

Daniela Marques Tavares

**Adaptação ao Ensino Superior e Otimismo em
Estudantes do 1º ano**

Universidade Fernando Pessoa
Faculdade de Ciências Humanas e Sociais

Porto, 2012

Daniela Marques Tavares

**Adaptação ao Ensino Superior e Otimismo em
Estudantes do 1º ano**

Universidade Fernando Pessoa
Faculdade de Ciências Humanas e Sociais

Porto, 2012

Daniela Marques Tavares

Adaptação ao Ensino Superior e Otimismo em Estudantes do 1º ano

Dissertação apresentada à Faculdade de Ciências Humanas e Sociais da Universidade Fernando Pessoa, como parte integrante dos requisitos para a obtenção do grau de Mestre em Psicologia Clínica e da Saúde, sob orientação da Professora Doutora Rute Meneses.

Daniela Marques Tavares

Porto, 2012

Resumo

A adaptação ao Ensino Superior apresenta-se como uma temática cada vez mais explorada na investigação em Psicologia, sobretudo dada a importância que tem na vida dos jovens/adultos que ingressam na Universidade pela primeira vez. Grande parte dos novos estudantes encara esta fase como sendo caracterizada por variadas mudanças, com vários desafios que têm de enfrentar tanto a nível pessoal como académico. O facto de uma personalidade optimista estar associada a uma maior facilidade para lidar com o *stress*, remete para a importância do otimismo na adaptação ao Ensino Superior. Foi este o objetivo principal desta investigação; perceber o processo de adaptação ao Ensino Superior em estudantes do primeiro ano e de que forma se encontra relacionado com variáveis sociodemográficas e com o otimismo.

A amostra deste estudo é constituída por 143 estudantes de uma Universidade Privada Portuguesa. Os alunos têm idades compreendidas entre os 18 e os 56 anos, com média de 20,8 anos ($DP=5,8$) e são maioritariamente do sexo feminino (80,4%). Os instrumentos utilizados nesta investigação foram: Questionário Sócio-demográfico; Questionário de Vivências Académicas (QVA-r) (Almeida et al., 1999) – para avaliar a adaptação ao Ensino Superior; e Escala de Orientação para a Vida (LOT-R) (Scheier, Carver & Bridges, 1994) – para avaliar o otimismo.

Verificou-se que estes alunos apresentavam um valor médio de adaptação de 219,16, com a dimensão Carreira como a mais elevada. Quanto ao otimismo, o valor médio foi de 12,5. Não se verificaram diferenças estatisticamente significativas na adaptação entre estudantes deslocados ou não, nem relação entre adaptação e idade. No que se refere à adaptação académica em função do sexo, apenas existiam diferenças estatisticamente significativas na dimensão Estudo, favorecendo as raparigas. Houve uma associação negativa muito baixa entre a adaptação académica e a perceção que os alunos têm da sua saúde. Não houve relação estatisticamente significativa entre adaptação académica e otimismo, nem entre esta primeira e a frequência de atividades extracurriculares. Apesar das limitações do estudo, os resultados são favoráveis à adaptação ao Ensino Superior.

Palavras-chave: Adaptação; Ensino Superior; Otimismo

Abstract

Adapting to Higher Education presents itself as a theme increasingly exploited in research in psychology, especially given the importance it has in the lives of young people / adults who enter the University for the first time. Much of the new students sees this stage as being characterized by varied changes, many challenges they face both personal and academic. The fact that an optimistic personality is associated with a greater ability to cope with stress, refers to the importance of optimism in adapting to Higher Education. This was the focus of this investigation; understand the process of adapting to Higher Education students in the first year and how it is related to sociodemographic variables and with optimism.

The sample consists of 143 students of a private university Portuguese. The students are aged between 18 and 56 years, with a mean of 20,8 years ($SD = 5.8$) and are mostly female (80.4%). The tools that have been used in this search were: *Questionário Sócio-demográfico*; *Questionário de Vivências Académicas (QVA-r)* (Almeida et al., 1999) – to assess the adaptation to higher education; and *Escala de Orientação para a Vida (LOT-R)* (Scheier, Carver & Bridges, 1994) – to assess the optimism.

It was found that those students had an average value of adaptation 219.16, Carreira with the dimension as the highest. As for optimism, the average was 12,5. Concerning to the academic adaptation depending on the sex, there were only statistically significant differences in scale study, favouring girls. There was a very low negative association between adaptation academic and the perception that students have of their health. There was no statistically significant relationship between academic adaptation and optimism, nor between the first one and the frequency of extra-curricular activities. Despite the study's limitations, the results are favorable adaptation to Higher Education.

Keywords: Adaptation; Higher Education; Optimism

Resumé

L'adaptation à l'Enseignement Supérieur se présente comme une thématique de plus en plus exploitée dans l'investigation en Psychologie, surtout lorsqu'on considère l'importance que cela peut avoir pour les jeunes/adultes qui sont admis à l'université pour la première fois. Pour une grande partie des jeunes étudiants, cette étape est caractérisée par une série de changements, accompagnés de différents défis qu'ils doivent affronter tant au niveau personnel comme au niveau des études. Le fait d'une personnalité optimiste être associée à une grande facilité de vivre avec le stress nous révèle combien l'optimisme est important pour une bonne adaptation à l'Enseignement Supérieur. Celui-ci a été le principal objectif de cette investigation: comprendre la procédure de cette adaptation avec les jeunes qui sont en première année de faculté et de quelle manière cette procédure se trouve associée à des variables sociodémographiques et à l'optimisme.

L'échantillon de cette étude est composé par 143 étudiants d'une Université Privée Portugaise. Les élèves sont âgés entre 18 et 56 ans, ce qui représente une moyenne de 20,8 élèves ($DP=5,8$) et ils sont en majeure partie du sexe féminin (80,4%). Les instruments utilisés dans cette investigation ont été: *Questionário Sócio-demográfico*; *Questionário de Vivências Académicas* (QVA-r) (Almeida et al., 1999) – pour évaluer l'adaptation à l'Enseignement Supérieur et la *Escala de Orientação para a Vida* (LOT-R) (Scheier, Carver & Bridges, 1994) – pour évaluer l'optimisme.

On a vérifié que ces élèves ont démontré une valeur moyenne d'adaptation de 219,16, ayant la dimension Carrière comme la plus élevée. Quant à l'optimisme, la valeur moyenne a été de 12,5. Aucune différences statistiquement significatives à l'adaptation entre étudiants déplacés ou pas ont été constatées, ni aucune relation entre adaptation et âge. En ce qui concerne l'adaptation académique associé au sexe de l'étudiant, on observe à peine quelques différences statistiquement significatives dans la dimension Etude, favorisant les filles. On constate qu'il y a eu une association négative très basse entre l'adaptation académique et la perception que les élèves ont de leur santé. Il n'y a pas de relation statistiquement significative entre l'adaptation académique et l'optimisme, ni entre la première et la fréquence aux activités extra scolaires. Malgré les limitations de cette étude, les résultats ont été favorables en ce qui concerne l'adaptation à l'Enseignement Supérieur.

Mots-clés: Adaptation; Enseignement Supérieur; Optimisme.

Aos meus Pais

Agradecimentos

Com o aproximar do fim desta etapa tão importante, é altura de expressar o meu profundo agradecimento a todos os que, de uma forma ou de outra, permitiram que este trabalho se realizasse.

Dessa forma, agradeço:

À Professora Doutora Rute Meneses, pela orientação que me deu para a realização deste trabalho, assim como pela ajuda e pelos conhecimentos transmitidos.

À Professora Sónia Alves, pela amizade e disponibilidade que demonstrou durante o meu período de estágio.

A todo o corpo docente da Universidade Fernando Pessoa, que de alguma forma marcou o meu percurso académico e que me tornou uma pessoa melhor.

À Tatiana, por toda a amizade e companheirismo com que me presenteou no decorrer desta longa caminhada... Não de sempre mas para sempre, terei o prazer de dizer que a “minha Psicologia é um bocadinho roxa por tua causa”.

À Ana, por me permitir partilhar com ela momentos de sabedoria e de amizade.

Aos meus colegas de curso, que de uma ou outra forma estiveram presentes ao longo de toda a minha formação académica.

Aos meus amigos de sempre, pelo incentivo, pela ajuda, pela força e por acreditarem em mim.

À Cristina pela ajuda e apoio sempre incansável.

Ao Paulo, pelas palavras de incentivo, e por me motivar neste percurso.

De forma especial, aos meus pais, pelo esforço que fizeram ao longo destes cinco anos; pelo ânimo, pelo carinho, pelo incentivo, pelo apoio incondicional. Sem eles toda esta caminhada não teria sido possível.

Índice Geral

Resumo	v
Abstract.....	vi
Resumé	vii
Agradecimentos	ix
Índice Geral	x
Índice de Figuras	xii
Índice de Quadros	xiii
Introdução.....	1

PARTE I - Enquadramento Teórico

Capítulo I

1.1. Ensino Superior – Caracterização e Situação em Portugal.....	4
1.2. Adaptação ao Ensino Superior.....	12
1.2.1. Adaptação ao Ensino Superior no primeiro ano.....	13
1.3. Otimismo	23
1.4. Correlatos da Adaptação ao Ensino Superior	33
1.4.1. Adaptação ao Ensino Superior e Sexo	33
1.4.2. Adaptação e saída de casa (estudantes deslocados ou não)	34
1.4.3. Adaptação académica ao Ensino Superior e Idade.....	36
1.4.4. Adaptação académica ao Ensino Superior e Perceção de saúde	37
1.4.5. Adaptação académica e Otimismo	38
1.4.6. Adaptação académica e frequência de atividades extracurriculares	38

PARTE II - Estudo Empírico

Capítulo II

2.1. Objetivos.....	42
2.2. Método	43
2.2.1. Participantes	43
2.2.2. Material	47
2.2.3. Procedimento.....	55
2.3. Apresentação e discussão dos resultados	56

Conclusão	68
Referências Bibliográficas.....	75

Índice de Figuras

Figura 1 - Áreas da adaptação ao Ensino Superior (baseado em Monteiro, 2008).	18
Figura 2- Distribuição dos alunos em função do curso.	43

Índice de Quadros

Quadro 1 - Caracterização Socio-demográfica da Amostra (N=143)	44
Quadro 2 - Caraterização da Adaptação ao Ensino Superior (N=143)	46
Quadro 3 - Caraterização da Perceção de Saúde N=143	46
Quadro 4 – Dimensões do QVA-r e seus Itens (Adaptado de Almeida et al., 1999).	50
Quadro 5 – Estatística descritiva dos resultados por subescalas do QVA-r (Adaptado de Soares et al., 2006)	51
Quadro 6 – Coeficientes de Consistência Interna do QVA-r no estudo original e no presente estudo.	52
Quadro 7 – Coeficientes de consistência interna do LOT-R no estudo original e no presente estudo	55
Quadro 8 - Caracterização da Adaptação Académica ao Ensino Superior (N=143).....	57
Quadro 9 - Caracterização dos níveis de otimismo	57
Quadro 10 - Caracterização dos níveis de otimismo em função do sexo	58
Quadro 11 – Adaptação ao ensino superior em função do sexo.....	59
Quadro 12 - Diferenças entre os jovens deslocados ou não quanto à adaptação ao Ensino Superior	60
Quadro 13 - Correlação de Pearson entre Idade e Adaptação ao Ensino Superior (N=143)	63
Quadro 14 – Relação entre a perceção de saúde dos estudantes e adaptação ao Ensino Superior	64
Quadro 15 - Relação entre adaptação académica ao Ensino Superior e desempenho de funções académicas	65
Quadro 16 – Relação entre adaptação ao Ensino Superior e otimismo.....	66

Introdução

Embora desejada por grande parte dos adolescentes, a entrada para o Ensino Superior e a frequência de um curso de nível superior é uma das etapas mais aliantes mas também stressantes que um jovem tem de enfrentar.

Depois de vários anos num nível de ensino menos exigente, apresenta-se uma mudança ao nível do método de ensino, mas, mais que isso, uma mudança completa de vida. Esta transição do Ensino Secundário para o Ensino Superior tem uma grande importância e acaba por desempenhar um papel fundamental na formação da personalidade dos jovens. Nesta altura, novos desafios se apresentam. Requerem uma adaptação a novos papéis, novos contextos, novas rotinas e sobretudo novas responsabilidades. Para muitos estudantes, esta transição corresponde também à altura em que deixam a casa dos seus pais e passam a morar com outros estudantes, ou mesmo sozinhos.

Ao nível académico as mudanças são grandes, o que exige um esforço por parte do jovem para se adaptar da melhor forma. É necessário que o jovem se ajuste e se integre a nível académico, pessoal, social e afetivo. Todas as transformações parece que surgem como que ampliadas durante o primeiro ano; é nesta altura que se deve prestar mais atenção a estes estudantes.

Uma adaptação ao Ensino Superior bem-sucedida pode ser preditora de sucesso académico; no entanto, é necessário ter especial atenção quando surgem dificuldades a este nível, pois uma má adaptação pode anteceder um abandono escolar, ou mesmo ter efeitos adversos sobre a saúde física e psicológica do jovem estudante.

Variáveis psicológicas positivas são cada vez mais importantes em diversas fases da vida; nesta transição não são exceção. Concretamente o otimismo ajuda o estudante a adaptar-se melhor a este contexto académico. É importante que se percebam os níveis de otimismo da população universitária para que seja possível ajustar programas de adaptação ao Ensino Superior e de promoção de otimismo.

O presente estudo resulta de uma investigação realizada com alunos a frequentar o primeiro ano de licenciatura, num estabelecimento de Ensino Superior Privado. Pretende-se perceber o processo de adaptação ao Ensino Superior e de que forma se encontra relacionado com variáveis sociodemográficas e com o otimismo.

O presente trabalho encontra-se organizado por dois grandes capítulos. No primeiro capítulo far-se-á uma breve revisão da literatura sobre as temáticas que são propostas para análise (adaptação ao Ensino Superior, variáveis sociodemográficas e otimismo). O foco principal deste processo de adaptação acontece com os alunos do primeiro ano, e é sobre essa etapa específica que este trabalho se debruça. Passando para o segundo capítulo, apresenta-se a descrição do estudo empírico realizado (descrição dos participantes, material, procedimentos e resultados) assim como as principais conclusões obtidas.

PARTE I

Enquadramento Teórico

Capítulo I

1.1. Ensino Superior – Caracterização e Situação em Portugal

A etapa da juventude apresenta-se como uma fase em que há uma procura de si próprio e de um sentido para a sua vida (Silva & Costa, 2005). O jovem confronta-se com tarefas que são essenciais ao seu desenvolvimento, designadamente no que se refere à construção da sua própria identidade, à procura de autonomia face aos seus pais e de novas relações significativas (como novos amigos, namorados/as) (Silva & Costa, 2005). É exigido ao jovem que seja capaz de sintetizar e integrar tarefas psicossociais anteriormente apreendidas. Se, por alguma razão, as crises de estádios anteriores não foram resolvidas de forma construtiva, o jovem vai tornar-se suscetível a ter medos, dúvidas, vergonha e inseguranças, sendo que estas poderão estar na base da formação de sintomas de ansiedade (Silva & Costa, 2005).

Quando um jovem faz a transição da adolescência para a idade adulta, confronta-se com a exposição a um novo ambiente educacional ou profissional, que por vezes implicam um afastamento do lar de infância (Papalia, Olds & Feldman, 2006). Em contrapartida, são-lhes oferecidas oportunidades para aprimorar habilidades, pôr em causa pressupostos existentes e desta forma o jovem tem acesso a novas formas de olhar o mundo (Papalia et al., 2006). Depois de concluído o ensino secundário, o jovem terá de fazer as suas escolhas educacionais e vocacionais (Papalia et al., 2006). Estas representam, na maioria das vezes, oportunidades para o crescimento cognitivo do jovem, decorrendo de desenvolvimentos cognitivos anteriores (Papalia et al., 2006). Grande parte dos alunos opta por ingressar no Ensino Superior (Papalia et al., 2006). No entanto, existe ainda uma percentagem que não opta por este caminho e entra então no mercado de trabalho. Não obstante desta situação, alguns alunos regressam depois ao Ensino Superior para obter formação ou mesmo para terminar um curso que haviam abandonado (Papalia et al., 2006).

Atualmente, a Universidade é vista como um lugar privilegiado, com um número crescente de jovens, que se apresentam na expectativa de adquirir qualificação necessária para enfrentar o mundo do trabalho e poder exercer profissões técnicas superiores (Granado, Santos, Almeida, Soares & Guisande, 2005). Um fenómeno

verificado mundialmente é o aumento que se tem verificado na procura de formação de nível superior, refletida também no aumento do número de estabelecimentos de ensino e no número de vagas abertas por curso (Granado et al., 2005).

Verificou-se um aumento do número de alunos que passaram a ingressar no Ensino Superior (Garcia, 2001), sobretudo nas últimas três décadas (Araújo, Almeida, Guisande & Paul, 2006). Dessa forma, assiste-se a uma certa banalização deste nível de ensino, pois durante séculos ele era exclusivo apenas para um número restrito de alunos (Garcia, 2001). Anteriormente, considerava-se que apenas elementos pertencentes a um determinado estrato social poderiam frequentar o Ensino Superior (Araújo et al., 2006; Garcia, 2001). A generalização do Ensino Superior verificou-se nas últimas décadas e veio alterar a realidade em que se vivia. A educação a nível superior passa a ser entendida como consequência da educação de um jovem (Garcia, 2001).

No lugar de um ensino de elite passou-se para outro estágio onde o aumento de alunos provocou uma revolução na própria missão da Universidade (Garcia, 2001). Passou-se para um ensino massificado, que se encontra aberto às diferentes camadas da sociedade, passando a ser mais heterogêneo (Igue, Bariani & Milanesi, 2008). Alguns dos desafios que são colocados às instituições portuguesas de ensino prendem-se com a função de educar e formar alunos, de construir e difundir um conhecimento científico, mas também tecnológico (Monteiro, 2008). As instituições de ensino devem ser parte ativa do desenvolvimento económico, social e cultural dos cidadãos e da própria sociedade, assim como construir práticas e políticas de qualidade (Monteiro, 2008).

Com o aumento de alunos, verificou-se em consequência um aumento do número de docentes (Garcia, 2001). Estes têm também um papel fundamental neste tipo de ensino. Sabe-se que determinado estilo do professor pode ter influência no comportamento dos alunos, assim como no seu desempenho académico (Cunha & Carrilho, 2005). A relação estabelecida entre aluno e professor permite construir representações que vão mediar esta interação e determinar comportamentos futuros (Cunha & Carrilho, 2005).

Com este aumento do número de alunos, deixa-se de lado o sentido de exclusividade da Universidade (Garcia, 2001). Sai fortemente afetada a cultura da exigência que permanecia para obter um ensino de qualidade (Garcia, 2001). Dessa forma, a missão da Universidade, que se visionava como obreira do conhecimento

mundial, avizinha-se como difícil se não até mesmo comprometida (Garcia, 2001). A criação de saber e divulgação do mesmo já não é exclusiva da Universidade, pois existem cada vez mais aqueles que produzem saberes e que posteriormente os aplicam (Garcia, 2001). Atualmente, esta instituição de ensino deve ser vista como um verdadeiro ser vivo, e dessa forma estar sujeita a toda e qualquer alteração da própria sociedade onde está incluída (Garcia, 2001). É essencial que consiga construir um espírito crítico nos alunos que a frequentam, deixando para trás a transmissão do saber feito e estimulando a elaboração de um saber novo (Garcia, 2001).

O ensino deve ser visto como de excelência, sem cair na banalização (Garcia, 2001). Cada instituição deve preocupar-se em repensar e reformular os conteúdos que são ministrados, a organização a nível curricular, quais os métodos de ensino e que competências pretende desenvolver (Cunha & Carrilho, 2005; Monteiro, 2008). Está eminente uma necessidade de a Universidade se reinventar, atendendo à forma como a sociedade produz, cria e faz a difusão dos seus valores (Monteiro, 2008). A instituição deve rever os métodos que utiliza, as suas práticas, objetivos e inclusivamente deve repensar as metodologias de aprendizagem (Cunha & Carrilho, 2005).

Anteriormente, o facto de se possuir um título académico fazia com que a pessoa fosse respeitada socialmente; hoje em dia esta situação é colocada em causa (Garcia, 2001). O que já não se observa é o respeito acrescido nos estudantes e criam-se angústias quando o sujeito se questiona sobre o efeito social e pessoal dos conteúdos que aprendeu (Garcia, 2001). Pretende-se que as instituições de Ensino Superior sejam capazes de formar e preparar estudantes “proporcionando-lhes a obtenção de graus, fornecendo-lhes saberes que lhes permitam ingressar na vida ativa de forma a exercer tarefas diferenciadas para o desenvolvimento económico e social” (Crespo, 2003, p.41) (citado por Monteiro, 2008). Estas devem ter uma contribuição efetiva no desenvolvimento de atitudes e competências dos jovens que as frequentam, para que depois se consigam adaptar ao mundo que muda de forma constante (Granado et al., 2005). As Universidades não devem apenas estar limitadas à função de aumentar o nível de conhecimentos destes jovens alunos (Granado et al., 2005).

Há uma preocupação que tem surgido por parte das instituições de Ensino Superior, que se prende com o insucesso escolar dos alunos que as frequentam (Igue et al., 2008). Este insucesso tem sido manifestado através de baixo rendimento académico,

absentismo, disciplinas que ficam em atraso, mudanças de curso ou mesmo o abandono escolar (Igue et al., 2008).

Ao longo dos últimos anos têm surgido variados estudos que referem o impacto que as instituições universitárias têm no desenvolvimento pessoal, no desenvolvimento cognitivo, no rendimento académico e no ajustamento dos estudantes à Universidade (Ferreira, Almeida & Soares, 2001). As teorias e modelos desenvolvimentais ocupam-se do estudo do desenvolvimento do sujeito, tal como das mudanças internas que acontecem ao longo da vida, nas suas diferentes dimensões (Ferreira et al., 2001). Por outro lado, os modelos de impacto tentam explicitar as mudanças que ocorrem nos estudantes através de variáveis externas aos mesmos (Ferreira et al., 2001). Dessa forma, consideram que a educação universitária não se reduz apenas à ação pedagógica por si só, mas também à forma como cada instituição universitária se encontra organizada (Ferreira et al., 2001).

A Universidade apresenta-se como um contexto favorável ao desenvolvimento pessoal dos jovens, promovendo a integração e ajustamento académico pessoal, social e afetivo do aluno (Ferreira et al., 2001). Esta constitui um apoio ao desenvolvimento no presente e de projeção no futuro, facilitando a transição do Ensino Secundário para o Ensino Superior e deste para a dimensão socioprofissional (Ferreira et al., 2001).

Verifica-se, ao longo dos últimos anos, um aumento da população universitária, que se apresenta com uma maior multiplicidade de características como: sexo, classe social, expectativas, objetivos, percurso académico anterior, idade, situação de trabalho, opção pelo horário de aulas, entre outras (Araújo et al., 2006; Schleich, Polydoro & Santos, 2006). Assim sendo, começa a dar-se uma heterogeneização progressiva da população de estudantes do Ensino Superior (Monteiro, 2008; Schleich et al., 2006). Tratam-se de novos adultos, com idades compreendidas, maioritariamente, entre os 18 e os 25 anos, e que atravessam um estágio de desenvolvimento que tem como características diversas mudanças ao nível psicossocial, cognitivo, moral e ético, assim como ao nível dos papéis sexuais e profissionais (Seco, Casimiro, Pereira, Dias & Custódio, 2005).

Na década de 90, o número de alunos a frequentar o Ensino Superior em Portugal era de 350000, sendo que tem vindo a aumentar nas últimas décadas (Monteiro, 2008). Com a democratização da sociedade, há alunos provenientes de todas

as classes sociais a frequentar o Ensino Superior, fazendo com que se obtenha uma população estudantil cada vez mais heterogénea (Monteiro, 2008). Tenta-se atender a todos de igual forma, fazendo uso das mesmas instalações, dos mesmos cursos e de propostas curriculares que sejam iguais (Igue et al., 2008).

Em Portugal, denota-se um acesso facilitado ao Ensino Superior, mas, por outro lado, constata-se pouca preocupação quanto ao facto de os estudantes serem bem-sucedidos no seu percurso educacional (Schleich et al., 2006). Apenas no final da década de 80, e mesmo início dos anos 90, é que a problemática associada ao Ensino Superior e consequente insucesso académico começou a ser valorizada (Ferraz & Pereira, 2002). Ainda assim, continuam escassas as investigações nesta matéria (Ferraz & Pereira, 2002). É, por isso, necessário que se faça investigação para descobrir possíveis propostas de melhoria (Ferraz & Pereira, 2002).

Verificou-se que apenas a partir da última década do século XX se foi notando algum desenvolvimento na investigação feita sobre a forma como os jovens se adaptam ao novo contexto académico (Seco et al., 2005).

O Ensino Superior em Portugal apresenta-se com uma organização por subsectores (Almeida, Guisande, Soares & Saavedra, 2006). As opções que os alunos fazem, revelam as condições sociais das famílias de origem e qual o valor sociocultural atribuído aos diplomas que são obtidos em cada um desses subsectores (Almeida et al., 2006). O Ensino Superior de carácter público apresenta-se como o preferido dos alunos (Almeida et al., 2006). Recebe alunos que apresentam trajetórias escolares mais positivas; além disso é aquele ao qual os alunos atribuem mais prestígio e, consequentemente, maiores oportunidades de trabalho (Almeida et al., 2006). As universidades das grandes cidades registam uma maior procura, aumentando os padrões de excelência atraindo assim os melhores alunos (Almeida et al. 2006).

Dados disponibilizados pela DGES (Direcção Geral de Ensino Superior) revelam que o perfil dos estudantes que no ano de 2004/2005 ingressaram no Ensino Superior era o seguinte: maioritariamente estudantes do sexo feminino, sendo que 96,2% eram Portugueses, e provenientes em maior número das cidades de Lisboa, Porto e Braga (Direcção Geral de Ensino Superior [DGES], 2004/2005). Destes estudantes, grande parte deles (74,2%) vivia com os seus pais, e apenas 7,7% vivia com o seu cônjuge. No que se refere ao percurso académico anterior, 90,83% nunca havia ficado

retido até ao 9º ano, e 70,06% até ao Ensino Secundário. Esta era a primeira vez que se candidatavam para o Ensino Superior (77,9%), e maioritariamente em regime diurno (90,8%) e no ensino público (79,5%). Quanto às opções de cursos que tinham escolhido, 68,7% ficou colocado na primeira opção e 15,3 na segunda opção. Dos estudantes que se encontravam deslocados (44,1%), 15,3% estavam a morar num quarto alugado; os estudantes não deslocados correspondiam a 55,9% (DGES, 2004/2005).

Decorria o ano de 1999, quando os Ministros da Educação dos Estados Membros da União Europeia assinaram a *Declaração de Bolonha* (decorrente da declaração de Sorborne, elaborada em 1998), que tinha como principal objetivo promover a competitividade económica suportada pela sociedade do conhecimento (Fonseca, Manso, Vasconcelos & Tuna, 2009; Reis & Camacho, 2009). Pretendia-se criar um Espaço Europeu de Ensino Superior até ao ano de 2010 (Reis & Camacho, 2009).

No caso específico de Portugal, a concretização do processo de Bolonha iniciou-se com a publicação dos Decretos-Lei n.ºs 42/2005, de 22 de Fevereiro, e 74/2006, de 24 de Março, e ficou concluída até ao início do ano letivo de 2009/2010, em todos os estabelecimentos do Ensino Superior (DGES, 2010a).

Uma vez que existia uma grande variedade de cursos, com a criação deste Espaço Europeu de Ensino Superior, pretendia-se criar uma harmonia nos processos de formação e assegurar que todos os graus académicos eram reconhecidos (Reis & Camacho, 2009).

Segundo Reis e Camacho (2009), “os sistemas de formação superior deverão ser dotados de uma organização estrutural de base idêntica (em 3 ciclos de formação), uma oferta de cursos e de especializações comparáveis, nomeadamente em termos de competências (...) e de duração, e deverão conferir graus e diplomas de valor equivalente, tanto a nível académico como profissional” (p. 44). Cada pessoa passa a ter assim um papel mais ativo e competitivo, uma vez que passa a existir um espaço de maior mobilidade interna, que acaba por reforçar a coesão europeia (Reis & Camacho, 2009). Passa também a ser mais atrativo quer para os estudantes, quer para os próprios docentes, investigadores e outros profissionais (Reis & Camacho, 2009).

Como resultado, verificou-se uma mudança incontornável e profunda no sector do Ensino Superior (Fonseca et al., 2009). A declaração referida reforça três

importantes desafios: estreitar relações entre governos, instituições e Ensino Superior e outras partes possivelmente interessadas; melhorar a estratégia até então adotada pelas mesmas instituições relativas à aprendizagem num *continuum* com a vida; rever implicações do Espaço Europeu no Ensino Superior depois de 2010 (Fonseca et al., 2009).

Ainda no caso português, verificou-se que a reforma resultante da implementação do Processo de Bolonha foi imediatamente implantada e de uma forma abrangente (Fonseca et al., 2009). Assistiu-se a uma reforma estrutural e pedagógica bastante significativa, tentando assim fazer funcionar práticas adequadas com as indicações que haviam sido propostas pela Declaração de Bolonha (Fonseca et al., 2009). O Ensino Superior passou a ficar estruturado em três ciclos: 1º ciclo que conduz ao grau de licenciado e que dura normalmente 3 anos curriculares; o 2º ciclo conduz ao grau de mestre; e um 3º ciclo que conduz ao grau de doutor, e que pode ter, ou não, um curso de doutoramento estruturado (Reis & Camacho, 2009).

Dados da DGES (2010b) relativos ao processo de Bolonha em 2010 davam conta de que 11,8% dos alunos frequentava a área das Ciências Empresariais, 10,99% a área de Formação de Professores/Formadores e Ciências da Educação, 9,77% estava na área de Ciências Sociais e do Comportamento, na área da Engenharia e Técnicas afins eram 8,99% e na área da saúde estavam 8,67% dos alunos. Na área das Humanidades estavam inscritos 7,92%, na área de Artes, 7,68%, seguindo-se as áreas de Ciências Físicas e Serviços Pessoais com 4,30% e 4,02%, respetivamente. Os restantes alunos encontravam-se distribuídos pelas seguintes áreas: Ciências da Vida (3,92%), Arquitetura e Construção (3,44%), Informática (2,95%), Direito e Industrias Transformadoras (2,09%, em ambas as áreas), Proteção do Ambiente (1,98%), Informação e Jornalismo (1,87%), Serviços de Segurança (1,81%), Ciências Veterinárias (0,32%). As duas áreas menos representadas eram as de Serviços de Transporte com 0,24% e a de Desenvolvimento Pessoal com apenas 0,02% (DGES, 2010b).

No entanto, existe um problema que requer ainda alguma atenção e que se refere à oferta formativa. Verifica-se que ainda existe uma oferta muito dispersa, em que por vezes cursos com a mesma designação têm perfis de formação diferentes, ou ainda que designações diferentes tenham perfis muito semelhantes (Reis & Camacho, 2009). É

necessário que esta questão seja revista pelas instituições de Ensino Superior, no intuito de deixar de prejudicar candidatos ao Ensino Superior, empregadores e ainda estudantes que participem em programas de mobilidade (Reis & Camacho, 2009).

Almeida (2007) refere que, no caso Português, “a formatação dos cursos de acordo com Bolonha foi tão rápida que se antecipa que muita coisa importante ficou por fazer...” (p. 206).

Depois de explicitada a situação do Ensino Superior em Portugal, será feita referência ao processo de adaptação propriamente dito, para perceber o que muda nos estudantes nesta nova fase da sua vida.

1.2. Adaptação ao Ensino Superior

No geral, a frequência do Ensino Superior é vista como uma fase que provoca bastantes mudanças nos estudantes, sendo considerado até um período ameaçador, que provoca ansiedade e *stress* (Costa & Leal, 2008; Granado et al., 2005; Santos & Almeida, 1999; Schleich et al., 2006). Existe um alargado conjunto de desafios que estão presentes nesta fase e que têm maior ou menor impacto na vida dos estudantes universitários e no seu desenvolvimento pessoal e social (Oliveira, 2010). Nesta fase ocorrem mudanças a nível pessoal, cognitivo, profissional, afetivo e também a nível social (Schleich et al., 2006).

Durante o tempo que frequentam a Universidade, os estudantes acabam por presenciar várias mudanças como resultado da diversidade de experiências que enfrentam durante este processo educacional, sejam elas atividades académicas ou não, tendo ou não carácter obrigatório (Schleich et al., 2006). Quanto maiores forem as mudanças a fazer, mais processos de adaptação são necessários; uma boa ou má adaptação nesta fase pode influenciar a saúde mental do sujeito (Costa & Leal, 2008).

Grande parte dos estudantes tem expectativas bastante positivas acerca da experiência que vai iniciar (Cunha & Carrilho, 2005; Fernandes et al., 2005; Ferraz & Pereira, 2002; Salgado, Martins, Dores & Santos, 2010). No entanto, estas aparecem misturadas com algum idealismo e ingenuidade, que raramente são satisfeitas (Cunha & Carrilho, 2005; Fernandes et al., 2005; Ferraz & Pereira, 2002; Salgado et al., 2010). Contudo, por vezes existe também um certo desconhecimento, por parte do próprio estudante, acerca do curso pelo qual optou, da carreira escolhida, e até sobre o significado de estar na Universidade (Igue et al., 2008). No caso de as expectativas iniciais estarem erradas, o estudante pode ter que enfrentar algumas deceções com a sua vivência académica (Igue et al., 2008). Tais expetativas podem ainda interferir com a motivação do jovem (Ferraz & Pereira, 2002).

Estas expetativas que o estudante apresenta são classificadas como um dos fatores mais importantes no processo de integração que agora enfrenta (Igue et al., 2008). O desfasamento que pode ocorrer entre as expetativas iniciais e a realidade que a instituição de Ensino Superior apresenta pode originar certos sentimentos antagónicos (Igue et al., 2008). Segundo Polydoro (2000, citado por Igue et al., 2008) a euforia que o estudante pode apresentar na altura do ingresso à Universidade, assim como a

idealização do novo ambiente educacional (que lhe pode permitir tornar-se num profissional de excelência), pode ser substituída por alguma decepção. Isto acontece quando o estudante passa a ter uma impressão não tão positiva quanto às aulas, professores e os procedimentos administrativos (Igue et al., 2008). Além de ser exigente, este novo contexto em que o estudante se insere pode nem sempre satisfazer as suas expectativas, gerando-lhe algumas dificuldades de adaptação (Igue et al., 2008).

As dificuldades adjacentes a este processo de integração podem ser potenciadas por falta de recursos pessoais do estudante, ou ainda pelas exigências a nível académico e falta de apoio da instituição de ensino (Cunha & Carrilho, 2005; Igue et al., 2008).

Existe uma elevada percentagem de estudantes que já manifesta dificuldades de resolução de problemas na sua vida em geral (Fernandes et al., 2005). Essa dificuldade pode ser prejudicial para a construção pessoal das novas experiências potenciadas pela entrada no Ensino Superior (Fernandes et al., 2005). Assim, esta nova fase passa a favorecer a construção de ameaças que dão lugar a alguma fragilidade psicológica, que pode ser responsável por dificuldades de adaptação (Fernandes et al., 2005). Desta forma, as oportunidades de mudança e crescimento ficam limitadas (Fernandes et al., 2005).

De todas as transições que acontecem no percurso académico, a transição do Ensino Secundário para o Ensino Superior é considerada a mais importante, pois exige por parte dos alunos uma flexibilidade enorme para que o ajustamento às novas exigências seja conseguido (Araújo et al., 2006). Este processo é assumido, em grande parte da literatura, como sendo um processo complexo e multidimensional, uma vez que envolve fatores de natureza intra e interpessoal, assim como de natureza contextual e curricular (Almeida & Nogueira, 2002; Araújo et al., 2006; Igue et al., 2008; Salgado et al., 2010).

1.2.1. Adaptação ao Ensino Superior no primeiro ano

O processo de adaptação, que ocorre essencialmente no primeiro ano do Ensino Superior, apresenta-se como um preditor importante da persistência e do sucesso do aluno ao longo do seu percurso académico (Santos & Almeida, 1999). Este é um período entendido como crítico, mas também é visto como determinante ao nível do

sucesso, satisfação e desenvolvimento do próprio jovem (Cunha & Carrilho, 2005; Granado et al., 2005).

É durante o primeiro ano do Ensino Superior que se registam as maiores quebras das expectativas que cada estudante formou anteriormente acerca deste mesmo ensino, assim como é nesta altura também que surgem as maiores dificuldades de adaptação e quebras de rendimento académico (Fernandes et al., 2005). Este último pode sair deveras afetado devido aos desafios colocados pelo período de transição (Cunha & Carrilho, 2005).

A transição para o Ensino Superior reflete a necessidade de o adolescente lidar com situações novas, na sua grande maioria difíceis, e também de desenvolver estratégias para lidar com as novas etapas da sua vida (Monteiro, 2008). Esta transição reflete um confronto com uma nova instituição, que possui regras próprias e diferentes das anteriores instituições, exige tarefas académicas diferentes, que interferem com as competências de estudo, mas também com a organização e autonomia do aluno (Monteiro, 2008; Seco et al., 2005).

É também, para muitos dos jovens, o início de uma nova etapa que marca a sua independência (Monteiro, 2008). Os estudantes que saem de casa e se separam dos pais enfrentam esta mudança por vezes de forma dolorosa, acompanhada de sentimentos que podem ir da solidão e isolamento ao abandono (Monteiro, 2008), sendo que para alguns é a primeira vez que deixam a sua casa e se afastam também dos seus amigos de sempre (Araújo et al., 2006; Ferraz & Pereira, 2002; Granado et al., 2005). Dessa forma, terão que adotar novas atitudes e responsabilidades para as quais podem não estar ainda preparados, gerando assim alguns problemas no foro académico, mas essencialmente a nível pessoal e social (Monteiro, 2008). Todos estes aspetos, quando associados a vivências do próprio sujeito são potenciadores de novas aquisições e reestruturações de personalidade (Araújo et al., 2006).

Quando o estudante começa a notar a quebra nas suas rotinas, como por exemplo a mudança de residência, verifica-se que aumenta a vulnerabilidade aos perigos do meio onde se insere (Costa & Leal, 2006). A saída de casa dos pais, as dificuldades económicas que possam sentir, o desejo de serem autónomos, fazem com que os alunos fechem as portas ao suporte social, sentindo-se mais sós e desamparados para tomar decisões (Costa & Leal, 2006).

Um dos fatores importantes para o desenvolvimento do estudante universitário é o ambiente académico (Schleich, et al., 2006). Este torna-se um momento de partilha de ideias e experiências, assim como um encontro de pessoas (Schleich et al., 2006). Nesta mudança, os estudantes têm o papel principal, pois essa mesma mudança ocorre na medida em que os estudantes se envolvem nas novas oportunidades (Igue et al., 2008; Schleich et al., 2006). A educação feita ao nível universitário deve ultrapassar a preocupação com os conteúdos lecionados e com a aprendizagem (Granado et al., 2005). Deve haver uma preocupação extra com a socialização e a formação cívica de cada um dos seus estudantes. É fora das salas de aula que ocorre esta formação para além do que é previsto no currículo (Granado et al., 2005). Ao envolverem-se em atividades culturais e científicas, órgãos associativos ou institucionais, os jovens podem desenvolver várias competências adequadas às exigências do mercado de trabalho (Granado et al., 2005).

Para um ajustamento académico bem conseguido, destaca-se a importância do estabelecimento de novas relações (Oliveira, Monteiro, Alho, Tavares & Diniz, 2010). Neste campo, os estudantes não tradicionais podem ter algumas dificuldades, nomeadamente no relacionamento com o grupo de pares (Oliveira et al., 2010). Estes estudantes não tradicionais podem ser mais velhos (adultos), que suspenderam a sua carreira académica por algum tempo, que não têm experiência no Ensino Superior e muitas das vezes têm uma atividade profissional pela qual são remunerados (Oliveira et al., 2010). Desta forma têm autonomia financeira e não dependem dos seus pais, e na maioria das vezes acabam por frequentar a Universidade apenas a tempo parcial (Oliveira et al., 2010). O que pode suportar o facto de estes estudantes terem mais dificuldades no estabelecimento de relações interpessoais neste contexto, é o facto de estarem inseridos numa rede em que a maioria dos colegas são mais novos e com níveis de experiências diferentes (Oliveira et al., 2010).

Sabe-se que nem todos os estudantes entram na sua primeira opção, e dessa forma, esse facto pode afetar o processo de adaptação, fazendo com que os alunos tenham mais dificuldades (Araújo et al., 2006). Neste caso, também se justifica a presença de algum apoio com uma componente vocacional (Araújo et al., 2006).

Uma das variáveis mais importantes relacionadas com o rendimento e integração académica é a participação em atividades extracurriculares. (Almeida et al., 2000;

Almeida & Nogueira, 2002). Verifica-se que os alunos envolvidos tendem a revelar maiores níveis de sucesso escolar e índices de adaptação e satisfação superiores (Almeida & Nogueira, 2002). Os estudos realizados revelam ainda que estes alunos atingem mais facilmente os seus objetivos académicos e níveis de desenvolvimento psicossocial (Almeida & Nogueira, 2002). Além disso, outros autores verificaram que a prática desportiva afeta positivamente os níveis de concentração e de persistência nas tarefas dos alunos, o grau de autodisciplina e também, afetam positivamente, o rendimento escolar (Almeida & Nogueira, 2002).

Os estudos apresentados por Astin (1993, citado por Almeida et al.) mostraram que a prática de atividades desportivas deixa os alunos mais satisfeitos com a instituição, desenvolvem a sua autoestima e autoconfiança, bem como desenvolvem competências para realizarem trabalhos de grupo. Este autor mostra também que a prática desportiva traz benefícios para o desenvolvimento das competências interpessoais e de liderança e que estes alunos possuem melhores indicadores de saúde emocional e física (Almeida et al., 2000; Almeida & Nogueira, 2002). As atividades desportivas têm também efeito positivo na autodisciplina, trabalho em equipa, na entreatajuda, autoconfiança e o saber lidar com o fracasso, bem como no desenvolvimento psicológico, uma vez que o aluno desportista tem um determinado estatuto e imagem no *campus* (Almeida et al., 2000).

A participação dos alunos em atividades de carácter associativo, cultural ou desportivo pode prevenir o aparecimento de problemas de personalidade, assim como ansiedade ou depressão, e contribuir para a melhoria da saúde mental (Almeida & Nogueira, 2002). Ao participar neste tipo de atividades sai facilitada a tarefa da adaptação e o rendimento académico sai beneficiado (Almeida & Nogueira, 2002). Todos os benefícios mostrados para a participação dos alunos universitários em atividades extracurriculares dependem do envolvimento do aluno e da quantidade de tempo gasto nestas atividades (Almeida & Nogueira, 2002).

Uma das atividades em que o aluno pode participar é em serviços de voluntariado no *campus* ou comunidade. Este tipo de atividade tem influência no desenvolvimento pessoal e educacional, na aquisição de competências importantes para a vida e no desenvolvimento cívico e cognitivo do aluno (Almeida, et al., 2000).

Ainda assim, a participação dos alunos universitários em atividades extracurriculares pode trazer implicações negativas (Almeida & Nogueira, 2002; Almeida et al., 2000). Se tais atividades implicam exigências acrescidas a nível social, académico ou de lazer, podem ocorrer sinais e comportamentos de desadaptação académica, como níveis elevados de *stress* e ansiedade, baixo rendimento académico e até mesmo características antissociais (Almeida & Nogueira, 2002). Se este tipo de situações ocorrer, torna-se necessário dar aconselhamento e outras formas de apoio aos estudantes (Almeida & Nogueira, 2002).

O tipo de atividades em que o estudante se envolve também pode acarretar alguns problemas, como é o caso do consumo de álcool. Tais problemas podem estar relacionados com depressão ou ansiedade, com uma visão irrealista sobre si próprios e dos outros, com uma baixa motivação e com estratégias de *coping* menos eficazes (Almeida et al., 2000).

No entanto, os alunos envolvidos em atividades extracurriculares ou os grupos de pares formados a partir de atividades associativas, académicas, culturais ou desportivas podem, de certa forma, apresentar uma melhoria em relação aos problemas de personalidade e saúde mental (Almeida et al., 2000).

Nem todos os alunos participam neste tipo de atividades e muitos deles apenas se deslocam ao *campus* para ir às aulas e desenvolver os seus níveis de aprendizagem, sendo poucos os que relatam que participam em atividades extracurriculares (Almeida et al., 2000). O facto de os alunos se envolverem na vida académica promove o investimento pessoal, académico e social (Almeida et al., 2000). A tendência para a estabilidade emocional, para o envolvimento com o grupo de pares, e para o sucesso académico, é tanto maior quanto o estudante se sentir acolhido pelo seu estabelecimento de ensino (Ferraz & Pereira, 2002).

A situação de os alunos estarem ou não deslocados é outra variável extremamente importante na questão da adaptação ao Ensino Superior (Oliveira et al., 2010). Ainda que longe da sua família há estudantes que são capazes de manter uma proximidade emocional, e dessa forma adaptam-se melhor à Universidade (Oliveira et al., 2010). Ao contrário dos rapazes, as raparigas apresentam maior dependência do seu suporte familiar e níveis mais elevados de ansiedade de separação (Oliveira et al., 2010). Cada aluno tem um papel ativo e central no seu processo de formação, pois deve

explorar as oportunidades oferecidas pelo ambiente onde se encontra inserido (Igue, et al., 2008). Contudo, as instituições de Ensino Superior também influenciam este processo, pois devem oferecer condições adequadas para o conforto acadêmico (Igue et al., 2008). Deve existir então uma interação entre estudante e estabelecimento de ensino, que deve ser dinâmica e recíproca (Igue et al., 2008).

Os estudantes mais adaptados são aqueles que conseguem ver as suas expectativas correspondidas (Costa & Leal, 2008). Os pares, a família e os professores, são fundamentais no processo de adaptação (Costa & Leal, 2008). Quando não há este suporte, e o estudante não pede ajuda para resolver os seus problemas, pode desenvolver defesas que o conduzem a um retraimento emocional (Costa & Leal, 2008). Este retraimento emocional pode não ser benéfico para o bem-estar psicológico do mesmo, mas pode ajudar a ultrapassar a fase adaptativa, reduzindo a ansiedade e depressão (Costa & Leal, 2008).

Desde cedo se reconheceu a componente stressante do papel de estudante universitário (Monteiro, 2008). Sabendo previamente que a adaptação ao Ensino Superior é um processo complexo e multidimensional, e que reflete a forma como os estudantes se adaptam aos desafios propostos, pressões e exigências da instituição, definiram-se quatro grandes áreas na conceptualização deste processo: adaptação académica, adaptação social, adaptação pessoal e emocional e adaptação institucional (Monteiro, 2008).

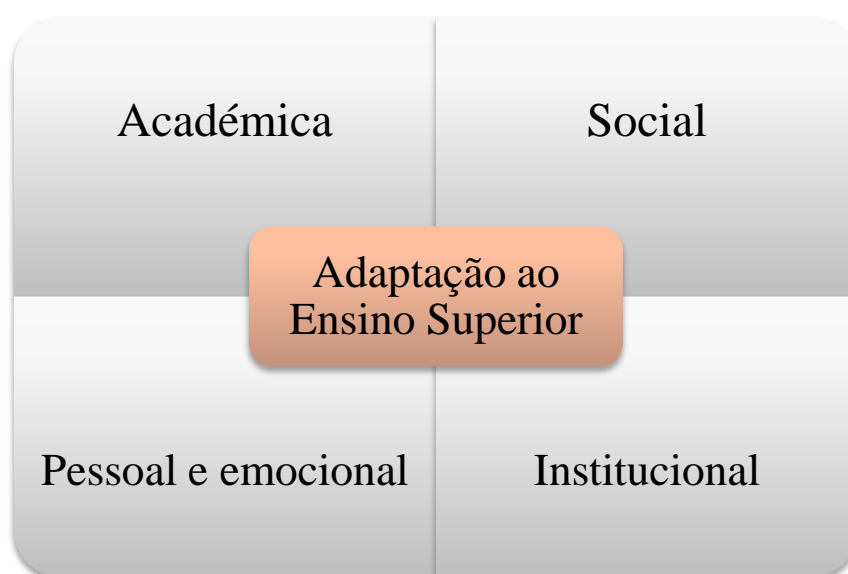


Figura 1 - Áreas da adaptação ao Ensino Superior (baseado em Monteiro, 2008).

A adaptação acadêmica está relacionada com a forma como os estudantes se adaptam a questões de natureza educativa/acadêmica, resultantes de um nível de ensino mais elevado (Monteiro, 2008). A adaptação social prende-se com aspetos que aparecem associados à interação de elementos da comunidade acadêmica da universidade. Por outro lado, a adaptação pessoal e emocional engloba aspetos do bem-estar e equilíbrio físico e psicológico do próprio aluno (Monteiro, 2008). Por último, a adaptação institucional refere-se ao grau de comprometimento que os universitários têm na realização dos seus objetivos educativos/profissionais na instituição que frequentam e o quão satisfeitos estão em relação à experiência universitária (Monteiro, 2008).

Soares (2003, citado por Monteiro, 2008) caracterizou dois tipos de fatores associados à adaptação ao Ensino Superior: individuais e contextuais. Os fatores individuais estão associados aos estudantes e englobam fatores académicos que influenciam a qualidade do processo de adaptação e os seus resultados, essencialmente na dimensão académica (Monteiro, 2008). Abrangem também fatores não-académicos que estão relacionados com variáveis não intelectuais ou psicossociais como a personalidade, auto-conceito e auto-estima, *stress*, redes de suporte social e estratégias de *coping* (Monteiro, 2008). Os fatores contextuais encontram-se relacionados com o ambiente/contexto associando a qualidade das experiências das universidades no que diz respeito à relação com professores, relacionamento com colegas, clima na sala de aula, atividades extracurriculares (Monteiro, 2008).

Embora possa ser potenciadora de crises e/ou desafios desenvolvimentais, que facilitem o desenvolvimento e crescimento da própria pessoa, a transição para o Ensino Superior pode gerar um desequilíbrio ou deterioração psicológica (Granado et al., 2005; Monteiro, 2008). Ao estudante é requerida uma adaptação que agrupe aspetos relacionados com o seu bem-estar e com o seu equilíbrio físico e emocional (Monteiro, 2008).

Sendo uma questão de saúde pública importante, a saúde mental dos estudantes universitários não deve ser posta de lado pelas instituições de Ensino Superior, uma vez que pode ter consequências ao nível académico, nomeadamente conduzindo ao insucesso académico (Monteiro, 2008; Santos, Veiga & Pereira, 2010). Pesquisas realizadas referem que há um elevado número de estudantes que, aquando do ingresso na Universidade, podem revelar dificuldades pessoais e académicas, havendo, inclusive,

um crescimento dos níveis de patologia associados à população estudantil do Ensino Superior (Monteiro, 2008).

Verificou-se, por parte das instituições de Ensino Superior, um aumento do número de problemas apresentados pelos estudantes que recorrem aos centros de aconselhamento existentes nas Universidades (Santos et al., 2010). As problemáticas mais presentes são: ansiedade, sintomas depressivos, problemas de integração, dificuldades ao nível interpessoal, problemas com questões alimentares e insucesso académico (Santos et al., 2010).

Santos et al. (2010), num estudo realizado com 321 estudantes universitários, verificaram que existe uma percentagem elevada de estudantes que se encontram em risco de desenvolver patologia, ou mesmo já com patologia. De acordo com os autores, esta fase da vida é um período de vulnerabilidade ao *stress* e à psicopatologia. Contudo, a percentagem de alunos que apresentavam risco ao nível da depressão diminuía com o passar dos anos de curso. Pelo contrário, pareciam aumentar os problemas relacionados com o consumo de álcool e drogas. Nesta mesma investigação, observou-se que os alunos deslocados poderão sofrer de saudades de casa, que aparecem caracterizadas por sintomas depressivos. As estudantes do sexo feminino apresentavam percentagens mais elevadas de risco em todos os sintomas, sendo mais vulneráveis à psicopatologia que os rapazes. As áreas referidas pelos alunos como sendo as mais difíceis de lidar eram a área académica e a área das relações íntimas (Santos et al., 2010).

Há estudos epidemiológicos que apontam que o estilo de vida, onde se incluem os comportamentos de saúde, está relacionado com grande parte dos problemas de saúde (Precioso, 2004). Uma vez que o estado de saúde do sujeito se encontra relacionado de forma direta com os comportamentos que o próprio sujeito tem, o que há a fazer é promover a adoção de comportamentos saudáveis, ou pelo menos alterar as condutas que são prejudiciais à saúde (Precioso, 2004).

Uma das formas que tem sido apresentada para o combate às causas do insucesso escolar é o fomento de um estilo de vida saudável (Pereira et al., 2006). Verifica-se que grande parte dos problemas de saúde têm origem em estilos de vida e hábitos que podem ser prevenidos se houver mudança comportamental e de atitudes (Pereira et al., 2006). Uma grande parte da população que tem hábitos nocivos para a saúde corresponde a estudantes universitários (Pereira et al., 2006). Deste grupo são

característicos o *stress*, desordens alimentares, consumo de substâncias nocivas (como é o caso do álcool), falta de atividade física e acidentes (Pereira et al., 2006). Todos estes são comportamentos prejudiciais, e que em nada se parecem com comportamentos preventivos de saúde (Pereira et al., 2006).

Todas as experiências que se vivem durante a frequência do Ensino Superior são capazes de proporcionar no jovem várias mudanças no auto e heteroconhecimento, assim como alterar algumas características da sua personalidade ou comportamento (Seco et al., 2005).

Considera-se concluído o processo de adaptação, quando o estudante passa a ser parte integrante da comunidade educativa onde está inserido e compartilha os valores comportamentais dos colegas e professores, as mesmas atitudes normativas e respeita todas as exigências que lhe são feitas (Igue et al., 2008). Quando este processo de adaptação é conseguido de forma eficaz, pode ser preditor de persistência e sucesso dos alunos ao longo do seu percurso académico (Cunha & Carrilho, 2005; Granado et al., 2005). Pode também determinar padrões de desenvolvimento que foram estabelecidos pelos alunos no decorrer da sua vivência universitária (Cunha & Carrilho, 2005; Granado et al., 2005).

Por se tratar de um período crítico para o desenvolvimento do jovem, os alunos do primeiro ano de Ensino Superior requerem uma atenção especial, nomeadamente no momento de ingresso (Cunha & Carrilho, 2005). Há um desafio que o jovem tem que resolver de forma eficaz, que é a adaptação ao curso e à Universidade (Cunha & Carrilho, 2005). Esta atenção deve auxiliar o aluno na transição da adolescência para a vida adulta, sem que se gerem consequências negativas ao nível do aproveitamento académico (Cunha & Carrilho, 2005). É importante, então, que cada Universidade adote programas de intervenção psicopedagógica para auxiliarem este processo adaptativo assim como minorar o impacto educacional da Universidade nestes alunos (Cunha & Carrilho, 2005).

Além de se preocuparem com a prevenção, as Universidades devem também colocar uma tónica na promoção da saúde mental, através de meios alternativos que sejam capazes de abranger não apenas os estudantes que manifestam patologia mas também aqueles que se encontram em risco de a desenvolver (Santos et al., 2010). Outra questão importante é que as instituições de Ensino Superior devem mostrar quais os

serviços fundamentais do estabelecimento que o estudante pode usufruir, pois muitas das vezes os alunos desconhecem esses serviços (Cunha & Carrilho, 2005).

Outro ponto importante é a presença de serviços de aconselhamento psicológico na Universidade. Estes serviços devem prestar apoio no processo educativo, na promoção do desenvolvimento pessoal e na prevenção de comportamentos de risco por parte dos estudantes (Monteiro, 2008). Por último, devem ainda promover o sucesso académico dos seus estudantes (Monteiro, 2008).

Há um variado número de projetos a serem desenvolvidos em diferentes Universidades, precisamente com este propósito: na Universidade de Aveiro entre 1996-1998 e depois alguns entre 2001-2005 e entre 2002-2004; na Universidade dos Açores de 2000 a 2003; na Universidade do Minho entre o ano de 2002-2003; na Universidade de Coimbra no ano de 2002; e no ano letivo de 2003/04 no Instituto politécnico de Leiria (Monteiro, 2008). A Universidade de Aveiro foi a primeira Universidade a criar uma linha telefónica de apoio ao aluno por aluno; aqui estudantes treinados e supervisionados forneciam ajuda aos estudantes que apresentavam problemas de nível pessoal e académico (Santos et al., 2010).

Cada aluno deve estar consciente de que é importante que se interesse em conhecer o melhor que o seu estabelecimento de Ensino Superior lhe oferece (Igue et al., 2008). O desenvolvimento do estudante não se encontra dependente apenas do impacto da Universidade sobre ele, mas antes do esforço e do tipo de envolvimento do aluno no que se refere aos recursos disponibilizados pela Universidade e às experiências externas (Igue et al., 2008).

Depois de explicada a relevância e importância da adaptação ao Ensino Superior, na próxima secção será abordada a questão do otimismo, que se apresenta como facilitador a este processo.

1.3. Otimismo

Decorria o ano de 1998, quando Martin Seligman caracteriza de incompleta a prática da Psicologia (Galinha & Ribeiro, 2005).

É o número de Janeiro, do ano 2000, da revista *American Psychologist* que marca o surgimento da Psicologia Positiva, quando Martin Seligman e Mihaly Csikszentmihaly foram os responsáveis editoriais (Neto & Marujo, 2007). Na altura presidente da *American Psychological Association* (APA), Martin Seligman referia a necessidade de criar uma ciência psicológica que fosse capaz de olhar o outro lado da experiência humana, e não se centrasse apenas no seu lado mais negativo e patológico (Neto & Marujo, 2007). Defendia, ainda que a Psicologia trabalhava com o objetivo de trazer os sujeitos de um estado doente negativo, para um estado considerado neutral normal (Galinha & Ribeiro, 2005).

Desde a época da segunda Guerra Mundial que a Psicologia se concentrava na reparação dos danos no sujeito, usando um modelo de doença para depois tentar compreender o comportamento humano (Hernangóme, 2002; Silva, Ribeiro & Cardoso, 2004). O facto de dar ênfase excessivo à patologia levou à negligência de conceitos positivos, entre os quais otimismo, virtudes, realização, felicidade, esperança, etc. (Ortiz, Ramos & Vera-Villarroel, 2003; Silva et al., 2004). Alguns autores atuais, presentes no domínio da ciência psicológica, referiam que se a Psicologia se queria manter como uma ciência social e culturalmente relevante tinha necessidade de integrar os aspetos que se mostravam mais favoráveis da experiência humana, tentando a sua amplificação e desenvolvimento (Neto & Marujo, 2007). Assim, o objetivo era ultrapassar o papel puramente curativo/remediativo que existia na Psicologia, fazendo com que esta tivesse uma perspetiva mais abrangente, atuante e pró-ativa (Neto & Marujo, 2007).

Seligman, ainda durante a presidência da APA (citado por Galinha e Ribeiro, 2005), defendia que a psicologia deveria tentar perceber o que faz com que as pessoas se sintam preenchidas, envolvidas e assim significativamente felizes. Além da ausência de perturbação mental, a saúde mental deveria ser algo que se aproximasse de um estado vibrante de tonicidade muscular da mente e também do espírito humano (Galinha & Ribeiro, 2005).

São três os pilares em que a Psicologia Positiva assenta: estudo das emoções positivas; estudo dos traços positivos (essencialmente forças e virtudes, mas também capacidades); e no estudo das instituições positivas, como democracia, famílias fortes e a livre informação, que fazem a sustentação das virtudes, sendo que estas suportam emoções positivas (Seligman, 2008).

A confiança, esperança e o valor são algumas das emoções positivas que se tornam uteis para enfrentar aspetos mais negativos da vida (Seligman, 2008). Nessas alturas conturbadas, compreender e saber construir forças e virtudes pode ser essencial (Seligman, 2008).

Seligman (2008) refere que a Psicologia Positiva não deve ser vista como um substituto do que aconteceu anteriormente na Psicologia, mas sim como uma mudança no foco da Psicologia, passando do estudo das piores coisas da vida para aquilo que mostra que vale a pena viver a vida.

A Psicologia Positiva tem sido recebida com entusiasmo pela comunidade científica na área da Psicologia, assim como pelo público em geral (Schultz & Schultz, 2007). Os livros de hoje sobre Psicologia Positiva abordam tópicos como o bem-estar subjetivo, a felicidade, afetividade positiva, a satisfação com a vida, a criatividade emocional, a esperança e o otimismo, entre outros temas (Schultz & Schultz, 2007).

A fé, a esperança, a confiança e o otimismo são consideradas emoções positivas relativas ao futuro (Seligman, 2008). Embora estas emoções positivas tenham sido deixadas para um plano inferior na investigação científica (Ortiz et al., 2003), já vários estudos empíricos têm demonstrado que o otimismo e a esperança podem ser construídos (Seligman, 2008). O otimismo, tal como a esperança, provoca uma maior resistência à depressão, potencia um melhor desempenho no trabalho e melhora a saúde física (Seligman, 2008). Nos últimos anos, a investigação que reflete o papel dos recursos psicológicos na saúde tem aumentado, permitindo perceber como é que estes podem auxiliar o sujeito a enfrentar adversidades (Remor, Amorós & Carrobbles, 2006). Dessa forma, pretende-se descobrir variáveis consideradas como recursos psicológicos e perceber como se podem potenciar os seus benefícios para o próprio sujeito (Remor et al., 2006).

Visto como um dos constructos mais relevantes da corrente da Psicologia Positiva, o otimismo revela-se como um dos constructos mais importantes para se investigar nesta área das ciências sociais (Barros de Oliveira, 2010; Monteiro, 2008). Ao longo dos últimos anos, o otimismo aparece em variados artigos e livros, analisado sobre diferentes perspectivas (Barros de Oliveira, 2010). O interesse por este conceito surge quando se percebe que ele pode ter influência em variáveis de importância notável na Psicologia Clínica (Ferrando, Chico & Tous, 2002). Ele atua como fator moderador intermédio da saúde e dos comportamentos das pessoas e serve como elemento motivador das condutas que promovem a mudança e a ação humana (Ortiz et al., 2003).

A pessoa com estilo otimista pensa nas coisas más que lhe acontecem em termos de “às vezes” e “ultimamente”, vendo essas mesmas coisas más como efémeras (Seligman, 2008). Os bons acontecimentos que as pessoas otimistas vivenciam são explicados a si próprias como tendo causas permanentes, como é o caso de características e capacidades da pessoa (Seligman, 2008). No caso das pessimistas, estas usam causas transitórias nas suas explicações, assim como estados de espírito e esforço, para explicar acontecimentos igualmente bons (Seligman, 2008).

É com alguma frequência que o otimismo aparece associado ao pessimismo, como sendo o seu oposto, ou excluindo-se mutuamente, como se uma pessoa otimista não pudesse ter também algo de pessimista; mas na verdade não é assim que funciona (Barros de Oliveira, 2010). O que se constata é que pode haver sujeitos que esperam que lhes aconteça, ao mesmo tempo, coisas boas e coisas más (Barros de Oliveira, 2010). Ter muito otimismo não é sinónimo de ter pouco pessimismo, ou vice-versa (Mendonça, 2011). Em muitas ocasiões, consideram-se que seriam igualmente necessários os dois (Mendonça, 2011).

Concretamente em Portugal, esta temática tem sido de alguma forma abordada pela ausência de características de otimismo no povo português e não propriamente pela caracterização do conceito de otimismo (Pedro, 2010). Culturalmente, grande parte das nossas expressões não revelam muito otimismo, tanto que ao longo dos anos os portugueses têm sido conotados com sentimentos de tristeza, solidão e resignação (Pedro, 2010). Todos estes termos são característicos das pessoas pessimistas, como se o pessimismo fosse uma característica do povo e não individual (Pedro, 2010). Este termo

não parece muito estudado por investigadores de áreas como: Psicologia, Sociologia e Filosofia (Pedro, 2010).

É nos primeiros anos do século XVIII que aparece o termo otimismo (Barros de Oliveira, 2010). Decorria o ano de 1779 quando Tiger falou de numa conceção cognitiva deste termo, que se apresenta como uma predisposição ou atitude que a pessoa tem, e que se encontra associada a uma expectativa sobre o futuro (Pedro, 2010). Alguns anos depois, mais precisamente em 1985, Scheier e Carver iniciaram um estudo sistemático deste conceito, usando como base estudos científicos defendendo que o otimismo era baseado nas expectativas positivas que a pessoa tem sobre o seu futuro; o pessimismo seria o contrário (Pedro, 2010). Este termo, que provem da sabedoria popular (Ortiz et al., 2003), tem gerado alguma confusão devido aos tipos de otimismo e pessimismo encontrados na literatura (Monteiro, 2008).

Neste estudo será usada a definição de otimismo disposicional. Dessa forma pretende-se medir as expectativas diretamente, pois os sujeitos indicam na resposta em que medida acreditam que coisas boas ou más lhes vão acontecer (Monteiro, 2008).

O conceito de **otimismo disposicional** pode ser definido como a expectativa generalizada de resultados futuros positivos, sabendo que ações do indivíduo são influenciadas pelas suas crenças quanto à possibilidade de ocorrência dessa mesma ação (Amorim & Pereira, 2009; Fernandes 2009; Monteiro, 2008; Ortiz et al., 2003). Esta perspetiva centra-se na forma como os sujeitos perseguem os seus objetivos considerados como valores que desejam (Fernandes, 2009).

O otimismo influencia a própria pessoa assim como a forma como a mesma se comporta e como reage aos seus problemas e adversidades (Barros de Oliveira, 2010; Pedro, 2010). A literatura mostra que sujeitos mais otimistas conseguem lidar de um modo diferente com os stressores, apresentam, também, menores níveis de humor negativo, têm comportamentos de saúde mais adaptativos, promovendo assim um melhor estado imune do próprio sujeito (Amorim & Pereira, 2009). São pessoas com bom humor, felizes, com esperança e perseverança, apresentam um bom nível de realização, são resilientes, têm boa saúde física, são populares, referem amigos mais longas, têm menos interações negativas, entre outras características (Barros de Oliveira, 2010; Monteiro, 2008). Por outro lado, às pessoas pessimistas associam-se termos como

depressão, passividade, desesperança, infidelidade, vulnerabilidade aos contratemplos, doenças e impopularidade (Barros de Oliveira, 2010).

Barros de Oliveira (2010) refere a distinção entre otimismo disposicional (pessoal) e o otimismo situacional (social). O primeiro faz referência às expetativas generalizadas de um resultado positivo referente à pessoa, ao seu comportamento ou à sua saúde (Barros de Oliveira, 2010). Por outro lado, o otimismo situacional refere-se a situações em que está em causa o ambiente social ou ecológico (como por exemplo, problemas de violência, migração, consumo de substâncias, poluição) (Barros de Oliveira, 2010).

Promovendo o bem-estar psicológico e físico, o otimismo disposicional apresenta-se como uma variável estável e é percebido como uma expetativa generalizada positiva. As pessoas otimistas acreditam que, quando surge uma adversidade, conseguem ultrapassar a situação alcançando resultados positivos (Monteiro, Tavares & Pereira, 2008; Ortiz, Ramos & Vera-Villarreal, 2003; Pedro, 2010). Por outro lado, as pessoas pessimistas esperam alcançar resultados negativos (Monteiro, 2008; Monteiro, Tavares & Pereira, 2008; Ortiz et al., 2003; Pedro, 2010). Desta forma, as expetativas de resultados negativos podem marcar a tendência para o aparecimento de sentimentos negativos, dos quais são exemplo a ansiedade, culpa, tristeza ou raiva (Monteiro, 2008; Monteiro et al., 2008).

As pessoas que têm boas expetativas perante o futuro, isto é, que apresentam características otimistas, têm uma maior facilidade em estabelecer metas para serem alcançadas; elas identificam e adotam medidas mais adequadas, dependendo da situação em causa, para que assim regulem as suas ações para alcançar os objetivos a que se propõem com sucesso (Pedro, 2010).

O otimismo disposicional deve ser entendido como uma característica da pessoa relativamente estável, em circunstâncias normais da vida, e que dessa forma tende a prevalecer mesmo quando a pessoa enfrenta circunstâncias adversas (Barros de Oliveira, 2010; Ortiz et al., 2003). Este conceito é, também, visto como uma predisposição de carácter emocional e cognitivo, para sentir e pensar aspetos positivos da vida que imperam sobre os aspetos negativos (Custódio, Pereira & Seco, 2010). Pessoas otimistas acreditam em coisas boas, e que estas estão frequentemente a acontecer-lhes (Custódio et al., 2010). O otimismo disposicional está associado a melhores níveis de

bem-estar físico e psicológico em períodos de *stress* (Custódio et al., 2010; Monteiro et al., 2008).

A investigação revela que, em variados contextos, os otimistas demonstram melhores níveis de adaptação, tanto psicológica como física (Monteiro et al., 2008). Estes apresentam estratégias de *coping* mais adequadas para a resolução dos problemas que têm que enfrentar, aquando de uma situação de crise; apresentam também relações sociais de suporte mais adequadas, e estão mais satisfeitos com elas (Amorim & Pereira, 2009; Monteiro, 2008; Pedro, 2010).

No que se refere à adaptação a situações de *stress*, verifica-se que o otimismo é promotor da adaptação social (Custódio et al., 2010). Este surge negativamente correlacionado com o *stress* percebido, e dessa forma, as pessoas com menos sintomas físicos resultantes de *stress* são as mais otimistas (Custódio et al., 2010).

Ainda que com todos estes aspetos a seu favor, o otimismo poderá ter também uma vertente menos positiva para alguns tipos de personalidade (Pedro, 2010). Segundo Peterson (2000, citado por Pedro, 2010) podem existir dois tipos de otimismo: o realista e o irrealista. A pessoa tem de ser capaz de distinguir quais as componentes que pertencem ao seu mundo real e que consegue alcançar, daquelas componentes que são irreais, não tendo fundamento coerente e que não podem ser transpostas para a vida real (Pedro, 2010). O fundamental é entender de que forma as pessoas fazem a avaliação que não é baseada na realidade, mas antes na aparência dos acontecimentos (Pedro, 2010). Esta situação acontece, essencialmente, em períodos de doença, fase em que o irrealismo pode ser prejudicial para a compreensão dos riscos que a pessoa possa correr (Pedro, 2010). Dessa forma, o sujeito pode não conseguir avaliar de forma correta alguns indicadores de doença e possíveis implicações que daí possam surgir (Pedro, 2010).

Só recentemente se tem desenvolvido mais investigação no sentido de perceber a influência que otimismo pode ter no contexto académico, nomeadamente no momento da transição do Ensino Secundário para o Ensino Superior (Monteiro, 2008).

Ao contrário do que acontece no Ensino Secundário, as exigências que são colocadas aos estudantes universitários são bem maiores (Monteiro, 2008). Grande parte dos jovens acaba por antecipar a entrada na Universidade de forma muito

adequada, no entanto, existem outros que o fazem de forma desadequada, detendo expectativas ingênuas (Monteiro, 2008). Assim, aquilo que os estudantes esperam encontrar e realizar nesta nova etapa, ou seja as expectativas que têm, desempenham um papel fundamental neste processo de adaptação ao Ensino Superior (Monteiro, 2008). Os estudantes otimistas tendem a adaptar-se melhor ao Ensino Superior, uma vez que conseguem antecipar as dificuldades que podem vir a ter, e assim antecipam também estratégias de *coping* para lidar com as possíveis dificuldades (Monteiro, 2008).

Esta variável apresenta-se como bastante relevante no ajustamento psicológico e rendimento académico dos estudantes que ingressam no Ensino Superior, pela primeira vez (Monteiro et al., 2008; Ortiz et al., 2003); parece também ter um papel bastante importante no que se refere a condutas adaptativas (Ferrando et al., 2002), assim como é importante em fases de transições e crises da vida (Custódio et al., 2010; Pedro, 2010). Um otimista pode ser mais bem-sucedido a nível académico, e sabe-se também que uma maior positividade ajuda na motivação e realização académica (Barros de Oliveira, 2010). Há estudos que demonstram os benefícios, em alunos, do otimismo disposicional sobre o uso de estratégias mais adaptadas aos exames (Barros de Oliveira, 2010).

O otimismo nos estudantes pode fazer com que estes avaliem o ambiente e as situações que os rodeiam de forma menos ameaçadora; acabam por se sentir detentores de recursos que lhes permitem ultrapassar essas mesmas situações (Custódio et al., 2010).

Menores níveis de morbidade psicológica e maior satisfação com o suporte social aparecem associadas a pessoas com níveis de otimismo mais elevados (Amorim & Pereira, 2009). O suporte social divide-se em suporte social percebido (que se refere à perceção que o sujeito tem dos outros e dos recursos de que pode dispor) e suporte social recebido (aquele que efetivamente recebe) (Amorim & Pereira, 2009). O suporte social percebido tem sido referido como fundamental na predição do bem-estar e de saúde física e psicológica (Amorim & Pereira, 2009).

No campo da Psicologia Clínica e da Saúde, há variados estudos que revelam o importante papel do otimismo. Sabe-se que estas pessoas que são otimistas, no que se refere à depressão, têm uma menor quantidade de sintomas depressivos e por isso menos tendência para deprimir; o otimismo está também associado de forma negativa a

sintomas de doença (Ortiz et al., 2003). Pelo contrário, pessoas pessimistas tendem a procurar mais vezes apoio médico por problemas de saúde (Ortiz et al., 2003).

O otimismo apresenta-se como fator bastante importante na adaptação à doença, pois permite que se tenha uma abordagem diferente da problemática, contribuindo para a aquisição de estratégias de *coping* adequadas e conseqüentemente uma boa adaptação (Amorim & Pereira, 2009; Pedro 2010). Doentes terminais enfrentam melhor a doença e vivem por mais tempo quando apresentam o otimismo como característica (Barros de Oliveira, 2010).

Para que a transição para o Ensino Superior seja facilitada, é necessário criar intervenções preventivas, promotoras de otimismo (Monteiro et al., 2008).

Promover o otimismo deve ser uma tarefa incutida aos pais, ainda com os seus filhos pequenos (Hernangóme, 2002). Uma atmosfera emocional alegre, afetuosa e de aceitação incondicional deve ser proporcionada pelos pais às suas crianças desde logo, proporcionando o desenvolvimento do otimismo (Hernangóme, 2002). O otimismo pode prevenir a depressão infantil, assim como outros problemas em idade adulta (Hernangóme, 2002). Este tem influência sobre o bem-estar, exercendo até algum efeito no sistema imunológico, sobre a resistência à doença, assim como influencia condutas promotoras de saúde e bem-estar físico (Hernangóme, 2002). É, assim, uma variável considerada importantíssima no funcionamento psicossocial da pessoa e na sua qualidade de vida (Hernangóme, 2002). Quando se fala em promover o otimismo é feita a referência ao facto de os pais educarem crianças que devem ser felizes, mas também responsáveis, que sejam capazes de enfrentar os seus problemas, tolerar frustrações, assim como respeitar os limites dos outros (Hernangóme, 2002).

O otimismo não pode ser visto como a solução para todos os problemas, mas o que se verifica é que é saudável um otimismo não ilusório, mas sim que seja realista e flexível, e que é realmente benéfico para a saúde pessoal e social (Barros de Oliveira, 2010). Este parece ser um ingrediente fundamental para o bem-estar e que auxilia os sujeitos a enfrentar situações do seu dia-a-dia (Custódio et al., 2010). A educação promotora do otimismo assim como de autoestima poderá ajudar os estudantes a serem capazes de lidar de forma eficaz com as exigências colocadas no seu percurso pessoal, académico, social e profissional (Custódio et al., 2010).

Embora esta temática já tenha sido alvo de algumas investigações, tem sido pouco focada a temática do optimismo e seus correlatos biológicos (Fernandes, 2009). Com o objetivo de perceber quais são os fatores biológicos que explicam as variações entre otimistas e pessimistas, é necessário entrar pelos campos da genética comportamental, da neuropsicologia e da neurofarmacologia (Fernandes, 2009).

Zuckerman (2001, citado por Fernandes 2009) refere que traços da personalidade como o otimismo e o pessimismo podem ser alvo de estudo do traço generalizado ou até através das suas bases a nível do ADN, ou genético. Contudo refere também a existência de outros níveis intermédios como a expressão comportamental, a aprendizagem e a cognição, a fisiologia, a bioquímica e a neurologia.

Ainda sobre o otimismo e pessimismo, Zuckerman (2001, citado por Fernandes 2009) refere que estes dois conceitos se encontram expressos de forma máxima nas perturbações bipolares ou unipolares. Ainda que o otimismo seja uma atitude saudável aquando de um funcionamento normal da pessoa, nos sujeitos que experienciam uma fase maníaca é expresso de forma impulsiva, com comportamentos considerados de risco e de forma grandiosa (Fernandes, 2009). Quando passam para a fase depressiva há um tipo de pessimismo severo que é expresso através de uma desesperança generalizada (Fernandes, 2009). Dessa forma, alguns aspetos genéticos e bioquímicos das referidas desordens podem ser importantes para as bases biológicas do otimismo (Fernandes, 2009).

Há autores que referem que existem fatores genéticos que podem ser facilitadores ou não da tarefa de ser otimista (Hernangóme, 2002). Fernandes (2009) refere que o otimismo não é diretamente hereditário. O componente hereditário desta dimensão existe em função de outros traços que a pessoa apresenta, como é o caso da inteligência, atratividade ou ainda alguns traços de temperamento (Fernandes, 2009). Estes traços dependem mais da hereditariedade e têm influencia nos fracassos ou sucessos nas experiências de vida (Fernandes, 2009). Os resultados que a pessoa obtém vão pautar as suas atitudes com otimismo ou pessimismo face a acontecimentos do futuro (Fernandes, 2009). O que se encontra associado a material genético é a extroversão, que está na base do otimismo, e o neuroticismo, que esta na base do pessimismo, como refere Zuckerman (2001, citado por Fernandes, 2009). Assim

percebe-se que uma atitude otimista se apresenta como um traço adaptativo na evolução da espécie (Fernandes, 2009).

Depois de ter sido explorada a questão do otimismo, não se pode deixar de lado a influência que variáveis como o sexo, a mudança de residência aquando da entrada para o Ensino Superior, a idade, a percepção que os estudantes têm da sua saúde e a frequência de atividades extracurriculares exercem no processo de adaptação ao Ensino Superior. É sobre essas temáticas que se falará de seguida.

1.4. Correlatos da Adaptação ao Ensino Superior

Nesta secção do presente trabalho serão descritas algumas das investigações realizadas que abordam os correlatos da Adaptação ao Ensino Superior.

1.4.1. Adaptação ao Ensino Superior e Sexo

Num estudo realizado por Fernandes et al. (2005), grande parte dos alunos da amostra apresentavam severidade sintomatológica acima do valor de corte, indicando assim um mal-estar psicológico. Este está, provavelmente, associado ao carácter stressante/desafiante das exigências que agora lhe são feitas ao nível pessoal e académico (Fernandes et al., 2005). As estudantes do sexo feminino denotam uma maior vulnerabilidade às dificuldades/exigências sentidas nesta fase de transição para o Ensino Superior (Fernandes et al., 2005). São as estudantes que têm expectativas mais elevadas nas várias dimensões da vida académica, social e pessoal que aparecem interligadas com o Ensino Superior. Estas expectativas de carácter elevado quando aparecem associadas à ausência de recursos para resolver problemas de vida podem, em parte, representar uma maior ameaça pessoal, sofrimento psicológico e desilusão, sentimentos frequentes no primeiro ano (Fernandes et al., 2005).

Por outro lado, Boyer et al. (2001, citado por Almeida et al., 2006) chegaram à conclusão que as raparigas são mais organizadas ao planificarem o seu trabalho enquanto estudantes e tentam cumprir com o que é exigido; contudo, demonstram menos confiança nas suas capacidades para lidar com situações de avaliação e são mais ansiosas (Almeida et al., 2006).

Embora as raparigas apresentem melhor rendimento académico, são elas que também apresentam piores indicadores de bem-estar psicológico nesta fase de transição, fazendo com que fiquem mais vulneráveis à psicopatologia e mesmo à desistência académica (Granado et al., 2005). No que se refere a diferenças em relação ao sexo, as raparigas obtiveram valores superiores, mas com significado estatístico nas dimensões relacionamento interpessoal, estudo e investimento na carreira. Os estudantes do sexo masculino apresentam níveis mais baixos de adaptação (Granado et al., 2005).

Costa e Leal (2008) defendem que as raparigas procuram apoio nas relações com os pares e a família; os rapazes desvalorizam o problema e adotam comportamentos de

compensação (álcool, droga e tabaco). Verificaram que melhores imagens e expectativas sobre o curso e melhores níveis de apoio emocional (pares, família e professores) conduzem a uma satisfação com a vida e uma melhor saúde mental. Os estudantes que frequentam a primeira opção de ingresso revelam uma saúde mental melhor, assim como estão mais adaptados ao curso, o que faz com que invistam mais na carreira e perspetivem um melhor futuro profissional.

Silva (2003), no estudo em que realizou também com 404 estudantes do Ensino Superior (238 do primeiro ano e 166 do quarto ano), verificou que a única dimensão da adaptação que revelou diferenças ao nível da variável sexo foi a Pessoal. Os homens desta amostra parecem sentir-se mais integrados em termos do seu bem-estar psicológico, físico e emocional, do que as mulheres.

Fernandes (2011) realizou um estudo semelhante a este, com uma amostra de 264 alunos, que pertencem maioritariamente ao 1º ano de licenciatura e são também a maioria do sexo feminino. Da sua investigação concluiu que as estudantes do sexo feminino revelam ser mais capazes de organizar o seu trabalho, de gerir o tempo e recursos de aprendizagem disponíveis (Fernandes, 2011). De facto, segundo a revisão da literatura realizada por Adullah et al. (2009, citado por Fernandes, 2011) o sexo apresenta-se como um importante preditor de ajustamento à Universidade. Assim, é possível concluir que os elementos do sexo feminino apresentam uma maior capacidade para organizar o seu trabalho e gerir o tempo e recursos de aprendizagem disponíveis na universidade que frequentam.

1.4.2. Adaptação e saída de casa (estudantes deslocados ou não)

Num estudo conduzido por Costa e Leal (2008), os estudantes deslocados tinham tendência para sentirem mais ansiedade e apresentarem mais problemas de isolamento/solidão. Aqueles alunos que não se encontravam deslocados apresentavam uma melhor adaptação académica em geral (eram mais otimistas, apresentavam uma maior estabilidade afetiva, melhor equilíbrio emocional).

Seco et al. (2005) refere que os estudantes não deslocados se revelam mais integrados na instituição que frequentam, e demonstram sentir-se satisfeitos com os seus recursos e serviços dos quais usufruem (Seco et al., 2005). Estes alunos não deslocados

sentem-se mais apoiados, têm um suporte psicológico, emocional e até material por parte das figuras significativas. Estas condições acabam por refletir um maior bem-estar em geral, tendo consequências positivas para a adaptação ao Ensino Superior (Seco et al., 2005). Os estudantes deslocados apenas se destacam no que diz respeito às relações interpessoais, o que se percebe, uma vez que estes estudantes demonstram uma maior necessidade e disponibilidade para iniciarem e estabelecerem novas interações (Seco et al., 2005).

Tal como no estudo anteriormente referido, Fernandes (2011) conclui que os estudantes não deslocados revelam maior adaptação do que os estudantes deslocados. Os estudantes não deslocados apresentam uma pontuação mais elevada (tendo em conta o total do QVA-r), revelando que sentem um maior bem-estar, que gerem melhor o tempo e os recursos de aprendizagem disponíveis na instituição, e ainda que têm maior confiança em si mesmos. Também, estão melhor adaptados ao funcionamento da própria instituição.

Estudos realizados mostram que os alunos que habitam no *campus* desfrutam de uma melhor relação académica fora da sala de aula relativamente aos que vivem fora, promovendo sentimentos de aceitação, colaboração e de aprovação mútua (Almeida et al., 2000). Desta forma, estes estudantes podem desenvolver características de personalidade, como a autoestima, a assertividade e o otimismo, que os ajudarão na sua adaptação académica, promovendo a constituição de grupos de pares (Almeida et al., 2000). Esta interação dos estudantes com o grupo de pares pode ter um lado menos positivo, quando o tempo que se despende em atividades sociais é muito. Nestes casos acabam por prejudicar o rendimento académico e o facto de frequentar locais que possam potenciar comportamentos de risco acaba também por influenciar a adaptação (Almeida et al., 2000). As relações com os pares são importantes quando bem geridas, mas não substituem o apoio prestado pela família do próprio estudante quando este não se encontra deslocado.

Almeida (2007) refere que cerca de 65% dos alunos que frequentam a Universidade do Minho não tem nenhum elemento da família que tenha frequentado o Ensino Superior e que funcione para este como uma referência. Esta questão acaba por ser relevante para a adaptação ao Ensino Superior, uma vez que o contexto familiar tem capacidade de influenciar as trajetórias vocacionais dos jovens (como a opção pela

formação) (Gonçalves e Coimbra, 2007). Dessa forma, estes alunos acabam por não ter nenhum elemento familiar que sirva de modelo e podem sentir-se menos apoiados para partilha de experiências relativas a esta nova fase, que por vezes pode não ser bem compreendida.

1.4.3. Adaptação académica ao Ensino Superior e Idade

No que se refere à variável da idade, Fernandes (2011) verificou que quando esta aumenta verifica-se uma diminuição das competências e dos conhecimentos dos estudantes no que se refere às rotinas de estudo, à utilização da biblioteca e de outros recursos de aprendizagem. Segundo esta autora, os estudantes mais novos evidenciam: um maior conhecimento acerca das diferentes estratégias de resolução das tarefas académicas, uma maior facilidade em reter a informação aprendida e de gestão do *stress* das unidades curriculares, dos resultados académicos e da ansiedade provocada pelo ambiente competitivo e, muitas vezes, pelo processo de transição de vida e adaptação a um novo meio académico (Fernandes, 2011).

No que se refere aos estudantes não tradicionais, como é o caso dos alunos que ingressam pela via dos maiores de 23 anos, verifica-se que a adaptação ao Ensino Superior se encontra centrada nas áreas mais académicas; o seu maior objetivo é a transição de ano e realização dos exames com sucesso (Silva & Nascimento, 2012; Soares, Almeida & Ferreira, 2010). São ainda estes estudantes que realizam grande parte dos esforços de adaptação. Esta situação apresenta-se como tendo uma componente positiva, uma vez que poderão ocorrer aprendizagens destas respostas às exigências sentidas pelos estudantes (Silva & Nascimento, 2012).

Para que esta adaptação seja bem-sucedida, estes estudantes contam com apoios de várias dimensões: apoio familiar e de outros significativos; apoio dos docentes; apoio da entidade patronal; apoio dos colegas com quem vão criando laços; e apoio dos funcionários (Silva & Nascimento, 2012). Podem ainda contar com atividades académicas com carácter praxista, ou não, assim como com iniciativas promovidas pela instituição que frequentam que visam a integração (Silva & Nascimento, 2012).

Anteriormente já havia sido referido por Oliveira et al. (2010) que o ajustamento académico pressupõe o estabelecimento de novas relações interpessoais e que neste

campo os estudantes que ingressam no Ensino Superior tardiamente podem ter essa tarefa dificultada.

Ainda que se tenha verificado um aumento do número de alunos que ingressam no regime de maiores de 23 anos, as investigações nesta área encontram-se, ainda, numa fase inicial (Soares et al., 2010).

1.4.4. Adaptação académica ao Ensino Superior e Perceção de saúde

Fernandes (2011), neste caso concreto, e ao contrário do que o senso-comum teria sugerido poderia sugerir, apresenta dados que mostram que à medida que diminui o nível de adaptação académica dos estudantes melhor é a sua perceção de saúde. Segundo esta autora, para que estes estudantes se consigam adaptar devem despende algum tempo, que implica diminuir o tempo que teriam disponível para a prática de exercício físico, por exemplo (Fernandes, 2011). Outra coisa que acaba por mudar é o cuidado com a alimentação que passa a ser menor, e a prática de comportamentos prejudiciais à saúde passa a ser maior (Fernandes, 2011). Dessa forma passam a perceber a sua saúde como menos boa. Ainda que estes aspetos sejam importantes, o facto de os alunos se sentirem adaptados e estarem integrados faz com que aumente o bem-estar psicológico, diminuindo a perceção de alguma possível doença ou problema físico (Fernandes, 2011).

Precioso (2004) refere que aquando da entrada para a Universidade, os alunos começam a relacionar-se com pessoas da sua idade com hábitos que podem incluir: fumar, beber, consumir drogas ilícitas, terem comportamentos sexuais de risco, etc.. Da mesma forma acabam por frequentar, com mais facilidade, locais de lazer (cafés, bares, discotecas) o que os pode conduzir a adotar comportamentos prejudiciais à sua saúde (Precioso, 2004). Isto é mais notório nos estudantes que se encontram deslocados, uma vez que estão mais sujeitos a influências e estão num ambiente sem controlo familiar (Precioso, 2004).

Num estudo realizado por Cunha e Carrilho (2005), com uma mostra de estudantes de 1º ano de Engenharia Militar, maioritariamente do sexo masculino, verificou-se que a perceção de bem-estar físico e psicológico, autoconfiança e perceção pessoal de competências cognitivas se relacionavam positivamente com o rendimento académico.

1.4.5. Adaptação acadêmica e Otimismo

Custódio et al. (2010), realizaram um estudo com estudantes do Ensino Superior da licenciatura de enfermagem, onde analisaram o otimismo e o *stress* numa amostra de 1283 estudantes. Concluíram que os estudantes que referiam uma menor percepção de níveis de *stress* eram aqueles que mais pontuavam em relação ao otimismo. O otimismo apresenta-se como um fator com efeito protetor sobre o *stress*. Aqueles alunos com níveis de otimismo mais elevado têm tendência para incidir em aspetos mais positivos, e dessa forma lidam melhor com situações indutoras de *stress* (Custódio et al., 2010).

Como já foi referido anteriormente, a fase de adaptação ao ensino superior está associada a elevados níveis de *stress*. Este apresenta-se como um indicador indireto dessa adaptação, uma vez que a dificuldade em lidar com o *stress* típico desta fase dificulta o processo de adaptação. Dessa forma, o otimismo, permitindo lidar melhor com situações stressantes acaba por potenciar uma melhor adaptação ao Ensino Superior.

Aspinwall e Taylor (1992, citado por Sneyder & Lopez, 2009 e por Monteiro, 2008) referem que estudantes otimistas saem-se melhor no início da faculdade, assim como a desempenhar funções profissionais.

Sabe-se até que à medida que o nível de otimismo aumenta nos estudantes, aumenta também o bem-estar sentido no fim do primeiro semestre e o rendimento académico; por consequência, a sintomatologia psicológica diminui (Monteiro et al., 2008). Os estudantes otimistas, na fase de transição para o Ensino Superior, são os que demonstram menor perturbação psicológica, assim como maiores níveis de bem-estar físico, e maior suporte social percebido (Monteiro et al., 2008).

1.4.6. Adaptação acadêmica e frequência de atividades extracurriculares

Almeida e Nogueira (2002), no seu estudo realizado com 214 alunos da Universidade do Minho, utilizando o QVA-r, e comparando os resultados obtidos para as médias dos alunos com e sem funções extracurriculares, verificaram diferenças

estatisticamente significativas a favor dos alunos com atividades extracurriculares em todas as dimensões.

Desta forma, pode dizer-se que os alunos envolvidos em atividades extracurriculares exibem melhores competências interpessoais e de estudo, bem-estar físico e psicológico, maior satisfação com o curso e com a instituição e melhor conhecimento das estruturas e serviços que existem na universidade. (Almeida & Nogueira, 2002). Os alunos sem atividades extracurriculares apresentam resultados inferiores em todas as subescalas do QVA-r (Almeida & Nogueira, 2002). Assim, aqueles alunos que estendem a sua vida académica frequentando atividades extracurriculares apresentam uma maior qualidade nas suas vivências académicas e valores mais elevados de rendimento académico (Almeida & Nogueira, 2002).

Num outro estudo, Almeida et al. (2000), também com alunos da Universidade do Minho (223 alunos), provenientes de 28 licenciaturas diferentes constataram que 29,7% dos alunos desempenham funções predominantemente de natureza académica (delegados, representantes de cursos); 31,8% desempenham funções predominantemente de natureza associativa (associação de estudante, núcleos de cursos, grupos recreativos) e 39,5% dos alunos, a maior parcela, não desempenham quaisquer funções. Também verificaram que os alunos envolvidos em funções académicas e associativas pertenciam aos cursos das Ciências Sociais e Humanas, a com a maior percentagem de alunos a frequentar o 3º ano; os alunos a frequentar o 1º ano (apenas 9%) ou o 5º, são os que menos se envolvem nestas tarefas (Almeida et al., 2000). Os autores sugerem que isto acontece ou pela situação de estágio na maioria dos alunos do 5º ano ou pelo desconhecimento por parte dos recém-chegados alunos do 1º ano (Almeida et al., 2000).

Verifica-se que os alunos envolvidos em funções associativas apresentam um maior número de disciplinas em atraso e faltam mais às aulas, ao contrário dos alunos que apenas se dedicam aos estudos, sendo estes também mais assíduos (Almeida et al., 2000). O que pode ser explicado pelo facto de alunos com atividades extracurriculares necessitarem de despender mais tempo para outras atividades além do estudo (Almeida et al., 2000).

Sendo que estas atividades extracurriculares podem englobar funções académicas ou associativas, no que diz respeito aos ganhos, Almeida et al. (2000)

verificaram que os alunos com funções académicas apresentam maiores ganhos na relação com os professores e os alunos com funções de cariz associativo, maiores ganhos na valorização socioprofissional (Almeida et al., 2000). Em resumo, os alunos que desempenham atividades académicas ou associativas apresentam uma melhor perceção da adaptação à Universidade (Almeida et al., 2000).

Ainda em relação a esta temática, Ferreira et al. (2001) afirmam na sua investigação que o fraco envolvimento de alunos em atividades extracurriculares pode estar associado a dois aspetos: insuficiência de tempo para conhecerem e se poderem envolver nestas atividades e ainda a frequência das tradicionais praxes que normalmente acontecem nos primeiros dias de entrada do aluno na Universidade.

Depois de ter sido apresentada uma síntese da literatura revista acerca da adaptação académica ao Ensino Superior, das variáveis a ela associada e acerca do otimismo, segue-se a descrição da forma como se precedeu durante o estudo empírico.

PARTE II

Estudo Empírico

Capítulo II

Pretende-se que esta investigação possa acrescentar novos dados para que se compreenda o processo de adaptação ao Ensino Superior, vivenciado por alunos do primeiro ano, percebendo também a sua relação com as variáveis sociodemográficas e o otimismo.

2.1. Objetivos

Os objetivos que se pretendem atingir são os seguintes:

1. Caracterizar a adaptação ao Ensino Superior de um grupo de estudantes do 1º ano;
2. Caracterizar o seu otimismo;
3. Explorar a relação entre a adaptação ao Ensino Superior e o sexo;
4. Explorar a relação entre adaptação ao Ensino Superior e saída de casa (estudantes deslocados ou não deslocados);
5. Explorar a relação entre adaptação ao Ensino Superior e a idade;
6. Explorar a relação entre adaptação ao Ensino Superior a perceção de saúde;
7. Explorar a relação entre adaptação ao Ensino Superior e o desempenho de funções extracurriculares por parte dos estudantes no estabelecimento de ensino, nomeadamente funções académicas ou associativas;
8. Explorar a relação entre adaptação ao Ensino Superior e o otimismo.

Assim, a variável principal deste estudo é então a Adaptação ao Ensino Superior, e as variáveis secundárias são o otimismo, sexo, mudança de residência em período de aulas, idade, perceção de saúde e desempenho de funções extracurriculares.

2.2. Método

2.2.1. Participantes

Para esta investigação foi constituída uma amostra não probabilística, da qual fazem parte 143 estudantes, alunos de uma Universidade Privada Portuguesa, a frequentar o primeiro ano de Licenciatura. Estão distribuídos por cursos de diferentes áreas: Ciências da Saúde (55,9%), Ciências Humanas e Sociais (32,9%), e Ciências e Tecnologia (11,2%). Os cursos mais representados na amostra são Ciências Farmacêuticas (46 alunos), Ciências da Comunicação (19 alunos) e Engenharia Civil (16 alunos) (cf. Figura 2).

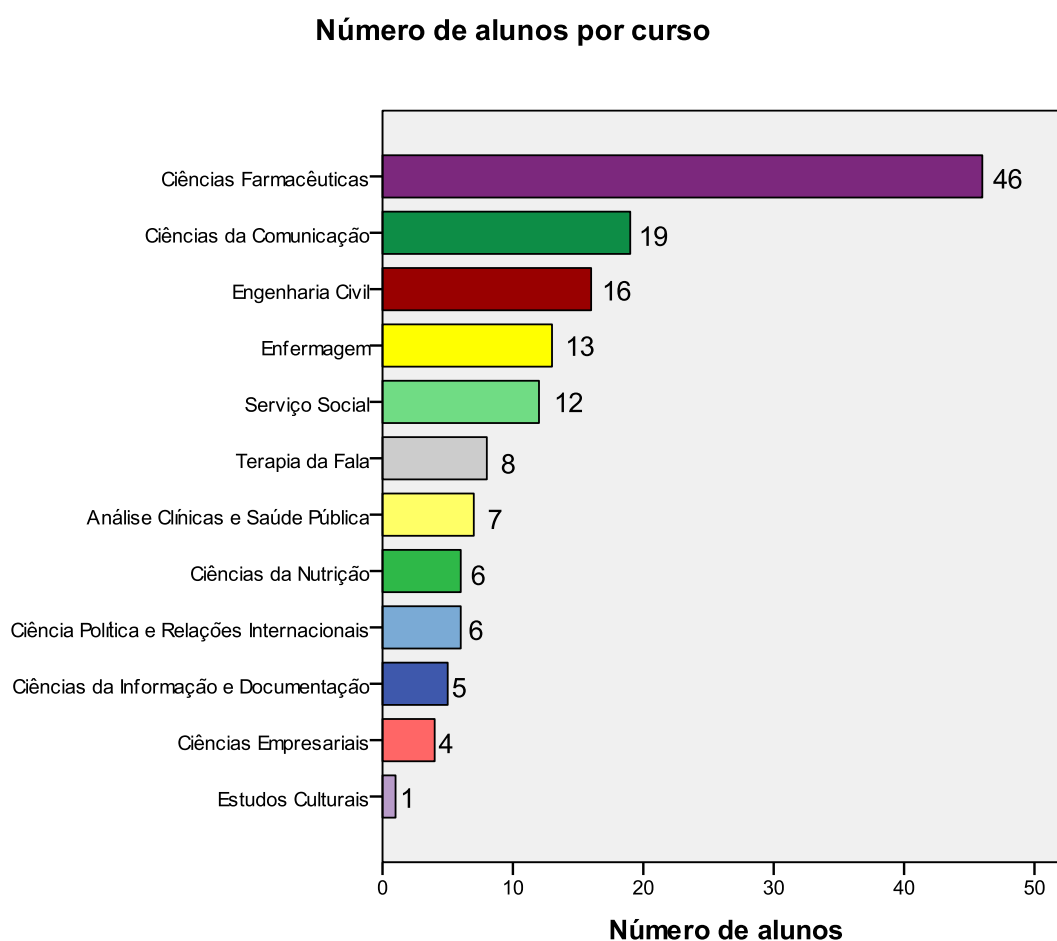


Figura 2- Distribuição dos alunos em função do curso.

Os alunos são maioritariamente do sexo feminino e têm idades compreendidas entre os 18 (52 alunos) e os 56 (1 aluno) anos, com média de 20,8 anos ($DP=5,8$); o estado civil solteiro é referido quase pela totalidade dos estudantes, e na sua maioria

pertencem ao nível socioeconómico médio. Verifica-se que mais de metade dos estudantes não têm estatuto de trabalhador estudante (cf. Quadro 1).

Quase metade dos alunos frequentam o estabelecimento de ensino que tinham como primeira opção, e mais de metade dos alunos acaba por estar a frequentar o curso que tinha escolhido como primeira opção. Para isso, a maioria alunos não teve que deixar a sua residência habitual. Dos estudantes deslocados, a maioria foi morar para um apartamento com outros estudantes ou para casa de familiares. De salientar que apenas 1 estudante dos 143 que compõem a amostra está a residir numa residência universitária (cf. Quadro 1). Para chegar ao estabelecimento de ensino, os estudantes percorrem uma distância média de 14km, sendo a mínima de 0,5km e a máxima de 120 km, com *DP* de 18,96km.

Sabe-se também que grande parte dos estudantes não desempenham qualquer função académica associativa no seu estabelecimento de ensino, e nenhum dos participantes exerce funções na associação de estudantes. Fora da atividade académica, verifica-se que alguns dos alunos estão envolvidos em alguma atividade, organização ou associação, sendo que é de carácter desportivo a mais representativa, seguida das atividades de carácter religioso e de Solidariedade Social (cf. Quadro 1).

Quadro 1 - *Caracterização Sócio-demográfica da Amostra (N=143)*

Variáveis	<i>N</i>	%
Sexo		
Masculino	28	19,6
Feminino	115	80,4
Estado civil		
Solteiro	132	92,3
Casado/União de facto	9	6,3
Separado/Divorciado	2	1,4
Nível Sócio-económico		
Baixo	6	4,2
Médio	127	88,8
Alto	10	7,0
Estudante trabalhador		
Não	122	85,3
Sim	21	14,7
Opção Faculdade		
1ª Opção	67	46,9
2ª Opção	54	37,8
3ª Opção	8	5,6
4ª Opção	14	9,8

Quadro 1 – *Caracterização Sócio-demográfica da Amostra* (N=143)
(continuação)

Variáveis	<i>N</i>	<i>%</i>
Opção Curso		
1ª Opção	121	84,6
2ª Opção	18	12,6
3ª Opção	4	2,8
Saída de Casa		
Não	86	60,1
Sim	56	39,2
Dados Omissos	1	0,7
Para onde foram morar		
Apartamento com estudantes	38	26,6
Casa de Familiares	10	7,0
Apartamento Sozinho	8	5,6
Residência Universitária	1	0,7
Funções acadêmicas associativas no estabelecimento de ensino		
Não	139	97,2
Sim	4	2,8
Atividade, Organização ou Associação fora do estabelecimento de ensino		
Não	93	65
Sim	49	34,3
Dados Omissos	1	0,7
Natureza da atividade desenvolvida fora do estabelecimento de ensino		
Desportiva	33	23,1
Religiosa	8	5,6
Solidariedade Social	7	4,9
Cultural	5	3,5
Recreativa	5	3,5
Política	5	3,5

O questionário Sócio-demográfico administrado fazia referência também à percepção que os alunos tinham acerca da sua adaptação ao Ensino Superior (cf. Quadro 2).

Quadro 2 - *Caraterização da Adaptação ao Ensino Superior (N=143)*

Adaptação ao Ensino Superior	<i>N</i>	%
Adaptação atual		
Boa	67	46,9
Muito Boa	38	26,6
Razoável	26	18,2
Ótima	10	7,0
Fraca	2	1,4
Adaptação atual comparada com o 1º Semestre		
Aproximadamente Igual	62	43,4
Com algumas melhoras	60	42,6
Muito melhor	12	8,4
Um pouco pior	7	4,9
Dados Omissos	2	1,4

Verificou-se que praticamente metade da amostra classificou a sua adaptação ao Ensino Superior como Boa, seguida da opção Muito Boa. Quando comparado com o que aconteceu no primeiro semestre, estes alunos classificaram, maioritariamente, a sua adaptação como aproximadamente igual (cf. Quadro 2).

No que se refere às questões relacionadas com a perceção de saúde (cf. Quadro 3), alunos classificam a sua saúde como Muito Boa, e como Boa, perceções bastante positivas. Quando comparado com o que acontecia há um ano atrás, quando os alunos referem que a sua saúde continua aproximadamente igual, ou ainda que apresenta algumas melhoras.

Quadro 3 - *Caraterização da Perceção de Saúde N=143*

Perceção de Saúde	<i>N</i>	%
Perceção de Saúde atual		
Muito Boa	62	43,4
Boa	45	31,5
Ótima	26	18,2
Razoável	9	6,3
Fraca	1	0,7
Perceção de Saúde comparada com o que acontecia há 1 ano atrás		
Aproximadamente Igual	66	46,2
Com algumas melhoras	41	28,7
Muito melhor	26	18,2
Um pouco pior	9	6,3
Muito pior	1	0,7

2.2.2. Material

Para a realização deste estudo foram utilizados três instrumentos: Questionário Sócio-demográfico; Questionário de Vivências Acadêmicas (QVA-r, Almeida et al., 1999) – para avaliar a adaptação ao Ensino Superior; e Escala de Orientação para a Vida (LOT-R; Scheier, Carver & Bridges, 1994) – para avaliar o otimismo. Em seguida procede-se à caracterização de cada um dos instrumentos referidos.¹

Questionário Sócio-demográfico. Santos e Meneses 2009 partiram de questionários elaborados por Almeida, Ferreira e Soares no ano de 2001, e por Ribeiro em 2005 para construir o questionário Sócio-demográfico utilizado na presente investigação. Dessa forma seria possível recolher informação que se considerava pertinente para proceder à caracterização dos participantes. Neste estudo foi usada a versão para estudantes do 1º ano, sendo que existe também outra versão destinada a alunos do 2º e 3º ano (cf. Fernandes, 2011).

Neste questionário foram abordadas as seguintes questões: sexo; idade; estado civil; nível sócio-económico; curso que frequenta; estatuto académico; quais as razões para continuar os estudos num nível superior; qual a opção de escolha do curso e do estabelecimento de ensino; se a entrada para o Ensino Superior implicou mudança do local de residência; para que tipo de habitação se mudou, no caso de ter deixado a sua residência aquando do ingresso no Ensino Superior; qual a distância entre a residência e o estabelecimento de ensino frequentado; se desempenha alguma função académica associativa no estabelecimento de ensino frequentado; se está envolvido em atividade, organização ou associação fora do estabelecimento de ensino; adaptação, no geral, ao Ensino Superior; comparação da adaptação com o que acontecia no 1º semestre; classificação da situação de saúde atual e em comparação com o que acontecia há um ano atrás.

Depois das questões de resposta fechada, existiam duas questões de resposta aberta, na qual os alunos referiam qual o fator fundamental para a sua adaptação ao

¹ Por questões éticas e por indicação da orientadora, um exemplar do protocolo de avaliação é apresentado em *dossier* à parte apenas aos membros do júri. Este restringe-se aos instrumentos cujos dados são analisados no presente estudo (cf. Procedimento).

Ensino Superior atualmente, e a segunda questão visava perceber se esse mesmo fator tinha sido igualmente importante na adaptação ao Ensino Superior no seu primeiro semestre. No caso de os alunos identificarem outro fator era pedido que o descrevessem.²

Questionário de Vivências Acadêmicas (QVA-r). O Questionário de Vivências Acadêmicas é um instrumento de autorrelato que tem como objetivo a avaliação da forma como os estudantes percebem as suas experiências acadêmicas no seu estabelecimento de Ensino Superior, partindo disso para inferir sobre a qualidade da adaptação às exigências da vida acadêmica (Almeida, Soares & Ferreira, 2003; Soares, Almeida & Ferreira, 2006). Este questionário encontra-se disponível nas versões integral (QVA) e reduzida (QVA-r), e destina-se a alunos do Ensino Superior (Almeida et al., 2003; Soares et al., 2006). Está disponível também uma versão brasileira, quer do QVA quer do QVA-r (Soares et al., 2006).

O QVA foi construído para avaliar a forma como os jovens experienciam os seus primeiros tempos de adaptação ao Ensino Superior (Almeida et al., 2001). É constituído por 170 itens, com opção de resposta em formato escala de *Likert* de cinco pontos, que aparecem subdivididos em 17 dimensões, que abarcam três dimensões referentes ao processo de adaptação à Universidade: contexto académico, relações interpessoais e dimensão pessoal (Almeida et al., 2003; Almeida et al., 2001; Seco et al., 2005). Cada uma das subescalas apresentada é constituída por itens formulados na positiva (que são cotados de 1 a 5) ou na negativa (cotados inversamente, de 5 a 1) (Almeida et al., 2003; Almeida et al., 2001; Seco et al., 2005). Grande parte das escalas do QVA apresentam valores de consistência interna superiores a 0,72, indicadores de boa fidelidade do instrumento (Seco et al., 2005).

² Para a realização de presente estudo, foram selecionadas as variáveis sócio-demográficas seguintes: sexo; idade; mudança do local de residência aquando do ingresso no Ensino Superior; desempenho de funções académicas/associativas dentro da instituição de Ensino Superior; classificação da situação de saúde atual. Estas variáveis foram escolhidas de acordo com os interesses da investigadora e como sendo importantes para o processo de adaptação ao Ensino Superior. Ainda que as outras também o fossem, uma vez que esta adaptação é um processo complexo, optou-se por destacar as referidas variáveis.

Como resultado de uma alteração na versão original do QVA, surge então o QVA-r, a versão reduzida, constituída por 60 itens, que se encontram distribuídos por cinco dimensões (Pessoal, Interpessoal, Curso-Carreira, Estudo e Institucional) (Almeida et al., 2003; Almeida et al., 2001; Seco et al., 2005; Soares et al., 2006). Nesta versão foi dada preferência às dimensões que aparecem na literatura como as mais importantes da adaptação ao Ensino Superior, e que ao mesmo tempo demonstravam ser mais consistentes na versão original do QVA (Almeida, Ferreira & Soares, 1999). Estes domínios servem também de objetivos no caso de se querer intervir no processo de adaptação, proporcionando-lhe mais qualidade (Almeida et al., 1999).

Falando de cada uma das dimensões avaliadas, as dimensões Pessoal, Interpessoal, Curso-Carreira e Estudo são compostas por 13 itens cada uma, e a dimensão Institucional por 8 itens (cf. Quadro 4). A dimensão Pessoal foca-se nas perceções pessoais e de bem-estar e autoestima que cada aluno tem; a dimensão Interpessoal diz respeito ao relacionamento do aluno com os grupos de pares, o estabelecimento de relações mais íntimas e de amizade, assim como também se refere às atividades que são designadas de extracurriculares; a dimensão Curso-Carreira refere-se à adaptação do aluno relativamente ao curso que está a frequentar, assim como às perspetivas que este tem sobre a futura carreira; a quarta dimensão, a dimensão Estudo, faz referência a competências de estudo, hábitos de trabalho e gestão de tempo, assim como ao uso dos variados recursos de aprendizagem, como é o caso da biblioteca; por último, a dimensão Institucional abarca conteúdos relacionados com o interesse pelo estabelecimento de ensino que o aluno frequenta, o desejo de prosseguir nele os estudos, o conhecimento e perceção da qualidade dos serviços e estruturas disponíveis na Universidade.

Quadro 4 – *Dimensões do QVA-r e seus Itens (Adaptado de Almeida et al., 1999)*

Dimensões do QVA-r	Descrição da dimensão avaliada	Itens	
		Cotação direta	Cotação invertida
Pessoal	Engloba percepções pessoais de bem-estar e autoestima	23	4, 9, 11, 13, 17, 21, 26, 28, 39, 45, 52, 55
Interpessoal	Engloba o relacionamento com os grupos de pares, o estabelecer de relações mais íntimas e de amizade tal como atividades extracurriculares	1, 19, 24, 27, 33, 36, 38, 40, 42, 43	6, 30, 59
Curso-Carreira	Engloba a adaptação ao curso e as perspectivas de carreira que o estudante tem	2, 5, 7, 8, 14, 20, 22, 37, 54, 56, 60	18, 51
Estudo	Engloba competências de estudo do estudante, hábitos de trabalho e gestão de tempo, uso de recursos de aprendizagem como biblioteca ou outros	10, 25, 29, 32, 34, 41, 44, 47, 49, 53, 57	31, 35
Institucional	Engloba o interesse pelo estabelecimento de ensino, o desejo de prosseguir nele os estudos; conhecimento e percepção da qualidade dos serviços e estruturas disponíveis	3, 12, 15, 16, 48, 50, 58	46

Tal como acontecia na versão original do QVA, as respostas são dadas numa escala de *Likert* de cinco pontos (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; e 5 - sempre em consonância comigo, totalmente de acordo, verifica-se sempre) (Seco et al., 2005). Cada subescala tem itens formulados na positiva (que são cotados de 1 a 5) ou então na negativa (cotados inversamente, de 5 a 1), tal como acontecia na versão original (Almeida et al., 2003; Almeida et al., 2001; Seco et al., 2005). O QVA apresenta um tempo de aplicação que ronda os 30 minutos (Almeida et al., 2003; Soares et al., 2006).

A pontuação total é obtida através da soma das pontuações das subescalas, sendo necessário inverter as pontuações nos itens que se encontram formulados na negativa (Almeida et al., 2003). Assim a pontuações mais elevadas correspondem melhores percepções dos alunos em cada uma das dimensões, avaliando como mais positiva a

adaptação ao Ensino Superior (Almeida et al., 2003). Não são referidas normas, ou valores normativos para as subescalas do QVA-r. Contudo, é possível ao investigador que usa este instrumento, recorrer à ponderação direta dos valores obtidos através da comparação com a média e desvio-padrão de resultados facultados pelos autores dos instrumentos (Almeida et al., 2003; Soares et al., 2006) (cf. Quadro 5).

Quadro 5 – *Estatística descritiva dos resultados por subescalas do QVA-r (Adaptado de Soares et al., 2006)*

Dimensões do QVA-r	Média	DP	Mínimo	Máximo
Pessoal	44,9	8,76	13	65
Interpessoal	47,1	7,76	24	65
Curso-Carreira	49,4	9,59	19	65
Estudo	42,1	7,51	14	64
Institucional	32,6	4,21	14	41

Em todas as subescalas do QVA-r se observa que as médias obtidas se situam num nível intermédio das pontuações, ou ligeiramente superior a esse valor estimado, face ao respetivo número de itens (Soares et al., 2006). Existe ainda outra forma de apreciação dos resultados; deve-se considerar o valor intermédio de cada subescala que é obtido quando se multiplica o número de itens de cada subescala por 3, que é o valor central da escala de *Likert* de 5 pontos (Soares et al., 2006). Sendo assim as subescalas Pessoal, Interpessoal, Curso-Carreira e Estudo teriam um valor intermédio de 39 ($13 \times 3 = 39$) e a subescala Institucional teria um valor intermédio de 24 ($8 \times 3 = 24$).

Muitos dos estudos realizados, que utilizam o QVA-r como instrumento de avaliação, têm demonstrado que este possui boas qualidades psicométricas em termos de validade e fidelidade (Granado et al., 2005; Igue et al., 2008; Seco et al., 2005; Silva, 2003). Os valores obtidos para os coeficientes de consistência interna dos itens, ou seja os alfa de Cronbach, demonstram valores muito bons, como se pode ver em vários artigos científicos que referem a sua utilização, em estudos relativos à adaptação ao Ensino Superior (Granado et al., 2005; Igue et al., 2008; Seco et al., 2005; Silva, 2003) (cf. Quadro 6).

Quadro 6 – *Coefficientes de Consistência Interna do QVA-r no estudo original e no presente estudo*

Dimensões do QVA-r	Valor de alfa original (Almeida, Ferreira & Soares, 1999)	Valor de alfa no presente estudo
Pessoal	0,87	0,88
Interpessoal	0,86	0,87
Curso-Carreira	0,91	0,86
Estudo	0,82	0,84
Institucional	0,71	0,74

Segundo Ribeiro (1999), uma boa consistência interna deve exceder o valor de 0,80 no alfa de Cronbach; contudo, aceitam-se valores acima de 0,60, quando as escalas têm um número reduzido de itens. De uma forma mais específica, Almeida e Freire (2008) definem que um coeficiente entre 0,65 e 0,70 é minimamente aceitável, entre 0,70 e 0,80 respeitável e entre 0,80 e 0,90 muito bom.

Na versão original, apenas a dimensão Institucional não tem um valor de alfa situado acima de 0,80, contudo é aceitável, uma vez que é a dimensão constituída por menos itens (8 itens); por isso o instrumento apresenta uma boa consistência interna.

Para o presente estudo, foram calculados os valores de alfa de Cronbach, e dessa forma percebe-se que, tal como no estudo de validação, apenas a dimensão Institucional tem um valor inferior a 0,80. Ainda assim, uma vez que esta é a dimensão com menos itens, considera-se que o instrumento tem uma boa consistência interna.

No que se refere a limitações, pode-se afirmar que este é um questionário que serve para fazer despiste de dificuldades ao nível da adaptação académica, o que dificulta a obtenção de uma avaliação mais sólida de dificuldades experienciadas pelos estudantes (Almeida et al., 2003; Soares et al., 2006). Além disso, acaba por ser um pouco extenso, apresentando um elevado número de itens, sobretudo na versão original, o que pode gerar alguma resistência por parte de quem responde (Almeida et al., 2003; Soares et al., 2006). Outra limitação importante é a não existência de valores normativos ou normas (Almeida et al., 2003).

Apesar disso, é um questionário que abrange um alargado conjunto de áreas avaliadas e de itens por cada uma das subescalas, que resultam de verbalizações da população a que o mesmo se destina (estudantes universitários) (Almeida et al., 2003; Soares et al., 2006). Há inclusivamente um número elevado de estudos em que o instrumento foi utilizado, em qualquer uma das versões, fazendo uma confirmação

sistemática de índices adequados de fidelidade e de validade (Almeida et al., 2003; Soares et al., 2006). O facto de existirem duas versões permite ao investigador decidir qual delas pretende usar de acordo com os objetivos e condições disponíveis na sua investigação (Almeida et al., 2003; Soares et al., 2006).

No que se refere à validade, vários estudos foram realizados com o objetivo de apreciar a validade empírica e de constructo. Quanto à validade empírica, foram encontradas correlações com o rendimento académico, que indicam uma maior capacidade preditiva das vivências académicas (Almeida et al., 2003; Soares et al., 2006).

Quanto à validade interna foi realizado o procedimento de análise fatorial; verificou-se que cerca de 45% da variância dos 60 itens do questionário se encontra repartida por cinco fatores. Explicando 20% da variância, o primeiro fator agrupa 13 itens da subescala Curso-Carreira. O segundo fator reúne os 13 itens da subescala Pessoal, e explica 7,7% da variância. Contudo, os itens 26 e 23 saturam também nos fatores III e IV. Os 13 itens da subescala Interpessoal explicam 6,0% da variância e estão reunidos no terceiro fator. Explicando 5,4% da variância, o quarto fator agrupa os 13 itens da subescala Estudo. Existem três destes itens (25, 31, 35) que saturam simultaneamente na dimensão Pessoal. O quinto fator, que integra 7 dos 8 itens da subescala Institucional, explica 3,6% da variância (não integra o item 15) (Almeida et al., 2003; Soares et al., 2006).

Escala de Orientação para a Vida, LOT-R. Decorria o ano de 1985 quando Scheier e Carver (1985, citado por (Faria, 2004; Laranjeira, 2008) desenvolveram uma medida de otimismo disposicional, o LOT (Life Orientation Test). A abordagem usada neste instrumento permite medir expectativas da pessoa, pedindo-lhe que identifique em que medida acredita que algo bom ou mau lhe vai acontecer no futuro (Monteiro, 2008). Esta escala contém 12 itens, dos quais quatro medem o otimismo e outros quatro o pessimismo; os restantes quatro itens são itens distratores, que pretendem confirmar a veracidade das respostas dadas pelos sujeitos (Faria, 2004; Laranjeira, 2008). Apresenta uma escala de resposta tipo *Lickert*, com 5 opções de resposta (Faria, 2004). Dessa forma, pode-se obter um valor mínimo de 0 e um máximo de 32, sendo que valores

mais elevados correspondem a um nível maior de otimismo (Faria, 2004; Laranjeira, 2008).

Posteriormente, em 1994, Scheier, Carver e Bridges acabam por fazer uma revisão da escala anteriormente construída, por considerarem que esta não era capaz de satisfazer os pressupostos teóricos iniciais (Laranjeira, 2008). Numa versão reformulada, o Revised Life Orientation Test (LOT-R) passou a ser composto por apenas 10 itens, sendo que seis avaliavam a dimensão do otimismo (itens 1, 3, 4, 7, 9, 10); destes itens, três vão numa direção positiva (1, 4, 10) e os outros três na negativa (3, 7, 9); os restantes quatro itens (2, 5, 6, 8) são mantidos como distratores, e não são cotados (Faria, 2004; Faria, 1999; Fernandes, 2009; Ferrando et al., 2002; Laranjeira, 2008). A escala tipo *Lickert* tem opções que vão de 1 a 5 (1 = discordo bastante; 2 = discordo; 3 = neutro; 4 = concordo; 5 = concordo bastante); as pontuações variam entre um mínimo de 0 e um máximo de 24 (cotadas de 0 a 4) e quanto mais elevada for a pontuação, maior o otimismo disposicional que o sujeito apresenta (Faria, 1999; Faria, 2004; Laranjeira, 2008).

A adaptação para a língua portuguesa é apresentada no estudo de Laranjeira (2008) e aparece justificada por ser uma escala com qualidades específicas, que permite avaliar o otimismo disposicional como uma característica estável da personalidade. É uma versão considerada curta e dessa forma de fácil aplicação, quer seja em ambiente clínico ou não; pode também ser utilizada em população adulta ou com adolescentes (Laranjeira, 2008). É o instrumento mais utilizado, na área da Psicologia, para a avaliação do otimismo disposicional (Monteiro, 2008).

O LOT-R original apresenta um valor de 0,78 no que diz respeito à consistência interna, um valor classificado como respeitável, segundo Almeida e Freire (2008). No estudo de validação portuguesa de Laranjeira (2008), foi obtido um valor de 0,71 no que se refere à consistência interna, um pouco mais baixo que o original, mas aceitável. O valor de alfa do LOT-R no presente estudo foi calculado com o total dos 10 itens e é de 0,76. Considerando este valor o instrumento apresenta uma boa consistência interna (cf. Quadro 7).

Quadro 7 – *Coefficientes de consistência interna do LOT-R no estudo original e no presente estudo*

	Valor de alfa original (Scheier, carver & Bridges, 1994 citado por Faria, 1999; Faria 2004; Laranjeira, 2008; Monteiro, 2008; Pedro, 2010)	Valor de alfa no estudo de tradução e validação portuguesa (Laranjeira, 2008)	Valor de alfa no presente estudo
LOT-r	0,78	0,71	0,76

Este questionário permite que o sujeito respondente se observe a si próprio em termos de otimismo disposicional; apresenta também boas qualidades psicométricas e tem uma administração que se considera rápida e fácil; estas são as principais vantagens do LOT-R (Laranjeira, 2008).

Além da adaptação Portuguesa, o estudo de Ferrando et al. (2002) retrata a adaptação deste instrumento para a população espanhola, onde se concluiu que a versão adaptada tem propriedades psicométricas muito semelhantes à versão original. Ainda em Portugal, há estudos que referem a adaptação deste instrumento para ser usado com crianças e adolescentes (Gaspar, Ribeiro, Matos, Leal & Ferreira, 2009) assim como para doentes com esclerose múltipla em estados iniciais desta doença (Laranjeira, 2008).

2.2.3. Procedimento

O presente estudo é parte integrante de um estudo com uma dimensão mais ampla (em termos de protocolo de avaliação e participantes), para o qual foram obtidas todas as autorizações necessárias por parte dos autores dos instrumentos que foram utilizados, e de uma Comissão de Ética.

Depois de obtidas as autorizações, as turmas foram selecionadas por conveniência, de acordo com a disponibilidade de horário do investigador; os docentes foram contactados por correio eletrónico, no sentido de autorizarem a recolha de dados e de indicarem o momento que considerassem mais oportuno para o efeito. Com o objetivo de a planificação das atividades letivas não sofrer grandes alterações, deu-se

preferência a aulas de caráter prático de algumas unidades curriculares, com o objetivo de se conseguir um número mais elevado de estudantes por turma.

Foi durante os meses de Março, Abril e Maio de 2010 que ocorreu a recolha de dados. Recorrendo ao QVA-r e ao LOT-R, procedeu-se à recolha de dados sobre as vivências académicas e o otimismo. Ao protocolo foi anexado, também, um questionário de caracterização sócio-demográfica, para que fosse possível obter dados mais específicos sobre os participantes. No contexto de sala de aula, os estudantes preencheram o supracitado protocolo de avaliação.

Depois de apresentados os objetivos do estudo e explicada a importância da colaboração dos estudantes, prestaram-se os esclarecimentos acerca da garantia da confidencialidade e do anonimato das respostas obtidas. Os estudantes foram alertados para a hipótese de poderem preencher, ou não, o protocolo de avaliação, sendo que sabiam que poderiam desistir a qualquer momento, apesar de terem dado o consentimento inicial (os participantes tiveram acesso, primeiramente, a um documento que visava a obtenção do consentimento informado assim como explicava a investigação).

Após terem dado o seu consentimento informado, os estudantes procederam à resposta dos questionários, de forma coletiva; o tempo médio de resposta aos questionários apresentados foi de vinte minutos.

De seguida são apresentados os resultados da análise estatística efetuada através do SPSS (*Statistical Package for Social Sciences*), versão 19.0.

2.3. Apresentação e discussão dos resultados

No Quadro 8 apresentam-se os resultados relativos ao **primeiro objetivo**: caracterizar a adaptação ao Ensino Superior de um grupo de estudantes do primeiro ano.

Verifica-se que os alunos participantes obtiveram uma pontuação média de 219,16 pontos no QVA-r, sendo que a dimensão com média mais alta é a dimensão Curso-Carreira, que reflete, por exemplo, a adaptação ao curso que o estudante está a frequentar. Por outro lado, a dimensão que obteve média mais baixa foi a dimensão Institucional que abrange, entre outros aspetos, o interesse do aluno pela instituição onde está a estudar e também o desejo de nela prosseguir estudos.

Quadro 8 - *Caraterização da Adaptação Académica ao Ensino Superior (N=143)*

QVA-r	Mínimo	Máximo	M	DP
Total	119	276	219,16	27,54
Pessoal	21	63	46,66	8,92
Interpessoal	21	64	48,85	7,91
Curso-Carreira	26	65	50,97	7,98
Estudo	18	60	43,12	7,26
Institucional	17	40	29,57	4,99

No que diz respeito a cada uma das dimensões do QVA-r, os mínimos e máximos foram atingidos apenas por uma pessoa nas dimensões Pessoal e Curso-Carreira. As dimensões Interpessoal e Estudo registaram valores máximos em 2 sujeitos, enquanto que a dimensão Institucional registou os valores mínimos 2 vezes. Não se registaram dados omissos.

Tendo em conta os valores médios referidos para as diferentes dimensões do QVA-r no Quadro 5, verifica-se que embora próximas, as médias obtidas nas dimensões Pessoal, Interpessoal, Curso-Carreira e Estudo acabam por ser ligeiramente inferiores às referidas. Pelo contrário, neste estudo a dimensão Institucional apresenta uma média ligeiramente superior. Dessa forma, e uma vez que as diferenças com os valores médios estabelecidos é pequena, estes estudantes apresentam bons indicadores de adaptação.

O Quadro 9 faz referência aos dados do **segundo objetivo**: caraterizar a amostra quanto ao otimismo. Verifica-se que a média de otimismo obtida é de 12,5, situando-se acima do ponto médio do LOT-R que é 12 pontos. Estes estudantes apresentam, em geral, bons níveis de otimismo. Os dados omissos relativos a este item correspondem a 4.

Quadro 9 - *Caraterização dos níveis de otimismo*

	N	Mínimo	Máximo	M	DP
Total LOT-R	139	6	21	12,5	2,93

No que se refere aos valores mínimos e máximos, verificou-se que foram 4 os estudantes que obtiveram o valor mínimo de 6, mas apenas um estudante obteve o valor máximo, 21; ainda assim, este valor máximo não corresponde ao valor máximo que se poderia obter neste questionário, que seria de 24.

Percebe-se que estes estudantes, com bons valores de otimismo podem ter o processo de adaptação facilitado. Estes níveis de otimismo podem estar relacionados com estratégias de *coping* que os estudantes usam para lidar com os desafios colocados nesta etapa de transição. Com uma perspectiva mais otimista, estes estudantes são capazes de antecipar possíveis dificuldades e tentar escolher estratégias adequadas perante as situações. Quando as estratégias escolhidas são eficazes proporcionam ao estudante uma boa adaptação, contudo, uma estratégia eficaz numa determinada situação pode não o ser em outra situação diferente.

Num estudo realizado por Matos, Tavares, Bernardo e Meneses (2011), também com alunos do primeiro ano de Ensino Superior, verificou-se um valor médio de otimismo de 14,4 ($DP=4,4$), sendo o valor mínimo registado 5 e o máximo 24; 75,4% dos participantes neste estudo obtiveram um valor de otimismo acima do ponto médio do LOT-R, indicando bons índices de otimismo.

Ainda que não conste como objetivo da presente investigação, analisaram-se os níveis de otimismo nos dois sexos (cf. Quadro 10).

Olhando para os dados obtidos com as estudantes do sexo feminino, verificou-se que estas apresentam valores de otimismo inferiores aos dos estudantes do sexo masculino. Os dados omissos relativos a este item correspondem a 4.

A investigação realizada não tem encontrado diferenças significativas entre rapazes e raparigas no que se refere ao otimismo em estudantes do Ensino Superior (Custódio, 2010); ainda assim verificou-se nesta investigação que as mulheres apresentam uma média de otimismo inferior à dos homens.

Quadro 10 - *Caraterização dos níveis de otimismo em função do sexo*

	<i>N</i>	Mínimo	Máximo	<i>M</i>
Mulheres	112	6	21	12,2
Homens	27	9	18	13,7

Dessa forma, estes valores são relevantes para optar por intervenções futuras. No caso de se decidir implementar programas de promoção de otimismo no estabelecimento de Ensino Superior onde foram recolhidos os dados, seria importante ponderar a questão de inicialmente incluir apenas participantes do sexo feminino, caso não fosse possível envolver um elevado número de participantes. Estas parecem ser mais vulneráveis a esta dimensão (otimismo) e representam também a maioria de estudantes do Ensino Superior. Assim seria importante trabalhar com as estudantes esta temática.

Os resultados relativos ao **terceiro objetivo** - explorar a relação entre a adaptação ao Ensino Superior e o sexo - e os seus resultados estão retratados no Quadro 11.

Observou-se que as diferenças são estatisticamente significativas apenas na dimensão Estudo, favorecendo as raparigas. Dessa forma, revelam que as raparigas se encontram melhor adaptadas que os rapazes, considerando apenas a dimensão Estudo.

Quadro 11 – Adaptação ao ensino superior em função do sexo

QVA-r	Rapazes		Raparigas		Mann-Whithney		
	N	M	N	M	U	Z	p
Total	28	60,11	115	74,90	1277,000	-1,694	0,090
Pessoal	28	70,05	115	72,47	1555,500	-0,277	0,781
Interpessoal	28	62,20	115	74,39	1355,500	-1,398	0,162
Curso-Carreira	28	66,86	115	66,86	1466,000	-0,733	0,463
Estudo	28	49,96	115	49,96	993,000	-3,142	0,002*
Institucional	28	68,13	115	77,37	1501,500	-0,553	0,580

Considerando as médias obtidas por ambos os sexos, verifica-se que as raparigas apresentam pontuações médias mais elevadas nas dimensões Pessoal, Interpessoal e Institucional. Têm também uma média mais elevada no total do QVA-r.

Boyer et al. (2001, citado por Almeida et al, 2006) e Adullah et al. (2009, citado por Fernandes, 2010) chegaram à conclusão que as raparigas são mais organizadas ao planificarem o seu trabalho enquanto estudantes e tentam cumprir com o que é exigido. Segundo Granado et al. (2005) as raparigas apresentam melhor rendimento académico. Assim, é possível concluir que os elementos do sexo feminino apresentam uma maior

capacidade para organizar o seu trabalho e gerir o tempo e recursos de aprendizagem disponíveis na universidade que frequentam. Estes recursos que as estudantes utilizam permitem-lhes ultrapassar esta fase de uma forma mais positiva, fazendo com que se adaptem melhor a esta fase das suas vidas.

Num estudo sobre métodos de estudo em estudantes do Ensino Superior, Vasconcelos, Almeida e Monteiro (2005) concluíram que as raparigas se destacam dos rapazes na capacidade de gestão de tempo, organização de materiais, elaboração de resumos e memorização dos conteúdos; demonstram também um envolvimento profundo nas atividades académicas. Os autores constataram também que alunos com melhores classificações se vêm como mais capazes e acreditam mais nas suas competências. Dessa forma, o processo de adaptação parece facilitado para alunos com estas características, uma vez que apresentam melhores notas de entrada, melhor forma de estudar e melhores competências, estando assim preparados para enfrentar os desafios propostos nesta fase de ensino (Vasconcelos et al., 2005).

Assim sendo, estes resultados também corroboram com o que foi encontrado no estudo de Granado et al. (2005) onde os rapazes se apresentavam menos adaptados que as raparigas.

O Quadro 12 retrata dados relativos ao **quarto objetivo** – explorar a relação entre a adaptação ao Ensino Superior e saída de casa (estudantes deslocados ou não deslocados).

Quadro 12 - *Diferenças entre os Jovens Deslocados e Não Deslocados quanto à adaptação ao Ensino Superior*

QVA-r	Não Deslocados		Deslocados		<i>t</i>	<i>gl</i>	<i>P</i>
	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>			
Total	221,80	27,886	214,95	26,944	1,451	140	0,149
Pessoal	47,34	8,529	45,59	9,548	1,138	140	0,257
Interpessoal	49,79	7,479	47,32	8,425	1,829	140	0,070
Curso-Carreira	50,77	8,054	51,20	7,976	-0,311	140	0,756
Estudo	43,85	7,470	42,07	6,896	1,428	140	0,156
Institucional	30,06	4,929	28,77	5,081	1,506	140	0,134

Verifica-se que os estudantes não deslocados pontuam mais alto em 4 das 5 dimensões do QVA-r (Pessoal, Interpessoal, Estudo e Institucional), assim como no total do instrumento. Dessa forma, os estudantes deslocados apenas estavam em vantagem na dimensão Curso-Carreira, dimensão esta que reflete adaptação ao curso e perspectivas de carreira.

Contudo, através do teste t, verifica-se que não existem diferenças estatisticamente significativas entre estudantes que saíram de casa e os que não saíram no que se refere à adaptação ao Ensino Superior. Apenas a dimensão Interpessoal se encontra perto da significância estatística.

No que se refere aos estudantes não deslocados, estes estudantes vivendo na sua residência habitual com a família, acabam por estar mais apoiados nesta nova fase. Podem estar mais libertos no desempenho das funções domésticas, o que lhes permite ter mais tempo para organizar o seu estudo, assim como usufruir das instalações e serviços que o estabelecimento de ensino dispõe. Além disso podem contar com apoio dos pais ou amigos quando surgem situações adversas, aumentando assim o seu bem-estar e a sua autoestima. Contudo, podem também sentir-se na obrigação de dedicar mais tempo às atividades académicas, uma vez que acabam por ter que prestar mais justificações aos pais, são mais dedicados e faltam menos às aulas.

Os estudantes deslocados, para ingressarem no Ensino Superior, tiveram que deixar para trás a sua residência habitual, assim como a família e amigos. Esta mudança foi feita com o objetivo de progredir na carreira, e dessa forma os estudantes acabam por ser mais desprendidos no que se refere aos relacionamentos interpessoais. Uma vez que já passaram por um processo de adaptação, acabam por adquirir estratégias de *coping* que facilitam processos futuros semelhantes. Dessa forma, uma nova mudança de residência com o objetivo, por exemplo, de ingressar num Mestrado, Doutoramento, ou mesmo uma oportunidade de emprego requer novas adaptações e acabam por estar mais facilitadas.

Apesar de as diferenças não serem estatisticamente significativas, elas existem, favorecendo os estudantes não deslocados no que se refere à adaptação. Dessa forma, estes resultados vão de encontro aos resultados encontrados em pesquisas realizadas por Costa e Leal (2008) e por Fernandes (2010), que afirmam que os alunos que não se encontram deslocados apresentam uma melhor adaptação ao Ensino Superior em geral.

Dos estudantes que se encontram deslocados, foi dito anteriormente que a maioria está a morar num apartamento com outros estudantes. Esta situação pode também acarretar alguns problemas de adaptação ao jovem, uma vez que se vê confrontado com o facto de ter que dividir casa. Esta situação nem sempre é bem-sucedida, pois para além de ser nova para a grande maioria dos estudantes, por vezes existem conflitos com os colegas de casa.

Não estando deslocados, os estudantes podem contar, na maioria das vezes, com um suporte familiar. A família é capaz de proporcionar ao jovem um contexto securizante, que lhe facilita oportunidades, experiências e que o apoia nesta tarefa de desenvolvimento psicológico. É, assim, atribuído à família um papel no desenvolvimento vocacional dos jovens (Gonçalves & Coimbra, 2007).

Quando surgem situações mais adversas, é fundamental que os estudantes que se encontram deslocados possam recorrer a uma fonte de apoio que não seja a família. É aqui que se mostra de extrema importância a atuação do psicólogo. A instituição de Ensino Superior frequentada pelos alunos que participaram nesta investigação disponibiliza gratuitamente consultas de Psicologia, estando consciente de que os primeiros tempos na Universidade podem acarretar dificuldades de adaptação. O objetivo desta consulta é integrar o aluno numa nova comunidade que passa também a ser a sua.

O Quadro 13 apresenta os resultados relativos ao **quinto objetivo**: explorar a relação entre a adaptação ao Ensino Superior e idade.

De acordo com os dados apresentados no Quadro 13, verifica-se que não existe relação estatisticamente significativa entre a idade e o total do QVA-r, ou seja, a adaptação ao Ensino Superior. Contudo, observa-se uma correlação estatisticamente significativa positiva, mas baixa, entre a idade e a dimensão Institucional, que é a dimensão que inclui, por exemplo, itens associados ao interesse do estudante pela instituição que frequenta. Assim, são os alunos mais velhos que mais pontuam na dimensão Institucional. Segundo Pestana e Gageiro (2005), um valor de correlação situado entre 0,2 e 0,39, revela uma associação baixa.

Quadro 13 - *Relação entre Idade e Adaptação ao Ensino Superior (N=143)*

		QVA-r					
		Total		Pessoal		Interpessoal	
Idade		<i>r</i>	<i>p</i>	<i>r</i>	<i>p</i>	<i>r</i>	<i>p</i>
			0,066	0,430	-0,010	0,909	-0,007
		Carreira		Estudo		Institucional	
		<i>r</i>	<i>p</i>	<i>r</i>	<i>p</i>	<i>r</i>	<i>P</i>
		0,063	0,452	0,046	0,583	0,226	0,007

Silva e Nascimento (2012), referem que, no caso dos estudantes mais velhos (ingressam pelo sistema maiores de 23 anos) uma adaptação ao Ensino Superior é bem-sucedida, quando podem contar com apoios de várias dimensões: apoio familiar e de outros significativos; apoio dos docentes; apoio da entidade patronal; apoio dos colegas com quem vão criando laços; e apoio dos funcionários. Podem ainda contar com atividades académicas com caráter praxista, ou não, assim como com iniciativas promovidas pela instituição que frequentam que visam a integração (Silva & Nascimento, 2012).

Estes estudantes agora que regressaram à vida académica têm como principal objetivo concluir os estudos. Quando optaram pelo estabelecimento que estão a frequentar, tiveram conhecimento dos serviços e estruturas disponíveis, assim como da sua qualidade. As atividades que a instituição disponibiliza e que visam a integração podem reforçar o interesse do estudante pelo estabelecimento de ensino.

O **sexto objetivo** consistia em explorar a relação entre a adaptação ao Ensino Superior e a perceção de saúde. Os respetivos resultados estão no Quadro 14.

De acordo com o Quadro 14, verifica-se que existe uma associação negativa baixa entre a perceção de saúde e a adaptação ao Ensino Superior. Assim sendo, à medida que a adaptação aumenta há uma diminuição da perceção que os alunos têm da sua saúde.

No que se refere às dimensões do QVA-r, todas elas têm uma associação também negativa com a perceção de saúde, sendo que é muito baixa nas dimensões

Interpessoal e Curso-Carreira e baixa nas dimensões Pessoal, Estudo e Institucional. Segundo Pestana e Gageiro (2005), um valor de correlação inferior a 0,2 revela uma associação muito baixa; situado entre 0,2 e 0,39, revela uma associação baixa.

Quadro 14 – *Relação entre a percepção de saúde dos estudantes e adaptação ao Ensino Superior*

	QVA-r					
	Total		Pessoal		Interpessoal	
	<i>R</i>	<i>p</i>	<i>r</i>	<i>p</i>	<i>r</i>	<i>P</i>
Percepção de Saúde	-0,330	0,000	-0,326	0,0001	-0,172	0,040
	Carreira		Estudo		Institucional	
	<i>R</i>	<i>p</i>	<i>r</i>	<i>p</i>	<i>r</i>	<i>P</i>
	-0,180	0,032	-0,281	0,001	-0,267	0,001

Estes resultados vão de encontro aos obtidos por Fernandes (2011), na sua amostra de 264 estudantes, em que verificou que à medida que diminui o nível de adaptação académica dos estudantes melhor é a sua percepção de saúde.

Dessa forma, pode-se afirmar que a integração no meio académico pode ser, de certa forma, prejudicial à percepção que os estudantes têm da sua saúde. Sabe-se que nestas alturas os estudantes acabam por, muitas vezes, descuidar a sua alimentação, aumentar consumos de tabaco ou café, dormir menos e também fazer menos exercício físico (Fernandes, 2011) A falta de tempo que muitos estudantes referem ter, sobretudo em tempos de exames, pode influenciar a saúde destes (Fernandes, 2011). Os comportamentos referidos anteriormente são considerados prejudiciais, e com a prática destes mesmos comportamentos o nível de saúde dos estudantes pode baixar consideravelmente, assim não é de admirar os resultados obtidos.

A Universidade deve ter como preocupação também o bem-estar dos seus alunos, onde se inclui preocupação com questões de saúde. Dessa forma, podem ser promovidas ações de sensibilização sobre comportamentos prejudiciais à saúde como fumar, consumo de álcool e drogas, comportamentos sexuais de risco, entre outros. Uma vez que no estabelecimento de ensino em causa existem cursos na área da saúde,

poderiam ser os alunos que os frequentam a organizar as referidas ações de sensibilização.

Costa e Leal (2006) referem inclusivamente que alguns estudantes adotam, como estratégia de *coping* o consumo de drogas, essencialmente no sexo masculino. Este é mais um comportamento que potencia a diminuição dos níveis de saúde.

O Quadro 15 apresenta os resultados relativos ao **sétimo objetivo**: explorar a relação entre a adaptação ao Ensino Superior e o desempenho de funções extracurriculares dentro do estabelecimento de ensino, nomeadamente funções académicas ou associativas.

De acordo com o que aparece representado no Quadro 15, verifica-se que não há diferenças estatisticamente significativas entre os alunos que frequentam atividades extracurriculares e os que não frequentam este tipo de atividade, no que se refere à adaptação ao Ensino Superior.

Quadro 15 - *Relação entre Adaptação ao Ensino Superior e Desempenho de Funções Académicas/Associativas*

QVA-r	Com atividades		Sem atividades		Mann-Whithney		
	N	M	N	M	U	Z	p
Total	4	50,38	139	72,62	191,50	-1,059	0,290
Pessoal	4	59,25	139	72,37	227,00	-0,625	0,532
Interpessoal	4	64,50	139	72,22	248,00	-0,368	0,713
Carreira	4	38,50	139	72,96	144,00	-1,642	0,101
Estudo	4	83,50	139	71,67	232,00	-0,564	0,573
Institucional	4	61,50	139	72,30	236,00	-0,515	0,606

Apesar de este estudo não revelar relação entre as duas variáveis, há literatura que suporta o contrário.

Pode dizer-se, então, segundo Almeida e Nogueira (2002), que os alunos envolvidos em atividades extracurriculares exibem melhores competências interpessoais e de estudo, bem-estar físico e psicológico, maior satisfação com o curso e com a

instituição e melhor conhecimento das estruturas e serviços que existem na Universidade.

Almeida et al. (2000) refere que os alunos que desempenham atividades académicas ou associativas apresentam uma melhor perceção da adaptação à Universidade.

Por último, o Quadro 16 reflete os resultados obtidos para o **oitavo objetivo**: explorar a relação entre a adaptação ao Ensino Superior e o otimismo. Verifica-se que não existe uma correlação estatisticamente significativa entre a adaptação ao Ensino Superior e o otimismo.

Quadro 16 – *Relação entre adaptação ao Ensino Superior e otimismo*

		QVA-r					
		Total		Pessoal		Interpessoal	
		<i>r</i>	<i>p</i>	<i>r</i>	<i>p</i>	<i>r</i>	<i>p</i>
<i>LOT-r</i>		0,072	0,400	0,019	0,826	0,073	0,392
		Carreira		Estudo		Institucional	
		<i>r</i>	<i>p</i>	<i>r</i>	<i>p</i>	<i>r</i>	<i>p</i>
		0,041	0,630	0,052	0,544	0,102	0,231

Comparando com estudos sobre a temática descritos, Aspinwall e Taylor (1992, citado por Sneyder & Lopez, 2009 e por Monteiro, 2008) referem que estudantes otimistas saem-se melhor no início da Faculdade, assim como a desempenhar funções profissionais.

Sabe-se até que à medida que o nível de otimismo aumenta nos estudantes, aumenta também o bem-estar sentido no fim do primeiro semestre e o rendimento académico; por consequência, a sintomatologia psicológica diminui (Monteiro et al., 2008).

Apesar de estes resultados não corroborarem com o que a literatura consultada mostra, é de esperar, à semelhança do que Custódio et al. (2010) verificaram no seu

estudo, que à medida que o ano que frequentam aumenta, os estudantes apresentam níveis mais elevados de otimismo. Esta situação é justificada com o facto de os alunos irem adquirindo, ao longo dos anos de formação, competências e conhecimentos, que lhes permitem adaptar-se melhor à realidade do seu curso; assim sendo também diminuem os índices de *stress*. Dessa forma, seria de esperar que o nível de otimismo dos estudantes desta amostra não fosse muito elevado.

Conclusão

A presente investigação tinha como objetivo perceber o processo de adaptação ao Ensino Superior, em estudantes do primeiro ano, e de que forma se encontra relacionado com as variáveis sociodemográficas e otimismo; pretende-se que tenha dado um pequeno contributo para o estudo destas temáticas, que continuam a surgir no campo da investigação da Psicologia.

Aquando da entrada para o Ensino Superior, o estudante enfrenta uma experiência nova que, se por um lado, tem um caráter desafiante, por outro tem também um grau de dificuldade algo elevado. Esta fase caracteriza-se por diversas mudanças e transformações pessoais. Grande parte dos estudantes universitários entra para o primeiro ano do Ensino Superior quando acaba de sair da adolescência (embora esta realidade se tenha modificado bastante ao longo do tempo). Terão de enfrentar um novo mundo onde os esperam pressões académicas, assim como conflitos pessoais e sociais, exigindo o desempenho de novos papéis (Oliveira et al., 2010).

Variáveis sociodemográficas podem desempenhar um papel importante neste processo de adaptação.

As estudantes do sexo feminino denotam uma maior vulnerabilidade às dificuldades/exigências sentidas nesta fase de transição para o Ensino Superior (Fernandes et al., 2005).

Para alguns estudantes é a primeira vez que deixam a sua casa e se afastam também dos seus amigos de sempre (Araújo et al., 2006; Ferraz & Pereira, 2002; Granado et al., 2005), o que faz com que o processo de adaptação seja diferente em alunos deslocado ou não deslocados.

A idade com que iniciam o Ensino Superior acaba por influenciar também a adaptação, uma vez que alunos mais velhos se centram apenas em variáveis académicas, descurando as variáveis sociais (Silva & Nascimento, 2012).

Os comportamentos de risco adotados por grande parte dos universitários têm repercussões na saúde, influenciando a perceção que o estudante tem da mesma (Precioso, 2004).

Ao envolverem-se em atividades culturais e científicas, órgãos associativos ou institucionais, os jovens podem desenvolver várias competências adequadas às exigências do mercado de trabalho (Granado et al., 2005).

O otimismo é percebido como sendo um recurso psicológico que está associado à saúde mental e a um melhor ajustamento e adaptação do sujeito em situações de desafio ou acontecimentos ameaçadores (Gaspar et al., 2009). As diferenças individuais ao nível do otimismo podem ser importantes em casos de situações de vida stressantes, como é o caso desta transição para o Ensino Superior (Custódio et al., 2010).

Os resultados da presente investigação revelam que esta amostra apresentava bons níveis de adaptação ao Ensino Superior, assim como bons níveis de otimismo.

Verificaram-se diferenças estatisticamente significativas na adaptação ao Ensino Superior em função do sexo, sendo favoráveis às estudantes do sexo feminino, apenas na dimensão Estudo.

Não se verificaram diferenças estatisticamente significativas na variável principal, adaptação ao Ensino Superior, entre os estudantes deslocados e os não deslocados. No entanto, verificou-se que a dimensão Interpessoal se aproxima da significância estatística.

Em relação à idade, não se verificou relação estatisticamente significativa entre a idade e o total do QVA-r; contudo existe uma correlação estatisticamente significativa positiva entre idade e a dimensão Institucional.

Quanto à percepção de saúde verificou-se uma associação negativa, estatisticamente significativa, entre esta e todos os indicadores da adaptação ao Ensino Superior.

Verificou-se ainda que não existia relação estatisticamente significativa entre adaptação ao Ensino Superior e otimismo, nem diferenças estatisticamente significativas entre a adaptação ao Ensino Superior e a frequência de atividades extra curriculares.

É, todavia, de sublinhar que a esta investigação estão associadas algumas limitações. Em primeiro lugar, a dimensão da amostra acaba por ser reduzida, focando assim a necessidade de desenvolver estudos futuros com amostras de maior dimensão, de preferência abrangendo alunos de estabelecimentos de Ensino Superior diferentes,

para perceber a verdadeira dimensão da adaptação ao Ensino Superior no primeiro ano. Uma vez que uma das dimensões da adaptação estudada reflete questões relacionadas com a instituição de ensino, esta variedade de instituições num só estudo poderia ser benéfica no sentido de perceber quais as Universidades que melhores condições oferecem aos seus alunos nesta fase tão importante. Assim, esta amostra não sendo representativa, não permite que os resultados obtidos sejam generalizados.

Contudo, a melhor forma de avaliar esta questão da adaptação seria com a realização de um estudo longitudinal, feito com alunos ao longo dos três anos de licenciatura, mas no qual se pudesse também perceber o percurso académico destes nos ciclos de ensino anteriores.

Para alcançar dois dos objetivos do presente estudo foi necessário recorrer a testes não paramétricos, devido à existência de uma grande diferença no número de sujeitos dos grupos em causa; mas é necessário não esquecer que estes testes são menos potentes que os testes paramétricos (Ferreira, 2010). Os testes não paramétricos são essencialmente úteis para serem usados com variáveis medidas em escalas ordinais ou nominais. Por norma, são usados com variáveis qualitativas, mas também há casos em que são usados com variáveis quantitativas que não cumprem os requisitos necessários para a aplicação de um teste paramétrico (Bisquerra, Sarriera & Martínez, 2004; Martinez & Ferreira, 2007). Nestes casos, fala-se geralmente de variáveis com distribuições afastadas da normalidade ou de amostras pequenas (Martinez & Ferreira, 2007).

Centrando a atenção apenas no teste não paramétrico aplicado nesta investigação, o teste de Mann-Whitney, este é usado quando se pretende detetar diferenças significativas entre valores de duas situações, quando se consideram sujeitos diferentes (Martinez & Ferreira, 2007). Este teste é a alternativa não paramétrica ao teste *t-student* para amostras independentes (Martinez & Ferreira, 2007).

Assim sendo, e para que no futuro se pudessem usar testes paramétricos seria necessário aumentar o número de participantes nos grupos menos representados, como é o caso de estudantes do sexo masculino e estudantes que frequentam atividades extracurriculares. Todavia sabe-se que em geral os estudantes do sexo masculino são menos que os do sexo feminino, e ainda são poucos os alunos a frequentar atividades extracurriculares.

No que se refere aos materiais utilizados, seria de repensar o uso do QVA-r, pois ainda que seja uma versão reduzida, acaba por ter um número elevado de itens que pode provocar alguma resistência por parte dos participantes. Ainda mais quando está incluído num protocolo de avaliação como o que foi apresentado.

Depois de explorada esta temática surgem novas ideias que poderiam ser uteis para futuras investigações neste âmbito, e tendo como participantes novamente estudantes universitários do primeiro ano.

Poderia ser feita uma avaliação da adaptação na transição da Licenciatura para o Mestrado, ou mesmo deste para um seguimento para Doutoramento, poderia também ser interessante, uma vez que acaba por existir sempre uma fase de adaptação, e sobretudo porque o grau de exigência vai aumentando, exigindo que os estudantes sejam cada vez melhores naquilo que fazem.

Ainda que no questionário Sócio-demográfico existisse uma questão relacionada com a adaptação ao Ensino Superior, optou-se por não utilizar esta mesma questão, mas sim o QVA-r para medir esta variável. Esta escolha foi feita tendo em conta que este questionário é constituído por mais itens e apresenta uma boa consistência interna que acaba por revelar mais pormenores desta faceta da adaptação. Contudo, poderia ser relevante perceber como se relaciona a variável adaptação do questionário Sócio-demográfico com as restantes variáveis estudadas na presente investigação.

Uma vez que esta amostra não comporta todos os cursos do estabelecimento de ensino em análise, seria importante que isso acontecesse (esta amostra tem uma distribuição não equitativa). Seria curioso estudar, inclusive, qual a perceção dos alunos do curso de Psicologia sobre a questão da adaptação ao Ensino Superior, mas também do otimismo (acaba por ser tema da disciplina de Psicologia Positiva). Por norma, os alunos que escolhem este curso acabam por estar mais sensíveis a determinados temas que podem incluir este da adaptação ao Ensino Superior.

Uma outra sugestão seria desenvolver a perspectiva da Psicologia Positiva. Apesar da aceitação que esta tem tido na comunidade em geral, ainda há uma visão menos positiva associada à Psicologia, com a prevalência dos aspetos mais negativos do sujeito. O que se observa é que frequentemente as pessoas procuram apoio psicológico quando enfrentam algum problema e não apenas para desenvolver determinadas

competências. Os recursos psicológicos associados a esta vertente apresentam-se essenciais para que o sujeito viva no seu dia-a-dia. Dessa forma, a criação de grupos de promoção de bem-estar centrando a atenção nos aspetos sadios do ser humano seria importante, ajudando o sujeito a adotar estratégias de *coping* necessárias para ultrapassar desafios das suas vidas. Assim, aprenderiam a lidar de forma mais eficaz como os desafios que se apresentam aquando da entrada para o Ensino Superior. Além de serem implementados em estabelecimentos de Ensino Superior, estes grupos de promoção de bem-estar poderiam também ser levados para as escolas secundárias. É aqui que se dá o primeiro contacto com o mundo do Ensino Superior, uma vez que nesta fase os alunos acabam por fazer opções que vão influenciar o seu percurso académico.

Remetendo ainda para o campo da Psicologia Positiva, seria também interessante ampliar este estudo e cruzar a adaptação ao Ensino Superior com a esperança. O conceito esperança inclui o estabelecimento de metas, já que, de acordo com a sua definição, esperança significa ter a capacidade de definir objetivos, descobrir formas de os alcançar, e motivar-se para que tal aconteça (Martinez, Ferreira, Sousa & Cunha, 2007). Entendido como um estado motivacional positivo, a esperança é baseada numa interação que se observa entre o sentimento de sucesso e a energia que orienta a pessoa para os seus objetivos, e entre o planeamento que a pessoa deve fazer para a concretização desses mesmos objetivos, ou seja, as aptidões que necessita para os atingir (Martinez et al., 2007).

Este estabelecimento de metas e a capacidade de organizar energias para a concretização de objetivos propostos são essenciais nesta fase do Ensino Superior. Há consecutivamente desafios novos a ultrapassar, que exigem que os estudantes estabeleçam formas de os ultrapassar atingindo objetivos.

Outra questão de interesse nesta área da Psicologia prende-se com a existência de gabinetes de Apoio Psicológico nos estabelecimentos de Ensino Superior; tentando perceber qual a situação no país a este nível, assim como as atividades que as instituições de Ensino Superior desenvolvem para ajudar os estudantes na sua integração. Também relevante seria perceber de que forma é que os estudantes fazem uso destes apoios que as Universidades lhes proporcionam. Nomeadamente neste estabelecimento de Ensino Superior existe um gabinete de Apoio Psicológico que é disponibilizado de forma gratuita aos seus alunos.

Neste âmbito, pode ser referida a atuação da Rede de Serviços de Apoio Psicológico no Ensino Superior - Associação Profissional (RESAPES-AP). Esta é uma associação de carácter profissional e científico, sem fins lucrativos e com uma duração ilimitada da qual fazem parte profissionais que se encontram envolvidos no âmbito do Apoio Psicológico no sistema de Ensino Superior. Sediada em Lisboa, a RESAPES-AP tem como objetivos a troca de informação e experiências não só a nível nacional mas também internacional, o desenvolvimento da cooperação e intercâmbio com associações e instituições ligada ao apoio psicológico neste tipo de ensino, e ainda, e não menos importante, estimular a investigação nesta área. Esta associação refere o exemplo do sistema de Mentorado. Este pressupõe que estudantes que já frequentam o Ensino Superior possam ajudar os estudantes recém-chegados. É um pouco isto que se faz na Universidade de Aveiro, como foi referido anteriormente em relação à linha telefónica (RESAPES, s.d.).

Tal como foi referido anteriormente, os professores também desempenham um papel importante nesta questão da adaptação ao Ensino Superior. Sabe-se que, na maioria dos casos, os alunos têm alguns professores que marcaram o seu percurso académico de uma forma mais ou menos positiva. Dessa forma, seria relevante conduzir uma investigação no sentido de perceber a real influência dos docentes neste processo, quer do ponto de vista dos próprios professores, quer do ponto de vista dos alunos.

Outra questão que seria importante abordar prende-se com a temática das expectativas que os pais depositam nos seus filhos nesta nova fase da vida deles. A entrada para a Universidade é vista como uma tarefa de desenvolvimento familiar, pois tem exigências ao nível das novas tarefas que a família vai ter que enfrentar, para que se consiga o bem-estar de cada um e da própria família (Silva & Ferreira, 2009). Na altura que um estudante abandona a sua residência familiar, todos os membros da família têm que se reorganizar (Silva & Ferreira, 2009). Neste período tão importante de transição, a família deve estar disponível para apoiar a adaptação do aluno ao novo contexto de vida e dessa forma facilitar o processo de separação/individuação (Silva & Ferreira, 2009).

Silva & Ferreira (2009) defendem que o ajustamento a esta nova fase é feito por toda a família e não apenas pelo estudante. Os pais são uma fonte importantíssima de apoio social e exercem uma grande influência nas decisões em relação às metas educacionais e vocacionais (Silva & Ferreira, 2009). Referem também que a família

acaba por ter um papel positivo que é exercido através dos laços afetivos, da coesão e expressividade e do suporte parental para o desenvolvimento do sujeito (Silva & Ferreira, 2009).

Vista como uma transição muito significativa, a passagem para o Ensino Superior envolve mudanças e adaptações peculiares na adolescência e vida adulta (Igue et al., 2008). É necessário promover então a adaptação nos alunos deste nível de ensino, para que sejam capazes de alcançar os objetivos a que se propõem e fazer jus à máxima de Charles Darwin:

“Não é o mais forte da espécie que sobrevive, nem o mais inteligente; é o que melhor se adapta à mudança.” (Charles Darwin, Teoria da Evolução das Espécies, 1858).

Referências Bibliográficas

- Almeida, L. S. (2007). Transição, adaptação académica e êxito escolar no ensino superior. *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación*, 2(11), 203-215.
- Almeida, L. S., Ferreira, J. A. & Soares, A. P. (1999). Questionário de Vivências Académicas: Construção e validação de uma versão reduzida (QVA-r). *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 33(3), 181- 207.
- Almeida, L. S., Ferreira, J. A., & Soares, A. P. (2003). Questionário de Vivências académicas (QVA e QVA-r). In M. Gonçalves, M. R. Simões, L. S. Almeida & C. Machado (Coords.). *Avaliação psicológica: Instrumentos validados para a população portuguesa. Vol. I* (pp. 115-130). Coimbra: Quarteto.
- Almeida, L. S. & Freire, T. (2008). *Metodologia da investigação em psicologia e Educação*. Braga: Psiquilibrios.
- Almeida, L. S., Guisande, M. A., Soares, A. P., & Saavedra, L. (2006). Acesso e Sucesso no Ensino Superior em Portugal: Questões de Género, Origem Socio-Cultural e Percurso Académico dos Alunos. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 19(3), 507-514.
- Almeida, L. S. & Nogueira, C. I. F. (2002). Investimento extracurricular e seu impacto diferencial na adaptação e rendimento académico em alunos do ensino superior. *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación*, 6(8), 321-328.
- Almeida, L. S. Soares, A. P. C. & Ferreira, J. A. G. (2001). Adaptação, rendimento e desenvolvimento dos estudantes no Ensino Superior: Construção do Questionário de Vivências Académicas. *Methodus: Revista Científica e Cultural*. Disponível em: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/12082/1/Almeida%2c%20Soares%20%26%20Ferreira%2c%202001.pdf>.
- Almeida, L. S., Soares, A. P., Vasconcelos, R. M., Capela, J. V., Vasconcelos, J. B., Corais, J. M. & Fernandes, A. (2000). Envolvimento extracurricular e ajustamento académico: Um estudo sobre as vivências dos estudantes universitários com e sem funções associativas. In A. P. Soares, A. Osório, J. V. Capela, L. S. Almeida, R. M. Vasconcelos & S. M. Caires (Eds.). *Transição para o Ensino Superior*. (pp. 167-187) Braga: Universidade do Minho.

- Amorim, L. & Pereira, M.G. (2009). Optimismo, suporte social e morbidade psicológica em filhos adultos de doentes oncológicos. *Psicologia, Saúde e Doença*, 10(1), 83-98.
- Barros de Oliveira, J.H. (2010). *Psicologia Positiva: uma nova Psicologia*. Porto: Legis Editora.
- Bisquerra, R.; Sarriera, J. C. & Martinez, F. (2004). *Introdução à estatística: Enfoque informático com o pacote estatístico SPSS*. (F. Murad, trad.) Porto Alegre: Artmed.
- Costa, E. S. & Leal, I. (2006). Estratégias de coping em estudantes do ensino superior. *Análise Psicológica*, 2(24), 189-199.
- Costa, E. S. & Leal, I. (2008). Um olhar sobre a saúde psicológica dos estudantes do ensino superior – Avaliar para intervir. In I. Leal, J. L. Pais Ribeiro, I. Silva & S. Marques (Eds.), *Actas do 7º Congresso Nacional de Psicologia da Saúde* (pp. 213-216). Porto: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação.
- Cunha, S. M. & Carrilho, D. M. (2005). O processo de adaptação ao ensino superior e o rendimento académico: Adaptação e rendimento académico. *Psicologia Escolar e Educacional*, 2(9), 215-224.
- Custódio, S., Pereira, A. & Seco, G. (2010). *Optimismo e stress em estudantes de enfermagem*. Comunicação apresentada no XVII Congresso INFAD sobre “Dificultades Sociales y psicologia Positiva de la Vida”. Disponível em <http://iconline.ipliria.pt/bitstream/10400.8/320/1/Optimismo%20e%20stress.pdf>.
- Direcção Geral de Ensino Superior (2004/2005). *Estudantes que ingressam pela 1ª vez num curso de nível superior em Portugal no ano lectivo de 2004/05*. Disponível em <http://www.dges.mctes.pt/NR/ronlyres/99CEE606-990E-4CB4-A8AC-ACFAF7AAD58B/537/ParteIATÉLICENCIATURA.pdf>.
- Direcção Geral Ensino Superior (2010a). *Bolonha: grandes números – Estudo 1*. Disponível em <http://www.dges.mctes.pt/NR/ronlyres/99CEE606-990E-4CB4-A8AC-ACFAF7AAD58B/4163/BolonhaGNEstudo1alt.pdf>.

- Direcção Geral Ensino Superior (2010b). *Bolonha: grandes números – Estudo 2*. Disponível em <http://www.dges.mctes.pt/NR/rdonlyres/99CEE606-990E-4CB4-A8AC-ACFAF7AAD58B/4163/BolonhaGNEstudo1alt.pdf>.
- Faria, S. B. (2004). *O Optimismo na educação: Uma abordagem para o ensino superior*. Dissertação de Mestrado apresentada ao Instituto de Psicologia Aplicada para obtenção do grau de Mestre em Psicologia. Disponível em <http://hdl.handle.net/10400.12/499>.
- Faria, M. C. (1999). Teste de Orientação de Vida (Optimismo Disposicional) LOT-R. In A. P. Soares, S. Araújo e S. Caires (coords). *Avaliação Psicológica: Formas e contextos*. Vol. VI (pp. 180-188). Braga: APPORT – Associação dos Psicólogos Portugueses.
- Fernandes, S. (2009). *Preditores psicossociais do ajustamento à doença e tratamento em mulheres com cancro na mama: O papel do estado emocional, das representações de doença, do optimismo e dos benefícios percebidos*. Tese de Doutoramento apresentada à Universidade do Minho para obtenção do grau de Doutor em Psicologia. Disponível em <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/9809/1/tese%20final.pdf>.
- Fernandes, V. (2011). *Adaptação académica e auto-eficácia em estudantes universitários do 2º ciclo de estudos*. Dissertação apresentada à Faculdade de Ciências Humanas e Sociais da Universidade Fernando Pessoa para a obtenção do grau de Mestre em Psicologia Clínica e da Saúde. Disponível em http://bdigital.ufp.pt/bitstream/10284/2253/3/DM_15256.pdf.
- Fernandes, E., Maia, A., Meireles, C., Rios, S., Silva, D. & Feixas, G. (2005). Dilemas implicativos e ajustamento psicológico: Um estudo com alunos recém-chegados à Universidade do Minho. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 2(5), 285-304.
- Ferrando, P. J., Chico, E. & Tous, J. M. (2002). Propiedades psicométricas del test de optimismo Life Orientation Test. *Psicothema*, 3(14), 673-680.

- Ferraz, M. F. & Pereira, A. S. (2002). Dinâmica da personalidade e do homesickness (saudades de casa) dos jovens estudantes universitários. *Psicologia, Saúde e Doenças*, 2(3), 149-164.
- Ferreira, A. M. (2010). *Testes não-paramétricos*. Escola Superior Agrária Castelo Branco. Disponível em http://docentes.esa.ipcb.pt/mede/apontamentos/testes_ao_parametricos.pdf.
- Ferreira, J. A., Almeida, L. S. & Soares, A. P. (2001). Adaptação académica em estudante do 1º ano: diferenças de género, situação de estudante e curso. *Psico-USF*, 1(6) 01-10.
- Fonseca, A., Manso, C.; Vasconcelos, J.B. & Tuna, S. (2009). Análise de uma estratégia universitária na adaptação aos requisitos de Bolonha. *Revista da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais da Universidade Fernando Pessoa*, 6, 232-248.
- Galinha, I. & Ribeiro, J. L. P. (2005). História e evolução do conceito de bem-estar subjectivo. *Psicologia, Saúde & Doenças*, 6(2), 203-214.
- Garcia, R. P. (2001). Para um ensino superior com qualidade. *Revista Portuguesa de Ciências de Desporto*, 1(1), 33-43.
- Gaspar, T., Ribeiro, J. L. P., Matos, M. G., Leal, I. & Ferreira, A. (2009). Optimismo em crianças e adolescentes: Adaptação e validação do LOT-R. *Psicologia Reflexão e Crítica*, 3(22), 317-324.
- Gonçalves, C. M. & Coimbra, J. L. (2007). O Papel dos Pais na Construção de Trajectórias Vocacionais dos seus Filhos. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 8(1), 1 – 17.
- Granado, J. I. F., Santos, A. A., Almeida, L. S., Soares, A. P. & Guisande, M. A. (2005). Integração académica de estudantes universitários: Contributos para a adaptação e validação do QVA-r no Brasil. *Psicologia e Educação*, 2(4), 31-41.
- Hernangóme, L. (2002). Variables de influencia temprana en la génesis del optimismo. *Revista de Psicopatología y Psicología Clínica*, 3 (7), 227-242.
- Igue, E. A., Bariani, I. C. D. & Milanesi, P. V. B. (2008). Vivência académica e expectativas de universitários ingressantes e concluintes. *Psico-USF*, 2(13), 155-164.

- Laranjeira, C. A. (2008). Tradução e validação portuguesa do revised life orientation test (LOT-R). *Universitas Psychologia*, 2(7), 469-476.
- Matos, A., Tavares, D., Bernardo, M. & Meneses, R. (2011, Junho). Transição pacífica para o Ensino Superior? Saúde e Optimismo em Estudantes Universitários. Poster apresentado no I Congresso Internacional “Construir a Paz” da Universidade Fernando Pessoa, Porto.
- Martinez, L. F. & Ferreira, A. I. (2007). *Análise de dados com SPSS: Primeiros passos*. Lisboa: Escolar Editora.
- Martinez, L. F., Ferreira, A. I. Sousa, L. M. & Cunha, J. V. (2007). A esperança é a última a morrer? Capital psicológico positivo e presentismo. *Comportamento organizacional e gestão*, 1(13), 37-54.
- Mendonça, C. (2011). *O optimismo na docência e a inclusão de alunos com Trissomia 21*. Dissertação apresentada à Escola Superior de Educação Almeida Garrett para a obtenção do Grau de Mestre em Educação Especial. Disponível em <http://recil.grupolusofona.pt/bitstream/handle/10437/1656/o%20optimismo%20na%20doc%20c3%aancia%20e%20a%20inclus%20c3%a3o%20de%20alunos%20com%20T21.pdf?sequence=1>.
- Monteiro, S. (2008). Optimismo e Vinculação na transição para o ensino Superior: relação com sintomatologia psicopatológica, bem-estar e rendimento académico. Tese de Doutoramento – Universidade de Aveiro. Disponível em <http://ria.ua.pt/bitstream/10773/1116/1/2010000583.pdf>.
- Monteiro, S. O. M., Tavares, J. P. C. & Pereira, A. M. S. (2008). Optimismo disposicional, sintomatologia psicológica, bem-estar e rendimento académico em estudantes do primeiro ano do ensino superior. *Estudos em Psicologia*, 13(1), 23-29.
- Neto, L. M. & Marujo, H. A. (2007). Propostas estratégicas da Psicologia Positiva para a prevenção e regulação do stress. *Análise Psicológica*: 4(25), 585-593.
- Oliveira, A. L. C. (2010). Correlatos da qualidade de vida de estudantes universitários. Dissertação de Mestrado apresentada à Universidade Fernando Pessoa para obtenção do Grau de Mestre em Psicologia Clínica e da Saúde. Disponível em http://bdigital.ufp.pt/bitstream/10284/1673/2/DM_20590.pdf.

- Oliveira, B., Monteiro, C., Alho, L., Tavares, J. & Diniz, A. M. (2010). Escala de integração social no ensino superior (EISES): Estudos de validade com estudantes da Universidade de Aveiro. In C. Nogueira, I. Silva, L. Lima, A. T. Almeida, R. Cabecinhas, R. Gomes, C. Machado, A. Maia, A. Sampaio & M. C. Taveira (Eds.). (pp. 103-115). Actas do VII Simpósio Nacional de Investigação em Psicologia. Disponível em <http://www.actassnip2010.com>.
- Ortiz, J., Ramos, N. & Vera-Villarroel, P. (2003). Optimismo y salud: estado actual e implicaciones para la psicología clínica y de la salud. *Suma Psicológica*, 1(10), 119-134.
- Papalia, D. E., Olds, S. W. & Feldman, R. D. (2006). *Desenvolvimento Humano*. Porto Alegre: Artmed. 8ª Edição (original de 2001, tradução de Daniel Bueno).
- Pedro, L. M. R. (2010). *Implicações do optimismo, esperança e funcionalidade na qualidade de vida em indivíduos com esclerose múltipla*. Lisboa, Edições Colibri.
- Pereira, A. M., Motta, E. D., Vaz, L. A., Pinto, C. Bernardino, O., Melo, A. C. ... Lopes, P. N. (2006). Sucesso e desenvolvimento psicológico no ensino superior; Estratégias de intervenção. *Análise Psicológica*, 1(24), 51-59.
- Pestana, M. H. & Gageiro, J. N. (2008). *Análise de dados para ciências sociais*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Precioso, J. (2004). Educação para a saúde na universidade: Um estudo realizado com alunos da Universidade do Minho. *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias*, 2(3). Disponível em <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/3986/1/Educa%C3%A7%C3%A3o%20para%20a%20sa%C3%BAde%20na%20Universidade%20-%20Revista%20Electr%C3%B3nica%20de%20Ensenanza%20de%20las%20Ciencias.pdf>.
- Reis, P. R. & Camacho, G. (2009). A avaliação da concretização do processo de Bolonha numa instituição de Ensino Superior Portuguesa. *Revista Española de Educación Comparada*, 15, 41-59.
- Remor, E., Amorós, M. & Carrobles, J. A. (2006) El optimismo y la experiencia de ira en relación com el malestar físico. *Anales de psicología*, 1(22), 37-44.

- RESAPES (s.d.) - RESAPES – Rede de Serviços de Apoio Psicológico no Ensino Superior – Associação Profissional – Estatutos. Disponível em <http://resapes.fct.unl.pt/estatutos.pdf>.
- Ribeiro, J. L. P. (1999). *Investigação e avaliação em psicologia da saúde*. Lisboa: Climepsi.
- Salgado, A., Martins, H., Dores, A. & Santos, A. (2010). O Problem-Based Learning e suas implicações nas Expectativas e Vivências Académicas dos Estudantes do 1º ano de Cursos de Tecnologias da Saúde. In C. Nogueira, I. Silva, L. Lima, A. T. Almeida, R. Cabecinhas, R. Gomes, C. Machado, A. Maia, A. Sampaio & M. C. Taveira (Eds.), *Actas do VII Simpósio Nacional de Investigação em Psicologia* (pp. 2839-2853). Disponível em <http://www.actassnip2010.com>.
- Santos, L. & Almeida, L. (1999). Adaptação e rendimento académico: estudo com alunos universitários do primeiro ano. In A. P. Soares, S. Araújo e S. Caires (coords). *Avaliação Psicológica: Formas e contextos*. Vol. VI (pp. 73-79). Braga: APPORT – Associação dos Psicólogos Portugueses.
- Santos, L., Veiga, F. & Pereira, A. (2010). Bem-estar, Sintomas emocionais e Dificuldades Interpessoais dos Estudantes do Ensino Superior. In C. Nogueira, I. Silva, L. Lima, A. T. Almeida, R. Cabecinhas, R. Gomes, C. Machado, A. Maia, A. Sampaio & M. C. Taveira (Eds.), *Actas do VII Simpósio Nacional de Investigação em Psicologia* (pp. 103-115). Disponível em <http://www.actassnip2010.com>.
- Schleich, A. L. R., Polydoro, S. A. J. & Santos, A. A. A. (2006). Escala de satisfação com a experiência académica de estudantes do ensino superior. *Avaliação Psicológica*, 5(1) 11-20.
- Schultz, D. P., & Schultz, S. E. (2007). *História da psicologia moderna* (S. Sonoe & M. Cuccio, trads.). São Paulo: Thomson Learning (Obra original publicada em 2005).
- Seco, G., Casimiro, M., Pereira, M., Dias, M. & Custódio, S. (2005). *Para uma abordagem psicológica da transição do Ensino Secundário para o Ensino Superior: pontes e alçapões*. Disponível em https://iconline.ipleiria.pt/bitstream/10400.8/19/1/transicao_livro.pdf.

- Seligman, M. (2008). *Felicidade autêntica: Os princípios da psicologia positiva*. (Ed. Pergaminho trad.) Cascais: Pergaminho (Obra original publicada em 2002).
- Silva, R. S. & Nascimento, I. (2012). Estudantes maiores de 23 anos em psicologia: motivações e processo de integração. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 1(13): 37-47.
- Silva, S. L. R. (2003). *Adaptação Académica, Pessoal e Social do Jovem Adulto ao Ensino Superior: contributos do ambiente familiar e do autoconceito*. Dissertação de Mestrado apresentada à Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra. Disponível em http://www.esec.pt/cdi/ebooks/docentes/S_Silva/Tese.M.pdf.
- Silva, M. G. & Costa, M. E. (2005). Desenvolvimento psicossocial e ansiedades nos jovens. *Análise Psicológica*, 2(23), 111-127.
- Silva, S. L. & Ferreira, J. A. (2009). Família e ensino superior: que relação entre dois contextos de desenvolvimento?. *Exedra: Revista Científica*, 1, 101-126.
- Silva, I., Ribeiro, J. P. & Cardoso, H. (2004). Dificuldade em perceber o lado positivo da vida? Stresse em doentes diabéticos com e sem complicações crónicas da doença. *Análise Psicológica*, 3(22), 597-605.
- Sneyder, C. R. & Lopez, J. S. (2009). *Psicologia Positiva*. Porto Alegre: Artmed.
- Soares, A. P., Almeida, L. S. & Ferreira, J. A. (2006). Questionário de Vivências Académicas: Versão integral (QVA) e versão Reduzida (QVA-r). Disponível em http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/12110/1/QVA%26QVA_r,%202006.pdf.
- Soares, D., Almeida, L. S. & Ferreira, J. A. (2010). Percursos vocacionais e vivências académicas: O caso dos alunos maiores de 23 anos. *Psicologia, Educação e Cultura*, 1(14): 203-214.
- Vasconcelos, R. M., Almeida, L. S. & Monteiro, S. C. (2005). Métodos de estudo em alunos do 1º ano da Universidade. *Psicologia escolar e educacional*, 2(9), 195-202.