

Ana Cristina Alves Rodrigues Dinis

# ADAPTAÇÃO ACADÉMICA, APOIO SOCIAL E BEM-ESTAR SUBJETIVO DOS ESTUDANTES DO ENSINO SUPERIOR: UM ESTUDO NAS RESIDÊNCIAS UNIVERSITÁRIAS

Dissertação de Mestrado apresentada à Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da  
Universidade de Coimbra sob a orientação do Professor Doutor Joaquim Armando Gomes Alves Ferreira

Setembro de 2013



UNIVERSIDADE DE COIMBRA



*“No final de contas só a vida educa.  
A vida revela-se como um sistema de criação, de permanente tensão e superação,  
de constante criação e combinação de novas formas de comportamento.  
Assim, cada ideia, cada momento e cada vivência são uma aspiração de criar uma  
nova realidade, um ímpeto no sentido de alguma coisa nova.  
Os problemas da educação serão resolvidos quando forem resolvidas as questões  
da vida”.*

(Vygotski, 2001)



## **Resumo**

### **Adaptação Académica, Apoio Social e Bem-Estar Subjetivo dos Estudantes do Ensino Superior - Um Estudo nas Residências Universitárias**

O Apoio Social (instrumental, emocional, informativo e avaliativo) abrange recursos, sistemas de apoio e avaliação por parte do indivíduo que recebe a ajuda. Quando eficaz e de qualidade, desenvolve a identidade pessoal e favorece o bem-estar e sucesso académico. Desta forma é de grande interesse compreender, avaliar e analisar os níveis de adaptação, suporte social e bem-estar subjetivo dos estudantes do ensino superior, em particular, os alojados em residências universitárias dos Serviços de Ação Social da Universidade de Coimbra no ano letivo 2012/2013. Neste sentido, o presente estudo tem como principal objetivo a compreensão do contributo que possam ter as dimensões do Questionário de Vivências Académicas (QVA-r) e do Questionário de Suporte Social (SSQ6) para o Bem-estar subjetivo (avaliado através da Escala de Satisfação com a Vida (SWLS) e da Escala de Afeto Positivo e Afeto Negativo (PANAS) dos estudantes das residências universitárias

**Palavras-Chave:** Adaptação, bem-estar subjetivo e Apoio Social

#### **Abstrat**

The Social Support (instrumental, emotional, informational and evaluative) covers resources, support systems, and evaluation by whom receiving help. When the social support are effective and have quality, develops personal identity and promotes the well-being and academic success. Thus it is of great interest to understand, assess and analyze the level of adaptation, social support and subjective well-being of students in higher education, in particular, housed in university residences of Social Services of the Coimbra's University in the academic year 2012 / 2013. In this sense, the present study has as main objective understanding the contribution that may have the dimensions of Academic Experiences Questionnaire (AEQ-reduce version) and the Social Support Questionnaire (SSQ6) for Subjective well-being (measured by the Scale satisfaction with Life - SWLS) and the Scale of Positive Affect and Negative Affect (PANAS) of students in university residences

**Keywords:** Adaptation, subjective well-being and Social Support

## **Agradecimentos**

Esta primeira página é para consagrar a todos aqueles que me encaminharam, ajudaram e estimularam ao longo deste processo de conquista, de retrocessos e progressos, de esperança e desesperança. Sem o contributo deles, esta caminhada tinha sido solidária e íngreme.

Começo por agradecer ao Professor Joaquim Armando Gomes Alves Ferreira que, como orientador científico da presente dissertação me deu diretrizes fundamentais à formulação deste estudo, disponibilizando-se com empenho, rigor, dedicação, e exigência demonstrando um leque amplíssimo de conhecimentos, possibilitando o desenlace do trabalho apresentado. Ser-lhe-ei grata eternamente especialmente pela delicadeza e assertividade.

À Professora Margarida Pocinho pela competência científica e pelo inestimável apoio neste trabalho, pela disponibilidade sempre manifestada, pela amizade e dedicação que jamais esquecerei. Conquistou-me para sempre.

À Professora Cristina Vieira, agradeço o apoio, preocupação, disponibilidade e o carinho no decorrer deste percurso.

À memória do meu Pai e avó Benilde que estão sempre presentes no meu coração e que deixaram muitas saudades.

Aos meus amigos, especialmente à Margarida Rodrigues pela atenção, carinho e por acreditarem em mim, mesmo quando eu mesma deixei de acreditar.

À menina dos meus olhos, a Martinha, minha confidente, meu baú de pensamentos e sentimentos, obrigada por estares sempre comigo.

Ao meu filhote Dinis, a Luz da minha vida, pelo tempo em que estive ausente e não pude ver filmes do Noddy, do Ruca, ensinar-te as cores, os números quando me pedias e ao Filipe companheiro inseparável destes longos anos, pelo amor demonstrado na compreensão e paciência, quando devia estar presente e não estava, mas fica a promessa de compensar-te.

## Índice

INTRODUÇÃO.....	1
<b>I-ENQUADRAMENTO CONCEPTUAL DA MISSÃO AOS SERVIÇOS DE APOIO AOS ESTUDANTES .....</b>	<b>5</b>
INTRODUÇÃO.....	6
DOS TEMPOS DE D. DINIS ATÉ À REVOLUÇÃO DE ABRIL DE 1974 .....	8
AÇÃO SOCIAL NO ENSINO SUPERIOR A PARTIR DA DÉCADA DE OITENTA.....	10
<b>ENSINO SUPERIOR, MUDANÇA E PROGRESSO .....</b>	<b>11</b>
BOLONHA E OS NOVOS DESAFIOS NO ENSINO SUPERIOR .....	14
OS SERVIÇOS SOCIAIS DA UNIVERSIDADE DE COIMBRA.....	18
<b>II- O ESTUDANTE DO ENSINO SUPERIOR: MODELOS E CONTEXTOS DE DESENVOLVIMENTO .....</b>	<b>20</b>
INTRODUÇÃO.....	21
MUDANÇAS COGNITIVAS DO ESTUDANTE DO ENSINO SUPERIOR .....	23
MUDANÇAS PSICOSSOCIAIS DO ESTUDANTE DO ENSINO SUPERIOR.....	26
ERIK ERIKSON E JAMES MARCIA: A FORMAÇÃO DA IDENTIDADE .....	27
CHICKERING E A TEORIA DO DESENVOLVIMENTO PSICOSSOCIAL DOS VECTORES .....	33
<b>O DESENVOLVIMENTO PSICOSSOCIAL DO ESTUDANTE DO ENSINO SUPERIOR SEGUNDO A TEORIA DOS VECTORES.....</b>	<b>35</b>
DESENVOLVER A COMPETÊNCIA.....	35
DESENVOLVER E INTEGRAR AS EMOÇÕES.....	37
DESENVOLVER A AUTONOMIA EM DIREÇÃO À INTERDEPENDÊNCIA.....	38
DESENVOLVER AS RELAÇÕES INTERPESSOAIS .....	40
DESENVOLVER A IDENTIDADE .....	42
DESENVOLVER OBJETIVOS E SENTIDO PARA A VIDA.....	43
DESENVOLVER A INTEGRIDADE .....	44
<b>OS MODELOS DE IMPACTO E O ESTUDANTE DO ENSINO SUPERIOR.....</b>	<b>44</b>
A INSTITUIÇÃO E OS MODELOS DE IMPACTO .....	44
A TEORIA DE ASTIN E O DESENVOLVIMENTO DO ESTUDANTE.....	45
A TEORIA DE PASCARELLA E O MEIO UNIVERSITÁRIO .....	49
A TEORIA DE INTEGRAÇÃO DE TINTO .....	52
<b>III- AS RESIDÊNCIAS UNIVERSITÁRIAS: ESPAÇOS EDUCATIVOS .....</b>	<b>56</b>
INTRODUÇÃO.....	57
OS PRIMEIROS ALOJAMENTOS PARA ESTUDANTES.....	57

AS RESIDÊNCIAS UNIVERSITÁRIAS HOJE .....	59
<b>IV- CONTRIBUIÇÃO EMPÍRICA .....</b>	<b>62</b>
INTRODUÇÃO .....	63
METODOLOGIA .....	63
OBJETIVOS .....	63
PARTICIPANTES/ AMOSTRA .....	64
INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO .....	65
<i>Questionário de Vivências Acadêmicas (QVA-r) .....</i>	<i>66</i>
<i>O QVA-r é um instrumento de autorresposta com um formato do tipo likert que procura avaliar as dificuldades experienciadas pelos estudantes na transição e/ou frequência universitária(Almeida et al., 1999). O questionário é constituído por 60 itens, distribuídos por cinco dimensões (pessoal, interpessoal, carreira, estudo e institucional) que foram privilegiadas por serem consideradas, na literatura e pelos autores, como “decisivas para a qualidade da adaptação académica dos estudantes” (Almeida et al., 1999, p. 187). No QVA-r quanto maior a pontuação em cada dimensão mais positivas e satisfatórias serão as vivências académicas em causa, ou seja mais positivamente se pode concluir pela adaptação ou ajustamento do estudante ao novo contexto de ensino.....</i>	<i>66</i>
<i>A tabela seguinte sistematiza a informação relativa à estrutura dimensional do QVA-r e tipologia dos itens por dimensão, bem como os índices de consistência interna encontrados, no estudo de Almeida, Ferreira &amp; Soares (1999, p. 197). .....</i>	<i>66</i>
<i>Tabela 2: Dimensões do Questionário das vivências académicas (QVA-r).....</i>	<i>66</i>
<i>Escala de Satisfação com a vida (SLWS) .....</i>	<i>68</i>
<i>Escala de Afeto Positivo e Afeto Negativo (PANAS).....</i>	<i>69</i>
PROCEDIMENTOS.....	70
<i>Procedimentos Formais e Éticos .....</i>	<i>70</i>
TRATAMENTO ESTATÍSTICO.....	71
CARATERIZAÇÃO GERAL DA AMOSTRA.....	72
<i>Caraterização sociodemográfica da amostra .....</i>	<i>72</i>
<i>Caraterização académica da amostra .....</i>	<i>72</i>
<i>Caraterização do alojamento do estudante .....</i>	<i>77</i>
<b>V-APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....</b>	<b>81</b>
INTRODUÇÃO.....	82
<b>CARATERIZAÇÃO DAS VIVÊNCIAS ACADÉMICAS RELACIONADAS COM A INTEGRAÇÃO E ADAPTAÇÃO DOS ALUNOS .....</b>	<b>82</b>
ESTATÍSTICAS DESCRITIVAS .....	82
<i>Vivências académicas .....</i>	<i>82</i>



CARATERIZAÇÃO DO SUPORTE SOCIAL PERCECIONADO PELOS ALUNOS.....	83
<i>Caraterização da satisfação com a vida</i> .....	84
<i>Caraterização da vertente afetiva do bem-estar subjetivo manifestado pelos estudantes</i> .....	84
ANÁLISES INFERENCIAIS.....	85
<b><i>Diferenças em função do género</i></b> .....	85
<i>Diferenças em função da tipologia da Residência</i> .....	86
<i>Diferenças em função da lotação da Residência</i> .....	87
ANÁLISES PREDITIVAS.....	89
<b>CONCLUSÃO</b> .....	<b>94</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b> .....	<b>102</b>

## Índice de tabelas

TABELA 1: CLASSIFICAÇÃO DOS RESULTADOS DO ESTUDANTE POR TIPO DE RESULTADO E TIPO DE DADO: .....	46
TABELA 2: <b>DIMENSÕES DO QUESTIONÁRIO DAS VIVÊNCIAS ACADÉMICAS (QVA-R)</b> .....	66
TABELA 3: DIMENSÕES DO QUESTIONÁRIO DE SUPORTE SOCIAL (SSQ6).....	68
TABELA 4: CONSISTÊNCIA INTERNA DO QUESTIONÁRIO DE SATISFAÇÃO COM A VIDA (SLWS).....	69
TABELA 5: <b>DIMENSÕES DO QUESTIONÁRIO PANAS</b> .....	70
TABELA 6: DISTRIBUIÇÃO DOS ALUNOS SEGUNDO O GÊNERO .....	72
TABELA 7: ESTATÍSTICA DESCRITIVA REFERENTE A IDADES DOS ALUNOS.....	72
TABELA 8: DISTRIBUIÇÃO DOS ALUNOS SEGUNDO A FACULDADE ONDE ESTUDAM .....	73
TABELA 9: DISTRIBUIÇÃO DOS ALUNOS SEGUNDO O ANO DE INGRESSO NO ENSINO SUPERIOR .....	73
TABELA 10: DISTRIBUIÇÃO DOS ALUNOS SEGUNDO O ANO QUE SE ENCONTRAM INSCRITOS NO SEU CURSO .....	74
TABELA 11: DISTRIBUIÇÃO DOS ALUNOS SEGUNDO A OPÇÃO DE CANDIDATURA DO CURSO ONDE ENTRARAM .....	74
TABELA 12: DISTRIBUIÇÃO DOS ALUNOS 2º A OPÇÃO DE CANDIDATURA DA UNIVERSIDADE ONDE ENTRARAM .....	75
TABELA 13: ESTATÍSTICA DESCRITIVA REFERENTE A MÉDIA DE ENTRADA NO CURSO ATUAL.....	75
TABELA 14: DISTRIBUIÇÃO DOS ALUNOS SEGUNDO OS MOTIVOS DE INGRESSO NA UNIVERSIDADE/CURSO .....	75
TABELA 15: DISTRIBUIÇÕES DOS ALUNOS, 2º SE ESTUDAM A TEMPO INTEIRO OU EXERCEM UMA ATIVIDADE LABORAL.....	76
TABELA 16: DISTRIBUIÇÕES DOS ALUNOS POR TIPO DE FUNÇÕES ACADÉMICAS/ASSOCIATIVAS.....	76
TABELA 17: DISTRIBUIÇÃO DOS ALUNOS QUE DESEMPENHAM ALGUM TIPO DE FUNÇÕES ACADÉMICAS/ASSOCIATIVAS SEGUNDO ESSAS FUNÇÕES .....	76
TABELA 18: DISTRIBUIÇÃO DOS ALUNOS SEGUNDO SE NESTE MOMENTO TENCIONAM MANTER-SE NO MESMO CURSO.....	77
TABELA 19: DISTRIBUIÇÃO DOS ALUNOS SEGUNDO SE NESTE MOMENTO TENCIONAM MANTER-SE NA MESMA UNIVERSIDADE .....	77
TABELA 20: DISTRIBUIÇÃO DOS ALUNOS SEGUNDO A SITUAÇÃO DE ALOJAMENTO NA RESIDÊNCIA .....	77
TABELA 21: DISTRIBUIÇÃO DOS ALUNOS SEGUNDO A LOCALIZAÇÃO DA RESIDÊNCIA .....	78
TABELA 22: DISTRIBUIÇÃO DOS ALUNOS SEGUNDO A TIPOLOGIA DA RESIDÊNCIA .....	78
TABELA 23: DISTRIBUIÇÃO DOS ALUNOS SEGUNDO A TIPOLOGIA DO QUARTO .....	79
TABELA 24: DISTRIBUIÇÃO DOS ALUNOS SEGUNDO A TIPOLOGIA DO WC.....	79
TABELA 25: DISTRIBUIÇÃO DOS ALUNOS SEGUNDO A LOTAÇÃO DA RESIDÊNCIA .....	79
TABELA 26: DISTRIBUIÇÃO DOS ALUNOS SEGUNDO A SUA OPINIÃO ACERCA DOS SERVIÇOS PRESTADOS PELA RESIDÊNCIA ONDE ESTÃO.....	80
TABELA 27: DISTRIBUIÇÃO DOS ALUNOS SEGUNDO A SUA ACESSIBILIDADE A RESIDÊNCIA.....	80
TABELA 28: ESTATÍSTICAS DESCRITIVAS RELATIVAMENTE AS VIVÊNCIAS ACADÉMICAS (QVA-R) .....	83
TABELA 29: ESTATÍSTICAS DESCRITIVAS RELATIVAMENTE AOS RESULTADOS VERIFICADOS COM O QUESTIONÁRIO DE SUPORTE SOCIAL (SSQ).....	83
TABELA 30: ESTATÍSTICAS DESCRITIVAS RELATIVAMENTE AOS RESULTADOS VERIFICADOS COM A ESCALA DE SATISFAÇÃO COM A VIDA (SWLS).....	84
TABELA 31: ESTATÍSTICAS DESCRITIVAS RELATIVAMENTE AOS RESULTADOS DA ESCALA PANAS.....	84

TABELA 32: NÍVEIS DE ADAPTAÇÃO, SUPORTE SOCIAL, BEM-ESTAR SUBJETIVO E SATISFAÇÃO C/A VIDA, EM FUNÇÃO DO GÉNERO .....	86
TABELA 33: TIPOLOGIA DA RESIDÊNCIA * NÍVEIS DE ADAPTAÇÃO, SUPORTE SOCIAL, BEM-ESTAR SUBJETIVO E SATISFAÇÃO COM A VIDA DOS ALUNOS.....	87
TABELA 34: LOTAÇÃO DA RESIDÊNCIA * NÍVEIS DE ADAPTAÇÃO, SUPORTE SOCIAL, BEM-ESTAR SUBJETIVO E SATISFAÇÃO COM A VIDA DOS ALUNOS .....	88
TABELA 35: ADAPTAÇÃO ACADÉMICA* SUPORTE SOCIAL, BEM-ESTAR SUBJETIVO E SATISFAÇÃO COM A VIDA .....	89
TABELA 36: SUMÁRIO DO MODELO DE REGRESSÃO PARA A SATISFAÇÃO COM A VIDA.....	90
TABELA 37: COEFICIENTES DE REGRESSÃO PARA A SATISFAÇÃO COM A VIDA.....	91
TABELA 38: SUMÁRIO DO MODELO DE REGRESSÃO PARA OS AFECTOS POSITIVOS.....	91
TABELA 39: COEFICIENTES DE REGRESSÃO PARA OS AFECTOS POSITIVOS.....	92
TABELA 40: SUMÁRIO DO MODELO DE REGRESSÃO PARA OS AFECTOS NEGATIVOS .....	92
TABELA 41: COEFICIENTES DE REGRESSÃO PARA OS AFECTOS NEGATIVOS .....	93



## Introdução

O conceito de **apoio social** tem sido utilizado extensivamente desde os anos setenta. Todavia, sem ter sido claramente delineado e operacionalizado, atualmente, entre os pesquisadores, são comumente aceites alguns aspectos sobre este conceito: o apoio social tende a ser cumulativo ao longo da vida das pessoas; é muitas vezes multigeracional; é positivo quando há um sentido de ajuda recíproca entre quem ajuda e quem a recebe; pode incluir trocas e mudanças entre família e amigos; pode assumir a forma de ajuda formal e informal (Antonucci, Lansford, & Ajrouch, 2000).

O primeiro impacto do papel e importância do apoio social foi sentido no contexto de intervenção saúde versus doença. À medida que foi sendo utilizado foi sendo desenvolvida uma diversidade interdisciplinar entre as áreas da medicina, sociologia, psicologia, serviço social, enfermagem, etc., uma vez que todas orientam a sua atenção para a influência das redes sociais na socialização dos indivíduos, no seu desenvolvimento e formas de lidar com os desafios e o bem-estar em geral.

A discussão sobre a existência de vários tipos de suporte é vasta e contínua ao longo dos tempos. Cutrona e Russell (1987) indicam 6 funções de suporte social: vinculação (attachment), Integração social (social integration) mais-valia (Reassurance of Worth), aliança sólida e confiável (reliable alliance), orientação (Guidance) e prestação de cuidados (opportunity for nurturance). Ornelas (1994) refere que o suporte social tem quatro funções: emocional, instrumental, da informacional e de reconhecimento. O'Reilly-Knapp (1994) acentua que o suporte percebido como obtido difere do suporte desejado e aponta outros quatro tipos de suporte social, o directivo, o não directivo, a assistência efetiva e positiva e a interação social. Um facto é que tal como Nelas (2004) refere o conceito de suporte Social, envolve sempre transações entre pessoas e que sobre este facto não existem divergências de concetualização. É também consensual que a percepção da disponibilidade de suporte social aumenta o bem-estar do indivíduo.

O estudo de Custódio (2010) revelou que o suporte social tem efeito protetor sobre o stress e seus sintomas, uma vez que exerce influência na forma como o indivíduo encara as situações com as quais se depara, bem como, na forma como lida com as mesmas. Para esta autora a satisfação com o suporte social poderá estar associada à percepção de disponibilidade de ajuda em caso de necessidade. Vários estudos têm demonstrada uma

forte correlação entre o suporte social e a autoestima, onde a pertença a redes de suporte social e a satisfação com a mesma parece relacionar-se com o sentido de identidade e valorização positiva de si própria (Custódio, 2010; Nelas, 2004; B. Sarason, Sarason, & Pierce, 1990; Vaux, 1988).

Sarason et al. (1990) sugere uma relação entre o suporte social e a vinculação, acreditando que as pessoas que constituem a sua rede social próxima e alargada estarão mais disponíveis para serem também rede de suporte. O autor acreditava também que o apoio social proporciona proteção sobre estados patológicos e acelera a recuperação dos estados de doença, no entendimento que os efeitos funcionam como um conjunto de benefícios de quem recebe ajuda ou a atenção de alguém. Este sentido de proteção também é sugerido Antonucci et al. (2000), ajudando as pessoas a enfrentar os desafios e as mudanças que ocorrem para uma vida de sucesso.

O suporte social é definido também como algo que sustenta uma pessoa que está em crise; como fonte de recursos a que as pessoas recorrem para suprir as suas necessidades e dificuldades.

Ornelas (1997) refere que o suporte social oferece uma estratégia instrumental para aumentar o nosso entendimento da vida das pessoas. A criação de espaços de contato que aumenta o grau de participação, responsabilidade e conhecimento entre os participantes facilitam o contacto interpessoal e o acesso ao suporte social.

Partindo do princípio de que o suporte social é um conceito interativo que reflete as interações sociais cumulativas e desenvolvimentais da vida das e entre as pessoas, então estas relações que vão acontecendo influenciam o bem-estar psicológico e físico dos indivíduos, sendo fonte de sentimentos positivos como o amor, a intimidade, a cooperação, a assistência e a orientação (Antonucci et al., 2000). Daí, que seja bem claro, o entendimento da importância do nível de qualidade das relações sociais. Aliás, a falta de relações de qualidade está, frequentemente, associada a consequências físicas e psicológicas negativas, tal como a ansiedade, depressão, solidão, insucesso. A perceção do suporte social disponível, ainda que não seja real, aumenta o bem-estar psicológico das pessoas (Vaux, 1988).

Perante acontecimentos de vida inesperados ou indesejados, momentos de transição no desenvolvimento e fases de crise dos indivíduos, como a que representa o ingresso e a frequência no ensino superior, o suporte social pode funcionar como um escudo contra o stress sendo este tanto mais eficaz quanto de maior qualidade for o suporte social desenvolvido pelos indivíduos (Antonucci et al., 2000).

Em qualquer dos tipos de suporte social desenvolvem-se relações sociais e a sua importância depende da qualidade dessas relações e das funções que estas assumem e servem para os indivíduos. Considerando os vários tipos de suporte social em referência, identificamo-nos com a ideia de que o suporte social é uma fonte de recursos, a que o indivíduo pode apelar para operar em si reajustamentos num processo de transição, em qualquer fase do ciclo de vida.

No contexto da ação social no ensino superior e, atendendo à intervenção-ação desenvolvida pelas instituições portuguesas, salientamos a que é desenvolvida pelos Serviços de Ação Social da Universidade de Coimbra (SASUC). Intervenção-ação adotado, o suporte social oferecido assume várias formas. Por um lado, as formas de suporte instrumental e informativo, na medida em que representam a ajuda institucionalizada, através da disponibilização de serviços, nomeadamente os serviços de Alojamento, Bolsas de Estudo, Alimentação e Gabinete de Aconselhamento Psicopedagógico dos Serviços de Ação Social. Com efeito, o objetivo é ir ao encontro e satisfação das necessidades materiais dos estudantes, com o fim de proporcionar melhores condições de estudo, bem como a resolução de problemas e aconselhamento, através da orientação da prática de serviço social e das consultas de psicologia. Por outro lado e, tendo em consideração o suporte social dos colegas, o “*Apoio de Alunos por Alunos*”, desenvolvido no âmbito do Gabinete de Apoio Psicopedagógico, no contexto das residências universitárias. Este modelo de intervenção consiste no envolvimento dos alunos mais velhos no processo de adaptação e integração dos alunos que ingressam no primeiro ano do ensino superior: o apoio/suporte entre pares.

O apoio/suporte dos pares consiste no apoio de pessoas que estejam a viver o mesmo tipo de problemas ou que já experienciaram situações semelhantes.

“O suporte social é tanto mais eficaz quanto mais próximo está do aluno, na medida em que a sua receptividade depende das perceções que o aluno tem da eficácia desse apoio, bem como das características da sua personalidade. Nessa medida, os modelos de apoio entre pares – Peer Support/Counselling– têm vindo a constituir uma estratégia de apoio bastante eficaz para lidar com problemas de adaptação”.(Pereira et al., 2006)

Assim, o apoio/suporte dos pares (peers) assume a forma de um suporte de tipo emocional e até informativo. No entanto, é bom reconhecer que a presença de uma relação social seja com pessoas ou com instituições não é necessariamente um indicador

de que a relação é de suporte. A qualidade e a direção imprimida da/à relação é sempre mais importante que a sua mera existência (Antonucci et al., 2000).

O nosso interesse por esta problemática surge da convicção pessoal de que o suporte social pode ter uma importância estratégica na promoção do sucesso académico em contexto universitário. Face à implementação do ‘Apoio de Alunos por Alunos’ pelo Gabinete de Apoio Psicopedagógico, e daí resultando um crescimento da nossa prática profissional, despertou-nos para a necessidade de identificar o suporte social dos estudantes universitários. Em particular, saber a quem recorrem os estudantes alojados em residências universitárias, já por si beneficiários de uma ajuda material e institucional, perante um problema específico durante o seu percurso no ensino superior.

Nesta linha de orientação, os Serviços de Ação Social da Universidade de Coimbra são uma estrutura que manifesta preocupação em relação ao bem-estar dos estudantes universitários, presente na ideia de investimento na qualificação dos recursos humanos e na implementação de sistemas de apoio/suporte aos alunos com o objetivo da promoção do bem-estar e sucesso académico em contexto universitário.

O objetivo do presente estudo é obter um conhecimento mais profundo e próximo da realidade quanto à adaptação, suporte social e bem-estar subjetivo dos estudantes universitários alojados e realojados nas residências universitárias.

Assim, no Capítulo I iremos abordar a Missão Educativa no Ensino Superior: Mudança e Progresso.

No Capítulo II o Estudante do Ensino Superior: Modelos e Contextos de Desenvolvimento e os Modelos de Impacto e o Estudante do Ensino Superior e no III, as Residências Universitárias como Espaços Educativos.

Na parte II será apresentada a Contribuição Empírica do Estudo, os Resultados, a Discussão dos mesmos, a Conclusão e Implicações Futuras.



***I-Enquadramento Concetual***  
***Da Missão aos Serviços de Apoio aos Estudantes***

*“O ser humano é mais do que a soma de suas partes tomadas individualmente, ele vive em relações interpessoais, ele é um ser consciente e pode desenvolver sua percepção, ele pode decidir-se, ele comporta-se de maneira intencional”.*

(Carl Rogers)



## Introdução

Muito se tem dito e escrito acerca do Ensino Superior, em especial, sobre a entrada de jovens estudantes que fazem a transição do Ensino Secundário para esta nova e diferente realidade, que é o Ensino Superior, ou mormente, mais conhecido como a entrada para a Universidade. Todavia, é fundamental ter em conta o que se entende por ensino superior e/ ou universidade.

Assim, um dos principais teóricos que esteve na base e projeção do ensino superior foi John Henry Newman, que apresentou as suas reflexões sobre a universidade pela primeira vez em Dublin, em 1852, nos seus *Discourses on the Scope and Nature of the University Education*. Embora, o projeto de Newman não se tenha concretizado, há que realçar o seu teor e a sua amplitude, pois constituem a base para se compreender a *ideia moderna do ensino superior* (Magalhães, 2006). Apesar da ideia de Universidade que Newman, idealizava, ser de certa forma utópica, essa idealização constituiu uma enorme influência no que concerne aos discursos fundacionais e legitimadores do ensino superior (Magalhães, 2006).

As linhas mestras que a Universidade de Newman ressaltava assentavam em três características importantes, a qual num primeiro momento proporcionasse uma *educação liberal*, entendendo-se por liberal o facto de o conhecimento dever ser procurado como um fim em si mesmo; por outro lado, para Newman, a educação superior não deve ser útil a si mesma, mas o conhecimento deve ser adquirido através da sua aquisição filosófica e, num último momento, a Universidade deve ministrar todo o conhecimento, isto é, ensinar todos os ramos do conhecimento, de forma, a que a educação superior não se baseie num conceito segmentado de conhecimento e saberes (Magalhães, 2006).

Desta forma, a passagem do Ensino Secundário para o Ensino Superior, é sempre acompanhada de desafios, que se traduzem em novas experiências, como é a assimilação de um conjunto de novas funções e tarefas ao nível pessoal, social, ou seja, ao nível do seu desenvolvimento psicossocial ou, como enfatizava Newman, através do desenvolvimento da personalidade dos estudantes (Magalhães, 2006). Por outro lado, as tarefas académicas, com regras próprias, as quais vão exigir por parte do estudante uma elevada concentração e envolvimento do mesmo; de mudanças, no que se refere à separação da família e amigos, o núcleo duro emocional, e de progresso, no que toca em particular, aos novos desafios académicos isto, no que se refere ao estudo e às novas competências daí advindas, bem como à organização e exigência dos mesmos.

Apesar dos jovens estudantes ou adultos emergentes, como se tem vindo a enfatizar esta nova realidade, compreenderem que estão rodeados por um conjunto de relações interpessoais, como o são a família, os amigos, os colegas e os companheiros afetivos; estes suportes constituem uma estrutura mais fácil e firme para que a sua adaptação à nova realidade académica seja bem-sucedida, bem como para a resolução de problemas que advirão para os novos desafios a enfrentar.

Esta nova realidade da adultez emergente foi teorizada por Jeffrey Arnett, devido ao novo fenómeno que a sociedade atual estava a vivenciar, isto nas sociedades industrializadas. Neste sentido, por adulto emergente entende-se todos aqueles que não têm filhos, casa própria, nem rendimentos suficientes para se tornarem independentes, e que ainda estão num processo de obtenção de educação. Este período da adultez emergente transcorre entre os 18 e os 25 anos de idade, fase esta, que é quando os adolescentes tornam-se mais independentes e vão à procura de oportunidades de vida diferentes, ou seja, é um período de desenvolvimento muito específico e bastante distinto, tanto da fase da adolescência como da fase adulta. Esta fase, por outro lado, pode ser vivenciada de forma mais positiva ou negativa pela maioria das pessoas, em virtude dos constantes desafios em termos de desenvolvimento, que podem ser difíceis de contornar devido à complexidade de determinados problemas graves e heterogéneos que alguns adultos emergentes possam apresentar. Arnett, também, refere que a adultez emergente, além de constituir um novo público, constitui uma mudança de certa forma incerta, no que concerne a várias características inerentes a esta fase como a exploração da identidade, instabilidade, auto-centração, vivência do sentimento “de estar entre” e perceção de possibilidades múltiplas (Ferreira & Jorge, 2008), mas que segundo Arnett constitui uma bênção para a sociedade.

Assim, o forte desejo de ingressar no Ensino Superior traz no seu horizonte uma miscelânea de sentimentos e sensações, muitas vezes contraditórios e de várias ordens como: sonhos, decisões, projetos a concretizar, mas também e ao mesmo tempo, inquietações, indecisões, medos e separações.

Esta amálgama de vivências prende-se com o facto da maioria dos jovens estudantes passar por um processo de adaptação a uma nova realidade até aí desconhecida e completamente nova, mas ao mesmo tempo muito desejada, que é a saída da casa dos pais. Daí, a importância do papel da família e dos amigos na adaptação ao novo mundo académico, onde o jovem adulto emergente vai dar os seus primeiros passos rumo a uma determinada independência e ao mesmo tempo de autoconhecimento, no que se

refere à afirmação da sua pessoa, enquanto identidade social, bem como, à sua individuação, enquanto identidade em si mesmo.

Assim e de modo equiparado, quando se fala da transição de patamares escolares como já foi referido, o mesmo acontece com a passagem da adolescência para a fase adulta<sup>1</sup>, onde o jovem adulto se vê confrontado por um complexo grupo de funções psicossociais inerentes a este estágio da vida e de várias ordens: quer a nível interpessoal, quer a nível cultural, social e económico. Esta nova fase da vida constitui, embora se entenda como sendo uma das mais importantes, aquela em que se vai proceder à emancipação, tão aguardada e desejada pelos jovens, do poder paternal, e vão estabelecer um conjunto de compromissos com a vida segundo os seus valores. Além disso, também vão estabelecer e desenvolver relações sociais e amorosas, comprometer-se e dar prosseguimento a um plano profissional e vocacional, já gizado, mas acima de tudo, esta fase prima pela obtenção de autonomia, iniciativa, autodeterminação e sentido de responsabilidade.

Neste sentido e para uma melhor integração no Ensino Superior, o jovem estudante vai participar, socializar e envolver-se nas várias atividades inerentes à instituição, quer a nível interno como externo, como forma de encarar os novos desafios, e de combater a ansiedade e as inúmeras situações de solidão e de tensão que irá vivenciar nos primeiros tempos académicos.

Face a isto conclui-se que o papel social da família constitui a base do bem-estar psicológico, social e físico do jovem estudante, no que concerne à integração e adaptação da nova realidade académica. Todavia é cada vez mais importante, compreender o desenvolvimento/ mudança dos jovens adultos que ingressam no ensino superior, bem como compreender o seu ajustamento à instituição.

### **Dos tempos de D. Dinis até à Revolução de Abril de 1974**

No séc. XIV, no reinado de D. Dinis, fundador da Universidade em Portugal, que assumia ao tempo o nome de Estudos Gerais, foi premente a preocupação daquele rei

---

<sup>1</sup>Quando se fala de idade adulta, Arnett questiona “*if 18-25 are "young adulthood," what are people who are 30, 35, or 40?*” (Arnett, 2007). Para este autor, faz mais sentido que se fale de idade adulta para a faixa etária dos 30 – 40 anos, altura em que já estão, de certa forma, bem definidos os papéis e variáveis a ela inerentes, como o casamento, paternidade, trabalho estável, entre outros. Por outro lado, quando se fala de transição para a idade adulta, Arnett, de certa forma não defende, esta terminologia “transição” na sua plena acepção. Para ele, este período dos 18 – 25 anos constitui mais um período evidente de desenvolvimento que o próprio jovem adulto emergente está a seguir e construir.

nas questões sociais relacionadas com os estudantes que se deslocavam dos seus locais de origem para frequentarem os estudos superiores em Coimbra.

Em 1309, a *Charta Magna Privilegiorum* determina: “que sejam eleitos todos os anos homens probos do concelho de Coimbra e dois escolares idóneos para tratarem dos problemas relativos à residência estudantil; eram os taxadores que ficavam encarregados de avaliar o justo preço das casas”. Este documento é apontado como sendo os primeiros Estatutos da Universidade de Coimbra e, simultaneamente, pode ser considerado como a primeira Lei de Bases da Acção Social do Ensino Superior (Vaz, 2009).

De entre as medidas instituídas com fim social, a *Magna Charta* inclui: a proteção social régia a que ficavam sujeitos os estudantes e seus familiares, os privilégios dos estudantes eram defendidos pelos dois probos da cidade de Coimbra que acumulavam funções de conservadores da Universidade de Coimbra, a isenção de pagamento de portagens pelos estudantes em qualquer parte do reino.

Luzio Vaz foi, o criador dos Serviços de Acção Social da Universidade de Coimbra, tal como hoje os conhecemos. Esquecida, de certa forma, das obrigações e responsabilidades para com os seus estudantes que os documentos fundadores lhe impunham, a Universidade dos anos setenta era muito pouco dada a preocupações de natureza social, organizando-se para uma elite de cerca de quarenta mil estudantes, cerca de dez mil dos quais em Coimbra, provenientes, na sua esmagadora maioria das classes média e alta (Vaz, 2009).

Reportando-nos a um passado recente, e numa perspetiva complementar, o período da I<sup>a</sup> República (1910-1926) conferiu especial sentido à educação e, especialmente, ao ensino superior, como forma de promoção do nível educativo da população e no reconhecimento do papel da educação na reforma das mentalidades e no desenvolvimento do país. Neste período, a prestação de serviços à comunidade estava destinada à designada extensão universitária.

Durante o Estado Novo e no pós-guerra surgiram, entretanto, alguns movimentos filantrópicos junto das Universidades que, através de organismos comprometidos com o regime político, visavam centralizar as necessidades, interesses e serviços destinados ao apoio dos estudantes.

A Mocidade Portuguesa e a Juventude Católica foram algumas das estruturas que fizeram aparecer residências de estudantes, normalmente dotadas de serviços de refeitório. Com o surgimento da Sociedade Filantrópica em Coimbra, do Centro

Universitário no Porto e da Procuradoria dos Estudantes Ultramarinos em Lisboa era garantido então o apoio dos estudantes deslocados, principalmente os que provinham das colónias portuguesas e, em particular, os filhos da classe política e administrativa daqueles territórios (Vaz, 2009).

Na década de cinquenta, as organizações dos alunos das Escolas Superiores dependentes do Ministério da Educação passam a ser regidas pela ação da comissão permanente das obras sociais do ensino superior. Já nos anos sessenta, decorrente dos movimentos estudantis em Coimbra e Lisboa em 1962, a instituição e as atividades dos organismos circum-escolares foram reguladas no que se refere ao funcionamento das associações escolares e à integração do vasto plano das obras sociais universitárias. O sentido foi o de estabelecer uma colaboração na ação educativa das escolas, contribuindo para a formação humana, cultural, religiosa e física dos estudantes e para a resolução dos problemas relativos à habitação, alimentação e saúde. Em 1966, surge o decreto-lei nº 47303 de 07 de Novembro, que cria e define os fins e atribuições dos Serviços Sociais da Universidade de Coimbra, que passam a colaborar “na formação integral dos alunos, proporcionando-lhes boas condições para se consagrarem aos estudos e às atividades complementares, num espírito de cooperação entre membros dos corpos docente e discente” (art.º 1º). Com base neste pressuposto foram sendo criados os respetivos Serviços Sociais dos vários estabelecimentos de ensino superior no país.

Com a revolução de Abril de 1974 resulta não só a massificação do Ensino Superior com a oportunidade de acesso aos estudantes de estratos sociais economicamente desfavorecidos, como torna possível uma abertura à participação dos estudantes nas linhas de decisão, passando a legislação posterior a prever essa participação e intervenção em órgãos e comissões na área da educação e ação social.

### **Ação Social no Ensino Superior a partir da década de oitenta**

Com vista à homogeneização dos Serviços Sociais que se foram implementando surge, em 1980, o decreto-lei nº132 de 17 de Maio, que sustenta a necessidade da reformulação dos Serviços Sociais Universitários, em virtude da política do governo ao tempo, defender que aqueles serviços tinham que estar cada vez mais ao serviço dos que efectivamente deles carecem, devendo ser geridos em regime de coparticipação dos utentes (Ministério da Educação e Ciência, 1980). Este diploma veio gerar a necessidade de concertação dos vários parceiros no Ensino Superior, traduzindo-se numa

representação mais ajustada e adequada dos estudantes, bem como precisar o objeto da Ação Social, os objetivos, competências e melhorar a funcionalidade dos Serviços Sociais existentes.

Nesta linha, tais estruturas teriam como atribuições a prestação de serviços aos estudantes em geral, tais como:

- Criar, manter e fazer funcionar as residências e refeitórios;
- Desenvolver atividades de informação e procuradoria;
- Desenvolver outras atividades que, pela sua natureza, se enquadrem nos fins gerais da ação social escolar;

E a concessão de auxílios económicos aos estudantes carecidos de recursos, nomeadamente:

- Conceder bolsas e subsídios de estudo;
- Conceder empréstimos;
- Propor à respetiva instituição do Ensino superior a concessão de isenção ou redução de propinas.

O alargamento do público-alvo para a concessão de benefícios sociais desenhou-se aos estudantes de nacionalidade portuguesa, desde que matriculados em estabelecimentos públicos de Ensino Superior, apátridas ou beneficiando do estatuto de refugiado político, estrangeiros que sejam provenientes de países com os quais hajam sido celebrados acordos de cooperação, prevendo a aplicação desses benefícios ou desde que as leis dos respetivos Estados, em igualdade de circunstâncias, concedam igual tratamento aos portugueses.

Os Serviços Sociais passam a dispor de serviços operativos (alojamento, alimentação, bolsa e empréstimos) e de apoio (administração e aprovisionamento). Em relação à concessão de benefícios sociais aos estudantes universitários, entre 1980 e 1993 foram sendo produzidos instrumentos legislativos específicos entre Despachos, Portarias e Protocolos com o fim de definirem regras de cálculo das bolsas de estudo, a introdução da referência do salário mínimo nacional, atualizações dos preços de alojamento e alimentação.

### ***Ensino Superior, Mudança e Progresso***

Mediante os desafios constantes que a sociedade e o mundo em geral apresentam, a responsabilidade de formar profissionais que saibam atuar com qualidade



no seu local de trabalho e que saibam reagir de uma forma assertiva às mudanças que ocorrem constantemente é de extrema importância. Essas mudanças levam a que se tenha de repensar a missão da Universidade assim como os seus objetivos. Note-se que esta problemática não é uma questão apenas nacional uma vez que a mesma tem sido equacionada em vários países europeus.

A este respeito Morgado (2006) refere que as instituições do Ensino Superior se encontram a atravessar uma fase com vários desafios que resultam da conjugação de quatro aspetos fundamentais. São eles, por um lado, as mudanças que as alterações políticas, económicas, sociais e culturais da contemporaneidade trouxeram ao paradigma civilizacional e o que isso aporta em termos pessoais e coletivos. Por outro lado, as novas exigências da educação e formação associadas aos processos de mudança em direção ao que é vulgarmente chamado de Sociedade de Informação e do Conhecimento. Um terceiro aspeto liga-se ao facto de existirem novos públicos escolares que passaram a frequentar as instituições de ensino. Por fim, um quarto e último aspeto que é o da necessidade de reajustar a oferta formativa por forma a poder responder às exigências do mundo atual, recorrendo às novas metodologias de investigação e de ensino para prepararem os jovens para que participem e integrem ambientes mais complexos a nível social e profissional.

As Universidades têm evoluído ao longo dos tempos, como se sabe. Até ao século XIX eram apenas e só estabelecimentos de ensino e formação. A primeira alteração significativa foi operada em 1810 com a criação da Universidade de Berlim por W. Von Humboldt, introduzindo uma nova vertente: a de investigação. Esta alteração potenciou uma tensão (que se mantém até aos dias de hoje) entre investigar e ensinar.

Até ao século XX as Universidades, na Europa, eram consideradas instituições para a elite. Uma sociedade em constante mutação (como é o caso) leva a sucessivas alterações a nível social, político, económico e cultural. Tal facto levou as universidades a serem confrontadas com constrangimentos, várias contradições e a sentirem-se constantemente desafiadas. Referimo-nos, por um lado, ao aumento em massa do número de estudantes que passaram a frequentar o Ensino Superior, numa clara consequência das necessidades de profissionais qualificados em virtude do aumento do número de profissões. Resultado ainda do novo ideal de oportunidades que existia nessa época (Oliveira, 2009).

Passou-se de um sistema fechado e elitista para um ensino de massas. A sociedade, e em particular as exigências do mercado de trabalho levaram a uma diversificação das formações cada vez maior.

O fim essencial da Universidade é a produção dos saberes; mas a sua difusão exige uma reflexão envolvendo todos os seus parceiros e atores, já que uma generalização do ensino cria um afluxo de estudantes à universidade, que podem criar problemas se não houver o devido enquadramento estratégico de recursos humanos, materiais e financeiros(Reimão, 2001).

A Comissão das Comunidades Europeias, elevou a Universidade a parceiro essencial numa mobilização de recursos intelectuais defendendo a criação de condições para que as Universidades dêem o seu pleno contributo e sejam motor e fomento do progresso. A mesma comissão alerta para a Europa reforçar os três vértices do seu triângulo do conhecimento: educação, investigação e inovação. Para além disso chama a atenção para o que significa investir mais e melhor na modernização e na qualidade das Universidades referindo que é um investimento no futuro da Europa e dos cidadãos europeus. Por isso se compreende que a visão da Europa sobre o Ensino Superior, não se limite à formação de pessoas, mas que tenha um forte sentido de cidadania responsabilizando-a pela criação de uma sociedade mais justa e humana. A Universidade deve também ter a missão de servir a comunidade e o público em geral(Comissão das Comunidades Europeias, 2005).

de salientar que as Universidades têm vindo a ser confrontadas com uma maior exigência de contribuição para o desenvolvimento económico e torna-se necessário transferir o seu conhecimento para o mercado, usando-o como fator de competitividade. As articulações profundas entre a Universidade e a sociedade podem ser verificadas pela análise das funções da Universidade.

A publicação *Universities under Scrutiny* (OCDE, 1987) traduz, com clareza, as expectativas que as sociedades construíram em torno das universidades e do ensino universitário .Estas várias funções são:

- 1) Proporcionar educação, pós-secundário geral;
- 2) Desenvolver atividades de investigação e ensino;
- 3) Satisfazer as necessidades de mão-de-obra;
- 4) Providenciar uma educação especializada e profissional de alto nível;
- 5) Ajudar a intensificar o lado competitivo da economia;

- 6) Atuar como mecanismos de filtragem para uma grande variedade de profissões;
- 7) Proporcionar uma corrente de mobilidade social;
- 8) Oferecer uma variedade de serviços à região e comunidade onde se estão inseridas;
- 9) Comportar-se como arquétipo de certas políticas nacionais promovendo igualdade de oportunidades, elevando os valores e padrões comuns de cidadania;
- 10) Preparar os alunos para desempenharem cargos de chefia e para ocuparem posições de influência na vida pública e profissional.

No que a Portugal diz respeito as Universidades são definidas como centros de criação, transmissão e difusão da cultura, da ciência e da tecnologia que, através da articulação do estudo, da docência e da investigação, se integram na vida da sociedade. São-lhes atribuídas os seguintes fins (Assembleia da República, 1988):

- a) A formação humana, cultural, científica e técnica;
- b) A realização de investigação fundamental e aplicada;
- c) A prestação de serviços à comunidade, numa perspetiva de valorização recíproca;
- d) O intercâmbio cultural, científico e técnico com instituições congéneres nacionais e estrangeiras;
- e) A contribuição, no seu âmbito de atividade, para a cooperação internacional e para a aproximação entre povos, com especial destaque para os países de expressão oficial portuguesa e os países europeus.

### **Bolonha e os novos desafios no Ensino Superior**

A Declaração de Bolonha de 19 de Junho de 1999 – Declaração conjunta dos Ministros da Educação europeu – iniciou um processo, que visa introduzir um sistema de graus académicos facilmente reconhecíveis e comparáveis, promover a mobilidade dos estudantes, dos professores e dos investigadores, assegurar a elevada qualidade da docência e incorporar a dimensão europeia no Ensino Superior. Esta declaração articula-se à volta de seis ações: criação de um sistema de graus académicos facilmente reconhecíveis e comparáveis, criação de um sistema essencialmente baseado em dois ciclos (o primeiro ciclo direcionado para o mercado do trabalho e o segundo configura uma especialização, dependente da conclusão do primeiro), a criação de um sistema de

acumulação e de transferência de créditos curriculares para os intercâmbios Erasmus, promoção da mobilidade dos estudantes, dos professores e dos investigadores (removendo os obstáculos à liberdade de circulação), cooperação enquanto garantia da qualidade e por fim a incorporação da dimensão europeia no ensino superior (União Europeia, 2013).

A Declaração de Bolonha é um compromisso voluntário no sentido de reformar o sistema de ensino de cada país signatário: essa reforma não é imposta aos governos nacionais nem às Universidades. Contudo, os Estados-Membros mantêm-se plenamente responsáveis pelo conteúdo do ensino e pela organização do respetivo sistema educativo, assim como da sua diversidade cultural e linguística. Em Maio de 2001, o Comunicado de Praga veio acrescentar ao Processo de Bolonha a aprendizagem ao longo da vida como elemento essencial do Espaço Europeu do Ensino Superior (EEES), para aumentar a competitividade económica; o envolvimento dos estabelecimentos de ensino superior e dos estudantes, na criação construtiva do EEES e a promoção do carácter atrativo do EEES entre os estudantes da Europa e entre os das outras partes do mundo. Em Setembro de 2003 (Conferência de Berlim), os ministros responsáveis pelo Ensino Superior adotaram um comunicado que integra os estudos de doutoramento bem como as sinergias entre o EEES e o Espaço Europeu da Investigação (EEI) no Processo de Bolonha e incentivaram as instituições interessadas a aumentarem a sua cooperação nos domínios dos estudos de doutoramento e da formação dos jovens investigadores. Em 2005 o Comunicado de Bergen registou a realização de progressos significativos na prossecução dos objetivos do Processo de Bolonha pretendendo que se consiga avançar, designadamente, na qualidade no Ensino Superior no Estabelecimento dos quadros nacionais de qualificações, na emissão e reconhecimento de diplomas conjuntos, incluindo a nível de doutoramento e na criação de oportunidades para percursos flexíveis de formação no ensino superior, incluindo existência de repositórios (União Europeia, 2013).

Na lei 49/ 2005 de 30 de Agosto (Assembleia da Republica, 2005) foram consagrados um conjunto de princípios como: “A criação de condições para que todos os cidadãos possam ter acesso à aprendizagem ao longo da vida, modificando condições de acesso à aprendizagem ao longo da vida, modificando as condições de acesso ao Ensino Superior para os que nele não ingressaram na idade de referência, atribuindo aos estabelecimentos de ensino superior a responsabilidade pela sua seleção e criando

condições para o reconhecimento da experiência profissional; a transição de um sistema“ (ECTS – European Credit Transfer).

Com a Declaração de Bolonha o Ensino Superior mudou de paradigma educacional. A aprendizagem passou a ser vista como um processo criativo, cognitivo, construtivo, significativo, mediado e auto-regulado, em detrimento de um paradigma que via o ensino como uma mera forma de adicionar conhecimentos. Neste sentido, não é possível, hoje em dia, continuar a aceitar o papel do ensino superior como um mero adicionador de conhecimentos teóricos e científicos, sendo por isso, necessário repensar os modelos de organização curricular dos cursos e das metodologias de ensino (Simão, Flores, Fernandes, & Figueira, 2008).

A criação de um Espaço Europeu Superior criou a possibilidade de livre circulação de estudantes e diplomados. Deste modo, a empregabilidade e o reforço competitivo face aos restantes blocos mundiais tornou-se no principal objetivo do Processo de Bolonha.

Simão, Santos e Costa (2005) citados por Oliveira (2009) referem que Ensino Superior ganha nova dimensão na construção do Espaço Europeu quando associado a um desenvolvimento sustentado mas, sem perderem de vista a sua contribuição específica para a diminuição de disparidades sociais e económicas entre países e dentro de cada país. Os mesmos autores, consideram que o objetivo principal desta mudança consiste no facto de ser desenvolvido, pelas instituições de ensino superior, um espírito de inovação, criação, empreendedorismo e eficácia, que lhes permita responder às necessidades de uma sociedade em mudança e, simultaneamente, serem capazes de ser a fonte de um pensamento com capacidade de antecipar problemas, encontrar soluções para eles e contribuir para a formulação de políticas.

O Processo de Bolonha trouxe com ele a necessidade de uma reorientação pedagógica, que ultrapassasse as questões associadas a estruturas e graus, centrando-se na introdução de um sistema de créditos do tipo ECTS (European Credit Transfer System). Segundo Santos (2002) este sistema de créditos introduziu um novo paradigma de organização do currículo, centrando a formação nos estudantes como sujeitos ativos no processo de aprendizagem e orientando a formação para objetivos pré-definidos, colocando o enfoque na aprendizagem.

O decreto-lei nº 74/ 2006 de 24 de Março (Ministério da Ciência e da Tecnologia, 2006)aponta o Processo de Bolonha como uma oportunidade única para incentivar à frequência do Ensino Superior, melhorar a qualidade e a relevância das

formações oferecidas, fomentar a mobilidade dos nossos estudantes e diplomados assim como a internacionalização das nossas formações. Pretende-se, com este processo, que o ensino deixe de ser um ensino baseado na mera justaposição de conhecimentos e passe a centrar-se numa lógica de construção do próprio conhecimento e de auto-regulação por parte do estudante (Ministério da Ciência e da Tecnologia, 2006).

As missões tradicionais dos sistemas de Ensino Superior (educar, realizar, investigar e fornecer serviços à comunidade) já não se encontrem válidas. Contudo, no tempo presente, a sua principal missão é educar cidadãos responsáveis e fornecer um espaço aberto para a aprendizagem ao longo da vida. Surgiu uma nova cultura universitária em que se considera que o conhecimento académico não pode ser pensado como cultura para toda a vida.

A sociedade atual é regida pelo conhecimento e pela informação tendo em conta que são elementos essenciais para um desenvolvimento que seja sustentado e, simultaneamente, sustentável e, conseqüentemente, para a coesão e o progresso social.

Zabalza (2007) citado por Oliveira (2009) considera que esta nova cultura deve fundamentar-se em alguns aspetos. São eles: adotar uma nova visão do aluno e do próprio processo de ensino-aprendizagem.

A aprendizagem deve ser entendida como algo que se processa ao longo da vida e não apenas circunscrita a um determinado período de tempo; definir objetivos a médio e longo prazo; assegurar uma orientação baseada não na seleção mas sim no desenvolvimento pessoal; valorizar, preferencialmente, as capacidades de alto nível; atualizar o currículo formativo, tornando os seus conteúdos dinâmicos; adotar metodologias ativas, em que o docente assuma um papel orientador e facilitador de aprendizagens; cabe ao docente ter uma atitude de tutor e de orientador, de forma a ajudar o aluno a assimilar a informação que recebe.

No fundo, o objetivo principal da formação é o de dotar os alunos de estratégias de integração da informação.

Resumindo, a Declaração de Bolonha pressupõe que se abandonassem as práticas habituais praticadas no Ensino Superior, aderindo a um novo paradigma de ensino – aprendizagem. O sistema deve organizar-se em função das aprendizagens dos alunos agindo com o intuito de promover o desenvolvimento, reconhecendo a centralidade a autonomia dos alunos.

## **Os Serviços Sociais da Universidade de Coimbra**

Posteriormente, verificou-se que a implementação das estruturas dos Serviços Sociais existentes foi incompleta, assim como a não participação dos estudantes em todos os seus níveis acabou por marcar uma certa ineficiência dos Serviços Sociais Universitários.

No caso concreto de Coimbra, tais orientações saem reforçadas com o Decreto Regulamentar n.º 70/85 de 30 de Outubro (Ministerio da Educação, 1985), que estabelece os Serviços Sociais da Universidade de Coimbra (SSUC) como pessoa coletiva de direito público, dotada de autonomia financeira e administrativa, definindo o objeto de ação: todos os estudantes matriculados na Universidade de Coimbra (art.º 1º e 3º). Em relação aos estudantes matriculados em estabelecimentos de ensino superior não integrados na Universidade de Coimbra, que não sejam abrangidos pela Acção Social de quaisquer outros Serviços Sociais do ensino superior, poderiam beneficiar da ação desenvolvida pelos SSUC, nos seguintes termos: quer a pedido dos órgãos responsáveis pela gestão dos estabelecimentos de ensino superior, quer por solicitação dos estudantes neles matriculados (art.3º, nº 3). Este decreto introduz como serviços operativos dos SSUC, para além do alojamento, alimentação, bolsas e empréstimos - já constantes no decreto-lei n.º 132/80 (Ministério da Educação e Ciência, 1980), os serviços de infantário, jardim-de-infância, textos e reprografia, livraria e material escolar, lavandaria e rouparia, oficinas e manutenção, saúde (art.º. 11º, 15º a 23º).

Perante a Lei da Autonomia Universitária e do Ensino Superior Politécnico (Assembleia da Republica, 1990), a fim de ser feita a adequação dos serviços sociais à execução política governativa, em 1993 surge mais um diploma (Ministerio da Educação, 1993), mas agora introduzindo alterações profundas no funcionamento daqueles serviços e no processo de atribuição dos benefícios sociais aos estudantes.

O objetivo da Acção Social no Ensino Superior definido no decreto-lei nº 129/93 de 22 de Abril (Ministerio da Educação, 1993) centrou-se na ideia de “melhorar as possibilidades de sucesso escolar mediante a prestação de serviços e a concessão de apoios aos estudantes” (art.º 4º, nº 1), tais como bolsas de estudo, alimentação em cantinas, alojamento, serviços de saúde, empréstimos.

Para a execução da política de Acção Social traçada, em cada instituição de Ensino Superior, são criados Serviços de Acção Social (SAS), como serviços próprios dessas instituições, dotados de autonomia administrativa e financeira e extintos os anteriores Serviços Sociais Universitários. Assim sendo, os Serviços Sociais da

Universidade de Coimbra (SSUC) passam a ser designados Serviços de Ação Social da Universidade de Coimbra (SASUC). Com este diploma imprime-se uma preocupação na atuação das estruturas existentes, no sentido da prevenção do insucesso escolar e, simultaneamente, atender a questões de maior ajustamento económico do preço de serviços a prestar aos estudantes no âmbito da Ação Social Escolar. Com efeito, estes passam a ser fixados com base em indicadores económicos relativos ao custo de vida na região onde está implantada a instituição de Ensino Superior, na situação económica média dos estudantes e no custo dos serviços prestados, visando o acesso generalizado da população estudantil aos mesmos.

Naturalmente, tais intenções, sejam a alteração do entendimento da própria Ação Social (criar melhores condições de estudo), ou da sua execução, nem sempre correspondem às expectativas dos atores diretamente envolvidos. Contudo, na busca de uma maior participação dos estudantes, através do disposto neste documento legislativo, é assegurado aos estudantes, quando se coaduna com o serviço em causa, a preferência na contratação de pessoal para a prestação de serviços que assegurem as atividades correntes dos estabelecimentos em que estejam matriculados, no regime de tarefa ou de prestação de serviço, com a remuneração adequada.

Seguindo estas orientações os SASUC logo adotaram formas de gestão participada entre os estudantes e os serviços, nomeadamente nos serviços de alojamento, sob a forma de alimentação realização e manutenção de limpeza.



***II- O Estudante do Ensino Superior:  
Modelos e Contextos de Desenvolvimento***

*“Por aprendizagem significativa, entendo, aquilo que provoca profunda modificação no indivíduo. Ela é penetrante, e não se limita a um aumento de conhecimento, mas abrange todas as parcelas de sua existência”.*

(Carl Rogers)



## **Introdução**

Vários teóricos se têm debruçado e fomentado diversas teorias de desenvolvimento relativas aos estudantes do Ensino Superior, no intuito de perceber as dinâmicas, estruturas e dimensões em que o crescimento se processa neste grupo.

A teoria do desenvolvimento psicossocial de Erik Erikson enfatiza o desenvolvimento humano desde o nascimento até ao fim da vida considerando a interacção do indivíduo com o seu meio (afetivo, social, cultural e histórico). O desenvolvimento constitui uma mudança continuamente organizada e universal, cuja sequência apresenta um carácter consecutivo ao nível do tempo, com critérios bem definidos e precisos. Nesta perspectiva o desenvolvimento é orientado por um princípio epigenético, cujas mudanças desempenham um importante papel no processo de diferenciação, uma espécie de planeamento básico que determina a emergência das diferentes tarefas psicossociais no momento oportuno e de forma integrada (M. G. Silva & Costa, 2005). Neste sentido, o desenvolvimento é entendido como uma sequência de estádios, os quais pretendem compreender a forma como os indivíduos se comportam, pensam e enaltecem, ou seja, procuram entender de forma, a que se processa a integração, bem como, a diferenciação e complexidade progressivas à mesma, como enfatizaram Erikson (1982, 1990), Chickering e Reisser (1993) e Marcia (1990). Além disso, a sua evolução processa-se de estados menores para estados-maiores, em que a evolução se verifica de forma sucessória, sistemática e gradual, rumo a uma maior complexidade, onde as relações interpessoais se vão tornando conseqüentemente mais autênticas, alargadas e diferenciadas.

Com isto e para que o desenvolvimento psicossocial se processe de forma completa, as várias teorias de desenvolvimento mencionam que é importante, que o indivíduo em cada nível solucione determinadas tarefas fulcrais ao seu desenvolvimento e, acima de tudo, para o sucesso das funções seguintes. Neste sentido entenda-se o impacto profundo que o Ensino Superior exerce não só ao nível do desenvolvimento cognitivo, mas acima de tudo ao nível afetivo e social do jovem estudante. Todavia, alguns autores têm divergido quanto ao facto destes desenvolvimentos serem reversíveis ou não, visto alguns serem de continuidade ininterrupto, nomeadamente, Pascarella e Terenzini (1991).

Desta forma, alguns autores das correntes mais desenvolvimentistas entendem que a influência ambiental ao nível do desenvolvimento torna-se, de facto, importante em teores de apoio e de desafio.

Por outro lado e dentro desta linha de pensamento, Chickering e Reisser (1993) entendem e concluem que o desenvolvimento pelos quais os jovens do Ensino Superior passam, durante cerca de quatro ou cinco anos, não resultam somente de um desenvolvimento interno, mas de um desenvolvimento mais abrangente envolvendo oportunidades e desafios facultados pelo ambiente da aprendizagem.

Erik Erikson<sup>2</sup>, por sua vez, sustentava que o indivíduo quando interagia com o meio externo e com as suas próprias dinâmicas internas, alcançaria o seu próprio desenvolvimento individual. Ou seja, para Erikson o benefício da influência de outras pessoas, bem como de instituições sociais, como, neste caso, a Universidade, é verdadeiramente importante para o desenvolvimento do indivíduo, em termos sociais e psicológicos. Para este teórico, o desenvolvimento da personalidade consistia num processo contínuo e ininterrupto, o qual iria desde o seu nascimento até à morte. Daí que, para ele, o desenvolvimento da personalidade e psicossocial do indivíduo constitua o resultado da interação de três sistemas fulcrais, como o são o individual, o biológico e o social. Verifica-se, assim, na perspetiva destes autores que o desenvolvimento se processa de forma continuada e sempre de acordo as motivações internas do indivíduo e das solicitações sociais, culturais ou institucionais, inerentes ao ambiente da instituição do Ensino Superior.

Sendo, o indivíduo, um ser único, torna-se evidente que o desenvolvimento de uma pessoa adulta esteja de uma forma intimamente ligada à sua própria experiência pessoal adquirida e ao meio cultural envolvente. Nesta linha de ideias, autores como Belensky, Clinchy, Goldberger e Tarule (1997), bem como Chickering e Reisser (1993) ao analisarem este conjunto de dissemelhanças individuais, apresentaram um conjunto de teorias que perscrutassem desigualdades, em termos de grupo/ género, como também, e não menos importantes, teorias que abarcassem as desigualdades referentes às minorias, como expuseram os autores Atkinson, Morten e Sue (1993), Cass (1984) e Helms (1990).

O surgimento destas teorias e modelos devem-se, segundo Pascarella e Terenzini (1991), à crescente mescla e chegada de novos estudantes de várias minorias étnicas e raciais, que continuamente, ano após ano, chegam ao Ensino Superior, vindos dos quatro cantos do mundo.

---

<sup>2</sup> Contudo não nos podemos esquecer, que Erikson foi o primeiro teórico a dedicar-se ao desenvolvimento da identidade, a qual acontecia a partir da adolescência até à adultez. Apesar de algumas influências da teoria freudiana, Erikson desloca o enfoque dos problemas da identidade e vai firmar a sua teoria no âmbito sociocultural.

Perante esta nova realidade, certos investigadores contestaram a aplicação das primeiras teorias, visto que muitas delas haviam sido desenvolvidas com base em observações experimentais, em que objeto de estudo havia sido indivíduos masculinos que representavam as maiorias.

### **Mudanças Cognitivas do Estudante do Ensino Superior**

Desde a década de setenta, segundo Ferreira e Hood (1983; Pinheiro, 2003, Martins & Ferreira, 2011), tem-se vindo a verificar um aumento de estudos, teorias e investigações acerca do desenvolvimento psicossocial e cognitivo do estudante do Ensino Superior. Esta amálgama de estudos e teorias focalizam-se no estudante do Ensino Superior que compreende a faixa etária dos dezoito aos vinte e cinco anos, sendo que esta idade tem vindo a aumentar com o passar do tempo. Estes estudos foram na sua maioria tratados e trabalhados por investigadores americanos, dos quais se destacam Pascarella, Terenzini, Chickering, Reisser e Perry.

Em virtude das novas vivências e novos modos de vida, o estudante do Ensino Superior já não se adapta na faixa da adolescência como também não se adapta na etapa seguinte, a dos adultos. Neste sentido, sendo uma etapa de transição entre duas etapas importantes, ela é comumente designada de jovem adulto ou de adultez emergente.

Sendo esta fase do jovem adulto uma fase de amadurecimento e de passagem para a seguinte, há que ter em conta o seu desenvolvimento tanto a nível cognitivo e intelectual como em termos psicossociais, de forma a perceber a sua interligação e a sua motivação.

A entrada no Ensino Superior, para inúmeros estudantes representa uma nova fase para a sua vida, a qual será acompanhada de grandes e variadas mudanças, bem como adaptações a uma nova realidade bastante diferente. Estas mudanças e adaptações de um início de uma nova vida constituem uma preparação para as novas responsabilidades que terão de assumir nos vários domínios da sua vida social, profissional e pessoal.

Neste sentido é de salutar compreender e entender o desenvolvimento do jovem estudante do Ensino Superior, no intuito de apreender quais as suas necessidades a ter em conta nos vários domínios do seu percurso ao longo da vida, na medida em que, esta nova fase constitui um novo desafio para si.

O comprometimento na vida ativa é um outro momento difícil que pode ser vivido com instabilidade e mal-estar e potenciar situações de crise. Nas palavras de Perry

(1970, p. 215), o estudante “neste momento avançado de maturidade não deveria ter menos apoio mas mais, e de um modo particular. Não só precisa de modelos que o estimulem, mas da experiência de comunhão com eles”.

William Perry defende, assim, que a construção do caráter dos alunos compete, em parte, aos professores renunciando à premissa de que o que os estudantes fazem com as suas competências é um problema pessoal e moral, mais do que intelectual. Na verdade, para Perry (1970) a formação dos alunos vai para além da dimensão intelectual e nada sai da esfera da responsabilidade dos docentes. A frase do mesmo autor de que epistemologicamente o sujeito conhece e o que conhece e dele inseparável resume o que referimos.

Para Perry, o momento mais difícil do desenvolvimento intelectual e ético ocorre na transição da conceção do conhecimento absolutista para a conceção do conhecimento relativista. Esta assunção é a base do Modelo de Desenvolvimento Intelectual e Ético de Perry. O estudante do Ensino Superior estando inserido num novo meio tanto académico como social é confrontado nos diversos contextos por algumas situações complexas, para as quais não possui qualquer tipo de resposta atempada, mas que carece de uma decisão para o momento em questão. Mediante situações destas, o jovem estudante precisa de estar munido de um conhecimento reflexivo e profundo a fim de poder tomar a melhor decisão.

Neste sentido, o desenvolvimento cognitivo segundo Perry decorre ao longo de nove orientações, as quais se agrupam em três categorias e se sucedem: a) dualismo; b) relativismo; e c) compromisso no relativismo (Ferreira & Ferreira, 2001).

Sendo, o *dualismo* correspondente ao primeiro nível, é caracterizado por uma determinada passividade por parte do estudante fruto de um novo meio e ambiente que vai vivenciar e, o qual vai adotar um papel que medeia a obediência e o muito trabalho. Por sua vez, o professor constitui a figura máxima de autoridade e de transmissor de conhecimento, enquanto o aluno constitui o recetor dessa mesma transmissão de informação, a qual na maioria das vezes não é questionada nem posta em causa pelo aluno. A receção dessa informação é aceite de forma plena e inalterável (Ferreira & Ferreira, 2001) podendo ser entendida como bipolaridade, isto é, como sendo verdadeiro ou falso, bom ou mau.

Na primeira posição do dualismo, o estudante do Ensino Superior vai manifestar embaraço e algum desconforto nas tarefas académicas que exigem o reconhecimento de

pontos de vista distintos, bem como em tarefas nas quais lhes é pedido a sua opinião acerca de pontos contraditórios.

Quanto à posição seguinte, *multiplicidade pré-legítima*, o estudante apresenta vários pontos de vista, bem como alguma incerteza face aos conhecimentos adquiridos e a manifestação da sua opinião relativamente aos mesmos, sendo que ele ainda não dispõe de uma racionalidade de conhecimento e este é entendido *como uma confusão não garantida em autoridades pobremente qualificadas ou (...) como um conjunto de exercícios fornecidos pelas autoridades, no sentido que, os estudantes possam descobrir a verdade por si própria* (Ferreira & Bastos, 1995).

A “multiplicidade subordinada temporária”, que se encontra na terceira posição, evidencia que o estudante admite que no conhecimento haja uma dubiedade temporária e que a verdade acabará por ser encontrada, nomeadamente pelas autoridades. Face a isto, cabe ao professor, o expoente máximo de conhecimento, a dissipação da incerteza através da relevação dos verdadeiros factos.

A transição do dualismo para o relativismo, em termos de desenvolvimento, representa uma mudança em termos do pensamento do estudante. Quer isto dizer, que o estudante, nesta fase, já entende e compreende com mais nitidez os objetivos concretos do meio académico, bem como, passa a estabelecer prioridades no que se refere à realização e desenvolvimentos significativos de forma a evitar que informações sem grande importância possam confundir a sua aprendizagem (Sprinthall & Collins, 1994). Desta forma, sendo *o relativismo* pertencente ao segundo nível, este abarca três outras orientações, que se sucedem, como o *relativismo subordinado*, o *difuso* e a previsão do compromisso. Neste patamar, o estudante do Ensino Superior já entende a legitimidade da incerteza como extensiva, na medida em que cada indivíduo tem direito a ter uma opinião, embora esta possa ser diferente e discordante. Em sequência disso, o estudante percebe e descobre o raciocínio qualitativo relativista, ou seja, apesar da figura do professor ser uma figura de autoridade, na maioria das vezes ele direciona o que quer que o aluno apreenda o conhecimento e como o aluno deve pensar e assimilar o mesmo (Ferreira & Bastos, 1995). No que se refere à *multiplicidade correlacionada* ou *relativismo subordinado*, aqui o que era uma verdade absoluta vai dar lugar à incerteza. Quanto ao *relativismo difuso*, neste patamar o estudante vai entender o conhecimento como algo relativo e contextual, relegando para segundo plano determinadas diferenças

dualistas, na medida em que ele toma consciência da discrepância entre uma ideia pura e simples e uma opinião baseada nos factos.

A “*previsão do compromisso*” acontece quando o estudante assimila a urgência de se nortear na relatividade de um mundo, que se tem vindo a construir consoante os valores e as perceções e, daí precisa entender que *aprender significa considerar factos, teorias, bem como a reflexão sobre qual a teoria que melhor explicará determinado fenómeno* (Ferreira & Ferreira, 2001). Assim, o estudante vai tomando cada vez mais consciência de quão é importante construir o conhecimento através da experiência e reflexão pessoal, cujo cariz é considerada de suma importância no Ensino Superior.

Tendo em conta a sequência estrutural do desenvolvimento, na ótica de Perry (1970) a partir da previsão do compromisso, o desenvolvimento é mais qualitativo.

Assim, no terceiro e último nível encontra-se o compromisso no relativismo, o qual abarca outros três patamares, que são a realização de um primeiro compromisso, no qual o estudante vai alcançar os seus primeiros compromissos nas várias áreas; num segundo momento surge as implicações do compromisso, no qual o estudante já tem a capacidade de avaliar os compromissos assumidos anteriormente e, vai compreender as pressuposições e contradições que possam advir desse, assumir e as suas responsabilidades a ele inerentes.

Com isto, a multiplicidade no desenvolvimento dos compromissos vai conduzir ao assumir de responsabilidades, que o estudante terá de ponderar e avaliar de modo contínuo, sendo que neste ultimo patamar, ele já tem o discernimento e critério de avaliar os seus conhecimentos, bem como analisar os seus pensamentos abstratos.

### **Mudanças Psicossociais do Estudante do Ensino Superior**

Sendo, o indivíduo, um ser social, ele é, acima de tudo, e desde tempos idos, um ser que vive e convive em grupo, que sofre a sua pressão e, de modo indelével, sofre a sua influência. Tendo em conta as várias teorias psicossociais, todas elas vão ao encontro de um ponto comum, que se focaliza nos conspectos interpessoais. Quer isto dizer a forma como o ser humano estabelece, ao longo da sua vida, uma série e consecutiva rede de relações sociais e, em especial, pessoais mas, não menos importante, a forma como ele as estabelece e cria. Neste sentido, Pascarella e Terenzini (1991) entendem que o estabelecimento destas relações sociais de modo sequencial, dependem de certo modo da maturidade do indivíduo, bem como das interferências ao



nível social e cultural, que em determinados casos poderão levar o indivíduo a confrontar-se com as mesmas.

Em virtude da grande afluência que se tem verificado no ingresso ao Ensino Superior por parte dos jovens adultos, concluo que esta nova fase, com particularidades específicas e, em termos de sistema, divergente dos anteriores, se encara como uma etapa de desenvolvimento.

A conjuntura final, ou de uma forma mais simples, o resultado da conjunção destas duas premissas, entenda-se, o ingresso do Ensino Superior e a nova etapa de desenvolvimento, leva a alterações do próprio desenvolvimento psicossocial do jovem adulto.

Neste sentido, Chickering e Reisser (1993) entendem que os estudantes do Ensino Superior que desenvolvam as suas competências, a autonomia, que tenham consolidado a sua identidade, bem como sejam capazes de estabelecer relações interpessoais em vários níveis, enquadram-se no estudante do Ensino Superior típico, visto ter atingido o patamar do seu desenvolvimento.

Todavia, Costa (1991), por seu turno, refere que a obtenção destes níveis de desenvolvimento só podem ser atingidas, se o estudante do Ensino Superior possuir um manancial de escolhas para que o seu desenvolvimento se possa processar. Assim, a diversidade das escolhas situa-se ao nível da existência de várias oportunidades, para que possa explorar as várias alternativas disponibilizadas, ao nível das suas escolhas vocacionais e ideológicas, e também, de certa forma importante, ao nível dos seus compromissos íntimos. Face a isto, e tendo em conta o universo e ambiência característicos do Ensino Superior, dada as várias experiências vivenciadas e vividas pelo próprio estudante e pelo compromisso assumido relativamente às suas escolhas, bem como, aquelas disponibilizadas pela própria instituição, faz da Universidade, o ponto orientador e fulcral das inúmeras experiências disponíveis.

### **Erik Erikson e James Marcia: A Formação da Identidade**

O desenvolvimento psicossocial do indivíduo, na ótica de Sprinthall e Collins (1994), só pode ser compreendido à luz da *premissa* desenvolvida por Erikson, com o cruzamento das várias variáveis que envolvia o indivíduo (enquanto ser biológico): o contexto social, o contexto histórico e o contexto institucional, visto que constituem os indicativos da formação de uma identidade, e a qual é sustentada e traçada pela própria

sociedade. Como constitui um dos grandes fundamentos da teoria psicossocial e do desenvolvimento do indivíduo, por si fomentada, o próprio Erikson denominou-a de ego grupal.

Por outro lado, outros autores como Ferreira e Hood (1990), Costa (1991) e Pinheiro (1994) ao analisarem a sua teoria colocam em evidência quatro concepções básicas da sua obra, as quais irão ter repercussões na teoria psicossocial do desenvolvimento do jovem estudante do Ensino Superior. Esses quatro pressupostos teóricos são o “*princípio epigenético*” em que, segundo Erikson, cada estágio é importante para a formação integral da personalidade, mesmo depois de os ter ultrapassado, ou seja, este princípio refere que o desenvolvimento se processa em estádios sucessórios e muito bem definidos e para que o desenvolvimento se processe sem dificuldades, cada estágio deve ser resolvido de forma satisfatória; o “*princípio da crise normativa*” que é marcado por um desafio específico que cada estágio da vida proporciona ao indivíduo. Deste modo, estas crises/ conflitos<sup>3</sup> são determinados por um acontecimento importante, que faticosamente são resolvidos e relacionados a instituições sociais (neste caso o Ensino Superior) e com traços característicos da personalidade na idade adulta. Outro dos princípios evidenciados por Erikson refere-se ao “*estádio*”, no qual menciona que cada conflito deve ser resolvido pelo indivíduo de forma positiva ou negativa. O princípio da “*identidade*”, segundo Erikson, utiliza ao mesmo tempo um método de reflexão e observação, que acontece em todos os níveis mentais. Isto é, a forma como o indivíduo faz o julgamento de si próprio em função do que ele entende ser a forma de julgar por parte dos outros.

A identidade de uma pessoa cujo processo de formação é pessoal e social, processa-se de forma interativa, ou seja, e como já foi mencionado, através de mudanças entre o indivíduo e o meio em que está inserido.

Além disso, não sendo a identidade algo imóvel e inalterável, um dos pontos mais importantes do seu desenvolvimento consiste no controlo vital, isto é, os ciclos pelos quais o indivíduo passa ao longo da vida até à fase adulta, são determinados por situações e crises as quais carecem ser solucionadas.

À luz desta teoria verifica-se, contudo, que é na fase da adolescência que ocorre o maior conflito, o da identidade e, o qual estará resolvido quando a identidade tiver encontrado a direção para a sua vida posterior.

---

<sup>3</sup> Entenda-se que o termo “crise” enunciado por Erikson refere-se a “mudanças” essenciais para a normatividade do desenvolvimento humano.

Assim, o desenvolvimento encontra-se dividido em oito estádios e em que, segundo Erikson, em cada um deles haverá uma crise, a qual terá de ser resolvida, afim de o indivíduo encontrar o equilíbrio. Apesar, da marca deixada na pessoa que passa por esse desenvolvimento ela também ficará na sociedade.

O primeiro estágio pelo qual o ser humano vai passar é o que vai até ao primeiro ano de vida, no qual a criança experiencia o seu primeiro conflito, a confiança básica versus desconfiança básica; isto no que se refere à satisfação das suas necessidades básicas: se a mãe demora muito ou não a satisfazê-las. É a partir daqui que o processo de construção da identidade do indivíduo se começa a formar. O segundo estágio compreende o primeiro ano de idade até aos três anos. Nele a criança vai vivenciar o conflito da autonomia versus vergonha e dúvida. Neste estágio a criança vai vivenciar o seu controlo muscular e a sua coordenação motora, isto tendo em conta o padrão de rigidez determinado pelos pais.

Quando passa ao patamar seguinte, que se situa dos três aos cinco anos, a criança vai experimentar a luta entre a iniciativa e a culpa. Como a sua coordenação motora e muscular já está mais desenvolvida e ágil, a novidade aliada à iniciativa de mexer, é o começo de uma marcada de posição muito ténue, que poderá resultar, no reverso da medalha, na punição por parte dos seus tutores. O mesmo acontecerá no estágio seguinte que ocorre entre os seis anos e os doze, altura em que a criança já começou a adquirir competências na escola para o seu sucesso ou insucesso.

Tal como nos estádios precedentes, o conflito será uma tónica, e o que a criança irá vivenciar será o de produtividade versus inferioridade. A partir daqui podemos dizer, tal como Erikson mencionou, que os primeiros quatro estádios de desenvolvimento do indivíduo constituem os primeiros fundamentos para a construção da identidade.

O estágio seguinte, que vai dos doze aos vinte anos, corresponde ao estágio da adolescência, aquele que mereceu uma maior atenção por parte de Erikson, e é neste estágio que o conflito da identidade versus confusão de papéis, se irá processar, como também já foi referido.

Todavia, para Erikson, os factos que ocorrem nesta fase da adolescência são ocasionados pelos factos ocorridos nas fases anteriores, mas também irão motivar o que irá suceder nas fases subsequentes.

Por outro lado, não nos podemos esquecer, que esta fase do final da adolescência corresponde à fase do jovem estudante que ingressa no ensino superior, e a qual,

também, equivale à etapa da consolidação da sua identidade, após a superação dos conflitos e dúvidas relativas à sua pessoa, valores e ideais (Costa, 1991)

A adolescência e, sobretudo, a procura e consolidação da identidade levam a que o jovem adolescente, numa tentativa de se afirmar junto do poder parental, experimente sentimentos confusos, de revolta e também ambíguos, face aos seus progenitores. Estas ações e reações por parte do adolescente, a que Erikson alude, têm como intuito quebrar as “*amarras*” pertencentes a estádios anteriores, como vínculos mais infantis e situações de controlo e de autoridade por parte dos pais. É, assim, no final da adolescência, ou nos inícios do estágio seguinte, que ele vai tentar dar provas das suas capacidades, individualidade e espontaneidade aos seus pares e sociedade (Fleming, 1997).

O estágio seguinte do desenvolvimento situa-se entre os vinte e os trinta anos, o qual vai ser marcado pelo conflito da intimidade versus isolamento.

Neste estágio enquadra-se o jovem universitário que, após a consolidação da sua identidade, vai tentar introduzir-se no mercado de trabalho e/ ou continuar os estudos e tentar firmar um relacionamento íntimo ou de amizade.

Sendo estas as principais ânsias do jovem adulto emergente, ele terá que encontrar harmonia entre a intimidade e o isolamento.

Após este período, segue-se o patamar que abrange a etapa dos trinta aos sessenta anos. É nesta fase que o adulto vai dar a sua efetiva prestação à sociedade, após o seu ingresso no mercado de trabalho e a firmação de ligações afetivas. Tal necessita de ocorrer, visto que constitui uma premissa importante devido à totalidade e razão de ser que o adulto tem necessidade de garantir, uma vez que o conflito desta etapa é a criação/ produção face à estagnação. Apesar da enorme vontade de contribuir para si e para a sociedade, o indivíduo vivem períodos, por vezes longos, de estagnação devido à existência dos seus filhos. Esta estagnação vai acontecer, visto que, a determinado momento, muitos indivíduos vão dar-se conta que, deixaram de fazer determinadas coisas que até ali faziam.

Apesar desse período de estagnação ser visto de forma, aparentemente, negativa, Erikson entende que ele pode constituir uma etapa positiva, uma vez que o ser humano está sempre à procura de algo para fazer.

Por fim, a última etapa pela qual o indivíduo passará será aquela em que ele irá proceder à avaliação de tudo o que fez ao longo da sua vida. Nesta etapa, o conflito que irá viver tem a ver com a integridade e a desesperança.

Neste momento, o indivíduo irá analisar as inúmeras crises pelas quais passou e verificar que conseguiu ultrapassá-las todas, com maior ou menor sucesso, entendendo por isso que todo o seu percurso foi válido e sensato. O que poderá suscitar momento de desesperança, nesta fase, tem a ver com a ansiedade ou não aceitação de um determinado momento que não correu tão bem e não haver forma de modificar o passado. Esta não-aceitação, poderá tornar a pessoa triste, rígida e sentir medo da morte.

Embora a teoria de Erikson tenha sido bastante importante à compreensão do desenvolvimento psicossocial do indivíduo, bem como no fortalecimento da sua identidade, autores como Evans, Forney e Guido-DiBrito (1998) e Costa (1991) evidenciaram que a mesma era excessivamente ampla, no que se refere, em especial, ao desenvolvimento do jovem adulto.

Todavia, e à margem das críticas, a teoria de Erikson suscitou o apreço por parte de outros autores, cuja influência originou inúmeros trabalhos de investigação sobre a sua teoria de desenvolvimento, mas acima de tudo, acerca do jovem adulto. Um desses contributos pertence a Marcia (1990), quando, ao tentar legitimar o conceito de identidade enunciado por Erikson, formulou o modelo dos estatutos de identidade.

Marcia, ao utilizar o exemplo teórico da identidade e difusão da identidade de Erikson, desenvolveu e tornou este processo de formação de identidade funcional, ou seja, Marcia determinou que este processo poderia ser resolvido pelos jovens de quatro modos diferentes, os quais diferem da presença ou ausência de crise e de comprometimento, isto é, os mesmos princípios cruciais que Erikson defendia na formação da identidade. Neste sentido, Marcia (1990) define o período de crise como o espaço de tempo para a tomada de decisões e o período de comprometimento como tempo de investimento pessoal. Para além de que, como é sabido e de certa forma já foi referido, os jovens para formarem a sua identidade e expressá-la num contexto social devem organizar e afirmar as suas habilidades, necessidades, interesses e desejos.

Neste sentido, Marcia apresenta o conceito de identidade sob três pontos de vista, que segundo Costa (1991) se encontram presentes na teoria Eriksoniana, que são: a integração fenomenológica, no sentido da representação que o indivíduo tem de si mesmo; a integração comportamental, no sentido das decisões a tomar no futuro e das crenças ao nível da profissão, ideologias e das inter-relações pessoais, e a integração estrutural, no sentido da capacidade de identificação de tudo o que é inerente à identidade.

Assim, o modelo que Marcia (1990) determinou para os quatro estados da identidade, é: identidade difusa (“difusão”) ou, como referem Costa (1991) e Pascarella e Terenzini (1991) este primeiro estado é aquele em que o indivíduo não se comprometeu nem passou por crise alguma; identidade outorgada (“exclusão”): neste estado o indivíduo vai comprometer-se, o que revela o resultado dos projetos e das escolhas que lhe foram feitas, a identidade moratória: nesta fase verifica-se que a crise que o indivíduo está viver o vai levar a encontrar outras opções para a resolução da mesma (Costa, 1991; Pascarella & Terenzini, 1991) e a identidade realizada: neste estágio, o indivíduo vê a sua identidade consolidada, quando ultrapassa a crise e se compromete em termos ocupacionais, como a nível político, sexual ou religioso (Costa, 1991; Pascarella & Terenzini, 1991). Pode-se dizer que nestes quatro estados da identidade apresentados por Marcia (1990), todos eles se definem pela presença ou ausência de momentos de crise, bem como de comprometimento ao nível interpessoal, profissional e ideológico.

Para que o jovem adulto possa consolidar a sua identidade, na ótica de Marcia, este terá que passar por momentos onde a dúvida será uma constante, para que tome decisões mais ativamente por si mesmo, libertando-se, gradualmente, da tutela dos pais. Ou seja, está a vivenciar a fase da identidade outorgada ou de pré fechamento. Daí que os momentos marcados pela mudança constituam o ponto de viragem para que tal aconteça e a entrada para o Ensino Superior é sem dúvida um momento de mudança e gerador de dúvidas bem como de decisões.

De facto, Marcia (1990), entende que o enquadramento da universidade vai permitir ao jovem adulto uma diversidade de oportunidades e vários ambientes, onde ele irá adquirir e fomentar a sua identidade, bem como readequar alguns pontos relativos a si mesmo.

Se a entrada para o Ensino Superior é acompanhada por mudanças de várias ordens, ao nível da identidade essa mesma mudança também será uma tónica. Nos vários estudos efetuados Costa (1991) refere que no período em que o jovem frequentou o Ensino Superior verificaram-se, somente, mudanças ao nível da identidade, sendo que ao nível do desenvolvimento interpessoal, profissional ou ideológico, essas mesmas mudanças não se registaram.

Waterman estabeleceu um paradigma acerca da formação da identidade, e como ela se iria processar através das suas fases entendendo que esse processo deve ser guiado pelo próprio indivíduo, por meio das suas escolhas. Desta forma, este processo de

desenvolvimento e de formação da identidade vai permitir ao indivíduo trilhar um conjunto de percursos, de acordo com a sua situação pessoal e horizonte delineados, independentemente da raça ou etnia (Waterman, 1982). Marcia (1990), pelo contrário havia preconizado que o processo de formação de identidade se processaria de forma linear e sequencial.

### **Chickering e a Teoria do Desenvolvimento Psicossocial dos Vectors**

Para além das várias teorias preconizadas acerca do desenvolvimento psicossocial e do jovem adulto emergente no Ensino Superior, a teoria que Chickering propõe para a análise em questão, e segundo outros autores, iria constituir uma referência fundamental nas várias teorias psicossociais até aí desenvolvidas. Todavia, Chickering<sup>4</sup> admite que a teoria desenvolvida por Erikson, em especial e apesar da contribuição de outros autores, teve uma determinada influência nas suas obras, no que respeita a determinados conceitos como de crise, conflito normativo, equilíbrio/ desequilíbrio, bem como das tarefas psicossociais de construção da identidade como da intimidade, cujos conceitos são marcas específicas dos períodos da adolescência e da fase do jovem adulto (Chickering & Reisser, 1993; Chickering, 1969).

Apesar de o ponto fulcral ser o mesmo, a teoria de vetores que Chickering vai determinar, irá apresentar uma marca de evolução, quer isto dizer que, ao invés de Chickering utilizar a mesma terminologia usada pelos vários teóricos, como o são os estádios, fases ou mesmo etapas, ele vai introduzir uma nova referência, o vetor<sup>5</sup>. Embora o significado de vetor vai ao encontro das terminologias anteriores, a diferença reside na direção e magnitude dada ao processo de desenvolvimento, neste caso, o estudante universitário.

Como se sabe, todas as experiências que o jovem estudante irá vivenciar na universidade serão realidades fulcrais para o seu desenvolvimento psicossocial, tais como, o seu próprio desenvolvimento, o desenvolvimento de relações interpessoais,

---

<sup>4</sup> À semelhança da teoria desenvolvida por Erikson, o desenvolvimento psicossocial efetua-se por ciclos, fases ou estádios, em que cada um é determinado por uma tarefa de desenvolvimento a realizar-se, ou seja, tarefas psicossociais que se destacam pela sua emergência de concretização.

<sup>5</sup> Chickering, por vetor, entende que este parece ter uma direção e magnitude, isto é, por direção entende que o seu desenvolvimento se processa à semelhança de uma espiral ou degrau, em contraposição da linha curva, até aí utilizada pelos vários estudos desenvolvidos.

integracionistas ou de solidez individual. É a esta dinâmica que Chickering denomina de vetores.

Apesar da teoria de desenvolvimento psicossocial de vetores ter como público-alvo o estudante do ensino superior, esta não é exclusiva desta amostra em questão, uma vez que ela também se processa nos outros indivíduos, visto que, o desenvolvimento psicossocial constitui a parte integrante do desenvolvimento do ser humano.

As variáveis e características que levam os vários autores a escolher o seu público-alvo, neste caso o estudante universitário, são o próprio ambiente da universidade, os desafios estimulantes com que os estudantes se deparam, a aquisição de liberdade e responsabilidades, bem como os inúmeros investimentos que fazem de vária ordem, como ao nível da sua vocação, em termos sociais, ideológicos, afectivos, entre outros.

Sendo o desenvolvimento do indivíduo importante no que concerne às suas variáveis internas como o seu desenvolvimento cognitivo, a sua identidade, a sua ética e moral, entre outros, por outro lado, inúmeras influências externas, também exercem a sua influência no próprio estudante. Deste modo, a universidade tem um papel fulcral, não só em termos educativos e pedagógicos, mas acima de tudo, como pólo *facilitador do desenvolvimento pessoal dos jovens, promovendo a integração e o ajustamento académico, pessoal, social e afetivo do aluno constituindo um suporte do desenvolvimento presente e de projeção futura, facilitando quer a transição do Ensino Secundário para o Superior quer do Superior para o mundo socioprofissional* (Ferreira, Almeida, & Soares, 2001, p. 2).

Neste sentido, e para uma melhor compreensão, na sua teoria, Chickering lembra que os vetores têm uma ordem própria e gradual, no que se refere ao desenvolvimento, sendo que a solução de um determinado vetor vai condicionar a resolução dos vetores seguintes, independentemente de ter sido feita de forma positiva ou negativa. Deste modo, o autor como fundamento da sua teoria apresenta sete vetores, com a dinâmica já referida: (1) ser competente; (2) ter domínio sobre as emoções; (3) aumentar a sua autonomia tendo como objectivo a interdependência; (4) firmar a identidade; (5) incrementar as relações interpessoais; (6) projetar e ampliar horizontes face à vida; (7) fomentar a equidade (Chickering & Reisser, 1993; Chickering, 1969).

Assim, à medida que o estudante universitário vai progredindo, avançando e ganhando as competências essenciais para obter e alcançar objetivos e sucessos académicos, Chickering, nas suas investigações, verifica que nos alunos do 1º e 2º anos



dos cursos universitários, uma maior preocupação com as tarefas relativas aos três primeiros vectores, enquanto, as tarefas relativas aos quatro últimos vectores foram mais frequentemente encontradas nos alunos dos dois últimos anos universitários.

### ***O Desenvolvimento Psicossocial do Estudante do Ensino Superior segundo a Teoria dos Vectores***

#### **Desenvolver a Competência**

Quando se fala de capacidade, estamos automaticamente a referir-nos às competências. Neste sentido, e como já foi referido, o estudante universitário, neste caso específico, está votado a fazer jus à sua capacidade de adaptação ao novo meio em que está inserido, bem como a enfatizar de forma positiva todas as realizações a que se propõe realizar no âmbito académico independentemente de serem adversas ou não.

Neste vetor enunciado por Chickering (1969; Chickering & Reisser, 1993) verifica-se que ele é formado pela inter-relação de três domínios que se complementam como a capacidade intelectual, a capacidade física e manual e a capacidade interpessoal (Ferreira & Hood, 1990).

Desta forma, Chickering (1969; Chickering & Reisser, 1993) referem que o desenvolvimento das competências intelectuais, sociais e físicas, bem como, o desenvolvimento da auto apreciação é fundamental, na medida em que a conjugação de todos estes parâmetros traduza verdadeira aceção de segurança e confiança, e de produtividade e eficiência fulcrais, para o fundamento exclusivo de competência.

O sentido de competência, por outro lado, também abrange o desenvolvimento das emoções, bem como, a autonomia. Quer isto dizer, que no domínio das emoções, o sentido da competência vai permitir ao indivíduo encontrar respostas, bem como criar laços de empatia para que, ao tentar compreender as motivações e preocupações dos outros, desenvolva a competência interpessoal indispensável no meio em que está inserido. Por outro lado, o desenvolvimento da autonomia vai incutir no indivíduo a necessidade de desenvolver uma determinada perspicácia face à resolução de determinados problemas que possam surgir. Além disso, o indivíduo, quando autónomo, vai olhar para as relações interpessoais e de interdependência, de forma confiante, e tendo a percepção de que é importante o estabelecimento das mesmas, na medida em que há uma dependência mútua de ambas as partes. Neste sentido, pode-se dizer que tanto o

desenvolvimento da autonomia como das emoções, ou vice-versa, estão intimamente ligados, no que se reporta ao sentido de competência e desenvolvimento de capacidades intelectuais, físicas e manuais e de relações interpessoais.

Assim, as competências intelectuais que o estudante do ensino superior vai desenvolver ao longo do seu percurso serão a sua capacidade para identificar problemas e defini-los em termos claros e úteis; da capacidade de síntese e integração de diversas informações, tendo em vista um objetivo em particular; da habilidade para criar respostas ou hipóteses; da capacidade de agir criativamente no meio que o rodeia e de estabelecer e manter condições que lhe permitam permanecer criativo.

Neste sentido, as competências físicas e manuais, na ótica de Chickering estão intimamente ligadas ao desempenho, bem como à realização, determinação e objetivos de vida delineados. No entanto, sabe-se que no ensino superior existem inúmeras atividades do foro físico e manual, como o são as inúmeras modalidades desportivas que, além de terem o intuito de desenvolver as aptidões físico-motoras dos indivíduos, também vão permitir que se criem laços de entreajuda, companheirismo, amizade, ou seja, que se estabeleçam uma série de relações interpessoais. Por outro lado, também existe um grande incentivo, no que se reporta a atividades manuais, as quais para além de terem uma carga de entretenimento e constituírem uma ocupação para tempos livres, podem também, noutro sentido, funcionarem como uma forma de investirem numa vocação, que a longo prazo se irá traduzir numa profissão ou saída profissional. Com isto pode-se dizer que, o desenvolvimento das competências físicas e artísticas promovem uma maior consciência de aptidões a nível psíquico, emocional, cognitivo e intelectual, que por sua vez, vão permitir ao indivíduo estarem mais ativos na delineação dos seus objetivos e projetos de vida.

As relações interpessoais englobam uma série de competências e capacidades, as quais constituem as “ferramentas” essenciais para a construção de vínculos duradouros futuros com o outro, como o são a cooperação com os outros, saber ouvir e responder no timing adequado ao outro, delinear estratégias de forma a consolidar relacionamentos e ideias, desenvolver competências ao nível da comunicação e liderança, saber estar e trabalhar com os outros e promover a entreajuda, empatia e ânimo aos outros.

Sendo o ensino superior, um polo diversificado e enriquecedor de competências, também o é, ao nível das vivências académicas, nas quais os estudantes encontram a força, apoio, carinho e empatia, para a *supressão* da ausência da família e amigos mais chegados. No entanto e acima de tudo, as vivências académicas constituem uma “escola

social empática” que permite o desenvolvimento do seu “eu”, das suas mais-valias, ideias e ideais, bem como promovem a interdependência de relacionamentos, aumentam e fortalecem a autoconfiança, como também, ajudam e ensinam a trabalhar frustrações e deceções, de forma, a que o outro não seja afetado, ao nível da sua motivação.

A assimilação, expansão e compreensão deste conjunto de competências que ao longo da frequência do ensino superior vão sendo refletidas e avaliadas, constituem a base de uma condição indispensável e fundamental, para os passos seguintes, quer sejam eles, de âmbito profissional, ao nível social, enquanto cidadão, bem como em termos de novos papéis que venha a desempenhar no âmbito familiar. Tal como refere Pinheiro (2003) a competência interpessoal abarca o desenvolvimento de capacidades interpessoais básicas que permitem compreender as preocupações e as motivações dos outros, trabalhar em grupo eficientemente e conseguir lidar com uma variedade de situações sociais. Este parece ser um cenário típico do ensino superior, repleto de exigências (mais ou menos formais) e desafios (maiores ou menores) na esfera interpessoal, quer em relação a novos colegas, professores, funcionários e outros adultos, quer em relação a *velhos amigos*, à família, relações amorosas, etc.

### **Desenvolver e Integrar as Emoções**

Este segundo vetor do desenvolvimento psicossocial da teoria de Chickering que alude ao domínio das emoções tem como particularidades, por um lado, a tomada de consciência das mesmas; por outro, a sua integração adequada, que num último momento, deverão ser flexíveis e apropriadas aos meios e momentos. Quer isto dizer que, desde cedo, o indivíduo fomenta modos de expressar as suas emoções, seja elas negativas ou positivas, quer sejam provenientes da sociedade ou do foro biológico.

Como se sabe, a frequência do ensino superior vai permitir que o jovem adulto passe por mudanças e transformações importantes, que se situam a nível social e emocional. Estas mudanças vão permitir que ele possa compreender melhor, determinados aspetos do seu desenvolvimento, bem como atinja a maturidade necessária em termos emocionais, isto para que, quando estiver face a determinadas situações que envolvam as suas emoções, possa ter a maturidade suficiente para as encarar de forma natural e contextualizada (Ferreira & Hood, 1990; Ferreira & Ferreira, 2001). Tal como refere Chickering, é no decurso da frequência do ensino superior, que o jovem adulto vai ter a oportunidade de compreender e aprender a trabalhar as suas

emoções e sentimentos, devido às variadíssimas situações que irão viver, e pelo facto de não ser controlado de forma rígida, como anteriormente.

Além disso, os inúmeros desafios e vivências emocionais que o jovem adulto vai viver, constituem um meio, de este, encontrar formas de resolver os problemas emocionais com que se depara. Por outro lado, estes constituem verdadeiros testes à sua capacidade de ser autónomo, objetivo e enérgico, bem como, verificar e avaliar a sua capacidade de resposta face à situação com a qual se confronta. Alguns dos estados emocionais com que o estudante se vê confrontado são o medo, a surpresa, a dúvida, paixão, culpa, admiração, agressividade, felicidade, ansiedade, stress, entre muitos outros.

O indivíduo, neste vetor, tende a ser mais flexível na forma como controla e aceita as suas emoções. Ou seja, o estudante ao tomar consciência das suas emoções e a forma como as controla e as “lapida”, está a fortalecer o seu desenvolvimento psicossocial e integral.

### **Desenvolver a Autonomia em direção à Interdependência**

O desenvolvimento da autonomia no estudante do ensino superior ocorre a partir do momento em que o jovem adulto sai da casa parental para ingressar no ensino superior. O simples facto de ocorrer esta pequena mudança de espaços físicos requer, desde logo, uma certa autonomia e confiança.

Todavia, sabe-se que ao adquirir alguma autonomia e desenvoltura, o estudante do ensino superior já não está sujeito a determinadas limitações e imposições estabelecidas pelos pais.

O que na maioria dos casos acontece é que, nos primeiros tempos, o jovem estudante se encontra, entre a incerteza, vulnerabilidade e fragilidade, ou seja, fora da casa parental, ele tende seguir as recomendações dos pais, por ser algo que está muito interiorizado.

Mas, à medida que o tempo vai decorrendo, o jovem estudante vai trilhando o seu próprio caminho, adquirindo dessa forma a sua autonomia e crescendo em maturidade. Quando se fala de autonomia, está-se a falar de emancipação, firmeza, solidez e consistência de comportamentos, tanto sociais como pessoais, bem como de três características inerentes a ela, que são a independência emocional, a independência instrumental e a interdependência. Quer isto dizer que, o jovem estudante, ao adquirir

autonomia, vai-se emancipando face aos pais, isto é, ficando cada vez menos dependentes deles; desta forma, vão-se tornando cada vez mais independentes e estabelecendo laços de interdependência (Ferreira & Hood, 1990; Ferreira & Ferreira, 2001; Pinheiro, 1994; 2003).

A emancipação face aos pais constitui o primeiro, e de certa forma o maior de todos os passos, relativamente à aquisição da autonomia por parte do estudante. Este é um processo progressivo e educativo para ambas as partes, na medida em que a dependência dos filhos em relação aos pais torna-se mais reduzida. Este processo vai permitir ao jovem estudante trilhar o seu percurso tendo em conta os seus objetivos traçados para um futuro próximo, bem como face aos seus desafios afetivos, sociais e comportamentais.

Este processo, por outro lado, vai permitir aos pais uma reeducação da sua parte face aos filhos, na medida em que esta *semi-separação*, em muitos casos, é encarada de forma dolorosa por alguns pais, como uma separação eterna. Isto porque, eles (pais) deixam de estar, de forma permanente e diária, presentes na vida dos seus filhos, ou seja, no *controlo* das suas vidas.

Por sua vez, os filhos não terão de forma diária e permanente o pilar parental para a dissipação das dúvidas e anseios que possam surgir inesperadamente. E, será a partir daí, que o ganho da autonomia vai determinar o jovem estudante na delineação do seu trajeto pessoal, emocional e profissional.

Sendo a aquisição da autonomia, um processo progressivo e educativo para ambas as partes, como já foi referido, este processo também vai permitir que pais e filhos, enquanto seres humanos adultos, entendam e compreendam o quanto similares são, apesar de ideias e ideais serem diferentes entre si, bem como, no que se refere à forma como encaram a vida e as vivências. Ambos não se devem esquecer que são de duas gerações distintas, bem como, distintas são as formas de pensar, tal como as personalidades de ambas as partes.

Toda esta conjuntura de vivências díspares, entre as duas gerações, por vezes, pode ser entendida como um afastamento dos filhos face ao lar parental. Tal não deve ser entendido dessa forma, visto que neste caso, em especial, os jovens estudantes estão a angariar ferramentas cruciais e importantes, para que num futuro muito próximo possam levantar *voo*. À medida que a consolidação da autonomia se vai processando, a relação de interdependência entre pais e filhos, também se vai fortificando, tal como o apoio, ajuda e respeito mútuos entre ambos se vai fortalecendo.

Com isto, pode-se dizer que a autonomia consiste em descobrir, alcançar e desempenhar da melhor forma todas as responsabilidades relativas ao futuro e vida própria do estudante do ensino superior. Para tal, o percurso inicia-se, como já foi evidenciado, com a independência face ao núcleo parental, e tendo como apoios os novos colegas e amigos; por outro lado, o percurso continua através da capacidade que os jovens adultos têm, para a resolução de problemas ou situações adversas sem que tenham o apoio efetivo dos pais. Outros factores que podem contribuir para o aumento da autonomia são todo um conjunto de atividades e parcerias com as quais o estudante se envolve e esteja envolvido, como o são as atividades ditas extracurriculares, atividades que envolvam a aprendizagem de algo novo, voluntariado, entre outros. Assim, toda esta conjugação de factores internos e externos constituem o suporte basilar de todas as relações de autonomia e interdependência de qualquer indivíduo.

### **Desenvolver as Relações Interpessoais**

As relações interpessoais, como se sabe, consistem nas interações que estabelecemos com outros indivíduos, e as quais vão permitir determinar as características intrínsecas de cada indivíduo em questão, bem como a forma como cada um se insere socialmente. Além disso, permite compreender os vários factores que interagem na forma como estabelecemos relações sociais com os nossos pares, pais, amigos, superiores, entre outros. Como em qualquer relação interpessoal, seja ela de trabalho, estudo, ou de outra natureza, ela será sempre acompanhada por outras interações e sentimentos como o são a comunicação, respeito, cooperação e amizade.

Assim, à medida que as relações interpessoais vão evoluindo, os próprios sentimentos também se vão alterando, e os quais acabam por influenciar todas as interações bem como todas as atividades ligadas a este processo interativo. Ou seja, todo este processo que engloba as premissas *estudo/ interação/ sentimentos* não está evidentemente relacionado com o estudante em si mesmo, mas como a estabilidade emocional de cada estudante que compõe e interage no grupo.

Estando o jovem adulto sujeito a inúmeras influências interpessoais próximas de si como os pais, amigos, professores e outros indivíduos marcantes, é deveras importante que ele (jovem adulto) possa estabelecer diferentes relações interpessoais com diferentes pares sociais. O estabelecimento de novas relações interpessoais será determinante e importante, na medida, em que ele deverá saber lidar com as diferenças

relacionais que possam surgir no decorrer da interação do grupo. Essas diferenças irão determinar, também, a forma como se irão relacionar os vários membros do grupo entre si.

Daí que, as novas relações interpessoais que se estabelecem entre os estudantes e os seus pares, são de certa forma mais calmas, mais naturais, mais livres, mais genuínas, mais respeitadas, mais harmonizáveis, para além do grande impacto que estas mesmas relações irão ter na vida dos estudantes e vice-versa.

Apesar da unicidade do seu percurso de vida, o jovem estudante vai materializar o seu desenvolvimento psicossocial e interpessoal no grupo de amigos que o rodeiam. Isto é, a personalidade e, sobretudo, a identidade são o “mosaico” final de todos os agentes, percepções e ambientes que interagem com ele e influenciam o seu comportamento.

Desta forma, Chickering e Reisser (1993) referem que no decorrer das relações interpessoais, os jovens estudantes vão aprender lições sobre como devem expressar e gerir sentimentos, como devem repensar as primeiras impressões, como resolver diferenças, e como estabelecer compromissos significativos. Por sua vez, o estudante já pode ter desenvolvido algumas aptidões interpessoais, bem como ter a consciência da importância da interdependência. No entanto, é importante ter em conta que, a construção de relações tempo-teste pode conduzir ao seu crescimento, mas o suporte ao longo da vida requer outro tipo de atitudes e aptidões.

O estudante do ensino superior, à medida que vai estabelecendo e firmando várias relações interpessoais com os seus pares, seja a nível social como ao nível da intimidade, vai ao mesmo tempo desenvolvendo e consolidando outras capacidades essenciais, como a tolerância, o respeito, a empatia e a concordância face às diferenças individuais tanto multiculturais como interpessoais. Por outro lado, a interação interpessoal vai permitir que se estabeleçam relações mais sólidas e fortes, baseadas na partilha e na troca de afetos. Estas relações, por sua vez, terão como ponto fortalecedor a tolerância, a qual pode ser entendida como uma atitude que consiste em deixar aos outros a liberdade de exprimir opiniões que julgamos falsas e de viverem em conformidade com tais opiniões. Além disso, a tolerância permite ao ser humano a abertura de outras vias de aceitação e diversidade, em que permita que os vários relacionamentos se tornem mais sólidos e consistentes face às adversidades e desconfortos.

## **Desenvolver a Identidade**

Quando se fala de identidade, este conceito encerra em si, um conjunto de premissas que definem o indivíduo em si mesmo e o distinguem face aos outros. Quer isto dizer que a identidade do indivíduo é formada a partir de um conjunto de papéis que desempenha no palco social, os quais lhe são inerentes como, por exemplo, o facto de desempenhar uma profissão e/ ou de ser pai, o facto de ter carta de condução, bem como também, o facto de ser presidente de uma associação, entre outros.

É este conjunto de particularidades e de particularismos que definem a identidade de uma pessoa, uma vez que, cada indivíduo que existe, prima pela sua unicidade, isto é, tem uma essência própria, única, só dele; mas também, se caracteriza pela sua similitude face ao outro, na medida em que todos são seres humanos. Além disso, a identidade constitui a *marca* da sua própria personalidade.

Todavia, e apesar das características próprias de cada um, a identidade do indivíduo está sujeita ao factor mudança, na medida em que nada é eterno nem estático. Desta forma, da mesma maneira que o indivíduo se adapta às inúmeras mudanças, no decorrer da sua vida, a sua identidade também se vai adaptando às realidades que vai vivenciando, em virtude das várias interações que estabelece com os outros e os seus pares. Esta adaptação da identidade a determinadas realidades deve ser entendida como uma aprendizagem e apreensão de algo de que a própria identidade carecia, ou seja, deve ser entendida como um complemento que não existia até ao momento da interação com o outro ou com a situação em que está a vivenciar.

Neste sentido, a mudança constitui um desenvolvimento gradual de uma identidade psicossocial que prevê uma comunidade de pessoas cujos valores tradicionais se tornam significativas para a pessoa em crescimento da mesma forma que o seu crescimento adota importância para essas pessoas.

Desta forma o ator procura conhecer-se a si próprio e conhecer-se através dos outros. Tal como o indivíduo vai evoluindo ao longo das várias fases da vida por que passa, a sua identidade também irá passar por esse mesmo processo contínuo e evolutivo.

Erik Erikson, na sua Teoria Psicossocial de Desenvolvimento e como já foi referido, dá especial ênfase ao período da adolescência, visto que esta fase da vida de um indivíduo constitui a passagem entre duas etapas distintas: a infância (fase anterior) e a idade adulta (fase seguinte).



O enfoque que Erikson dá ao período da adolescência, e em especial, ao período de transição entre a infância e a idade adulta, deve-se em especial, aos acontecimentos relevantes que se vão processar nesta etapa e, os quais vão ser importantes para a determinação da personalidade adulta. Sendo que a construção da identidade do indivíduo se processa tendo em conta três pontos fulcrais como sejam: o próprio indivíduo, o meio e os outros, esta conjugação constituem uma relação contínua, versátil e dinâmica, na medida em que a identidade é um processo individual e social.

### **Desenvolver objetivos e sentido para a vida**

O jovem estudante quando atinge este patamar, o seu crescimento pessoal, social e académico que tem vindo a desenvolver e a cimentar permitindo-lhe que estabeleça os seus objetivos para um futuro muito próximo, bem como os fundamentos, para a sua vida futura.

Neste sentido, o indivíduo terá que ter a capacidade de definir os objetivos face a três áreas fundamentais e que se situam ao nível dos interesses não vocacionais e recreativos, propósitos vocacionais e sentido de vida. O estabelecimento de objetivos nestes três domínios reveste-se de importância, na medida em que serão e farão “parte integrante” da sua vida ao longo dos tempos futuros.

Assim, no que se refere aos interesses não vocacionais e recreativos, o jovem adulto deverá ponderar e analisar as suas atividades extracurriculares, no sentido de avaliar a sua compatibilidade com os seus encargos profissionais.

Por outro lado, à medida que o jovem adulto vai tendo uma maior consciência de si próprio, daquilo que quer, dos seus interesses, ele vai estabelecendo compromissos de acordo com as metas que definiu no intuito de atingir os objetivos traçados em termos profissionais e pessoais.

Quanto ao sentido de vida, este domínio pode ser encarado como a finalização dos outros dois anteriores, na medida em que um domínio pode determinar o outro, independentemente da sua ordem. Ou seja, o sentido de vida pode ser entendido como os objetivos que o indivíduo quer alcançar para si próprio, o que de certa forma vai incluir os seus objetivos profissionais e recreativos, bem como os papéis que desempenham.

## **Desenvolver a Integridade**

O desenvolvimento da integridade no jovem adulto pode ser entendido como o culminar de um percurso que este mesmo percorreu, construiu e solidificou e que é referente à sua identidade enquanto pessoa e indivíduo social.

Sendo a integridade entendida como um conjunto de valores pessoais, comportamentais e sociais, o jovem adulto ao longo do seu percurso individual e social foi aprendendo e interiorizando muitos desses valores, os quais fortalecerão em parte a sua identidade e desenvolvimento psicossocial. À medida que o indivíduo vai caminhando para a idade adulta, muitos dos valores apreendidos e interiorizados serão revistos e avaliados, visto que ele já possui uma linha mestra de si mesmo, isto é, a sua integridade já está bem delineada e definida nos seus comportamentos, embora existam sempre reajustamentos ao longo da vida.

Estes reajustamentos no decurso da vida podem ser entendidos como uma humanização de valores, que até aí eram encarados de forma intransigente e rígidos. Esta mudança e flexibilização de valores, na maioria das vezes estão relacionadas com as circunstâncias em que ocorreram, levando a que o indivíduo reajuste os seus valores e integridade.

## ***Os Modelos de Impacto e o Estudante do Ensino Superior***

### **A Instituição e os Modelos de Impacto**

De acordo com Pascarella e Terenzini (1991), e tendo em conta o âmbito em que o estudante do ensino superior se insere, pode-se determinar os modelos de impacto da universidade ou instituição de ensino superior. Neste sentido, no que se refere a determinadas transformações em termos de desenvolvimento do estudante do ensino superior, importa compreender que estas transformações ou mudanças não são inculcadas simplesmente pela forma como os estudantes entendem e retribuem ao contexto em que estão inseridos. O seu desenvolvimento, no contexto universidade, deve ser entendido à luz dos incentivos académicos, bem como, pela essência e energia que estes mesmos incentivos proporcionam para o progresso do desenvolvimento do estudante. Neste sentido, é importante compreender de que modo o espaço e ambiente institucionais como salas de estudo e leitura, cursos, programas, laboratórios, seminários, residências, entre outros influenciam o desenvolvimento do estudante, isto

apesar da importância do meio institucional, o qual por sua vez infere ao nível das competências e capacidades do estudante como admitem alguns investigadores (Chickering & Reisser, 1993)).

Como forma de colmatar alguns hiatos referentes aos estudos desenvolvimentistas, alguns investigadores, através das suas teorias, pretendem compreender de que forma o impacto da instituição Universidade se manifesta sobre o desenvolvimento do estudante. Assim, as teorias de Astin (1997), Pascarella (Pascarella & Terenzini, 1991; Pascarella, 1980) e Tinto (1975) pretendem avaliar a forma como a aprendizagem e desenvolvimento integrativo e cognitivo dos estudantes se está a processar no seu percurso académico.

Tendo em conta que o percurso académico do estudante universitário deve estar pautado por um lado pelas suas próprias características pessoais e por outro lado pela envolvimento e vivência das atividades académicas e sociais, os investigadores entendem que desse modo, a formalidade e informalidade da instituição académica pode constituir o ponto de encontro e o ponto de partida em termos de integração e bem-estar.

Ora, se avaliar o percurso académico do estudante do ensino superior à luz das atividades académicas e das atividades sociais por ele vivenciadas verifica-se que o seu envolvimento com o ensino superior traduz-se numa melhor adaptação ao mesmo. Desta forma, essa adaptação realiza-se através dos planos de estudo, planificação de trabalhos, preparação para exames, em suma, gestão de tempo e rendimento académico e, também pela forma como o estudante universitário se relaciona com os colegas de curso e outros e com os docentes, bem como com toda a comunidade dos vários serviços universitários, no qual ele se insere.

### **A Teoria de Astin e o Desenvolvimento do Estudante**

Astin (1997) foi um dos primeiros investigadores a proceder a um estudo acerca do desenvolvimento e da adaptação do estudante no ensino superior, cuja teoria foi pioneira. O ponto de interesse da teoria de Astin (1997) centra-se no envolvimento, desenvolvimento e na adaptação do estudante e o impacto do ensino superior na sua performance académica.

Desta forma, o pioneirismo da teoria de Astin (1997) centra-se, em especial, na teoria do envolvimento, a qual consiste em que os alunos aprendam e entendam o quanto estão envolvidos com o meio académico e com a sua vivência social no ensino

superior. Neste sentido, Astin entende que um estudante envolvido é aquele que dedica e gere o seu tempo nesse meio académico, que passa grande parte do seu tempo na instituição, participando de forma ativa em organizações e atividades estudantis e que interage de forma continuada com os professores.

Pascarella e Terenzini (1991) referem que o papel do aluno, no início do modelo de Astin, poderia ser entendido da seguinte forma: “input-processo-output”; ou seja, em linguagem informática, o aluno recebe (input) um conjunto de informações que chegam até si, que é o organismo ou mecanismo, e que vai transformar em informações de saída. O aluno por sua vez vai processar todas as informações recebidas, neste caso na sala de aula (processo) e depois esse conjunto de informações adquiridas vão sair (output) do mecanismo após a aquisição das mesmas (exames).

Por sua vez, Astin (1993) refere que o modelo compreende três tipos de informação a ser tidas em conta, “input-ambiente-output”. No que se refere ao “input”, este é referente às características próprias do estudante no momento de entrada na universidade; o “ambiente” é relativo ao meio académico, ou seja, aos professores, colegas, programas académicos e educacionais; e, o “output” ou produto final é alusivo novamente ao estudante, mas com as características que ele adquiriu ao longo da sua passagem pelo meio académico, isto é, é o estudante com os conhecimentos adquiridos, novas atitudes e valores, habilidades que absorveu no meio académico.

**Tabela 1: Classificação dos Resultados do Estudante por tipo de resultado e tipo de dado:**

Dados	Resultados	
Psicológicos	Afetivos	Cognitivos
	Auto conceito	Conhecimento
	Valores	Pensamento crítico
	Atitudes	Habilidades básicas
	Crenças	Aptidões especiais
	Busca de realização	Realização académica
	Satisfação com a universidade	Desenvolvimento profissional
Comportamentais	Hábitos pessoais	Nível de realização educacional
	Ocupações/Saúde mental	Nível de realização profissional
	Cidadania	Nível de responsabilidade
	Relações interpessoais	Renda
		Prémios ou reconhecimento especial

Adaptado de Astin (1996)

Para Astin (1996; 1993), o resultado final alcançado pelo estudante pode ser entendido em simultâneo através dos resultados afetivos e cognitivos como através dos dados psicológicos e comportamentais, como é evidenciado na tabela anterior.

Por outras palavras, Pascarella refere que o aluno é um agente recetor passivo da informação desenvolvida pelos professores e programas universitários, visto que o aluno é que vai determinar o seu grau de envolvimento com todo o meio académico, seja para com as aulas, com as atividades extracurriculares ou sociais.

Assim, Astin (1984) diz que a aprendizagem do aluno e o seu desenvolvimento resultam do seu envolvimento qualitativo e quantitativo nas atividades académicas. Além disso, enfatiza que o autêntico envolvimento do aluno verifica-se no investimento que ele faz ao nível dos seus estudos académicos, relação e atividades referentes à instituição académica, bem como, dos seus interesses e objetivos traçados. Uma forma de perceber o nível de envolvimento e o seu desenvolvimento educacional é entender o quanto o estudante do ensino superior está envolvido com os seus amigos, família e interesses extra ensino superior.

Astin, por outro lado, assegura que na prática do ensino, os professores, para além do conteúdo temático e pedagógico da disciplina e curso, devem direcionar o seu foco de atenção para o aluno. Tal é deveras importante, na medida em que o docente, ao dirigir o seu foco para o aluno em detrimento das suas práticas pedagógicas, está a induzir um envolvimento cada vez maior do aluno e da sua aprendizagem. Daí que é importante que os professores não evidenciem a sua técnica pedagógica mas que concentrem a sua atenção no aluno, visto que a motivação de um aluno constitui uma grande maximização para o seu processo de aprendizagem.

O que Astin procura evidenciar na sua teoria é que os professores devem focalizar a sua pedagogia, primeiro, na motivação do aluno e, em segundo, no seu comportamento, para que haja um envolvimento total do aluno e que estes se tornem bons alunos.

Quanto aos alunos do ensino superior, tal envolvimento também tem que se ter em conta, na medida em que o universo estudantil é bastante diversificado, para além, das premissas, retenção e abandono escolar constituírem dois pontos de grande preocupação tanto para a instituição como para docentes.

As várias de pesquisas efetuadas por Astin, no que se refere ao impacto do envolvimento dos alunos e o seu envolvimento no meio académico, acentuam que os alunos devem estar envolvidos de forma ativa no seu ambiente, neste caso, o meio

académico, com o objetivo e finalidade de aprender e crescer na faculdade (Evans et al., 1998). Quando Astin (1984) fala de envolvimento, ele define-o como a quantidade energia física e energia psicológica, que o estudante do ensino superior despense nas várias atividades acadêmicas, quer lúdicas quer letivas.

Desta forma, Astin citado por Evans et al. (1998) propõe alguns princípios referentes ao envolvimento do estudante do ensino superior:

1 – O envolvimento está relacionado com toda a energia tanto física como psicológica empregue num objetivo principal, a universidade e as suas vertentes letivas e lúdicas;

2 - O envolvimento é algo que é contínuo, embora haja estudantes que tenham um envolvimento maior do que outros nas várias tarefas;

3– O envolvimento abarca uma ambiência quantitativa e qualitativa;

4– O envolvimento do estudante, em termos qualitativos e quantitativos, vai traduzir-se proporcionalmente no seu desenvolvimento e aprendizagem;

5 – Por fim, o envolvimento do estudante pode relacionar-se com a capacidade e eficácia de promoção do programa educativo ou de qualquer política educativa a si adstrita.

Mediante estes princípios e de acordo com a teoria desenvolvida por Astin, pode-se entender o envolvimento do estudante no seu meio académico, isto porque, quanto mais o estudante se envolver na instituição, maior volume de aprendizagens vai apreender, o que por sua vez se irá refletir no seu desenvolvimento pessoal que será maior. Só um grande envolvimento do estudante com o seu meio académico é que poderá levar a um recuo da retenção dos estudantes no ensino superior.

Outro autor, que segue a par da teoria de envolvimento de Astin é Schlossberg cuja teoria acerca da marginalidade constitui um conceito importante reconhecido no meio universitário. Segundo Schlossberg, os estudantes sentem-se marginalizados quando eles não se sentem encaixados com o meio e os seus pares, o que leva a resultados negativos como “irritabilidade, depressão e auto-consciência” (Evans et al., 1998). O sentimento de marginalização provocado nos alunos vai levar a que eles se perguntem se eles “interessam a alguém” (Schlossberg, 1989).

Schlossberg realça que é imperativo que as instituições de ensino superior façam com que os alunos sintam que eles significam algo e esse sentimento e significado devem envolver o estudante nas atividades e programas da instituição.

Assim, o primeiro passo para que os estudantes se sintam envolvidos no meio universitário é levar os estudantes a interagirem como os seus pares. De acordo com a teoria de Schlossberg, a interação do aluno com o seu par é de imperativa importância, na medida em que a participação do estudante nas atividades universitárias, lúdicas e letivas, é significativa para o seu envolvimento e desenvolvimento.

A participação do estudante, nas diversas ações académicas, vai permitir gizar o grau de envolvimento do estudante, a sua participação e a forma como se relaciona com os seus pares. Para além das inúmeras atividades académicas, o meio envolvente físico e social dos vários departamentos também constituem elementos importantes, no que se refere ao fomento do envolvimento do aluno.

Assim e como já foi referido, o sucesso do aluno no ensino superior resulta do seu envolvimento com a instituição, da quantidade de aprendizagens que adquire e do seu melhor desenvolvimento enquanto pessoa. Para Astin (1997), o condicionamento do desenvolvimento do estudante do ensino superior depende da densidade do seu envolvimento, maior ou menor, nas suas vivências académicas.

Todavia, Pascarella e Terenzini (1991) salientam uma determinante crítica feita a Astin, os quais enfatizam que a teoria de Astin não apresenta as premissas e variáveis que desencadeiam o fator mudança referentes ao envolvimento do estudante no ensino superior, bem como determinados comportamentos.

### **A Teoria de Pascarella e o Meio Universitário**

Sendo o estudante do ensino superior um objeto de estudo importante, nas suas diversas vertentes, o meio universitário não deixa de ter a sua importância, por constituir o meio fulcral de onde se desencadeia e produz toda uma cultura académica sagaz e relevante.

O modelo que Pascarella (1980) pretendeu desenvolver, tendo em conta as suas pesquisas bem como os estudos de outros autores, preconizava encontrar de que forma os diversos meios académicos produziam efeitos ao nível do desenvolvimento dos estudantes e da sua aprendizagem.

O meio académico, como se sabe, consiste num polo importante de interações entre os vários alunos, os seus pares, comunidade científica e não científica, cuja interação deve ser participada pelo próprio aluno de modo a que o seu envolvimento com o meio académico seja maximizado, como já foi evidenciado por Astin.

As interações entre os seus pares e o meio académico, de facto, constituem um grande reforço no que se reporta à aprendizagem académica do estudante, na medida em que estas medeiam outras áreas da vida universitária como a discussão de políticas e questões relacionadas com as atividades do meio académico, discussões e/ ou debates acerca das várias crenças, sejam elas filosóficas, políticas ou de teor religioso, debates acerca de ciência, tecnologia, artes ou relações internacionais (Pascarella & Terenzini, 2005).

Para Pascarella (Pascarella & Terenzini, 1991; 1980), o desenvolvimento do estudante e da sua aprendizagem pode resultar também de outros fatores importantes para o seu desenvolvimento e envolvimento académicos, como rendimento académico, competências e personalidade que constituem as características pessoais do estudante; currículo académico, políticas administrativas, dimensão da instituição e políticas de seleção que constituem as características estruturais e organizacionais das instituições, bem como outros fatores de foro social e vivencial como o ambiente universitário, a relação dos estudantes com os seus pares e professores que constituem os agentes socializadores mais diretos e a proporção do esforço despendido pelo aluno ao longo do seu percurso académico (Silva, Ferreira, & Ferreira, 2003; Silva, 2012) .

Uma forma muito simples de entender a teoria evidenciada por Pascarella consiste na análise do seu modelo (fig. 1) bem como das variáveis e fatores que vão permitir uma maior interação e envolvimento do aluno com o meio universitário, já salientado.

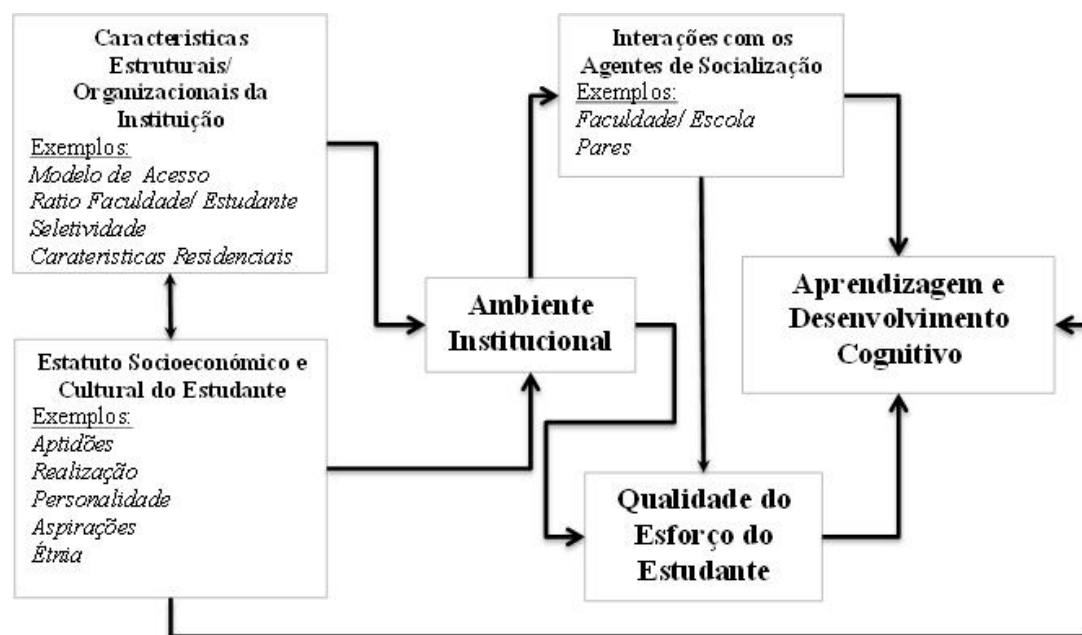


Figura 1: Modelo de Pascarella (1985)



Tendo em conta os diversos fatores, aquelas que denotaram uma maior ênfase segundo Pascarella e Terenzini (1991) foram as características pessoais do estudante e a sua interação demonstrada para com o outro. Desta forma entende-se que o fator chave do maior envolvimento ou menor envolvimento do estudante do ensino superior focaliza-se no meio social e cultural da instituição que acolheu o estudante. Será essa maior ou menor envolvimento do estudante com o meio sociocultural da instituição que irá determinar o grau da sua integração, isto a nível social, pessoal e sobretudo académico.

Pascarella (1980), ao realizar uma análise acerca dos vários estudos efetuados, procurava compreender a relação do desenvolvimento do estudante com a sua presença na instituição.

O resultado dessa análise permitiu perceber que as várias relações estabelecidas entre os vários agentes como os professores e colegas e as pretensões delineadas pelo próprio estudante constituíam o sustentáculo face à forma como o estudante vivenciava a sua vida académica tendo em conta a instituição, o seu desenvolvimento pessoal, intelectual e interpessoal, bem como face ao seu rendimento académico.

Todavia em termos contextuais verifica-se, de modo geral, que uma boa integração no meio universitário tem como “ponto fulcral” o relacionamento interpessoal do estudante com os seus pares. Além disso, essa boa integração no meio universitário tem como ponto de destaque a forma como as interações se processam em termos sociais e de âmbito físico.

Sendo a ambiência física e social da instituição universitária um fator determinante para o desenvolvimento e envolvimento do estudante, na ótica da perspectiva desenvolvimentista (Chickering & Reisser, 1993), o desenvolvimento do estudante processa-se ao longo dos vários vetores, destacando-se as várias interações e relações interpessoais que vai estabelecer com os seus pares, outros estudantes, professores e amigos.

Se o envolvimento do estudante constitui um fator importante para sucesso académico, como já foi referido, a integração académica deve ser entendida como crucial, visto que tanto o envolvimento como a integração académica são dois pontos orientadores para uma boa adaptação académica. Nesse sentido, Diniz (2001) refere que uma boa integração no meio académico resulta dos seguintes indícios: equilíbrio

emocional, rendimento acadêmico, compromisso com o curso, estabelecimento de relações interpessoais e envolvimento no meio acadêmico e social.

Apesar da grande importância evidenciada face aos fatores pessoais do estudante com os fatores que se referem com a sua integração no meio acadêmico, existem outros fatores bastantes pertinentes a ter em conta, e os quais poderiam constituir a “chave” para a resolução de alguns problemas evidenciados no comportamento e “sucesso” do estudante.

Esses fatores referem-se ao papel que a família desempenha ao longo do percurso do estudante, bem como outros fatores que se encontram para além da instituição Universidade, como são os compromissos dos estudantes, as suas ambições e reflexões bem como as suas escolhas.

### **A Teoria de Integração de Tinto**

A integração do ensino superior, como já foi evidenciado, visa essencialmente no envolvimento do estudante com o meio acadêmico. Todavia, sendo o ingresso no ensino superior, uma nova fase em termos educacionais, poderá ser analisada tendo em conta as cisões face a esta nova realidade.

O jovem estudante, ao ingressar no ensino superior, segundo Pachane (2003) é exposto a inúmeras roturas, as quais vão de encontro com o seu passado, ou seja, vai haver uma quebra de laços afetivos e do foro familiar, bem como uma rotura ao nível de valores e vínculos; por outro lado o contacto com a nova realidade vai criar no jovem estudante a aquisição de novos valores, o estabelecimento de novos relacionamentos e uma nova visão do mundo mais ampla e diversificada.

Estas várias cisões e mudanças que se vão processar nesta nova etapa do jovem estudante universitário podem ser entendidas como uma nova passagem para um “novo mundo e espaço”. Neste sentido, Tinto (1988) interpretou-o como sendo um rito de passagem, por onde os estudantes que ingressam no ensino superior terão de passar, ou seja, este rito apresenta três fases, a da separação, a da transição e a da integração, como descreveu Van Gennep em 1960. Desta forma, a fase da separação representa para o estudante uma cisão entre os seus hábitos antigos e a aquisição ou ajustamento de novos hábitos face à nova instituição. Numa primeira fase, esta etapa poderá causar alguma desorientação e em alguns casos por em causa a continuação do jovem estudante no curso. Passada a fase da cisão, a mais conturbada, a fase da transição referente ao novo

meio universitário, vai requerer ao estudante que este adquira novos comportamentos e normas condizentes com a nova realidade. À semelhança da fase anterior, esta nova fase vai provocar no estudante uma certa confusão, quebra e tristeza, na medida em que o estudante não se encontra totalmente integrado na nova realidade e as diferenças com os seus hábitos antigos são grandes. No que se refere à última fase, a da integração, o estudante nesta fase terá que adotar as normas e comportamentos do meio académico, no qual está inserido e estabelecer várias interações com os vários atores sociais no meio académico, como os seus pares, professores, funcionários ou outros estudantes.

Tinto quando se refere à integração, define-a como um conjunto de predisposições normativas e de valores comportamentais que o estudante deve partilhar e participar com os seus colegas e professores, e de exigências formais e informais que ele deve respeitar, a fim de fazer parte da instituição e comunidade académica (Tinto, 1975). Assim, qualquer processo de integração sobrevém da interação do estudante e a instituição, cuja interação e integração deve ser assimilada de forma recíproca e dinâmica, sendo que todos os estudantes constituem elementos importantes na modificação do meio académico (Polydoro, Primi, Serpa, Zaroni, & Pombal, 2001).

Tinto (1988), por outro lado, evidencia que a integração do estudante no ensino universitário pode ser facilitado, na medida em que as instituições, ao facultarem diversos programas à nova comunidade estudantil, estes constituirão novas possibilidades de estabelecer contacto entre o novo estudante e a comunidade institucional académica. Contudo, também poderá acontecer o contrário: O estudante, ao tentar integrar-se por si mesmo, sem o apoio de algum elemento ou colega, poderá ter a sua permanência no curso ou na instituição académica minada por essa falta de apoio.

No entanto há que ter em conta que este processo de transição não deve ser entendido como uma fase negativa, independentemente da experiência vivenciada pelo estudante. Toda e qualquer transição devem ser encaradas como um desafio para, por um lado alcançar uma maior autonomia e por outro a aquisição de competência e apoio numa determinada área específica (Pinheiro & Ferreira, 2002).

Desta forma, para que a integração do estudante no ensino superior se processe com algum sucesso, deve-se ter em conta vários fatores que lhe são inerentes, e os quais estão relacionados com o jovem estudante e o meio universitário. Esses vários fatores situam-se ao nível pessoal, na medida em que envolve a sua própria pessoa, bem como o seu bem-estar físico e psicológico; outro fator situa-se ao nível interpessoal, no

sentido em que envolve o seu grande suporte emocional, ou seja a família, colegas e professores; outro fator prende-se com os seus estudos académicos, ou seja, o estudante terá que aprender a organizar o seu tempo de estudo bem como toda a sua aprendizagem; outro ponto relaciona-se com a própria instituição, isto é, o estudante deverá participar em atividades com os seus colegas e a própria instituição, de forma a facilitar o seu envolvimento e desenvolvimento e, por último, o fator vocacional, que constitui um fator bastante importante, na medida em que o estudante terá que se adaptar àquele que será o princípio do seu futuro, o seu curso, projetos e profissão (Almeida, Ferreira, & Soares, 1999; Almeida, Soares, & Ferreira, 2002)

A integração do estudante no meio universitário constitui o cerne de uma vasta investigação profícua e produzida por vários autores, a qual uma revisão de literatura acerca do assunto permitiu compreender que existem outros fatores que lhe são mencionados como o suporte social, a expectativas académicas do curso, o rendimento académico do estudante, a escolha do curso, a permanência ou desistência do curso e instituição e as atividades extracurriculares (Almeida & Cruz, 2010; Almeida et al., 2003, 2002; Soares, Vasconcelos, & Almeida, 2002).

Vários autores procuraram investigar a influência de medidas psicossociais para a integração do estudante na instituição universitária. Os investigadores Napoli e Wortman (1998) a partir da teoria desenvolvida, em 1975 por Tinto, depreenderam que a integração do estudante no meio académico está diretamente ligada a vários fatores psicossociais, nomeadamente a sua base social, responsabilidade pessoal, bem-estar psicológico, amizades e auto-estima, satisfação académica e competência social; como também, pelas características inerentes ao próprio estudante como o seu interesse e responsabilidade face ao novo desafio, a sua situação socioeconómico e a sua relação e compromisso face à instituição académica. Desta forma infere-se que os estudantes que estejam em termos académicos bem integrados são aqueles que são mais interessados, que apresentam uma grande auto-estima e que estão mais satisfeitos com os seus resultados.

No entanto, Soares, Vasconcelos e Almeida (2002)concluíram que a participação dos estudantes em atividades de associativismo académico, atividades desportivas e culturais apresentavam uma inclusão e envolvimento bem desenvolvidos a qual se traduzia na diversidade de atividades, nos diversos relacionamentos com os colegas, no trabalho de equipa e no tratamento das suas relações interpessoais. Por outro lado, os estudantes que não apresentavam uma presença assídua nas atividades extracurriculares,

apresentavam por sua vez um melhor rendimento acadêmico, visto que o factor tempo era focalizado no seu rendimento acadêmico. Ao invés disso, os estudantes que tinham uma presença mais assídua nas atividades culturais e extracurriculares apresentavam uma melhor integração e adaptação, ao meio acadêmico do que aqueles que se focalizavam somente nos estudos.



***III- As Residências Universitárias:  
Espaços Educativos***





## **Introdução**

As residências universitárias, tal como o nome indica, consistem numa casa/alojamento a qual é, especialmente, destinada aos estudantes da Universidade.

Em Coimbra existem diversas residências universitárias destinadas ao alojamento de estudantes que frequentam o ensino superior na Universidade de Coimbra.

Existem 14 residências universitárias, sendo 2 masculinos, 5 femininos, 6 mistos e 1 para estudantes de mobilidade, pós-graduados, investigadores e docentes estrangeiros, para 1317 lugares

Todas Residências Universitárias apresentadas se encontram sob a alçada dos Serviços de Ação Social da Universidade de Coimbra, em particular do NA (Núcleo de Alojamentos) que se encontra situado na rua Oliveira Matos, nº 27, em Coimbra. De acordo com informação obtida na página electrónica dos Serviços de Ação Social da Universidade de Coimbra são funções do serviço de alojamento promover o acesso de estudantes e investigadores a condições de alojamento que criem um ambiente adequado ao estudo, de bem-estar, apoiando na integração no meio social e académico; efetuar o atendimento dos alunos, gerindo os processos de candidatura; assegurar o acompanhamento dos estudantes que se encontram nas RU, procurando o despiste e encaminhamento de situações possivelmente problemáticas, garantindo o bom funcionamento das residências no que concerne à otimização de recursos, ao bom ambiente estudantil e promovendo e apoiando atividades culturais e desportivas; compete ainda ao Núcleo de Alojamentos assegurar a gestão das residências, procurando que seja cumprido o Regulamento Geral das Residências Universitárias e outros regulamentos que se lhe possam aplicar; e, por fim, proceder à inventariação permanente das necessidades relativas ao bom funcionamento das residências (Serviços de Ação Social, 2013).

## **Os primeiros alojamentos para estudantes**

A Universidade foi instituída pelo rei D. Dinis, em 1290 e fixou-se definitivamente em Coimbra, em 1537 com D. João III. A preocupação referente aos alojamentos dos estudantes que vinham estudar para a Universidade, já se fazia sentir na época.

A entrada para a Universidade constituía um grande marco na vida de qualquer estudante universitário e para a sua família, apesar do ensino superior estar ao alcance de todos; na época medieval e moderna, aquele que ascendia a entrar para a Universidade, constituía um orgulho para a família e um exemplo para toda a região desse *futuro Doutor*.

Neste sentido, durante o reinado de D. Dinis, foram construídas as primeiras casas de alojamento para estudantes, na zona da Almedina, através do diploma régio de 1309, “*Charta Magna Privilegiorum*”, que determina: “que sejam eleitos todos os anos homens probos do concelho de Coimbra e dois escolares idóneos para tratarem dos problemas relativos à residência estudantil; eram os taxadores que ficavam encarregados de avaliar o justo preço das casas”. Mediante, a promulgação deste diploma régio, o monarca dá início à construção dessas residências destinadas aos estudantes que vinham para a Universidade e, cuja frequência e usufruto das mesmas seria mediante o pagamento do seu aluguer (Vaz, 2009).

Até à década de cinquenta, a ação social escolar era praticamente inexistente e em consequência as residências universitárias não eram comuns. Quando as residências universitárias, surgiram, eram utilizadas apenas como dormitórios para os alunos que vinham de longe. As raparigas, as poucas que ingressavam no ensino superior viviam em grande parte em lares, quartos particulares ou em casas arrendadas pelas próprias famílias. No início da década de sessenta do século passado, os rapazes viviam em repúblicas que para além da dormida já forneciam alimentação a um pequeno número de estudantes universitários. Além das repúblicas haviam no máximo cinco pequenas residências (20 a 25 camas): Três ou quatro da Mocidade Portuguesa, das quais uma era feminina e uma residência do Centro Académico da Democracia Cristã, conhecido como CADC (Vaz, 2009).

Tal como na época, hoje em dia, o mesmo problema se coloca a todo o estudante que ingressa no Ensino Superior. Apesar da grande oferta e opções de escolha que os jovens estudantes universitários têm, no que se refere a alojamentos, a escolha, localização, condições e valor monetário, constituem uma enorme “dor de cabeça” e sufoco, para os estudantes e famílias.

As residências universitárias, à semelhança das repúblicas e outras casas em que haja uma partilha de espaços e vivência comunitária, consistem num espaço, em que o alojamento é comum, ou seja, numa residência podem viver um universo de cerca de cinco a dez pessoas, em que os encargos económico-financeiros são repartidos por todos

e os espaços comuns são partilhados pelos membros que habitam na residência; vivem em comunidade, de forma democrática e a gestão da casa é da responsabilidade dos membros que a habitam, bem como as decisões tomadas.

Na construção das residências é de extrema importância serem tidas em consideração condições envolventes, promotoras da comunicação e do desenvolvimento pessoal e social (N. Ferraz, Pereira, Castanheira, & Taveira, 2011).

### **As Residências Universitárias hoje**

As residências universitárias (RU) são moradias como qualquer outra, mas que ao contrário do que aconteceu no passado vão para além do alojamento a estudantes que frequentam a universidade. Está integrado num conjunto mais vasto de apoios dos SASUC que dão a possibilidade de realização do sonho de milhares de estudantes que vêm na ação social escolar, o apoio eficaz e profícuo quer ao nível dos apoios diretos quer ao nível da prestação de serviços. Os SASUC possuem catorze RU e têm a capacidade de alojar mais de mil, trezentos e cinquenta estudantes universitários (Vaz, 2009).

As residências universitárias dos Serviços de Ação Social da Universidade de Coimbra distribuem-se por:

- **Pólo I (Alta de Coimbra)**

Residência Universitária da Alegria, residência Universitária S. Salvador, residência Universitária João Jacinto residência Universitária Padre António Vieira.

- **Pólo II (Departamentos da FCTUC)**

Residência Universitária do PoloII-1, residência Universitária do PoloII-2, residência Universitária Pedro Nunes

- **Pólo III (Ciências da Saúde, junto ao AIBILI)**

Residência Universitária do Pólo III

- **Zona de Celas**

Residência Universitária António José de Almeida

- **Penedo da Saudade e S. José**

Residência Universitária Penedo da Saudade, residência Universitária Santos Rocha, residência Universitária Teodoro e residência Universitária Combatentes.

A gestão das RU de Coimbra está incumbida à Coordenadora do Núcleo de Alojamentos, sendo a autoridade máxima das residências a Administradora dos SASUC.

Compete à gestora:

- Gerir as residências e seus bens; alojar e acompanhar a estadia do estudante, prestando-lhe todo o apoio necessário (roupa de cama e atoalhados, electricidade, água, gás e internet),
- Verificar se o estudante cumpre com as normas do regulamento interno das mesmas, entre outras.

A candidatura ao alojamento numa RU-SASUC é anual e obedece ao preenchimento de candidatura online. Pode ser residente dos SASUC:

- O estudante inscrito e matriculado na Universidade de Coimbra
- O estudante nacional (prioridade para bolseiros dos SASUC), e outros estudantes com bolsa atribuída por entidades diferentes que reúnam as condições exigidas para serem alojados nas Residências Universitárias,
- Os estudantes da U.E. e provenientes dos Países de Língua Portuguesa, ao abrigo de protocolos de cooperação,
- Os estudantes de mobilidade (devem dirigir os seus pedidos ao Núcleo de Alojamentos).
- Os estudantes não bolseiros, desde que, depois de alojados os candidatos anteriores, a capacidade das residências o permita.

De acordo com o Regulamento Geral das Residências Universitárias são deveres dos residentes:

1. Pagar pontualmente a mensalidade, conhecer e cumprir o presente regulamento e demais regras em vigor na Residência Universitária,
2. Cuidar do material que têm à sua disposição e manter as condições de habitabilidade do seu quarto,
3. Zelar pela conservação do quarto e pela limpeza do equipamento existente e dos espaços à sua responsabilidade,
4. Respeitar o período de descanso,
5. Promover a redução de consumos de água, gás e de electricidade de forma a apoiar a sustentabilidade da Residência Universitária,
6. Manter uma conduta pessoal que favoreça a convivência e o respeito entre os residentes e os funcionários,

7. Comunicar aos SASUC qualquer anomalia que se verifique no funcionamento da Residência Universitária.

De Salientar que sempre que por parte dos residentes ocorram comportamentos contrários às regras definidas no Regulamento, atos ilícitos, ou outros que de alguma forma violem os deveres gerais que devem presidir à vida em comunidade, pode ao seu autor ser aplicada uma das seguintes sanções:

- a) Advertência oral;
- b) Advertência escrita;
- c) Transferência de residência;
- d) Expulsão da residência;
- e) Perda definitiva do direito a residir em qualquer Residência Universitária dos SASUC.

As residências universitárias, hoje, sem prejuízo dos princípios de complementaridade e do apoio às famílias procuram um justo equilíbrio na sua missão do apoio ao estudante universitário, tentando contribuir para o cumprimento do requisito que diz que nenhum estudante seja excluído do ensino superior por razões económicas.



#### ***IV- Contribuição Empírica***





## **Introdução**

A nossa pesquisa, enquanto ato de conhecimento, tem como sujeitos do conhecimento, os pesquisadores e os profissionais quer os assistentes sociais, quer os psicólogos e outros grupos interessados nesta realidade concreta. Quanto mais pesquisarmos e divulgarmos as nossas pesquisas, tanto mais se vai podendo superar o conhecimento anterior nos seus aspetos mais singelos. Deste modo, fazendo pesquisa, educamos e educamo-nos.

Neste capítulo serão determinados os métodos a utilizar para obter as respostas às hipóteses formuladas. Exploramos, descrevemos, examinamos as associações e diferenças para a verificação dessas hipóteses. É ainda nesta parte do trabalho que definimos a população e a amostra, bem como os instrumentos a utilizar para a colheita de dados, assegurando a sua adequação, validade e fiabilidade. Por fim são apresentadas as técnicas de tratamento e análise dos dados.

## **Metodologia**

Neste capítulo pretende-se descrever de forma sequencial, as diversas etapas que orientam a elaboração deste estudo. Utilizámos uma abordagem pela metodologia quantitativa, obedecendo a um plano pré-definido de recolha de dados observáveis e quantificáveis, com a aplicação de instrumentos de medida por questionário, num total de seis questionários, com a finalidade de se obterem informações para análise e discussão de resultados. É de salientar que o estudo envolve estudantes universitários alojados nas residências universitárias dos SASUC no ano curricular 2012/2013, sendo um estudo do tipo descritivo- correlacional de nível II.

## **Objetivos**

- 1-**Compreender os níveis de adaptação, suporte social e bem-estar subjetivo em função do género.
- 2-**Analisar os níveis de adaptação, suporte social e bem-estar subjetivo dos estudantes universitários alojados nas residências universitárias em função da tipologia de residência.
- 3-**Analisar as relações entre adaptação, suporte social e bem-estar subjetivo dos estudantes universitários alojados nas residências universitárias.

Decorrente dos objetivos deste estudo construiu-se quatro hipóteses de resultados, norteadoras do estudo. A opção de formular hipóteses por construção em vez de indução ou dedução deveu-se ao facto das nossas hipóteses terem surgido “... *a partir* dos conhecimentos já existentes a respeito de um problema científico, resultando de um trabalho intenso de colheita, organização e análise de dados” (Pocinho, 2012, p. 47).

**Apresentam-se então as hipóteses de investigação formuladas:**

*H1- Existem diferenças significativas nos níveis de adaptação académica, suporte social, bem-estar subjetivo e satisfação com a vida dos estudantes universitários alojados nas residências universitárias, em função do género;*

*H2- Existem diferenças significativas nos níveis de adaptação, suporte social, bem-estar subjetivo e satisfação com a vida dos estudantes universitários alojados nas residências universitárias, em função da tipologia da residência universitária;*

*H3- Existem diferenças significativas nos níveis de adaptação, suporte social, bem-estar subjetivo e satisfação com a vida dos estudantes universitários alojados nas residências universitárias, em função da lotação da residência universitária;*

*H4- Existe uma relação significativa entre os níveis de adaptação, suporte social, bem-estar subjetivo e satisfação com a vida dos estudantes universitários alojados nas residências universitárias;*

**Participantes/ Amostra**

A população alvo deste estudo engloba todos os estudantes universitários, alojados em residências universitárias dos Serviços de Ação Social da Universidade de Coimbra no ano curricular 2012/2013, sendo beneficiários de bolsa de estudo, quer por esta entidade ou por outras entidades bolseiras ou não bolseiros.

No ano letivo 2012/2013, a população total alojada foi de **981** alunos, distribuídos pelas treze residências universitárias. É de salientar que no total são catorze, porém uma das residências é direcionada para alojamento de Investigadores e Doutorandos, sendo que estes, não fizeram parte do nosso estudo.

Foi entregue o questionário a todos os alunos da população em estudo pelo que a amostra ficou constituída pelo número de alunos que aceitaram participar no estudo e

apresentassem o questionário devidamente preenchido. Assim, 486 residentes (49,54% dos alunos alojados) devolveram os seus questionários corretamente preenchidos.

Para estes casos, Pocinho (2009) sugere calcular a margem de erro amostral. Assim e de acordo com a fórmula abaixo apresentada em que  $p=49,54$ ;  $q= 50,46$ ;  $n=486$ , o nosso erro amostral foi de 2,27%.

*Fórmula para conhecer a margem de erro padrão*

$$\sigma_p = \sqrt{\frac{(p \cdot q)}{n}}$$

*Onde:*

*n = Tamanho da amostra*

*$\sigma_p$  = Erro padrão ou desvio da percentagem com que se verifica determinado fenómeno*

*p = percentagem do fenómeno*

*q = percentagem complementar*

### **Instrumentos de Avaliação**

O pressuposto de Quivy e Campenhoudt (2005), de que uma investigação não é uma sucessão de métodos e técnicas do tipo receituário que bastaria prescrever e aplicar tal e qual se apresentam, numa ordem imutável, foi um guia elementar que justificou a nossa opção por um conjunto de instrumentos. Estes de recolha de dados definem-se se tendo em conta a natureza dos fenómenos que se pretendem estudar e o tipo de estudo a efetuar.

Desta forma, a recolha de dados junto dos sujeitos foi efetuada através de questionários auto administrados e anónimos. Esta opção metodológica relaciona-se ainda com os objetivos do estudo e as características dos elementos constituintes da amostra, dado que a escolha do método de recolha se realiza em função da natureza das variáveis e da estratégia de análise prevista (Fortin, 1999).

De acordo com Colás Bravo e Buendia Eisman (1992) um questionário pretende conhecer o que os inquiridos sabem, opinam ou pensam mediante perguntas realizadas por escrito, sem a presença do entrevistador. Foi este o instrumento utilizado, como referimos, para recolher a opinião dos indivíduos que compõem a nossa amostra, apresenta uma breve introdução onde é explicado o âmbito e finalidade do estudo, bem como o seu modo de preenchimento (Anexo I).

Numa primeira parte foram realizadas questões fechadas no sentido de avaliar a natureza socio-demográfica (caraterização do estudante) da população e uma segunda parte que pretendia caraterizar a residência universitária.

Numa terceira parte do questionário foram utilizadas escalas para dar resposta aos objetivos do estudo (Questionário de Vivências Académicas - QVA-r; o Questionário de Suporte Social - SSQ-6; a Escala de satisfação com a vida - SWLS, e a Escala de afeto positivo e negativo - PANAS. A seguir descrevem-se de forma mais detalhada, cada um dos instrumentos supracitados.

#### *Questionário de Vivências Académicas (QVA-r)*

O QVA-r é um instrumento de autorresposta com um formato do tipo likert que procura avaliar as dificuldades experienciadas pelos estudantes na transição e/ou frequência universitária (Almeida et al., 1999). O questionário é constituído por 60 itens, distribuídos por cinco dimensões (pessoal, interpessoal, carreira, estudo e institucional) que foram privilegiadas por serem consideradas, na literatura e pelos autores, como “decisivas para a qualidade da adaptação académica dos estudantes” (Almeida et al., 1999, p. 187). No QVA-r quanto maior a pontuação em cada dimensão mais positivas e satisfatórias serão as vivências académicas em causa, ou seja mais positivamente se pode concluir pela adaptação ou ajustamento do estudante ao novo contexto de ensino. A tabela seguinte sistematiza a informação relativa à estrutura dimensional do QVA-r e tipologia dos itens por dimensão, bem como os índices de consistência interna encontrados, no estudo de Almeida, Ferreira & Soares (1999, p. 197).

*Tabela 2: Dimensões do Questionário das vivências académicas (QVA-r)*

QVA-r	Descrição	$\alpha$ original (Almeida et al, 1999)	$\alpha$ estudo (Diniz, 2013)
Pessoal (13 itens)	Inclui itens essencialmente associados ao self e às perceções de bem-estar, tanto físico como psicológico, por parte do estudante	0,87	0,84
Interpessoal (13 itens)	Inclui o relacionamento com os pares e o estabelecimento de relações mais íntimas, assim como aspetos relativos ao envolvimento em atividades extracurriculares.	0,86	0,85
Carreira (13 itens)	Inclui a adaptação ao curso, ao projeto vocacional e as perspetivas de carreira	0,91	0,86
Estudo (13 itens)	Inclui as competências de estudo do aluno, os hábitos de trabalho, a gestão do tempo, a utilização da biblioteca e de outros recursos de aprendizagem	0,82	0,80
Institucional (8 itens)	Inclui o interesse pela instituição, o desejo de nela prosseguir os seus estudos, o conhecimento e a perceção da qualidade dos serviços e estruturas existentes	0,71	0,68

Como se pode observar a consistência interna de cada subescala do QVA-r utilizado no nosso estudo, produziu coeficientes de consistência interna ( $\alpha$ ) muito semelhantes aos do autor original.

#### *Questionário de Suporte Social (SSQ-6)*

A parte IV do questionário é constituída pelo questionário conhecido como Questionário de Suporte Social, o *Social Support Questionnaire – Short Form* (Sarason, Sarason Sharin, & Pierce, 1987), também conhecido por SSQ – 6, e que constitui a versão reduzida do *Social Support Questionnaire*, ou SSQ. A versão utilizada foi a versão traduzida e adaptada para a população portuguesa por Pinheiro e Ferreira (2002).

O SSQ – 6 é um instrumento de medida do suporte social composto por 6 itens sendo cada um constituído por duas partes. Formulado na interrogativa, a primeira parte do item avalia o número de pessoas que o sujeito percebe como disponíveis para apoiarem numa determinada situação, podendo mencionar o número máximo de 9 pessoas, podendo ainda o sujeito optar pelo item de resposta “ninguém”. A segunda parte do item estima, utilizando uma escala de tipo Lickert com 6 pontos que se situam entre o “muito insatisfeito” (1) a “muito satisfeito” (6), demonstrando o grau de satisfação com a globalidade do suporte percebido pelo indivíduo.

Segundo Sarason et al., (1987), os scores parciais são obtidos dividindo a soma das pontuações nos itens por seis. Os valores médios obtidos são designados por índice numérico (SSQ6N) e índice de satisfação (SSQ6S).

Este instrumento foi construído para medir o suporte social como reflexo da percepção individual de ser amado, valorizado e aceite na relação com os outros (Pinheiro & Ferreira, 2002; Pinheiro, 2003; I. G. Sarason et al., 1987).

De acordo com a investigação de Pinheiro e Ferreira (2002) os níveis de consistência interna revelaram-se muito bons, com índices  $\alpha$  de Cronbach de 0,90 quer para a dimensão SSQ6Número quer para a dimensão SSQ6 Satisfação. No nosso estudo os índices foram muito semelhantes, embora ligeiramente mais baixos, tal como se demonstra na tabela que se segue.

**Tabela 3:** Dimensões do Questionário de Suporte Social (SSQ6)

SSQ6	Descrição	$\alpha$ original (Pinheiro & Ferreira)	$\alpha$ estudo (Diniz, 2013)
Numero (6 itens)	Inclui itens essencialmente associados à quantidade de suporte social	0,90	0,85
Satisfação (6 itens)	Avalia a satisfação com cada item do suporte social.	0,90	0,89

### *Escala de Satisfação com a vida (SLWS)*

A Escala de Satisfação com a Vida foi originalmente construída por Diener, Emmons, Larsen, & Griffin, (Diener, Emmons, Larsen, & Griffin, 1985), a partir de um conjunto de 48 itens, tendo sido posteriormente reduzida para 5, mantendo índices de fidelidade e validade aceitáveis (Simões, 1992). Esta escala foi planeada e estruturada (Diener et al., 1985), no sentido de avaliar o juízo subjetivo que cada indivíduo faz sobre a qualidade da própria vida, de acordo com critérios estabelecidos por si e não em função de padrões impostos externamente, pelo investigador ou por outrem. Assim sendo, a SWLS deixa ao respondente a liberdade de integrar e ponderar, da forma que entender, os vários domínios da sua vida em geral (por exemplo, a saúde, a família ou o bem-estar académico e profissional) e os diversos estados de espírito, de modo a chegar a um juízo global, positivo ou negativo, sobre a própria existência. Os sujeitos avaliam as suas condições de vida de maneira diferente, dependendo das suas expectativas, valores e experiências anteriores.

A escala utilizada neste trabalho é a versão portuguesa de Simões (Simões, 1992) composta por 5 itens, numa escala de Likert de 5 pontos: discordo muito (1); discordo pouco (2); nem concordo, nem discordo (3), concordo um pouco (4); concordo muito (5). A passagem de 7 alternativas de resposta (na versão original) para 5 teve o objetivo de simplificar e tornar a escala mais acessível a pessoas com escassas aptidões culturais, tendo presente o facto de não colocar em risco as suas propriedades psicométricas (Simões, 1992).

Os scores obtidos variam de 5 a 25, sendo que quanto mais elevado, mais elevada será a satisfação com a vida. A validação portuguesa da SWLS, realizada por Simões (Simões, 1992), apresenta um alfa de Cronbach de 0,77 e da análise fatorial emergiu um único fator que explica 53,1% da variância, sugerindo qualidades psicométricas

aceitáveis. No nosso estudo o resultado demonstrou uma maior consistência interna entre os itens e situou o instrumento na faixa da boa fidedignidade, como se pode observar na tabela subsequente.

**Tabela 4:** consistência interna do Questionário de satisfação com a vida (SLWS)

SLWS	Descrição	$\alpha$ original (Simões, 1992)	$\alpha$ estudo (Diniz, 2013)
Satisfação com a vida (5 itens)	Avalia o juízo subjectivo que cada indivíduo faz sobre a qualidade da própria vida	0,77	0,81

#### *Escala de Afeto Positivo e Afeto Negativo (PANAS)*

A PANAS (PANAS, Positive and Negative Affect Schedule; Watson, Clark e Tellegen 1988; Tradução e Adaptação, Simões, 1993), tem duas escalas: uma de Afeto Positivo (PA) e outra de Afeto Negativo (NA). É o instrumento que se utiliza para medir a vertente afetiva do bem-estar subjectivo. Esta escala teve originalmente, como seus autores Watson, Clark e Tellegen (1988) e é o resultado de diversas investigações que se preocuparam com a identificação das dimensões do afeto e com o esclarecimento da sua natureza.

A PANAS apresenta uma boa consistência interna, com valores para a PA que se situam entre 0,86 e 0,90 e para a subescalas NA, valores que se situam entre 0,84 e 0,87, não sendo nenhuma delas afetadas pelo quadro temporal considerado.

A versão portuguesa do PANAS foi validada por Simões (Simões, 1993) tendo o autor acrescentado um item em cada (inclui onze itens para avaliar o afeto positivo e onze para avaliar o afeto negativo) por considerar que “alguns destes itens originais não ficavam adequadamente traduzidos em termos de conteúdo” (Simões, 1993). Com esta alteração, Simões (Simões, 1993), conseguiu obter um alfa de Cronbach de 0,82 para a subescala de afeto positivo e de 0,85 para a subescala de afeto negativo. Deste modo, a versão portuguesa tem um total de 22 itens. As duas escalas revelam bons índices de fidelidade. Os alfas de Cronbach do nosso estudo foram idênticos aos do autor da versão portuguesa.

Tabela 5: Dimensões do Questionário PANAS

PANAS	Descrição	$\alpha$ do original (Simões, 1993)	$\alpha$ deste estudo (Diniz, 2013)
Afetos positivos (11 itens)	Engloba dimensões que avaliam se os sentimentos/ emoções acerca dos projectos são positivos	0,82	0,85
Afetos negativos (11 itens)	Engloba dimensões que avaliam se os sentimentos/ emoções acerca dos projectos são negativos	0,85	0,83

## Procedimentos

O primeiro passo consistiu no aprofundamento teórico sobre a temática a ser tratada. Pesquisou-se e consultou-se bibliografia relacionada com o tema, procedendo a uma seleção da informação que nos pareceu mais pertinente de forma a, mais tarde, serem relacionados com os resultados da investigação.

A selecção dos questionários teve por base os objetivos definidos para a investigação, assim como a bibliografia consultada. Depois de construído o questionário, procedeu-se à sua aplicação que decorreu durante os meses de Fevereiro e Março de 2013.

Quanto à distribuição, esta, foi feita pelo investigador em envelope fechado e entregue a cada funcionário responsável das residências universitárias, estes entregaram os envelopes aos delegados de cada andar/piso ou ala para preenchimento.

Por sua vez, a recolha dos questionários foi feita por cada funcionário responsável da residência universitária e entregue ao Investigador na própria residência ou no Serviço de Alojamentos dos SASUC, durante o mês de Abril de 2013. De uma forma geral, houve uma razoável recetividade dos estudantes neste estudo. Como foi referido anteriormente dos 981 questionários distribuídos, foram recolhidos e validados para análise 486 questionários preenchidos, representando 49,54% de devoluções.

## Procedimentos Formais e Éticos

Na investigação científica a colheita de dados deve ser precedida de procedimentos ético-legais que salvaguardem os direitos das pessoas envolvidas. Para a utilização dos instrumentos foi feito um pedido de autorização aos respetivos autores.



Para que seja possível aplicar o instrumento de colheita de dados, foi efetuado um pedido formal dirigido ao Exmo. Senhor Administrador dos SASUC, onde foi claramente apresentada a temática em estudo, os objetivos da investigação e as condições em que será feita a colheita de dados.

Na colheita de dados garantiu-se que a participação dos estudantes fosse voluntária, sendo precedida de informação sobre o seu âmbito e finalidades, asseguradas as condições de preenchimento individual e garantido o respeito pelo anonimato. Foi ainda pedida sinceridade nas respostas, dando a opção de desistir a qualquer momento ou de não entregar o questionário no final, sem o dever de justificar e sem ser penalizado. Ambas as estratégias visam diminuir o enviesamento de respostas.

### **Tratamento Estatístico**

O tratamento dos dados foi realizado através do programa estatístico IBM-SPSS versão 19.0. A decisão dos designs estatísticos (paramétricos ou não paramétricos) a utilizar para o tratamento e análise de dados, adequaram-se em função dos seguintes critérios: o valor de simetria, obtido através do quociente entre o valor estatístico da Skewness a dividir pelo erro padrão da medida (se o resultado estiver entre +2 e -2 é simétrica logo decisão é paramétrica); o valor de achatamento, obtido através do quociente entre o valor estatístico da Kurtosis pelo seu valor do erro padrão (se o resultado estiver entre +2 e -2 é mesocúrtico, logo decisão é paramétrica); a avaliação da aderência à normalidade, através da utilização do teste estatístico de Kolmogorov-Smirnov (quando  $p > 0,05$  as variáveis em estudo possuem uma distribuição normal).

A leitura dos coeficientes de simetria e achatamento (curtose), permitiu constatar que as distribuições são simétricas e mesocúrticas. Esta análise e mediante os valores encontrados no teste de Kolmogorov-Smirnov, permitem-nos concluir que a amostra segue uma distribuição normal, conjugado com a dimensão da amostra ( $n=486$ ) assim elegemos para o nosso estudo a utilização de testes estatísticos paramétricos.

Foram aplicadas como medidas descritivas: estatísticas de frequência (absolutas e relativas), medidas de localização (média, moda e mediana), medidas de dispersão (desvio padrão, coeficiente de variação, mínimo e máximo) e o coeficiente “alpha” de Cronbach. Foram aplicados os testes seguintes: teste *t* de Student para diferença de médias, com grupos independentes, análise de variância Anova e correlação de Pearson.

A interpretação dos testes estatísticos foi realizada com base no nível de significância de  $\alpha = 0,05$  com um intervalo de confiança de 95%. Como critérios na testagem de hipóteses estatísticas definiram-se: para um  $\alpha$  significativo ( $p \leq 0,05$ ) observam-se diferenças/associações entre os grupos. Para um  $p > 0,05$  não se observam diferenças/associações significativas entre os grupos.

### Caraterização Geral da amostra

#### Caraterização sociodemográfica da amostra

A amostra em estudo é de 486 alunos da Universidade de Coimbra que se encontravam alojados nas residências universitárias no ano letivo de 2012/13. Relativamente ao género, a distribuição dos alunos em estudo é heterogénea, 64,4% é do género feminino.

**Tabela 6: Distribuição dos alunos segundo o género<sup>6</sup>**

<i>Género</i>	Nº	%
Masculino	173	35,6
Feminino	313	64,4
Total	486	100,0

No que respeita à sua idade, esta varia entre os 18 e os 34 anos; a média encontrada é de 21,11 anos, com um desvio padrão de 2,44, sendo a moda de 19 e a mediana de 21 anos. Observa-se que a maioria dos alunos se situa no grupo etário com idades compreendidas entre os 21 e os 25 anos (51,2%), de referir que 44,4% dos alunos tem idade igual ou inferior a 20 anos e apenas 1% idade superior a 30 anos.

**Tabela 7: Estatística descritiva referente a idades dos alunos**

	$\bar{X}$	DP	Mo	Md	Mínimo	Máximo	CV
<i>Idade</i>	21,11	2,44	19	21	18	34	11,55%

#### Caraterização académica da amostra

Quanto à distribuição dos alunos em estudo segundo a faculdade onde estudam (tabela 3), pode-se constatar que a maior parte (34,2%) estuda na faculdade de ciências

<sup>6</sup> Uma vez que os dados apresentados nos quadros e tabelas são todos eles retirados da mesma amostra omite-se essa indicação

e tecnologias, seguindo-se 16,3% na faculdade de direito e 15,2% na de letras. De referir que apenas 1,6% dos alunos estudam na faculdade de ciências do desporto e educação física.

**Tabela 8: Distribuição dos alunos segundo a faculdade onde estudam**

<i>Faculdade</i>	<b>Nº</b>	<b>%</b>
Faculdade de Letras	74	15,2
Faculdade de Direito	79	16,3
Faculdade de Medicina	31	6,4
Faculdade de Ciências e Tecnologia	166	34,2
Faculdade de Farmácia	38	7,8
Faculdade de Economia	43	8,8
Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação	47	9,7
Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física	8	1,6
Total	486	100,0

Em relação ao ano de ingresso no ensino superior por parte dos alunos em estudo, pode-se constatar que a maior parte (21,0%) entrou no último ingresso 2012/13, seguindo-se 19,8% que ingressaram no ano letivo de 2009/10 e 14% no ano de 2008/09, como se verifica na tabela seguinte.

**Tabela 9: Distribuição dos alunos segundo o ano de ingresso no ensino superior**

<i>Ano de ingresso no Ensino Superior</i>	<b>Nº</b>	<b>%</b>
2005/06	7	1,4
2006/07	16	3,3
2007/08	36	7,4
2008/09	68	14,0
2009/10	96	19,8
2010/11	63	13,0
2011/12	94	19,3
2012/13	102	21,0
Não responderam	4	0,8
Total	486	100,0

No que concerne ao ano em que os alunos se encontram inscritos no presente ano letivo (tabela 10), constatou-se que a maioria (53,3%) esta no 1º CCL, seguindo-se 34,2% que estão inscritos em mestrado integrado e 10,7% no 2º CCL e apenas 0,6% no 3º CCL.

**Tabela 10: Distribuição dos alunos segundo o ano que se encontram inscritos no seu curso**

<i>Ano em que esta inscrito</i>	<b>Nº</b>	<b>%</b>
1ºCCL	259	53,3
2ºCCL	52	10,7
Mestrado Integrado	166	34,2
3ºCCL	3	0,6
Não responderam	6	1,2
Total	486	100,0

Os alunos em estudo, quando questionados, se o curso em que entraram correspondia a qual opção que indicaram na candidatura (tabela 11), a grande maioria (73,0%) responderam que foi a 1ª opção, seguindo-se 16,3% que foi a 2ª opção e apenas 3,7% a 3ª opção.

**Tabela 11: Distribuição dos alunos segundo a opção de candidatura do curso onde entraram**

<i>Opção do curso em que entrou</i>	<b>Nº</b>	<b>%</b>
1.ª Opção	355	73,0
2.ª Opção	79	16,3
3.ª Opção	18	3,7
Outra opção	32	6,6
Não responderam	2	0,4
Total	486	100,0

Em relação à opção de candidatura da Universidade em que entraram (tabela 12), constatou-se que a maioria (62,8%) entrou na 1ª opção, seguindo-se 26,3% que entraram na 2ª opção, de referir que 10,5% dos alunos entraram numa universidade que não era a 1ª ou 2ª escolha.

**Tabela 12: Distribuição dos alunos 2º a opção de candidatura da Universidade onde entraram**

<i>Opção do Universidade em que entrou</i>	Nº	%
1.ª Opção	305	62,8
2.ª Opção	128	26,3
3.ª Opção	23	4,7
Outra opção	28	5,8
Não responderam	2	0,4
Total	486	100,0

Quanto a média de entrada no atual curso (tabela 13), verifica-se que a média é de  $15,07 \pm 1,74$  valores, a moda foi de 14 e a mediana de 15 valores, sendo o mínimo de 11,09 e o máximo de 19,39 valores.

**Tabela 13: Estatística descritiva referente a média de entrada no curso atual**

	$\bar{X}$	DP	Mo	Md	Mínimo	Máximo	CV
<i>Média entrada curso</i>	15,07	1,74	14	15	11,09	19,39	11,54%

Aos alunos em estudo quando questionados acerca dos motivos de ingresso na universidade/curso (tabela 14), a maior parte (43,4%) referiu que foi para se preparar para uma profissão, seguindo-se 24,3% que além desta resposta associaram o fato de se tornarem uma pessoa mais culta e com mais formação, sendo que 15,6% apontaram apenas esta última opção. De referir, que apenas 1,6% referiram o fato de terem mais oportunidades sociais.

**Tabela 14: Distribuição dos alunos segundo os motivos de ingresso na Universidade/curso**

<i>Vim para a Universidade para/porque</i>	Nº	%
Preparar-me para uma profissão	211	43,4
Tornar-me uma pessoa culta e com mais formação	76	15,6
Ter mais oportunidades sociais	8	1,6
Os meus amigos também estão no Ensino Superior	1	0,2
Conhecer-me melhor	2	0,4
Preparar-me para uma profissão e Tornar-me uma pessoa culta e com mais formação	118	24,3
Preparar-me para uma profissão, tornar-me uma pessoa culta e com mais formação e ter mais oportunidades sociais	65	13,4
Outra	3	0,6
Não responderam	2	0,4
Total	486	100,0

Para a totalidade dos alunos em estudo a entrada no ensino superior implicou a sua saída de casa bem como todos estão a viver numa residência universitária. A análise da tabela 15, permite constatar que a grande maioria (93,2%) só estuda, sendo que 4,1% trabalham em “part-time” e apenas 2,7% em “full-time”.

**Tabela 15: Distribuições dos alunos, 2º se estudam a tempo inteiro ou exercem uma atividade laboral**

<i>Neste momento?</i>	Nº	%
Só a estudar	453	93,2
Trabalhar em part-time	20	4,1
Trabalhar em full-time	13	2,7
Total	486	100,0

No que concerne ao desempenharem algum tipo de funções académicas/ associativas na Universidade (tabela 16), constatou-se que a grande maioria (88,3%) não desempenha qualquer atividade académica/associativa, sendo apenas 11,7% os que referiram desempenhar essas atividades.

**Tabela 16: Distribuições dos alunos por tipo de funções académicas/associativas**

<i>Desempenho de funções académicas/ associativas</i>	Nº	%
Não	429	88,3
Sim	57	11,7
Total	486	100,0

Dos 57 alunos (11,7% amostra) que referiram desempenhar algum tipo de funções académicas/ associativas na Universidade, 31,6% referiram que são responsáveis de grupos recreativo-culturais da Universidade, seguindo-se 28,1% que são dirigentes do núcleo de estudantes do seu curso e 15,8% delegados de ano ou curso.

**Tabela 17: Distribuição dos alunos que desempenham algum tipo de funções académicas/associativas segundo essas funções**

<i>Quais funções académicas/ associativas</i>	Nº	%
Delegado/a de ano ou curso	9	15,8
Dirigente do Núcleo de Estudantes do meu curso (caso exista)	16	28,1
Representante da Associação Académica	5	8,8
Responsável de Grupos recreativo-culturais da Universidade	18	31,6
Representante dos estudantes nos Órgãos de Gestão	3	5,3
Outra, delegado de residência	6	10,5
Total	57	100,0

Os alunos quando questionados se no momento atual, tencionam manter-se no mesmo curso (tabela 18), a grande maioria respondeu afirmativamente (96,7%).

**Tabela 18:** Distribuição dos alunos segundo se neste momento tencionam manter-se no mesmo curso

<i>Neste momento tenciono manter-me no mesmo curso</i>	Nº	%
Sim	470	96,7
Não	16	3,3
Total	486	100,0

Em relação ao manterem-se na mesma universidade (tabela 19), a percentagem de alunos respondeu afirmativamente desceu ligeiramente em relação a questão anterior (95,5%).

**Tabela 19:** Distribuição dos alunos segundo se neste momento tencionam manter-se na mesma Universidade

<i>Neste momento tenciono manter-me na mesma Universidade</i>	Nº	%
Sim	464	95,5
Não	22	4,5
Total	486	100,0

#### Caraterização do alojamento do estudante

A maioria dos alunos (56,8%) em estudo encontra-se na situação de realojado nas residências universitárias, sendo que os que foram alojados desde que ingressaram na universidade são 43,2%, como se verifica na tabela posterior.

**Tabela 20:** Distribuição dos alunos segundo a situação de alojamento na residência

<i>Situação de Alojamento</i>	Nº	%
Alojado	210	43,2
Realojado	276	56,8
Total	486	100,0

Relativamente a localização da residência universitária onde os alunos se encontram alojados (tabela 21), podemos constatar que a maior parte (30,0%) esta na residência do Pólo I, seguindo-se 22,2% na zona de Celas e 20,8% na zona do Pólo II. De referir que apenas 2,9% dos alunos em estudo estão alojados na residência da zona do Penedo da Saudade.

**Tabela 21: Distribuição dos alunos segundo a localização da residência**

<i>Localização da residência</i>	Nº	%
Pólo I	146	30,0
Pólo II	101	20,8
Pólo III	61	12,6
Zona Celas	108	22,2
Zona Penedo da Saudade	14	2,9
Zona de S. José	56	11,5
Total	486	100,0

Conforme se verifica na tabela 22, a maioria dos alunos em estudo (57,0%) reside numa residência mista, seguindo-se 34,8% que estão numa feminina e 4,1% numa masculina. Apenas 2,3% dos alunos referiram residir num “prédio” e 1,9% num apartamento.

**Tabela 22: Distribuição dos alunos segundo a tipologia da residência**

<i>Tipologia da residência</i>	Nº	%
Apartamento	9	1,9
Prédio	11	2,3
Masculina	20	4,1
Feminina	169	34,8
Mista	277	57,0
Total	486	100,0

Em relação a tipologia de quarto, tabela que se segue (23), a grande maioria dos alunos em estudo estão alojados num quarto duplo.



**Tabela 23: Distribuição dos alunos segundo a tipologia do quarto**

<i>Tipologia quarto</i>	Nº	%
Individual	20	4,1
Duplo	466	95,9
Total	486	100,0

Quanto ao WC, para a grande maioria (93,8%) é partilhado, sendo que apenas 6,2% referiram ser privado, tabela 24.

**Tabela 24: Distribuição dos alunos segundo a tipologia do WC**

<i>Tipologia WC</i>	Nº	%
Privado	30	6,2
Partilhado	456	93,8
Total	486	100,0

Quanto à distribuição dos alunos em estudo segundo a lotação da residência universitária onde estão alojados (tabela 25), pode-se constatar-se que a maioria (50,8%) esta numa de grande lotação, seguindo-se 31,5% que estão numa de média lotação e 17,7% numa de pequena lotação.

**Tabela 25: Distribuição dos alunos segundo a lotação da residência**

<i>Lotação da residência</i>	Nº	%
Pequena lotação, unidade residencial com 10 a 25 camas	86	17,7
Média lotação, unidade residencial com 25 a 100 camas	153	31,5
Grande lotação, unidade residencial com 100 a 300 camas	247	50,8
Total	486	100,0

Os alunos em estudo foram confrontados com nove tipos de serviços para se pronunciarem se estão disponíveis na residência universitária onde estão alojados, conforme se observa na tabela seguinte (26). Assim, 96,9% referiram ter disponível o fornecimento de roupa de cama e atalhados, 92,2% referiram que a residência onde estão tem sala de estar e cozinha equipada, sendo que 80,2% referiram o serviço de

lavandaria e 78,4%, o serviço de limpeza. Por outro lado, a existência de elevadores funcionais são uma realidade para apenas 34,8% e as condições de mobilidade para especial apenas foram referidas por 23,3%.

**Tabela 26: Distribuição dos alunos segundo a sua opinião acerca dos serviços prestados pela residência onde estão**

<i>Serviços prestados</i>	<b>Sim</b>		<b>Não</b>		<b>Total</b>	
	<b>Nº</b>	<b>%</b>	<b>Nº</b>	<b>%</b>	<b>Nº</b>	<b>%</b>
Sala de estudo	362	74,5	124	25,5	486	100,0
Sala de estar e cozinha equipada	448	92,2	38	7,8	486	100,0
Acesso Wireless	378	77,8	108	22,2	486	100,0
Espaços sociais	280	57,6	206	42,4	486	100,0
Serviço lavandaria	390	80,2	96	19,8	486	100,0
Serviço limpeza	381	78,4	105	21,6	486	100,0
Fornecimento roupa cama /atoalhados	471	96,9	15	3,1	486	100,0
Existência de elevadores	169	34,8	317	65,2	486	100,0
Condição para mobilidade especial	113	23,3	373	76,7	486	100,0

Os alunos quando questionados acerca da acessibilidade a residência universitária onde estão alojados (tabela 27), a maior parte (42,8%) usa os transportes públicos e/ou desloca-se a pé, seguindo-se 28% que referiram que se deslocam apenas a pé e 20,4% apenas de transporte público. De referir que 8,4% dos alunos referiram usar veículo próprio.

**Tabela 27: Distribuição dos alunos segundo a sua acessibilidade a residência**

<i>Acessibilidade</i>	<b>Nº</b>	<b>%</b>
Transportes públicos	99	20,4
Veículo próprio	41	8,4
Boleia solidária	2	0,4
A pé	136	28,0
Transportes públicos/pé	208	42,8
Total	486	100,0

## *V-Apresentação, Análise e Discussão dos Resultados*



## **Introdução**

Este capítulo refere-se à apresentação e análise dos resultados obtidos através do instrumento de colheita de dados. Aqui faremos a caracterização das vivências académicas que influenciam a integração e adaptação dos alunos.

### *Caraterização das vivências académicas relacionadas com a integração e adaptação dos alunos*

## **Estatísticas Descritivas**

### Vivências académicas

As vivências académicas que poderão dificultar a integração e o ajustamento dos alunos a Universidade, foi avaliado no presente estudo através do Questionário de Vivências Académicas – Versão Reduzida (QVA-r) o questionário é constituído por 60 itens, distribuídos por cinco dimensões (pessoal, interpessoal, carreira, estudo e institucional) que foram privilegiadas por serem consideradas, na literatura e pelos autores, como “decisivas para a qualidade da adaptação académica dos estudantes” (Almeida, Ferreira e Soares, 1999, p.187). No QVA-r quanto maior a pontuação em cada dimensão mais positivas e satisfatórias serão as vivências académicas em causa, ou seja mais positivamente se pode concluir pela adaptação ou ajustamento do estudante ao novo contexto de ensino.

Uma primeira análise do quadro 4, permite constatar que para todas as dimensões os valores médios são superiores ao ponto médio para cada dimensão (39 para a dimensão: pessoal, interpessoal, carreira e estudo e 24 para a dimensão institucional).

A análise por dimensões, as primeiras 4 dimensões tem o mesmo número de itens, permite constar que é em relação a “carreira” que os alunos percecionam, como mais positivas e satisfatórias as vivências académicas ( $\bar{X} = 48,67 \pm 8,08$ ), seguindo-se a dimensão “interpessoal” ( $\bar{X} = 46,61 \pm 7,81$ ) e “pessoal” ( $\bar{X} = 43,93 \pm 7,94$ ). De salientar que em relação a dimensão “estudo” o valor médio verificado foi o mais baixo ( $\bar{X} = 42,74 \pm 6,86$ ), ou seja, são as vivências académicas relacionadas com às situações

curriculares e de aprendizagem que mais dificultam a integração e o ajustamento dos alunos a Universidade.

De salientar, que a dimensão “institucional” o valor médio verificado ( $\bar{X} = 30,56 \pm 4,47$ ) é elevado se tivermos em conta o seu número de itens (oito).

**Tabela 28: Estatísticas descritivas relativamente as vivências académicas (QVA-r)**

QVA-r	$\bar{X}$	DP	Mediana	Mínimo Observado	Máximo Observado	Mínimo Possível	Máximo Possível
Pessoal	43,93	7,94	45	19	63	13	65
Interpessoal	46,61	7,81	47	13	65	13	65
Carreira	48,67	8,08	49	22	65	13	65
Estudo	42,74	6,86	43	21	62	13	65
Institucional	30,56	4,47	31	16	40	8	40

### Caraterização do suporte social percecionado pelos alunos

Quanto ao suporte social percecionado pelos alunos em estudo, foi avaliado neste estudo em duas componentes (satisfação e disponibilidade) do questionário de suporte social (SSQ). Assim, uma primeira análise da tabela 29, este permite constatar que o valor médio observado em relação ao grau de satisfação em relação ao suporte disponível é levado  $4,99 \pm 0,75$ , logo, pode afirmar-se que os alunos percecionam um elevado grau de satisfação com o suporte social que dispõem.

No que concerne ao número de pessoas disponíveis a quem podem recorrer em caso de necessidade (nº de entidades disponíveis), o valor médio observado foi de 3,28, com um desvio padrão de 1,01. De referir que os valores oscilaram entre um mínimo de ninguém (0) e um máximo de 6 pessoas.

**Tabela 29: Estatísticas descritivas relativamente aos resultados verificados com o questionário de suporte social (SSQ)**

Suporte Social	$\bar{X}$	DP	Mediana	Mínimo Observado	Máximo Observado	Mínimo Possível	Máximo Possível
Satisfação com o suporte social	4,99	0,75	5	1	6	1	6
Número de entidades disponíveis	3,28	1,01	3,5	0	6	0	9

### Caraterização da satisfação com a vida

No que diz respeito à análise descritiva da escala de avaliação da satisfação com a vida (SWLS), e, pela análise da tabela 30, o valor médio verificado foi de  $16,97 \pm 4,33$  variando entre um mínimo de 6 e um máximo de 25.

**Tabela 30: Estatísticas descritivas relativamente aos resultados verificados com a escala de satisfação com a vida (SWLS)**

SWLS	$\bar{X}$	DP	Mediana	Mínimo Observado	Máximo Observado	Mínimo Possível	Máximo Possível
<b>Satisfação com a vida</b>	16,97	4,33	18	6	25	5	25

### Caraterização da vertente afetiva do bem-estar subjetivo manifestado pelos estudantes

O PANAS (Escala de afeto positivo e afeto negativo) foi utilizado neste estudo para avaliar a vertente afetiva do bem-estar subjetivo manifestado pelos alunos, ou seja, a extensão em que o aluno experienciou os estados de espírito na última semana. Os valores podem oscilar em cada dimensão entre um mínimo de 11 e um máximo de 55. Uma primeira análise da tabela, permite verificar que o valor médio observado na dimensão “afetividade positiva” ( $\bar{X} = 34,82 \pm 7,42$ ) é muito superior ao da dimensão “afetividade negativa” ( $\bar{X} = 24,89 \pm 7,57$ ). Assim, podemos afirmar que os alunos em estudo apresentam valores mais positivos ao nível da afetividade positiva que a população geral, sendo que em relação a afetividade negativa os valores são baixos e muito inferiores a linha de corte, tabela seguinte.

**Tabela 31: Estatísticas descritivas relativamente aos resultados da escala PANAS**

PANAS	$\bar{X}$	DP	Mediana	Mínimo Observado	Máximo Observado	Mínimo Possível	Máximo Possível
<b>Afetividade Positiva</b>	34,82	7,42	35	13	55	11	55
<b>Afetividade negativa</b>	24,89	7,57	24	11	51	11	55

## **Análises inferenciais**

### *Diferenças em função do gênero*

A leitura dos coeficientes de simetria e achatamento (curtose) permitiu constatar que as distribuições são simétricas e mesocúrticas. Esta análise e mediante os valores encontrados no teste de Kolmogorov-Smirnov com a correção de Lilliefors ( $p < 0,05$ ), associada a dimensão da amostra ( $n=486$ ) permitem-nos concluir que a amostra segue uma distribuição normal, assim elegemos para o nosso estudo a utilização de testes estatísticos paramétricos.

De forma a testar a relação entre as variáveis procedeu-se ao teste de cada uma das hipóteses, procedimento apresentado por meio de quadros antecidos da respetiva análise. Foi considerado um nível de significância  $\leq 0,05$ , para rejeição da hipótese nula.

***H1** - O gênero condiciona os níveis de adaptação, suporte social, bem-estar subjetivo e satisfação com a vida dos estudantes universitários alojados nas residências universitárias*

Pela leitura e análise da tabela 32 que compara o gênero com os níveis de adaptação (QVA-r), suporte social (SSQ6), bem-estar subjetivo (PANAS) e satisfação com a vida (SLWS) dos estudantes universitários alojados nas residências universitárias, verificamos que as mulheres apresentam valores médios mais elevados em todas as dimensões do “QVA-r” do que os seus pares (homens), a exceção da dimensão “pessoal”. Situação similar verifica-se em relação ao suporte social onde as mulheres percecionam um melhor suporte (valores médios mais elevados). Por outro lado, em relação ao bem-estar subjetivo (PANAS) é nos homens onde se verifica os valores médios mais elevados nas duas dimensões. Por fim, em relação a satisfação com a vida (SWLS), as mulheres apresentam valores médios mais elevados (17,20) do que os homens (16,53).

A fim de testarmos a primeira hipótese e, desta maneira, verificarmos se existe ou não diferença significativa entre o gênero e os níveis de adaptação, suporte social, bem-estar subjetivo e satisfação com a vida dos estudantes universitários alojados nas residências universitárias, utilizámos teste *t* de Student para diferença de médias, com grupos independentes, que apenas revelou diferenças significativas ( $p=0,033$ ) na



dimensão “pessoal” do “QVA-r”, o que nos permitiu concluir que o género tem poder explicativo sobre a adaptação académica, nomeadamente, no que concerne às perceções pessoais de bem-estar e de auto-estima e da identidade do aluno (dimensão pessoal).

**Tabela 32: Níveis de adaptação, suporte social, bem-estar subjetivo e satisfação c/a vida, em função do género**

	Género	Masculino (n=173)		Feminino (n=312)		t	p
		$\bar{X}$	DP	$\bar{X}$	DP		
<b>QVA-r</b>	<i>Pessoal</i>	<b>44,95</b>	<b>8,38</b>	<b>43,35</b>	<b>7,63</b>	<b>2,139</b>	<b>0,033</b>
	Interpessoal	46,10	8,11	46,88	7,63	-1,052	0,293
	Carreira	48,12	8,52	48,97	7,83	-1,102	0,271
	Estudo	42,20	7,68	43,03	6,35	-1,277	0,202
	Institucional	30,44	4,62	30,63	4,38	-0,439	0,661
<b>SSQ-6</b>	Satisfação com o suporte social	4,95	0,74	5,01	0,75	-0,804	0,422
	Número de entidades disponíveis	3,33	1,06	3,24	0,97	0,970	0,332
<b>PANAS</b>	Afetividade Positiva	35,30	7,17	34,55	7,54	1,064	0,288
	Afetividade negativa	25,43	7,01	24,59	7,85	1,163	0,245
Satisfação com a vida (SLWS)		16,53	4,27	17,20	4,34	-1,637	0,102

Pelas razões supramencionadas, não podemos aceitar a hipótese experimental na sua globalidade, mas apenas na dimensão pessoal de bem-estar e de auto-estima e da identidade do aluno

Diferenças em função da tipologia da Residência

**H2** – *A tipologia da residência universitária condiciona os níveis de adaptação, suporte social, bem-estar subjetivo e satisfação com a vida dos estudantes universitários alojados nas residências universitárias.*

Comparando a tipologia de residência com os níveis de adaptação, suporte social, bem-estar subjetivo e satisfação com a vida dos alunos (tabela 33), numa primeira análise devemos salientar uma grande homogeneidade nos valores médios obtidos nos grupos em estudo. Logo, a aplicação do teste estatístico (Anova) não evidencia uma associação significativa ( $p > 0,05$ ) entre os grupos.

**Tabela 33: Tipologia da residência \* níveis de adaptação, suporte social, bem-estar subjetivo e satisfação com a vida dos alunos**

	Tipologia Residência	Apartamento (n=9)		Prédio (n=11)		Masculina (n=20)		Feminina (n=169)		Mista (n=276)		F	p
		$\bar{X}$	DP	$\bar{X}$	DP	$\bar{X}$	DP	$\bar{X}$	DP	$\bar{X}$	DP		
QVA-r	Pessoal	40,33	8,35	41,72	10,42	43,40	8,97	43,59	7,92	44,37	7,74	0,985	0,415
	Interpessoal	43,44	4,44	45,81	8,09	46,20	8,76	47,23	7,91	46,39	7,75	0,735	0,568
	Carreira	45,55	5,24	50,90	8,49	47,50	9,38	48,68	7,96	48,76	8,13	0,656	0,623
	Estudo	39,33	4,74	43,00	6,22	42,45	9,16	42,79	6,58	42,82	6,93	0,578	0,678
SSQ-6	Institucional	28,44	3,08	30,00	3,37	31,35	4,55	30,62	4,69	30,56	4,40	0,709	0,586
	Satisfação	4,70	1,12	5,22	0,65	4,82	0,95	4,99	0,75	5,00	0,72	0,820	0,513
PANAS	Numero	3,68	1,36	3,59	0,65	3,11	0,79	3,15	0,96	3,34	1,03	1,664	0,157
	Af. Positiva	38,11	6,88	35,00	9,84	34,70	6,53	34,75	8,05	34,76	6,99	0,451	0,771
	Af. negativa	26,11	6,03	20,72	7,10	26,55	7,27	24,74	24,99	24,99	7,34	1,161	0,327
	Sat. c/a vida (SLWS)	15,33	4,33	16,36	5,08	14,70	3,71	17,10	4,50	17,13	4,19	1,899	0,109

Face ao exposto, não se confirma a segunda hipótese de investigação: a tipologia da residência universitária condiciona os níveis de adaptação, suporte social, bem-estar subjetivo e satisfação com a vida dos estudantes universitários alojados nas residências universitárias.

#### *Diferenças em função da lotação da Residência*

**H3** – *A lotação da residência universitária condiciona os níveis de adaptação, suporte social, bem-estar subjetivo e satisfação com a vida dos estudantes universitários alojados nas residências universitárias*

Cruzando a informação referente a lotação da residência e os níveis de adaptação, suporte social, bem-estar subjetivo e satisfação com a vida dos alunos (Quadro 39), verificamos que os alojados em residências de pequena lotação (unidade residencial com 10 a 25 camas) são aqueles que apresentam valores médios mais baixos em todas as dimensões do “QVA-r”, logo uma pior adaptação académica. Contudo estas diferenças não se revelam significativas do ponto estatístico.

Situação similar verifica-se em relação ao suporte social onde os alojados em residências universitárias pequenas são aqueles que percebem um pior suporte (valores médios mais baixos), mas que mais uma vez não se revelam estatisticamente significantes ( $p > 0,05$ ). Por outro lado, em relação ao bem-estar subjetivo (PANAS), na sua dimensão “afetividade negativa” é nos alojados em residências universitárias de pequena lotação onde se verifica valores médios significativamente mais elevados ( $p = 0,027$ ).

Por fim, em relação a satisfação com a vida, consoante vai aumentando a dimensão da residência universitária aumenta também a satisfação com a vida por parte dos alunos ( $p = 0,004$ ). Para saber onde eram as diferenças encontradas, recorremos ao teste Post-Hoc de Scheffe, que separou os valores dos alojados de pequena lotação dos de média e grande lotação.

**Tabela 34: Lotação da residência \* níveis de adaptação, suporte social, bem-estar subjetivo e satisfação com a vida dos alunos**

	Lotação Residência	Pequena (n=86)		Média (n=153)		Grande (n=246)		F	p
		$\bar{X}$	DP	$\bar{X}$	DP	$\bar{X}$	DP		
QVA-r	Pessoal	42,13	8,53	44,35	8,42	44,28	7,33	2,675	0,070
	Interpessoal	46,10	8,07	46,60	7,92	46,78	7,66	0,245	0,783
	Carreira	47,33	7,94	48,89	8,39	48,99	7,92	1,430	0,240
	Estudo	42,01	7,08	42,90	6,75	42,88	6,85	0,583	0,559
SSQ-6	Institucional	29,86	4,90	30,62	4,14	30,77	4,50	1,349	0,260
	Satisfação c/SS	4,88	0,88	5,07	0,69	4,97	0,73	1,768	0,172
	Nº de entidades	3,15	1,02	3,20	0,95	3,37	1,02	2,212	0,111
PANAS	Afetividade Positiva	33,98	7,11	34,89	8,28	35,07	6,94	0,691	0,501
	Afetividade negativa	<b>26,89</b>	<b>7,27</b>	<b>24,43</b>	<b>7,74</b>	<b>24,49</b>	<b>7,47</b>	<b>3,629</b>	<b>0,027</b>
	<i>Satisfação c/ vida (SLWS)</i>	<b>15,61</b>	<b>4,33</b>	<b>17,00</b>	<b>4,39</b>	<b>17,42</b>	<b>4,19</b>	<b>5,661</b>	<b>0,004</b>

De uma forma geral apenas podemos aceitar parcialmente a H3, revelando apenas evidência estatística na relação entre a lotação da residência face à afetividade negativa e à satisfação com a vida.

**H4** – *Existe uma relação significativa entre os níveis de adaptação, suporte social, bem-estar subjetivo e satisfação com a vida dos estudantes universitários alojados nas residências universitárias*

A fim de determinar se o nível de adaptação universitária está correlacionado com o suporte social, bem-estar subjetivo e satisfação com a vida dos estudantes universitários (**H4**), determinou-se o coeficiente de correlação de Pearson para todas as escalas (QVA-r, SSQ-6, PANAS e SLWS) bem como, para todas as suas dimensões.

Não existe correlação significativa entre a quantidade de suporte social e as dimensões do QVA-r; carreira, estudo e institucional, tal como não existe entre a afetividade negativa e a dimensão institucional. No que concerne à afetividade positiva, esta apresenta uma relação fraca com a dimensão carreira, já a negativa correlaciona-se moderadamente com as experiências pessoais. A satisfação com a vida tem correlação moderada com a dimensão pessoal e com a carreira, porém, fraca com a interpessoal e o estudo.

**Tabela 35: Adaptação acadêmica\* suporte social, bem-estar subjetivo e satisfação com a vida**

	<i>Pessoal</i>	<i>Inter-pessoal</i>	<i>Carreira</i>	<i>Estudo</i>	<i>Institucional</i>
Satisfação com o suporte social	,190**	,254**	,180**	,125**	,157**
Número de entidades	-,124**	-,142**	,063	,061	,045
Afetividade Positiva	.188**	,298**	,345**	,298**	,239**
Afetividade negativa	-,439**	-,144**	-,108*	-,194**	-,009
Satisfação com a vida (SLWS)	,402**	,389**	,425**	,357**	,248**

\*\* . P < 0.01

\*. P < 0.05

### **Análises Preditivas**

Julgamos, agora, que seria importante avançar para estatísticas multivariadas, no sentido de averiguar o valor preditivo da percepção do suporte social, das vivências académicas e dos afetos positivos e negativos com a satisfação com a vida em geral para compreender os resultados na sua globalidade, ultrapassando os aspetos diferenciais estudados na presente investigação.

Para a análise preditiva da satisfação com a vida dos alunos com as variáveis suporte social e os níveis de adaptação avaliados pelo questionário de vivências académicas (pessoal, interpessoal, carreira, estudo e institucional), procedemos à realização de uma

regressão múltipla em dois estágios; o primeiro estágio usa as variáveis do suporte social (T\_AP\_S e T\_AP\_N) para estimar valores da variável dependente satisfação com a vida (T\_SAT\_VIDA); no segundo estágio, 5 variáveis adicionais das vivências acadêmicas (T\_ESTUDO, T\_INSTITUC, T\_PESSOAL, T\_INTERpess, T\_CARREIRA) são usadas para estimar os valores preditivos de T\_SAT\_VIDA com os efeitos de T\_AP\_S e T\_AP\_N removidos.

Os coeficientes de determinação ajustados apresentados na tabela 36 revelam que o primeiro bloco de variáveis tem menor capacidade explicativa que o segundo (9% contra 31,6%). Com a inserção do segundo bloco o coeficiente de determinação ajustado eleva-se e explica 31,6% da variância.

Face ao exposto pode-se afirmar que as vivências acadêmicas do modelo 2, ao entrarem na equação da regressão passam a incrementar 23,3% de capacidade explicativa com um erro de estimativa bastante aceitável.

No primeiro modelo preditivo que relaciona o suporte social nas suas dimensões intensidade e satisfação, os coeficientes padronizada beta ( $\beta$ ) indicam que a qualidade do suporte social (T\_AP\_S) tem uma capacidade explicativa ( $\beta=0,243$ ) da satisfação com a vida muito superior à quantidade de suporte social (T\_AP\_N). Quando ao primeiro bloco das variáveis ( $R^2$ ajustado=0,090), se associam as vivências acadêmicas (modelo 2), este fica mais ajustado ( $R^2$ ajustado=0,316).

**Tabela 36: Sumário do modelo de regressão para a satisfação com a vida**

Modelo	R	R <sup>2</sup> Ajustado	Erro de estimativa	Change Statistics				Sig. F Change
				R <sup>2</sup> Change	F Change	df1	df2	
1	,306 <sup>a</sup>	,090	4,13322	,093	24,765	2	481	,000
2	,571 <sup>b</sup>	,316	3,58256	,233	32,846	5	476	,000

No segundo modelo (tabela 37) a “carreira” é a dimensão com maior peso preditivo, seguindo-se a dimensão “pessoal” sendo a dimensão institucional é a única que não se ajusta ao modelo.

As dimensões da satisfação com o suporte social e as dimensões: pessoal, interpessoal, carreira e estudo do QVA estabelecem com a satisfação com a vida por parte dos alunos uma relação direta.

Como o  $R^2$  ajustado aumenta, o poder preditivo também aumenta, sendo aconselhada a manutenção destas variáveis independentes no modelo preditivo.

**Tabela 37: Coeficientes de regressão para a satisfação com a vida**

Modelo		B	$\beta$	t	Sig.
1	(Constant)	8,740		7,291	,000
	T_AP_N	,093	,133	2,952	,003
	T_AP_S	,215	,243	5,414	,000
2	(Constant)	-4,075		-2,543	,011
	T_AP_N	,064	,091	2,312	,021
	T_AP_S	,109	,124	3,070	,002
	T_PESSOAL	,106	,195	4,487	,000
	T_INTERpess	,080	,145	3,147	,002
	T_CARREIRA	,139	,261	5,041	,000
	T_ESTUDO	,081	,129	2,947	,003
	T_INSTITUC	-,070	-,072	-1,471	,142

Para a análise preditiva da variável dependente afetos positivos dos alunos face às variáveis suporte social e as dimensões das vivências académicas (pessoal, interpessoal, carreira, estudo e institucional), procedemos à realização de uma regressão múltipla em dois blocos. O primeiro usa as variáveis do suporte social (T\_AP\_S e T\_AP\_N) para estimar valores da variável dependente (T\_AF\_POS); no segundo estágio, são usadas para estimar os valores preditivos da variável T\_AF\_POS, 5 variáveis adicionais das vivências académicas (T\_ESTUDO, T\_INSTITUC, T\_PESSOAL, T\_INTERpess, T\_CARREIRA). No primeiro modelo preditivo (tabela 38) que relaciona o suporte social nas suas dimensões intensidade e satisfação, os coeficientes padronizados beta ( $\beta$ ) indicam que a qualidade do suporte social (T\_AP\_S) tem uma capacidade explicativa ( $\beta=0,104$ ) da satisfação com a vida muito superior à quantidade de suporte social (T\_AP\_N). Quando ao primeiro bloco das variáveis ( $R^2$ ajustado=0,008), se associam as vivências académicas (modelo 2), este fica mais ajustado ( $R^2$ ajustado=0,157).

**Tabela 38: Sumário do modelo de regressão para os afectos positivos**

Modelo	R	$R^2$ Ajustado	Change Statistics			Sig. F Change		
			Erro de estimativa	F Change	df1		df2	
1	,111 <sup>a</sup>	,008	7,38411	,012	2,997	2	481	,051
2	,412 <sup>b</sup>	,157	6,80718	,157	17,998	5	476	,000

No segundo modelo (tabela 39) a “carreira” é a dimensão com maior peso preditivo, seguindo-se a dimensão “interpessoal” e “estudo”. As restantes variáveis não se ajustam, de forma significativa, ao modelo.

**Tabela 39: Coeficientes de regressão para os afectos positivos**

Modelo		B	$\beta$	t	Sig.
1	(Constant)	29,636		13,838	,000
	T_AP_N	,025	,020	,436	,663
	T_AP_S	,157	,104	2,216	,027
2	(Constant)	11,228		3,687	,000
	T_AP_N	-,009	-,008	-,174	,862
	T_AP_S	,005	,003	,074	,941
	T_PESSOAL	-,006	-,006	-,129	,898
	T_INTERpess	,170	,180	3,518	,000
	T_CARREIRA	,197	,215	3,744	,000
	T_ESTUDO	,162	,151	3,108	,002
	T_INSTITUC	-,020	-,012	-,224	,823

Para a análise preditiva da variável dependente afetos negativos dos alunos face às variáveis suporte social e as dimensões das vivências académicas (pessoal, interpessoal, carreira, estudo e institucional), procedemos à realização de uma regressão múltipla em dois blocos (tabela 40). O primeiro usa as variáveis do suporte social (T\_AP\_S e T\_AP\_N) para estimar valores da variável dependente (T\_AF\_NEGAT); no segundo bloco, adicionaram-se as 5 dimensões das vivências académicas (T\_ESTUDO, T\_INSTITUC, T\_PESSOAL, T\_INTERpess, T\_CARREIRA). No primeiro modelo preditivo (tabela 41) que relaciona o suporte social nas suas dimensões intensidade e satisfação, os coeficientes padronizados beta ( $\beta$ ) indicam que apenas a qualidade do suporte social (T\_AP\_S) tem uma capacidade explicativa significativa e negativa com os afectos negativos ( $\beta=-0,119$ ). Quando se associam as vivências académicas (modelo 2) ao primeiro bloco das variáveis, este fica mais ajustado ( $R^2$  ajustado=0,201).

**Tabela 40: Sumário do modelo de regressão para os afectos negativos**

Modelo	R	R <sup>2</sup> Ajustado	Erro de estimativa	Change Statistics				
				R <sup>2</sup> Change	F Change	df1	df2	Sig. F Change
1	,115 <sup>a</sup>	,009	7,53938	,013	3,245	2	480	,040
2	,461 <sup>b</sup>	,201	6,77014	,199	24,055	5	475	,000

No segundo modelo (tabela 41) apenas as dimensões “pessoal” e “estudo” se apresentam ajustadas ao modelo, correlacionando-se negativamente com os afetos negativos.

**Tabela 41: Coeficientes de regressão para os afectos negativos**

modelo		B	$\beta$	t	Sig.
1	(Constant)	29,910		13,678	,000
	T_AP_N	,024	,019	,408	,683
	T_AP_S	-,183	-,119	-2,535	,012
2	(Constant)	42,389		13,991	,000
	T_AP_N	,070	,057	1,341	,181
	T_AP_S	-,099	-,065	-1,477	,140
	T_PESSOAL	-,427	-,447	-9,532	,000
	T_INTERpess	,043	,044	,890	,374
	T_CARREIRA	,015	,016	,285	,776
	T_ESTUDO	-,103	-,093	-1,980	,048
	T_INSTITUC	,149	,088	1,663	,097



## ***Conclusão***

A discussão dos resultados é a fase terminal dum estudo científico permitindo-nos refletir sobre a investigação realizada. Aqui daremos destaque aos dados mais significativos e confrontámo-los com a literatura científica.

Neste capítulo demos especial atenção aos resultados mais significativos discutindo-os em simultâneo com o quadro concetual que deu suporte ao estudo e com os resultados de outros estudos publicados sobre a problemática em estudo. Por fim concluímos as hipóteses formuladas.

Após a apresentação dos resultados é necessário dar resposta aos objetivos do nosso estudo. Assim a discussão dos resultados, permite-nos referir aquilo que empiricamente foi mais evidente e que importa salientar. Logo, com a discussão dos resultados pretende-se a compreensão dos dados recolhidos no trabalho de campo, na interligação com as concetualizações de índole teórica que deram suporte à investigação.

A amostra em estudo é de 486 alunos da Universidade de Coimbra que se encontram alojados nas residências universitárias dos Serviços de Ação Social da Universidade de Coimbra, mais concretamente na Divisão de Acolhimento e Integração, Núcleo de alojamentos no ano letivo de 2012/2013.

Relativamente ao género, a maioria (64,4%) são mulheres. No que respeita à sua idade, varia entre os 18 e 34 anos, sendo a média encontrada de 21,11 anos. Quanto à distribuição dos alunos segundo a faculdade onde estudam, constata-se que a maior parte (34,2%) estuda na faculdade de ciências e tecnologia, seguindo-se 16,3% na faculdade de direito e letras. Apenas 1,6% estudam na faculdade de ciências do desporto e educação física.

No que concerne ao ano em que os alunos se encontram inscritos a maioria (53,3%) está no 1º CCL, seguindo-se 44,9% inscritos em mestrado integrado ou no 2º CCL e apenas 0,6% no 3º CCL. Quase um terço da amostra, ingressou na 1.ª opção, e ninguém ultrapassou a 3.ª. Esta distribuição foi idêntico em relação à opção de candidatura na Universidade. A média de ingresso no curso, ultrapassou os 15 valores. A preparação para uma profissão foi o motivo mais apresentado para as suas escolhas.

Para a totalidade dos alunos, a entrada no ensino superior implicou a sua saída de casa e a sua vivência nas residências universitárias, é de salientar que maioritariamente dos alunos só estudam.

No que respeita ao desempenho de algum tipo de funções académicas/ associativas, salienta-se que unicamente 11,7% desempenham essas atividades

No que concerne à residência universitária, é de salientar que maioritariamente são alunos realojados nas residências (56,8%). A maioria dos alunos em estudo coabitam em residências mistas de grande lotação (unidade residencial com 100 a 300 camas), a partilhar quarto de dormir e de banho. Quanto à disponibilidade de serviços prestados pelos serviços de ação social da residência, a maioria utiliza roupa de cama e atoalhados, usufruem de sala de estar e cozinha equipada, serviço de lavandaria e serviço de limpeza. Quanto à acessibilidade à residência universitária, mais de 90% utiliza os transportes públicos e/ou a pé.

No que alude às vivências académicas verificou-se uma boa adaptação académica, no entanto é em relação à “carreira” que os alunos percecionam como mais positivas e satisfatórias as vivências académicas, seguindo-se a dimensão “interpessoal”. Por outro lado, são as vivências académicas relacionadas com as situações curriculares e de aprendizagem (estudo) que mais dificultam a integração e o ajustamento à Universidade.

Relativamente ao suporte social percecionado pelos alunos, avaliado neste estudo em duas componentes (satisfação e disponibilidade), observou-se um elevado grau de satisfação com o suporte social percebido.

No que diz respeito à análise de avaliação de satisfação com a vida, a grande maioria dos alunos (71,2%) encontram-se satisfeitos com a mesma.

Quanto à avaliação da vertente afetiva do bem-estar subjetivo manifestado pelos alunos, ou seja, a extensão em que o aluno experienciou os estados de espírito na última semana, verifica-se que na dimensão “afetividade positiva” é muito superior ao da dimensão “afetividade negativa”, assim podemos afirmar que os alunos em estudo apresentam valores positivos da afetividade positiva, sendo que em relação à afetividade negativa os valores são baixos.

Quando analisamos a relação entre o género e os níveis de adaptação, suporte social, bem-estar subjetivo e satisfação com a vida dos estudantes universitários alojados nas residências universitárias ( $H_1$ ), concluímos que o género tem poder explicativo sobre a dimensão pessoal, que avalia às perceções pessoais de bem-estar e de auto-estima e da

identidade do aluno, com os rapazes mais satisfeitos do que as raparigas. Tal como nós, os estudos de Diniz, (2001)Pinheiro (2003)e Silva (2003) revelaram diferenças entre os géneros nas vivências académicas na subescala pessoal QVA-r, com o género masculino a obter pontuações mais elevadas que as raparigas. A reforçar estes dados temos também Seco, Casimiro, Pereira, Dias, & Custódio (Seco, Casimiro, Pereira, Dias, & Custódio, 2005)que encontrou diferenças associadas ao género, com os rapazes a pontuar mais na subescala pessoal. Os autores do estudo concluíram que ser rapariga ou rapaz exerce uma influência significativa na forma como a adaptação ao Ensino Superior é vivida e nas suas repercussões ao nível das diferentes dimensões desse mesmo processo.

Comparando a tipologia de residência com os níveis de adaptação, suporte social, bem-estar subjetivo e satisfação com a vida dos alunos ( $H_2$ ), face à homogeneidade nos valores médios obtidos nos grupos em estudo, não condiciona os níveis de adaptação, suporte social, bem-estar subjetivo e satisfação com a vida dos estudantes universitários alojados nas residências universitárias. Estes resultados vão no sentido contrário do que é postulado por Pascarella e Terenzini (1991) que acreditam que, diferentes instituições, com mesmos específicas (em termos de dimensão, tipo, recursos financeiros e cultura organizacional) e diferentes experiências (tipo de residência, tipo de curso, grupo de pares e atividades) tem impacto no desenvolvimento global do estudante do ensino superior, originando transformações e efeitos distintos.

O estudo permitiu verificar que os alojados em residências de média e grande lotação ( $H_3$ ), (unidade residencial com mais de 25 camas) são aqueles que tem uma “afetividade negativa” menos acentuada e conseqüentemente maior satisfação com a vida. Este acontecimento pode estar relacionado com os resultados de Ferraz (2011) que estudou estudantes a viver em diferentes residências universitárias de diferentes tipos onde os alunos que referem que nas suas residências encontram sempre alguém com quem partilhar os seus problemas são os que se apresentam mais satisfeitos e adaptados. Parece-nos, pois, que é nas residências com mais alunos que é mais provável que isto aconteça.

Pudemos também notar que os níveis de adaptação universitária se correlacionam de forma estatisticamente significativa com o suporte social, bem-estar subjetivo e satisfação com a vida dos estudantes universitários ( $H_4$ ). Este facto, leva-nos a sublinhar a importância do suporte social no processo de integração e bem-estar do estudante no seu novo contexto académico. Seco et al. (Seco et al., 2005), a este propósito sugere a

necessidade de as instituições reforçarem mecanismos e estruturas de apoio para os alunos deslocados, que face ao provável desenraizamento que sentem, lhes permitam ampliar a sua rede de interações sociais, entrando em contacto com novos grupos e consequentemente substituir a família, agora distante, por novas fontes de suporte social.

Para provar se as dimensões das vivências académicas (ESTUDO, INSTITUCIONAL, PESSOAL, INTERPESSOAL, CARREIRA) são melhores predictoras da satisfação com a vida e os afetos positivos e negativos (bem estar subjectivo) do que as de suporte social, iniciámos um conjunto de análises preditivas que as correlacionaram permitindo-nos concluir que as vivências académicas tem, de facto, maior capacidade explicativa e preditora que o suporte social e dentro deste a satisfação com o suporte social é mais preditor que a quantidade de suporte social.

Não é nossa pretensão estabelecer conclusões definitivas, até porque a natureza da investigação realizada não o permite, contudo, podemos destacar alguns aspetos que consideramos mais relevantes em torno dos resultados obtidos

Procurámos perceber até que ponto as questões e conceções do suporte social se refletiam nas vivências académicas adaptativas e na sua satisfação com a vida em geral relativamente aos estudantes do ensino superior que residem nas residências universitárias dos Serviços de Ação Social da Universidade de Coimbra.

Parece-nos legítimo afirmar que, globalmente, os resultados encontrados com os estudantes da amostra, nos permite concluir que o facto de se ser rapariga ou rapaz exerce uma influência determinante quer forma como vivem (coabitação nas residências), quer ao nível das diferentes dimensões desse mesmo processo quer ainda na forma como percecionam o seu suporte social. Finalmente, os resultados obtidos com os jovens estudantes da amostra refletem a existência de uma associação positiva entre a perceção do suporte social e as cinco dimensões da adaptação académica ena satisfação com a vida em geral. Os resultados encontrados acentuam a importância das redes de apoio afectivo e social do jovem estudante na forma como este experiencia o processo de adaptação a uma nova realidade (partilha de espaços comuns), que se refletem no bem-estar em geral.

Os nossos resultados permitem-nos legitimar um perfil de estudante alojado nas residências universitárias dos SASUC. Assim sendo, são alunos maioritariamente do sexo feminino, com uma idade média de 21 anos que ingressaram entre a 1ª e 3ª opção com medias de ingresso que rondam os 15 valores, deslocados do agregado familiar e

que são maioritariamente estudantes sem funções académicas ou associativas. Como refere Pinheiro, 2003, este tipo de dimensões podem constituir indicadores importantes para se fazerem avaliações específicas dos contextos académicos, e sociais, caso se pretenda desenhar intervenções em função das necessidades dos estudantes.

Importa salientar que a importância do suporte social da família e/ou figuras significativas no processo de adaptação, suporte social e bem-estar subjetivo do estudante leva-nos a sugerir a necessidade das instituições reforçarem mecanismos e estruturas de apoio para os alunos deslocados, (como é o caso das residências universitárias), que devido ao provável desenraizamento que sentem, apresentam uma maior necessidade e disponibilidade para diversificarem e ampliarem a sua rede de interações sociais, entrando em contacto com novos grupos, nos quais poderão perceber novas fontes de suporte social.

A participação em atividades associativas (dentro e fora da instituição) emergiu, no nosso estudo, como uma variável a considerar na qualidade de adaptação relacional do jovem estudante do ensino superior. De facto, a capacidade de envolvimento em atividades associativas constitui um indicador de integração dependendo, em grande parte, das competências que o estudante tem ou pensa ter e da importância que lhes atribui. Contudo, tal envolvimento permite ao sujeito aumentar e diversificar os seus recursos sociais, de uma forma geral, e a perceção do suporte social, de uma forma específica, pelo que é necessário agilizar mecanismos para um envolvimento mais significativos dos estudantes em atividades associativas.

Com efeito, um número crescente de investigações tem vindo a sublinhar o pressuposto de que o ambiente formal e informal da instituição, em articulação com as características intrapessoais e familiares do jovem estudante e respectivo envolvimento em atividades académicas e sociais, contribuem para o seu ajustamento ao ensino superior. Esses fatores situam-se na maior parte das vezes ao nível institucional (serviços, recursos materiais e sociais.), pessoal (satisfação com a vida em geral, competências pessoais, etc.) e extra-institucional (relações interpessoais, etc.).

Neste sentido, uma adaptação bem-sucedida do jovem ao novo contexto académico implica a conjugação dinâmica dos fatores referidos.

Importa assegurar serviços específicos de apoio nas instituições de ensino superior, que contemplem, definição de projetos de carreira associados ao curso, de envolvimento institucional, de apoio tutorial nos primeiros anos e de atribuição de bolsas de estudo e

de alojamento adaptadas a cada estudante., de forma a melhorar os pontos fortes e recursos pessoais dos estudantes em vez de atuar apenas na situação-problema.

No limite, os Serviços de Ação Social podem por em questão o que são atualmente as Instituições de Ensino superior, a qualidade do ambiente que nelas existe e a forma como os estudantes as vivenciam. Variáveis como a lotação e a tipologia das residências, a qualidade das relações entre pares podem repercutir-se de forma importante na qualidade adaptação académica e consequente rendimento escolar.

Assim sendo, importa salientar a necessidade de se estabelecer um equilíbrio entre os desafios que o novo contexto de vida coloca ao estudante e as respostas por parte das instituições que o recebem, não só na transmissão de conhecimentos e valores, mas sobretudo no desenvolvimento de competências e de atitudes de inovação e acolhimento. Incentivar estratégias adequadas ao trabalho e ao estudo, promover o desenvolvimento de redes de suporte entre professores e estudantes e alunos entre si, com vista a um acompanhamento mais personalizado do processo de ensino-aprendizagem, maximizando-se, assim, o potencial cognitivo, científico e interpessoal de cada um, são algumas linhas a prosseguir a sua vida académica, com satisfação, gerindo da melhor forma todos os seus recursos pessoais e usufruindo o melhor possível dos recursos institucionais.

Uma das formas mais eficazes de ajudar o aluno consiste em disponibilizar-lhe informação, sobretudo pelos seus seguindo a linha de pensamento de Chickering “o melhor professor para um aluno é outro aluno”. É neste acolhimento/ receção que se destaca como figura principal os Delegados das residências universitárias, pois, são estes que apoiam e acompanham os seus pares, de modo a evidenciar um suporte social coeso e positivo.

Em síntese, promover o desenvolvimento global do estudante parece constituir-se como uma das tarefas centrais da intervenção psicológica ao nível do ensino superior, o qual, pela sua progressiva diversificação e internacionalização, recebe alunos cada vez mais heterogéneos e oriundos de múltiplos contextos familiares e sociais.

Deste modo importa a criação e manutenção de serviços de apoio psicológico ao jovem estudante que considerem, nas suas atividades de aconselhamento e acompanhamento, as características pessoais e contextuais onde este se movimenta (autonomizando-se verdadeiramente da família de origem), como uma forma de maximizar o seu processo de adaptação e ajustamento ao novo contexto académico, com implicações na satisfação com a vida em geral.

Os resultados demonstraram que são sobretudo as variáveis de natureza relacional, entre as quais a qualidade do suporte social, que nos ajudarão a planificar mais eficazmente as intervenções precoces junto dos estudantes do ensino superior.

### **Limitações do Estudo**

Apesar dos resultados obtidos neste estudo, estes devem ser interpretados de forma cautelosa, atendendo aos limites que marcam a presente investigação e estamos conscientes de que um estudo desta natureza envolve algumas limitações.

O recurso a um estudo do tipo não experimental traz algumas ameaças à validade da investigação uma vez que, não existe um controlo rigoroso de variáveis parasitas. Ainda no que diz respeito ao tipo de estudo, o fato de não termos uma perspectiva temporal típica de estudos transversais como o presente, restringe-nos o tipo de conclusões a retirar, ainda que introduzisse-mos alterações nas variáveis independentes.

### **Implicações Futuras**

Sendo este estudo de natureza compreensiva e explicativa e sendo multifacetados os aspetos relacionados com o suporte social e as vivências académicas em contexto universitário, torna-se imperativo continuar a investigação sobre estas problemáticas numa ótica prospetiva, com diferentes amostras incluindo grupos de controlo e outras Instituições de Ensino Superior Públicas e Privadas de Ação Social. A fase de investigação dos fatores relacionados com o apoio social deverá ser prioritária para todos os agentes interventores no processo educativo, pois só através de um diagnóstico correto se poderá intervir de uma forma cada vez mais eficaz e com implicações nos resultados futuros. Como refere Luzio Vaz “ *Na era actual não basta prosseguir na continuidade, importando reformular e redefinir as políticas de suporte, essencialmente a três níveis: adequação das políticas à actual realidade sociológica e financeira, garantia da autonomia do estudante e realização de uma verdadeira e eficaz reforma fiscal que permita clara e imediatamente avaliar da justiça dos apoios atribuídos*”.

*De facto, nenhum normativo terá a eficácia desejada caso não se adeque às exigências ditadas pelo tempo. Pretende-se, pois, encontrar respostas aos desafios que se têm colocado tanto a quem executa a ação social, como aos seus destinatários - os estudantes*”(Vaz, 2009, p. 321).

Por isso em termos de indicações práticas deste estudo parece-nos relevante que se faça diligências no sentido das seguintes estratégias de intervenção:

- existência de uma calendarização de propostas educativas nas Residências Universitárias, no início de cada ano curricular;
- todos os estudantes que ingressam no ensino superior deveriam experienciar a vivência em Residências Universitárias;
- cada Residência Universitária deveria ter um “Mentor” (Professor Universitário), para apoio escolar;
- deveria existir um grupo de residentes acolhedores ao estudante alojado pela primeira vez;
- ações de formação de diversas temáticas (do contexto académico) com funcionários responsáveis das Residências Universitárias;
- atribuir mais autoridade aos Delegados das Residências Universitárias no sentido de facilitar vivência e convivências entre os pares.

– Luzio Vaz na sua nota final diz: *”que o decisor não se deixe ofuscar pela tentação do resultado numérico imediato, que na grande maioria das vezes se afasta dos princípios norteadores da ação social, redundando em soluções paliativas que, ficando aquém das expectativas e necessidades dos intervenientes neste processo, poderão correr o risco de se transformarem em meros desperdícios de fundos, por via da insuficiência e, como tal, ineficácia”*(Vaz, 2009, p. 321).

Também nós esperamos, que este trabalho possa contribuir numa perspectiva de intervenção e promoção no estudo e análise das redes sociais dos estudantes, identificando os indivíduos que têm relações importantes (apoio social) e o que representam para estes estudantes. Outra contribuição deste estudo prende-se com a inventariação dos comportamentos específicos de ajuda, sendo estes, essenciais para melhor compreendermos o alcance dos problemas percebidos pelos estudantes, insistindo em programas orientados para o desenvolvimento de competências pessoais e sociais dos estudantes.

Por fim torna-se imperativo proporcionar condições para o desenvolvimento de recursos de apoio social, como por exemplo, sistemas de apoio psicológico e psicopedagógico, oferecidos pelas estruturas universitárias e apoio dos pares (aluno conselheiro, aluno tutor).



### **Referências bibliográficas**

- Almeida, L. S., & Cruz, J. F. A. (2010). Transição e Adaptação Académica: reflexões em torno dos alunos do 1.º ano da Universidade do Minho. In *Ensino superior em mudança: Tensões e possibilidades. Congresso Ibérico* (pp. 429–439). Braga.
- Almeida, L. S., Ferreira, J. A., & Soares, P. C. (1999). Questionário de Vivências Académicas: Construção e validação de uma versão reduzida (QVA-r). *Revista portuguesa de pedagogia*, 33(3), 181–206.
- Almeida, L. S., Gonçalves, A., Salgueira, A. P., Soares, A. P., Machado, C., Fernandes, E., ... Vasconcelos, R. (2003). Expectativas de envolvimento académico à entrada na universidade: um estudo com alunos da Universidade do Minho. *Psicologia: Teoria, Investigação e Prática*, 1, 3 – 15.
- Almeida, L. S., Soares, P. C., & Ferreira, J. A. (2002). Questionário de Vivências Académicas ( QVA-r ): Avaliação do ajustamento dos estudantes universitários Assessment of the adjustment of university students. *Avaliação Psicológica*, 81–93.
- Antonucci, T. C., Lansford, J. E., & Ajrouch, K. J. (2000). Social support. In G. Fink (Ed.), *Encyclopedia of stress* (pp. 479–482). San Diego: Academic Press.
- Assembleia da Republica. Lei 108/88 de 24 de setembro. Autonomia Universitária (1988). Portugal: Diário da República n.º 222 -I Série.
- Assembleia da Republica. Lei nº 54/90 de 5 de Setembro. Estatuto e autonomia dos estabelecimentos de ensino superior politécnico (1990). Portugal: Diário da republica n.º 205 - I Série.
- Assembleia da Republica. Lei 49/ 2005 de 30 de Agosto (2005). Portugal: Diário da República n.º 166 -I Série-A.
- Astin, A. (1993). *What Matters in College: Four Critical Years Revisited* (p. 482). San Francisco: Jossey-Bass.
- Astin, A. W. (1984). Student Involvement: A Developmental Theory for Higher Education. *Journal of College Student Personnel*, 25(4), 297–308.
- Astin, A. W. (1996). Involvement in Learning Revisited: Lessons We Have Learned. *Journal of College Student Development*.
- Astin, J. A. (1997). Stress reduction through mindfulness meditation. Effects on psychological symptomatology, sense of control, and spiritual experiences. *Psychotherapy and psychosomatics*, 66(2), 97–106. Retrieved from <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/9097338>

- Atkinson, D. R., Morten, G., & Sue, D. W. (1993). *Counseling American minorities: A cross-cultural perspective* (4.<sup>a</sup> ed., p. 387). W.C. Brown & Benchmark.
- Belenky, M. F., Clinchy, B. M., Goldberger, N. R., & Tarule, J. M. (1997). *Women's Ways Of Knowing: The Development Of Self, Voice, And Mind 10th Anniversary Edition*. New York: Basic Books.
- Cass, V. C. (1984). Homosexual identity formation: Testing a theoretical model. *Journal of Sex Research*, 20(2), 143–167. doi:10.1080/00224498409551214
- Chickering, A. W. (1969). *Education and identity*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Chickering, A. W., & Reisser, L. (1993). *Education and Identity* (2.<sup>a</sup> ed.). San Francisco: Jossey-Bass.
- Colás Bravo, M. P., & Buendía Eisman, L. (1992). Técnicas e Instrumentos de Recogida de Datos. In *Investigación Educativa* (pp. 201–241). Sevilla: Alfar.
- Comissão das Comunidades Europeias. (2005). *Mobilizar os recursos intelectuais da Europa: Criar condições para que as universidades dêem o seu pleno contributo para a Estratégia de Lisboa* (p. 14). Bruxelas. Retrieved from <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2005:0152:FIN:PT:PDF>
- Costa, M. E. (1991). *Contextos sociais de vida e desenvolvimento da identidade* (p. 446). Inst. Nac. de Investigação Científica.
- Custódio, S. M. R. (2010). *Stress , Suporte Social , Optimismo e Saúde em Estudantes de Enfermagem em Ensino Clínico*. Universidade de Aveiro.
- Cutrona, C. E., & Russell, D. W. (1987). The Provisions of Social Relationships and adaptation to stress. In *Advances in Personal Relationships* (pp. 37–67). JAI Press Inc.
- Diener, E., Emmons, R., Larsen, R. J., & Griffin, S. (1985). The Satisfaction With Life Scale. *Journal of personality assessment*, 49(1), 71–75. doi:10.1207/s15327752jpa4901\_13
- Diniz, A. A. P. M. (2001). *Crenças, escolha de carreira e integração universitária*. Universidade do Minho.
- Erikson, E. H. (1982). *The life cycle completed: a review*. New York - London: W.W. Norton & Company.
- Erikson, E. H. (1990). Youth and the life cycle. In R. E. H. Muuss (Ed.), *Adolescent behavior and society: a book of readings* (4.<sup>a</sup> ed.). New York: McGraw-Hill.
- Evans, N. J., Forney, D. S., & Guido-DiBrito, F. (1998). *Student development in college: Theory, research, and practice* (p. 348). San Francisco: Jossey-Bass.

- Ferraz, N. O. (2011). *Desenvolvimento pessoal e social e a influencia da envolvente física*. Universidade de Aveiro.
- Ferraz, N., Pereira, A., Castanheira, H., & Taveira, E. (2011). A envolvente física das residências universitárias e sua influência no desenvolvimento pessoal e social. In M. E. Chaleta, N. R. dos Santos, & M. L. Grácio (Eds.), *II Congresso Internacional Interfaces da Psicologia*. Universidade de Évora.
- Ferreira, J. A., Almeida, L. S., & Soares, A. P. C. (2001). Adaptação académica em estudante do 1º ano : diferenças de género , situação de estudante e curso. *Psico-USF*, 6(1), 1–10.
- Ferreira, J. A., & Bastos, M. A. (1995). Inventário de desenvolvimento cognitivo de Parker. In L. S. Almeida, M. R. Simões, & M. M. Gonçalves (Eds.), *Provas Psicológicas em Portugal* (pp. 287–307). Braga: APPORT.
- Ferreira, J. A., & Ferreira, A. G. (2001). Desenvolvimento psicológico e social do jovem adulto e implicações pedagógicas no âmbito do ensino superior. *Revista portuguesa de pedagogia*, 35(3), 119–159.
- Ferreira, J. A., & Jorge, A. (2008). Para a compreensão da adultez emergente em Portugal. *Psychologica*, (48), 159–175.
- Fleming, M. (1997). *Adolescência e Autonomia: O desenvolvimento Psicológico e a Relação com os Pais* (p. 232). Porto: Edições Afrontamento.
- Fortin, M.-F. (1999). *O Processo de Investigação: Da concepção à realização*. Loures: Lusociência.
- Helms, J. E. (1990). Toward a Model of White Racial Identity Development. In *Black and white racial identity: Theory, research and practice* (pp. 49–66). New York: Greenwood Press.
- Magalhães, A. M. (2006). A Identidade do Ensino Superior : a Educação Superior e a Universidade. *Revista Lusófona*, 7, 13–40.
- Marcia, J. (1990). Youth and the life cycle. In Muuss REH (Ed.), *Adolescent behavior and society: a book of readings*. New York: McGraw-Hill.
- Ministério da Ciência e da Tecnologia. Decreto-lei nº 74/ 2006 de 24 de Março (2006). Portugal: Diário da República n.º 60 -I Série-A.
- Ministerio da Educação. Decreto Regulamentar n.º 70-85 de 30 de Outubro (1985). Portugal: Diário da republica n.º 250 - I Série.
- Ministerio da Educação. Decreto-Lei nº 129/93, de 22 de Abril (1993). Portugal, Portugal: Diário da República n.º 94 -I Série-A.
- Ministério da Educação e Ciência. (1980). Decreto-lei nº132/80 de 17 de Maio. Diário da República n.º 114 -I Série.

- Morgado, J. C. (2006). Globalização e ( re ) organização do ensino superior : perplexidades e desafios. *Perspectiva*, 24(1), 205–228.
- Napoli, A. R., & Wortman, P. M. (1998). Psychosocial Factors Related to Retention and Early Departure of Two-Year Community College Students. *Research in Higher Education*, 39(4), 419–455. Retrieved from <http://www.jstor.org/stable/40196330>
- Nelas, P. (2004). Suporte social na gravidez adolescente. *Interacções*, (6), 170–184.
- O'Reilly-Knapp, M. (1994). Reports by Baccalaureate Nursing Students of Social Support. *Image: the Journal of Nursing Scholarship*, 26(2), 139–142. doi:10.1111/j.1547-5069.1994.tb00933.x
- OCDE. (1987). *Universities under Scrutiny* (p. 113). Paris: OCDE.
- Oliveira, M. M. R. (2009). *Ser Professor no Ensino Superior: Experiências e Perspectivas dos Docentes em Início de Carreira*. Universidade do Minho.
- Ornelas, J. (1994). Suporte Social: Origens, Conceitos e Áreas de Investigação. *Análise Psicológica*, 12(2-3), 333–339.
- Ornelas, J. (1997). Psicologia comunitária: Origens, fundamentos e áreas de intervenção. *Análise Psicológica*, 3(15), 375–388.
- Pachane, G. G. (2003). A experiência universitária e sua contribuição ao desenvolvimento pessoal do aluno. In E. Mercuri & S. A. J. Polydoro (Eds.), *Estudante universitário: características e experiências de formação* (p. 241). Taubaté: Cabral Editora e Livraria Universitária.
- Pascarella, E. T. (1980). Student-Faculty Informal Contact and College Outcomes. *Review of Educational Research*, 50(4), 545–595. Retrieved from <http://www.jstor.org/stable/1170295>
- Pascarella, E. T., & Terenzini, P. T. (1991). *How College Affects Students: Findings and Insights from Twenty Years of Research* (p. 894). John Wiley & Sons.
- Pereira, A. M. S., Motta, E. D., Vaz, A. L., Pinto, C., Bernardino, O., Melo, A. C. De, ... Lopes, P. N. (2006). Sucesso e desenvolvimento psicológico no Ensino Superior : Estratégias de intervenção. *Análise Psicológica*, 1(24), 51–59.
- Perry, W. G. (1970). *Forms of Intellectual and Ethical Development in the College Years: A Scheme*. New York: Holt; Rinehart; and Winston.
- Pinheiro, M. R. (1994). *O domínio das emoções e o desenvolvimento da autonomia: Contributos para o estudo do desenvolvimento psicossocial do estudante universitário*. Universidade de Coimbra.
- Pinheiro, M. R. (2003). *Uma época especial : suporte social e vivências académicas na transição e adaptação ao ensino superior*. Universidade de Coimbra.

- Pinheiro, M. R., & Ferreira, J. A. (2002). O questionário de suporte social: Adaptação da versão portuguesa do social support questionnaire (SSQ6). *Psychologica*, 30, 315–333.
- Pocinho, M. T. S. (2012). *Metodologia de Investigação e Comunicação do Conhecimento Científico* (p. 224). Lousã: Lidel.
- Polydoro, S. A. J., Primi, R., Serpa, M. de N. da F., Zaroni, M. M. H., & Pombal, K. C. P. (2001). Desenvolvimento de uma escala de integração ao ensino superior. *Psico-USF (Impresso)*, 6(1), 11–17. doi:10.1590/S1413-82712001000100003
- Quivy, R., & Campenhoudt, L. Van. (2005). *Manual de Investigação em Ciências Sociais* (4.<sup>a</sup> ed., p. 286). Lisboa: Gradiva.
- Reimão, C. (2001). *A Formação Pedagógica dos Professores do Ensino Superior: Colóquio Internacional* (p. 130). Lisboa: Colibri.
- Sarason, B., Sarason, I. G., & Pierce, G. R. (1990). *Social Support: An Interactional View* (p. 528). New Iorque: J. Wiley & Sons.
- Sarason, I. G., Barbara R, S., Shearin, E. N., & Pierce, G. R. (1987). A brief measure of social support: practical and theoretical implications. *Journal of Social and Personal Relationships*, 4, 497–510.
- Schlossberg, N. K. (1989). *Overwhelmed: Coping with life's ups and downs*. Massachusetts: Lexington Books.
- Seco, G. M. S. B., Casimiro, M. C. S. M., Pereira, M. I. A. R., Dias, M. I. P. S., & Custódio, S. M. R. (2005). *Para uma abordagem psicológica da transição do Ensino Secundário para o Ensino Superior: pontes e alçapões* (IPL., p. 160).
- Serviços de Ação Social. (2013). Núcleo de Alojamentos. *Universidade de Coimbra*. Retrieved August 21, 2013, from [http://layout2013.uc.pt/sasuc/Conteudos\\_SASUC/DIRECAO\\_SERVICOS\\_APOIO\\_ESTUDANTE/DIVISAO\\_ACOLHIMENTO\\_INTEGRACAO/NUCLEO\\_ALOJAMENTOS](http://layout2013.uc.pt/sasuc/Conteudos_SASUC/DIRECAO_SERVICOS_APOIO_ESTUDANTE/DIVISAO_ACOLHIMENTO_INTEGRACAO/NUCLEO_ALOJAMENTOS)
- Silva, M. G., & Costa, M. E. (2005). Desenvolvimento psicossocial e ansiedades nos jovens. *Análise Psicológica*, 2(23), 111–127.
- Silva, S. L. R. (2003). *Adaptação académica, pessoal e social do jovem adulto ao Ensino Superior. Contributos do ambiente familiar e do auto-conceito*. Universidade de Coimbra.
- Simão, A. M. V., Flores, M. A., Fernandes, S., & Figueira, C. (2008). Tutoria no Ensino Superior. *Sísifo - revista de ciências da educação*, (7), 75–88. Retrieved from <http://sisifo.fpce.ul.pt>
- Simões, A. (1992). Ulterior validação de uma escala de satisfação com a vida (SWLS). *Revista portuguesa de pedagogia*, 26(3), 503–515.

- Simões, A. (1993). São os homens mais agressivos que as mulheres? *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 27(3), 387–404.
- Soares, A. P., Vasconcelos, R., & Almeida, L. (2002). Adaptação e satisfação na universidade: apresentação e validação do questionário de satisfação académica. In S. Pouzada & L. S. A. R. M. Vasconcelos (Eds.), *Contextos e dinâmicas da vida académica* (pp. 175–193). Guimarães: Universidade do Minho.
- Sprinthall, N. A., & Collins, A. (1994). *Psicologia do Adolescente. Uma abordagem desenvolvimentista* (p. 750). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Tinto, V. (1975). Dropout from Higher Education: A Theoretical Synthesis of Recent Research. *Review of Educational Research*, 45(1), 89–125. Retrieved from <http://www.jstor.org/stable/1170024>
- Tinto, V. (1988). Stages of Student Departure: Reflections on the Longitudinal Character of Student Leaving. *Journal of Higher Education*, 59(4), 438–455.
- União Europeia. (2013). Processo de Bolonha : estabelecimento do Espaço Europeu do Ensino Superior. *Sínteses da legislação da UE*. Retrieved August 19, 2013, from [http://europa.eu/legislation\\_summaries/education\\_training\\_youth/lifelong\\_learning/c11088\\_pt.htm#](http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/lifelong_learning/c11088_pt.htm#)
- Vaux, A. (1988). *Social Support: Theory, Research, and Intervention* (p. 372). New York: Praeger. Retrieved from <http://www.questia.com/library/3771152/social-support-theory-research-and-intervention>
- Vaz, A. L. (2009). *Acção Social Escolar na Universidade de Coimbra: Evolução histórica e princípios orientadores*. Imprensa da Universidade de Coimbra. Retrieved from [http://www.uc.pt/imprensa\\_uc](http://www.uc.pt/imprensa_uc)
- Waterman, A. S. (1982). Identity development from adolescence to adulthood: An extension of theory and a review of research. *Developmental Psychology*, 18(3), 341–358. doi:10.1037/0012-1649.18.3.341
- Watson, D., Clark, L. A., & Tellegen, A. (1988). Development and validation of brief measures of positive and negative affect: the PANAS scales. *Journal of personality and social psychology*, 54(6), 1063–1070. Retrieved from <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/3397865>

## **Anexos**





## **Anexo 1**

### Carta de apresentação da investigação ao estudante



## **QUESTIONÁRIO**

Prezado(a) participante,

Agradecemos a sua participação voluntária nesta pesquisa que objetiva estudar as suas opiniões e sentimentos, assim como, a forma de lidar com situações adversas que ocorrem na vivência académica e outras fora dela. No entanto, todas elas procuram abarcar as suas experiências quotidianas, enquanto estudante do ensino superior.

Este trabalho está a ser realizado por mim, Ana Cristina Alves Rodrigues Dinis (Licenciada em Serviço Social pelo Instituto Superior Miguel Torga em Coimbra), sob a orientação do Prof. Dr. Joaquim Armando Ferreira (Faculdade de Psicologia e Ciências de Educação da Universidade de Coimbra), como pré-requisito para o desenvolvimento da tese de Mestrado em Educação, Formação de Adultos e Intervenção Comunitária. A primeira visa identificar os dados de caracterização da sua situação enquanto estudante, a segunda busca saber características da Residência Universitária onde se encontra realojado/a.

A terceira contém questões acerca das suas relações interpessoais, a quarta e última, incide sobre as pessoas que no seu meio disponibilizam ajuda e/ou apoio e grau de satisfação relativamente ao apoio e/ou ajuda que tem. Sendo acordada a sua participação, é importante que saiba:

- A sua participação não é obrigatória;
- Não é necessário identificar-se;
- Esta pesquisa não trará nenhum benefício financeiro ou privilégio particular por estar participando, como também não se utiliza de procedimentos invasivos ou que promovam mal-estar derivado diretamente pela cessão das informações pretendidas;
- Será mantido o sigilo e anonimato dos participantes durante todo o processo de pesquisa e após a sua publicação;
- Somente o pesquisador terá acesso aos questionários respondidos;
- É fornecido o endereço de email do pesquisador (dinisana 96@hotmail.com) para que possa entrar em contato, caso tenha alguma dúvida ou questão a esclarecer;
- É interessante guardar esta via do documento para eventuais consultas quanto aos objetivos da pesquisa e para estabelecer contato com o pesquisador
- Poderá ter acesso aos resultados da pesquisa através do contato fornecido;
- Lembramos que o sucesso desta pesquisa depende de sua sinceridade.

**Obrigada pela colaboração**

Ana Dinis



## **Anexo 2**

### Questionário de caracterização do estudante



## PARTE I – CARACTERIZAÇÃO PESSOAL DO ESTUDANTE

1. Sexo: \_\_\_\_\_

2. Instituição: \_\_\_\_\_ 3. Curso: \_\_\_\_\_

4. Ano de ingresso no Ensino Superior: \_\_\_\_/\_\_\_\_

5. Ano em que está inscrito presentemente: 1º CCL \_\_\_\_ 2º CCL \_\_\_\_ MI \_\_\_\_

6. Idade: \_\_\_\_\_ (anos) 7. Data de hoje: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

8. O curso em que entrei correspondia à minha: 1.ª opção  2.ª opção  3.ª opção  outra opção

9. A Universidade em que entrei correspondia à minha: 1.ª opção  2.ª opção  3.ª opção  outra opção

10. A minha média de entrada no curso atual foi de \_\_\_\_ \_\_\_\_, \_\_\_\_ \_\_\_\_, \_\_\_\_ \_\_\_\_ (0-20 valores)

11. Vim para a Universidade para/ porque:

Preparar-me para uma profissão	<input type="checkbox"/>
Tornar-me uma pessoa culta e com mais formação	<input type="checkbox"/>
Ter mais oportunidades sociais	<input type="checkbox"/>
Os meus amigos também estão no Ensino Superior	<input type="checkbox"/>
Conhecer-me melhor	<input type="checkbox"/>
Outra(especifique) _____	<input type="checkbox"/>

12. A entrada no Ensino Superior implicou a minha saída de casa?

Não  Sim

Se **sim**, estou a viver:

Numa Residência Universitária	<input type="checkbox"/>
Num Apartamento com outros estudantes	<input type="checkbox"/>
Num Apartamento sozinho	<input type="checkbox"/>
Numa casa/ apartamento com familiares	<input type="checkbox"/>
Outro local (especifique) _____	<input type="checkbox"/>

13. Neste momento encontro-me:

Só a estudar  Trabalhar em *part-time*  Trabalhar em *full-time*

14. Na minha Escola/ Universidade desempenho algum tipo de funções académicas/ associativas:

Não  Sim

Se **sim**, qual/ais?

Delegado/a de ano ou curso	<input type="checkbox"/>
Dirigente do Núcleo de Estudantes do meu curso (caso exista)	<input type="checkbox"/>
Representante da Associação Académica	<input type="checkbox"/>
Responsável de Grupos recreativo-culturais da Universidade. (tunas, jograis, clube de cinema, clube de jazz, teatro universitário, desporto...)	<input type="checkbox"/>
Representante dos estudantes nos Órgãos de Gestão (Senado, Conselho Académico) ...	<input type="checkbox"/>

Outra/s (especifique): \_\_\_\_\_

15. Neste momento tenciono:

	Sim	Não
Manter-me no mesmo curso	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Manter-me na mesma Universidade	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>





### **Anexo 3**

#### Questionário de caracterização da Residência Universitária



## PARTE II - CARACTERIZAÇÃO DA RESIDÊNCIA UNIVERSITÁRIA

1. Estudante: Alojado  Realojado

2. Localização da Residência:

Pólo	
Pólo II	
Pólo III	
Zona Celas	
Zona Penedo da Saudade	
Zona de S. José	

3. Tipologia da Residência:

Apartamento	
Moradia	
Prédio	
Masculina	
Feminina	
Mista	

4. Dorme em quarto duplo  quarto individual

5. Wc partilhado  wc privado

6. Qual a lotação da sua Residência:

Pequena lotação, unidade residencial com 10 a 25 camas	
Média lotação, unidade residencial com 25 a 100 camas	
Grande lotação, unidade residencial com 100 a 300 camas	

7. Serviços prestados:

Sala de estudo	
Sala de estar e cozinha equipada	
Acesso Wireless	
Espaços sociais	
Serviço lavandaria	
Serviço limpeza	
Fornecimento roupa de cama e atalhados	
Existência de elevadores	
Condição para mobilidade especial	

8. Acessibilidades:

Transportes públicos	
Veículo próprio	
Boleia solidaria	
A pé	



**Anexo 4**  
Questionário de Vivências Acadêmicas  
– Versão reduzida (QVA-r)



## PARTE III – QUESTIONÁRIO DE VIVÊNCIAS ACADÊMICAS (QVA-r)

De acordo com a sua opinião ou sentimento, pontue a sua resposta numa **escala de 1 a 5 pontos** conforme indicado:

- (1) Nada em consonância comigo, totalmente em desacordo, nunca se verifica
- (2) Pouco em consonância comigo, bastante em desacordo, poucas vezes se verifica
- (3) Algumas vezes de acordo e outras em desacordo, algumas vezes verifica-se outras não
- (4) Bastante em consonância comigo, bastante em acordo, verifica-se bastantes vezes
- (5) Sempre em consonância comigo, totalmente de acordo, verifica-se sempre.

	Nada em consonância. Totalmente em desacordo. Nunca se verifica	Pouco em consonância comigo. Bastante em desacordo. Poucas vezes se verifica	Algumas vezes de acordo/ desacordo. Algumas vezes verifica-se outras não	Bastante em consonância comigo. Bastante em acordo. Verifica-se bastantes vezes	Sempre em consonância comigo Totalmente de acordo. Verifica-se sempre
1.Faço amigos com facilidade na minha Universidade					
2.Acredito que posso concretizar os valores na carreira que escolhi					
3.Mesmo que pudesse não mudaria de Universidade					
4.Apresento oscilações de humor					
5.Olhando para trás, consigo identificar as razões que me levaram a escolher este curso					
6.Dou comigo acompanhando pouco os outros colegas da turma					
7.Escolhi bem o curso que estou a frequentar					
8.Tenho boas competências para a área vocacional que escolhi					
9.Sinto-me triste ou abatido/a					
10.Faço uma gestão eficaz do meu tempo					
11.Sinto-me, ultimamente, desorientado/a e confuso/a					
12.Gosto da Universidade que frequento					
13.Há situações em que me sinto a perder o controlo					
14.Sinto-me envolvido no curso que frequento					
15.Conheço bem os serviços existentes na minha Universidade					
16.Gostaria de concluir o meu curso na instituição que agora frequento					
17.Nos últimos tempos tornei-me mais pessimista					
18.O curso em que me encontro foi sobretudo determinado pelas notas de acesso					
19.Os meus colegas têm sido importantes no meu crescimento pessoal					
20.O meu percurso vocacional está a corresponder às minhas expectativas					
21.Sinto cansaço e sonolência durante o dia					
22.Julgo que o meu curso me permitirá realizar profissionalmente					
23.Sinto confiança em mim próprio/a					

24.Sinto que possuo um bom grupo de amigos na Universidade					
25.Sinto-me em forma e com um bom ritmo de trabalho					
26.Sinto-me mais isolado/a dos outros de algum tempo para cá					
27.Tenho desenvolvido amizades satisfatórias com os meus colegas de curso					
28.Tenho momentos de angústia					
29.Utilizo a Biblioteca da Faculdade/ Universidade					
30.Torna-se-me difícil encontrar um colega que me ajude num problema pessoal					
31.Não me consigo concentrar numa tarefa durante muito tempo					
32.Elaboro um plano das coisas a realizar diariamente					
33.Tenho relações de amizade próximas com colegas de ambos os sexos					
34.Consigo ter o trabalho escolar sempre em dia					
35.A minha incapacidade para gerir bem o tempo leva a que tenha más notas					
36.Quando conheço novos colegas, não sinto dificuldade em iniciar uma conversa					
37.Escolhi o curso que me parece mais de acordo com as minhas aptidões e capacidades					
38.Sou conhecido/a como uma pessoa amigável e simpática					
39.Penso em muitas coisas que me põem triste					
40.Procuro conviver com os meus colegas fora dos horários das aulas					
41.Sei estabelecer prioridades no que diz respeito à gestão do meu tempo					
42.Tomo a iniciativa de convidar os meus amigos para sair					
43.As minhas relações de amizade são cada vez mais estáveis, duradouras e independentes					
44.Consigo tirar bons apontamentos nas aulas					
45.Sinto-me fisicamente debilitado/a					
46.A instituição de ensino que frequento não me desperta interesse					
47.Consigo ser eficaz na minha preparação para os exames					
48.A Biblioteca da minha Universidade está bem apetrechada					
49.Procuro sistematizar/ organizar a informação dada nas aulas					
50.Simpatizo com a cidade onde se situa a minha Universidade					
51.Sinto-me desiludido/a com o meu curso					
52.Tenho dificuldades em tomar decisões					
53.Tenho boas competências de estudo					
54.Os meus gostos pessoais foram decisivos na escolha do meu curso					
55.Tenho-me sentido ansioso/a					
56.Estou no curso com que sempre sonhei					
57.Sou pontual na chegada às aulas					
58.A minha Universidade/ Politécnico tem boas infra-estruturas					
59.Não consigo estabelecer relações íntimas com colegas					
60.Mesmo que pudesse não mudaria de curso					



## **Anexo 5**

Questionário de Suporte Social

– Versão reduzida (SSQ6)



## PARTE IV- QUESTIONÁRIO DE SUPORTE SOCIAL (SSQ-6)

As 6 questões que seguem são acerca das pessoas que no seu meio disponibilizam-lhe ajuda ou apoio.

Cada questão tem duas partes. Na primeira marque com um **X**, dentre todas as pessoas que você conhece, com quem pode contar para ajudá-lo/a ou apoiar nas situações apresentadas. Caso não tenha nenhuma pessoa em mente, marque o item “**Ninguém**”. Lembre-se, que pode marcar **mais do que 1** item nesta primeira parte, por exemplo, indicando Mãe, Colega, etc.

Na segunda parte marque também com um **X**, entre 1 e 6 o seu nível de satisfação em relação ao tipo de apoio que recebe em cada situação perguntada.

### Exemplo:

Com quem é que pode realmente contar para o/a fazer sentir-se melhor quando está desiludido/a?

<input type="checkbox"/> Ninguém	<input checked="" type="checkbox"/> Mãe	<input checked="" type="checkbox"/> Pai	<input type="checkbox"/> Namorado(a)	<input type="checkbox"/> Irmão/Irmã
<input type="checkbox"/> Esposo(a) ou companheiro(a)	<input checked="" type="checkbox"/> Amigo(a)	<input type="checkbox"/> Colega	<input type="checkbox"/> Outros	<input type="checkbox"/> Todos
Qual o seu nível de satisfação?				
1 2 3 <b>X</b> 5 6				
Muito Insatisfeito Muito Satisfeito				

## QUESTÕES:

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

<input type="checkbox"/> Ninguém	<input type="checkbox"/> Mãe	<input type="checkbox"/> Pai	<input type="checkbox"/> Namorado(a)	<input type="checkbox"/> Irmão/Irmã
<input type="checkbox"/> Esposo(a) ou companheiro(a)	<input type="checkbox"/> Amigo(a)	<input type="checkbox"/> Colega	<input type="checkbox"/> Outros	<input type="checkbox"/> Todos
Qual o seu nível de satisfação?				
1 2 3 4 5 6				
Muito Insatisfeito Muito Satisfeito				

2. Com quem é que pode realmente contar para o/a ajudar a sentir-se mais relaxado/a quando está tenso/a ou sob pressão?

<input type="checkbox"/> Ninguém	<input type="checkbox"/> Mãe	<input type="checkbox"/> Pai	<input type="checkbox"/> Namorado(a)	<input type="checkbox"/> Irmão/Irmã
<input type="checkbox"/> Esposo(a) ou companheiro(a)	<input type="checkbox"/> Amigo(a)	<input type="checkbox"/> Colega	<input type="checkbox"/> Outros	<input type="checkbox"/> Todos
Qual o seu nível de satisfação?				
1 2 3 4 5 6				
Muito Insatisfeito Muito Satisfeito				

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

<input type="checkbox"/> Ninguém	<input type="checkbox"/> Mãe	<input type="checkbox"/> Pai	<input type="checkbox"/> Namorado(a)	<input type="checkbox"/> Irmão/Irmã
<input type="checkbox"/> Esposo(a) ou companheiro(a)	<input type="checkbox"/> Amigo(a)	<input type="checkbox"/> Colega	<input type="checkbox"/> Outros	<input type="checkbox"/> Todos
<b>Qual o seu nível de satisfação?</b>				
1 2 3 4 5 6				
Muito Insatisfeito Muito Satisfeito				

**4. Com quem é que pode realmente contar para se preocupar consigo, independente do que lhe possa acontecer?**

<input type="checkbox"/> Ninguém	<input type="checkbox"/> Mãe	<input type="checkbox"/> Pai	<input type="checkbox"/> Namorado(a)	<input type="checkbox"/> Irmão/Irmã
<input type="checkbox"/> Esposo(a) ou companheiro(a)	<input type="checkbox"/> Amigo(a)	<input type="checkbox"/> Colega	<input type="checkbox"/> Outros	<input type="checkbox"/> Todos
<b>Qual o seu nível de satisfação?</b>				
1 2 3 4 5 6				
Muito Insatisfeito Muito Satisfeito				

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

<input type="checkbox"/> Ninguém	<input type="checkbox"/> Mãe	<input type="checkbox"/> Pai	<input type="checkbox"/> Namorado(a)	<input type="checkbox"/> Irmão/Irmã
<input type="checkbox"/> Esposo(a) ou companheiro(a)	<input type="checkbox"/> Amigo(a)	<input type="checkbox"/> Colega	<input type="checkbox"/> Outros	<input type="checkbox"/> Todos
<b>Qual o seu nível de satisfação?</b>				
1 2 3 4 5 6				
Muito Insatisfeito Muito Satisfeito				

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

<input type="checkbox"/> Ninguém	<input type="checkbox"/> Mãe	<input type="checkbox"/> Pai	<input type="checkbox"/> Namorado(a)	<input type="checkbox"/> Irmão/Irmã
<input type="checkbox"/> Esposo(a) ou companheiro(a)	<input type="checkbox"/> Amigo(a)	<input type="checkbox"/> Colega	<input type="checkbox"/> Outros	<input type="checkbox"/> Todos
<b>Qual o seu nível de satisfação?</b>				
1 2 3 4 5 6				
Muito Insatisfeito Muito Satisfeito				

## **Anexo 6**

### **Escala de Satisfação com a Vida (SWLS)**



## SLWS

Mais abaixo, encontrará cinco frases que poderá concordar ou discordar. Empregue a escala de 1 a 5, à direita de cada frase. Marque uma cruz (x), dentro do quadrado que melhor indica a sua resposta, tendo em conta as seguintes opções:

(1) DM	Discordo Muito
(2) DP	Discordo um Pouco
(3) NCND	Não Concordo nem Discordo
(4) CP	Concordo um Pouco
(5) CM	Concordo Muito

	DM	DP	NCND	CP	CM
1.A minha vida parece-se, em quase tudo, com o que eu desejaria que ela fosse.					
2.As minhas condições de vida são muito boas					
3.Estou satisfeito(a) com a minha vida.					
4.Até agora, tenho conseguido as coisas importantes da vida, que eu desejaria.					
5.Se eu pudesse recomeçar a minha vida, não mudaria quase nada.					





## **Anexo 7**

### Escala de afeto positivo e negativo (PANAS)



## PANAS

Encontra, a seguir, uma lista de palavras, que representam diferentes sentimentos e emoções. Indique, até que ponto, experimentou esses sentimentos e emoções, na semana passada.

Responda, marcando uma cruz (x), no quadradinho apropriado, ao lado de cada palavra: no quadradinho 1, se experimentou esse sentimento ou emoção "muito pouco ou nada", no quadradinho nº2, se experimentou "um pouco", etc. Marque a cruz, só num dos cinco quadrados à frente de cada palavra.

	<b>1</b> Muito pouco ou nada	<b>2</b> Um pouco	<b>3</b> Assim, assim	<b>4</b> Muito	<b>5</b> Muitíssimo
Interessado(a)					
Aflito(a)					
Estimulado(a) (animado)					
Aborrecido(a)					
Forte					
Culpado(a)					
Assustado(a)					
Hostil (inimigo)					
Entusiasmado(a)					
Orgulhoso(a)					
Irritável					
Atento(a)					
Envergonhado(a)					
Inspirado(a)					
Nervoso(a)					
Decidido(a)					
Atencioso(a)					
Agitado(a) (inquieta)					
Ativo(a) (mexido)					
Medroso(a)					
Emocionado(a)					
Magoado(a)					

