divorciados.

27,3% dos estudantes frequenta a universidade com apoio financeiro de uma bolsa de estudo, no entanto 72,7% não dispõe dessa ajuda financeira.

Relativamente ao curso, 10 estudantes frequentam o curso de Economia (6,7%); 6 estudantes frequentam o curso de Gestão (4%); 20 estudantes frequentam o curso de Ciências da Educação (13,3%); 6 estudantes frequentam o curso de Sociologia (4%); 8 estudantes frequentam o curso de Turismo (5,3%); 24 estudantes frequentam o curso de Relações Internacionais (16%); 25 estudantes frequentam o curso de Engenharia Informática (16,7%); 7 estudantes frequentam o curso de Educação Básica (4,7%);

22 estudantes frequentam o curso de Ciências do Desporto (14,7%); e, finalmente, 22 estudantes frequentam o curso de Psicologia (14,7%).

A caracterização socioeconómica dos estudantes foi realizada a partir do tipo de profissões dos pais. Foi escolhida a classificação utilizada no projeto português do “Work Importance Study”, que está organizada em cinco níveis quanto ao estatuto socioeconómico, que conjugam a formação e autonomia no trabalho (Ferreira Marques, 1995).

Os níveis socioeconómicos desta classificação são: (1) Profissões com nível de licenciatura; (2) Dirigentes de Empresa e Quadros Superiores Administrativos; (3) Pessoal Administrativo - ex. do comércio, vendedores e técnicos médios; (4) Trabalhadores Qualificados – ex. operários qualificados, encarregados, capatazes e feitores; (5) Trabalhadores semiquualificados e não qualificados – ex. trabalhadores indiferenciados e trabalhadores rurais; (6) Não Classificados – sujeitos que não exercem atividade profissional remunerada (domésticas, reformados, desempregados, falecidos) ou quando não foi dada informação sobre a atividade profissional dos pais.

Tabela 2 - Caracterização Socioeconómica dos Participantes

Nível de Profissão Dos Pais	Pai	Mãe
Nível 1	13 (8,7%)	33 (22%)
Nível 2	17 (11,3%)	5 (3,3%)
Nível 3	10 (6,7%)	13 (8,7%)
Nível 4	46 (30,7%)	21 (14%)
Nível 5	21 (14%)	28 (18,7%)
NC	43 (28,7)	50 (33,3%)

Legenda:

- 1- Profissão com nível de licenciatura;
- 2- Dirigentes de empresa e quadros superiores;
- 3- Pessoal Administrativo;
- 4- Trabalhadores Qualificados;
- 5- Trabalhadores Semiquualificados e não qualificados;
- NC- Não classificados.

Pela análise da tabela 2 podemos observar que quanto à profissão do pai, o nível 4 (Trabalhadores Qualificados) com 30,7% e o grupo de “Não Classificados” com 28,7% são os que apresentam maior número de sujeitos. Segue-se o nível 5 (Traba-

lhadores semiquilificados e não qualificados). Com percentagens mais baixas estão o nível 3 (pessoal administrativo) com 6,7% e o nível 1 (profissões com nível de licenciatura) com 8,7%.

Relativamente à profissão da mãe salienta-se o facto do grupo dos “não classificados” apresentar um valor muito acima dos restantes níveis (33,3%), seguindo-se o nível 1 (profissão com nível de licenciatura) com 22%.

Tabela 3 - Distribuição dos Participantes por Sexo e Estatuto de Mobilidade

	Estudante Deslocado	Estudante não Deslocado	Total
Masculino	37 (24,7%)	22 (14,7%)	59 (39,3%)
Feminino	64 (42,6%)	27 (18%)	91 (60,7%)
Total	101 (67,3%)	49 (32,7%)	150 (100%)

Como se pode verificar na tabela 3, a entrada para o Ensino Superior implicou a saída de casa para a maioria dos estudantes. No total 101 (67,3%) são alunos “deslocados” da sua área de residência e 49 (32,7%) são alunos que não se deslocaram da sua residência habitual para estudar no Ensino Superior.

Tabela 4 - Distribuição dos Participantes por Sexo e Frequência com que se deslocam à residência onde habitavam antes da entrada no Ensino Superior

	Masculino	Feminino	Total
Semanalmente	21 (13,9%)	35 (23,4%)	56 (37,3%)
Quinzenalmente	10 (6,7%)	16 (10,6%)	26 (17,3%)
Mensalmente	5 (3,3%)	4 (2,7%)	9 (6%)
Férias Escolares	1 (0,7%)	9 (6%)	10 (6,7%)
Total	37 (24,6%)	64 (42,7%)	101 (67,3%)

No que diz respeito à frequência com que os alunos se deslocam à residência onde habitavam, antes da entrada no Ensino Superior, como se pode observar na tabela 4, 37,3% dos alunos deslocam-se à sua residência semanalmente; 17,3% quin-

zenalmente; 6% mensalmente e 6,7% dos estudantes deslocam-se à residência onde habitavam antes da entrada no Ensino Superior só nas férias escolares.

Tabela 5 - Distribuição dos participantes por Sexo em função das pessoas com quem vivem

	<i>Masculino</i>	<i>Feminino</i>	<i>Total</i>
Pais	19 (12,7%)	21 (13,9%)	40 (26,6%)
Outros Familiares	2 (1,3%)	1 (0,7%)	3 (2%)
Residência Universitária	31 (20,6%)	41 (27,4%)	72 (48%)
Casa alugada com outros estudantes	4 (2,7%)	21 (14%)	25 (16,7%)
Outro Local	3 (2%)	7 (4,7%)	10 (6,7%)
Total	59 (39,3%)	91 (60,7%)	150 (100%)

Quando questionados relativamente às pessoas com quem vivem em tempo de aulas, 40 (26,6%) dos estudantes referem viver com os pais; 72 (48%) vivem em residências universitárias; 25 (16,7%) vivem em casas alugadas com outros estudantes; 3 (2%) vive em casa de familiares e 10 alunos (6,7%) encontram-se a viver num outro local que não foi especificado.

4.3. Instrumentos

No momento de recolha de informação importa, selecionar os instrumentos de avaliação que melhor transmitem os objetivos do estudo (Fortin, 1999). São vários os instrumentos que podem ser utilizados, entre os quais os questionários. A escolha por este tipo de instrumento, para operacionalização deste estudo, prende-se com o facto de constituir o instrumento de medida que melhor traduz os objetivos pretendidos e por permitir controlar os dados de tal forma que as informações possam ser colhidas de uma forma mais rigorosa, o que contribui para um maior controlo de possíveis enviesamentos (Carmo & Ferreira, 1998).

Para este estudo, de natureza quantitativa utilizaram-se dois instrumentos de forma a avaliar-se os construtos em estudo: *Questionário de Vivências Académicas - versão reduzida (QVA- r¹)* e *Questionário de Suporte Social (SSQ²)*. Foi, ainda, utilizado um *Questionário de dados pessoais e sociodemográficos*, tendo em vista recolher dados que nos permita caracterizar melhor a amostra, assim como obter informação da sua situação familiar.³

4.3.1. Questionário de Vivências Académicas-versão reduzida (QVA-r)

Para avaliar a adaptação dos jovens ao Ensino Superior utilizámos a versão reduzida do Questionário de Vivências Académicas (QVA-r; Almeida, Ferreira & Soares, 1999).

A construção desta versão reduzida obrigou à reorganização dos 170 itens e das 17 subescalas da versão original (Questionário de Vivências Académicas) construído e validado por Almeida e Ferreira (1997) (Almeida et al., 1999). Esta versão procurou ultrapassar as dificuldades colocadas à administração da versão integral do instrumento, nomeadamente ao tempo exigido na sua administração, tendência para a estereotipação das respostas ou, ainda, o abandono no preenchimento do questionário.

A versão original desenvolvido por Almeida e Ferreira (1997) é um instrumento que procura avaliar o modo como os estudantes percebem as suas experiências académicas na instituição de Ensino Superior que frequentam e, procura avaliar a qualidade das vivências dos estudantes em contexto universitário suscetíveis de sinalizarem dificuldades.

Trata-se de um questionário de auto - relato com um formato de 5 níveis de resposta tipo Likert (**1**- nada em consonância, totalmente em desacordo, não se verifica; **2**- pouco em consonância comigo, bastante em desacordo, poucas vezes se verifica; **3**- algumas vezes de acordo/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 Anexo 1 no final deste trabalho

² Anexo 2 no final deste trabalho

³ Anexo 3 no final deste trabalho

O QVA - r, cuja validação assentou na versão integral do QVA, é formado por 60 itens que se distribuem por cinco dimensões: pessoal, interpessoal, carreira, estudo e institucional. Estas dimensões emergem como “decisivas da qualidade da adaptação académica dos estudantes “ (Almeida et al., 1999, p.187).

A *dimensão pessoal* é constituída por 13 itens reportados ao bem-estar psicológico, bem-estar físico, autonomia e autoconceito e aspetos mais emocionais do estudante (Almeida et al., 1999). Esta conjugação de itens aponta para uma dimensão formada por itens associados às percepções de bem-estar por parte do aluno (Almeida et al., 1999).

A *dimensão interpessoal* reúne 13 itens associados às relações com os pares, ao estabelecimento de relações de amizade e de intimidade e ao envolvimento em atividades extracurriculares de caráter social ou associativo. Assim, e de acordo (Almeida et al., 1999, p. 192) “alguns itens prendem-se com o relacionamento com amigos e colegas no quadro do próprio ou turma enquanto outros têm mais a ver com o estabelecimento de relações mais íntimas e significativas”.

Considerada como uma dimensão bastante importante para a adaptação académica dos estudantes do primeiro ano, a *dimensão carreira* reúne 13 itens. Uns traduzem a satisfação com a escolha do curso frequentado, enquanto outros, estão mais centrados nos projetos vocacionais do estudante (Almeida et al., 1999).

A *dimensão estudo* abarca itens associados aos métodos de estudo e gestão do tempo. Desta dimensão do QVA - r fazem parte 13 itens descritivos das competências e rotinas de estudo, gestão do tempo, utilização da biblioteca entre outros recursos de aprendizagem (Almeida et al., 1999).

Por fim, a *dimensão institucional* integra um conjunto de 8 itens que se reportam ao interesse que o estudante tem relativamente à instituição que frequenta, ao seu desejo de prosseguir os seus estudos na respetiva instituição e ao conhecimento ou percepção da qualidade dos serviços/estruturas disponibilizadas ao estudante pela própria instituição (Almeida et al., 1999).

Todas as dimensões possuem itens positivos (cotados de 1 a 5) e os negativos (cotados inversamente) de modo a que quanto maior a pontuação em cada dimensão mais positivas e satisfatórias serão as vivências académicas em causa. Assim, em nosso entender, os estudantes que tiverem pontuações mais elevadas nas diversas dimensões mais adequadamente respondem aos desafios do contexto universitário.

Os valores de alpha de Cronbach das cinco dimensões oscilam entre .71 e .91, o que revela um bom índice de consistência interna. A dimensão pessoal tem um valor de alfa de .87; a dimensão interpessoal de .86; a dimensão carreira de .91; a dimensão estudo de .82 e a dimensão institucional de .71 (Almeida et al., 1999).

No que se refere ao presente estudo, obteve-se um valor de alfa de Cronbach para a escala total de .945, o que corrobora a boa consistência interna desta escala, segundo os critérios definidos por Pestana e Gageiro (2005). Relativamente às cinco dimensões, todas elas apresentam um bom índice de consistência interna (dimensão pessoal, .89; dimensão interpessoal, .89; dimensão carreira, .91; dimensão estudo, .87) com exceção da dimensão institucional que apresenta um valor razoável de consistência interna (.76).

No estudo da sua validade interna, procedeu-se à análise fatorial dos seus 60 itens. Numa primeira análise, essencialmente exploratória, surgiram nove fatores com valor – próprio superior à unidade, que explicam no seu conjunto 50.2% da variância dos resultados nos itens. Dado que os primeiros cinco fatores, se assumem como mais relevantes, pois apresentam um valor -próprio igual ou superior a 2.0 e explicam 41,7% da variância total, procedeu-se a uma nova análise fatorial exploratória dos respetivos itens definindo, previamente, esses cinco fatores e explicitando uma rotação varimax. Os valores então obtidos permitem bons indicadores da validade do instrumento (Almeida et al., 1999).

O resultado da análise fatorial dos 60 itens do instrumento permitiu verificar que, “de um modo geral, os itens aparecem associados ao respetivo fator ou dimensão, dando a esta a especificidade necessária a uma avaliação diferenciada dos cinco fatores que se pretendeu estarem representados no QVA-r” (Almeida et al., 1999, p.197).

Assim, o fator I que reúne os 13 itens da dimensão carreira, explica 19,4 % da variância total, o fator II que agrupa os 13 itens da dimensão pessoal, explica 7,69 % da variância total, o fator III, que agrupa os 13 itens da dimensão interpessoal explica 5,99% dessa variância, o fator IV, que reúne os 13 itens da dimensão estudo explica 5,19% da variância e, finalmente o V fator, que agrupa os 8 itens da dimensão institucional explica 3,39% dessa variância (Almeida, Soares & Ferreira, 2002).

O último estudo de validade do instrumento realizado por Almeida, Soares, Salgueiro, Freitas e Vasconcelos (2004), com 766 alunos do primeiro ano da Universidade do Minho, entre 17 e 57 anos, possibilitou a obtenção de uma nova evidência de validade de construto.

A tabela 6 apresenta os itens relativos a cada uma das dimensões do QVA-r

Tabela 6 - Dimensionalidade do QVA-r adaptado de Almeida et al., (2002)

<i>Dimensões</i>	<i>Itens</i>
Pessoal	4,9,11,13,17,21,23,26,28,39,45,52,55
Interpessoal	1,6,19,24,27,30,33,36,38,40,42,43,59
Carreira	2,5,7,8,14,18,20,22,37,51,54,56,60
Estudo	10,25,29,31,32,34,35,41,44,47,49,53,57
Institucional	3,12,15,16,46,48,50,58

4.3.2. Questionário de Suporte Social - versão reduzida (SSQ6)

O Questionário de Suporte Social ou SSQ6, desenvolvido por Sarason, Sarason, Sherain e Pierce em 1987, foi adaptado e validado para a população portuguesa de estudantes do Ensino Superior por Pinheiro e Ferreira (2002).

É um instrumento que integra uma conceção bidimensional da perceção do suporte social, que valoriza a perceção da disponibilidade do suporte (SSQ6N) e a perceção da satisfação em relação a esse suporte (SSQ6S). Possibilita, identificar a composição da rede social percebida como disponível pelos indivíduos, permitindo diferenciar os apoios que são esperados dos diferentes sub-sistemas sociais que os rodeiam, em especial a família e os amigos, podendo ser um indicador de relações positivas com os outros e de integração social versus isolamento social (Pinheiro & Ferreira, 2002).

É constituído por seis itens, cada um deles com duas partes. A primeira parte do item, formulada de forma interrogativa, avalia o número de pessoas que o sujeito percebe como estando disponíveis para o apoiarem e ajudarem numa determinada situação (Pinheiro & Ferreira 2002). O número pessoas a mencionar varia entre 0 (nenhuma) e nove (Pinheiro & Ferreira 2002).

O grau de satisfação com a globalidade do suporte percebido nessa mesma situação surge na segunda parte do item sendo utilizada uma escala de tipo Likert de seis pontos: desde muito insatisfeito (1) a muito satisfeito (6). Este conjunto de seis itens permite obter um índice de perceção de suporte disponível (SSQ6N) e um índice de

perceção de satisfação com o suporte social disponível (SSQ6S) (Pinheiro & Ferreira, 2002).

É possível obter dois tipos de resultados: um índice de apoio disponível, que decorre da contagem do número total de pessoas indicadas para cada um dos itens a dividir por seis e um índice de satisfação disponível, obtido a partir da soma do grau de satisfação (de 1 a 6) relativamente a cada item, a dividir por seis.

Para adaptar, testar a validade e fidelidade do instrumento à população portuguesa de estudantes universitários, foram efetuados dois estudos preliminares, sendo o estudo A, composto por uma amostra de 174 estudantes e o estudo B, por 219 estudantes (Pinheiro & Ferreira, 2002).

No estudo A, versão provisória, os índices de alpha de Cronbach variam entre .89 para a dimensão satisfação e .92 para a dimensão número. Verificou-se, ainda, a existência de uma correlação significativa, embora baixa, entre a perceção do número de entidades de suporte (SSQ6N) e a perceção da satisfação com o suporte disponível (SSQ6S), tendo sido encontrados valores de correlação de .173 ($p=.011$) (Pinheiro & Ferreira, 2002). Este estudo revelou existirem dois fatores com valor - próprio superior a um que explicam 67,9 % da variância. Após realizada uma análise fatorial em componentes principais (com rotação varimax), para uma solução com dois fatores, constata-se que o fator 1 (valor-próprio=4.27) agrupa os 6 itens da escala de número de entidades disponíveis e, que contribui para 35,6% da variância. Já o fator 2 (valor-próprio=3.87) agrupa os seis itens da escala de satisfação que explica 32.3% da variância (Pinheiro, 2003).

No estudo B, o coeficiente de alpha, foi de .90, em ambas as dimensões. A correlação entre a perceção da disponibilidade do suporte (SSQ6N) e a perceção da satisfação (SSQ6S) foi de .192 ($p=.002$) (Pinheiro & Ferreira, 2002). O estudo, apresentou uma matriz fatorial com dois fatores com valores próprios superiores a 1, que explicam, no seu conjunto 67,5% da variância. Realizada uma análise de componentes principais, o fator 1 (valor - próprio = 4.09) agrupa os 6 itens da escala de número de entidades e, contribui para explicar 34,1% da variância. O fator 2 (valor - próprio = 4.01), agrupa os 6 itens da escala de satisfação, explicando 33,4% da variância (Pinheiro & Ferreira, 2002).

Para a análise da validade convergente do instrumento, foram calculadas as correlações com outros instrumentos de medida que avaliam dimensões de proximidade relevante (Pinheiro & Ferreira, 2002). No entanto, em estudos realizados pelos mes-

mos autores, mostraram que considerando separadamente as dimensões de número e de satisfação, os coeficientes e correlação item/total do instrumento se apresentavam elevados.

Em ambos os estudos, cada item apresenta saturação significativa, apenas num dos fatores. O fator 1 agrupa os seis itens referentes à escala número, em que as saturações oscilam, entre.75 e.90, para o estudo A e, entre.76 e.87 para o estudo B. O fator 2 agrupa os itens relativos à escala número, cujas saturações oscilam entre.72 e.86 no estudo A e, entre.77 e.86.

O SSQ6 apresenta, assim índices de consistência interna muito satisfatórios para as duas dimensões. É um instrumento, que pelas suas características psicométricas, se apresenta como uma boa alternativa à forma longa do SSQ e, que reflete, de forma geral, aspetos afetivos das relações interpessoais de suporte social (Pinheiro & Ferreira, 2002). No presente estudo, as duas dimensões apresentam um muito bom índice de consistência interna. Para a dimensão número, obteve-se um índice de.94, enquanto para a dimensão satisfação esse índice foi de.97.

4.3.3. Questionário de Caracterização Sociodemográfica

Para efeitos da nossa investigação, construímos o Questionário de Caracterização Sociodemográfica. Este questionário é construído por 12 questões, construídas com a finalidade de recolher dados que permitam a caracterização dos participantes. As questões são relacionadas com o sexo, a idade, o estado civil, o curso e o ano frequentado. Encontram-se ainda questões relacionadas com a profissão dos pais e as habilitações académicas destes. Tem, ainda, questões sobre o local de residência, a frequência de deslocação à residência onde o aluno habitava antes da entrada no Ensino Superior.

4.4. Procedimentos

4.4.1. Procedimentos de Recolha de Dados

A aplicação dos instrumentos decorreu em diferentes contextos das atividades académicas dos estudantes (aulas, cantinas, salas de estudo, etc.).

Sempre que foi nossa intenção aplicar os instrumentos em regime de sala de aula, os docentes dos vários departamentos foram contactados, via correio eletrónico, previamente, de forma a facultarem algumas das suas turmas para a respetiva aplicação. Esta, na maioria dos casos, ocorreu no início das aulas, tendo uma delas ocorrido, no final da aula, por conveniência do docente.

Nos momentos da aplicação dos questionários, os estudantes foram informados quanto aos objetivos do estudo e do caráter facultativo da sua participação no mesmo. Garantiu-se, ainda, a disponibilidade da investigadora para responder a questões relativas à investigação, à participação na mesma, e também relativas a dúvidas que surdissem no decorrer do preenchimento dos instrumentos de avaliação. Explicou-se, entretanto, que o questionário seria anónimo e os dados confidenciais, sendo apenas necessário preencher alguns elementos de caracterização sociodemográfica por razões de caracterização da amostra.

A administração dos instrumentos decorreu entre março e maio de 2011.

Embora não houvesse uma indicação do tempo para o preenchimento dos instrumentos, os estudantes utilizaram em média trinta minutos.

4.4.2. Procedimentos de Análise de Dados

O tratamento dos dados foi realizado através do Software de análise estatística PASW STATISTICS (Ex - SPSS) versão 18. A análise e a interpretação dos dados decorreram mediante um conjunto de hipóteses e objetivos definidos, de forma a dar, mais consistência à interpretação dos dados. Foram utilizados os seguintes testes estatísticos:

O coeficiente de correlação de Spearman, para determinar o grau de associação entre variáveis, como por exemplo, nas situações em que se analisaram as relações

entre as cinco dimensões da adaptação e as dimensões que compõem a perceção do suporte social. A correlação de Spearman (Rho) mede a intensidade da relação entre variáveis ordinais. A grandeza do coeficiente de correlação entre variáveis pode variar entre -1 e 1, sendo que quanto mais próximo estiver destes extremos, maior será a associação linear entre as variáveis. Um sinal negativo da correlação significa que as variáveis variam em sentido contrário, isto é, as categorias mais elevadas de uma variável estão associadas a categorias mais baixas da outra variável (Pestana & Gageiro, 2005). Porém, quando os dados variam no mesmo sentido a correlação é positiva.

Para a comparação das médias recorreu-se ao teste *t-student*, para amostras independentes com vista a verificar se existem diferenças significativas entre as situações pertinentes. Os testes *t-student* para comparação de médias são testes paramétricos, que se aplicam sempre que se pretende comparar as médias de uma variável quantitativa em dois grupos diferentes de sujeitos. Estes testes assentam em leis de probabilidade com algumas exigências: i) a variável dependente deve ser quantitativa (escala intervalar ou de razão); ii) a distribuição da variável dependente deve seguir, aproximadamente, a normalidade – verificado pelo teste de Kolmogorov – Smirnov ou Shapiro- Wilk. Quando as amostras são ambas de dimensão superior a 30, a distribuição t com v graus de liberdade, t (v), aproxima-se da distribuição normal (Pestana & Gageiro, 2005).

Capítulo V

Apresentação e Discussão dos Resultados

Em primeiro lugar serão apresentados os dados referentes à Estatística Descritiva do Questionário de Vivências Acadêmicas – QVA - r e do Questionário de Percepção do Suporte Social – SSQ6. De seguida, os resultados apresentados referem-se às análises estatísticas dos dados recolhidos e foram organizados de forma a dar resposta aos objetivos de investigação que orientam este estudo. A sua apresentação está organizada de acordo com a sequência das hipóteses formuladas, que são as seguintes:

H01. Não existe uma relação positiva entre o Suporte Social Percebido e a Adaptação dos estudantes ao Ensino Superior em função do sexo.

H02. Não existe uma relação positiva entre o Suporte Social Percebido e a Adaptação dos estudantes ao Ensino Superior em função do ano frequentado.

H03. Não existe uma relação positiva entre o Suporte Social Percebido e a Adaptação dos estudantes ao Ensino Superior entre estudantes “deslocados” e “não deslocados” em função do estatuto de mobilidade.

H04. Não existe uma relação positiva entre o Suporte Social Percebido (em termos de Satisfação e Disponibilidade) e as dimensões das vivências académicas dos Estudantes ao Ensino Superior na amostra total.

H05. Não há diferenças de Suporte Social Percebido e de Adaptação ao Ensino Superior entre os estudantes do sexo feminino e os estudantes do sexo masculino.

H06. Não há diferenças de Suporte Social Percebido e de Adaptação ao Ensino Superior entre alunos do 2º ano e alunos do 3º ano.

H07. Não há diferenças de Suporte Social Percebido e de Adaptação ao Ensino Superior entre estudantes “deslocados” e estudantes “não deslocados” da sua área de residência.

5.1. Estatística Descritiva do Questionário de Vivências Acadêmicas - QVA-r e do Questionário de Percepção do Suporte Social - SSQ6

5.1.1. Análise Descritiva do Questionário de Vivências Acadêmicas- QVA-r

Neste ponto procedeu-se a uma análise descritiva das dimensões que compõem o questionário, através da média e desvio-padrão. A tabela 7 apresenta os respetivos resultados.

Tabela 7 - Médias e Desvio-padrão das cinco dimensões do QVA-r

Dimensões	N	M	DP
Pessoal	150	3,56	0,70
Interpessoal	150	3,58	0,53
Carreira	150	3,86	0,68
Estudo	150	3,27	0,58
Institucional	150	3,42	0,47

Através da tabela 7 percebemos que os estudantes apresentam uma média superior na dimensão carreira (3,86) sendo que a mais baixa se verifica na dimensão estudo (3,27). Pelo que podemos concluir, que os alunos, do nosso estudo, na sua maioria, refletem uma maior adaptação académica reportada ao curso que se traduz na satisfação com a escolha do curso frequentado, com a percepção de realização socio-profissional com a formação adquirida no curso e a existência de um projeto vocacional relacionado com o curso.

5.1.2. Análise Descritiva do Questionário de Perceção de Suporte Social - (SSQ6)

Procedeu-se a uma análise descritiva das dimensões que compõem o questionário, através da média e desvio-padrão.

Tabela 8 - Médias e Desvio-padrão das duas dimensões do SSQ6

Dimensões	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>
Perceção da Satisfação	148	5,35	0,97
Perceção da Disponibilidade	146	3,36	1,87

Tal como podemos verificar na tabela 8, a subescala relativa à perceção de satisfação obteve uma média de 5,35. Quanto à perceção da disponibilidade do número de entidades de suporte a média obtida foi de 3,36. Estes resultados podem revelar que os estudantes se encontram, na sua maioria, satisfeitos com o suporte social disponibilizado pelas entidades de suporte social.

5.2. Análise da relação entre a Perceção de Suporte Social e a Adaptação ao Ensino Superior

Com o objetivo de compreender a relação entre a perceção de suporte social e a adaptação ao Ensino Superior, procederam-se a análises correlacionais entre o SSQ6 e o QVA-r. Para o efeito, foram utilizadas as correlações de Spearman.

5.2.1. Relação entre Suporte Social Percebido e Adaptação dos Estudantes ao Ensino Superior em função do Sexo

Tabela 9 - Correlações entre as dimensões do QVA-r e a Perceção do Suporte Social no Sexo Masculino

	<i>Perceção da Satisfação</i>	<i>Perceção da Disponibilidade</i>
Pessoal	-,003	,321*
Interpessoal	,369**	,130
Carreira	-,076	,348**
Estudo	-,057	,115
Institucional	-,041	,112

* A correlação é significativa ao nível de 0.05

** A correlação é significativa ao nível de 0.01

A partir dos resultados da tabela 9, podemos ver que a dimensão perceção da disponibilidade das entidades de suporte social apresenta correlações estatisticamente significativas com a dimensão pessoal e a dimensão carreira ($r=0,321$ e $r=0,348$, respetivamente). Como tal, estes resultados apontam no sentido de que os rapazes que percecionam disponibilidade por parte do grupo de pessoas que fazem parte da sua rede de suporte social adaptam-se, mais facilmente, a nível pessoal e de carreira no Ensino Superior. Neste âmbito, os resultados encontrados corroboram algumas investigações cujos resultados sugerem que o suporte social percebido como disponível por

outros aparece relacionado com o bem-estar e que o suporte social tende a aumentar a autoestima, o humor positivo, a visão otimista da vida, e tende a diminuir as sensações de stress, os sentimentos de solidão e de fracasso (Cohen & Wills, 1985; Proci-dano, 1992; citados por Pinheiro & Ferreira, 2002). Estudos verificaram que quanto mais elevada for a perceção do suporte social disponível maior é a adaptação ao curso, maiores as expetativas quanto ao percurso académico e a existência de projetos vocacionais (Pinheiro & Ferreira, 2002).

Nesta tabela podemos, ainda, verificar que a perceção da satisfação com a disponibilidade do suporte social aparece correlacionada com a dimensão interpessoal ($r=0,369$). Estes resultados apontam, à semelhança de resultados encontrados noutras investigações, que quando o estudante se sente satisfeito com a perceção da disponibilidade do suporte social mais se tende a envolver em relacionamentos interpessoais.

Tabela 10 - Correlações entre as dimensões do QVA-r e a Perceção do Suporte Social no Sexo Feminino

	<i>Perceção da Satisfação</i>	<i>Perceção da Disponibilidade</i>
Pessoal	,193	,194
Interpessoal	,400**	,495**
Carreira	,248*	,183
Estudo	,049	,024
Institucional	,178	,194

* A correlação é significativa ao nível de 0.05

** A correlação é significativa ao nível de 0.01

Pela análise dos resultados da tabela 10, pudemos verificar que foram encontradas correlações estatisticamente significativas, positivas, e moderadas, entre as duas dimensões do SSQ6 (Perceção da satisfação com a disponibilidade do suporte e Perceção da disponibilidade das entidades de Suporte) e a dimensão interpessoal do QVA-r ($r=0,400$ e $r=0,495$, respetivamente). Estes resultados apontam no sentido de que as raparigas ao percecionarem disponibilidade pelas entidades de suporte social e satisfação por essa disponibilidade mais, tendem a envolver-se a nível interpessoal

com os colegas. Neste âmbito podemos inferir que a percepção quer de satisfação, quer de disponibilidade de suporte social estão intimamente ligadas aos relacionamentos interpessoais que se estabelecem no Ensino Superior. Por outras palavras, as raparigas ao perceberem o suporte social como disponível e satisfatório tendem a envolver-se com os restantes colegas.

Ao olharmos novamente para a tabela 10, verificamos que a dimensão percepção da Satisfação com a disponibilidade do suporte apresenta, igualmente, uma correlação positiva, estatisticamente significativa, embora baixa, com a dimensão carreira ($r=0,248$). Assim, os resultados indicam que as raparigas ao se mostrarem satisfeitas com a percepção da disponibilidade das entidades de suporte social tendem a envolver-se mais facilmente no curso e maiores são suas as expectativas em relação a este. Estes resultados vão de encontro a outras investigações (Pinheiro & Ferreira, 2002), que mostram relações positivas entre a percepção do suporte social e a existência de expectativas positivas quanto ao percurso académico e, a boa adaptação ao curso

5.2.2. Relação entre Suporte Social Percebido e Adaptação dos Estudantes ao Ensino Superior em função do Ano Frequentado

Tabela 11 - Correlações entre as dimensões do QVA-r e a Percepção do Suporte Social no 2º ano

	<i>Percepção da Satisfação</i>	<i>Percepção da Disponibilidade</i>
Pessoal	,217	,189
Interpessoal	,374**	,449**
Carreira	,058	,206
Estudo	,039	,063
Institucional	,204	,158

* A correlação é significativa ao nível de 0.05

** A correlação é significativa ao nível de 0.01

Como podemos constatar pela análise à tabela 11, a dimensão interpessoal apresenta correlações estatisticamente significativas com a percepção da satisfação

($r=0,374$) e a perceção da disponibilidade ($r=0,449$). Estes resultados indicam que os alunos que frequentam o 2º ano da licenciatura ao percecionarem disponibilidade por parte das entidades de suporte social e satisfação por essa disponibilidade encontram-se mais envolvidos em relacionamentos interpessoais com os colegas.

Tabela 12 - *Correlações entre as dimensões do QVA-r e a Perceção do Suporte Social no 3º ano*

	<i>Perceção da Satisfação</i>	<i>Perceção da Disponibilidade</i>
Pessoal	-,046	,152
Interpessoal	,378**	,195
Carreira	,162	,264*
Estudo	,044	,132
Institucional	-,037	,160

* A correlação é significativa ao nível de 0.05

** A correlação é significativa ao nível de 0.01

Os resultados evidenciados na tabela 12, revelam que existe uma correlação estatisticamente significativa entre a perceção da disponibilidade e a dimensão carreira ($r=0,264$) e entre a perceção satisfação e a dimensão interpessoal. Estes resultados indicam que os alunos que percecionam que as entidades de suporte social estão disponíveis, caso necessitam, acabam por envolver-se mais no seu curso. Relativamente à satisfação pela perceção de disponibilidade, esta aparece correlacionada com a dimensão interpessoal ($r=0,378$). Mais uma vez, se pode concluir, que a satisfação evidenciada pela disponibilidade do suporte leva a que os alunos estabeleçam relações interpessoais com os outros.

5.2.3. Relação entre Suporte Social Percebido e Adaptação dos Estudantes ao Ensino Superior em função do Estatuto de Mobilidade

Tabela 13 - Correlações entre as dimensões do QVA-r e a Perceção do Suporte Social nos Estudantes Deslocados

	<i>Perceção da Satisfação</i>	<i>Perceção da Disponibilidade</i>
Pessoal	,097	,314**
Interpessoal	,383**	,412**
Carreira	,083	,323**
Estudo	,017	,180
Institucional	,044	,229*

* A correlação é significativa ao nível de 0.05

** A correlação é significativa ao nível de 0.01

Pela análise da tabela 13, verificamos que a perceção da disponibilidade das entidades de suporte social apresenta correlações estatisticamente significativas com a dimensão pessoal, interpessoal, carreira e institucional ($r=0,314$, $r=0,412$, $r=0,323$, $r=0,229$; respetivamente). Deste modo, as correlações encontradas parecem apontar no sentido de que, o suporte social percebido como disponível aparece relacionado com o bem-estar, facto que tem sido estudado noutras investigações (Cohen & Wills, 1985; Procidano, 1992; citados por Pinheiro & Ferreira, 2005), com a adaptação ao curso e à instituição, com a existência de expectativas positivas relativamente ao percurso académico e à existência de relacionamentos interpessoais com os colegas (Pinheiro, 2003; Pinheiro & Ferreira, 2002). Verifica-se, ainda, uma correlação entre a perceção da satisfação e a dimensão interpessoal ($r=0,383$).

Estes resultados parecem indicar que para os estudantes deslocados da sua área de residência, o suporte social percebido como disponível parece ser uma condição importante para a generalidade das dimensões da adaptação. Tal facto pode sugerir que, para estes alunos, sentirem que têm um conjunto de pessoas com quem podem contar, caso seja necessário, pode tornar-se fundamental para o processo de adapta-

ção de alunos que tiveram de abandonar a sua área de residência para prosseguir os seus estudos.

Tabela 14 - Correlações entre as dimensões do QVA-r e a Perceção do Suporte Social nos Estudantes Não Deslocados

	<i>Perceção da Satisfação</i>	<i>Perceção da Disponibilidade</i>
Pessoal	,006	-,104
Interpessoal	,319*	,073
Carreira	,165	,120
Estudo	,014	-,016
Institucional	,109	,015

* A correlação é significativa ao nível de 0.05

** A correlação é significativa ao nível de 0.01

Comparativamente às correlações encontradas, em função dos estudantes deslocados, nos estudantes não deslocados, pela análise da tabela 13, apenas se verifica uma correlação estatisticamente significativa ($r=0,319$) entre a perceção da satisfação e a dimensão interpessoal. Deste resultado podemos inferir que para os estudantes que não precisaram de sair da sua área de residência para frequentar o Ensino Superior, o suporte social percebido como disponível não parece ser uma condição importante para a adaptação, pois o facto de se apresentarem satisfeitos com a perceção da disponibilidade do suporte social, caso necessitem, parece ser o suficiente para o relacionamento com os colegas.

5.2.4. Relação entre Suporte Social Percebido e Adaptação dos Estudantes ao Ensino Superior na Amostra Total

Tabela 15 - Correlações entre as dimensões do QVA-r e a Perceção do Suporte Social na Amostra Total

	<i>Perceção da Satisfação</i>	<i>Perceção da Disponibilidade</i>
Pessoal	,079	,175*
Interpessoal	,367**	,325**
Carreira	,102	,243**
Estudo	,036	,087
Institucional	,085	,154

* A correlação é significativa ao nível de 0.05

** A correlação é significativa ao nível de 0.01

Como se pode ver na tabela 15, a dimensão pessoal, a dimensão interpessoal e a dimensão carreira apresentam correlações positivas e estatisticamente significativas com a perceção da disponibilidade das entidades de suporte social ($r=0,175$, $r=0,325$, $r=0,243$; respetivamente). Como tal, estes resultados, apontam no sentido de que os alunos que percecionam disponibilidade por parte do grupo de pessoas que fazem parte da sua rede de suporte social, encontram-se, tendencialmente, mais adaptados a nível pessoal, interpessoal e de carreira na instituição que frequentam. A perceção da disponibilidade de suporte social pode, assim, funcionar como uma condição importante quer para o bem-estar pessoal dos alunos, quer para a satisfação com o curso frequentado, quer, ainda, para a promoção de interações sociais entre os alunos. Os resultados encontrados corroboram algumas investigações cujos resultados mostram que existe uma relação entre o suporte social percebido e a existência de vivências académicas adaptativas (Seco et al., 2007).

Analisando, novamente a tabela 15, verificamos que a dimensão interpessoal apresenta, igualmente, uma correlação positiva e estatisticamente significativa com a perceção da satisfação com a disponibilidade do suporte social ($r=0,367$). Assim, os resultados indicam que os alunos que percecionam satisfação com a disponibilidade

de suporte social encontram-se, mais envolvidas em relacionamentos interpessoais. Podemos inferir que o envolvimento interpessoal com os outros está intimamente ligado ao suporte social percebido.

Não se verificaram correlações entre a dimensão estudo e institucional e a perceção da satisfação e a perceção de disponibilidade.

5.3. Comparação das médias das dimensões do QVA-r em função de variáveis independentes

5.3.1. Comparação das médias das dimensões do QVA-r em função do Sexo

Tabela 16 - Diferenças das dimensões do QVA-r em função do Sexo

Dimensões QVA-r	N	Sexo	M	DP	T	p	95% I.C.	df
Pessoal	59	Masculino	3,76	0,66	2,815	,006*	[,09566; ,54620]	148
	91	Feminino	3,44	0,70				
Interpessoal	59	Masculino	3,64	0,54	1,016	,311	[-,08532; ,26582]	148
	91	Feminino	3,55	0,53				
Carreira	59	Masculino	3,88	0,73	0,239	,812	[-,19743; ,25171]	148
	91	Feminino	3,85	0,65				
Estudo	59	Masculino	3,05	0,65	-3,034	,003*	[-,50011; -,10473]	101,582
	91	Feminino	3,36	0,50				
Institucional	59	Masculino	3,45	0,45	0,613	,541	[-,10700; ,20334]	148
	91	Feminino	3,40	0,48				

*p <.05

No que diz respeito à adaptação, verificou-se, pela análise da tabela 16, que existem diferenças estatisticamente significativas entre os sexos na dimensão estudo ($t=-3,034$; $p=0,003$), sendo que as raparigas apresentam uma média superior à dos rapazes. Estes resultados vão ao encontro de outras investigações, quer nacionais, quer internacionais (Seco et al., 2007; Fernandes, 2011; Rodríguez, Urazán & Arango, 2009).

Olhando novamente para a tabela 16, verificamos que existem diferenças estatisticamente significativas, entre os sexos, na dimensão pessoal ($t=2,815$; $p=0,006$). Aqui, são os rapazes a apresentar uma média superior às raparigas. À semelhança de

outras investigações (Pinheiro, 2003; Seco et al., 2007; Silva, 2003), também na nossa investigação se registaram diferenças nesta dimensão.

Não se verificaram diferenças estatisticamente significativas na dimensão inter-pessoal, carreira e institucional.

5.3.2. Comparação das médias das dimensões do QVA-r em função do Ano Frequentado

Tabela 17 - Diferenças das dimensões do QVA-r em função do Ano Frequentado

Dimensões QVA-r	N	Ano Frequentado	M	DP	T	p	95% I.C.	df																																															
Pessoal	72	2º Ano	3,63	0,68	1,027	,306	[-,10817; ,34283]	148																																															
	78	3º Ano	3,51	0,71					Interpessoal	72	2º Ano	3,63	0,51	1,000	,319	[-,08482; ,25855]	148	78	3º Ano	3,54	0,55	Carreira	72	2º Ano	3,85	0,66	-0,283	,777	[-,25103; ,18808]	148	78	3º Ano	3,88	0,70	Estudo	72	2º Ano	3,34	0,44	2,069	,040*	[,00843; ,37470]	133,90	78	3º Ano	3,15	0,68	Institucional	72	2º Ano	3,46	0,49	0,769	,443	[-,09256; ,21064]
Interpessoal	72	2º Ano	3,63	0,51	1,000	,319	[-,08482; ,25855]	148																																															
	78	3º Ano	3,54	0,55					Carreira	72	2º Ano	3,85	0,66	-0,283	,777	[-,25103; ,18808]	148	78	3º Ano	3,88	0,70	Estudo	72	2º Ano	3,34	0,44	2,069	,040*	[,00843; ,37470]	133,90	78	3º Ano	3,15	0,68	Institucional	72	2º Ano	3,46	0,49	0,769	,443	[-,09256; ,21064]	148	78	3º Ano	3,40	0,45								
Carreira	72	2º Ano	3,85	0,66	-0,283	,777	[-,25103; ,18808]	148																																															
	78	3º Ano	3,88	0,70					Estudo	72	2º Ano	3,34	0,44	2,069	,040*	[,00843; ,37470]	133,90	78	3º Ano	3,15	0,68	Institucional	72	2º Ano	3,46	0,49	0,769	,443	[-,09256; ,21064]	148	78	3º Ano	3,40	0,45																					
Estudo	72	2º Ano	3,34	0,44	2,069	,040*	[,00843; ,37470]	133,90																																															
	78	3º Ano	3,15	0,68					Institucional	72	2º Ano	3,46	0,49	0,769	,443	[-,09256; ,21064]	148	78	3º Ano	3,40	0,45																																		
Institucional	72	2º Ano	3,46	0,49	0,769	,443	[-,09256; ,21064]	148																																															
	78	3º Ano	3,40	0,45																																																			

*p <.05

Através da análise da tabela 17, podemos verificar que existem diferenças estatisticamente significativas na dimensão estudo (t=2,069; p=0,040), sendo que são os alunos do 2º ano que referem estar mais adaptados a nível do estudo, comparativamente aos estudantes do 3º ano.

5.3.3. Comparação das médias das dimensões do QVA-r em função do Estatuto de Mobilidade

Tabela 18 - Diferenças das dimensões do QVA-r em função do Estatuto de Mobilidade

Dimensões QVA-r	N	Estatuto de Mobilidade	M	DP	T	p	95% I.C.	df																																															
Pessoal	101	Deslocado	3,52	0,68	-1,127	,262	[-,37659; ,10303]	148																																															
	49	N-Deslocado	3,66	0,73					Interpessoal	101	Deslocado	3,58	0,55	0,002	,999	[-,18334; ,18368]	148	49	N-Deslocado	3,58	0,50	Carreira	101	Deslocado	3,86	0,67	-0,057	,955	[-,24069; ,22720]	148	49	N-Deslocado	3,87	0,71	Estudo	101	Deslocado	3,18	0,53	-1,582	,118	[-,39008; ,04465]	77,935	49	N-Deslocado	3,35	0,67	Institucional	101	Deslocado	3,40	0,48	-0,775	,439	[-,22487; ,09813]
Interpessoal	101	Deslocado	3,58	0,55	0,002	,999	[-,18334; ,18368]	148																																															
	49	N-Deslocado	3,58	0,50					Carreira	101	Deslocado	3,86	0,67	-0,057	,955	[-,24069; ,22720]	148	49	N-Deslocado	3,87	0,71	Estudo	101	Deslocado	3,18	0,53	-1,582	,118	[-,39008; ,04465]	77,935	49	N-Deslocado	3,35	0,67	Institucional	101	Deslocado	3,40	0,48	-0,775	,439	[-,22487; ,09813]	148	49	N-Deslocado	3,47	0,46								
Carreira	101	Deslocado	3,86	0,67	-0,057	,955	[-,24069; ,22720]	148																																															
	49	N-Deslocado	3,87	0,71					Estudo	101	Deslocado	3,18	0,53	-1,582	,118	[-,39008; ,04465]	77,935	49	N-Deslocado	3,35	0,67	Institucional	101	Deslocado	3,40	0,48	-0,775	,439	[-,22487; ,09813]	148	49	N-Deslocado	3,47	0,46																					
Estudo	101	Deslocado	3,18	0,53	-1,582	,118	[-,39008; ,04465]	77,935																																															
	49	N-Deslocado	3,35	0,67					Institucional	101	Deslocado	3,40	0,48	-0,775	,439	[-,22487; ,09813]	148	49	N-Deslocado	3,47	0,46																																		
Institucional	101	Deslocado	3,40	0,48	-0,775	,439	[-,22487; ,09813]	148																																															
	49	N-Deslocado	3,47	0,46																																																			

Não se verificaram diferenças estatisticamente significativas em nenhuma das dimensões do QVA-r. Estes resultados parecem indicar que o facto de ser ou não aluno deslocado da sua área de residência parece não influenciar a adaptação ao Ensino Superior.

5.4. Comparação das médias das dimensões do SSQ6 em função de variáveis independentes

5.4.1. Comparação das médias das dimensões do SSQ6 em função do Sexo

Tabela 19 - Diferenças das dimensões do SSQ6 em função do Sexo

Dimensões SSQ6	N	Sexo	M	DP	T	p	95%I.C.	df								
Satisfação	59	Masculino	5,11	1,26	-2,221	,029*	[-,71304; -,08160]	80,345								
	91	Feminino	5,51	0,68					Disponibilidade	59	Masculino	2,97	1,80	-2,034	,044*	[-1,26176; -,01815]
Disponibilidade	59	Masculino	2,97	1,80	-2,034	,044*	[-1,26176; -,01815]	144								
	91	Feminino	3,61	1,90												

*p < .05

Como se pode observar na tabela 19, existem diferenças estatisticamente significativas entre os sexos nas duas dimensões do SSQ6: percepção de satisfação com a disponibilidade do suporte social ($t=-2,221$; $p=0,029$) e percepção da disponibilidade das entidades de suporte ($t=-2,034$; $p=0,044$), sendo que, são as raparigas que apresentam médias superiores nestas duas dimensões. Pelo que podemos concluir que são estas, que mais percecionam disponibilidade por parte das entidades de suporte social e satisfação por essa disponibilidade. Estes resultados vão ao encontro de outras investigações, que referem que são as raparigas que se sentem mais satisfeitas em relação à disponibilidade do suporte social (Seco et al., 2007) e, são ainda estas que mais percecionam disponibilidade por parte das entidades de suporte social (Pinheiro, 2003).

5.4.2. Comparação das médias das dimensões do SSQ6 em função do Ano Frequentado

Tabela 20 - *Diferenças das dimensões do SSQ6 em função do Ano Frequentado*

Dimensões SSQ6	N	Ano Frequentado	M	DP	T	p	95%I.C.	df
Satisfação	70	2º Ano	5,38	0,86	0,406	,685	[-,25098; ,38098]	146
	78	3º Ano	5,32	1,06				
Disponibilidade	70	2º Ano	3,32	1,93	-0,207	,836	[-,68032; ,55123]	144
	76	3º Ano	3,39	1,83				

No que concerne ao ano frequentado, como se pode verificar na tabela 20, não se verificaram diferenças estatisticamente significativas nas duas dimensões do SSQ6.

5.4.3. Comparação das médias das dimensões do SSQ6 em função do Ano Frequentado

Tabela 21 - *Diferenças das dimensões do SSQ6 em função do Estatuto de Mobilidade*

Dimensões SSQ6	N	Estatuto de Mobilidade	M	DP	T	p	95%I.C.	df
Satisfação	99	Deslocado	5,34	0,92	-0,101	,920	[-,35247; ,31825]	146
	49	N- Deslocado	5,36	1,07				
Disponibilidade	98	Deslocado	3,47	1,93	1,119	,266	[-,26424; ,94961]	113,758
	48	N- Deslocado	3,13	1,83				

Analisando a tabela 21, não se verificaram diferenças estatisticamente significativas entre os estudantes deslocados e não deslocados.

Em síntese, a investigação centrou-se na análise da relação existente entre o suporte social percebido, nas suas duas dimensões, disponibilidade da rede e satisfação com a disponibilidade da rede, e a adaptação em estudantes do Ensino Superior, nas suas dimensões pessoal, interpessoal, carreira, estudo e institucional. Considerando, globalmente os resultados, podemos verificar que tal relação existe, sugerindo de uma maneira geral, que quanto mais elevada for a percepção do suporte social disponível e satisfação por esta disponibilidade mais positivas tendem a ser as vivências académicas.

Conclusão

"Nas grandes batalhas da vida, o primeiro passo para a vitória é o desejo de vencer!"

Mahatma Gandhi

A análise dos resultados desta investigação permite-nos refletir sobre as conclusões da mesma, dando a possibilidade de analisar as suas limitações e pensar sobre algumas pistas, que este estudo pode fornecer para a intervenção psicológica em contexto universitário.

A amostra deste estudo pode considerar-se limitada uma vez que apenas se restringe a alunos a frequentarem o 2º e 3º ano de licenciatura da Universidade de Évora, tornando a amostra homogénea, não sendo os resultados, por isso passíveis de serem generalizáveis ao restante contexto universitário. Ainda assim, com o intuito de sintetizar os resultados obtidos e anteriormente apresentados e discutidos, procederemos a uma leitura integrativa que será feita à luz da investigação disponível nesta mesma. Porém, a escassez de estudos que se centram na relação entre os dois construtos, e que se centram em estudantes que frequentam os anos de licenciatura, por nós estudados, limitou até certo ponto a nossa investigação e conseqüentemente, a respetiva discussão dos resultados obtidos.

O objetivo principal desta investigação centrou-se na análise da relação existente entre o suporte social percebido, nas suas duas dimensões, disponibilidade da rede (SSQN) e satisfação com a disponibilidade da rede (SSQS), e a adaptação em estudantes do Ensino Superior, nas suas dimensões pessoal, interpessoal, carreira, estudo e institucional apoiando-se no facto da literatura existente, parecer indicar que a perceção do suporte social influencia a adaptação do estudante no Ensino Superior.

Pela análise das correlações entre a adaptação e a perceção do suporte social, considerando a amostra total, verificou-se que, os estudantes que percecionam disponibilidade por parte do grupo de pessoas que fazem da sua rede de suporte social estão, tendencialmente, mais adaptados ao nível pessoal, interpessoal e de carreira. Por sua vez, os estudantes que se encontram satisfeitos com a disponibilidade do

suporte social encontram-se, igualmente, mais envolvidos em relacionamentos interpessoais na Universidade. Os resultados encontrados corroboram algumas investigações cujos resultados mostram que existe uma relação entre o suporte social percebido e a existência de vivências académicas adaptativas (Seco et al., 2007).

Olhando de forma geral, para todos os resultados das correlações, do nosso estudo, verificamos que a perceção da satisfação aparece, de forma geral, correlacionada com a dimensão interpessoal pelo que, concluímos que a perceção da satisfação pelo suporte social disponibilizado pode ser uma condição importante para o desenvolvimento de relações interpessoais.

Ainda através da análise das correlações, verificou-se que os rapazes que percebem disponibilidade pelo suporte social se encontram mais adaptados quer a nível pessoal, quer da carreira. Estes resultados corroboram outras investigações que sugerem que o suporte social percebido como disponível aparece relacionado com o bem-estar e com a adaptação e satisfação com o curso (Pinheiro & Ferreira, 2002).

Em relação ao sexo feminino, a análise das correlações entre o suporte social percebido e as dimensões da adaptação permite-nos verificar que as raparigas ao perceberem satisfação e disponibilidade pelas entidades de suporte social tendem a envolver-se em relacionamentos interpessoais.

Finalmente, as correlações mostraram ainda que os alunos deslocados ao perceberem disponibilidade pelo suporte social tendem a apresentar bem – estar, a estabelecer relacionamentos interpessoais, a terem expectativas positivas relativamente ao percurso académico e, revelam estar mais adaptados à própria instituição e ao seu curso. A perceção da satisfação pela disponibilidade do suporte social aparece correlacionada com a dimensão interpessoal. Estes resultados parecem indicar que para os estudantes deslocados da sua área de residência, o suporte social percebido como disponível parece ser uma condição importante para a generalidade das dimensões da adaptação. Tal facto pode sugerir que, em termos gerais, para estes alunos, o suporte social percebido como disponível, pode tornar-se fundamental para o processo de adaptação de alunos que tiveram de abandonar a sua área de residência para prosseguir os seus estudos.

Relativamente às correlações analisadas no nosso estudo e, à semelhança de outros estudos realizados (Pinheiro, 2003; Seco et al., 2007) conclui-se que, de forma geral, quanto mais elevada for a perceção do suporte social, mais positivas e satisfatórias tendem a ser as vivências académicas dos estudantes. O facto de o estudante

possuir expectativas, que tem disponível, na sua rede de suporte social, um grupo de pessoas que o podem ajudar caso venha a necessitar e, revelar satisfação em relação a essa disponibilidade, fará com que se ajuste ao contexto universitário de, forma mais positiva.

Foi também intenção nesta investigação, analisar eventuais diferenças de género, de ano e de estatuto residencial, ao nível do Suporte Social Percebido e das Vivências Académicas.

Os resultados deste estudo mostram que existem diferenças de suporte social percebido quer de perceção da disponibilidade das entidades de suporte, quer de satisfação com o suporte social disponível, entre os sexos. A média dos resultados é superior entre as raparigas, nas duas dimensões do suporte social percebido, sendo que são estas que apresentam uma maior perceção de disponibilidade de suporte social e, uma maior satisfação relativamente a essa perceção de disponibilidade. Estes resultados vão ao encontro de outras investigações, que referem que são as raparigas que se sentem mais satisfeitas relativamente à perceção da disponibilidade do suporte social (Seco et al., 2007) e, são ainda as raparigas, que mais percecionam disponibilidade das entidades de suporte social (Pinheiro, 2003).

Não foram evidenciadas diferenças estatisticamente significativas de suporte social percebido quer em função do ano frequentado, quer em função do estatuto de mobilidade.

No que diz respeito à comparação de médias das dimensões da adaptação em função do sexo, podemos verificar que existem diferenças na dimensão estudo e na dimensão pessoal. Na dimensão pessoal são os rapazes a apresentar uma média superior, ou seja, são estes que parecem sentir-se mais adaptados no que se refere à perceção das suas competências cognitivas e emocionais, à gestão da ansiedade nas avaliações, revelando uma maior autoconfiança, autonomia, otimismo e bem-estar psicológico, em geral, aspetos que, no seu conjunto, integram a dimensão pessoal do QVA-r, corroborando-se, assim, a tendência de resultados encontrada noutras investigações (Pinheiro 2003; Silva 2003). Relativamente à dimensão estudo do QVA-r e, à semelhança de outras investigações (Rodríguez, Urazán & Arango, 2009; Fernandes, 2011) as pontuações mais elevadas são apresentadas pelas raparigas o que pode 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, aspetos que se podem refletir numa melhor adaptação.

Ainda através da comparação de médias, verificou-se que existem diferenças estatisticamente entre os dois anos frequentados na dimensão estudo do QVA-r. São os alunos do segundo ano que se encontram mais integrados que os de terceiro ano. É provável que esta diferença apenas, reflita características da amostra em estudo. No entanto, levanta-nos a hipótese com a necessidade de proceder a estudos longitudinais que esclareçam até que ponto é de esperar que os aspetos reportados à gestão do tempo, utilização da biblioteca e métodos de estudo eficazes tendem a diminuir no ano da conclusão da licenciatura. Ao nível dos resultados da percepção do suporte social não se registaram diferenças significativas entre o segundo e terceiro ano.

Não foram encontradas diferenças entre os estudantes deslocados e não deslocados da sua área de residência, quer em termos de percepção de suporte social, em nenhuma das suas variáveis, quer ao nível dos resultados da adaptação. Assim, o facto de serem ou não estudantes deslocados não influencia nem a percepção nem a adaptação às vivências académicas. Mais uma vez, estes resultados podem dever-se a características da nossa amostra.

De forma geral, um dos resultados que nos ressalta é o facto da dimensão interpessoal, na generalidade dos casos, se correlacionar significativamente com as duas variáveis do suporte social percebido (disponibilidade e satisfação). Tais associações encontradas entre estas dimensões, sugerem de uma maneira geral, que quanto mais elevada for percepção do suporte social disponível e a satisfação por esta disponibilidade e mais positivas tendem a ser as vivências académicas, indicadoras de relacionamentos interpessoais gratificantes com os colegas. Consta-se, assim, da importância da percepção do suporte social para o relacionamento interpessoal.

Considerando o estudo apresentado julgamos, que seria pertinente realizar um estudo de natureza longitudinal, que acompanhasse os alunos desde o primeiro ano de frequência universitária até ao terceiro ano, término da licenciatura, no sentido de perceber até que ponto as mudanças temporais podem ajudar a compreender as vivências académicas de natureza adaptativa, a percepção da disponibilidade da rede de suporte social e o grau de satisfação em relação a essa disponibilidade ao longo dos três anos de licenciatura.

Seria também pertinente perceber que tipo de influência, a frequência com que se deslocam à residência onde habitavam antes da entrada no ensino superior e com quem residem em tempo de aulas, têm quer na adaptação, quer na forma como per-

cecionam o suporte social uma vez que foram componentes que não foram estudadas na presente investigação.

Para além disto, surge outra dificuldade no decorrer do nosso estudo, que se relaciona com o facto da maioria dos estudos disponíveis não relacionar o suporte social percebido com a adaptação à Universidade, mas sim com outros construtos. Tal aspecto dificultou a fundamentação dos resultados obtidos.

Para além das limitações, o presente estudo permite-nos também refletir sobre alguns aspetos que poderão ser objeto de uma maior exploração em futuras investigações. Embora as evidências empíricas não sejam tão precisas quanto esperado, mostram que o suporte social percebido pode ser uma condição importante para a generalidade das dimensões da adaptação dos estudantes. Como tal, no que à intervenção psicológica diz respeito, as estratégias de intervenção devem criar oportunidades para a promoção de relações sociais positivas de forma a fomentar vivências adaptativas positivas e satisfatórias.

Consideramos, que num estudo futuro, seria interessante conhecer os níveis de suporte social percebido dos alunos, de forma a delinear programas de prevenção e/ou intervenção psicológica que ajudem os estudantes a perceber com que mudanças se irão confrontar e quem os poderá ajudar. Otimizar o suporte social percebido proveniente das redes de suporte do estudante será um possível desafio para uma intervenção com estes estudantes. Aqui o papel do psicólogo em contexto universitário e a sua intervenção pode, por isso, ser fundamental.

Sugerem-se intervenções a nível individual e grupal ao nível do suporte social. A nível individual privilegiar-se os aspetos percetivos e aptidões do relacionamento interpessoal, enquanto a nível grupal, permitir que os estudantes que partilham das mesmas dificuldades ou características tenham oportunidade para estabelecer o equilíbrio entre individuo e meio, ou seja, permitir o aumento da perceção de aceitação, valorização e proteção nos novos grupos sociais em que se inserem. A intervenção a nível da comunidade educativa, também se privilegia, na medida em que se deve deixar perceber que os apoios comunitários disponibilizados ao aluno, certamente o irão ajudar, positiva e satisfatoriamente nas suas vivências académicas. Estes apoios tornar-se-ão importantes, se fizerem com que o aluno se sinta aceite na comunidade em que se insere. Fazê-los acreditar que existirão pessoas que os podem ajudar, caso necessitem, pode ser a chave para o sucesso na adaptação às várias exigências com que se confrontam. Assim consideramos relevante o planeamento de atividades que pro-

movam a participação dos estudantes e permitam a criação de sentimentos de pertença e de apoio.

Gardner e Vander Veer (1999 citados por Pinheiro, 2003) afirmam ser necessário criar estratégias de apoio aos estudantes até ao último momento do curso, no sentido de os ajudar a lidarem com as alterações que vão surgindo ao longo do mesmo.

Finalmente queremos transmitir, que o presente estudo se revelou importante em termos pessoais e profissionais, em virtude de, em primeiro lugar, representar o ponto de partida para a possibilidade de se delinear uma intervenção tendo por base um suporte empírico e, em segundo lugar, porque representa o ganho de competências na área da investigação em Psicologia. Assim sendo, esperamos que o estudo contribua para nos capacitar para agir com segurança e método.

Referências

Abdullah, M., Elias, H., Mahyuddin, R., & Uli, J. (2009). Adjustment Amongst First Year Studnets in a Malaysian University. *Europen Journal Of Social Sciences*, 3 (8), 496 -505.

Almeida, L.S. (1998). Questionário de vivências académicas para jovens universitários: estudos de construção e de validação. *Revista Galego Portuguesa de Psicologia e Educación*, 2 (3), 113-130.

Almeida, L.S. (2007). Transição, Adaptação Académica e Xito Escolar No Ensino Superior. *Revista Galego - Portuguesa de Psicología e Educación*, 15 (2), 203-215.

Almeida, L. S., & Ferreira, J. A. (1997). *Questionário de Vivências Académicas (QVA)*. Braga: Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho.

Almeida, L. S., & Ferreira, J. A. (1999). Adaptação e rendimento académico no ensino superior: Fundamentação e validação de uma escala de avaliação de vivências académicas. *Psicologia: Teoria, Investigação e Prática*, 1 (4), 157-170.

Almeida, L. S., & Freire, T. (2007). *Metodologia da Investigação em Psicologia e Educação*. Braga: Psiquilíbrios Edições.

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*, 3, 181-207.

Almeida, L. S., Freitas, A. C., 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.), *Atas da X Conferência Internacional de Avaliação Psicológica: Formas e Contextos*. Braga: Psiquilíbrio Edições, 449-453.

Almeida, L. S., Santos, A. C., Dias, P. B., Botelho, S. G., & Ramalho, V. M. (1998). Dificuldades de adaptação e de realização académica no ensino superior: análise de acordo com as escolhas vocacionais e o ano de curso. *Revista Galego-Portuguesa de Psicología e Educación*, 2 (2), 41-48.

Almeida, L. S., Soares, A. P., & Ferreira, J. A. (1999). *Adaptação, rendimento desenvolvimento dos estudantes do ensino superior: Construção e validação do*

Questionário de Vivências Académicas. Braga: Universidade do Minho, Centro de Estudos em Educação e Psicologia.

Almeida, L. S., Soares, A. P., & Ferreira, J. A. (2000). Transição e adaptação a universidade: Apresentação de um Questionário de Vivências Académicas. *Psicologia*, 14 (2), 189-208.

Almeida, L. S., Soares, A. P., & Ferreira, J. A. (2002). Questionário de Vivências Académicas (QVA-r): Avaliação do ajustamento dos estudantes universitários. *Avaliação Psicológica*, 2, 81-93.

Antunes, C. Fontaine, A.M. (1994/1995): Diferenças de perceção de apoio social na Adolescência: Adaptação de uma escala o "Social Support "Appraisals (ssa) de Vaux et al. (1980. *Cadernos de consulta Psicológica (10/11)*, 115-127.

Astin, A. (1996). Involvement in learning revisited: Lessons we have learned. *Journal of College Student Development*, 37, 123-133.

Astin, A. (1997). *What matters in college? Four critical years revisited*. S. Francisco: Josset-Bass.

Baker, R.W., & Schultz, K.L. (1992). Measuring expectation about college adjustment. *Nacada Journal*, 12 (2), 23-32.

Baker, R. W., & Sirky, B. (1989). *SACQ Student Adaptation to College Questionnaire Manual*. Los Angeles, CA, Western Psychological Services.

Barrera, M., & Li, S. (1996). The relation of family support to adolescents' psychological distress and behavior problems. In G. Pierce, B. Sarason, & I. Sarason (Eds.), *Handbook of Social Support and the Family* (pp. 313-343). New York: Plenum Press.

Bastos, A. (1998). *Desenvolvimento pessoal e mudança em estudantes do Ensino Superior contributos da teoria, investigação e intervenção* (Tese de doutoramento não publicada). Universidade do Minho, Braga.

Bokhorst, C., Sunter, S. & Westenberg, M. (2009). Social Support from Parents, Friends, Classmates, and Teachers in Children and Adolescents aged 9 to 11 years: who is perceived as most supportive? *Social Development*, 19, 2, 417-426.

Boulter, L. (2002). Self-concept as a predictor of college freshman academic. (Disponível:http://www.findarticles.com/p/articles/mi_m0FCR/is_2_36/ai_89809974, acedido em 6 de Março de 2011).

Branner, J. (1992.) *Mixing Methods: Qualitative and Quantitative Research*. Aldershot Avebury, 175.

Carmo, H., & Ferreira, H. M. (1998). *Metodologia de investigação: Guia para Auto - Aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.

Chartrand, J. M. (1992). An empirical test of a model of non-traditional student adjustment. *Journal of Counseling Psychology*, 39, 193-202.

Chickering, A. W. (1999). Personal qualities in human development in Higher Education: Assessment in the service of educational goals. In S. J. Messik (Eds.), *Assessment in Higher Education: Issues of access, quality, student development and public policy*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Chickering, A. W., & Reisser, L. (1993). *Education and Identity*. San Francisco: Jossey- Bass.

Chickering, A. W., & Schlossberg, N. K. (1995). *How to get the most out of college*. Boston: Allyn & Bacon.

Cohen, S., Gottlieb, B. H., & Underwood, L. (2000). Social relationships and health. In S. Cohen, L. Underwood, B. H. Gottlieb & Fetzer Institute (Eds.), *Social support measurement and intervention: A Guide for health and social scientists* (pp. 3-25). New York: Oxford University Press.

Cohen, S., & Wills, T. A. (1985). Stress, social support, and the buffering hypothesis. *Psychological Bulletin*, 98, (2) 310-357.

Demaray, M., Malecki, C., Rueger, S., Brown, S., & Summers, K. (2009). The Role of Youth's Rating of the Importance of Socially Supportive Behaviors in the Relationship Between Social Support and Self-Concept. *Journal of Youth and Adolescence*, 38, 13-28.

Diniz, A. M., & Almeida L. S. (2005). Escala de Integração Social no Ensino Superior (EISES): Metodologia de construção e validação. *Análise Psicológica*, 23 (4), 461-476.

Diniz, A. M., & Almeida, L.S. (2006). Adaptação à Universidade em estudantes do primeiro ano: Estudo diacrónico da interação entre o relacionamento com pares, o bem- estar pessoal e o equilíbrio emocional. *Análise Psicológica*, 24 (1), 29-38.

Dunst, C., & Trivette, C. (1990). Assessment of Social Support in early intervention programs. In S. Meisels, & J. Shonkoff (Eds.), *Handbook of early intervention childhood intervention* (pp. 326-349). New York: Cambridge. University Press.

Faria, L. (1998). Concepções pessoais de competência: Promover a aprendizagem e o desempenho dos alunos. *Revista Inovação*, 11, 50-55.

Faria, L., & Santos, N. L. (2000). Desafios da Transição do Ensino Secundário para o Ensino Superior: Estudo sobre o autoconceito de competência. *In Atas do V Congresso Galego-português de Psicopedagogia*.

Fernandes, V. M. (2011). *Adaptação Académica e Autoeficácia em Estudantes Universitários do 1º Ciclo de estudos* (Tese de Mestrado Não publicada). Universidade de Fernando Pessoa, Porto.

Ferraz, M. F., & Pereira, A.S. (2002). A dinâmica da personalidade e o homesickness (saudades de casa) dos jovens universitários. *Psicologia, Saúde e Doenças*, 3 (2), 149-164.

Ferreira Marques, J. H. (1995). The portuguese Work Importance Study. In D. E. Super., & B. Sverko (Eds.), *Life Roles, Values, and Careers. International Findings of the Work Importance Study* (pp.62-74). San Francisco: Jossey Bass Publishers.

Ferreira, J. A., & Hood, A. (1990). Para a compreensão do desenvolvimento psicossocial do estudante universitário. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 24, 391- 406.

Flaspohler, P., Elfstrom, J., Vanderzee, K., Sink, H., & Birchmeier, Z. (2009). Stand By Me: The Effects of Peer and Teacher Support in Mitigating The Impact of Bullying on Quality of Life. *Psychology in the Schools*, 46, 7, 636-649.

Fisher, S. (1994). *Stress in academic life: The mental assembly line*. Buckingham: The society of research into Higher Education & Open university Press.

Fortin, M. F. (1999). *O processo de investigação: da conceção à realização*. Loures: Lusociência.

Fraser, B. J. (1991). Two decades of classroom environment research. In B. J. Fraser & H. J. Walberg (Eds.), *Educational environments: Evaluation, antecedents, and consequences*. Oxford: Pergamon.

Gauthier, B. (2003). *Investigação social: da problemática à colheita de dados* (39ª ed.). Loures: Lusociência – edições técnicas e científicas, Lda.

Gonçalves, O.F. & Cruz, J.F. (1988). A Organização e implementação de serviços universitários de consulta psicológica e desenvolvimento humano. *Revista Portuguesa de Educação*, 1 (1), 127-145.

Greeley, A., & Tinsley, H. (1988). Autonomy and intimacy development in college students: Sex differences and predictors. *Journal of College Student Development*, 29, 512-520.

Hayman, J. L. (1984). *Investigación y Educación*. (29 ed.). Barcelona: Paidós Educados.

Helgeson, V. (2003). Social Support and Quality of Life. *Quality of Life Research*, 12, 25-31.

Holahan, C. J., Valentiner, D. P., & Moos, W. H. (1995). Parental support, coping strategies, and psychological adjustment: Na integrative model with late adolescents. *Journal of Youth and Adolescence*, 24, 633-649.

Hupcey, J.E. (1998). Clarifying the social support theory-research linkage. *Journal of Advanced Nursing*, 27, 1231-1241.

Jaasma, M. A., & Kooper, R. J. (1999). The relationship of student-faculty out-of-class communication to instructor immediacy and trust and to student motivation. *Communication Education*, 48, 41-47.

Lampert, M. A. (1993). Student-faculty informal interaction and the effect on college student outcomes: A review of literature. *Adolescence*, 28, 971-990.

Leitão, L. M., & Paixão, M. P. (1999). Contributos para um modelo integrado de orientação escolar e profissional no Ensino Superior. *Psicologia: Teoria, Investigação e Prática*, 1, 191-209.

Madeira, A. C., & Abreu, M.M (2004). *Comunicar em ciência- como redigir e apresentar trabalhos científicos*. Lisboa: Escolar Editora.

Malecki, C., & Demaray, M. (2002). Measuring perceived Social Support: Development of the Child and Adolescent Social Support Scale (CASS). *Psychology in Schools*, 39, 1-18.

Monteiro, S., Vasconcelos, R. M. & Almeida, L. S. (2005). Rendimento académico: influência dos métodos de estudo. In *Atas do VII Congresso Galaico Português de PsicoPedagogia*. Braga: Universidade do Minho.

Moreira, J. M., & Canaipa, R. (2007). A Escala de Provisões Sociais: Desenvolvimento e validação da versão portuguesa da "Social Provisions Scale". *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación Psicológica*, 24 (2), 23-58.

Neves, C. I., & Pinheiro, M.R. (2009). A Qualidade dos relacionamentos interpessoais com os amigos: adaptação e validação do Quality of Relationships Inventory (QRI) numa amostra de estudantes do ensino superior. *Exedra*, 2, 9-32.

Nico (2000). O confronto académico do (a) caloiro(a). In A. P. Soares, A. Osório, J. V. Capela, L. S. Almeida, R. M. Vasconcelos & S.M. Caires (Orgs.), *Transição para o Ensino Superior*. Braga: Conselho Académico. Universidade do Minho.

Nico, J. (1995). *A relação pedagógica na Universidade: Ser Caloiro*. (Tese de Mestrado policopiada). Faculdade de Psicologia e de Ciências de Educação da Universidade De Lisboa, Lisboa.

Oliveira, B., Monteiro, C., Alho, L., Tavares, J., & Diniz, A. M. (2010). Escala de integração social no Ensino Superior (EISES): Estudos de Validade com Estudantes da Universidade de Aveiro. *Atas do VII Simpósio Nacional de Investigação em Psicologia*. Universidade do Minho.

Ornelas, J. (1994). Suporte social: origens, conceitos e áreas de intervenção. *Análise Psicológica*, 2 - 3 (12), 333-339.

Pascarella, E., & Terenzini, P. (1991). *How college affects students: findings and insights from twenty years of research*. San Francisco: Jossey-Bass.

Pascarella, E., & Terenzini, P. (1998). Studying college students in the 21st century: Meeting new challenges. *The review of Higher Education*, 21, 151-165.

Paul, E. L., & Kelleher, M. (1995). Precollege concerns about losing and making friends in college: Implications for friendship satisfaction and self-esteem during the college transition. *Journal of College Student Development*, 36, 513-521.

Pestana, M., & Gageiro, J. (2005). *Análise de dados para ciências sociais: A complementaridade do SPSS (4ªed.)*. Lisboa: Edições Sílabo.

Pinheiro, M. R. (2003). *Uma época especial – Suporte social e vivências académicas na transição e adaptação ao ensino superior* (Tese de Doutoramento). Faculdade de Psicologia e Ciências De Educação Da Universidade de Coimbra, Coimbra.

Pinheiro, M. R. (2004). O desenvolvimento da transição para o ensino superior: o princípio depois do fim. *Aprender*, 29, 9-20.

Pinheiro, M. R. & Ferreira, G.A. (2001). Avaliação do Suporte Social em contexto de Ensino Superior. In *Atas do V Seminário de Investigação e Intervenção Psicológica no Ensino Superior*. Viana do Castelo: IPVC.

Pinheiro, M. R., & Ferreira, J. A. (2002). O Questionário de Suporte Social: Adaptação e validação da versão portuguesa do Social Support Questionnaire (SSQ6). *Psychologica*, 30, 315-333.

Pinheiro, M. R. & Ferreira, J. A. (2005). A Perceção de suporte social da família e dos amigos como elementos facilitadores de transição para o ensino superior. In *Atas do VIII congresso galaico-português de psicopedagogia* (pp. 467-485). Braga: Instituto de Educação e Psicologia/Centro de Investigação em Educação.

Pires, H. S. (2001). *Desenvolvimento e adaptação académica em estudantes universitários dos "PALOP"* (Dissertação de Doutoramento). Universidade de Évora, Évora.

Polo, A., Hernández, J. M. & Pozo, C. (1996). Evaluación del estrés académico en estudiantes universitarios. *Ansiedad y Estrés*, 2, 159-172.

Postic, M. (1984). *A relação pedagógica*. Coimbra: Coimbra Editora.

Procidano, M., & Smith, W. (1997). Assessing perceived social support: The importance of context. In G. P. Pierce, B. Lakey, I. G. Sarason., & B. R. Sarason (Eds.), *Sourcebook of Social Support and Personality* (pp.93-106). New York: Plenum Press.

Quivy, R., & Campenhoudt, L. V. (2003). *Manual de investigação em ciências sociais* (39ª ed.). Lisboa: Gradiva.

Reichardt, C. S., & Cook, T. D. (1986). *Métodos Cualitativos Y cuantitativos em Investigación Evaluativa*. Madrid: Morata.

Ribeiro, J. (1999). Escala de Satisfação com o Suporte Social (ESSS). *Análise Psicológica*, 3 (18), 547-558.

Rice, K. G., Cole D. A., & Lapsley, D. K. (1990). Separation-individuation, family, cohesion, and adjustment to college: Measurement validation and test of a theoretical model. *Journal of Counseling Psychology*, 37, 195-202.

Riker, H. (1990). Residential learning. In A. W. Chickering & Associates, *The modern American college*. S. Francisco: Jossey Bass.

Rodríguez, D.P., Urazán, S.C., & Arango, M.I. (2009). Cuestionario de Vivencias Académicas en su versión reducida (QVA- r): un análisis psicométrico. *Revista Colombiana de Psicología*, 1(18), 33-52

Saylor, C., & Leach, J. (2009). Perceived Bullying and Social Support in Students Accessing Special Inclusion Programming. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, 21, 69-80.

Santos, L., & Almeida, L.S. (2001). Vivências académicas e rendimento escolar: Estudo com alunos universitários do 1º ano. *Análise Psicológica* 19 (2), 205-217.

Santos, N. (2005). *Projetos de Investigação em Psicologia: Guia para a sua elaboração e execução*. Núcleo de Estudantes de Psicologia da Universidade de Évora: Évora.

Sarason, B. R., Pierce, G. R., & Sarason, I. G. (1990). Social support: The sense of acceptance and the role of relationships. In Sarason, B., Sarason, I. & Pierce, G. (Eds.), *Social support: An interactional view* (pp.97-128). New York: John Wiley & Sons.

Sarason, I.G., Pierce, G., & Sarason, B.R. (1994). Relationship-Specific Social Support, Toward a model for the analysis of supportive interactions. In B. R. Burleson, T. L. Albrecht, & I.G. Sarason (Eds.), *Communication of social support: Messages, interactions, relationships, and community* (pp.91-112). Thousand oaks, California: Sage Publications.

Sarason, B. R., Sarason, I. G., & Pierce, G. R. (1990). Traditional views of social support and their impact on assessment. In B. R. Sarason, I. G. Sarason, & G. R. Pierce (Eds.). *Social support: An interactional view* (pp. 5-25). New York: John Wiley & Sons.

Sarason, I.G. (1988). Social Support, Personality and Health. In M.P. Janisse (Eds.), *Individual Differences, Stress and Health Psychology* (pp. 109-128). New York: Springer-Verlag.

Sarason, I. G., Levine, H. M., Basham, R. B., & Sarason, B. R. (1983). Assessing social support: The social support questionnaire. *Journal of Personality and Social Psychology*, 44 (1), 127-139.

Sarason, I. G., & Sarason, B. R. (1985). Concomitants of social support: Attitudes, personality characteristics and life experiences. *Journal of Personality*, 50, 331-344.

Sarason, I.G., & Sarason, B.R. (2009). Social Support: Mapping the construct. *Journal of social and Personal Relationships*, 26, 113-120

Sarason, I. G., Sarason, B. R., Hacker, T. A., & Basham, R. B. (1985). Concomitants of social support: social skills, physical attractiveness, and gender. *Journal of Personality and Social Psychology*, 49, 469-480.

Sarason, I. G., Sarason, B. R., & Shearin, E. N. (1986). Social support as an individual difference variable: its stability, origins and relational aspects. *Journal of Personality and Social Psychology*, 50, 845-855.

Seco, G., Casimiro, M., Pereira, M., Dias, M., & Custódio, S. (2005). Para uma abordagem psicológica da transição do Ensino Secundário para o Ensino Superior: pontes e alçapões. *Psicologia e Educação: Revista da Universidade da Beira Interior* 4 (1), 7-21.

Seco, G., Casimiro, M., Pereira, M., Dias, M. & Custódio, S. (2006). Estudo de validade do Questionário de Suporte Social, versão reduzida (SSQ6): respostas obtidas com base numa amostra de alunos do ensino superior politécnico. In *Atas do VI Simpósio Nacional de Investigação em Psicologia*. Évora: Universidade de Évora.

Seco, G., Pereira, I., Dias, I., Casimiro, M., & Custódio, S. (2007). *Construindo pontes para uma adaptação bem sucedida ao ensino superior: implicações práticas de um estudo*. Instituto Politécnico de Leiria.

Silva, A., & Sá, I. (1993). *Saber estudar e estudar para saber*. Porto: Porto Editora.

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 da Universidade de Coimbra, Coimbra.

Soares, A. P. (2003). *Transição e Adaptação ao Ensino Superior: construção e validação de um modelo multidimensional e ajustamento de jovens ao contexto universitário* (Dissertação de Doutoramento). Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho, Braga.

Soares, A. P., Almeida, L.S., Diniz, A.M., & Guisande, M., A. (2006). Modelo Multidimensional de Ajustamento de Jovens ao contexto universitário (MMAU): Estudo com estudantes de ciências e tecnologias versus ciências sociais e humanas. *Análise Psicológica*, 24 (1), 15-27.

Soares, A.P., Guisande, M.A., & Almeida, L.S. (2007). Autonomía y ajuste académico: un estudio com estudiantes portugueses de primer año. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 7 (2), 753-765.

Stone, G.L., & Archer, J. (1990). College and university counseling centers in the 1990's: Challenges and limits. *The Counseling Psychologist*, 18, 539-607.

Strange, C. (1996). Dynamics of campus environments In S. R. Komives; D. B. Woodard & Associates, *Student services: A handbook for the profession*. S. Francisco: Jossey Bass.

Tao, S. Dong, Q., Pratt, M.W., Hunsberger, B., & Pancer, S. M. (2000). Social Support: Relations to coping and adjustment during the transition to university in people's Republic of China. *Journal of Adolescent Research*, 15, 123-144.

Thoits, P.A. (1982). Conceptual, methodological and theoretical Problems in studying social support as a buffer against life stress. *Journal of Health and social Behavior*, 23, 154-159.

Thompson, R., Flood, M. & Goodvin, R. (2006). Social Support and Developmental Psychopathology. In D. Cicchetti & D. Cohen (Eds.), *Developmental psychopathology. Vol. III: Risk, Disorder and Adaptation* (pp.1-37). New Jersey: John Wiley & Sons, Inc.

Upcraft, M. L., & Gardner, J. N. (1989). *The freshman year experience: Helping students survive and succeed in college*. San Francisco: Jossey-Bass.

Veiel, H., & Baumann, U. (1992). The many meaning of social Support. In. H. Veiel and U. Baumann (Eds.), *The Meaning an Measurement of Social Support* (pp. 1-9). New York: Hemisphere Publishers.

Winiston, R. (1990). The student developmental task and lifestyle inventory: An approach to measuring students' psychosocial development. *Journal of college student development*, 31, 108-120.

Zimmerman, B. J. (1990). Self-regulated learning and academic achievement: An overview. *Educational Psychologist*, 25, 3-17.

ANEXOS

ANEXO 1

QVA – r Questionário de Vivências Académicas (Versão Reduzida)

Leandro S. Almeida; Joaquim Armando Ferreira & Ana Paula Soares
Instituto de Educação e Psicologia. Universidade do Minho, 1999

Este questionário pretende conhecer as suas opiniões e sentimentos em relação a diversas situações e vivências académicas. Algumas delas têm a ver com aspetos relacionados com a Escola que frequenta, outras com situações fora dela. No entanto, todas procuram abarcar as suas experiências quotidianas, enquanto estudante do Ensino Superior Universitário.

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**, marcando com uma cruz ou um círculo:

- 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 e 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 atual situação académica.

- | | |
|--|-----------|
| 1. Faço amigos com facilidade na minha Escola. | 1 2 3 4 5 |
| 2. Acredito que posso concretizar os meus valores (prestígio, estabilidade, solidariedade...) na minha carreira. | 1 2 3 4 5 |
| 3. Mesmo que pudesse não mudaria de Universidade. | 1 2 3 4 5 |
| 4. Apresento oscilações de humor. | 1 2 3 4 5 |
| 5. Olhando para trás, consigo identificar as razões que me levaram a escolher este curso. | 1 2 3 4 5 |
| 6. Dou comigo acompanhando pouco os outros colegas de turma. | 1 2 3 4 5 |
| 7. Escolhi bem o curso que estou a frequentar. | 1 2 3 4 5 |
| 8. Tenho boas competências para a área vocacional que escolhi. | 1 2 3 4 5 |
| 9. Sinto-me triste ou abatido/a. | 1 2 3 4 5 |

10. Faço uma gestão eficaz do tempo. 1 2 3 4 5
11. Sinto-me, ultimamente, desorientado/a e confuso/a. 1 2 3 4 5
12. Gosto da Universidade que frequento. 1 2 3 4 5
13. Há situações em que me sinto a perder o controlo. 1 2 3 4 5
14. Sinto-me envolvido/a no curso que frequento. 1 2 3 4 5
15. Conheço bem os serviços existentes na minha Universidade. 1 2 3 4 5
16. Gostaria de concluir o meu curso na instituição que agora frequento. 1 2 3 4 5
17. Nos últimos tempos tornei-me mais pessimista. 1 2 3 4 5
18. O curso em que me encontro foi determinado sobretudo pelas notas de Acesso. 1 2 3 4 5
19. Os meus colegas têm sido importantes no meu crescimento pessoal. 1 2 3 4 5
20. O meu percurso vocacional está a corresponder às minhas expectativas. 1 2 3 4 5
21. Sinto cansaço e sonolência durante o dia. 1 2 3 4 5
22. Julgo que o meu curso me permitirá realizar profissionalmente. 1 2 3 4 5
23. Sinto confiança em mim próprio/a. 1 2 3 4 5
24. Sinto que possuo um bom grupo de amigos na Universidade. 1 2 3 4 5
25. Sinto-me em forma e com um bom ritmo de trabalho. 1 2 3 4 5
26. Sinto-me mais isolado/a dos outros de algum tempo para cá. 1 2 3 4 5
27. Tenho desenvolvido amizades satisfatórias com os meus colegas. 1 2 3 4 5
28. Tenho momentos de angústia. 1 2 3 4 5
29. Utilizo a biblioteca da minha Universidade. 1 2 3 4 5
30. Torna-se difícil encontrar um colega que me ajude num problema pessoal. 1 2 3 4 5
31. Não me consigo concentrar numa tarefa durante muito tempo. 1 2 3 4 5
32. Elaboro um plano das coisas a realizar diariamente. 1 2 3 4 5
33. Tenho relações de amizade próximas com colegas de ambos os sexos. 1 2 3 4 5
34. Consigo ter o trabalho universitário sempre em dia. 1 2 3 4 5
35. A minha incapacidade para gerir bem o tempo leva a que tenha más notas. 1 2 3 4 5
36. Quando conheço novos colegas, não sinto dificuldades em iniciar uma conversa. 1 2 3 4 5
37. Escolhi o curso que me parece mais de acordo com as minhas aptidões e capacidades. 1 2 3 4 5
38. Sou conhecido/a como uma pessoa amigável e simpática. 1 2 3 4 5

39. Penso em muitas coisas que me põem triste. 1 2 3 4 5
40. Procuo conviver com os meus colegas fora dos horários das aulas. 1 2 3 4 5
41. Sei estabelecer prioridades no que diz respeito à gestão do meu tempo. 1 2 3 4 5
42. Tomo iniciativa de convidar os meus amigos para sair. 1 2 3 4 5
43. As minhas relações de amizade são cada vez mais estáveis, duradouras e independentes. 1 2 3 4 5
44. Consigo tirar bons apontamentos nas aulas. 1 2 3 4 5
45. Sinto-me fisicamente debilitado/a. 1 2 3 4 5
46. A instituição de ensino que frequento não me desperta interesse. 1 2 3 4 5
47. Consigo ser eficaz na minha preparação para os exames. 1 2 3 4 5
48. A Biblioteca da minha Universidade está bem apetrechada. 1 2 3 4 5
49. Procuo sistematizar/organizar a informação dada nas aulas. 1 2 3 4 5
50. Simpatizo com a cidade onde se situa a minha Universidade. 1 2 3 4 5
51. Sinto-me desiludido/a com o meu curso. 1 2 3 4 5
52. Tenho dificuldades em tomar decisões. 1 2 3 4 5
53. Tenho boas competências de estudo. 1 2 3 4 5
54. Os meus gostos pessoais foram decisivos na escolha do meu curso. 1 2 3 4 5
55. Tenho-me sentido ansiosa/a. 1 2 3 4 5
56. Estou no curso com que sempre sonhei 1 2 3 4 5
57. Sou pontual na chegada às aulas. 1 2 3 4 5
58. A minha Universidade tem boas infraestruturas. 1 2 3 4 5
59. Não consigo estabelecer relações íntimas com os colegas. 1 2 3 4 5
60. Mesmo que pudesse não mudaria de curso. 1 2 3 4 5

ANEXO 2

Questionário de Suporte Social - SSQ6

Versão Portuguesa de M. R. Pinheiro e J. A. Ferreira, 2002

As questões que se seguem são acerca das pessoas que no seu meio lhe disponibilizam ajuda ou apoio. Cada questão tem duas partes. Na primeira parte, **indique**, não contando consigo, **todas as pessoas que conhece, com quem pode contar para o ajudar ou apoiar** nas situações que lhe são apresentadas. Para tal, em frente de cada número coloque as iniciais dos nomes dessas pessoas e escreva o tipo de relacionamento que têm consigo (veja o exemplo, por favor). A cada número deve corresponder apenas uma só pessoa.

Na segunda parte, indique, rodeando com um círculo, o número (de 1 a 6) que melhor traduz **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, coloque uma cruz na expressão “Ninguém”, mas selecione sempre o seu nível de satisfação. Para cada questão o **número máximo de pessoas a indicar é nove**.

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

Ninguém	1)	4)	7)
	2)	5)	8)
	3)	6)	9)

Qual o seu grau de satisfação?

1:Muito insatisfeito 2:Insatisfeito 3:Algo insatisfeito 4:Pouco satisfeito 5:Satisfeito 6: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?

Ninguém	1)	4)	7)
	2)	5)	8)
	3)	6)	9)

Qual o seu grau de satisfação?

1:Muito insatisfeito 2:Insatisfeito 3:Algo insatisfeito 4:Pouco satisfeito 5:Satisfeito 6:Muito satisfeito

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

Ninguém	1)	4)	7)
	2)	5)	8)
	3)	6)	9)

Qual o seu grau de satisfação?

1:Muito insatisfeito 2:Insatisfeito 3:Algo insatisfeito 4:Pouco satisfeito 5:Satisfeito 6:Muito satisfeito

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

Ninguém	1)	4)	7)
	2)	5)	8)
	3)	6)	9)

Qual o seu grau de satisfação?

1:Muito insatisfeito 2:Insatisfeito 3:Algo insatisfeito 4:Pouco satisfeito 5:Satisfeito 6:Muito satisfeito

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

Ninguém	1)	4)	7)
	2)	5)	8)
	3)	6)	9)

Qual o seu grau de satisfação?

1:Muito insatisfeito 2:Insatisfeito 3:Algo insatisfeito 4:Pouco satisfeito 5:Satisfeito 6:Muito satisfeito

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

Ninguém	1)	4)	7)
	2)	5)	8)
	3)	6)	9)

Qual o seu grau de satisfação?

1:Muito insatisfeito 2:Insatisfeito 3:Algo insatisfeito 4:Pouco satisfeito 5:Satisfeito 6:Muito satisfeito

ANEXO 3

QUESTIONÁRIO

Helena Isabel Sítima

Escola de Ciências Sociais
Departamento de Psicologia
Universidade de Évora

Este questionário tem como objetivo fazer uma caracterização da amostra de Estudantes da Universidade de Évora, que frequentam os segundo e terceiro anos, das diversas Licenciaturas.

O questionário surge no âmbito da investigação, que conduzirá à Dissertação de Mestrado. A mesma tem como objetivo avaliar a relação existente entre a perceção do suporte social e a adaptação do jovem estudante ao ensino superior.

Não há respostas certas ou erradas relativamente a qualquer um dos itens; agradecemos que responda a todas as questões que lhe são colocadas, com honestidade.

Asseguramos total confidencialidade das respostas dadas.

Obrigada pela sua colaboração!

1. Sexo: Masculino__ Feminino__
2. Estado Civil _____
3. Idade ____
4. Curso que frequenta_____
5. Ano que frequenta_____
6. Bolsa de Estudo: Sim __ Não__
7. Profissão dos pais: Pai_____ Mãe_____
8. Habilitações académicas dos pais: Pai_____ Mãe_____
9. Estudante Deslocado? Sim__ Não__
10. Em tempo de aulas reside com: os Pais__ Familiares__ Residência Universitária __
Casa de Estudantes __ Outro Local ____
11. Frequência com que se desloca à residência onde habitava antes da entrada no Ensino Superior
 - Semanalmente __
 - Quinzenalmente __
 - Mensalmente __
 - Só nas Férias Escolares __
 - Outra Situação __