

CLÁUDIO FILIPE VALENTE TAVARES

ADAPTAÇÃO AO ENSINO SUPERIOR, PERSONALIDADE E
OTIMISMO EM ESTUDANTES UNIVERSITÁRIOS DO 1º
CICLO DE ESTUDOS

UNIVERSIDADE FERNANDO PESSOA
FACULDADE DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS

Porto, 2014

CLÁUDIO FILIPE VALENTE TAVARES

ADAPTAÇÃO AO ENSINO SUPERIOR, PERSONALIDADE E
OTIMISMO EM ESTUDANTES UNIVERSITÁRIOS DO 1º
CICLO DE ESTUDOS

UNIVERSIDADE FERNANDO PESSOA
FACULDADE DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS

Porto, 2014

III

CLÁUDIO FILIPE VALENTE TAVARES

ADAPTAÇÃO AO ENSINO SUPERIOR, PERSONALIDADE E
OTIMISMO EM ESTUDANTES UNIVERSITÁRIOS DO 1º
CICLO DE ESTUDOS

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 a orientação da Professora Doutora Isabel Silva.

Cláudio Tavares

Porto, 2014

IV

RESUMO

A entrada no Ensino Superior confronta o jovem estudante com inúmeros desafios de natureza pessoal, desenvolvimental, social, académica e institucional que vão exigir alterações no seu padrão de comportamento. O sucesso nesta etapa e consequente adaptação do estudante ao Ensino Superior depende não só de fatores meramente académicos (e.g. *background* académico), como também fatores contextuais, interpessoais, e pessoais (e.g. características da personalidade). Nesse sentido, o presente estudo procura explorar as relações existentes entre a adaptação ao Ensino Superior, a personalidade, e o otimismo, e observar as implicações que as variáveis sociodemográficas e académicas têm neste processo; recorrendo-se a instrumentos adaptados para a população portuguesa (Questionário de Vivências Académicas – versão reduzida (QVA-r)); o Inventário de personalidade NEO-FFI-20; e Escala de Orientação para a Vida – Revista (LOT-r)). Nesta investigação, participaram 264 estudantes que frequentavam o 1.º ciclo de estudos na Universidade Fernando Pessoa; sendo que 114 dos alunos cursavam o 1º ano, 79 encontravam-se matriculados no 2º ano, e 71 estavam inscritos no 3º ano. De um modo global, os resultados evidenciam uma relação significativa moderada e negativa entre a adaptação ao Ensino e o neuroticismo, moderada e positiva entre a adaptação e a extroversão, baixa e positiva entre a adaptação e a amabilidade, e moderada e positiva entre a adaptação e a conscienciosidade. Em termos globais, os resultados obtidos revelam, ainda, uma relação moderada e negativa entre a adaptação ao Ensino Superior e o otimismo. A um nível mais específico, os resultados do QVA-r, referem diferenças significativas entre a adaptação ao Ensino Superior e o sexo, o ano de estudo, a opção de curso e de instituição, e os estudantes deslocados e não deslocados. Os resultados revelam ainda, neste domínio, uma relação significativa entre a adaptação e a idade dos participantes, bem como com a saúde em geral. Relativamente, aos resultados do NEO-FFI-20, evidenciam-se diferenças entre a personalidade e o sexo e os estudantes deslocados e não deslocados. No que concerne ao LOT-R, os resultados obtidos demonstram diferenças significativas entre o otimismo e o sexo, os estudantes deslocados e não deslocados. Neste domínio, os resultados das análises efetuadas demonstram uma relação significativa entre o otimismo e a personalidade.

ABSTRACT

Upon entry into Higher Education, young students are faced with numerous challenges of personal, developmental, social, academic and institutional nature that will demand some changes in their behavior pattern. The success on this stage and student's subsequent adaptation to Higher Education depends not only on merely academic factors (e.g. academic background), but also on contextual, interpersonal and personal factors (e.g. personality characteristics). In that sense, the present study, seeks to explore the existing relationships between adaptation to the Higher Education, personality, and optimism, and to observe the implications that socio-demographic and academic variables have in this process; recurring to instruments adapted to the Portuguese population (Questionnaire of Academic Experiences - short version (QVA-r)); the NEO-FFI-20 Personality Inventory, The Life Orientation Test - Revised (LOT-R)). In this investigation participated 264 students attending the 1st cycle of studies at the University Fernando Pessoa, with 114 attending the 1st year, 79 enrolled in 2nd and 71 on the 3rd year. In general, the results show a significantly moderated and negative relationship between adaptation to the Higher Education and neuroticism, a moderated and positive relationship between adaptation to the Higher Education and extroversion, a low and positive relationship between the adaptation and agreeableness, and a moderated and positive relationship between the adaptation and the conscientiousness. Overall, results also show a moderate and negative relationship between adaptation to Higher Education and optimism. At a more specific level, the QVA-r results, display significant differences between the adaptation to the higher education and gender, academic year, and choice of course and institution, and displaced and non-displaced students. The results also reveal, in this domain, a significant relationship between the adaptation and age of the participants, as well the health in general. Relatively to the NEO-FFI-20 results, it shows significant differences between personality and gender, the academic year and displaced and non-displaced students. Regarding the LOT-R, the obtained results display significant differences between optimism and gender, and displaced and non-displaced students. In this domain, the results of the taken analysis demonstrate a significant relationship between optimism and personality.

*Aos meus pais pelo carinho
De ontem, de hoje e de sempre...*

AGRADECIMENTOS

À Professora Doutora Isabel Silva pela dedicação e compreensão sempre demonstrada ao longo desta etapa do meu aprendizado. E pelo estímulo, exigência e conhecimento partilhado que me permitiu crescer pessoal e academicamente.

À Professora Doutora Carla Fonte pelo apoio e suporte dado durante o meu período de estágio.

A todos os professores, sem exceção, que me possibilitaram aprender.

À Universidade Fernando Pessoa pela qualidade de ensino que me facultou.

Às minhas irmãs, Ana Lúcia e Mariana, por me aturarem tão intensamente.

Aos meus amigos de sempre: Bruno, Liliana, Joana, Rúben, Mariana, Verónica e Susana.

Ao Ricardo, Joana Andrade, Paula, Filipe e Joana Tavares pelo apoio prestado.

ÍNDICE

Índice de Quadros

Índice de Figuras

Índice de Anexos

INTRODUÇÃO 1

PARTE I – ENQUADRAMENTO CONCEPTUAL

CAPÍTULO I – O CONTEXTO DE TRANSIÇÃO PARA O ENSINO SUPERIOR.....5

1.1 Transição entre o Ensino Secundário e o Superior: Implicações na adaptação ao Ensino Superior5

1.2 Adaptação ao Ensino Superior11

1.3 Implicações das variáveis sociodemográficas e académicas na adaptação ao Ensino Superior – alguns estudos nacionais e internacionais.....19

1.3.1 Sexo e adaptação ao Ensino Superior.....19

1.3.2 Idade e adaptação ao Ensino Superior.....24

1.3.3 Mobilidade (estudantes deslocados ou não deslocados) e a adaptação ao Ensino Superior.....25

1.3.4 O envolvimento dos estudantes em atividades extracurriculares e a adaptação ao Ensino Superior27

1.3.5 Opção de curso e/ou instituição e adaptação ao Ensino Superior29

1.3.6 O ano de curso frequentado e a adaptação ao Ensino Superior.....31

CAPÍTULO II – A PERSONALIDADE: UM OLHAR SOBRE OS TRAÇOS37

2.1 Personalidade: Definição e clarificação do conceito37

2.2 O modelo dos cinco fatores de personalidade42

2.3 Os traços de personalidade44

2.4 Personalidade e adaptação ao Ensino Superior47

CAPÍTULO III – O OTIMISMO NA ADAPTAÇÃO AO ENSINO SUPERIOR ..56

3.1 Otimismo: Definição e conceptualização do conceito	56
3.2 Otimismo disposicional	58
3.3 A relação entre o otimismo e os cinco grandes fatores da personalidade	60
3.4 Otimismo e adaptação ao Ensino Superior.....	63

PARTE II – INVESTIGAÇÃO EMPÍRICA

CAPÍTULO IV – METODOLOGIA	67
4.1 Objetivos da investigação	67
4.2 Variáveis da investigação	68
4.3 Método.....	69
4.3.1 Participantes.....	69
4.3.2 Material.....	76
4.3.2.1 Questionário Sociodemográfico.....	76
4.3.2.2 Questionário de Vivências Académicas – versão reduzida (QVA-r)...	78
4.3.2.3 Inventário de personalidade NEO-FFI-20.....	82
4.3.2.4 Escala de orientação para a vida – revista (LOT-R)	86
4.4 Procedimento	89
CAPÍTULO V – RESULTADOS	93
CAPÍTULO VI – DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	112
CONCLUSÃO.....	126
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	130
ANEXOS.....	157

Índice de Quadros

Quadro 1 - <i>Caracterização da amostra de acordo com o sexo relativamente ao ano frequentado (N=264)</i>	70
Quadro 2 - <i>Caracterização da amostra de acordo com a média de idade relativamente ao ano frequentado (N=264)</i>	70
Quadro 3 - <i>Caracterização da amostra de acordo com o Estado Civil e o estatuto Trabalhador-Estudante relativamente ao ano frequentado (N=264)</i>	71
Quadro 4 - <i>Caracterização da amostra de acordo com o Nível Socioeconómico relativamente ao ano frequentado (N=263)</i>	72
Quadro 5 - <i>Caracterização da amostra de acordo com a Saída de casa relativamente ao ano frequentado (N=263)</i>	72
Quadro 6 - <i>Caracterização dos indivíduos que saem de casa relativamente ao novo local de residência (N=95)</i>	73
Quadro 7 - <i>Caracterização da amostra de acordo com a Opção de Instituição relativamente ao ano frequentado (N=264)</i>	73
Quadro 8 - <i>Caracterização da amostra de acordo com a Opção de Curso relativamente ao ano frequentado (N=262)</i>	74
Quadro 9 - <i>Caracterização da amostra de acordo com o Envolvimento em Atividades Académicas e Recreativas (dentro da Instituição) relativamente ao ano frequentado (N=263)</i>	74
Quadro 10 - <i>Caracterização da amostra de acordo com o Envolvimento em Atividades Recreativas e Extracurriculares (fora da Instituição) relativamente ao ano frequentado (N=262)</i>	75
Quadro 11 - <i>Caracterização dos indivíduos que estão envolvidos em Atividades Recreativas e Extracurriculares (fora da Instituição) relativamente ao tipo de associação da atividade (N=90)</i>	76
Quadro 12 - <i>Dimensões do QVA-r e seus itens (Almeida et al., 1999)</i>	80
Quadro 13 - <i>Estatística descritiva dos resultados por subescalas do QVA-r (Adaptado de Soares et al., 2006)</i>	81
Quadro 14 - <i>Coefficientes de Consistência Interna do QVA-r no estudo original e no presente estudo</i>	82
Quadro 15 - <i>Dimensões do NEO-FFI-20 e seus itens</i>	84

Quadro 16 - <i>Coefficientes de alfa de Cronbach da personalidade no estudo original e no presente estudo</i>	85
Quadro 17 - <i>Estatística descritiva dos resultados pelo total do LOT-R (Adaptado por Pedro, 2010)</i>	88
Quadro 18 - <i>Consistência interna do LOT-R na amostra em estudo, na versão original, versão brasileira e versão portuguesa</i>	89
Quadro 19 - <i>Diferenças entre sexos relativamente à adaptação ao ensino superior</i>	93
Quadro 20 - <i>Diferenças entre sexos relativamente à adaptação ao ensino superior, em função do ano académico (para grupos com n <30)</i>	94
Quadro 21 - <i>Diferenças entre sexos relativamente à adaptação ao ensino superior, tendo em consideração o 3º ano académico</i>	95
Quadro 22 - <i>Diferenças entre a idade e a adaptação ao ensino superior</i>	96
Quadro 23 - <i>Diferenças entre os três anos de estudo relativamente à adaptação ao ensino superior</i>	97
Quadro 24 - <i>Diferenças entre mudança ou não de residência relativamente à adaptação ao ensino superior</i>	98
Quadro 25 - <i>Relação entre a opção de curso e a adaptação ao ensino superior</i>	99
Quadro 26 - <i>Relação entre a opção de instituição e a adaptação ao ensino superior</i> .	100
Quadro 27 - <i>Diferenças entre o envolvimento ou não envolvimento em atividades académicas (dentro da instituição) relativamente à adaptação ao ensino superior</i>	101
Quadro 28 - <i>Diferenças entre o envolvimento ou não envolvimento em atividades recreativas e extracurriculares (fora da instituição) relativamente à adaptação ao ensino superior</i>	101
Quadro 29 - <i>Relação entre a perceção de saúde e a adaptação ao ensino superior</i>	102
Quadro 30 - <i>Diferenças entre sexos relativamente à personalidade</i>	103
Quadro 31 - <i>Diferenças entre sexos relativamente à personalidade em função do ano académico (para grupos com n <30)</i>	104
Quadro 32 - <i>Diferenças entre sexos e a personalidade, tendo em consideração o 3º ano académico</i>	105
Quadro 33 - <i>Diferenças entre mudança ou não de residência relativamente à personalidade</i>	106
Quadro 34 - <i>Relação entre a adaptação ao ensino superior e a personalidade</i>	107
Quadro 35 - <i>Diferenças entre sexos relativamente ao otimismo</i>	108

Quadro 36 - <i>Diferenças entre sexos relativamente ao otimismo, em função do ano académico (para grupos com $n < 30$)</i>	109
Quadro 37 - <i>Diferenças entre sexos relativamente ao otimismo, tendo em consideração o 3º ano académico</i>	110
Quadro 38 - <i>Relação entre o otimismo e a adaptação ao ensino superior</i>	110
Quadro 39 - <i>Relação entre o otimismo e a personalidade</i>	111

Índice de Figuras

Figura 1 - <i>Relação entre as variáveis sociodemográficas e académicas e a adaptação ao Ensino Superior</i>	36
Figura 2 - <i>Relação entre as dimensões da personalidade no que concerne à adaptação ao Ensino Superior, ao rendimento académico e ao sucesso académico</i>	55

Índice de Anexos

Anexo 1

Formulário de Consentimento Informado

Questionário Sociodemográfico para os alunos do 1º ano

Formulário de Consentimento Informado

Questionário Sociodemográfico para os alunos do 2º e 3º ano

Anexo 2

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

Anexo 3

Inventário de personalidade NEO-FFI-20

Anexo 4

Escala de Orientação para a Vida – Revista (LOT-R)

INTRODUÇÃO

A instituição de Ensino Superior em Portugal tem atravessado, sobretudo a partir da década de 70 do século passado, por profundas e acentuadas alterações, com reflexos evidentes na sua estrutura organizacional, missão social e prática pedagógica (Almeida, & Vasconcelos, 2008). Na origem de tais alterações sobressaem um conjunto de diversos fatores tanto de natureza política e demográfica como de natureza económica e social, entre os quais se pode referir: o processo de democratização do país; a massificação e a diversidade da população estudantil; as expectativas e aspirações sociais por parte dos “novos” públicos que acedem ao Ensino Superior; as políticas educativas nacionais (e.g. política de *numerus clausus*); e as alterações nas práticas de ensino e de aprendizagem, acentuadas com a implementação da Declaração de Bolonha (Almeida, 2007, 2011; Almeida, & Cruz, 2010; Balsa, Simões, Nunes, Carmo, & Campos, 2001; Oliveira, 2006; Tavares, Santiago, & Lencastre, 2002).

De facto, e de acordo com Cunha e Carrilho (2005), estas alterações têm levado a Universidade a repensar as suas práticas de ensino e aprendizagem e os conteúdos por si leccionados; a reformular a organização curricular dos seus cursos, e a redefinir as competências académicas a ser desenvolvidas pelos seus estudantes. Paralelamente, estas mudanças, também, têm reforçado as instituições de ensino para um questionamento sobre os processos de adaptação do estudante ao Ensino Superior (Almeida, & Cruz, 2010), dado que dificuldades na transição e adaptação à Universidade aumentam a probabilidade de insucesso académico e de abandono da instituição ou do curso por parte do estudante (Almeida, & Vasconcelos, 2008; Gerdes, & Mallinckrodt, 1994; Jackson et al., 2000; Nunes, & Garcia, 2010; Tavares, Santiago, Taveira, Lencastre, & Gonçalves, 2000).

A literatura, também, tem evidenciado que a entrada no Ensino Superior se, por um lado, pode ser perspectivada pelo estudante como uma etapa positiva e emocionante que lhe fornece a oportunidade de vivenciar novas experiências de aprendizagem e de desenvolvimento psicossocial (Almeida, Soares, Guisande, & Paisana, 2007; Friedlander, Reid, Shupak, & Cribbie, 2007), por outro lado, pode assumir-se como um período potencialmente stressante e ansiogénico para o jovem face aos novos desafios que este tem de enfrentar e de superar para se adaptar ao novo contexto académico (Almeida, Fernandes, Soares, Vasconcelos, & Freitas, 2003; Friedlander et al., 2007;

Mazé, & Verliac, 2013). De facto, ao longo deste período o estudante confronta-se com um conjunto de mudanças e novos desafios de natureza pessoal, desenvolvimental, social, académica e institucional (Almeida, Soares, & Ferreira, 2002; Soares, Almeida, & Guisande, 2011), que vão exigir do mesmo alterações quer ao nível do seu padrão de comportamento, como ao nível dos papéis sociais, das rotinas diárias, e dos relacionamentos interpessoais (Pinheiro, 2003; Seco, Casimiro, Pereira, Dias, & Custódio, 2005).

Segundo Puhér (2009) este acontecimento de vida é mais fácil para uns do que para outros. No entanto, o sucesso nesta etapa e conseqüente adaptação do estudante ao Ensino Superior não depende só de fatores meramente académicos (e.g. *background* académico anterior e capacidades intelectuais elevadas) mas também de fatores contextuais, interpessoais, e pessoais, como as características de personalidade (e.g. otimismo e personalidade) (Felt et al., 2011).

De facto, as características da personalidade podem desempenhar um papel crucial na previsão do desempenho e da adaptação de um indivíduo que se encontra envolvido no contexto universitário (Wagerman, & Funder, 2007). De acordo com Hetland, Saksvik, Albertsen, Berntsen e Henriksen (2012) os traços de personalidade de cada estudante, os seus comportamentos e as suas atitudes podem ser, também, de extrema relevância para a forma como estes se preparam para posteriormente ingressarem no mercado de trabalho e também relativamente à forma como se adaptam às diversas situações da vida.

Assim, e de acordo com Lidy e Kahn (2006), quanto melhor se compreender as características de personalidade que levam os indivíduos a estarem mais sensíveis, a apresentarem uma adaptação negativa ao ensino universitário e quanto melhor se compreender como estes dois fatores se relacionam, melhor apoio poderá ser prestado a estes estudantes.

Nessa perspectiva, propomos-nos a desenvolver um trabalho cujo principal objetivo consiste em analisar e compreender as relações entre a adaptação ao Ensino Superior, a personalidade, e o otimismo, e observar as implicações que as variáveis sociodemográficas e académicas têm neste processo. Nesse sentido, a presente dissertação, procura, através de um estudo transversal com uma amostra de estudantes que se encontram a frequentar o 1º ciclo do Ensino Superior, contribuir para um conhecimento mais alargado das características intra e interindividuais dos estudantes

quer ao nível da sua personalidade, do seu otimismo como ao nível das suas vivências académicas.

A presente dissertação encontra-se estruturada em duas partes: a primeira comporta três capítulos de enquadramento teórico-conceptual; a segunda é composta por três capítulos que dizem respeito à investigação empírica.

Assim, no primeiro capítulo será abordado o processo de transição do estudante para a Universidade, seguindo-se a apresentação do conceito de adaptação ao Ensino Superior e as implicações das variáveis sociodemográficas e académicas na adaptação do estudante à instituição de ensino.

O segundo capítulo aborda o conceito de personalidade, seguindo-se a caracterização do modelo dos cinco fatores da personalidade e as suas dimensões, e por fim, expõe-se alguns estudos que relacionam a personalidade com a adaptação do estudante ao Ensino Superior.

O capítulo terceiro apresenta o conceito de otimismo, seguindo-se a caracterização de otimismo disposicional, posteriormente expõe-se alguns estudos que relacionam o otimismo e a personalidade, e, por fim, faz-se uma reflexão que servirá para relacionar o otimismo e a adaptação ao Ensino Superior.

O quarto capítulo apresenta aspetos associados aos objetivos específicos e às variáveis da investigação, bem como expõe a caracterização dos aspectos metodológicos adotados no estudo empírico, tais como a constituição dos participantes, os instrumentos utilizados, os procedimentos na seleção e recolha dos participantes, e os principais procedimentos estatísticos no tratamento e análise dos resultados.

No quinto capítulo serão decritos os resultados da investigação e no sexto capítulo será apresentada a discussão dos resultados. Por fim, apresenta-se uma breve conclusão.

PARTE I – ENQUADRAMENTO CONCEPTUAL

CAPÍTULO I – TRANSIÇÃO E ADAPTAÇÃO AO ENSINO SUPERIOR

1.1 - Transição entre o Ensino Secundário e o Superior: Implicações na adaptação ao Ensino Superior

A entrada no Ensino Superior afigura-se, para a maioria dos jovens estudantes, como uma etapa positiva e emocionante, associada à possibilidade de concretização dos seus projetos de carreira profissional e pessoal; de conquista de maior liberdade parental; de estabelecimento de novos relacionamentos interpessoais; de experimentação de novas responsabilidades académicas, pessoais, vocacionais e sociais; e de desenvolvimento da sua autonomia e identidade (Almeida, & Cruz, 2010; Almeida et al., 2003a; Freitas, Raposo, Almeida, 2007; Seco et al., 2005).

De facto, entrar na instituição de Ensino Superior é um momento de vida marcante, que faculta ao estudante oportunidades para novas experiências de aprendizagem e de desenvolvimento psicossocial (Almeida et al., 2007; Friedlander et al., 2007), no entanto esta transição, também, pode assumir-se como um período potencialmente stressante e ansiogénico para o jovem face aos novos desafios que este tem de enfrentar e de superar para se adaptar ao novo contexto académico (Almeida et al., 2003a; Friedlander et al., 2007; Mazé, & Verliac, 2013).

Apresentando-se como um período de transição, o ingresso no Ensino Superior confronta o jovem estudante com um conjunto de mudanças e novos desafios de natureza pessoal, desenvolvimental, social, académica e institucional (Almeida et al., 2002; Soares et al., 2011), que vão exigir do mesmo alterações quer ao nível do seu padrão de comportamento, como ao nível dos papéis sociais, das rotinas diárias, e dos relacionamentos interpessoais (Pinheiro, 2003; Seco et al., 2005). Assim, o conjunto de mudanças operadas nesta etapa académica pode ter, um maior ou menor, impacto na vida do estudante (Azevedo, & Faria, 2001; Nunes, 2012; Soares, Almeida, Diniz, & Guisande 2006), dependendo este da qualidade das características desenvolvimentais (e.g. grau de autonomia e maturidade psicológica); dos seus recursos pessoais (e.g. expectativas; estratégias de *coping* – cognitivas e comportamentais – que o estudante utiliza face às exigências do novo contexto, entre outras; e características da personalidade); das suas estruturas de suporte (e.g. família, grupo de pares e professores); bem como do apoio disponibilizado pela instituição de ensino e do clima

institucional (Fernandes, & Almeida, 2005; Machado, & Almeida, 2000; Mazé, & Verhliac, 2013; Nunes, 2012; Pinheiro, 2003; Seco et al., 2005; Soares et al., 2011).

De acordo com Almeida e Soares (2004) e Freitas et al. (2007), esta nova etapa de vida começa por ser encarada de forma bastante positiva e com elevadas expectativas tanto pelo estudante que ingressa neste nível de ensino como por parte dos seus outros significativos (e.g. família e grupo de pares). De facto, a literatura tem evidenciado que um conjunto alargado de estudantes antecipa a sua entrada no Ensino Superior com expectativas demasiado positivas, por vezes, recorrendo a visões algo ingénuas e irrealistas acerca das características, desafios e exigências com que se vão defrontar no contexto universitário (Almeida, & Soares, 2004; Almeida, & Vasconcelos, 2008; Jackson, Pancer, Pratt, & Hunsberger, 2000; Salgado, Martins, Dores, & Santos, 2010).

Estas expectativas demasiado elevadas por parte de muitos dos estudantes acabam raramente por serem concretizadas (disparidades entre as experiências reais e as expectativas iniciais), observando-se uma progressiva desilusão e desmotivação por parte dos mesmos (Almeida, Costa, Alves, Gonçalves, & Araújo, 2012; Almeida, & Cruz, 2010; Almeida, & Vasconcelos, 2008; Cunha, & Carrilho, 2005; Hinkle, 2004), o que acaba por condicionar a qualidade da sua adaptação, satisfação e realização académica, bem como aumentar a probabilidade de insucesso académico e de abandono da instituição ou do curso (Almeida, & Vasconcelos, 2008; Jackson et al., 2000; Nunes, & Garcia, 2010; Tavares et al., 2000).

Aliado a estes factos, diversos autores referem, ainda, que grande parte destes estudantes apresenta um certo desconhecimento sobre as características e exigências do Ensino Superior, e baseiam-se em informações pouco coerentes e objetivas, uma vez que, também, não possuem nas suas vidas, figuras de referência que tenham frequentado esta tipologia de ensino (Almeida, 2007; Almeida et al., 2003a; Almeida & Cruz, 2010; Igue, Bariani, & Milanesi, 2008; Jackson et al., 2000).

Com efeito, um dos principais obstáculos com que o estudante se depara no início do seu percurso académico tem que ver com a natureza das suas expectativas iniciais e das suas características de personalidade, dado que estas desempenham um papel importante no processo de transição e de adaptação para o Ensino Superior; e influenciam a forma como os estudantes lidam com os múltiplos e complexos desafios desta transição (Almeida et al., 2012; Almeida et al., 2003a; Almeida, & Vasconcelos,

2008; Almeida, Ferreira, & Soares, 1999; Feldt et al., 2011; Kurtz, Puher, & Cross, 2012; Lidy, & Kahn, 2006; Lu, 1994; Puher, 2009).

Segundo Almeida (2007), Almeida e Cruz (2010), e Nunes (2012), os desafios desta etapa educacional são enfrentados de diferentes formas pelos estudantes.

A investigação tem evidenciado que, enquanto os estudantes “preparados” (com expectativas positivas e conscienciosos das dificuldades e exigências que a vida universitária comporta) mostram índices superiores de adaptação à Universidade, apresentando, também, estratégias de *coping* ativas e de inclusão, que permitem ao aluno antecipar e enfrentar de forma mais positiva as dificuldades e os desafios inerentes a esta transição; os estudantes “receosos” (com fracas expectativas e com receio dos múltiplos desafios da vida universitária) e os “complacentes” (com fracas expectativas e baixas exigências relativamente à vida académica) não se adaptam tão bem a determinadas experiências académicas, acabando por transformá-las em acontecimentos marcadamente desgastantes e prejudiciais para o equilíbrio da sua personalidade (Almeida et al., 2003a; Almeida, & Vasconcelos, 2008; Hinkle, 2004; Jackson, et al., 2000; Nunes, 2012).

Esta mudança do estudante para a instituição de Ensino Superior coincide também, na maioria das vezes, com o início de uma nova fase desenvolvimental – denominada de adultez emergente (estudantes com idades entre os 18 e os 25 anos), em inglês – “*emerging adulthood*” (Arnett, 2007). De acordo com Arnett (2007), esta nova etapa, típica das sociedades industrializadas, é um período, essencialmente, de exploração da identidade; de instabilidade em relação à sua identidade pessoal e social; de autocentração; de sentimentos de ambivalência relacionados com o seu papel na sociedade; e de experimentação ativa das oportunidades de vida.

Pode-se, ainda, afirmar, que se trata de um período desenvolvimental distinto, quer da adolescência quer da idade adulta, e com uma identidade própria (Almeida, 2007; Almeida et al., 1999, 2002; Cabral, 2011; Katz, 2008), uma vez que possui especificidades que o diferenciam dos demais períodos de desenvolvimento; particularmente porque emerge do entrecruzar de tarefas de desenvolvimento psicossociais associadas ao final da adolescência (e.g. desenvolvimento da autonomia e identidade; renegociação do equilíbrio do processo de separação-individualização ou de dependência-independência; desenvolvimento da maturidade psicológica; e estabelecimento de novos padrões de relacionamento de maior investimento e

reciprocidade...) com retomar de papéis, atitudes e comportamentos relacionados com o início da vida adulta (e.g. maior autonomia instrumental e emocional em relação às figuras parentais; maior independência e liberdade na gestão do seu tempo e de atividades; estabelecimento de relações de intimidade com os pares e o par romântico; e liberdade de expressão dos seus próprios valores, crenças e ideais...) (Cabral, 2011; Cabral, & Matos, 2010; Nunes, & Almeida, 2009; Soares, et al., 2006; Soares, Guisande, & Almeida, 2007).

A transição para o Ensino Superior exige, assim, da parte do jovem adulto uma maior autonomia, sentido de responsabilidade e flexibilidade para se adaptar às novas exigências que a vida universitária envolve, bem como estratégias positivas para lidar de modo eficaz com os desafios adaptativos subjacentes ao novo contexto educativo (Almeida et al., 1999; Fernandes et al., 2005; Nunes, & Garcia, 2010).

Assim, a par das mudanças desenvolvimentais operacionalizadas na fase da adultez emergente (Arnet, 2007), os jovens adultos são confrontados também, na maioria das vezes, com novos desafios adaptativos de natureza pessoal, emocional, social e vocacional, inerentes à sua entrada no Ensino Superior, como: i) o sair de casa pela primeira vez durante um longo período de tempo de modo a ficar mais perto da Universidade; ii) o distanciar-se da família e do grupo de pares; iii) a necessidade de desenvolver maior autonomia funcional na gestão do tempo e do dinheiro, bem como maior responsabilidade na gestão dos seus papéis e tarefas diárias (e.g. manter as condições de habitação, confeccionar a sua alimentação; ter de se levantar a tempo das aulas); iv) o contactar com um contexto sócio relacional e académico que, para a grande maioria dos estudantes, é totalmente desconhecido e sem rostos familiares; v) a partilha de um espaço/casa, muitas das vezes, pouco acolhedor e com uma pessoa que lhe é estranha; vi) a necessidade de estabelecer novas relações de suporte e estruturadoras, bem como padrões de relacionamento interpessoal mais maduros (na relação com os pares, os professores, os funcionários, as pessoas significativas e a família); vii) a exploração de papéis sociais e sexuais; viii) o estabelecimento da primeira relação mais duradoura com o par romântico e/ou a identificação de uma orientação sexual diferente da esperada; ix) a necessidade de construção da sua autonomia, de consolidação da sua identidade, e definição de valores e crenças; x) o frequentar um curso que, muitas vezes, não corresponde à sua escolha vocacional; e xi) a necessidade de construção de projetos e objetivos vocacionais e de carreira (Almeida, 2007; Almeida, & Soares, 2004; Araújo,

& Almeida, 2010; Cabral, & Matos, 2010; Freitas et al., 2007; Gavin, 2008; Machado, & Almeida, 2000; Mazé, & Verliac, 2013; Nunes, & Garcia, 2010; Santos, 2000; Seco et al., 2005; Soares et al., 2006; Soares et al., 2007; Yalim, 2007; Wintre et al., 2011).

Paralelamente, a instituição de Ensino Superior consiste, também, num espaço de ensino, de aprendizagem, e de avaliação bastante distinto quando comparado com o Ensino Secundário (Almeida, 2007; Almeida, & Cruz, 2010; Machado, & Almeida, 2000).

De acordo com a literatura neste domínio, este novo ambiente institucional apresenta conteúdos, técnicas, e métodos de ensino-aprendizagem próprios (e.g. ritmo acrescido na exposição das matérias curriculares; ausência de manuais a dirigir o ritmo dos conteúdos programáticos e da aula; tendência do docente para técnicas transmissivas de informação; uso de um vocabulário mais técnico e científico; utilização de abordagens mais abstratas, exigindo menor memorização e mais compreensão dos conteúdos; e maior nível de exigência e quantidade de conteúdos lecionados); alterações significativas na relação pedagógica (e.g. relação docente-aluno mais distante e escassa, o que dificulta um acompanhamento e feedback adequado por parte do docente); bem como um sistema distinto de avaliação (e.g. atualmente há uma opção mais frequente pela avaliação contínua – trabalhos em pequenos grupos; apresentação oral de trabalhos académicos; e testes mais continuados – sendo necessário maior compreensão dos conteúdos por parte do estudante do que um estudo memorístico e sazonal para a sua realização); o que vai exigir do estudante novas estratégias e competências de estudo, níveis mais elevados de iniciativa e independência na gestão do seu tempo, maior organização e autonomia na sua aprendizagem, maiores níveis de envolvimento e participação na instituição de ensino, definição de objetivos, e mecanismos adequados e de autorregulação para atingir uma meta final (Almeida, 2007; Almeida et al., 2002, 2007; Almeida, & Cruz, 2010; Almeida, & Vasconcelos, 2008; Azevedo, & Faria, 2001; Freitas et al., 2007; Santos, 2000; Soares et al., 2006; Tavares et al., 2002).

Estes desafios de natureza pedagógica têm um grande impacto na vida do jovem estudante, uma vez que exigem deste contínuos ajustamentos relativamente aos novos ritmos e métodos de ensino, às novas tipologias de avaliação, às novas formas de aprendizagem, e às mudanças significativas na relação pedagógica (Almeida, 2007; Almeida et al., 1999, 2002, 2003a; Almeida, & Soares, 2004; Freitas et al., 2007; Nunes, & Almeida, 2009; Pinheiro, 2003).

De acordo com Almeida (2007), Nunes (2012), e Sousa, Lopes e Ferreira (2012) o sucesso nesta etapa académica e o consequente ajustamento à Universidade depende, assim, não só do *background* académico anterior do estudante; mas também da relação que este estabelece com a instituição de ensino; a forma como se envolve nas suas dinâmicas académicas e sociais, o modo como gere o seu tempo, o seu estudo, e as múltiplas solicitações extracurriculares; e a maneira como se autorregula e adequa as estratégias de aprendizagem ao novo contexto de ensino-aprendizagem.

Seguindo a mesma linha de raciocínio, no panorama nacional, pode-se, ainda, observar que os desafios subjacentes à transição para o Ensino Superior crescem, pelo facto do acesso à academia se reger por uma política de *numerus clausus*. De facto, verifica-se, no nosso país, uma elevada taxa de estudantes (cerca de um terço) que se encontram colocados num curso e/ou estabelecimento de ensino que não corresponde à sua preferência vocacional (Almeida et al., 2002, 2007; Almeida et al., 2003; Almeida, & Cruz, 2010; Almeida, & Soares, 2004; Almeida, & Vasconcelos, 2008; Araújo, & Almeida, 2010; Azevedo, & Faria, 2001; Diniz, & Almeida, 2007; Seco et al., 2005). Estas taxas de estudantes “deslocados” do curso e/ou instituição podem ser, ainda, mais elevadas se considerarmos os alunos que se encontram a frequentar uma primeira opção mitigada, ou seja, estrategicamente escolhida para aumentar as suas probabilidades de ingresso no Ensino Superior (não correspondendo à sua escolha vocacional genuína) (Almeida, 2007; Almeida et al., 2007; Almeida, Gonçalves, Salgueira, Soares, & Machado, 2005; Almeida, & Vasconcelos, 2008; Araújo, & Almeida, 2010).

Face, então, a esta diversidade de desafios e exigências com que o jovem adulto se depara neste contexto institucional; faz todo o sentido considerar a transição e a adaptação ao Ensino Superior como um processo complexo e dinâmico (Almeida, & Soares, 2004; Cabral, & Matos, 2010; Diniz, 2001; Diniz, & Almeida, 2006; Hinkle, 2004; Soares et al., 2006), que depende da forma como o estudante interatua e se relaciona com os seus ambientes e/ou contextos: académico, social e socio-relacional (e.g. grupo de pares, família e par romântico) (Cabral, 2011; Cabral, & Matos, 2010; Soares et al., 2011), para alcançar um melhor ou um pior ajustamento à Universidade.

De acordo com Araújo e Almeida (2010), Diniz (2001) e Diniz e Almeida (2006), uma boa adaptação do estudante ao Ensino Superior implica, assim, um bom ajustamento psicossocial (e.g. desenvolvimento da autonomia, identidade e maturidade psicológica...); um bom sentimento de pertença à instituição; uma boa integração

académica e social (e.g. estabelecimento de relacionamentos interpessoais e participação em atividades acadêmicas, sociais e extracurriculares...); um bom desempenho e realização acadêmica; estar comprometido com a sua escolha de curso (ou carreira); e um bom equilíbrio psicológico e emocional. No entanto, este momento de transição e adaptação para o Ensino Superior pode revelar-se para o estudante como um período crítico e potenciador de sofrimento, de desequilíbrio e de deterioração psicológica (Monteiro, 2008; Wintre et al., 2011). A investigação tem demonstrado que um elevado número de jovens estudantes que ingressam neste nível de ensino (mais de metade) experiencia diversas dificuldades pessoais e académicas, chegando, mesmo, a desenvolver psicopatologia (Almeida et al., 2002; Almeida, & Soares, 2004; Almeida, Soares, & Ferreira, 2000; Araújo, Almeida, & Paúl, 2003; Almeida, & Vasconcelos, 2008; Igue et al., 2008 Santos, 2000). De facto, vários estudos revelam que os estudantes mais frágeis e desajustados estão mais propensos a desenvolver níveis elevados de stress e ansiedade (Friedlander et al., 2007; Lu, 1994; Stallman, 2010; Wintre et al., 2011); a manifestar problemas emocionais, como: isolamento, saudade de casa, depressão, e comportamento suicida (Andrews, & Wilding, 2004; Ferraz, & Pereira, 2002; Friedlander et al., 2007; Neto, & Barros, 2000; Thurber, & Walton, 2012) e a apresentar problemas de consumo de álcool e outras substâncias psicoativas (Salami, 2011; Wang, Cullen, Yao, & Li, 2012).

Por todos estes fatores, a adaptação e/ou o ajustamento à Universidade desempenha um importante papel na vida do estudante, relacionando-se positivamente com o sucesso universitário, e contribuindo para um melhor desempenho académico e consequente permanência do estudante no Ensino Superior (Abdullah, Elias, Mahyuddin, & Uli, 2009; Gerdes, & Mallinckrodt, 1994; Sullivan, 2010).

1.2 – Adaptação ao Ensino Superior

A adaptação e/ou o ajustamento ao Ensino Superior tem sido, ao longo das últimas décadas, objeto de estudo e de interesse contínuo, tanto por parte de investigadores nacionais, como por parte de pesquisadores internacionais (cf. Abdullah et al., 2009; Almeida et al., 1999, 2000, 2002; Baker, & Syrik, 1984; Ferreira, 2003; Gerdes, & Mallinckrodt, 1994; Granada, Santos, Almeida, Soares, & Guisande, 2005; Hinkle, 2004; Monteiro, 2008; Polydoro, 2000; Riquelme et al., 2012; Soares et al.,

2006, 2007, 2011; Salami, 2011; Silva, 2008; Soares, Guisande, Almeida, & Páramo, 2009).

De facto, a literatura da área tem evidenciado que, nos últimos anos, tem-se assistido a um crescente número de estudos que têm procurado contribuir para uma compreensão mais alargada dos fenómenos subjacentes à transição e adaptação ao Ensino Superior, bem como para uma definição e conceptualização mais lata do processo e do construto de adaptação à Universidade (Duarte, 2008; Freitas et al., 2007; Silva, 2008). Estas investigações têm introduzido acentuadas e profundas alterações quer ao nível da forma como este construto é conceptualizado, como ao nível da sua própria definição (Cabral, 2011; Cabral, & Matos, 2010; Hinkle, 2004; Yalim, 2004).

De acordo com Abdullah et al. (2009) e com Kyalo e Chumba (2011), uma das primeiras definições de adaptação ao Ensino Superior, foi descrita por Arkoff em 1968. Esta definição, traçada em termos de realização académica, compreende o de adaptação ao Ensino Superior como um processo que envolve não apenas o desempenho académico do estudante, como também o seu crescimento pessoal. Na perspetiva deste autor, o estudante adaptado à Universidade era aquele que apresentava boas notas, era aprovado às unidades curriculares, e eventualmente obtinha o diploma académico, enquanto que o estudante desajustado à Universidade era aquele que apresentava maus resultados, desempenho académico insatisfatório e tinha tendência para abandonar a instituição de ensino antes da sua formação universitária (Abdullah et al., 2009).

De facto, as primeiras investigações e concetualizações sobre a adaptação ao Ensino Superior focalizavam-se, essencialmente, no estudo e na identificação das causas do insucesso e/ou abandono académico, do desempenho e realização universitária, e nas dificuldades de aprendizagem (Almeida, & Soares, 2004; Cabral, 2011; Cabral, & Matos, 2010; Lencastre et al., 2000; Soares et al., 2006; Tavares et al., 2002).

Contudo, mais recentemente, o enfoque deste conceito tem-se progressivamente alterado, tornando-se mais compreensivo e analítico; não se focando, apenas, nos fatores académicos e no resultado final; mas também em fatores mais abrangentes das vivências académicas, entre estes, os fatores pessoais, emocionais e biopsicológicos (e.g. bem-estar físico, psicológico e emocional do estudantes...); fatores sociais e interpessoais (e.g. a integração social; estabelecimento de relacionamentos interpessoais...); a satisfação com o curso e com a instituição, bem como fatores associados ao desenvolvimento psicossocial do estudante (Almeida et al., 1999; Almeida, & Cruz,

2010; Almeida, & Soares, 2004; Baker, & Syrik, 1984; Cabral, 2011; Cabral, & Matos, 2010; Lencastre et al., 2000; Soares et al., 2011).

Seguindo a mesma linha de raciocínio, com o advento, nos anos 60, 70, 80 e 90, de diversos modelos teóricos explicativos, designadamente: os modelos e as teorias estruturais e psicossociais do desenvolvimento (e.g. Teoria de Nevitt Sanford; Teoria de Douglas Heath; e Teoria de Chickering sobre o desenvolvimento psicossocial do estudante do ensino superior) e os modelos de impacto (e.g. Modelo de integração de Vicent Tinto; Modelo de envolvimento de Alexander Astin; Modelo institucional de Ernest Pascarella; Abordagem de Ernest Terenzini; e MMAU de Ana Paula Soares) surgiram, também, diversas conceptualizações em torno da compreensão do processo de adaptação ao Ensino Superior (Ferreira, 2003; Ferreira, Almeida, & Soares, 2001; Freitas et al., 2007; Monteiro, 2008; Pascarella, & Terenzini, 2005; Silva, 2008; Yalim, 2007).

Os modelos e as teorias estruturais e psicossociais do desenvolvimento centram-se na natureza e nos processos de crescimento individual, ao longo das diferentes fases de desenvolvimento, mais concretamente, a nível cognitivo, ético-moral, e psicossocial (Ferreira, 2003; Ferreira et al., 2001; Imaginário, 2011; Yalim, 2007). De acordo com Chickering e Reisser (1993), e Pascarella e Terenzini (2005), estas teorias observam o desenvolvimento do jovem adulto no contexto universitário como um processo que envolve a realização de um conjunto de tarefas desenvolvimentais (e.g. desenvolvimento da autonomia e sentido de responsabilidade, construção de uma identidade sólida, estabelecimento de relações interpessoais mais maduras, comprometimento com os objetivos pessoais e vocacionais...) e que dependem da influência dos fatores psicológicos (e.g. otimismo, autoestima, perceções de autoeficácia e autoconceito), biológicos, e sociais, bem como contextuais (clima institucional positivo); para o estudante se conseguir adaptar e integrar, de modo, mais ou menos eficaz ao Ensino Superior.

As teorias estruturais e psicossociais do desenvolvimento reconhecem, assim, que os fatores de índole psicossocial desempenham um papel essencial na compreensão e explicação do desenvolvimento global do estudante e da sua adaptação ao Ensino Superior (Almeida, & Soares, 2004; Oliveira, 2006). Como se pode observar pela teoria de Chickering e Reisser (1993), o desenvolvimento do estudante no contexto de ensino Superior é explicado a partir de sete vetores do desenvolvimento, nomeadamente: (i)

tornar-se competente; (ii) gerir as emoções; (iii) desenvolver a autonomia e a interdependência; (iv) desenvolver relações interpessoais maduras; (v) estabelecer a identidade; (vi) definir objetivos de vida; e (vii) desenvolver a integridade. Esses vetores de desenvolvimento deverão ser superados pelo jovem adulto durante a sua formação académica (Chickering, & Reisser, 1993; Pascarella, & Terenzini, 2005), de modo, a que este possa retirar um melhor aproveitamento das oportunidades (académicas e sociais) que o contexto universitário lhe vai oferecer e, assim, adaptar-se mais facilmente à Universidade (Almeida, & Soares, 2004; Chickering, & Reisser, 1993; Ferreira et al., 2001).

Já os modelos de impacto, por sua vez, focam-se nas mudanças que ocorrem na vida dos estudantes provocadas por fatores ambientais e socioculturais (e.g. dimensão da instituição, presença de objetivos educativos claros e consistentes, qualidade da relação pedagógica, culturas estudantis, etc.) (Ferreira, 2003; Ferreira et al., 2001; Imaginário, 2011), ou seja, estes modelos procuram avaliar o modo como contexto universitário afeta ou, então, promove a qualidade do desenvolvimento experienciado pelo estudante (Ferreira, 2003).

De acordo com a literatura da área, os modelos de impacto consideram, assim, a Universidade como um contexto potenciador e facilitador do desenvolvimento pessoal do jovem adulto, e que promovem a integração e o ajustamento académico, pessoal, social e afetivo do estudante (Ferreira et al., 2001; Imaginário, 2011).

Nesse sentido, a qualidade do processo de adaptação depende, então, da interação entre os padrões individuais de desenvolvimento e os fatores ambientais (relacionados com as características da Universidade e a qualidade das respetivas experiências educativas) (Ferreira, 2003; Soares et al., 2011).

Atualmente, e mediante a diversidade e multiplicidade de tarefas, desafios e processos envolvidos na adaptação ao Ensino Superior, a literatura tem conceptualizado este como um processo complexo e multidimensional que envolve múltiplos fatores, tanto de natureza intrapessoal e/ou pessoal (associados aos estudantes), como de natureza contextual (associados ao ambiente / contexto e à qualidade das experiências nas instituições de ensino) (Almeida et al., 1999; Almeida, & Soares, 2004; Baker, & Syrik, 1984; Diniz, 2001; Igue et al., 2008; Lencastre et al., 2000; Pinheiro, 2003).

Partindo desta conceptualização, alguns autores identificaram quatro grandes domínios no processo de adaptação ao Ensino Superior, entre eles: a adaptação

académica (estudo), a adaptação social/interpessoal, a adaptação pessoal/emocional, e a adaptação vocacional; que refletem a forma como o estudante se adapta às exigências e desafios da instituição de ensino (Almeida et al., 1999, Baker, & Syrik, 1984; Seco et al., 2005).

A adaptação académica está associada à forma como os estudantes se adaptam às questões de índole curricular e ou educativa, nomeadamente: ao curso; aos métodos e estratégias de ensino e aprendizagem; ao sistema de avaliação; às mudanças na relação pedagógica; às competências de estudo; à gestão do tempo; ao rendimento escolar; e aos hábitos de estudo (Almeida, 2007; Almeida et al., 1999, 2002, 2003a; Almeida, Ferreira, & Soares, 2003b; Almeida, & Soares, 2004; Freitas et al., 2007; Nunes, & Almeida, 2009; Soares, Almeida, & Ferreira, 2006a).

A literatura tem evidenciado que estudantes com autoconfiança académica; elevadas crenças de autoeficácia (Chemer, Hu, & Garcia, 2001; Guerreiro, 2007; Fernandes, 2011); otimismo (Aspinwall, & Taylor; 1992; Patterson, 2011; Scheier, & Carver, 1992; Solberg-Nes, Evans, & Segerstrom, 2009; Yalim, 2007); autoperceção realista das suas capacidades académicas (Boulter, 2002); estratégias de aprendizagem ativas e colaborativas (Braxton, Milem, & Sullivan, 2000); *background* académico anterior (Almeida, 2007; Almeida, & Soares, 2004); objetivos e metas claras (Baker, & Syrik, 1984) e que se envolvem em atividades académicas (Almeida, et al., 2000; Nunes, 2012; Pascarella, & Tarenzini, 2005; Pinheiro, 2003; Vasconcelos, Almeida, Soares, 2002) encontram-se melhor ajustados academicamente à Universidade.

Paralelamente, a adaptação académica do estudante ao Ensino Superior sai, também, reforçada se o clima institucional for promotor da aprendizagem e do desenvolvimento dos estudantes (Soares et al., 2011). Especificamente, as investigações na área têm demonstrado que professores que recorrem a práticas e estratégias de ensino ativas (centradas no aluno e não nos professores) e cooperativas (e.g. trabalhos em grupo; tutorias); a métodos de avaliação focados nas competências; e a mecanismos positivos (e.g. feedback positivo) contribuem, de melhor forma, para a adaptação académica do estudante ao Ensino Superior (Almeida, 2007; Almeida, & Vasconcelos, 2008; Braxton, et al., 2000; Nunes, 2012; Pereira, 2007; Soares et al., 2011; Sullivan, 2000; Teixeira, Dias, Wottrich, & Oliveira, 2008).

A adaptação social/ interpessoal refere-se ao modo como os estudantes se adaptam às questões de natureza social e interpessoal, especialmente, na forma como

interagem com os vários elementos da comunidade académica (e.g. professores, grupo de pares, figuras de autoridade; e par romântico); e como se envolvem nas atividades recreativas, extracurriculares e no convívio social (Almeida et al., 1999, 2002, 2003b; Almeida, & Soares, 2004; Cabral, 2011; Freitas et al., 2007; Nunes, & Almeida, 2009; Oliveira, 2006; Soares et al., 2006a).

De acordo com Diniz e Almeida (2006), Gerdes e Mallickrodt (1994), Hinkle (2004), Pascarella e Tarenzini (2005), Pinheiro (2004), Seco et al. (2005), Sullivan (2010), e Thomas (2000) a qualidade das relações que o aluno estabelece com o grupo de pares e com membros do corpo docente; as redes de suporte social percebidas, e o sentimento de identidade que os estudantes apresentam em relação ao grupo de amigos são fatores fundamentais de socialização e de adaptação social. Corroborando esta ideia, Thomas (2000) descobriu, ainda, que as relações de reciprocidade entre os pares têm um impacto positivo e direto na forma como o estudante se adapta socialmente à Universidade, e se compromete com a instituição de Ensino Superior.

Também, a literatura tem evidenciado que o envolvimento do estudante em atividades recreativas, desportivas e extracurriculares pode ser um importante preditor de adaptação social (Almeida, & Nogueira, 2002; Almeida et al., 2000; Cordell-Mcnulty, 2009; Fredricks, & Eccles, 2006; Nunes, 2012; Pascarella, & Tarenzini, 2005; Sullivan, 2010; Teixeira et al., 2008); uma vez que estas atividades facilitam o processo de integração social do estudante em novos grupos, confere-lhe maiores oportunidades para sentimentos de identidade, bem como competências relacionais e de liderança (Almeida et al., 2000; Almeida, Guisande, & Paisana, 2012; Hinkle, 2004; Pinheiro, 2003; Vasconcelos et al., 2002) e aumentam as possibilidades de permanência do estudante na instituição de ensino (Cordell-Mcnulty, 2009).

A adaptação pessoal/emocional envolve aspetos adaptativos, associados, essencialmente, à construção do *self*, às perceções pessoais de bem-estar físico e psicológico, de autoestima e de equilíbrio emocional (e.g. estratégias de *coping* relativas ao stress; e personalidade) por parte do estudante (Almeida et al., 1999, 2002, 2003b; Almeida, & Soares, 2004; Cabral, 2011; Lencastre et al., 2000; Oliveira, 2006).

Neste ponto específico, a investigação tem demonstrado que as características de personalidade, tais como: a estabilidade emocional, a extroversão, e conscienciosidade (Becker, 2008; Chan, 2004; Christensen, 2012; Kurtz et al., 2012; Puher, 2009; Trapmann, Hell, Hirn, & Schuler, 2007); o otimismo (Aspinwall, & Taylor, 1992;

Patterson, 2011; Scheier, & Carver, 1992; Solberg-Nes et al., 2009); as estratégias de *coping* focadas na realização de problemas (Leong, Bonz, & Zachar, 1997); os estilos de vida saudáveis (Costa, 2008) e as atividades associativas, físicas e extracurriculares (Almeida, & Nogueira, 2002; Nunes, 2012), são fatores que se encontram positivamente associados com a diminuição da frequência de sintomas negativos e patológicos (e.g. depressão, perturbações de ansiedade...); com a promoção do bem-estar físico (e.g. ausência de doença física e comportamentos de risco) e psicológico; e com a adaptação pessoal e global do estudante ao Ensino Superior.

Assim, e de acordo com Porta-Nova (2009), é de extrema relevância que o estudante se encontre emocionalmente adaptado, e física e mentalmente funcional para fazer face às exigências académicas do Ensino Superior.

A adaptação vocacional/institucional relaciona-se com o grau de comprometimento do estudante na concretização dos seus projetos e objetivos educativos (pessoais, educativos e profissionais), e com o grau de satisfação em relação à experiência universitária, em geral (Almeida et al., 1999, 2002, 2003b; Almeida, & Soares, 2004; Oliveira, 2006).

De acordo com Almeida (2007), o jovem adulto que transita para o Ensino Superior e que experimenta e investe num curso e ou carreira profissional que corresponde à sua escolha e/ou projeto vocacional, encontra-se mais motivado, comprometido e adaptado institucional e vocacionalmente ao Ensino Superior; apresentando, também, resultados académicos mais elevados e, maiores níveis de satisfação (Albuquerque, Noriega, Martins, & Neves, 2008).

No entanto, de acordo com Santos (2000), a entrada na Universidade, para muitos estudantes, não é o produto de uma escolha, mas antes, o sentimento de dificuldades de colocação e/ou incapacidade para encontrar outras alternativas. A este propósito, Almeida (2007) refere que o desajustamento entre a escolha vocacional e o curso frequentado pode acarretar no estudante desmotivação em relação ao estudo, bem como insucesso académico, devido ao escasso sentido vocacional que o curso e as disciplinas curriculares lhe suscitam.

Efetivamente pode-se, então, referir que a adaptação ao Ensino Superior é um processo interativo e multidimensional por natureza, que envolve exigências e desafios académicos, pessoais, interpessoais, desenvolvimentais e vocacionais, que fazem apelo a diversas áreas do funcionamento do estudante (Cabral, 2011). Com efeito, e apesar de

Hendrickson, Rosen e Aune (2011), afirmarem que quando os alunos ingressam no Ensino Superior, apresentam, em geral, um desejo e/ou uma necessidade (quase inata) de se sentirem envolvidos, comprometidos e adaptados nos diversos domínios da vida universitária, também, é um facto presente na literatura, que quando estes discentes não possuem os recursos individuais necessários, quer de índole pessoal, vocacional, como de carácter académico, para fazerem face aos desafios e exigências associadas ao contexto universitário (Diniz, & Soares, 2006; Mazé, & Verliac, 2013; Pascarella, & Tarenzini, 2005; Pinheiro, 2004; Seco et al., 2005; Soares et al., 2011); revelam maiores dificuldades em adaptar-se ao Ensino Superior, apresentam níveis mais elevados de insucesso académico, e estão mais propensos a abandonar a Universidade (Abdullah, Elias, Mahyuddin, & Uli, 2009; Almeida, & Soares, 2004; Sullivan, 2010).

Nesse sentido, a instituição de Ensino Superior tem vindo, ao longo dos últimos anos, a assumir um papel ativo e responsivo em relação à qualidade da experiência universitária do estudante e na adaptação do mesmo ao Ensino Superior (Cabral, 2011); procurando, a partir de programas e serviços de apoio (e.g. psicológico, pedagógico, e psicopatológico), fomentar o envolvimento do estudante nas atividades e experiências académicas, pessoais, curriculares e/ou extracurriculares; promover o desenvolvimento pessoal, psicossocial e a saúde mental do estudante; estimular e maximizar as suas competências cognitivas; desenvolver métodos de estudo e de ensino-aprendizagem e estratégias de *coping* focadas na resolução dos seus problemas; prevenir e controlar fatores de risco; e intervir terapêuticamente em psicopatologias impeditivas de uma adaptação saudável do estudante no Ensino Superior (Almeida, & Cruz, 2010; Almeida, & Soares, 2004; Azevedo, & Faria, 2001; Cabral, 2011; Costa, 2008; Cunha, & Carrilho, 2005; Monteiro, 2008; Seco et al., 2005; Soares et al., 2011).

De facto, a literatura neste domínio tem referido que o estudante que se adapta com êxito ao Ensino Superior demonstra níveis mais elevados de sucesso universitário, de desempenho e rendimento académico, e estão mais propensos a permanecer na instituição universitária (Abdullah, Elias, Mahyuddin, & Uli, 2009; Baker, & Syrik, 1984; Sullivan, 2010). Também, e de acordo com Gerdes e Mallinckrodt (1994), num estudo efetuado com uma amostra de 208 alunos universitários, sobre a permanência do estudante no Ensino Superior, verificaram que a adaptação pessoal, social e académica eram preditores significativos e positivos do desempenho académico e da permanência do estudante na Universidade.

Por conseguinte, também, há evidências empíricas que relacionam direta e positivamente as variáveis socioculturais (e.g. sexo, idade, mudança de local de residência, e envolvimento em atividades recreativas e extracurriculares) e acadêmicas (e.g. opção de entrada no curso e/ou instituição, e envolvimento em atividades acadêmicas) com a adaptação do estudante ao Ensino Superior; com o seu bem-estar psicológico e satisfação com a instituição e/ou curso; com o seu desenvolvimento psicológico e social; e com o rendimento acadêmico do aluno (Costa, & Lopes, 2008; Monteiro, 2008; Soares et al., 2006), como se poderá aferir prontamente.

1.3 – Implicações das variáveis sociodemográficas e acadêmicas na adaptação ao ensino superior – alguns estudos nacionais e internacionais

1.3.1 – Sexo e Adaptação ao Ensino Superior

A literatura da área tem vindo a demonstrar que a variável pessoal sexo influencia, significativamente, a adaptação global do estudante ao Ensino Superior (Martin Jr., Swartz-Kulstad, & Madson, 1999; Soares, et al., 2006; Yalim, 2007). No entanto, e apesar dos resultados evidenciarem alguma inconsistência em torno do efeito deste fator na adaptação do estudante à Universidade (Yalim, 2007); a maioria das investigações tem comprovado que os indivíduos do sexo masculino encontram-se melhor adaptados, globalmente, ao Ensino Superior, do que os seus congéneres do sexo feminino (Abdullah, et al., 2009; Fernandes, 2011; Katz, 2008; Kyalo, & Chumba, 2011; Mattanah, Hancock, & Brand, 2004; Pinheiro, 2003; Porta-Nova, 2009; Soares et al., 2011).

Esta evidência é reforçada por Enochs e Roland (2006) que, ao estudarem a relação entre o sexo, o meio ambiente e a adaptação do estudante ao Ensino Superior, numa amostra de 511 estudantes que frequentavam o 1.º ano de uma universidade norte-americana, concluíram que os indivíduos do sexo masculino que viviam em residências universitárias apresentavam níveis de adaptação global e social mais elevados do que os seus homólogos do sexo feminino que viviam em condições similares. Também, Fernandes et al. (2005) evidenciaram, numa das suas investigações, que os estudantes do sexo feminino apresentavam níveis mais elevados de dilemas implicativos (e.g. abandono ou permanência), de gravidade sintomatológica, de dificuldades na resolução

de problemas; bem como maior vulnerabilidade em relação às exigências e dificuldades sentidas durante o processo de transição e adaptação para o Ensino Superior.

Porém, ainda no campo da adaptação e/ou ajustamento global do estudante ao Ensino Superior, há alguns estudos empíricos, que têm postulado que são os estudantes do sexo feminino que se encontram melhor adaptados ao Ensino Superior (Feldman, 1993; Granado et al., 2005; Strahan, 2003); e, outros que têm demonstrado a inexistência de diferenças significativas entre os estudantes universitários do sexo masculino e feminino (Costa, 2008; Leong, Bonz, & Zachar, 1997; Seco, et al., 2005).

Relativamente à dimensão pessoal/emocional da adaptação ao Ensino Superior, a literatura especializada tem verificado que os estudantes do sexo masculino se encontram melhor adaptados, pessoal e emocionalmente, ao Ensino Superior do que os estudantes do sexo feminino (Almeida, et al., 1999; Diniz, 2001; Duchesne, Ratelle, Larose, & Guay, 2007; Ferraz, & Pereira, 2002; Fernandes et al., 2005; Granado et al., 2005; Katz, 2008; Kyalo, & Chumba, 2011; Machado, & Almeida, 2000; Mattanah, et al., 2004; Pinheiro, 2003; Seco et al., 2005; Soares et al., 2011; Yalim, 2007). Em consonância com esta ideia, Silva (2003), num estudo transversal realizado com uma amostra de 404 estudantes universitários (238 alunos do 1.º ano e 166 do 4.º ano), verificou que os alunos do sexo masculino manifestavam níveis de bem-estar psicológico, físico, emocional, e de autonomia superiores quando comparados com os alunos do sexo feminino.

Analogamente, numa das suas investigações, Katz (2008) procurou, com uma amostra de 164 estudantes do 1.º ano do Ensino Superior (82 homens e 82 mulheres), estudar a importância dos fatores individuais (e.g. sexo) e ambientais na adaptação à Universidade, e concluiu que a variável sexo se encontrava positivamente associada à adaptação pessoal do estudante ao Ensino Superior. Segundo este autor, os alunos do sexo feminino estavam mais propensos a desenvolver sintomas de ansiedade e depressão e experimentar maior sofrimento psicológico do que os estudantes do sexo masculino; enquanto estes últimos apresentavam níveis superiores de bem-estar psicológico, físico e emocional, bem como melhor *coping* adaptativo (Katz, 2008).

Também, em consonância com estes resultados, Seco et al. (2005) procurou, num estudo realizado com uma amostra de 996 estudantes que frequentavam o 1.º ano do Instituto Politécnico de Leiria (67,4% do sexo feminino e 32,6% do sexo masculino), analisar se a variável sexo influenciava a adaptação pessoal e emocional do estudante ao

Ensino Superior; e concluíram que os estudantes do sexo masculino demonstravam melhores competências cognitivas e emocionais, maior autoconfiança, autonomia, otimismo e bem-estar psicológico, em geral, do que os alunos do sexo feminino.

De acordo com Fernandes et al. (2005), um dos fatores que pode estar relacionado com as dificuldades sentidas pelos estudantes do sexo feminino na adaptação pessoal ao Ensino Superior prende-se com as elevadas expectativas que este grupo apresenta (cf. Almeida et al., 2003a) em relação às diversas dimensões da vida universitária: académica, social, e pessoal. De facto, elevadas expectativas aliadas à falta de recursos e estratégias pessoais para resolver problemas associados à vida universitária, poderão, em parte, ser responsáveis por uma experiência de maior ameaça pessoal, sofrimento psicológico e de desilusão, vividos, frequentemente, pelas estudantes ao longo do primeiro ano no Ensino Superior (Fernandes et al., 2005).

Em relação, ainda, ao efeito da variável sexo na adaptação do discente ao Ensino Superior, diversas investigações têm comprovado que, no domínio académico e na componente estudo, são os estudantes do sexo feminino que se encontram melhor adaptados e ajustados à Universidade (Almeida, & Cruz, 2010; Almeida et al., 1999; Cordell-McNulty, 2009; Duchesne et al., 2007; Fernandes, 2011; Machado, & Almeida, 2000; Mattanah et al., 2004; Nunes, 2012; Nunes, & Almeida, 2009; Pinheiro, 2003; Seco et al., 2005; Silva, 2003; Soares, Almeida, & Ferreira, 2010; Tavares, 2012; Vasconcelos, Almeida, & Monteiro, 2005). De facto, a literatura tem evidenciado que os alunos do sexo feminino evidenciam uma melhor adaptação académica, um melhor rendimento universitário, uma melhor gestão do seu tempo, bem como melhores métodos e estratégias de estudo, do que os seus homólogos do sexo masculino (Almeida et al., 1999; Cordell-McNulty, 2009; Duchesne et al., 2007; Granado et al., 2005; Machado, & Almeida, 2000; Mattanah et al., 2004; Pinheiro, 2003; Soares, 2003).

Corroborando esta ideia, Nunes (2012) num estudo transversal realizado com uma amostra de 195 alunos, verificou que os estudantes do sexo feminino se encontravam melhor adaptados na componente estudo, do que os estudantes do sexo masculino. Este autor concluiu, ainda, que os alunos do sexo feminino apresentavam melhores competências e métodos de estudo; eram mais organizados na planificação e no desenvolvimento dos seus trabalhos; tentavam cumprir com os trabalhos e tarefas que lhes eram exigidos; e revelavam maior assiduidade nas aulas, do que os estudantes do sexo masculino (Nunes, 2012). Em consonância com estes resultados encontram-se as

investigações realizadas por Fernandes (2011), por Seco et al. (2005), e por Tavares (2012) que concluíram que os estudantes do sexo feminino demonstravam maior capacidade na organização do estudo e trabalho, e na gestão do tempo e dos recursos de aprendizagem disponibilizados pela instituição de Ensino Superior (e.g. suporte bibliográfico, apontamentos).

Estas evidências são consolidadas por Machado e Almeida (2000), que ao realizarem uma análise diferencial sobre a adaptação do estudante ao Ensino Superior, numa amostra de 403 alunos da Universidade de Évora (205 estudantes do 1.º ano e 198 do 4.º ano), verificaram que as raparigas se mostravam mais capazes de gerir o seu tempo, de organizarem os seus apontamentos, e de recorrerem mais, frequentemente, ao suporte bibliográfico durante a realização dos seus trabalhos. Estes autores revelam, ainda, que as estudantes do sexo feminino apresentam um maior número de horas de estudo diário, uma melhor preparação das matérias curriculares, encontram-se mais comprometidas com as tarefas académicas, e, sobretudo, melhor adaptadas ao curso (Machado, & Almeida, 2000).

Nesse sentido, e de acordo com Vasconcelos et al. (2005), são os alunos do sexo feminino que se encontram melhor preparados para enfrentar os desafios académicos inerentes à entrada no Ensino Superior, uma vez que as raparigas demonstram uma maior capacidade na gestão do seu tempo de estudo; na organização de materiais curriculares; na elaboração de resumos e apontamentos; na exploração de recursos bibliográficos e de leituras complementares às aulas, e na memorização de conteúdos escolares, do que os rapazes.

Concluindo, a literatura da área tem demonstrado, de modo consistente, que os estudantes do sexo feminino se envolvem mais ativamente nas atividades académicas e curriculares; e experimentam uma melhor adaptação académica e ao curso do que os estudantes do sexo masculino (Duchesne et al., 2007; Nunes, & Almeida, 2009; Vasconcelos et al., 2005).

No que concerne à adaptação social e interpessoal do estudante ao Ensino Superior, diversas investigações científicas têm verificado que o estudante do sexo masculino se encontra melhor adaptado socialmente ao Ensino Superior do que o estudante do sexo feminino (Abdullah et al., 2009; Cordell-McNulty, 2009; Diniz, 2001; Duchesne et al., 2007). Em concordância com esta evidência, Diniz (2001) procurou, num estudo realizado com uma amostra de 376 estudantes do 1.º ano da

Universidade do Minho, aferir se a variável sexo influenciava a adaptação social do estudante ao Ensino Superior, e verificou que os estudantes do sexo feminino evidenciavam maiores dificuldades na esfera relacional e social aquando da sua integração na Universidade, comparativamente com os estudantes do sexo masculino. Estes resultados são, também, reforçados por Enochs e Roland (2006) e Ferreira et al. (2001), que referem que os rapazes demonstram maior capacidade de estabelecer laços de amizade e de se envolver em atividades extracurriculares, quando comparados com as raparigas.

Corroborando estas investigações, McWhirter (1997) procurou, num estudo, realizado com uma amostra de 625 estudantes que frequentavam uma Universidade da Califórnia (51% do sexo feminino e 49% do sexo masculino), estudar o isolamento social, e verificou que os alunos do sexo feminino se encontravam mais propensos a desenvolver níveis superiores de solidão e de isolamento social, quando comparados com os seus pares do sexo masculino. Este autor concluiu, ainda, que as raparigas apresentavam mais dificuldades de adaptação ao *campus* universitário, demonstravam menor capacidade em estabelecer relações interpessoais; revelavam menor envolvimento nas atividades recreativas e extracurriculares dentro da esfera universitária e estavam menos propensas a deter uma posição de liderança em clubes e/ou associações académicas e recreativas (McWhirter, 1997).

De acordo com o mesmo autor, esta tendência dos estudantes do sexo feminino para apresentarem maiores dificuldades na adaptação social ao Ensino Superior, pode estar associada ao facto destas revelarem expectativas demasiado elevadas (comparativamente com os estudantes do sexo masculino) quanto à necessidade de criar e de estabelecer novos vínculos afetivos, íntimos, e sociais duradouros com os outros estudantes (McWhirter, 1997). De facto, diversos autores têm evidenciado que, quando os relacionamentos interpessoais não correspondem às expectativas das estudantes (do sexo feminino), estas, normalmente, recorrem a estratégias de *coping* emocionais, como a autculpabilização; o que reforça, assim, a sua propensão para o isolamento social e/ou, então, para a procura de suporte social nas figuras de vinculação e ou significativas (Enochs, & Roland, 2006; McWhirter, 1997; Yalim, 2007).

Assim, e em consonância com estas evidências, diversos estudos têm referido que os alunos capazes de estabelecer relacionamentos e amizades num novo ambiente e de se envolver em atividades académicas e extracurriculares de natureza associativa e

desportiva revelam uma maior integração social no contexto universitário (Enochs, & Roland, 2006; Nunes, 2012).

1.3.2 – Idade e Adaptação ao Ensino Superior

Após uma revisão da literatura sobre a relação entre a idade e a adaptação do estudante ao Ensino Superior, verificou-se que os alunos com mais idade se encontravam melhor ajustados, nos domínios pessoal/emocional, académico (curso), carreira, institucional, do que os alunos mais novos (Botto, 2013; Fernandes, 2011; Freitas et al., 2007; Porta-Nova, 2009; Soares et al., 2010; Teixeira, Bardagi, & Hurtz, 2007). Já na esfera interpessoal/social da adaptação ao Ensino Superior, eram os alunos com menos idade que demonstravam uma melhor adaptação ao Ensino Superior (Freitas et al., 2007; Salgado et al., 2010; Porta-Nova, 2009).

Corroborando estas evidências, Porta-Nova (2009), num estudo efetuado com uma amostra de 620 estudantes universitários, verificou que os estudantes mais velhos demonstravam uma maior maturidade psicológica; revelavam níveis mais elevados de bem-estar psicológico e de equilíbrio emocional; apresentavam métodos e estratégias de estudo mais eficazes; evidenciavam uma melhor gestão do seu tempo; pareciam apresentar um conhecimento mais sólido em relação ao curso; e mostravam-se melhor preparados aquando da realização dos exames, do que os estudantes com menos idade.

Por seu turno, e na mesma investigação, este autor evidenciou, ainda, que no domínio interpessoal, eram os alunos mais novos que se apresentavam melhor adaptados ao Ensino Superior (Porta-Nova, 2009). De acordo com Porta-Nova (2009), esta última evidência era espectável, visto que, os alunos mais velhos enfrentam, geralmente, mais desafios de índole pessoal, familiar, (e.g. casamento; parentalidade); e profissional (e.g. compromissos profissionais; ser trabalhador-estudante); o que acaba por condicionar a sua participação em algumas atividades de natureza social associadas à vida académica (Porta-Nova, 2009; Salgado et al., 2010).

Em conformidade com estas constatações, encontra-se o estudo realizado por Freitas et al. (2007), que num estudo realizado com uma amostra de 156 estudantes, verificaram que os estudantes com menos idade experienciavam maior envolvimento e satisfação na dimensão interpessoal, do que os estudantes com mais idade.

Paralelamente, e no mesmo estudo, estes autores aferiram, ainda, que eram os estudantes mais velhos que demonstravam níveis superiores de adaptação na esfera institucional e carreira do Ensino Superior (Freitas et al., 2007).

Também, em consonância com estes resultados, está Botto (2013), que num estudo, realizado com uma amostra de 405 estudantes universitários (com idades entre os 18 e 25 anos), evidenciou que os alunos com idades entre os 23 e 25 anos apresentavam projetos vocacionais mais concretos; demonstravam maior compromisso e satisfação com o curso; mostravam maiores competências e métodos de estudo; e revelavam estratégias de aprendizagem mais eficazes e adequadas, comparativamente com os estudantes com idades entre os 18 e os 22 anos.

Estas evidências são, ainda, reforçadas por Fernandes (2011), que num estudo realizado com uma amostra de 264 estudantes universitários, verificou que os estudantes mais velhos demonstram maiores competências de estudo, revelam maior satisfação e conhecimento em relação aos recursos disponibilizados pela instituição (e.g. biblioteca, *B-on*, *ISI Web of Knowledge*, etc.); e procuravam, mais recorrentemente, o docente para esclarecimento de dúvidas, em comparação com os estudantes mais novos.

1.3.3 – Mobilidade (estudantes deslocados ou não deslocados) e Adaptação ao Ensino Superior

A literatura da área tem vindo a demonstrar que os alunos não deslocados do seu local de residência apresentam, em geral, uma melhor adaptação ao Ensino Superior, do que os estudantes que se encontram deslocados da sua habitação natural (Costa, & Leal, 2008; Fernandes, 2011; Porta-Nova, 2009).

De facto, e em congruência com esta evidência, Seco et al. (2005) procurou, num estudo realizado com uma amostra de 996 estudantes que frequentavam o 1.º ano do Instituto Politécnico de Leiria (68,6% encontravam-se deslocados e 31,4% encontram-se a habitar no local de residência), aferir se a mobilidade (sair de casa vs. viver na sua residência) influenciava a adaptação do estudante ao Ensino Superior; e verificaram que os estudantes que permaneciam na sua residência apresentavam valores significativamente superiores de adaptação nos domínios: pessoal/emocional, estudo e institucional (avaliada através da versão reduzida do Questionário de Vivências Académicas (QVA-r) (Almeida et al., 1999) quando comparados com os estudantes

deslocados. Por seu lado, os estudantes que se encontravam deslocados da sua residência de origem revelavam pontuações mais elevadas na adaptação interpessoal/relacional, comparativamente com os estudantes não deslocados.

Seco et al. (2005) verificaram, ainda, que os estudantes não deslocados da sua residência apresentavam níveis mais elevados de bem-estar psicológico, de equilíbrio emocional, e de estabilidade afetiva; demonstravam maior autoconfiança e maior perceção das suas competências; revelavam maiores capacidades na gestão do seu tempo e na organização dos seus métodos e estratégias de estudo e de aprendizagem; demonstravam uma maior integração, envolvimento e comprometimento com a instituição de ensino; revelavam maior satisfação com os recursos e serviços disponibilizados pela academia; e sentiam um maior apoio e suporte por parte das figuras significativas, tanto na esfera psicológica, como na componente emocional e material. Já os estudantes deslocados da residência de origem destacavam-se (comparativamente aos estudantes não deslocados) em relação à necessidade de estabelecerem novas relações interpessoais; e de se envolverem em atividades extracurriculares, de modo, a ampliar as suas redes de suporte; e de desenvolver estratégias de *coping* para combater o isolamento e a solidão (Seco et al., 2005).

Estas evidências empíricas são, de acordo com Nunes (2012) e Tavares (2012), lógicas e esperadas, uma vez que os estudantes não deslocados aparentam ter um maior apoio e suporte em situações adversas, por parte das figuras parentais e securizantes (devido à proximidade); e demonstram estar mais desafogados em relação às tarefas domésticas diárias. De acordo com os mesmos autores, estes fatores permitem ao estudante usufruir de mais tempo para se dedicar ao estudo e às tarefas académicas; e ainda, proporcionam um melhor bem-estar psicológico e emocional ao estudante (Nunes, 2012; Tavares, 2012).

Paralelamente, também, Porta-Nova (2009) num estudo transversal realizado com uma amostra de 620 estudantes (74% viviam na sua residência original e 26% encontravam-se deslocados), sobre a adaptabilidade do estudante ao Ensino Superior, verificou que os alunos deslocados apresentavam maiores dificuldades na gestão do seu tempo e na organização dos métodos e estratégias de estudo; demonstravam maior insegurança; e revelavam elevada dependência em relação aos colegas e aos professores. Apesar deste autor afirmar, também, que o estudante que se encontra deslocado da sua residência e, conseqüentemente, distante das figuras parentais estar

mais propenso a desenvolver sintomas, como: saudades de casa, maior vulnerabilidade face ao *stress*, depressão, e isolamento; o estudo por ele realizado não revelou diferenças significativas entre os estudantes deslocados e não deslocados no que concerne à saúde mental (Porta-Nova, 2009).

Diversas investigações têm evidenciado que os estudantes deslocados da sua residência desenvolvem maiores saudades de casa (*homesickness*); revelam elevados níveis de ansiedade, de *distress* psicológico, e de depressão; apresentam problemas de isolamento e solidão; e demonstram pior adaptação à Universidade do que os estudantes que não se encontram deslocados da sua residência de origem (Costa, & Leal, 2008; Ferraz, & Pereira, 2002).

1.3.4 – O envolvimento do estudante em atividades extracurriculares e a Adaptação ao Ensino Superior

Após uma revisão da literatura sobre o envolvimento do estudante do Ensino Superior em atividades recreativas, desportivas e extracurriculares dentro e/ou fora do *campus* universitário, verificou-se que a maioria das investigações têm comprovado que o envolvimento nestas atividades é um importante preditor da adaptação social/interpessoal (Almeida, & Nogueira, 2002; Almeida et al., 2000; Bohnert, Aikins, & Edidin, 2007; Cordell-McNulty, 2009; Fredricks, & Eccles, 2006; Gavin, 2008; Pascarella, & Tarenzini, 2005; Seco et al. 2005; Sullivan, 2010; Teixeira et al., 2008; Vasconcelos et al., 2002); da adaptação pessoal/emocional (e.g. bem-estar físico e psicológico) (Almeida, & Nogueira, 2002; Almeida et al., 2000; Gavin, 2008; Soares et al., 2011) e da adaptação à dimensão carreira e institucional (Almeida, & Nogueira, 2002; Almeida et al., 2000; Gavin, 2008) do estudante ao contexto universitário.

Em conformidade com esta revisão empírica, deparamo-nos com um estudo transversal realizado por Nunes (2012), com uma amostra de 195 estudantes, que ao apurar o impacto das atividades académicas e extracurriculares na adaptação do estudante ao Ensino Superior, verificou que os alunos que se encontravam envolvidos em atividades académicas e extracurriculares, tanto de natureza recreativa como associativa, encontravam-se melhor integrados socialmente; sentiam-se mais satisfeitos com o curso e/ou carreira escolhida; apresentavam melhores competências relacionais e de autonomia; e experienciavam melhor bem-estar físico e psicológico.

Estes resultados são reforçados por Almeida e Nogueira (2002), que procuraram, com uma amostra de 214 alunos da Universidade do Minho, analisar em que medida o envolvimento do estudante em atividades extracurriculares (e.g. atividades de gestão pedagógica ou atividades desportivas e culturais) influenciava a qualidade da sua adaptação e rendimento universitário; e verificaram que os alunos que se envolviam em atividades extracurriculares encontravam-se melhor adaptados do que aqueles que não praticavam qualquer tipo de atividade. De acordo com estes autores, os estudantes que se encontravam envolvidos em atividades extracurriculares demonstravam uma maior satisfação com o curso e com a instituição de ensino; melhores competências relacionais e de estudo; bem-estar físico e psicológico, projetos vocacionais, e um melhor conhecimento das infraestruturas e dos serviços existentes na Universidade (Almeida, & Nogueira, 2002).

Tomando como referência, ainda, os estudantes que se encontram envolvidos em atividades extracurriculares, algumas investigações têm verificado que os alunos que exercem, somente, atividades de natureza académica revelam maior investimento no curso, nas tarefas académicas e de aprendizagem, e apresentam um maior rendimento universitário (Almeida, 2007; Almeida, & Nogueira, 2002; Almeida et al., 2000; Pinheiro, 2003). Por seu turno, os alunos que apresentam maior envolvimento em atividades desportivas, culturais, recreativas e associativas, apesar de evidenciarem maiores competências interpessoais, de autonomia e de liderança; maiores sentimentos de pertença em relação à instituição; maior bem-estar emocional e relacional; e maiores ganhos na sua valorização socioprofissional, apresentam uma menor assiduidade às aulas e um menor rendimento académico (e.g. aprovação a um menor número de unidades curriculares) (Almeida, 2007; Almeida et al., 2000; Almeida, & Soares, 2004; Pinheiro, 2003; Seco et al., 2005).

Em relação a esta temática, apesar de Almeida e Nogueira (2002), Almeida et al. (2012), e Pascarella & Terenzini (2005) afirmarem que as atividades extracurriculares se correlacionam positivamente com a adaptação do estudante no domínio académico e/ou estudo/curso, várias investigações têm revelado que o envolvimento do aluno nestas atividades extracurriculares poderá afetar a realização dos seus trabalhos académicos, bem como fragilizar o seu rendimento universitário (Almeida et al., 2000; Almeida, & Soares, 2004; Freitas et al., 2007; Vasconcelos et al., 2002). De facto, diversos estudos têm apontado para a dificuldade do estudante universitário em

conciliar o tempo e a energia despendida nas atividades extracurriculares com o investimento que é necessário, por parte do mesmo, para com o estudo e as tarefas e trabalhos académicos (Almeida et al., 2000; Almeida, & Soares, 2004; Vasconcelos et al., 2002).

Corroborando esta ideia, Fernandes e Almeida (2005), num estudo realizado com uma amostra de 68 estudantes do 1.º ano da Universidade do Minho, verificaram que os alunos que demonstravam melhor rendimento académico apresentavam um maior cuidado e um investimento mais regular nas tarefas curriculares e nas atividades de estudo; uma melhor gestão do seu tempo; um maior realismo quanto às suas expectativas à entrada para a Universidade; uma maior segurança nas suas escolhas vocacionais; e tendiam a mostrar pouco interesse em evolver-se em atividades extracurriculares de natureza tanto institucional, como social e recreativa. Por outro lado, os alunos que revelavam pior rendimento universitário demonstravam elevadas expectativas de envolvimento social; um maior envolvimento em atividades extracurriculares; um maior afastamento da vida académica, e revelavam pouco interesse no investimento curricular (Fernandes & Almeida, 2005).

1.3.5 – Opção de curso e/ou instituição e Adaptação ao Ensino Superior

A literatura neste domínio têm demonstrado que os estudantes que se encontram colocados na sua primeira escolha vocacional (curso) e institucional (instituição) evidenciam em geral, uma melhor adaptação ao Ensino Superior, do que aqueles que frequentam uma 2.ª, 3.ª e/ou outra opção de vocação (Nunes, 2012; Seco et al., 2005). De facto, e em conformidade com esta evidência, Freitas et al. (2007) procuraram, num estudo realizado com uma amostra de 156 estudantes (83,9% da amostra frequentava o curso de primeira opção e 16,1% não; assim como, 64,1% dos estudantes encontravam-se colocados na sua primeira escolha institucional, e 35,9% não), avaliar se a opção de curso e/ou instituição influenciava a adaptação do estudante ao Ensino Superior, e verificaram que os estudantes que frequentavam a sua primeira escolha vocacional (em função do curso) apresentavam pontuações mais elevadas de adaptação ao Ensino Superior, quando comparados com estudantes que se encontravam colocados numa outra opção de vocação. Também, na mesma investigação, Freitas et al. (2007) concluíram que relativamente à escolha da instituição, os alunos que frequentavam a sua

primeira opção evidenciavam resultados superiores e significativos na dimensão carreira e institucional (do QVA-r) de adaptação ao Ensino Superior, comparativamente com os estudantes que se encontravam colocados numa outra opção institucional.

Estes resultados são reforçados por Nunes (2012) que, num estudo transversal realizado com uma amostra de 195 estudantes (84,1% frequentavam o curso de 1.^a opção e 15,9 não; assim como, 38,5% da amostra encontrava-se situada na sua 1.^a opção institucional, e 61,5 não), evidenciou que os alunos que se encontravam colocados no curso de primeira opção demonstravam maior integração e adaptação ao Ensino Superior, principalmente, nas dimensões pessoal, carreira e institucional (do QVA-r). Nesse sentido, e de acordo com o mesmo autor, os estudantes que frequentavam um curso de 1.^a opção encontravam-se mais satisfeitos, motivados e empenhados no curso, demonstravam maior bem-estar físico e psicológico, apresentavam uma melhor capacidade para gerir os seus projetos vocacionais, e anteviam melhores perspetivas de carreira, quando comparados com os estudantes que frequentavam uma 2.^a, 3.^a e/ou outra escolha vocacional (Nunes, 2012).

Corroborando estes últimos resultados, também, Seco et al. (2005), numa investigação realizada com uma amostra de 996 estudantes que frequentavam o 1.^o ano do Instituto Politécnico de Leiria (69,1% dos estudantes encontravam-se matriculados no curso de 1.^a opção enquanto 30,9% não; bem como 66,4% do estudantes frequentavam a 1.^a opção institucional e 33,6% não) evidenciaram que os alunos que se encontravam a frequentar o curso de 1.^a opção apresentavam maiores níveis de adaptação à Universidade, nomeadamente, na esfera pessoal, institucional, e carreira (do QVA-r), do que aqueles que estavam colocados numa outra opção vocacional. Ainda, no mesmo estudo, Seco et al. (2005) verificou que os alunos que frequentavam a instituição de 1.^a opção encontravam-se melhor adaptados ao Ensino Superior, em todas as dimensões (do QVA-r), exceto na esfera interpessoal, quando comparados com os estudantes que frequentavam uma 2.^a, 3.^a e ou outra opção institucional.

De facto, alguns estudos têm demonstrado que, no domínio interpessoal/social da adaptação do estudante ao Ensino Superior, são os alunos que não frequentam o curso e/ou instituição de 1.^o opção que se encontram melhor adaptados ao Ensino Superior (Almeida et al., 2005; Seco et al., 2005). De acordo com Almeida et al. (2005) e Almeida, Guisande, Soares, e Saavedra (2006) esta evidência pode justificar-se pelo facto do estudante universitário, por estar matriculado num curso que não corresponde à

sua real escolha vocacional, investe e envolve-se mais nas áreas interpessoais e sociais, do que no próprio curso (e.g. entrada num curso como “trampolim” para o curso da sua 1.º escolha vocacional).

1.3.6 – O ano de curso frequentado e a Adaptação ao Ensino Superior

A literatura neste domínio específico tem vindo a evidenciar que o ano frequentado pelo estudante influencia, significativamente, a adaptação do aluno ao Ensino Superior (Botto, 2013; Costa, & Oliveira, 2010; Fernandes, 2011; Igue et al., 2008; Machado, & Almeida, 2000; Nunes, 2012; Porta-Nova, 2009; Seco et al., 2005; Silva, 2003; Teixeira et al., 2007). No entanto, e apesar dos resultados demonstrarem algumas incongruências em torno do efeito desta variável na adaptação do estudante à Universidade; a maioria das investigações realizadas têm comprovado que os estudantes que se encontram a frequentar anos de estudo mais avançados revelam níveis mais elevados de adaptação ao Ensino Superior, nos domínios académico (estudo), pessoal/emocional, e interpessoal/social (Machado, & Almeida, 2000; Nunes, 2012; Porta-Nova, 2009) quando comparados com os estudantes que frequentam os primeiros anos de ensino.

Por seu turno, e, ainda, em relação, à adaptação do estudante ao Ensino Superior, seria também, espectável que os alunos que se encontram a frequentar os últimos anos de formação (pela experiência universitária acumulada) se demonstrassem mais envolvidos, satisfeitos e identificados com o curso, com a instituição de ensino, bem como com a sua carreira futura (Teixeira et al., 2007); no entanto o que alguns estudos científicos têm evidenciado é que são os estudantes que cursam os primeiros anos da Universidade que se encontram melhor adaptados ao Ensino Superior, nos domínios institucional e carreira (Porta-Nova, 2009; Seco et al., 2005; Silva, 2003; Teixeira et al., 2007).

De facto, e em consonância com estas evidências, Porta-Nova (2009) num estudo transversal realizado com uma amostra de 620 estudantes universitários (272 do 1.º ano, 159 do 2.º ano; 119 do 3.º ano, 70 do 4.º ano) procurou avaliar se o ano de curso frequentado influenciava a adaptação do estudante ao Ensino Superior, e evidenciou que os alunos que frequentam os últimos anos de formação apresentam uma melhor adaptação ao Ensino Superior, nos domínios pessoal, interpessoal, e académico,

comparativamente com os alunos que cursavam os primeiros anos de ensino. De acordo com o mesmo autor, estes alunos que se encontravam a frequentar os últimos anos de formação demonstravam uma maior autoconfiança, autoestima e equilíbrio emocional; avaliavam, de uma forma mais positiva, os seus conhecimentos académicos e curriculares; apresentavam estratégias e métodos mais eficazes de estudo; e revelavam uma maior gestão na planificação e organização do seu tempo em função das exigências académicas (Porta-Nova, 2009), do que aqueles estudantes que cursavam o 1.º ano da Universidade. Por outro lado, Porta-Nova (2009), no mesmo estudo, evidenciou que os estudantes que frequentavam os primeiros anos de ensino demonstravam melhor adaptação ao Ensino Superior, nos domínios institucional e de carreira, quando comparados com os estudantes que frequentavam os últimos anos de formação.

Estas últimas constatações são corroboradas, também, por Teixeira et al. (2007) que num estudo transversal, realizado com uma amostra de 342 estudantes universitários, verificaram que os alunos que frequentavam o 1.º ano evidenciavam maiores pontuações na dimensão carreira, do que aqueles estudantes que frequentavam os últimos anos do curso. Assim, e de acordo com Porta-Nova (2009), Silva (2003), e Teixeira et al. (2007) estes resultados podem ser analisados, por um lado, na lógica de que os estudantes do 1.º ano por apresentarem expectativas elevadas e positivas (muitas vezes irrealistas) em relação ao curso, à instituição e à carreira profissional, apresentam valores mais elevados de adaptação na esfera institucional e carreira, do que os estudantes que cursam os últimos anos de ensino. Por outro lado, esta evidência pode ser, também, explicada no sentido de que os estudantes dos últimos anos, por estarem prestes a enfrentar as incertezas relativas ao seu futuro profissional, apresentam pontuações menos elevadas na adaptação à instituição e carreira, do que os estudantes do 1.º ano de curso (Porta-Nova, 2009; Silva, 2003; Teixeira et al., 2007).

Paralelamente, Machado e Almeida (2000) num estudo transversal, realizado com uma amostra de 403 estudantes da Universidade de Évora (205 estudantes do 1.º ano e 198 do 4.º ano) verificaram que as estudantes do 1.º ano demonstravam maiores dificuldades na adaptação à instituição e ao curso quando comparadas com as estudantes do 4.º ano.

Corroborando estas constatações, Nunes (2012) numa investigação transversal, realizada com uma amostra de 195 alunos universitários, verificou que os estudantes que frequentavam o 4.º ano de curso demonstravam uma melhor adaptação na dimensão

estudo (do QVA-r), do que os alunos que frequentavam os primeiros anos do Ensino Superior. Segundo o mesmo autor, estes estudantes apresentavam melhores estratégias e métodos de estudo; exibiam ritmos de trabalho mais regulares; evidenciavam uma melhor gestão do seu tempo, eram mais ativos e proactivos na sua aprendizagem, demonstravam maior segurança e autonomia nas tarefas académicas; revelavam uma maior motivação intrínseca pelo saber; demonstravam uma definição mais clara dos objetivos e tarefas a cumprir; e mostravam uma maior capacidade para articular informação interdisciplinar e transdisciplinar (Nunes, 2012). Ainda, na componente estudo da adaptação ao Ensino Superior, Nunes (2012) observou que à medida que o estudante vai evoluindo no curso, este parece demonstrar melhores estratégias e métodos de estudo, um maior acompanhamento das aulas, uma melhor organização dos apontamentos, e uma gestão mais eficiente do seu tempo.

Ainda, na mesma investigação, Nunes (2012) evidenciou que os estudantes que frequentavam o 3.º ano de ensino encontravam-se melhor adaptados na esfera institucional do que os estudantes que se encontravam a cursar os primeiros anos de curso na Universidade. Para este autor, os estudantes do 3.º ano apresentavam um maior interesse pela instituição de ensino; demonstravam um maior enraizamento e sentimento de pertença à instituição universitária; e valorizavam mais os serviços e estruturas existentes.

Também, Fernandes (2011), num estudo transversal efetuado com uma amostra de 264 alunos, verificou que os estudantes do 3.º ano encontravam-se melhor adaptados na dimensão carreira do Ensino Superior, do que os discentes que cursavam o 1.º e o 2.º ano da Universidade.

Este resultado contraria algumas investigações precedentes (e.g. Porta-Nova, 2009; Seco et al., 2005; Silva, 2003; Teixeira et al., 2007) que evidenciavam que os estudantes que frequentavam o 1.º ano de curso demonstravam melhor adaptação, na dimensão carreira, do que os alunos que frequentavam anos de estudo mais avançados. Contudo, e, de acordo com Fernandes (2011) esta evidência poderá relacionar-se com o facto de no 3.º ano de curso, os estudantes universitários frequentarem unidades curriculares com metodologias mais práticas e mais direcionadas para o desenvolvimento de competências e conhecimentos científicos e técnicos que são fundamentais para o exercício da sua futura carreira.

Em, congruência com esta última investigação, também, Costa e Oliveira (2010) num estudo transversal, desenvolvido com uma amostra de 335 alunos universitários (207 do 1.º ano e 128 do 3.º ano) verificaram que os estudantes do 3.º ano apresentavam uma melhor adaptação ao curso, à instituição de ensino, e ao processo de ensino-aprendizagem, do que os estudantes do 1.º ano. De facto, e de acordo com estes autores, os presentes resultados podem dever-se às possíveis dificuldades que os discentes do 1.º ano encontram no novo contexto de ensino, que é menos estruturado e mais ambíguo do que o Ensino Secundário (Costa, & Oliveira, 2010).

Ainda, em relação aos resultados obtidos nesta investigação, Costa e Oliveira (2010) revelaram que os estudantes do 3.º ano de curso demonstravam-se, assim, mais envolvidos e identificados com o curso, apresentavam uma maior organização do seu trabalho, bem como uma melhor gestão do seu tempo e recursos; e encontram-se melhor adaptados ao funcionamento da própria instituição.

Estas constatações, também, são corroboradas por Botto (2013) e Igue et al. (2008) que verificaram que os alunos mais avançados no curso demonstravam melhor envolvimento nos processos de ensino-aprendizagem, revelavam maior adaptação ao curso e apresentavam melhores perspectivas de carreira, do que aqueles estudantes que se encontravam a iniciar o 1.º ano do Ensino Superior.

Para Botto (2013), é natural que os estudantes universitários com um percurso académico mais alargado se encontrem melhor adaptados ao curso; apresentem melhores estratégias para alcançar o seu objetivo vocacional; revelem melhor perspectivas de carreira; e demonstrem maiores conhecimentos relacionados com o curso, uma vez que, ao longo do seu percurso académico, estes estudantes vão desenvolvendo novas capacidades e competências, novos métodos de aprendizagem, novas rotinas de estudo, e vão, também, adquirindo maior autonomia e maturidade académica e pessoal.

Em suma, o processo de transição e de adaptação do estudante ao Ensino Superior é um processo complexo e multidimensional que envolve um conjunto de mudanças, desafios e exigências que podem ter um maior ou menor, impacto na vida do estudante (Azevedo, & Faria, 2001; Baker, & Siryk, 1984; Nunes, 2012; Soares, Almeida et al., 2006). No entanto, o sucesso neste processo vai depender, da qualidade das características desenvolvimentais do estudante (e.g. grau de autonomia e maturidade

psicológica); dos seus recursos pessoais (e.g. expectativas; estratégias de *coping* e características da personalidade – personalidade e otimismo); das suas características demográficas e académicas; das suas estruturas de suporte (e.g. família, grupo de pares e professores); bem como do apoio disponibilizado pela instituição de ensino e do clima institucional (Fernandes, & Almeida, 2005; Machado, & Almeida, 2000; Mazé, & Verhac, 2013; Nunes, 2012; Pinheiro, 2003; Seco et al., 2005; Soares et al., 2011).

Assim, no próximo capítulo será explorada a importância da personalidade no processo de adaptação do estudante ao Ensino Superior.

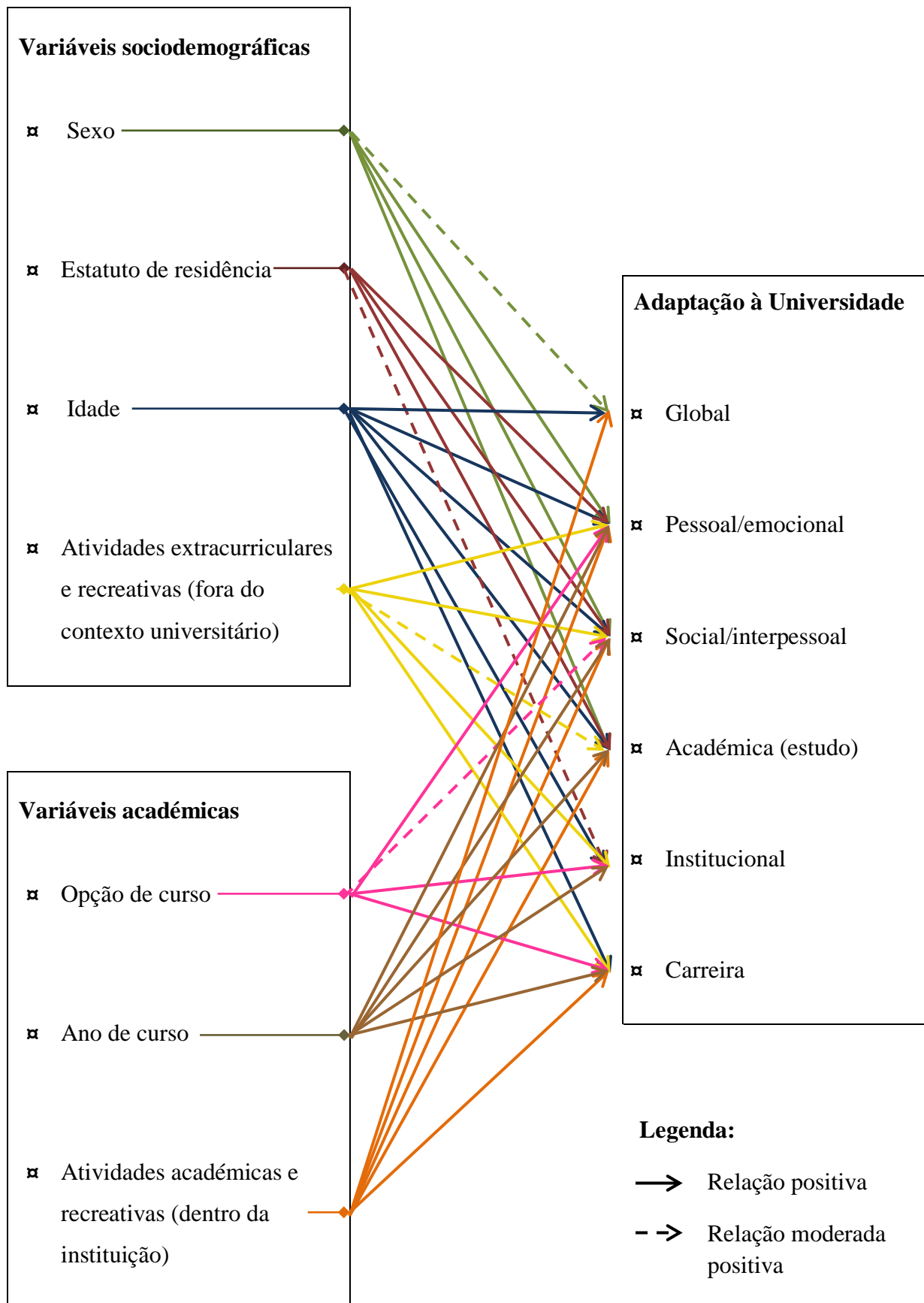


Figura 1 – Relação entre as variáveis sociodemográficas e académicas e a adaptação ao Ensino Superior

CAPÍTULO II – PERSONALIDADE: UM OLHAR SOBRE OS TRAÇOS

2.1 – Personalidade: Definição e Clarificação do Conceito

A personalidade é um construto da psicologia que centra o seu estudo nas diferenças individuais da natureza humana, e que tem assumido, ao longo dos anos, preponderante relevância no campo da avaliação psicológica (Allport, 1973; Eysenck, 1994; Pervin, & Cervone, 2010; Queirós, 1997; Silva, & Nakano, 2011). Por essa razão, diversos estudos e investigações têm sido desenvolvidos com o objetivo de contribuir para uma compreensão mais lata e abrangente da mesma (Silva, & Nakano, 2011).

De acordo com Allport (1973), Barenbaum e Winter (2008), Queirós (1997) e Silva (2010), existem diversas definições de personalidade. Estas definições foram sendo desenvolvidas, ao longo dos anos, por vários autores e teorias que forneceram diferentes contributos para uma melhor consolidação e conceptualização deste construto.

Allport (1973) foi um dos primeiros autores a dedicar-se ao estudo deste conceito e, de acordo com o mesmo, a personalidade consiste numa organização dinâmica intra-individual dos sistemas psicofísicos que determina o comportamento e os pensamentos característicos do indivíduo, assim como a forma particular como este se adapta ao meio em que se insere. De acordo com o mesmo autor, a personalidade consiste, assim, numa organização interna que retrata o que a pessoa é na realidade, ou seja, as suas características e qualidades, podendo ser descritas e medidas objetivamente (Allport, 1973).

Alguns anos mais tarde, Cattell (1979) apresentou a sua própria análise do que seria a personalidade. Segundo este autor, a personalidade consiste num conjunto de traços que predispõe a pessoa a comportar-se, consistentemente, de determinada forma, em dados contextos (Cattell, 1979). Por sua vez Eysenck (1990), observa a personalidade como uma estrutura mais ou menos estável e duradoura do temperamento, carácter, inteligência e aspetos físicos de uma pessoa, que determina a sua adaptação ao meio ambiente.

Ainda, relativamente, ao conceito de personalidade, McCrae e John (1992) defendem que este construto é determinado pelos traços disposicionais, pelas adaptações características e pela biografia do sujeito. Os traços disposicionais

constituem os cinco fatores básicos e universais da personalidade humana enquanto as adaptações características residem nas atitudes, nas relações, nos papéis e nos objetivos da pessoa (McCrae, & John, 1992).

Algumas definições mais recentes da personalidade podem ser encontradas por exemplo em Pervin e John (2004). Estes dois autores defendem que a personalidade pode ser definida, de um modo genérico, como a representação das características do indivíduo que explicam padrões consistentes de pensamentos, sentimentos e comportamentos (Pervin, & John, 2004). Já Feldman (2001) diz-nos que este construto integra as características que são consideradas relativamente duráveis e que diferenciam os seres humanos, isto é, os comportamentos que fazem com que cada indivíduo seja singular.

O campo da personalidade relaciona-se com aquilo a que comumente se designa de a “verdadeira natureza da pessoa”. Este campo enfoca os aspetos diferentes da pessoa e também os padrões consistentes de comportamento e as qualidades internas do sujeito (Pervin, & Cervone, 2010; Pervin, & John, 2004). Existe um interesse especial pela maneira como os sentimentos, os comportamentos e os pensamentos do ser humano se conjugam, de forma a torná-lo único e peculiar (Pervin, & John, 2004). A personalidade é, portanto, aquilo que leva cada um de nós a se comportar de forma consistente e previsível em diferentes situações e durante períodos de tempo extensos (Feldman, 2001).

Diversas abordagens surgem quando se incide sobre a personalidade. A personalidade pode ser vista, por exemplo, através da abordagem dos traços, incluindo a teoria dos traços de Allport, as teorias de Cattell e de Eysenck, das abordagens baseadas na aprendizagem, das abordagens biológicas e também das humanísticas (Digman, 1990; Feldman, 2001; Queirós, 1997).

Na presente dissertação, a abordagem utilizada será a abordagem baseada nos traços de personalidade, mais especificamente o modelo dos cinco fatores da personalidade (e.g. Digman, 1990; Goldberg, 1990; McCrae, & John, 1992). No entanto parece relevante uma breve apresentação das teorias com maiores contributos para o estudo da personalidade, de modo a enquadrarmos este construto e a melhor se compreender esta opção teórica.

Abordagens baseadas na Aprendizagem: Estas abordagens, de acordo com Bandura (1986), veem a personalidade como o somatório das respostas aprendidas pelo

indivíduo face ao ambiente externo. De facto, para este autor, o comportamento do sujeito é aprendido através da observação do exterior; e a personalidade desempenha um papel fundamental na explicação das diferentes capacidades e predisposições do indivíduo para aprender por observação, bem como em relação ao significado emocional dado por este relativamente à observação “aprendida” (Bandura, 1986).

Feldman (2001) refere, também, que estas abordagens tendem a ignorar os fatores internos, como: os sentimentos, os pensamentos e as motivações; dado que, para os autores da aprendizagem social, as respostas dadas pelas pessoas em diferentes contextos são motivadas por padrões de reforço que ocorreram anteriormente em situações semelhantes.

Abordagens Biológicas: De acordo com Pervin e John (2004), a personalidade é percebida, à luz destas abordagens, como algo que é influenciado por processos biológicos. Os teóricos destas abordagens afirmam que as diferenças de temperamento entre os seres humanos são hereditárias e, de um modo geral, estáveis ao longo do tempo (Pervin, & John, 2004).

Abordagens Humanistas: Segundo Rogers (1985), o núcleo da personalidade baseia-se na experiência pessoal e na capacidade de automotivação da pessoa para ativar todas as suas potencialidades humanas de modo a mudar, crescer, e assim, tornar-se pessoa (e.g. sentir-se bem consigo própria). De acordo com o mesmo autor, esta tendência do indivíduo se expressar e atualizar todas as suas capacidades, valoriza o seu *self*, que é, de acordo com Rogers (1985), uma estrutura composta de experiências que a pessoa atribui ao seu comportamento, e que funciona como uma autoimagem coerente de si mesmo.

Abordagem dos traços: esta abordagem vê as diferenças individuais do ser humano como disposições inatas que são estáveis ao longo do tempo, assumindo que os traços explicam muito daquilo que define o ser humano (Kurtz, & Tiegreen, 2005). De acordo com McCrae e Costa (2008) e McCrae e John (1992) os traços apontam para padrões de ação e de reação mais ou menos consistentes e recorrentes que permitem caracterizar uma pessoa. Ao mesmo tempo é possível também com essa informação distinguir um ser humano de outro (McCrae, & Costa, 2008; McCrae, & John, 1992). A teoria dos traços de personalidade vê, assim, a essência da natureza humana através das diferenças individuais de cada ser, permitindo assim descobrir generalizações empíricas

sobre como outras pessoas com traços similares se comportam (McCrae, & Costa, 2008; McCrae, & John, 1992). Dentro desta abordagem encontramos diferentes teorias:

Teoria dos traços de Allport

Esta teoria defende que os traços de personalidade constituem uma componente básica da organização psicológica da pessoa, que a leva a apresentar determinados comportamentos e/ou predisposições estáveis, em diferentes contextos (Allport, 1961). De acordo com Allport (1961) existem três tipos de traços básicos da personalidade, que são: os traços cardinais, centrais e secundários.

Os traços cardinais encontram-se presentes na maioria dos comportamentos e atividades da pessoa (e.g. alcançar determinado objetivo académico, profissional, pessoal). Os traços centrais correspondem às características gerais da pessoa (e.g. alegre, tímido, responsável), no entanto. Por sua vez, os traços secundários são aqueles mais específicos e menos intensos e relevantes na caracterização da personalidade humana (e.g. gostar de andar de comboio) (Allport, 1961).

Teoria de Cattell

A teoria de Cattell considera que é possível efetuar uma identificação e medição de todos os traços, bem como das suas relações, através do método de análise fatorial, em que cada fator seria traduzido num conjunto próprio de traços, podendo a personalidade ser caracterizada pela forma como cada fator é traduzido (Cattell, 1990; Queirós, 1997). Nesse sentido, Cattell realizou uma investigação, partindo de uma lista de 18.000 adjetivos ingleses, elaborada por Allport e Odbert em 1936; e que estavam relacionados com conceitos como carácter, capacidades, comportamento pessoal, talentos, personalidade, e/ou traços (Althoff, 2010; Cattell, 1990). Este autor identificou, através da técnica de análise fatorial, 16 dimensões, consideradas factorialmente como traços básicos da personalidade capazes de prever o comportamento do sujeito (Cattell, 1990). De acordo com Cattell (1990), os 16 fatores básicos da personalidade identificados foram: a afabilidade, o raciocínio, a estabilidade, a dominância, a animação, a atenção às normas, o atrevimento, a sensibilidade, a vigilância abstração, a privacidade, a apreensão, a abertura à mudança, a autossuficiência, o perfeccionismo, e a tensão.

Teoria de Eysenck

Eysenck (1990) definiu a personalidade como uma organização relativamente estável e duradoura do temperamento, carácter, inteligência e aspetos físicos de uma

pessoa, que determina a sua adaptação ao meio ambiente. Numa fase inicial, Eysenck identificou duas dimensões básicas da personalidade e identificou-as como *introversão-extroversão* e *neuroticismo* (Eysenck, 1990). Posteriormente o autor acrescentou uma terceira dimensão: o *psicoticismo* (Eysenck, 1990). De acordo com Eysenck (1990), este modelo implica que todas as pessoas possam ser caracterizadas em função do nível de Extroversão, de Neuroticismo e de Psicoticismo. Assim, sendo, as pessoas com pontuações elevadas na extroversão são sociáveis, têm muitos amigos, são espontâneas e agem sobre impulso. Por sua vez, as pessoas com valores elevados de psicoticismo são solitárias, insensíveis e não se interessam pelo estabelecimento de muitas relações interpessoais. Os sujeitos com níveis elevados de neuroticismo são mal-humorados, tensos e têm baixa autoestima (Pervin, & John, 2004).

Modelo dos Cinco Fatores

Este modelo considera a existência de cinco traços básico e universais que explicam a personalidade humana (McCrae, 2006; McCrae, & John, 1992). Uma vez que esta dissertação terá como enquadramento da personalidade este modelo, é efetuada a sua descrição mais pormenorizada no próximo tópico.

Em suma, com a existência de diversas teorias e modelos explicativos da personalidade torna-se difícil identificar uma que seja a mais rigorosa e adequada. Cada uma das teorias dá relevo a diferentes aspetos da personalidade e apresenta diferentes axiomas (Feldman, 2001). No entanto, nesta dissertação de mestrado optou-se pelo modelo dos cinco fatores da personalidade, dado que se trata de um modelo flexível e compreensivo, que permite prever acontecimentos de vida, compreender a envolvimento cultural e a capacidade de adaptação psicológica e, acima de tudo, efetuar uma avaliação da personalidade (Lima, & Simões, 2003; McCrae, 2006; McCrae, & Terracciano, 2005). De acordo com Feldt et al. (2011), Heaven, Fitzpatrick, Craig, Kelly e Sebar (2000), Kurtz et al. (2012), McCrae e Costa (2008), e Puher (2009), este modelo por ser, também, uma taxonomia concisa e abrangente das diferenças individuais da personalidade, e por ser universal e replicável a diferentes culturas, têm sido, amplamente, aceite pelos teóricos que têm estudado a relação entre a personalidade, a adaptação ao Ensino Superior e o rendimento académico do estudante.

2.2 – O Modelo dos Cinco Fatores de Personalidade

O modelo dos cinco fatores da personalidade teve a sua origem a partir das investigações conduzidas no campo das teorias fatoriais e na área das teorias dos traços de personalidade (McCrae, & John, 1992; Nunes, & Hutz, 2007). De acordo com Adesina (2011), Digman (1990), Goldberg (1990), McCrae (2006); McCrae e John (1992), o modelo dos cinco fatores da personalidade consiste numa taxonomia, que não representa uma perspectiva teórica específica, uma vez que os cinco fatores universais e básicos da personalidade humana tomaram forma a partir da análise de descritores da personalidade, encontrados na linguagem natural, e obtidos através de medidas de *self-report* e de classificações feitas por observadores exteriores.

Assim, este modelo parte de uma hipótese semântica e lexical fundamental que sugeria que as diferenças individuais mais significativas e importantes da personalidade humana poderiam ser codificadas em termos únicos em algumas e/ou em todas as línguas universais (Bagby, Marshall, & Georgiades, 2005; Digman, 1990). O aparecimento destes cinco fatores básicos da personalidade permitiu, assim, a elaboração de uma taxonomia, através da qual seria possível classificar, independentemente do sexo, da raça, da idade, e da cultura, todos os traços de personalidade reconhecidos tanto por psicólogos quanto por leigos (Bagby et al., 2005; McCrae, 2006; McCrae, & John, 1992; McCrae, & Tarracciano, 2005).

O modelo dos cinco fatores da personalidade encontra-se, então, organizado hierarquicamente, através de cinco dimensões básicas e universais da personalidade, nomeadamente: a extroversão, o neuroticismo, a abertura à experiência, a amabilidade e a conscienciosidade (McCrae, & John, 1992). De acordo com Lima e Simões (2000), McCrae e John (1992), e Puher (2009), estes traços são de natureza dimensional, ou seja, uma pessoa pode variar no grau em que expressa cada um dos traços de personalidade. Desse modo, as pessoas que expressam fortemente um determinado traço específico são designadas como pontuando alto ou “altas” nesse traço, enquanto aquelas que expressam o traço apenas de uma forma muito ligeira consideram-se como pontuando baixo ou “baixas” nessa dimensão (Lima, & Simões, 2000, McCrae, & John, 1992; Puher, 2009). A teoria dos traços defende, assim, que a frequência dos comportamentos, das atitudes e dos interesses evidenciados pelo indivíduo dependem

do grau como estes se expressam em cada um dos traços de personalidade (Puher, 2009).

Segundo Lima e Simões (2003), McCrae (2006) e McCrae e Terracciano (2005), este modelo tem-se demonstrado empiricamente mais abrangente, flexível e compreensivo e capaz de prever acontecimentos de vida, compreender a envolvimento cultural e a capacidade de adaptação psicológica do indivíduo. No entanto, e apesar deste modelo considerar os traços da personalidade como características estáveis e biológicas do ser humano; este também reconhece que existem adaptações aprendidas através das experiências quotidianas e das interações com fatores culturais (McCrae, 2004, 2006; McCrae, & Terracciano, 2005). Este modelo defende, assim, que as características de adaptação de um indivíduo são moldadas pela interação dos traços e a interação dos fatores culturais (McCrae, 2004); sendo que estes fatores, por sua vez, influenciam o comportamento da pessoa (McCrae, 2004); dito de outra forma o modelo dos cinco grandes fatores “sustenta que os traços com base biológica interagem com o ambiente social para orientar o nosso comportamento a cada instante” (McCrae, 2006, p.215). Assim sendo, os traços de personalidade auxiliariam a forma como interpretamos o ambiente e lhe respondemos, o que explicaria as diferenças individuais da pessoa (McCrae, 2006).

Paralelamente, o modelo dos cinco fatores não se centra, somente, nas características específicas e únicas do ser humano, este modelo, também, aborda os processos universais da personalidade (McCrae, & John, 1992). Apesar das pessoas diferirem no ponto onde se situam em cada um dos fatores, os próprios fatores apontam para aspetos universais (McCrae, & John, 1992). Qualquer pessoa reage à perda e à ameaça, interage com os outros, pondera entre os seus interesses e os interesses sociais, equilibra o trabalho com o lazer, etc. (McCrae, & John, 1992). Os processos de personalidade envolvem mudança de sentimentos, pensamentos e comportamentos do sujeito, mas estas mudanças intrapessoais parecem refletir-se nas mudanças interpessoais, que são refletidas a um nível mais abrangente pelos cinco fatores da personalidade (McCrae, & John, 1992).

Assim, a estrutura do modelo dos cinco fatores da personalidade não “obriga” a que a personalidade seja resumida a apenas cinco traços. Estas cinco dimensões representam somente a personalidade a um nível mais global, uma vez que cada uma

delas engloba um vasto número de características mais específicas e distintas da personalidade (John, Naumann, & Soto, 2008).

O modelo dos cinco fatores promove, também, uma maior facilitação da comunicação entre investigadores de diferentes áreas, permite uma descrição simples e global da personalidade, e oferece uma base sólida de análise entre a personalidade e outros fenómenos. Além disso, este modelo revela-se útil para os psicólogos forenses, educacionais e clínicos (McCrae, & John, 1992); e tem vindo, ao longo dos anos, a ser replicado em diferentes culturas e recebido forte apoio por parte de diversos investigadores (Christensen, 2012). No entanto, devemos ter presente que muito dificilmente uma só teoria da personalidade poderá explicar o modelo dos cinco fatores e que, em vez disso, diferentes teorias poderão dar contributos significativos ao modelo (McCrae, & John, 1992).

2.3 – Os Traços de Personalidade

Os traços de personalidade são relevantes dado que influenciam as interações de uma pessoa com acontecimentos ambientais específicos. Influenciam a forma como um indivíduo constrói e interpreta o significado pessoal de um acontecimento específico e a que aspetos do ambiente este decide dar resposta (John et al., 2008). Além destes aspetos cognitivos, os traços de personalidade relacionam-se ainda com a forma como as pessoas selecionam os ambientes sociais e não sociais nos quais se integram e os modificam (por exemplo, o trabalho, as aulas da universidade e os locais onde vivem) (John et al., 2008). Este sistema de interação dos traços com o ambiente leva a que se coloque a hipótese dos traços influenciarem comportamental, social, emocional e materialmente os resultados de vida alcançados pelo indivíduo (John et al., 2008). A maneira como os diferentes traços se conjugam entre si faz com que diferentes características surjam no indivíduo (McCrae & John, 1992).

De acordo com o modelo dos cinco fatores, exploramos de seguida os domínios globais/traços da personalidade:

Neuroticismo (N)

O neuroticismo representa as diversidades individuais relacionadas com a propensão do ser humano em experienciar *distress* e os estilos de comportamento e de cognição associados à mesma (McCrae, & John, 1992).

Esta dimensão da personalidade avalia a adaptação versus a instabilidade emocional do ser humano. Permite identificar os sujeitos com propensão para a descompensação emocional, que têm ideias irrealistas, desejos e necessidades excessivas e respostas de *coping* desadequadas (Lima, & Simões, 2000).

De acordo com Chan (2004), Lima e Simões (2000), Puher (2009), e Swickert, Hittner, e Foster (2010), os indivíduos com pontuação alta neste domínio tendem a ser preocupados, nervosos, emocionalmente inseguros, vulneráveis ao stress, hipocondríacos e a apresentarem sentimentos de inadequação, são ainda pessoas facilmente irritáveis e tensas, e tendem a interpretar as situações como ameaçadoras e a desistir perante situações difíceis. Por sua vez, indivíduos com pontuações baixas revelam segurança, resistência, satisfação consigo próprios, são calmos, relaxados, emocionalmente estáveis, e tendem a comportar-se saudável e adequadamente (Chan, 2004; Lima, & Simões, 2000; Swickert et al., 2010). Segundo Puher (2009), uma pessoa com níveis baixos de neuroticismo não reage imediatamente de forma tão irritável como uma pessoa com pontuação alta. Além disso, tem menor tendência para percecionar as situações como ameaçadoras e reage de forma mais adaptativa perante situações de stress e de vulnerabilidade (Puher, 2009). Isto não quer dizer que sujeitos com pontuações baixas em neuroticismo tenham pontuações elevadas na saúde mental, mas, são pessoas geralmente serenas, estáveis e relaxadas (McCrae, & John, 1992).

Extroversão (E)

Neste domínio é avaliada a quantidade e a intensidade das interações interpessoais, a necessidade de estimulação, o nível de atividade e a capacidade de exprimir alegria que o sujeito apresenta (Lima, & Simões, 2000). Isto é, a extroversão é a propensão que um indivíduo tem para ser mais focado externa e objetivamente para com o mundo que o rodeia (Chan, 2004).

De acordo com Lima e Simões (2000) e Swickert et al. (2010) as pessoas com valores elevados neste domínio normalmente são sociáveis, ativas, faladoras, otimistas, afetuosas, entusiastas, orientadas para a relação interpessoal e gostam de diversão. Por outro lado, sujeitos com valores baixos tendem a ser distantes, tímidos, silenciosos, reservados, sóbrios, pouco exuberantes e orientados para a tarefa (Lima, & Simões, 2000; Swickert et al., 2010). Deste modo, podem não procurar a companhia dos outros nem se envolverem em situações sociais que envolvam novas interações (Puher, 2009).

Alguns dos traços mais associados a este domínio são o ser social, a fluência verbal, a assertividade, o humor e o ser ativo (Chan, 2004).

Abertura à Experiência (O)

Este traço avalia a procura proactiva e a apreciação da experiência por si própria, e a tolerância e a exploração do desconhecido (Lima, & Simões, 2000). Os indivíduos com pontuações mais altas neste domínio são criativos, curiosos, originais, imaginativos, não tradicionais e demonstram interesses diversos (Lima, & Simões, 2000). São geralmente pessoas flexíveis e que frequentemente têm ideias inovadoras, uma imaginação vívida, um vocabulário rico e de compreensão rápida (Puher, 2009). Pelo contrário, pessoas com pontuações baixas são convencionais, pragmáticas, limitadas, não artísticas e não analíticas (Lima, & Simões, 2000). Normalmente são pessoas mais tradicionais, que não procuram nem se envolvem em novas experiências ou ideias e desinteressados em ideias abstratas (Puher, 2009).

Amabilidade (A)

Este domínio avalia a qualidade da orientação interpessoal num contínuo, que vai desde a compaixão ao antagonismo nos pensamentos, sentimentos e ações (Lima, & Simões, 2000).

De acordo com Lima e Simões (2000) e Puher (2009), valores elevados neste domínio evidenciam pessoas sentimentais, prestáveis, bondosas, crédulas, de confiança, dispostas a perdoar, e tendem a comprometer-se em prol das necessidades dos outros. De modo oposto, sujeitos com pontuações baixas tendem a ser cínicos, desconfiados, rudes, vingativos, impiedosos, egocêntricos, pouco cooperativos, manipuladores, irritáveis e a manifestarem dificuldades em fazer e manter novas amizades (Lima, & Simões, 2000; Puher, 2009). As pessoas com valores mais altos são mais amáveis e gentis, enquanto que aquelas com valores mais baixos são vistas como exigentes e egoístas. (Swickert et al., 2010).

Conscienciosidade (C)

Esta dimensão avalia o grau de organização, persistência e motivação no comportamento orientado para um objetivo (Lima, & Simões, 2000). Este domínio contrasta os sujeitos que são de confiança e escrupulosos com aqueles que são preguiçosos e descuidados (Lima, & Simões, 2000). A conscienciosidade encontra-se relacionada com a vontade de realização, autocontrolo, determinação, confiança e intencionalidade (Grehan, Flanagan, & Malgady, 2011).

De acordo com Chan (2004), Lima e Simões (2000), Puher (2009), pessoas com pontuações elevadas demonstram ser organizadas, trabalhadoras, confiáveis, pontuais, autodisciplinadas, ambiciosas, escrupulosas, orientadas para a resolução de problemas e obtenção de sucesso, arranjadas e perseverantes. Pelo contrário, indivíduos com pontuações baixas tendem a ser irresponsáveis, preguiçosos, negligentes, frouxos, despreocupados, hedonistas e com falta de objetivos (Lima, & Simões, 2000). Normalmente são também desorganizados, desordenados e pouco orientados para o detalhe. Estas pessoas estabelecem para si padrões de realização muito baixos e não têm determinação para completar tarefas mais exigentes (Puher, 2009).

2.4 – Personalidade e Adaptação ao Ensino Superior

A entrada no Ensino Superior é um acontecimento marcante na vida de um indivíduo (Almeida et al., 2007; Christensen, 2012; Friedlander, et al., 2007; Puher, 2009). Durante este período é “exigido” ao estudante que se adapte ao novo contexto de ensino, que estabeleça novos relacionamentos interpessoais, que obtenha um desempenho académico satisfatório e que, eventualmente, consiga gerir adequadamente a separação familiar (Almeida, & Soares, 2004; Cabral, & Matos, 2010; Mazé, & Verhiac, 2013; Nunes, & Garcia, 2010). Deste modo, a experiência do estudante no Ensino Superior, além de permitir a aquisição de conhecimento, permite também o seu desenvolvimento pessoal e psicossocial (Almeida et al., 2007; Friedlander et al., 2007; Puher, 2009). No entanto, este acontecimento de vida é mais fácil para uns do que para outros. Na realidade, muitos estudantes apresentam uma boa adaptação, mas outros não (Puher, 2009).

A maioria dos estudantes que ingressa no Ensino Superior evidencia uma preparação académica ajustada e capacidades intelectuais elevadas (Feldt et al., 2011). Estes dois fatores, de acordo com Feldt et al. (2011), à partida, seriam indicadores de uma experiência académica bem-sucedida. No entanto, a forma como os alunos se adaptam ao primeiro ano da vida universitária pode depender do seu perfil psicológico (Feldt et al., 2011). A personalidade é, portanto, um fator substancial na previsão do desempenho de um indivíduo que está envolvido no contexto universitário (Wagerman, & Funder, 2007).

De facto, os traços de personalidade de cada estudante, os seus comportamentos e as suas atitudes podem ser de extrema relevância para a forma como estes se preparam para posteriormente ingressarem no mercado de trabalho e também relativamente à forma como se adaptam a outras situações da vida (Hetland et al. 2012).

Assim, e de acordo com Lidy e Kahn (2006), quanto melhor se compreender as características de personalidade que levam os indivíduos a estarem mais sensíveis, a apresentar uma adaptação negativa ao ensino universitário e quanto melhor se compreender como estes dois fatores se relacionam, melhor apoio poderá ser prestado a estes estudantes.

A adaptação global ao Ensino Superior depende do modo como o estudante se adapta a nível social, emocional, académico e institucional à Universidade (Almeida et al., 1999; Baker, & Siryk, 1984). Essas adaptações são visíveis através das características individuais do aluno. Uma pessoa que se encontre socialmente bem-adaptada, por norma, envolve-se em atividades organizadas pela universidade, tem muitos amigos e sente-se integrada socialmente na sua universidade (Puher, 2009). Por outro lado, a adaptação ao Ensino Superior verifica-se quando o aluno obtém boas notas, gosta das aulas e sente-se feliz com os seus esforços e resultados académicos (Puher, 2009). Uma pessoa que se encontre emocionalmente bem ajustada à universidade é feliz em relação a esta, evidencia satisfação com a sua vida em geral e com o seu bem-estar e tem menos probabilidades de manifestar saudades de casa (Ferraz, & Pereira, 2002; Friedlander et al., 2007; Puher, 2009; Thurber, & Walton, 2012).

Nesse sentido, vários estudos têm vindo a ser realizados no âmbito da personalidade, da adaptação e do sucesso académico ao nível do Ensino Superior. Os estudos explorados no presente trabalho foram maioritariamente aqueles que incidiram sobre o modelo dos cinco fatores da personalidade, de modo, a pode-se efetuar uma comparação entre os estudos mais precisa, aprofundada e abrangente.

De acordo com a maioria destes estudos, existe uma relação positiva muito forte entre a dimensão conscienciosidade e a adaptação do estudante ao Ensino Superior, bem como com o sucesso académico.

Corroborando esta evidência, Puher (2009) procurou, num estudo prospetivo realizado com uma amostra de 109 participantes, analisar se os cinco fatores da personalidade prediziam a adaptação do estudante ao Ensino Superior, utilizando

diferentes informantes (estudantes, pares e pais) para caracterizar os estudantes em relação aos seus traços de personalidade. Este autor evidenciou que os estudantes que se encontravam melhor adaptados ao Ensino Superior apresentavam níveis mais elevados de estabilidade emocional, extroversão, amabilidade, abertura à experiência e conscienciosidade (Puher, 2009).

Em consonância com estas evidências, encontram-se Schnuck e Handal (2011), que procuraram, num estudo efetuado com uma amostra de 190 estudantes do 1.º ano a frequentar o primeiro semestre, aferir se os traços de personalidade e a percepção dos estilos parentais se relacionavam com a adaptação do estudante ao Ensino Superior, e verificaram que os alunos que apresentavam pontuações elevadas na dimensão: extroversão, conscienciosidade e estabilidade emocional encontravam-se melhor adaptados ao Ensino Superior. Estes autores evidenciaram, ainda, que os estudantes do sexo masculino encontravam-se melhor adaptados emocionalmente ao Ensino Superior, e demonstravam níveis mais elevados de estabilidade emocional, quando comparados com os estudantes do sexo feminino.

Também, Feldt et al. (2011), num estudo realizado com uma amostra de 180 estudantes universitários, verificaram que os alunos que apresentavam maiores níveis de conscienciosidade e que estavam decididos quanto à sua carreira profissional encontravam-se melhor adaptados académica, institucional e pessoalmente ao Ensino Superior. Segundo o mesmo autor, estes estudantes revelavam uma percepção mais positiva em relativamente ao *campus* universitário e demonstravam se encontrar mais integrados no domínio académico (Feldt et al., 2011). Pelo contrário e, ainda, no mesmo estudo, Felt et al. (2011) evidenciou que os alunos que revelavam pontuações elevadas em neuroticismo e baixas em amabilidade e extroversão manifestavam menor adaptação social e institucional à Universidade e menor autoeficácia na aprendizagem.

De facto, diversos estudos têm indicado que pessoas com níveis elevados de conscienciosidade tendem a ser organizados, trabalhadores árduos e orientados para alcançar os seus objetivos, estabelecendo normalmente objetivos académicos elevados (Dollinger, Matyja, & Huber, 2008; Grehan et al., 2011). Estas características sugerem que são pessoas que tendem a estarem mais motivadas para obterem um desempenho académico elevado do que as pessoas com pontuações baixas nesta dimensão. De acordo com Dollinger et al. (2008), Grehan et al. (2011) e Kaufman, Agars e Lopez-Wagner (2008), as pessoas com elevados níveis de conscienciosidade revelam maior

sucesso acadêmico e têm tendência a trabalhar arduamente, de modo, a atingirem os seus objetivos.

Em conformidade com estas evidências, estão Kurtz et al. (2012), que, num estudo prospetivo efetuado com uma amostra de 90 participantes, verificaram que a conscienciosidade se encontrava fortemente associada com a adaptação do estudante ao Ensino Superior, e conseqüentemente, com o seu sucesso acadêmico. Estes autores referem, ainda, que as pessoas que apresentam autodisciplina e uma boa organização pessoal encontram-se melhor adaptadas à Universidade (Kurtz et al., 2012).

Também, uma meta-análise levada a cabo por Trapmann et al. (2007) reforça a causalidade direta entre estes dois fatores, nomeadamente no que diz respeito às notas obtidas pelos estudantes universitários. Estes autores referem que a conscienciosidade é o único domínio dos cinco grandes fatores que apresenta elevado grau de validade com o nível quantitativo de desempenho (notas) dos alunos universitários. Este domínio engloba várias facetas que têm extrema importância para o sucesso acadêmico: ser organizado, eficiente, sistemático, metódico, estável e ter vontade de alcançar algo. Facetas estas que representam fatores não cognitivos responsáveis pelo desempenho do aluno.

De acordo com Komarraju, Karau, Schmeck e Avdic (2011), os estilos de aprendizagem parecem também estar correlacionados com os traços de personalidade. Estes autores afirmam que a conscienciosidade se relaciona positivamente com os diferentes estilos de aprendizagem e com o desempenho acadêmico dos estudantes, sendo que este fator facilita a eficácia das estratégias de aprendizagem e é útil para atingir níveis académicos elevados. Por outro lado, alunos baixos em conscienciosidade são descuidados, não estudam sistematicamente e têm maior probabilidade de apresentarem um baixo desempenho académico.

De acordo com outros estudos já referidos, também Hakimi, Hejazi e Lavasani (2011) encontraram uma relação entre a conscienciosidade e o desempenho académico. Segundo os autores, estudantes com níveis altos de conscienciosidade demonstram maior tendência para efetuarem as suas tarefas académicas com responsabilidade, de modo, a melhorarem o seu desempenho universitário (Hakimi et al., 2011).

As características específicas das pessoas conscienciosas, tais como a responsabilidade e a orientação para o sucesso, fazem com que estas sejam determinadas em obter desempenhos académicos elevados. Por este facto, pode-se dizer

que a conscienciosidade é um traço que contribui bastante para a previsão do sucesso acadêmico (Hakimi et al., 2011).

Também Wagerman e Funder (2007) reforçam a ideia de que a conscienciosidade está relacionada com o sucesso a todos os níveis acadêmicos e que não difere muito na sua distribuição entre etnias.

Contudo, a conscienciosidade está também diretamente relacionada com níveis elevados de compromisso, o que poderá ser gerador de stress, especialmente se os alunos estabelecerem padrões e exigências muito elevadas para o seu desempenho (Hetland et al., 2012).

Relativamente aos restantes traços de personalidade, apesar de não se evidenciarem correlações tão fortes como a conscienciosidade, os estudos demonstram que também estes influenciam a adaptação ao ensino superior.

Trapmann et al. (2007) demonstraram que a estabilidade emocional se encontra extremamente relacionada com a satisfação académica.

Nesse sentido, e de acordo com Hakimi et al. (2011), e com Komarraju et al. (2011), o neuroticismo apresenta uma relação negativa com os estilos de aprendizagem e com o sucesso acadêmico. Isto significa que, por um lado, os alunos mais ansiosos e preocupados não se empenham tanto no processo de aprendizagem. Por outro lado, também o medo, a ansiedade e as dúvidas e a insegurança frequentes podem enfraquecer o seu desempenho (Hakimi et al., 2011; Komarraju, et al., 2011). É esperado que o neuroticismo influencie a adaptação ao ensino superior, uma vez que sujeitos com pontuações altas em neuroticismo são vulneráveis ao stress, o que os poderá levar a ter dificuldades em gerir o stress associado à vida académica (Puher, 2009).

Os traços de personalidade amabilidade e abertura à experiência apresentam, por sua vez, uma relação positiva com o desempenho académico, o que indica que a curiosidade intelectual e a cooperação permitem aos alunos um melhor desempenho (Komarraju et al., 2011). Segundo Ntalianis (2010), as pessoas amáveis, emocionalmente estáveis, conscienciosas, extrovertidas e abertas à experiência acreditam nas suas competências para a aprendizagem. Segundo este autor, a abertura à experiência é o preditor mais forte relativamente à autoperceção que os universitários têm das suas competências de aprendizagem.

Paralelamente, estudantes com pontuações elevadas na amabilidade tendem a ser altruístas e a confiar nos outros (Lima, & Simões, 2003). Devido a este facto, estes indivíduos aparentam ver os seus colegas como um recurso e não como uma potencial ameaça ao seu desempenho, com os quais têm que competir (Hetland et al., 2012).

De acordo com Hakimi et al. (2011), a relação entre a extroversão e o sucesso académico é negativa. As pessoas extrovertidas são por norma impetuosas, impulsivas, distraídas, faladoras e, muitas vezes, são motivadas por fatores extrínsecos, tendo maior propensão para baixar o seu rendimento académico. As pessoas introvertidas têm, de acordo com esta linha de pensamento, maior probabilidade de serem bem-sucedidas academicamente. Contudo, o domínio extroversão está negativamente relacionado com o stress provocado pela transição para o ensino superior (Lu, 1994; Lidy, & Kahn, 2006), bem como com maior probabilidade de se envolverem em atividades que envolvam interações grupais (Dollinger, et al., 2008). Este aumento de interações pode levar ao aumento da perceção de suporte social, e, de acordo com Lidy e Kahn (2006), a perceção de suporte social relaciona-se com a adaptação académica e social e com a ligação que é criada com a instituição de ensino.

O estudo de Bartholomeu, Nunes e Machado (2008) indica que os estudantes universitários mais altruístas, empáticos e atenciosos têm uma maior propensão para expressar afetos positivos e apresentam também maiores competências sociais. Os autores defendem que a socialização, enquadrada no modelo dos cinco fatores da personalidade, é considerada como uma dimensão da personalidade que abrange a qualidade das interações pessoais que as pessoas estabelecem.

Por sua vez, Swickert et al. (2010) defendem que os traços de personalidade influenciam significativamente os mecanismos de *coping* relacionados com o suporte social. Deste modo, os resultados por eles obtidos demonstraram que, relativamente à perceção de disponibilidade de suporte social, verifica-se que o traço de personalidade extroversão está positivamente relacionado com esta, enquanto o traço neuroticismo se relaciona negativamente. Estes resultados não surpreendem uma vez que as características relacionadas com estes traços de personalidade influenciam as interações sociais.

A investigação sugere, ainda, que os alunos que apresentam maior estabilidade emocional, que são socialmente mais ousados e que são mais práticos, apresentam maior probabilidade de percecionarem níveis elevados de suporte social. Por sua vez,

indivíduos que percebem estes níveis de suporte adaptam-se com maior facilidade ao primeiro semestre da faculdade (Lidy, & Kahn, 2006).

O suporte social proporciona um papel protetor perante um evento gerador de stress ao permitir uma interpretação mais positiva dessa experiência, o que, por sua vez, pode levar à redução dos níveis de ansiedade e de stress que a pessoa vivencia (Swickert et al., 2010).

Os cinco grandes traços de personalidade estão ainda relacionados com a forma como um sujeito vivencia os efeitos do stress (Chan, 2004).

De acordo com Chan (2004), os domínios extroversão, amabilidade, conscienciosidade e abertura à experiência apresentam uma relação negativa com o stress. Por outro lado, o neuroticismo apresenta uma relação positiva. As pessoas com pontuações altas em amabilidade apresentam normalmente características que lhes permitem lidar melhor com o stress e, por isso, adaptarem-se melhor às diferentes situações (Chan, 2004). Os indivíduos conscienciosos são meticolosos e têm boas capacidades de resolução de problemas (Chan, 2004). Isto permite-o por um lado evitar problemas que posteriormente sejam originadores de stress, e por outro encontrar soluções com maior facilidade para diminuir os níveis de stress. A pessoa consegue, desta forma, ajustar o seu meio ambiente para eliminar os efeitos do stress. As pessoas extrovertidas estão normalmente mais motivadas e procuram interagir com o ambiente. Devido a estes dois fatores, elas podem não perceber cognitivamente as mudanças no meio em que se inserem como fatores de stress, mas sim como desafios pelos quais ficam gratos em enfrentar. As características de uma pessoa alta em neuroticismo parecem aumentar os níveis individuais de stress por esta perceção.

Não parecem existir diferenças significativas, relativamente ao género, no que respeita à relação entre os traços de personalidade e o desempenho académico (Hakimi et al., 2011).

O ajustamento académico, social e emocional ao ensino superior pode afetar várias áreas. Um pobre ajustamento académico pode causar sofrimento ao aluno, mas também às outras pessoas com quem este se relaciona, nomeadamente a família e os amigos. Isto também se pode enquadrar ao nível da instituição, causando um mal-estar com os elementos que a integram. A existência de métodos de identificação e investigação precoce de alunos com dificuldades de adaptação pode diminuir os efeitos

negativos causados no aluno, nos seus familiares e amigos e na instituição de ensino (Puher, 2009).

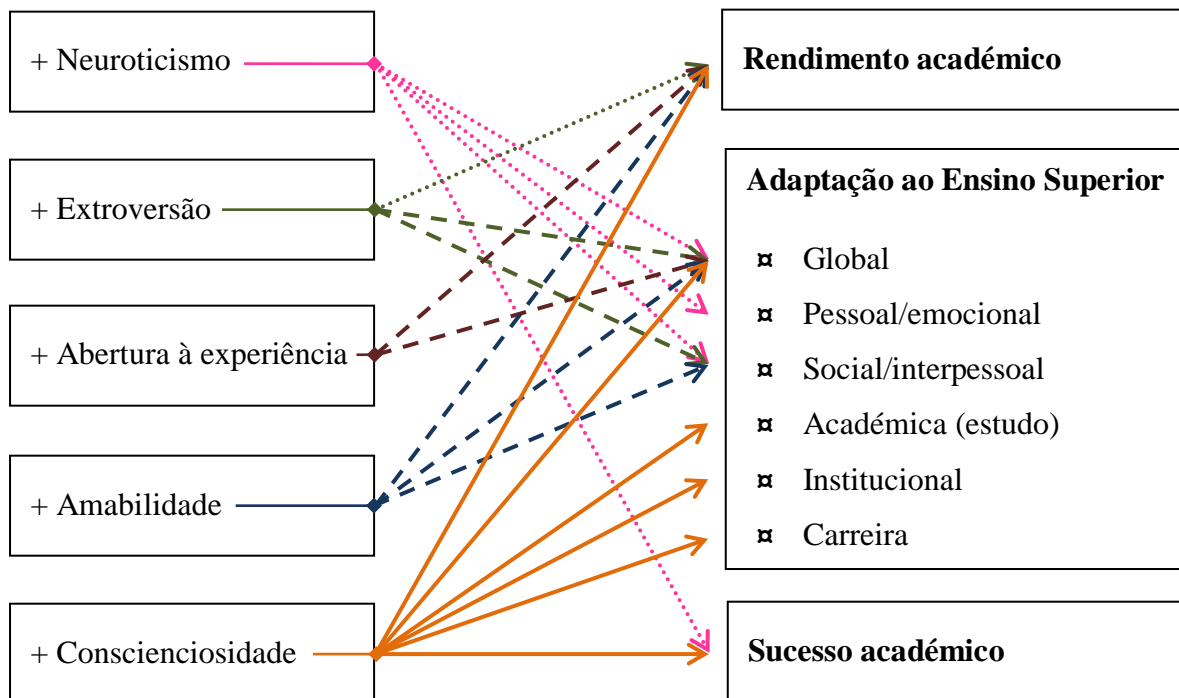
Uma solução proposta por Kaufman et al. (2008) relativamente à intervenção com alunos do ensino superior para obtenção do sucesso académico reside no desenvolvimento de determinadas competências pessoais necessárias, como, por exemplo, a gestão do tempo.

Por outro lado, uma vez que existe uma forte relação entre a conscienciosidade, a adaptação e o sucesso académico seria, porventura, importante fomentar o desenvolvimento deste traço de personalidade nos anos iniciais de educação, através de modelos sociais e do reforço das características associadas a este traço (Hakimi et al., 2011).

Em suma, o modelo dos cinco fatores é uma taxonomia consisa e abrangente que se encontra fortemente associada com a adaptação do estudante ao Ensino Superior (Felt et al., 2011; Kutz et al., 2012; Puher, 2009; Schnuck, & Handal, 2011). No entanto, esta estrutura não “obriga” a que a personalidade seja resumida a apenas cinco traços. Estas cinco dimensões representam somente a personalidade a um nível mais global, uma vez que cada uma delas engloba um vasto número de características mais específicas e distintas da personalidade, como o otimismo (John, Naumann, & Soto, 2008).

Com efeito, devemos ter presente que muito dificilmente uma só teoria da personalidade poderá explicar a adaptação do estudante ao Ensino Superior, em vez disso, diferentes dimensões e traços da personalidade (ex. otimismo) poderão contribuir significativamente para uma compreensão mais abrangente e alargada da adaptação do estudante ao Ensino Superior.

Assim, no próximo capítulo será explorada a importância do otimismo no processo de adaptação do estudante ao Ensino Superior.



Legenda:

- Relação positiva
- → Relação moderada positiva
- Relação negativa
- + = Elevados níveis

Figura 2 – *Relação entre as dimensões da personalidade no que concerne à adaptação ao Ensino Superior, ao rendimento académico e ao sucesso académico*

CAPÍTULO III – O OTIMISMO NA ADAPTAÇÃO AO ENSINO SUPERIOR

3.1. Otimismo: Definição e conceptualização do conceito

Num artigo publicado na revista *American Psychologist*, Peterson (2000) menciona que o otimismo consiste num construto que “promete ser um importante tópico de interesse para a ciência social positiva” (p. 44). E, na realidade, pode-se aferir, que o conceito de otimismo tem suscitado grande interesse de teóricos e investigadores do campo da psicologia da personalidade (Boland, & Cappeliez, 1997; Chang, 2008; Kam, & Meyer, 2012; Kardum, & Hudek-Knezevic, 2012; Scheier, Carver, & Bridges, 1994; Segerstrom, Castañeda, & Spencer, 2003; Sharpe, Martin, & Roth, 2011), da educação (Aspinwall, & Taylor, 1992; Brissette, Scheier, & Carver, 2002; Chemers et al., 2001; Haskell, 2008; Monteiro, 2008; Montgomery, Haemmerlie, & Ray, 2003; Patterson, 2011; Solberg-Nes et al., 2009; Tavares, 2012; Yalim, 2007), e da clínica e da saúde (Giltay, Zitman, & Kromhout, 2006; Pedro, 2010; Rasmussen, Scheier, & Greenhouse, 2009; Vilhena et al., 2010).

Por definição, o conceito de otimismo refere-se às expectativas que as pessoas apresentam em relação ao futuro (Carver, 2007; Peterson, 2000; Sharpe et al., 2011). Assim, e de acordo com Carver e Scheier (2005) e Carver, Scheier e Segerstrom (2010), as pessoas otimistas tendem a acreditar que coisas boas, ao invés de más, acontecerão e continuarão a ocorrer. Pelo contrário, as pessoas pessimistas estão propensas a perspetivar e a esperar que resultados desfavoráveis, ao invés de favoráveis, lhes ocorrerão no futuro (Carver, & Scheier, 2005; Carver et al., 2010).

Este conceito, apesar de ter raízes na sabedoria popular, tem sido também, nas últimas décadas, solidamente, fundamentado pelas teorias e investigações focadas na motivação humana, nomeadamente, nas teorias da expectativa-valor do comportamento (Carver, 2007; Carver, & Scheier, 2005; Carver et al., 2010; Pais-Ribeiro, 2012).

De acordo com Pedro (2010), Peterson (2000), e Marguilho (2010), uma das primeiras definições de otimismo foi descrita por Tiger em 1979. Esta definição considera o otimismo como uma predisposição ou atitude que o indivíduo tem, associada a uma expectativa sobre o futuro no sentido de obter proveito ou prazer daquilo que é socialmente desejável. De acordo com esta definição e de outras abordagens contemporâneas, o otimismo é considerado como uma característica

cognitiva (e.g. um objetivo, uma expectativa, uma convicção ou uma atribuição causal) sobre como a pessoa processa a informação quanto ao futuro (Carver, & Scheier, 2005; Kam, & Meyer, 2012; Neto, & Barros, 2001). No entanto, e segundo Carver e Scheier (2005), Pedro (2010) e Peterson (2000), este construto demonstra, também, uma importante componente emocional e motivacional que se revela fundamental, relativamente à forma como a pessoa reage e se comporta em todos os acontecimentos da vida (Carver, & Scheier, 2005; Pedro, 2010; Peterson, 2000).

Deste modo, diversos autores têm assumido que o otimismo consiste numa característica ampla da personalidade humana que é capaz de predizer o comportamento da pessoa em relação ao futuro; e que tende a permanecer relativamente estável ao longo de todas as circunstâncias da vida, mesmo nas situações de maior adversidade (Carver, & Scheier, 2005; Carver, et al., 2010; Kam, & Meyer, 2012; Pedro, 2010).

Neste domínio existem diferentes tipologias de otimismo que procuram explicar as diferenças individuais referentes às expectativas que as pessoas apresentam em relação a resultados positivos e/ou negativos no futuro (Albery, 2008). Deste modo, e de acordo com Albery (2008), Faria (2004), Monteiro (2008) e o Snyder e Lopez (2009), os teóricos que, nos últimos anos, se têm dedicado ao estudo deste construto tendem a posicionar-se entre dois dos principais tipos de otimismo, nomeadamente, o otimismo aprendido e/ou estilo atribucional e explicativo (social) proposto por Abramson, Seligman, & Teasdale (1978), e o otimismo disposicional (pessoal) proposto por Scheier e Carver (1985).

O estilo atribucional e explicativo apresenta-se como uma característica cognitiva que enfatiza o papel das explicações e/ou das atribuições causais que as pessoas atribuem aos acontecimentos negativos e positivos que ocorrem nas suas vidas (Albery, 2008; Monteiro, 2008; Peterson, & Seligman, 1987; Snyder, & Lopez, 2009). Esta abordagem centra-se no pressuposto de que as expectativas que as pessoas apresentam em relação ao futuro derivam das causas que estas atribuem a acontecimentos passados (Carver, 2007; Petersson, & Steen, 2005).

Nesse sentido, e de acordo com Carver (2007), Monteiro (2008), Petersson e Steen (2005) e Snyder e Lopez (2009), se as explicações de uma pessoa para acontecimentos negativos no passado forem atribuídas a causas internas, estáveis e globais, significa que estas pessoas esperarão eventos negativos no futuro. Pelo contrário se as explicações de uma pessoa para acontecimentos negativos no passado

forem atribuídas a causas externas, variáveis e específicas, significa que estas pessoas esperarão resultados positivos e brilhantes no futuro (Carver, 2007; Monteiro, 2008; Petersson, & Steen, 2005 e Snyder, & Lopez, 2009). No caso das pessoas com explicações otimistas segue o padrão contrário (Monteiro, 2008).

Em suma, e de acordo com Seligman (2008) “As pessoas otimistas tendem a interpretar as suas perturbações como transitórias, controláveis e específicas de uma situação. As pessoas pessimistas, por oposição, acreditam que as suas perturbações duram para sempre, desvalorizam tudo o que fazem e são descontroladas” (p.23).

O otimismo disposicional, como se trata do construto que será estudado na presente investigação, é explorado no ponto seguinte.

3.2 – Otimismo disposicional

De acordo com Carver (2007), Carver e Scheier (2005), Carver et al. (2010) e Scheier e Carver (1992), o otimismo disposicional consiste numa expectativa e/ou predisposição estável e generalizada da pessoa para acreditar que resultados favoráveis serão abundantes no futuro, enquanto resultados desfavoráveis serão escassos. Esta conceptualização de otimismo enfatiza, assim, que as pessoas otimistas, mesmo perante situações de adversidade, têm tendência a esperar e a acreditar que alcançarão resultados positivos; enquanto as pessoas pessimistas têm tendência, face às situações de adversidades, a esperar resultados negativos (Carver, & Scheier, 2005; Carver et al., 2010).

Este conceito, segundo Monteiro (2008), é aquele que mais se aproxima das noções intuitivas da sabedoria popular e das definições do dicionário; mas também, apresenta raízes nas teorias da expectativa-valor da motivação, que assumem que o comportamento da pessoa é organizado em redor da persecução de objetivos, estados e ações desejáveis (Carver, 2007; Carver, & Scheier, 2005; Carver et al., 2010; Pais-Ribeiro, 2012) e de expectativas (confiança vs. dúvida) que esta apresenta em relação ao objetivo (Carver, 2007; Carver, & Scheier, 2005).

Assim, e de acordo com esta teoria as pessoas tenderiam a adaptar os seus comportamentos a objetivos e a valores que consideravam como desejáveis, e tentariam manter-se afastados daqueles que encaravam como indesejáveis (anti-objetivos) (Carver, 2007; Carver, & Scheier, 2005; Carver et al., 2010). Nesta abordagem, quanto

mais importante for o objetivo para a pessoa, maior será o seu valor; e quanto menor importância revelar o objetivo, menor será o valor atribuído pela pessoa a esse objetivo, não havendo razão para agir (Carver, 2007; Carver, & Scheier, 2005; Carver et al., 2010).

O outro elemento conceptual desta teoria é a expectativa que a pessoa apresenta em relação ao resultado (e.g. objetivo); isto é, se a pessoa se sente confiante ou apresenta dúvidas relativamente à possibilidade de alcançar ou atingir os objetivos (ou de evitar os anti-objetivos) (Carver, 2007; Carver, & Scheier, 2005; Carver et al., 2010). Esta teoria fundamenta, assim, que a pessoa, somente, se envolve na ação se estiver motivada para alcançar o objetivo (e.g. resultado final); no entanto se a pessoa apresenta dúvidas, pode prejudicar e invalidar o seu esforço, quer antes da ação ocorrer, quer durante a ação, acabando por desistir (Carver, 2007; Carver, & Scheier, 2005; Carver et al., 2010).

De acordo com Carver, Scheier e Bridges (1994), Pedro (2010), Segerstrom (2007); Solberg-Nes et al. (2009), o otimismo disposicional, também, é um construto com características autorreguladoras, uma vez que, de acordo com o modelo de autorregulação do comportamento, as pessoas que apresentam expectativas positivas continuam a esforçar-se, de modo, a superar os obstáculos, e, assim, alcançar os resultados desejados; enquanto as pessoas que apresentam expectativas negativas percecionam o objetivo como o inatingível, reduzindo o seu esforço e acabando por desistir de persegui-lo.

Assim, e de acordo com estas teorias, pode-se afirmar que as pessoas diferem na forma como interpretam o mundo, como perspetivam o futuro, como abordam os problemas e os desafios e, também, nas estratégias de *coping* que utilizam para enfrentar as adversidades (Carver, & Scheier, 2005; Carver et al., 2010). Nesse sentido, e segundo Carver e Scheier (2005), Carver et al. (2010), Pedro e Pais-Ribeiro (2012), e Solberg-Nes et al. (2009), as pessoas otimistas tendem a encontrar-se psicologicamente melhor adaptadas; a adotar estratégias de *coping* ativas e orientadas para a resolução de problemas; a manifestar comportamentos mais adaptativos; e a ser mais persistentes em alcançar as suas metas e/ou objetivos. Pelo contrário, as pessoas pessimistas tendem a adotar estratégias de *coping* passivas e focadas na emoção, a manifestar comportamentos desajustados (e.g. evitamento, negação, consumo de álcool e de

substâncias psicoativas, etc.); e a duvidar das suas capacidades perante novos desafios (Carver, & Scheier, 2005; Pedro, & Pais-Ribeiro, 2012; Scheier, & Carver, 1992).

O otimismo disposicional é, assim, uma característica que tende a permanecer relativamente estável ao longo das circunstâncias da vida, mesmo nas situações de maior adversidade; e que é capaz de prever e de influenciar vários aspetos do comportamento humano, nomeadamente, o bem-estar físico e psicológico da pessoa, a sua adaptação e rendimento ao Ensino Superior, a sua integração social, e os seus recursos cognitivos e estratégias de *coping* (Carver, & Scheier, 2005; Carver et al., 2010; Monteiro, 2008; Pedro, 2008; Scheier, & Carver, 1987; Segerstrom, 2007; Solberg-Nes et al., 2009). Assim, e de acordo com Brissette et al. (2002), Carver et al. (2010), Haskell (2008), Monteiro (2008), e Pais-Ribeiro (2012), Solberg-Nes et al. (2009), elevados níveis de otimismo são bons preditores de melhor bem-estar subjetivo em situações de adversidade, melhor saúde física e psicológica, melhor desempenho e rendimento académico, melhor adaptação ao Ensino Superior, e melhor resiliência perante situações stressantes. De acordo com Pedro e Pais-Ribeiro (2012), as pessoas otimistas tendem a ser mais persistentes na realização dos seus objetivos, planificam melhor as suas intervenções, procuram mais informação e apresentam estratégias mais adequadas, de forma, a obter sucesso nos seus resultados.

3.3 – A relação entre o otimismo e os cinco grandes fatores da personalidade

Segundo Carver e Scheier (2005), Kam e Meyer (2012), Neto e Barros (2001), e Peterson (2000), o otimismo não é meramente uma dimensão cognitiva sobre como a pessoa processa a informação quanto ao futuro; este tem uma importante componente emocional e motivacional, que se revela fundamental, relativamente à forma como a pessoa reage e se comporta em todos os acontecimentos da vida (Carver, & Scheier, 2005; Pedro, 2010; Peterson, 2000).

Deste modo, diversos autores têm assumido que o otimismo consiste numa característica ampla da personalidade humana, que é capaz de prever o comportamento da pessoa em relação ao futuro; e que tende a permanecer relativamente estável ao longo de todas as circunstâncias da vida, mesmo nas situações de maior adversidade (Carver, & Scheier, 2005; Carver et al., 2010; Kam, & Meyer, 2012; Pedro, 2010).

Assim, e de acordo com Carver e Scheier (2005), Carver et al. (2010), Pedro e Pais-Ribeiro (2012), Rasmussen et al. (2009), e Solberg-Nes et al. (2009), as pessoas otimistas, mesmo perante situações de adversidade, tendem a encontrar-se psicologicamente melhor adaptadas; a adotar estratégias de *coping* e comportamentos mais adaptativos; a perceber melhor bem-estar emocional e físico; a apresentar melhores redes sociais; e a ser mais persistentes em alcançar as suas metas e/ou objetivos. Pelo contrário, as pessoas pessimistas tendem a manifestar níveis mais elevados de ansiedade e depressão; a adotar estratégias de *coping* e comportamentos desajustados (e.g. evitamento, negação, consumo de álcool e de substâncias psicoativas, etc.); a duvidar das suas capacidades; e a revelar uma visão global do mundo mais negativa (Carver, & Scheier, 2005; Carver et al., 2010; Pedro, & Pais-Ribeiro, 2012; Scheier, & Carver, 1992).

Paralelamente, e embora, Peterson (2000) tenha afirmado que este pessoal, ainda, se encontra pouco estudado e compreendido pelas diversas teorias da personalidade; também, é um facto que, nos últimos anos, algumas investigações têm demonstrado que o otimismo se encontra forte e diretamente relacionado com o modelo dos cinco grandes fatores da personalidade, particularmente, com as dimensões: extroversão e neuroticismo (Andersson, 2012; Chang, 2008; Friedman, Tucker, & Reise, 1995; Kardum, & Hudek-Knezevic, 2012; Lounsbury, Saudargas, & Gibson, 2004; Segerstrom et al., 2003).

Estas últimas evidências são reforçadas por Kam e Meyer (2012), que, num estudo realizado com uma amostra de 1016 estudantes universitários de uma universidade do sul do Canadá, verificaram que o otimismo (avaliado a partir do LOT-R) se encontrava forte e positivamente correlacionado com a extroversão e forte e negativamente associado com o neuroticismo. No entanto, e apesar da maioria das investigações evidenciar a existência de uma correlação forte e positiva entre o otimismo e a extroversão, e uma associação forte e negativa entre o otimismo e o neuroticismo (e.g. Andersson, 2012; Boland, & Cappeliez, 1997; Chang, 2008; Kam, & Meyer, 2012; Kardum, & Hudek-Knezevic, 2012; Lounsbury et al., 2004; Segerstrom et al., 2003); alguns estudos recentes têm, também, vindo a contatar a existência correlações significativas entre o otimismo e outras dimensões básicas e universais da personalidade humana, nomeadamente, a conscienciosidade (Chang, 2008; Friedman et al., 1995; Lounsbury et al., 2004; Segerstrom et al., 2003; Solberg-Nes et al., 2009); a

abertura à experiência (Kardum, & Hudek-Knezevic, 2012; Lounsbury et al., 2004); e a amabilidade (Chang, 2008; Lounsbury et al., 2004).

Nesse sentido, e em concordância com estas constatações empíricas, deparamo-nos com um estudo realizado por Sharpe et al. (2011) que, ao estudarem a relação do otimismo com o modelo dos cinco grandes fatores da personalidade, num grupo de 4332 estudantes universitários, concluíram que o otimismo estava fortemente relacionado com quatro dos cinco grandes fatores da personalidade, nomeadamente, a estabilidade emocional (vs. neuroticismo), a extroversão, a amabilidade e a conscienciosidade. Estes resultados são, também, corroborados por Chang (2008) que, num estudo transversal realizado com uma amostra de 1148 alunos a frequentar o curso de Direito, verificou que os estudantes que apresentavam níveis mais elevados de estabilidade emocional (vs. neuroticismo), de amabilidade, de extroversão, e de conscienciosidade revelavam maior otimismo disposicional.

De facto, e segundo Segerstrom et al. (2003), as pessoas otimistas tendem a apresentar um perfil de personalidade marcado por níveis elevados de estabilidade emocional, de extroversão, de amabilidade e de conscienciosidade. Para este autor, as pessoas que apresentam pontuações elevadas nestas dimensões estão mais propensas a desenvolver crenças mais otimistas em relação ao futuro; a manifestar uma melhor saúde física e mental; a apresentar comportamentos mais adaptativos; a demonstrar uma visão global do mundo mais positiva; e a acreditarem que com persistência conseguem alcançar os seus objetivos (Segerstrom et al., 2003). Por seu turno, segundo o mesmo autor as pessoas pessimistas revelam uma visão do mundo mais negativa; apresentam comportamentos mais desajustados; e tendem a desenvolver crenças mais negativas sobre o futuro (Segerstrom et al., 2003). Estes indivíduos, de acordo com o mesmo autor, tendem a evidenciar um perfil de personalidade marcado por pontuações baixas nas dimensões: estabilidade emocional (vs. neuroticismo), extroversão, amabilidade e conscienciosidade (Segerstrom et al., 2003).

No que concerne, ainda, à relação do otimismo com o modelo dos cinco fatores da personalidade, também, McIlveen, Beccaria e Burton (2013), numa investigação efetuada com uma amostra de 529 estudantes universitários, verificaram que o otimismo demonstrava exercer um efeito mediador importante entre a conscienciosidade e a satisfação do estudante com a sua formação académica. De acordo estes autores, os estudantes com elevados níveis de conscienciosidade eram mais organizados e

responsáveis, demonstravam estar mais envolvidos e comprometidos nos seus estudos, e revelavam estar mais orientados, tal como os otimistas, na persecução e realização das suas metas e objetivos académicos e profissionais com sucesso (McIlveen et al., 2013).

Em suma, os resultados supramencionados indicam que o otimismo se encontra amplamente correlacionado com o modelo dos cinco grandes fatores da Personalidade, nomeadamente, com as dimensões: neuroticismo e extroversão. De acordo com Sharpe et al. (2011), estas duas dimensões universais e básicas da personalidade humana são responsáveis pela maior proporção de variância do otimismo; no entanto alguns estudos têm evidenciado que a amabilidade, a extroversão e a conscienciosidade, também, contribuem para a validade do construto (Chang, 2008; Friedman., 1995; Kardum, & Hudek-Knezevic, 2012; Lounsbury et al., 2004; Segerstrom et al., 2003; Solberg-Nes et al., 2009).

3.4 – Otimismo e Adaptação ao Ensino Superior

Para Almeida et al. (1999), Almeida e Soares (2004); Baker e Syrik (1984), Diniz (2001), Lencastre et al. (2000), e Pinheiro (2003) a adaptação ao Ensino Superior consiste num processo complexo e multidimensional, que depende de diversos fatores, tanto de índole individual (e.g. otimismo, autoestima, perceções de autoeficácia, personalidade, e autoconceito) como de natureza contextual (e.g. clima institucional positivo); que são fundamentais para a qualidade das vivências académicas do estudante, e conseqüentemente, para a adaptação do mesmo ao Ensino Superior (Ferreira, 2003; Soares, et al., 2011).

De acordo com Carver (2007), Haskell (2008) e Peterson (2000), um dos fatores individuais que, no campo da Psicologia Positiva, mais tem contribuído para a compreensão da adaptação do estudante ao Ensino Superior é o otimismo; dado que se trata de uma característica individual da personalidade com grande utilidade na predição dos comportamentos, das estratégias de *coping*, e da adaptação do indivíduo, mesmo perante situações de maior adversidade (Carver, 2007). Nesse sentido, algumas investigações têm vindo, ao longo dos últimos anos, a analisar a influência do otimismo na adaptação do estudante ao Ensino Superior, verificando que as pessoas com níveis mais elevados de otimismo se encontram melhor adaptadas à Universidade (Brissette et

al., 2002; Chemers et al., 2001; Haskell, 2008; Montgomery et al., 2003; Patterson, 2011; Rasmussen et al., 2009; Salata, 2010; Solberg-Nes et al., 2009; Yalim, 2007).

Em conformidade com estas investigações, encontram-se Aspinwall e Taylor (1992) que, num estudo longitudinal efetuado com uma amostra de 672 estudantes do primeiro ano, procuraram explorar a relação entre as características individuais da personalidade (e.g. otimismo, autoestima, *locus* de controlo, e de humor), as estratégias de *coping* (ativas e passivo) e a adaptação do estudante ao Ensino Superior; e evidenciaram que as pessoas que utilizavam estratégias de *coping* ativo e que demonstravam níveis mais elevados de otimismo no momento de entrada no ensino superior se encontravam melhor adaptadas à Universidade. Estes autores verificaram, ainda, que otimismo não só, tinha um impacto significativo na adaptação do estudante ao Ensino Superior, como também podia influenciar as estratégias de *coping* utilizadas pelo estudante perante situações indutoras de stress (Aspinwall, & Taylor, 1992).

Corroborando estes resultados, Montgomery et al. (2003), num estudo transversal realizado com uma amostra de 300 estudantes universitários, verificaram que o otimismo se encontrava positivamente correlacionado com a adaptação do estudante à Universidade no domínio: pessoal, académico, social, institucional e global.

Também, Solberg-Nes et al. (2009) procuraram, num estudo realizado com uma amostra de 2189 estudantes do primeiro ano da Universidade de Kentucky, aferir se o otimismo se encontrava relacionado com a permanência na instituição, e verificaram que os estudantes com elevados níveis de otimismo encontravam-se melhor adaptados ao Ensino Superior, apresentavam estratégias de *coping* ativas e focalizadas no problema; demonstravam menor sofrimento psicológico; tendiam a esforçar-se e a persistir nas tarefas de modo a alcançarem as suas metas e/ou objetivos; demonstravam melhor desempenho universitário; evidenciavam melhor motivação académica; e estavam mais propensos a permanecer na Universidade.

Estas evidências são, também, reforçadas por Brissette et al. (2002), que procuraram, num estudo longitudinal com uma amostra de 89 estudantes universitários, analisar de que forma a perceção de suporte social e o *coping* contribuía para uma melhor associação entre otimismo e a adaptação a situações de vida indutoras de stress, e evidenciaram que as pessoas otimistas (quando comparadas com as pessoas pessimistas) apresentavam maiores níveis de suporte emocional percebido, maiores redes de amizade, maior ajustamento pessoal e emocional à Universidade, e níveis

inferiores de stress académico e de depressão ao longo do primeiro semestre no Ensino Superior.

Ainda, neste domínio, Patterson (2011), num estudo efetuado com uma amostra de 251 estudantes a frequentar o curso de Psicologia, verificou que os alunos com elevados níveis de otimismo e de autoeficácia académica tendiam a estar melhor adaptados ao Ensino Superior, do que aqueles que demonstravam níveis mais baixos de otimismo. Este autor verificou, também, que os estudantes que apresentavam expectativas mais elevadas apresentavam um melhor desempenho nas tarefas académicas, do que os estudantes que revelavam expectativas mais baixas.

Em suma, o otimismo é uma característica ampla da personalidade humana, que é capaz de predizer o comportamento da pessoa em relação ao futuro; e que tende a permanecer relativamente estável ao longo de todas as circunstâncias da vida, mesmo nas situações de maior adversidade (Carver, & Scheier, 2005; Carver et al., 2010; Kam, & Meyer, 2012; Pedro, 2010). Nesse sentido, diversas investigações têm demonstrado que o otimismo se relaciona positivamente com a adaptação do estudante ao Ensino Superior, demonstrando que os discentes com níveis mais elevados de otimismo se encontram melhor adaptados à Universidade (Brissette et al., 2002; Chemers et al., 2001; Haskell, 2008; Montgomery et al., 2003; Patterson, 2011; Rasmussen et al., 2009; Salata, 2010; Solberg-Nes et al., 2009; Yalim, 2007).

Assim, e após uma revisão literária profunda das variáveis intra e interpessoais que se relacionam com a adaptação do estudante ao Ensino Superior, procura-se, na investigação empírica, fornecer novas informações e conhecimentos acerca das relações entre a adaptação ao Ensino Superior, a personalidade e o otimismo dos estudantes universitários a frequentar o primeiro ciclo de estudos na Universidade Fernando Pessoa.

PARTE II – INVESTIGAÇÃO EMPÍRICA

CAPÍTULO IV – METODOLOGIA

A presente investigação consiste num estudo de natureza exploratória, analítica e transversal, tendo como objetivo principal contribuir para um maior conhecimento das relações existentes entre a adaptação ao Ensino Superior, a personalidade e o otimismo dos estudantes universitários do primeiro ciclo de estudos de uma instituição de ensino superior privado.

Desta forma, para estabelecer da melhor forma as relações entre as variáveis, formularam-se os seguintes objetivos:

4.1 – Objetivos da investigação

a) Objetivos relacionados com a adaptação ao ensino superior

- 1) Analisar se existem diferenças estatisticamente significativas entre os participantes do sexo feminino e do sexo masculino quanto à adaptação ao ensino superior;
- 2) Avaliar se existe uma relação estatisticamente significativa entre a idade e a adaptação ao ensino superior;
- 3) Verificar se existem diferenças estatisticamente significativas entre os três anos de estudo quanto à adaptação ao ensino superior;
- 4) Examinar se existem diferenças estatisticamente significativas entre os estudantes deslocados e os não deslocados no que concerne ao nível da adaptação ao ensino superior;
- 5) Investigar se existem diferenças estatisticamente significativas entre estudantes que frequentam o curso de sua 1ª, 2ª ou 3ª opção, e que estudam na instituição de sua 1ª, 2ª, 3ª ou 4ª opção relativamente à adaptação ao contexto universitário;
- 6) Explorar se existem diferenças estatisticamente significativas entre os estudantes envolvidos e não envolvidos em atividades académicas e recreativas dentro da instituição de ensino quanto à sua adaptação ao ensino superior;
- 7) Explorar se existem diferenças estatisticamente significativas entre os estudantes envolvidos e não envolvidos em atividades recreativas e extracurriculares fora da instituição de ensino quanto à sua adaptação ao ensino superior;
- 8) Explorar se existe uma relação estatisticamente significativa entre a perceção de saúde e a adaptação ao ensino superior;

b) Objetivos relacionados com a personalidade

- 9) Analisar se existem diferenças estatisticamente significativas entre os participantes do sexo feminino e do sexo masculino quanto à personalidade;
- 10) Examinar se existem diferenças estatisticamente significativas entre os estudantes deslocados e os não deslocados no que concerne ao nível de personalidade;
- 11) Avaliar se existe uma relação entre a adaptação ao ensino superior e a personalidade;

c) Objetivos relacionados com o otimismo

- 12) Analisar se existem diferenças estatisticamente significativas entre os participantes do sexo feminino e do sexo masculino quanto ao otimismo;
- 13) Avaliar se existe uma relação entre a adaptação ao ensino superior e o otimismo;
- 14) Avaliar se existe uma relação entre a personalidade e o otimismo;

4.2 – Variáveis da investigação

Na presente investigação, as variáveis principais são:

a) Adaptação ao Ensino Superior – Escala de Intervalo: avaliada a partir do Questionário de Vivências Académicas – versão reduzida (QVA-r), construído e validado para a população portuguesa por Almeida, Ferreira e Soares (1999);

b) Personalidade – Escala de Intervalo: avaliada através do Inventário da Personalidade NEO-FFI-20, construído e adaptado para a população portuguesa por Bertoquini e Pais-Ribeiro (2006);

c) Otimismo – Escala de Intervalo: avaliado pela Escala de Orientação para a Vida – Revista (LOT-R), traduzida e adaptada para a população portuguesa por Pais-Ribeiro e Pedro (2006).

Na verdade, estas escalas são ordinais, contudo, nesta investigação, analisar-se-ão como se fossem de intervalo. A razão para esta escolha poderá ser justificada, de acordo com as palavras de Pais-Ribeiro (2010), que afirma que quando se está na presença de medidas ordinais de boa qualidade, poder-se-á chegar a resultados iguais quer se utilize estatística não paramétrica ou paramétrica, desde que exista congruência

no tipo de tratamento estatístico a que se submetem os dados num mesmo estudo, uma vez que os testes se aplicam aos números e não àquilo que esses números significam.

No que concerne às variáveis secundárias foram definidas as seguintes:

- a) Sexo (Masculino/Feminino) – Variável Nominal;
- b) Idade – Variável Rácio;
- c) Estado Civil – Escala Nominal;
- d) Nível Socioeconómico (Baixo, Médio e/ou Alto) – Escala Ordinal;
- e) Ano Académico (1º, 2º e/ou 3º) – Variável Ordinal;
- f) Estudante-Trabalhador – Escala Nominal;
- g) Opção de Instituição (1ª, 2ª, 3ª e/ou 4ª) – Variável Ordinal;
- h) Opção de Curso (1ª, 2ª e/ou 3ª) – Variável Ordinal;
- i) Mudança de Residência (deslocados/não deslocados) – Variável Nominal;
- j) Envolvimento em atividades académicas e recreativas dentro da instituição de ensino – Variável Nominal;
- k) Envolvimento em atividades recreativas e extracurriculares fora da instituição de ensino – Variável Nominal;
- l) Perceção de Saúde – Variável de intervalo

4.3 – Método

4.3.1 Participantes

Na presente investigação, utilizou-se o método de amostragem não probabilístico ou intencional do tipo de amostra acidental e/ou por conveniência (Almeida, & Freire, 2008; Pais-Ribeiro, 2010) na seleção dos participantes.

Esta amostra foi constituída por 264 estudantes que frequentavam o 1.º ciclo de estudos na Universidade Fernando Pessoa no ano letivo de 2009/2010; sendo que 114 dos alunos cursavam o 1º ano (43,2%), 79 encontravam-se matriculados no 2º ano (29,9), e 71 estavam inscritos no 3º ano (26,9) da instituição de ensino (Quadro 1). A

maioria dos intervenientes da amostra é do sexo feminino (69,3%) e, somente, 30,7% dos estudantes são representativos do sexo masculino (Quadro 1).

Quadro 1- *Caracterização da amostra de acordo com o sexo relativamente ao ano frequentado (N=264)*

Ano	Sexo					
	Masculino		Feminino		Total	
	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>N</i>	%
1º	24	21,1	90	78,9	114	43,2
2º	22	27,8	57	72,2	79	29,9
3º	35	49,3	36	50,7	71	26,9
Total (<i>N</i>)	81	30,7	183	69,3	264	100

A idade dos participantes da presente amostra, está compreendida entre o mínimo de 18 anos (44 estudantes) e o máximo de 54 anos (1 estudante), sendo a média de idades dos participantes de 22,2 anos ($DP=6,07$) (Quadro 2). Pode-se, ainda, mencionar que 86% dos estudantes têm idades compreendidas entre os 18 e os 25 anos.

Relativamente, ainda, à idade dos participantes observa-se, pelo Quadro 2, que são os estudantes que frequentam o 1.º ano, aqueles que apresentam uma menor média de idades ($M=19,54$ e $DP=2,19$); já os do 3.º ano são aqueles que evidenciam uma média de idades superior ($M=27,82$ e $DP=8,33$) (Quadro 2).

Na interpretação do Quadro 2, pode-se, ainda, verificar que a amplitude etária da amostra é algo heterogénea ($Min.=20$ e $Máx.=54$).

Quadro 2- *Caracterização da amostra de acordo com a média de idade relativamente ao ano frequentado (N=264)*

Ano	Idade				Total	
	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>Min.</i>	<i>Máx.</i>	<i>N</i>	%
1º	19,54	2,19	18	31	114	43,2
2º	21,08	3,85	19	47	79	29,9
3º	27,82	8,33	20	54	71	26,9
Total (<i>N</i>)	22,22	6,07	18	54	264	100

No que concerne ao estado civil, e como se pode constatar, pelo Quadro 3, os estudantes desta amostra são maioritariamente solteiros (90,5%), e, apenas, 25 alunos encontram-se casados e/ou em união de facto (9,5%). Pela leitura do Quadro 3, pode-se, ainda, verificar que os inquiridos casados e/ou em união de facto se encontram maioritariamente no 3º ano (21 em 25 estudantes).

No que diz respeito ao estatuto académico, pode-se constatar, a partir da interpretação do Quadro 3, que a maioria dos participantes apresenta o estatuto de estudante (79,2), e somente 55 alunos encontram-se na Universidade com o estatuto de trabalhador-estudante (20,8). A partir da análise do Quadro 3 pode-se, também, observar que são os estudantes que frequentam o 3.º ano que apresentam uma percentagem mais elevada de alunos com estatuto Trabalhador-Estudante (53,5%).

Quadro 3- *Caracterização da amostra de acordo com o Estado Civil e o estatuto Trabalhador-Estudante relativamente ao ano frequentado (N=264)*

Ano	Estado Civil				Estudante-Trabalhador				Total	
	Solteiro(a)		Casado(a)/União de facto		Sim		Não			
	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>N</i>	%
1º	112	98,2	2	1,8	11	9,6	103	90,4	114	43,2
2º	77	97,5	2	2,5	6	7,6	73	92,4	79	29,9
3º	50	70,4	21	29,6	38	53,5	33	46,5	71	26,9
Total (<i>N</i>)	239	90,5	25	9,5	55	20,8	209	79,2	264	100

No que concerne ao nível socioeconómico, a generalidade dos participantes revela possuir um nível socioeconómico médio (90,1%) (Quadro 4). Pela leitura do Quadro 4, pode-se, ainda, observar que apenas 26 estudantes (em 263 participantes) apresentam um nível socioeconómico baixo ou alto (5,3% e 4,6%, respetivamente).

Quadro 4- *Caracterização da amostra de acordo com o Nível Socioeconómico relativamente ao ano frequentado (N=263)*

Ano	Nível Socioeconómico						Total	
	Baixo		Médio		Alto		N	%
	n	%	n	%	n	%		
1º	3	2,6	101	88,6	10	8,8	114	43,3
2º	6	7,7	72	92,3	0	0,0	78	29,7
3º	5	7,1	64	90,1	2	2,8	71	27,0
Total (N)	14	5,3	237	90,1	12	4,6	263	100

Pela análise do Quadro 5, pode-se observar que a maioria dos indivíduos que ingressa no Ensino Superior se encontra a viver no seu local de residência (63,9%), enquanto 36,1% dos estudantes do presente estudo saem de casa, aquando da sua entrada no Ensino Superior.

Quadro 5- *Caracterização da amostra de acordo com a Saída de casa relativamente ao ano frequentado (N=263)*

Ano	Saída de casa				Total	
	Sim		Não		N	%
	n	%	n	%		
1º	46	40,7	67	59,3	113	43,0
2º	32	40,5	47	59,5	79	30,0
3º	17	23,9	54	76,1	71	27,0
Total (N)	95	36,1	168	63,9	263	100

Dos estudantes que mudaram de residência (95 estudantes) constata-se, pela interpretação do Quadro 6, que 71,6% residem num apartamento partilhado com outros estudantes, que 12,6% vivem num apartamento sozinhos (12,6%), que 10,5% se encontram numa casa ou apartamento com familiares, e 5,3% habitam numa residência universitária.

Quadro 6- *Caracterização dos indivíduos que saem de casa relativamente ao novo local de residência (N=95)*

	Total	
	<i>n</i>	%
Residência Universitária	5	5,3
Apartamento com outros estudantes	68	71,6
Apartamento sozinho	12	12,6
Casa/Apartamento com familiares	10	10,5
Total (<i>N</i>)	95	100

No que diz respeito à opção de instituição, pela leitura do Quadro 7, é possível verificar que a maioria dos participantes da presente amostra refere ter ingressado na instituição de ensino de 1ª opção (51,9%). Neste ponto específico, pode-se ainda evidenciar, a partir da interpretação do Quadro 7, que uma parte significativa da amostra (82 estudantes) se encontram a frequentar a instituição de ensino de 2ª opção (31,1); sendo que os restantes estudantes ingressaram numa 3ª e/ou 4ª opção (5,7% e 11,4 respetivamente).

Pela análise do Quadro 7, observa-se também, que no 1.º ano, um grande número de alunos (46 estudantes) ingressou na instituição de ensino de sua 2ª opção (40,4%).

Quadro 7- *Caracterização da amostra de acordo com a Opção de Instituição relativamente ao ano frequentado (N=264)*

Ano	Opção de Instituição								Total	
	1ª		2ª		3ª		4ª			
	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>N</i>	%
1º	50	43,9	46	40,4	6	5,3	12	10,5	114	43,2
2º	39	49,4	21	26,6	6	7,6	13	16,5	79	29,9
3º	48	67,6	15	21,1	3	4,2	5	7,0	71	26,9
Total (<i>N</i>)	137	51,9	82	31,1	15	5,7	30	11,4	264	100

Conforme se pode observar, através da análise do Quadro 8, a grande maioria dos participantes da amostra ingressaram no curso de sua 1ª opção (88,9%), sendo que os restantes alunos entraram no curso de sua 2ª e/ou 3ª opção (9,6% e 1,5%, respectivamente).

Quadro 8- *Caracterização da amostra de acordo com a Opção de Curso relativamente ao ano frequentado (N=262)*

Ano	Opção de Curso						Total	
	1ª		2ª		3ª		N	%
	n	%	n	%	n	%		
1º	96	84,2	16	14,0	2	1,8	114	43,5
2º	70	90,9	6	7,8	1	1,3	77	29,4
3º	67	94,4	3	4,2	1	1,4	71	27,1
Total (N)	233	88,9	25	9,6	4	1,5	262	100

Dos 263 participantes da amostra, apenas 9 estudantes estão envolvidos em atividades académicas e recreativas (dentro da instituição) (3,4%), encontrando-se estes 9 sujeitos divididos de modo igualitário pelos 3 anos (3 estudantes no 1º, no 2º e no 3º ano (Quadro 9). Nesse sentido, através da leitura do Quadro 9, pode-se afirmar que a grande maioria dos estudantes desta amostra não pratica, nem se encontra envolvida em qualquer atividade académica dentro da instituição (96,6%).

Quadro 9- *Caracterização da amostra de acordo com o Envolvimento em Atividades Académicas e Recreativas (dentro da Instituição) relativamente ao ano frequentado (N=263)*

Ano	Envolvimento em Atividades Académicas e Recreativas (dentro da Instituição)				Total	
	Sim		Não		N	%
	n	%	n	%		
1º	3	2,6	111	97,4	114	43,3
2º	3	3,8	75	96,2	78	29,7
3º	3	4,2	68	95,8	71	27,0
Total (N)	9	3,4	254	96,6	263	100

Após a análise do Quadro 10, é possível verificar que grande parte dos participantes desta amostra não pratica e nem se encontra envolvida em atividades recreativas e extracurriculares, fora da instituição (65,6%). No entanto, e observando-se o Quadro 9 e 10, pode-se verificar que, no domínio das atividades fora do contexto universitário, ainda, se evidencia que um número significativo de estudantes se encontra envolvido neste tipo de atividades (90 indivíduos, que correspondem a 34,4% do total da amostra).

Quadro 10- *Caracterização da amostra de acordo com o Envolvimento em Atividades Recreativas e Extracurriculares (fora da Instituição) relativamente ao ano frequentado (N=262)*

Ano	Envolvimento em Atividades Recreativas e Extracurriculares (fora da instituição)				Total	
	Sim		Não			
	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>N</i>	%
1º	38	33,6	75	66,4	113	43,1
2º	32	41,0	46	59,0	78	29,8
3º	20	28,2	51	71,8	71	27,1
Total (<i>N</i>)	90	34,4	172	65,6	262	100

Dos 90 alunos que participam e se encontram envolvidos em atividades recreativas e extracurriculares, fora da instituição, pode-se afirmar que a atividade mais praticada por os estudantes desta amostra é a desportiva (48 alunos, que representam 42,9% dos intervenientes); seguindo-se a religiosa (16,1%), a de solidariedade social (12,5%), a política (11,6%), a recreativa (8,9%) e a cultural (8,0%).

Quadro 11- *Caracterização dos indivíduos que estão envolvidos em Atividades Recreativas e Extracurriculares (fora da Instituição) relativamente ao tipo de associação da atividade (N=90)*

	Total	
	<i>n</i>	%
Associação Religiosa	18	16,1
Associação Desportiva	48	42,9
Associação Cultural	9	8,0
Associação Recreativa	10	8,9
Associação Política	13	11,6
Associação de Solidariedade Social	14	12,5

4.3.2 Material

Para realização da presente investigação foram administrados os seguintes instrumentos de avaliação: Questionário Sociodemográfico (adaptado por Santos e Meneses, 2009) (cf. anexo 1); Questionário de Vivências Académicas – versão reduzida (QVA-r, desenvolvido e adaptado por Almeida et al., 1999) (cf. anexo 2); Inventário da personalidade NEO-FFI-20 (adaptado por Bertoquini e Pais-Ribeiro, 2006) (cf. anexo 3); Escala de Orientação para a Vida - Revista (LOT-R, desenvolvido por Scheier et al., 1994, e adaptado para a população portuguesa por Pais-Ribeiro e Pedro, 2006) (cf. anexo 4). Em seguida procede-se à caracterização de cada um dos instrumentos referidos.

4.3.2.1 Questionário Sociodemográfico

Para efeito de caracterização e conhecimento do perfil dos estudantes utilizou-se um questionário sociodemográfico, construído e desenvolvido por Almeida, Ferreira e Soares (2001) e Ribeiro (2005), e adaptado por Santos e Meneses (2009).

Nesta investigação foram utilizadas duas versões do questionário sociodemográfico, uma dirigida para os estudantes do 1º ano e uma outra para os estudantes do 2º ano e 3º ano, abarcando um conjunto de dimensões e variáveis

consideradas relevantes para a caracterização dos estudantes e apontadas pela literatura e investigações empíricas como influentes no processo de adaptação (cf. anexo 1).

O questionário sociodemográfico foca a sua recolha em variáveis genéricas e académicas do perfil do estudante, abrangendo questões como: 1) sexo, 2) idade, 3) estado civil; 4) nível socioeconómico; 5) curso e ano frequentado; 6) estatuto académico (Estudante-trabalhador); 7) motivo(s) da continuidade dos estudos no Ensino Superior; 8) opção de entrada no estabelecimento de ensino; 9) opção de entrada no curso; 10) mudança de local residência com a entrada no Ensino Superior (se sim, mudança para que tipo de residência); 11) distância entre o local de residência e o estabelecimento de ensino; 12) desempenho de funções académicas associativas dentro do estabelecimento de Ensino; 13) envolvimento em atividades, associações ou organizações fora da instituição de Ensino; 14) adaptação, em geral, ao Ensino Superior; e 16) fator considerado como fundamental para adaptação (atual) ao Ensino Superior.

Relativamente às questões 15 e 17 do questionário sociodemográfico, estas diferem entre as duas versões do questionário. A questão 15 tinha como objetivo a caracterização da adaptação atual do estudante ao Ensino Superior, comparando-a com o que acontecia anteriormente, ou seja, no 1º semestre (no caso do questionário para o 1º ano) ou com o que acontecia no ano anterior (no caso do questionário para o 2º e 3º ano). A questão 17 tinha como foco compreender se o fator mencionado na questão 16 tinha influenciado a adaptação do estudante ao Ensino Superior durante o 1º semestre (no caso do questionário para os alunos do 1º ano) ou durante o ano anterior (no caso do questionário para os alunos do 2º e 3º ano).

Para além das perguntas de resposta fechada, o questionário era composto, também, por duas perguntas de resposta aberta. Desta forma, através da primeira questão (16) pretendia-se obter a identificação e o motivo em relação ao fator considerado como fundamental na adaptação (atual) do estudante ao Ensino Superior. A segunda questão (questão 17) só se responderia de forma aberta se os inquiridos selecionassem a opção “1” (“Não”), tendo de indicar de seguida qual o fator que teria sido verdadeiramente fundamental na sua adaptação ao Ensino Superior durante o 1º semestre (no caso do questionário para os alunos do 1º ano) ou durante o ano anterior (no caso do questionário para os alunos do 2º e 3º ano).

Neste questionário foram, ainda, adicionados dois itens relacionados com a perceção e a transição de Saúde, retirados do **Questionário de Estado de Saúde** –

MOS SF-36 reduzido (*Medical Outcomes Study Short Form – MOS SF-36*), desenvolvido por Ware, Snow, Kosinski e Gandek, em 1993 e adaptado para a população portuguesa por Pais-Ribeiro (2005). Esta é uma medida breve e genérica, comumente utilizada a nível internacional para mensurar o estado de saúde e a qualidade de vida, independentemente de existir ou não doença (Pais-Ribeiro, 2005).

No entanto, no presente estudo, tendo em conta os seus objetivos, apenas foram selecionados e aplicados os 2 primeiros itens do questionário, uma vez que remetem para a perceção geral de saúde (“Em geral, como diria que a sua saúde é”) e para a transição de Saúde (“Comparando com o que acontecia há um ano, como descreve o seu estado geral atual”) dos participantes. Foi usada a versão portuguesa do questionário, a qual apresenta uma consistência interna considerada de aceitável a muito boa, dependendo dos itens ($\alpha=0,69$ funcionamento social e $\alpha=0,94$ funcionamento físico e saúde geral) (Pais-Ribeiro, 2005).

4.3.2.2 Questionário de Vivências Académicas – versão reduzida (QVA-r)

Neste estudo foi utilizado o Questionário de Vivências Académicas na sua versão reduzida, para compreender, numa perspetiva multidimensional (e.g. Pessoal, Interpessoal, Carreira, Estudo e Institucional), os processos vivenciados pelos estudantes face às exigências académicas e avaliar a adaptação dos mesmos ao ensino superior (Almeida et al., 1999, 2003b; Soares et al., 2006). A versão reduzida do QVA é menos morosa no seu preenchimento e igualmente favorável na determinação da adaptação do estudante ao meio e ao seu sucesso no ensino superior (Almeida et al., 1999, 2003b; Soares et al., 2006). Acresce a estes aspectos o número considerável de estudos realizados em diferentes instituições nacionais de Ensino Superior, que contribuem para a uma confirmação sistemática de índices adequados de precisão e de validade (Almeida et al., 1999, 2003b, 2007; Costa, 2008; Fernandes, 2011; Freitas et al., 2007; Nunes, 2012; Nunes, & Almeida, 2005; Nunes, & Garcia, 2010; Seco et al., 2005; Silva, 2003; Soares et al., 2006; Tavares, 2012). Este questionário (QVA-r) encontra-se, também, validado e adaptado noutros países, nomeadamente no Brasil (Granado et al., 2005), no Chile (Riquelme et al., 2012), na Colómbia (Rodríguez, Urazán, & Arango, 2009) com qualidades psicométricas satisfatórias.

O Questionário de Vivências Acadêmicas na sua versão reduzida é, assim, um instrumento de autorrelato, composto por 60 itens (questões) que se distribuem por cinco dimensões: Pessoal, Interpessoal, Carreira, Estudo e Institucional; e que se encontram em formato de tipo *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; 5- Sempre consonância comigo, totalmente de acordo, verifica-se sempre) (Almeida et al.,1999, 2003b; Soares et al., 2006). Desta forma, pretende-se entender a forma como cada estudante se adapta às exigências acadêmicas através das diferentes dimensões da adaptação ao ensino superior) (Almeida et al.,1999, 2003b; Soares et al., 2006).

Estas dimensões do QVA-r (e.g. Pessoal, Interpessoal, Carreira, Estudo e Institucional) são consideradas pela literatura e pelos autores, como determinantes para a qualidade da adaptação acadêmica dos estudantes universitários (Seco et al., 2005); e são compostas pelos itens do QVA original que melhor saturavam nessas dimensões (Seco et al., 2005; Soares et al., 2006).

Nesse sentido, a dimensão *Pessoal* engloba 13 itens particularmente associados às percepções pessoais de bem-estar psicológico e físico, de autoestima e autoconfiança, e de características associadas ao *self* e à identidade do discente (Almeida et al.,1999, 2003b; Seco et al., 2005; Soares et al., 2006).

A segunda dimensão, intitulada de *Interpessoal*, está associada ao estabelecimento de relações interpessoais e de intimidade; assim como ao envolvimento em atividades extracurriculares quer de natureza social e associativa como de carácter cooperativo discente (Almeida et al.,1999, 2003b; Seco et al., 2005; Soares et al., 2006).

A terceira dimensão do QVA-r é a *Carreira* que tem como intenção avaliar a adaptação dos estudantes ao curso, aos projetos vocacionais e perspectivas de carreira. Esta é constituída por 13 itens e traduz a satisfação dos estudantes com a escolha do curso que elegeram, as percepções de realização socioprofissional com essa formação e a existência de um projeto vocacional relacionado com o curso (Almeida et al.,1999, 2003b; Seco et al., 2005; Soares et al., 2006). A dimensão *Estudo* é composta por 13 itens associados com as competências, as rotinas e os métodos de estudo, assim como

com a gestão do tempo e dos recursos de aprendizagem disponibilizados pela instituição de ensino-aprendizagem (Almeida et al., 1999, 2003b; Soares et al., 2006).

A quinta e última dimensão, denominada de *Institucional*, é constituída por 8 itens relacionados com o interesse do estudante pela instituição de ensino que frequenta, o desejo de nela prosseguir os seus estudos, assim como com o conhecimento e a percepção da qualidade dos serviços e das estruturas existentes na instituição (Almeida et al., 1999, 2003b; Seco et al., 2005; Soares et al., 2006).

Quadro 12 – *Dimensões do QVA-r e seus itens (Almeida et al., 1999)*

Dimensões	Descrição	Itens		
		N.º	Cotação direta	Cotação Invertida
Pessoal	Envolve itens particularmente associados ao <i>self</i> , às percepções pessoais de bem-estar, tanto físico como psicológico, e de autoestima por parte do estudante (...);	13	23	4, 9, 11, 13, 17, 21, 26, 28, 39, 45, 52, 55
Interpessoal	Envolve o relacionamento com os pares e o desenvolvimento de relações mais íntimas e de amizade, assim como o envolvimento em questões relacionadas com atividades de cariz social e/ou cooperativo, e/ou funções extracurriculares;	13	1, 19, 24, 27, 33, 36, 38, 40, 42, 43	6, 30, 59
Carreira	Envolve a adaptação ao curso, as aprendizagens no curso e as perspetivas e desenvolvimento da carreira (...);	13	2, 5, 7, 8, 14, 20, 22, 37, 54, 56, 60	18, 51
Estudo	Envolve as competências de estudo do Estudante, os hábitos de trabalho, a gestão do tempo, a utilização da biblioteca e de outros recursos de aprendizagem no <i>campus</i> (...);	13	10, 25, 29, 32, 34, 41, 44, 47, 49, 53, 57	31, 35
Institucional	Envolve o interesse pela instituição, o desejo de nela prosseguir os seus estudos, o conhecimento e a percepção da qualidade dos serviços e estruturas existentes	8	3, 12, 15, 16, 48, 50, 58	46

Relativamente à cotação, cada uma das subescalas do QVA-r tem itens formulados na positiva (que são cotados de forma direta 1 a 5) ou na negativa (cotados inversamente de 5 a 1), assim como na versão original do instrumento (Almeida et al., 1999, 2003b; Seco et al., 2005; Soares et al., 2006). Nesse sentido, as pontuações de cada subescala são obtidas, após a recodificação (inversão) dos itens que se encontram formulados na negativa; e através do somatório dos itens que as integram (Almeida et

al., 1999, 2003b; Seco et al., 2005; Soares et al., 2006). Já a pontuação total do QVA-r é obtida através do somatório de todas as suas subescalas, e após todos os itens terem sido revertidos (Almeida et al., 1999, 2003b; Seco et al., 2005; Soares et al., 2006).

No que concerne à interpretação deste instrumento, apesar não existirem normas ou valores normativos para as subescalas do QVA-r, de modo a se conseguir realizar uma avaliação mais sólida e consistente sobre as dificuldades vivenciadas pelos discentes; os interessados podem, sempre, 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., 2003b; Soares et al., 2006).

Quadro 13 – *Estatística descritiva dos resultados por subescalas do QVA-r (Adaptado de Soares et al., 2006)*

Dimensões do QVA-r	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>Mín.</i>	<i>Máx.</i>
Pessoal	44,9	8,76	13	65
Interpessoal	47,1	7,76	24	65
Carreira	49,4	9,59	19	65
Estudo	42,1	7,51	14	64
Institucional	32,6	4,21	14	41

As médias obtidas em todas as subescalas do QVA-r situam-se a um nível intermédio das pontuações, ou ligeiramente superior a esse valor estimado, face ao respetivo número de itens (Soares et al., 2006).

Outra forma de análise dos resultados é ter em consideração o valor intermédio de cada subescala que foi calculado multiplicando o número de itens de cada subescala por 3 (valor central na escala *likert* de 5 pontos) (Soares et al., 2006). Desta forma, chega-se à conclusão de que as subescalas Pessoal, Interpessoal, Carreira e Estudo possuiriam um valor intermédio de 39 ($13 \times 3 = 39$) e a subescala Institucional possuiria um valor intermédio de 24 ($8 \times 3 = 24$) (Tavares, 2012).

Assim, pontuações mais elevadas correspondem a melhores comportamentos e perceções dos alunos face ao que é avaliado em cada uma das dimensões, fazendo com que a adaptação ao Ensino Superior seja mais positiva (Almeida et al., 1999, 2003b; Seco et al., 2005; Soares et al., 2006). Por outro lado, pontuações mais baixas revelam

piores comportamentos adaptativos, causando uma adaptação ao Ensino Superior mais negativa (Almeida et al., 1999, 2003b; Seco et al., 2005; Soares et al., 2006).

Estudos realizados com a utilização do QVA-r como instrumento de avaliação têm demonstrado coeficientes de consistência interna (*alpha* de *Cronbach*) com valores entre aceitáveis e bons (Almeida et al., 1999, 2003b, 2007; Costa, 2008; Fernandes, 2011; Freitas et al., 2007; Nunes, 2012; Nunes, & Almeida, 2005; Nunes, & Garcia, 2010; Seco et al., 2005; Silva, 2003; Soares et al., 2006; Tavares, 2012). Neste estudo obteve-se um *alfa* de *Cronbach* para a escala total do QVA-r no valor de 0,92, o que, de acordo com os critérios propostos por Pestana e Gageiro (2008), comprova que esta escala apresenta uma boa consistência interna.

A partir da análise do Quadro 14, é possível constatar que os coeficientes de alfa de Cronbach são superiores a 0,7 em todas as dimensões do QVA-r. Comparando os coeficientes de *alfa* de *Cronbach* deste estudo com os coeficientes de *alfa* de *Cronbach* do estudo original (Almeida et al., 1999), verifica-se que estes são muito semelhantes, destacando-se apenas as dimensões Pessoal e Intitucional que apresentam valores de *alfa* de *Cronbach* superiores no presente estudo comparativamente com o estudo original, e a dimensão Carreira que apresenta um valor de *alfa* de *Cronbach* um pouco inferior neste estudo do que no estudo original (Almeida et al., 1999).

Quadro 14 – *Coefficientes de Consistência Interna do QVA-r no estudo original e no presente estudo*

Dimensões do QVA-r	Valores de alfa	
	Valor de alfa original (Almeida, Ferreira & Soares, 1999)	Valor de alfa no presente estudo
Pessoal	0,87	0,88
Interpessoal	0,86	0,86
Carreira	0,91	0,87
Estudo	0,82	0,82
Institucional	0,71	0,73

4.3.2.3 Inventário da Personalidade NEO-FFI-20

O modelo dos cinco fatores da personalidade tem vindo a ser extensivamente utilizado por diversos investigadores de diferentes áreas da Psicologia, que na procura de representações holísticas de fenómenos complexos, têm efetuado diversos estudos

multidimensionais e prospetivos longitudinais integrando diversos instrumentos e variáveis (Bertoquini, & Pais-Ribeiro, 2006). No entanto, a extensão destes protocolos de avaliação podem fazer com que diminua a adesão dos sujeitos ao seu preenchimento e aumente os recursos necessários bem como o tempo despendido por parte do investigador e dos respondentes (Bertoquini, & Pais-Ribeiro, 2006). Nesse sentido, e de acordo com Bertoquini e Pais-Ribeiro (2006) surge a necessidade de utilizar medidas de avaliação reduzidas que avaliem os mesmos construtos das versões mais alongadas, uma vez que, se estes formatos reduzidos forem bem construídos poderão trazer muitos benefícios para os estudos de carácter prospetivo longitudinal, bem como de natureza multidimensional.

Assim, na presente investigação utilizou-se o Inventário de Personalidade NEO-FFI-20 desenvolvido e adaptado para a população portuguesa por Bertoquini e Pais-Ribeiro (2006), tendo por base a versão original do Inventário de Personalidade NEO-PI-R desenvolvido por Costa e McCrae em 1992.

Esta versão reduzida do NEO-PI-R é constituída por 20 itens que permitem avaliar as cinco dimensões básicas da personalidade humana, conforme é postulado no modelo dos cinco fatores da personalidade, nomeadamente: o neuroticismo, a extroversão, a abertura à experiência, a amabilidade e a conscienciosidade (Bertoquini, & Pais-Ribeiro, 2006, 2006a). Estes 20 itens do NEO-FFI-20 apresentam um formato de resposta de tipo likert de cinco pontos (que vai de “discordo fortemente” a “concordo fortemente”) e que se encontram distribuídos e agrupados, uniformemente, pelas cinco dimensões básicas da personalidade (Bertoquini, & Pais-Ribeiro, 2006).

- Neuroticismo: itens 1, 6, 11 e 16;
- Extroversão: itens 2, 7, 12, 17;
- Abertura à Experiência: itens 3, 8, 13, 18;
- Amabilidade: itens 4, 9, 14, 19;
- Conscienciosidade: itens 5, 10, 15, 20.

A cotação dos itens é efetuada numa escala de likert de 5 pontos, em que 0 corresponde a “discordo fortemente”, 1 equivale a “discordo”, 2 corresponde a “neutro”, 3 equivale a “concordo” e 4 corresponde a “concordo fortemente”. A soma das pontuações dos itens de cada dimensão leva-nos ao valor total de cada uma das cinco dimensões da personalidade, após os itens serem revertidos (Bertoquini, & Pais-Ribeiro, 2006).

Os itens 1, 3, 11, 13, 14, 18 e 19 apresentam cotação reversa (Bertoquini, & Pais-Ribeiro, 2006) (Quadro 15). Os resultados de cada dimensão podem variar entre 0 e 16 pontos (Bertoquini, & Pais-Ribeiro, 2006). Assim, elevadas pontuações numa determinada dimensão corresponde a uma maior presença daquele tipo de traço na personalidade (Bertoquini, & Pais-Ribeiro, 2006).

Quadro 15 – *Dimensões do NEO-FFI-20 e seus itens*

Dimensões	Descrição	N.º	Itens	
			Cotação direta	Cotação Reversa
Neuroticismo	Avalia a adaptação versus a instabilidade emocional do ser humano, permitindo identificar os sujeitos com propensão para a descompensação emocional, que têm ideias irrealistas, desejos e necessidades excessivas e respostas de <i> coping </i> desadequadas;	4	6, 16	1, 11
Extroversão	Avalia a quantidade e a intensidade das interações pessoais, a necessidade de estimulação, o nível de atividade e a capacidade de exprimir alegria, ou seja, é a propensão que um indivíduo tem para ser mais focado externa e objetivamente para com o mundo que o rodeia;	4	2, 7, 12, 17	-
Abertura à Experiência	Avalia a procura proactiva e a apreciação da experiência por si própria, a tolerância e a exploração do desconhecido;	4	8	3, 13, 18
Amabilidade	Avalia a qualidade da orientação interpessoal num contínuo, que vai desde a compaixão ao antagonismo nos pensamentos, sentimentos e ações;	4	4, 9	14, 19
Conscienciosidade	Avalia o grau de organização, persistência e motivação no comportamento orientado para um objetivo.	4	5, 10, 15, 20	-

Embora as dimensões do NEO-FFI-20 sejam constituídas apenas por quatro itens, os coeficientes de *alfa* de *Cronbach* na versão original do NEO-FFI-20 desenvolvido por Bertoquini e Pais-Ribeiro (2006) oscilam entre os valores mínimo e máximo de 0,70 e 0,76 (Neuroticismo=0,71; Extroversão=0,71; Abertura à experiência=0,72; Amabilidade=0,70; Conscienciosidade=0,76). Estes resultados indicam de acordo com Bertoquini e Pais-Ribeiro (2006), Pais-Ribeiro (2010) e Pestana

e Gageiro (2008) que esta escala apresenta uma aceitável consistência interna no que concerne às cinco dimensões, apesar do pequeno número de itens que possui. Este inventário apresenta, também, um excelente ajustamento em relação à análise fatorial confirmatória, bem como uma boa validade discriminante (as intercorrelações entre os fatores do NEO-FFI-20 foram baixas e moderadas) e convergente (as escalas do NEO-FFI-20 estão fortemente correlacionadas com as escalas do NEO-PI-R) (Bertoquini, & Pais-Ribeiro, 2006).

Quadro 16 - *Coefficientes de alfa de Cronbach da personalidade no estudo original e no presente estudo*

Dimensões do NEO-FFI-20	Valores de alfa	
	Valor de alfa original (Bertoquini, & Pais-Ribeiro, 2006)	Valor de alfa no presente estudo
Neuroticismo	0,71	0,65
Extroversão	0,71	0,67
Abertura à Experiência	0,72	0,73
Amabilidade	0,70	0,61
Conscienciosidade	0,76	0,75

No presente estudo obteve-se, como se pode constatar pela leitura do Quadro 16, valores de *alfa de Cronbach* que variam entre 0,61 e 0,75 nas cinco dimensões do NEO-FFI-20, o que, de acordo com os critérios proposto por Pais-Ribeiro (2010) comprova que esta escala revela uma consistência interna aceitável, uma vez que, de acordo com este autor valores acima de 0,6, quando as escalas apresentam um número de itens reduzido, demonstram qualidades psicométricas aceitáveis (Pais-Ribeiro, 2010). Comparando os coeficientes de *alfa de Cronbach* deste estudo com os coeficientes de *alfa de Cronbach* do estudo original (Bertoquini, & Pais-Ribeiro, 2006), verifica-se que os valores de alfa de Cronbach do presente estudo são inferiores nas dimensões neuroticismo, extroversão, amabilidade e conscienciosidade aos do estudo original, e a dimensão abertura à experiência apresenta um valor de alfa de Cronbach um pouco superior neste estudo ao do estudo original (Bertoquini, & Pais-Ribeiro, 2006).

4.3.2.4 Escala de orientação para a vida – revista (LOT-R)

Com base no modelo comportamental da autorregulação, Carver e Scheier, em 1985, desenvolveram uma escala com qualidades específicas, denominada de Life Orientation Test (LOT), que apresentava como medida o otimismo (Pais-Ribeiro, 2012; Pais-Ribeiro, Pedro, & Marques, 2012; Scheier et al., 1994). Esta versão original consistia numa escala de autorresposta que tinha por base avaliar o otimismo disposicional, isto é, em que medida as pessoas têm expectativas positivas face ao futuro, bem como utilizam os seus mecanismos de *coping* para conseguir bons resultados (Pedro, 2010). O questionário, da versão original, era composto por um total de 12 itens, sendo que 4 itens eram distratores, para confirmar a veracidade das respostas dadas, e os restantes 8 avaliavam o otimismo disposicional (4 numa direção positiva e 4 numa direção negativa) (Pais-Ribeiro, & Pedro, 2006; Scheier et al., 1994). Este era cotado numa escala tipo likert de 5 pontos, em que 0 correspondia a “discordo totalmente”, 1 equivalia a “discordo”, 2 correspondia a “neutro”, 3 equivalia a “concordo” e 4 correspondia a “concordo totalmente”, com uma pontuação total a somar entre 0 e 32 (Scheier et al., 1994; Vazão, 2008). Na versão original do LOT a pontuação total era obtida após os 4 itens direcionados negativamente serem revertidos, assim, quanto maior fosse a pontuação, maior o nível de otimismo (Scheier et al., 1994; Vazão, 2008).

Posteriormente, a escala foi revista por Scheier, Carver e Bridges, em 1994, que identificaram duas limitações no LOT, passando a designar-se por Life Orientation Test Revised ou LOT-R (Pais-Ribeiro, & Pedro, 2006; Scheier et al., 1994). O desenvolvimento da LOT-R visou aperfeiçoar a validade de conteúdo dos itens, nesse sentido foram retirados dois itens problemáticos, já que nenhum deles media realmente a expectativa de resultados positivos, estando mais relacionados com o *coping* (“Olho sempre para o lado brilhante das coisas” e “Sou um crente na ideia de que cada nuvem tem uma linha prateada”), e foram reformulados outros (Pedro, 2010; Scheier et al., 1994; Vazão, 2008).

O LOT-R ficou, assim, com seis itens num bloco de 10, em que quatro não eram cotados (distratores, itens 2, 5, 6 e 8), encontrando-se dois itens numa direção positiva e quatro numa direção negativa (Scheier et al., 1994; Vazão, 2008). Para haver um maior equilíbrio, os autores optaram por eliminar um dos itens direcionados negativamente e acrescentar um novo item direcionado positivamente (Scheier et al., 1994; Vazão,

2008), ficando a versão final do LOT-R constituída por 3 itens direcionados na positiva (1, 4 e 10) e 3 itens direcionados na negativa (3, 7 e 9), sendo que quatro itens eram assumidos como distratores, ou seja, não cotados (Pais-Ribeiro, 2012; Pais-Ribeiro, Pedro, & Marques, 2012; Pedro, 2010). As possibilidades de resposta permaneceram iguais às da versão original (LOT), numa escala de likert com 5 opções, indo de “concordo plenamente”, “concordo”, “neutro”, “discordo” e “discordo plenamente” (Pais-Ribeiro, 2012; Pais-Ribeiro et al., 2012; Pedro, 2010; Scheier et al., 1994). A pontuação total oscilava entre um mínimo de 0 e um máximo de 24 (itens cotados de 0 a 4 e posteriormente somados), e quanto mais elevada fosse a pontuação, maior o otimismo disposicional que o sujeito apresentava (Pais-Ribeiro, 2012; Pais-Ribeiro, Pedro, & Marques, 2012; Pedro, 2010).

Neste estudo utilizou-se, então, a Escala de Orientação para a Vida - Revista (LOT-R) desenvolvida por Scheier et al. (1994) e adaptada para a população portuguesa por Pais-Ribeiro e Pedro (2006), uma vez que se trata de uma versão breve e simples, logo, de fácil aplicação, quer em ambiente clínico ou não, podendo ser utilizado em populações mais adultas bem como em populações mais jovens (Laranjeira, 2008). Éste questionário permite que o respondente se observe a si próprio ao nível do otimismo disposicional (Laranjeira, 2008) e tem sido um dos instrumentos mais utilizados, pela ciência psicológica, para avaliar o otimismo disposicional, dado que apresenta boas qualidades psicométricas (Monteiro, 2008).

Também de acordo com Pais-Ribeiro (2012), Pais-Ribeiro et al. (2012) e Scheier et al. (1994), esta medida trata-se de um conceito unidimensional, que assume que as pessoas oscilam entre muito otimistas ou muito pessimistas; e que todas elas tenderão tendencialmente para uma dessas dimensões, mas colocando-se a maioria algures numa posição intermédia (Carver, et al., 2010).

Relativamente à interpretação, não são referidas normas, ou valores normativos para o total do LOT-R. Contudo, o investigador pode usar este instrumento recorrendo à ponderação direta dos valores obtidos através da comparação com a média e desvio-padrão de resultados disponibilizados pelos autores dos instrumentos (Pedro, 2010; Pais-Ribeiro et al., 2012) (cf. Quadro 17).

Quadro 17 – Estatística descritiva dos resultados pelo total do LOT-R (Adaptado por Pedro, 2010)

LOT-R	N	M	DP
Total	271	15,11(15,16)	4,38(4,05)

Nota: Entre parenteses mostram-se valores originais no estudo com doentes coronários

A adaptação para a população portuguesa, como anteriormente mencionado, foi realizada por Pais-Ribeiro e Pedro (2006), tendo em conta a versão de Faria (1999), sendo que a análise da consistência interna, com recurso ao teste de *Alpha* de *Cronbach*, demonstrou um valor de α de 0,80, o que representa, de acordo com os critérios propostos por Pestana e Gageiro (2008) uma boa consistência interna.

No presente estudo, após recurso ao teste de *Alpha* de *Cronbach* verificou-se que a consistência interna do total da escala LOT-R para 6 itens apresentava um valor *Alpha* de 0,81. Como é possível constatar a partir da análise do Quadro 18, comparando os respetivos valores de *Alpha* de *Cronbach* de cada versão, observa-se que os resultados do presente estudo são relativamente similares aos da versão portuguesa de Pais-Ribeiro e Pedro (2006), o que corrobora a boa consistência interna desta escala, segundo os critérios definidos por Pestana e Gageiro (2008).

Já o LOT-R original (Scheier et al., 1994) apresenta um valor *Alpha* de 0,78 no que diz respeito à consistência interna, um valor classificado como razoável, de acordo com os critérios propostos por Pestana e Gageiro (2008). No estudo de validação e adaptação para a população brasileira realizado por Bandeira, Bekou, Lott, Teixeira e Rocha (2002), foi obtido um valor de *Alpha* de 0,68 no que se refere à consistência interna, um pouco mais baixo que o original, apresentando assim uma fraca consistência interna, de acordo com os critérios propostos por Pestana e Gageiro (2008).

Quadro 18 – *Consistência interna do LOT-R na amostra em estudo, na versão original, versão brasileira e versão portuguesa*

Total	<i>Alpha Cronbach LOT-R</i>			(estudo atual)
	Versão original (Scheier, Carver, & Bridges, 1994)	Versão brasileira (Bandeira, Bekou, Lott, Teixeira, & Rocha, 2002)	Versão portuguesa (Pais-Ribeiro, & Pedro, 2006)	
<i>Alpha Cronbach</i>	0,78	0,68	0,80	0,81

4.4 Procedimento

A presente investigação emerge de um projeto de investigação mais lato e abrangente, desenvolvido e sob a responsabilidade das docentes: Doutora Rute Meneses e Doutora Isabel Silva, sobre a adaptação psicossocial do estudante ao Ensino Superior. Assim sendo, e como este estudo incorpora uma investigação mais ampla, já havia sido solicitado e concedido às docentes todas as autorizações necessárias tanto por parte dos autores para a utilização e administração dos instrumentos, como por parte da Comissão de Ética da Universidade Fernando Pessoa para a realização da investigação.

A seleção dos participantes foi efetuada por conveniência e de acordo com a flexibilidade de horário do investigador e dos docentes. Nesse sentido, contactou-se os professores responsáveis pelas turmas, através de correio eletrónico, no sentido de autorizarem a recolha dos dados e de indicarem um dia, e uma hora, que considerassem mais adequada e que não implicasse a alteração das atividades letivas planificadas por estes, dando-se, também, aos mesmos a hipótese de declinar o pedido.

Após as autorizações dadas pelos docentes, o investigador deu preferência às unidades curriculares de vertente prática, na lógica de conseguir um maior número de discentes por turma.

Foi durante os meses de Março, Abril e Maio de 2010 que se procedeu à recolha dos dados sobre as vivências académicas, o otimismo e a personalidade, recorrendo-se aos questionários: QVA-r, LOT-R e NEO-FFI-20. Para além destes instrumentos, o protocolo apresentava, ainda, um questionário de caracterização sociodemográfica e académica que tinha como objetivo facultar ao investigador dados relacionados

especificamente com as características pessoais, sociodemográficas e académicas dos participantes.

A administração dos questionários foi realizada em contexto de sala de aula, em regime presencial, e em contacto direto com os alunos, no sentido de explicar e informar os mesmos relativamente aos objetivos da investigação, à importância da sua colaboração, bem como esclarecer as dúvidas que estes pudessem apresentar aquando do preenchimento dos questionários e do consentimento informado, apesar de todo o protocolo ser de autopreenchimento.

Também, é da responsabilidade dos investigadores que conduzem a investigação garantir e privilegiar os princípios e os códigos de ética, nomeadamente, os princípios da Beneficência – “Fazer o bem” para o próprio e para a sociedade; da Avaliação da Maleficência – “Não causar dano”, ou seja, avaliar os riscos possíveis e previsíveis; da Fidelidade – “estabelecer confiança” entre o investigador e o respondente; da Justiça – “Proceder com equidade” que implica imparcialidade e neutralidade por parte do investigador; da Veracidade – “Dizer a verdade” é informar dos riscos e dos benefícios, tendo o participante direito a participar livremente, bem como desistir; da Confidencialidade – “salvaguardar” o direito à informação pessoal reunida ao longo do estudo; e do Anonimato “garantir” a proteção da informação (Almeida, & Freire, 2008; Nunes, 2012).

Assim, e após a apresentação dos objetivos da investigação e explicada a importância da colaboração dos estudantes neste estudo, bem como prestados outros esclarecimentos (acerca da garantia da confidencialidade e do anonimato das respostas dadas), os alunos tinham o direito de participar livremente, ou de declinar, e mesmo de abandonar a sua participação em qualquer circunstância sem qualquer espécie de represálias ou penalizações, mesmo após terem dado o seu consentimento inicial.

Posteriormente foi entregue uma declaração que visava a obtenção do consentimento informado por parte dos participantes (cf. Anexo 1). Os estudantes que deram o seu consentimento informado responderem ao protocolo de forma individual, tendo sido o tempo médio de resposta aproximadamente de vinte minutos.

O método adotado para a seleção da amostragem adveio de dois cuidados centrais. Primeiro, conseguir uma amostra que retratasse o melhor possível as distintas características pessoais e da situação de vida da população que se pretendia estudar (estudantes universitários a frequentar o primeiro ciclo do Ensino Superior); e, em

segundo lugar, igualar a relação custo-benefício nos procedimentos de recolha de dados, embora se tratasse de uma pesquisa exploratória de reduzida dimensão. Optou-se pela utilização de métodos não probabilísticos para a escolha dos intervenientes, dado que estes tinham que frequentar o primeiro ciclo de estudos na Universidade Fernando Pessoa e participar voluntariamente.

O processamento da informação e a análise estatística dos dados foram efetivados com recurso à versão 21 do *software* Statistical Package for the Social Sciences (SPSS), garantindo, assim, através da codificação das respostas, a confidencialidade e anonimato dos inquiridos.

Na análise estatística dos dados foram utilizadas os seguintes testes de medida:

Teste *t* – Student: aplicado quando se pretende comparar as médias de variáveis quantitativas em dois grupos diferentes de sujeitos e nos quais são desconhecidas as variâncias populacionais (Pestana, & Gageiro, 2008).

Teste de *Mann-Whitney*: alternativo ao teste *t* para amostras independentes realizado para grupos com menos de 30 elementos (Pestana, & Gageiro, 2008). É um teste não-paramétrico adequado para comparar as funções de distribuição de pelo menos uma variável ordinal medida em duas amostras independentes (Marôco, 2010).

One-Way Anova: uma extensão do teste *t* – *Student*, usado na comparação de duas ou mais médias de variáveis independentes, e que avalia o efeito de um fator na variável endógena, testando se as médias da variável endógena em cada categoria do fator são ou não iguais entre si (Pestana, & Gageiro, 2008). No presente estudo, para se testar a igualdade de mais de duas médias recorreu-se aos testes Post-hoc, nomeadamente ao teste de *Scheffé*, dado que permitem saber quais as médias que se diferenciam entre si (Pestana & Gageiro, 2008).

Coefficiente de correlação de Pearson (*r*): consiste numa medida de associação linear entre variáveis quantitativas e varia entre -1 e +1 (Pestana, & Gageiro, 2008). Um coeficiente igual a +1 significa que as duas variáveis têm uma correlação perfeita, desta forma, quando uma aumenta a outra aumenta em média num valor proporcional. Quando o coeficiente de correlação é igual a -1 significa que existe uma correlação linear negativa perfeita entre ambas. Quando o coeficiente é igual a zero significa que não existe relação linear entre as variáveis (Pestana, & Gageiro, 2008). Sabe-se ainda que um coeficiente de correlação menor que 0,2 representa uma associação linear muito

baixa, entre 0,2 e 0,39, baixa, entre 0,4 e 0,69, moderada, entre 0,7 e 0,89 alta e por fim entre 0,9 e 1, muito alta (Pestana, & Gageiro, 2008).

CAPÍTULO V – RESULTADOS

Considerando as análises estatísticas realizadas com base nos dados recolhidos, exibem-se os seguintes resultados, dispostos de acordo com os objetivos anteriormente mencionados.

O **primeiro objetivo** específico deste estudo pretende “Analisar se existem diferenças estatisticamente significativas entre os participantes do sexo feminino e do sexo masculino quanto à adaptação ao ensino superior”. Foi utilizado um *t* de *student* para comparar as diferenças entre grupos (Quadro 19).

Quadro 19 – *Diferenças entre sexos relativamente à adaptação ao ensino superior*

QVA-r	Sexo				<i>t</i>	<i>gl</i>	<i>p</i>	Sentido das diferenças
	Masculino		Feminino					
	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>				
Total	218,57	23,57	219,95	28,11	-0,39	180,96	0,701	-
Pessoal	47,38	8,55	45,64	9,36	1,43	166,74	0,153	-
Interpessoal	48,90	7,26	48,78	8,38	0,12	175,35	0,907	-
Carreira	52,02	7,58	52,39	8,07	-0,34	162,42	0,732	-
Estudo	40,68	6,90	43,87	6,98	-3,44	155,07	0,001*	F > M
Institucional	29,58	5,24	29,27	5,06	0,45	148,67	0,653	-

Nota. **p* < 0,05

Legenda: M = Masculino; F = Feminino

Verifica-se, pela análise do Quadro 19, que existem diferenças estatisticamente significativas entre os dois sexos apenas na dimensão “Estudo” (*p*=0,001) do QVA-r, sendo de referir que, nesta mesma dimensão, os elementos do sexo feminino apresentam um valor de média superior (*M*=43,87) ao valor de média dos seus homólogos do sexo masculino (*M*=40,68). Estes resultados demonstram que os estudantes do sexo feminino apresentam maiores estratégias e competências de estudo, melhores hábitos de trabalho, maior capacidade de organizar as suas tarefas, de gerir o seu tempo e os recursos de aprendizagem disponibilizados pela instituição (e.g. biblioteca, suporte bibliográfico).

Dentro deste mesmo primeiro objetivo específico, de modo, a analisar se existem diferenças estatisticamente significativas entre os participantes do sexo feminino e do

sexo masculino quanto à adaptação ao ensino superior no 1.º e 2.º ano, utilizou-se o teste de *Mann-Whitney* (Quadro 20).

Quadro 20 – *Diferenças entre sexos relativamente à adaptação ao ensino superior, em função do ano académico (para grupos com $n < 30$)*

Ano	QVA-r	Sexo						U	p
		Masculino			Feminino				
		n	M	DP	n	M	DP		
1º	Total	24	208,54	26,31	90	219,74	28,28	793,500	0,046*
	Pessoal	24	45,21	9,77	90	46,93	8,92	986,000	0,513
	Interpessoal	24	46,58	7,30	90	49,03	8,43	849,000	0,108
	Carreira	24	49,79	7,75	90	51,07	8,64	965,500	0,426
	Estudo	24	38,13	6,47	90	43,54	7,00	579,500	0,001*
	Institucional	24	18,83	4,82	90	29,17	5,07	1029,000	0,722
2º	Total	22	219,50	23,96	57	219,39	30,80	581,500	0,619
	Pessoal	22	50,14	8,75	57	44,74	9,23	433,000	0,034*
	Interpessoal	22	49,36	8,70	57	48,21	8,59	575,500	0,573
	Carreira	22	50,73	6,55	57	53,42	7,94	478,000	0,103
	Estudo	22	39,18	7,68	57	43,67	7,91	344,500	0,002*
	Institucional	22	30,09	5,19	57	29,35	5,49	582,000	0,622

Pela leitura do Quadro 20, verifica-se que no 1º ano existem diferenças estatisticamente significativas entre os dois sexos no que concerne à dimensão “Estudo” ($p=0,001$) e “Total” ($p=0,046$) do QVA-r. Tendo em consideração a dimensão “Estudo”, observa-se que os alunos do sexo feminino apresentam um valor de média superior ($M=43,54$) ao valor de média dos estudantes do sexo masculino ($M=38,13$), o que demonstra que os discentes do sexo feminino apresentam melhores competências de estudo, melhores hábitos de trabalho, uma melhor gestão do tempo e dos recursos de aprendizagem. No que concerne ao total da escala do QVA-r, pode-se observar que os discentes do sexo feminino apresentam pontuações mais elevadas ($M=219,74$), em média, que os discentes do sexo masculino ($M=208,54$), o que revela que os estudantes do sexo feminino apresentam uma melhor adaptação global ao ensino superior.

Ainda, pela análise do Quadro 20, pode-se evidenciar que no 2º ano existem diferenças estatisticamente significativas entre os dois sexos no que respeita às dimensões “Estudo” ($p=0,002$) e “Pessoal” ($p=0,034$). Relativamente à dimensão

“Estudo” constata-se que os estudantes do sexo feminino apresentam uma média superior ($M=43,67$) à média dos alunos do sexo masculino ($M=39,18$), o que demonstra que os estudantes do sexo feminino apresentam maiores competências de estudo, melhores hábitos de trabalho, encontram-se mais comprometidos com as tarefas acadêmicas e apresentam uma melhor gestão do seu tempo e dos recursos de aprendizagem. Contudo, no que concerne à dimensão pessoal, são os estudantes do sexo masculino que apresentam uma média superior ($M=50,14$) à média dos seus homólogos do sexo feminino ($M=44,74$). Este resultado evidencia que os estudantes do sexo masculino apresentam uma melhor percepção de bem-estar, tanto físico como psicológico, bem como uma maior confiança em si próprios.

Ainda, dentro do primeiro objetivo específico, de modo a analisar se existem diferenças estatisticamente significativas entre os participantes do sexo feminino e do sexo masculino quanto à adaptação ao ensino superior no 3.º ano, utilizou-se um *t* de *student* para comparar as diferenças entre grupos (Quadro 21).

Quadro 21 – *Diferenças entre sexos relativamente à adaptação ao ensino superior, tendo em consideração o 3º ano académico*

Ano	QVA-r	Sexo						<i>t</i>	<i>gl</i>	<i>p</i>
		Masculino			Feminino					
		<i>n</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>			
	Total	35	224,86	19,27	36	221,33	23,57	0,69	67,05	0,493
	Pessoal	35	47,14	7,20	36	43,83	10,40	1,56	62,43	0,125
3º	Interpessoal	35	50,20	5,98	36	49,03	8,12	0,69	64,32	0,492
	Carreira	35	54,37	7,61	36	54,06	6,27	0,19	65,82	0,849
	Estudo	35	43,37	5,80	36	45,00	5,21	-1,25	67,76	0,217
	Institucional	35	29,77	5,62	36	29,42	4,44	0,30	64,65	0,768

Relativamente aos estudantes do 3.º ano, verifica-se, pela leitura do Quadro 21, que não existem diferenças estatisticamente significativas entre os estudantes do sexo feminino e do sexo masculino relativamente à adaptação ao Ensino Superior, em nenhuma das dimensões avaliadas pelo QVA-r ($p>0,05$).

O **segundo objetivo** específico formulado tem a finalidade de “Avaliar se existe uma relação estatisticamente significativa entre a idade e a adaptação ao ensino

superior”. Foi realizada uma análise correlacional (coeficiente de correlação de *Pearson*) (Quadro 22).

Quadro 22 – *Diferenças entre a idade e a adaptação ao ensino superior*

Idade		QVA-r					
		Total	Pessoal	Interpessoal	Carreira	Estudo	Institucional
1º ano	<i>r</i>	-0,125	-0,096	-0,135	-0,031	-0,193*	0,023
	<i>p</i>	0,184	0,311	0,151	0,747	0,039	0,810
2º ano	<i>r</i>	0,150	0,176	0,108	0,155	0,017	0,083
	<i>p</i>	0,187	0,121	0,346	0,171	0,881	0,468
3º ano	<i>r</i>	0,128	0,102	0,071	0,001	0,235*	0,005
	<i>p</i>	0,287	0,398	0,555	0,999	0,049	0,967

Nota. * $p < 0,05$

Pela leitura do Quadro 22, verifica-se, relativamente ao 1º ano, que a idade se encontra correlacionada de forma estatisticamente significativa unicamente com a dimensão “Estudo” ($p=0,039$), apresentando uma correlação linear muito baixa e negativa ($r=-0,193$), de acordo com os critérios propostos por Pestana e Gageiro (2008). Este resultado sugere que à medida que a idade aumenta, menores são as competências e as estratégias de estudo, os hábitos de trabalhos, e os conhecimentos dos estudantes no que se refere às rotinas de estudo e recursos de aprendizagem, tais como utilização da biblioteca.

No que concerne aos estudantes do 2º ano, pela análise do Quadro 22, constata-se que não existem correlações estatisticamente significativas entre a idade e a adaptação destes ao Ensino Superior ($p > 0,05$).

Relativamente ao 3º ano, a idade apenas se encontra correlacionada de forma estatisticamente significativa com a dimensão “Estudo” ($p=0,049$), apresentando uma correlação baixa e positiva ($r=0,235$), de acordo com os critérios propostos por Pestana e Gageiro (2008). Assim, este resultado demonstra que à medida que aumenta a idade, aumentam as competências e estratégias de estudo, melhoram os hábitos de trabalho, há uma melhor gestão por parte do estudante do seu tempo e maior utilização dos recursos disponibilizados pela Universidade (e.g. suporte bibliográfico, base de dados).

O **terceiro objetivo** específico desta investigação pretende “Verificar se existem diferenças estatisticamente significativas entre os três anos de estudo quanto à

adaptação ao ensino superior”. Foi utilizado o teste *Anova One Way*, seguido do *Post-Hoc Scheffé Test* sempre que existem diferenças estatisticamente significativas (Quadro 23).

Quadro 23 – *Diferenças entre os três anos de estudo relativamente à adaptação ao ensino superior*

QVA-r	Ano						ANOVA			
	1°		2°		3°		F	gl	p	Scheffé
M	DP	M	DP	M	DP					
Total	217,39	28,14	219,42	28,91	223,07	21,48	0,988	2	0,374	-
Pessoal	46,57	9,09	46,24	9,37	45,46	9,06	0,321	2	0,725	-
Interpessoal	48,52	8,23	48,53	8,58	49,61	7,12	0,468	2	0,627	-
Carreira	50,80	8,44	52,67	7,64	54,21	6,92	4,314	2	0,014*	3>2>1
Estudo	42,40	7,21	42,42	8,06	44,20	5,53	1,655	2	0,193	-
Institucional	29,10	5,00	29,56	5,38	29,59	5,02	0,282	2	0,755	-

Nota. * $p < 0,05$

Legenda: 1 = 1° Ano; 2 = 2° Ano; 3 = 3° Ano

Constata-se, através da análise do Quadro 23, que existem diferenças estatisticamente significativas entre os três anos de estudo no que concerne à dimensão “Carreira” ($p=0,014$). Também se verifica que o valor de significância do teste *Scheffé* para os três anos de estudo em relação à dimensão “Carreira” é inferior a 0,05. Neste caso há diferenças estatisticamente significativas no que concerne à dimensão carreira entre os estudantes do 3°, 2.º e 1º ano, sendo que os alunos do 3º ano apresentam uma maior pontuação de média ($M=54,21$) do que os do 2º ano ($M=52,67$) e estes do que os do 1.º ano ($M=50,80$). Estes resultados revelam que os estudantes do 3º ano se encontram melhor adaptados ao curso, ao projeto vocacional e revelam maiores perspectivas de carreira quando comparados com os alunos que frequentam o 2º e 1º ano.

O **quarto objetivo** específico tem como finalidade “Examinar se existem diferenças estatisticamente significativas entre os estudantes deslocados e os não deslocados no que concerne ao nível da adaptação ao ensino superior”. Foi utilizado um *t de student* para comparar as diferenças entre grupos (Quadro 24).

Quadro 24 – *Diferenças entre mudança ou não de residência relativamente à adaptação ao ensino superior*

QVA-r	Mudança de residência				<i>t</i>	<i>gl</i>	<i>p</i>
	Sim		Não				
	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>			
Total	212,84	24,53	223,25	27,38	3,07	213,44	0,002*
Pessoal	44,23	9,56	47,26	8,76	2,61	181,47	0,010*
Interpessoal	47,67	8,08	49,43	8,00	1,71	193,65	0,089
Carreira	51,14	7,67	52,90	8,02	1,74	202,68	0,083
Estudo	41,34	6,79	43,79	7,15	2,72	203,63	0,007*
Institucional	28,46	5,14	29,86	5,05	2,15	192,33	0,033*

Nota. * $p < 0,05$

Pela leitura do Quadro 24, verifica-se que os discentes que não mudam de local residência apresentam uma maior adaptação académica ($M=223,35$) relativamente aos discentes que mudam de local de origem ($M=212,84$). É, também, possível verificar que, nas dimensões “Pessoal” ($p=0,010$), “Estudo” ($p=0,007$), “Institucional” ($p=0,033$) e “Total” ($p=0,002$) existem diferenças estatisticamente significativas entre os dois grupos, sendo que os estudantes que não mudaram de local de residência (estudantes não deslocados) se encontram melhor adaptados nessas dimensões. Os resultados demonstram, assim, que os estudantes não deslocados possuem maiores níveis de perceção de bem-estar, tanto físico como psicológico, maior confiança em si próprios, maiores competências de estudo, melhores hábitos de trabalho, melhor gestão do tempo e dos recursos de aprendizagem disponibilizados pela Universidade, maior interesse pela instituição de ensino, maior desejo de nela prosseguir os seus estudos, bem como um maior conhecimento e perceção da qualidade dos serviços e das estruturas que existem na instituição de ensino.

O **quinto objetivo** específico foi formulado para “Investigar se existem diferenças estatisticamente significativas entre estudantes que frequentam o curso de sua 1ª, 2ª ou 3ª opção, e que estudam na instituição de sua 1ª, 2ª, 3ª ou 4ª opção relativamente à adaptação ao contexto universitário”. Foi utilizado o teste *Anova One Way*, seguido do *Post-Hoc Scheffé Test* sempre que existem diferenças estatisticamente significativas (Quadro 25).

Quadro 25 – Relação entre a opção de curso e a adaptação ao ensino superior

QVA-r	Opção de Curso						ANOVA			Scheffé
	1 ^a		2 ^a		3 ^a		F	gl	p	
	M	DP	M	DP	M	DP				
Total	221,49	26,27	204,60	27,76	204,25	26,46	5,311	2	0,005*	ns
Pessoal	46,54	8,97	43,04	10,96	45,75	4,50	1,665	2	0,191	-
Interpessoal	48,91	8,04	48,36	8,11	49,00	10,42	0,054	2	0,948	-
Carreira	53,39	7,16	44,12	8,47	39,25	8,34	24,659	2	0,001*	1>2>3
Estudo	43,09	7,19	41,16	6,71	43,50	4,51	0,843	2	0,432	-
Institucional	29,55	4,95	27,92	5,96	26,75	8,62	1,681	2	0,188	-

Nota. * $p < 0,05$

Legenda: 1 = 1^a Opção; 2 = 2^a Opção; 3 = 3^a Opção

ns = não significativo

Verifica-se, pela análise do Quadro 25, que somente, existe uma relação estatisticamente significativa entre a opção de curso e a adaptação ao ensino superior no que respeita à dimensão “Carreira” ($p=0,001$). Também se verifica que o valor de significância do teste *Scheffé* para a opção de curso em relação à dimensão “Carreira” é inferior a 0,05. Os valores obtidos indicam que os estudantes que entraram no curso de 1^a opção apresentam pontuações médias mais elevadas ($M=53,39$), do que os estudantes que entram numa 2^a opção (44,12), e numa 3^a opção de curso (39,25).

Assim, pode-se afirmar que os alunos que entraram na sua primeira opção de curso revelam uma melhor adaptação ao curso e ao projeto vocacional, bem como maiores perspetivas de carreira, comparativamente com os que entraram numa 2^a e 3^a opção.

Quadro 26 – Relação entre a opção de instituição e a adaptação ao ensino superior

QVA-r	Opção de Instituição								ANOVA			
	1 ^a		2 ^a		3 ^a		4 ^a		F	gl	p	Scheffé
	M	DP	M	DP	M	DP	M	DP				
Total	220,43	27,10	220,52	26,50	226,73	26,63	209,03	25,94	2,013	3	0,112	-
Pessoal	45,83	9,74	46,90	8,33	48,73	8,41	44,47	8,73	0,979	3	0,403	-
Interpessoal	48,85	8,08	48,78	7,59	51,60	7,49	47,33	9,30	0,940	3	0,422	-
Carreira	52,46	6,94	52,26	9,03	53,73	9,00	50,77	8,49	0,555	3	0,645	-
Estudo	42,69	7,44	43,44	7,10	45,00	5,49	41,27	5,99	1,168	3	0,322	-
Institucional	30,60	4,73	29,15	4,91	27,67	4,19	25,20	5,41	11,053	3	0,001*	1>2>3>4

Nota. * $p < 0,05$

Legenda: 1 = 1^a Opção; 2 = 2^a Opção; 3 = 3^a Opção; 4 = 4^a Opção

Pela análise do Quadro 26, pode-se observar que existem diferenças estatisticamente significativas entre alunos que se encontram numa diferente opção de instituição quanto à adaptação ao ensino superior no que concerne à dimensão “Institucional” ($p=0,001$). No entanto, será marginalmente significativa, uma vez que o valor de significância apresentado pelo teste *Scheffé* é superior a 0,05. No entanto, a partir do valor das médias pode-se evidenciar que os estudantes que ingressam na instituição de 1^a opção apresentam uma pontuação média mais elevada ($M=30,60$) do que os estudantes que ingressaram numa outra opção de instituição. Nesse sentido, os estudantes que ingressaram na instituição de 1^a opção revelam um maior interesse pela instituição, um maior desejo de nela prosseguir os seus estudos, bem como um maior conhecimento e percepção da qualidade dos serviços e das estruturas da sua instituição de ensino.

O **sexto objetivo** específico pretende “Explorar se existem diferenças estatisticamente significativas entre os estudantes envolvidos e não envolvidos em atividades académicas e recreativas dentro da instituição de ensino quanto à sua adaptação ao ensino superior”. Foi utilizado o teste de *Mann-Whitney* (Quadro 27).

Quadro 27 – Diferenças entre o envolvimento ou não envolvimento em atividades académicas (dentro da instituição) relativamente à adaptação ao ensino superior

QVA-r	Envolvimento em Atividades Académicas (dentro da instituição)					
	Sim		Não		U	p
	M	DP	M	DP		
Total	209,00	21,96	220,12	26,69	834,000	0,168
Pessoal	43,89	8,13	46,35	9,06	899,000	0,276
Interpessoal	47,44	7,28	48,95	7,98	1001,000	0,526
Carreira	46,00	10,67	52,50	7,75	715,000	0,056
Estudo	43,11	5,09	42,93	7,14	1135,500	0,973
Institucional	28,56	5,32	29,39	5,12	1020,500	0,584

Através da leitura do Quadro 27 é possível observar que não existem diferenças estatisticamente significativas entre os discentes que se encontram e os que não se encontram envolvidos em atividades académicas dentro da instituição de ensino e o nível de adaptação ao ensino superior ($p>0,05$).

O **sétimo objetivo** específico formulado pretende “Explorar se existem diferenças estatisticamente significativas entre os estudantes envolvidos e não envolvidos em atividades recreativas e extracurriculares fora da instituição de ensino quanto à sua adaptação ao ensino superior”. Foi utilizado um *t* de *student* para comparar as diferenças entre grupos (Quadro 28).

Quadro 28 – Diferenças entre o envolvimento ou não envolvimento em atividades recreativas e extracurriculares (fora da instituição) relativamente à adaptação ao ensino superior

QVA-r	Envolvimento em Atividades Recreativas e Extracurriculares (fora da instituição)						
	Sim		Não		t	gl	p
	M	DP	M	DP			
Total	223,08	26,58	218,05	26,56	-1,45	180,65	0,147
Pessoal	46,36	9,38	46,22	8,88	-0,11	172,33	0,909
Interpessoal	50,01	7,88	48,34	7,96	-1,62	182,34	0,106
Carreira	53,36	7,17	51,75	8,27	-1,56	204,51	0,120
Estudo	43,62	6,72	42,60	7,26	-1,11	193,46	0,270
Institucional	29,73	5,20	29,14	5,08	-0,89	177,09	0,374

Verifica-se, pela leitura do Quadro 28, que não existe nenhuma diferença estatisticamente significativa entre os estudantes que se encontram e os que não se encontram envolvidos em atividades recreativas e extracurriculares fora da instituição de ensino relativamente à adaptação ao ensino superior ($p>0,05$).

O **oitavo objetivo** específico tem como finalidade “Explorar se existe uma relação estatisticamente significativa entre a percepção de saúde e a adaptação ao ensino superior”. Foi realizada uma análise correlacional (coeficiente de correlação de *Pearson*) (Quadro 29).

Quadro 29 - *Relação entre a percepção de saúde e a adaptação ao ensino superior*

		QVA-r					
		Total	Pessoal	Interpessoal	Carreira	Estudo	Institucional
Percepção de saúde	<i>r</i>	0,231	0,326	0,155	0,036	0,165	0,095
	<i>p</i>	0,001	0,001	0,012	0,557	0,007	0,124

Pela análise do Quadro 29, verifica-se que relativamente à relação entre a percepção de saúde e a adaptação ao Ensino Superior existe uma relação estatisticamente significativa positiva e muito baixa entre as dimensões “Interpessoal”, “Estudo” e a percepção de saúde; e positiva e baixa entre o total do QVA-r, a dimensão “Pessoal” e a percepção de saúde dos estudantes universitários que compõem esta amostra. Estes resultados evidenciam que à medida que aumenta a percepção de Saúde, melhora a adaptação do estudante ao Ensino Superior, bem como o seu bem-estar físico e psicológico, o seu envolvimento em atividades extracurriculares, os seus relacionamentos interpessoais, e as suas competências de estudo.

O **nono objetivo** relacionado com a personalidade pretende “Analisar se existem diferenças estatisticamente significativas entre os participantes do sexo feminino e do sexo masculino quanto à personalidade”. Foi utilizado um *t* de *student* para comparar as diferenças entre grupos (Quadro 30).

Quadro 30 – *Diferenças entre sexos relativamente à personalidade*

NEO-FFI-20	Sexo				<i>t</i>	<i>gl</i>	<i>p</i>
	Masculino		Feminino				
	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>			
Neuroticismo	6,13	3,00	7,19	3,06	-2,602	154,463	0,010*
Extroversão	11,24	2,51	10,59	2,38	2,000	143,920	0,047*
Abertura à Experiência	8,05	3,54	8,62	3,31	-1,259	141,976	0,209
Amabilidade	10,39	2,68	10,00	2,65	1,086	149,849	0,278
Conscienciosidade	11,05	2,04	10,84	2,19	0,712	162,411	0,477

Nota. * $p < 0,05$

É possível constatar, a partir da análise do Quadro 30, que existem diferenças estatisticamente significativas entre o sexo feminino e o sexo masculino relativamente à personalidade apenas nas dimensões: “Neuroticismo” ($p=0,010$) e “Extroversão” ($p=0,047$).

Relativamente à dimensão “Neuroticismo”, é possível observar que os estudantes do sexo feminino apresentam níveis mais elevados de neuroticismo ($M=7,19$) do que os estudantes do sexo masculino ($M=6,13$), o que revela que os alunos do sexo feminino são pessoas mais propensas a apresentar vulnerabilidade e instabilidade emocional.

Constata-se, também, que relativamente à dimensão “Extroversão”, os discentes do sexo masculino apresentam níveis mais elevados de extroversão ($M=11,24$) do que os seus homólogos do sexo feminino ($M=10,59$), o que significa que os discentes do sexo masculino são indivíduos mais sociáveis, apresentam interações interpessoais intensas, demonstram um elevado nível de atividade, revelam uma grande capacidade de exprimir alegria, bem com evidenciam uma grande necessidade de serem estimulados.

Dentro deste mesmo objetivo específico procurou-se analisar se existiam diferenças estatisticamente significativas entre os participantes do sexo feminino e do sexo masculino quanto à personalidade no 1.º e 2.º ano. Foi utilizado o teste de *Mann-Whitney* (Quadro 31).

Quadro 31 – *Diferenças entre sexos relativamente à personalidade em função do ano académico (para grupos com $n < 30$)*

Ano	NEO-FFI-20	Sexo						U	p
		Masculino			Feminino				
		n	M	DP	n	M	DP		
1º	Neuroticismo	24	6,83	2,99	89	6,98	3,04	1043,500	0,863
	Extroversão	24	10,21	2,78	89	10,3	2,50	1017,500	0,721
	Abertura à Experiência	24	7,96	3,62	89	8,54	3,14	943,500	0,380
	Amabilidade	24	10,63	2,02	88	9,97	2,91	899,000	0,262
	Conscienciosidade	24	10,29	2,14	88	10,42	2,32	963,500	0,507
2º	Neuroticismo	22	5,91	3,48	56	7,46	3,36	466,000	0,094
	Extroversão	22	12,32	2,42	57	10,88	2,16	394,000	0,010*
	Abertura à Experiência	22	8,00	4,61	57	8,33	3,51	594,000	0,717
	Amabilidade	22	9,64	3,11	57	10,33	2,34	537,000	0,321
	Conscienciosidade	22	11,05	2,32	56	11,04	2,03	610,000	0,946

Pela leitura do Quadro 31, é possível verificar que existem diferenças estatisticamente significativas entre estudantes do sexo masculino e estudantes do sexo feminino em relação à personalidade apenas no segundo ano de curso. Estas diferenças são observadas apenas na dimensão “Extroversão” ($p=0,010$), indicando que os estudantes do sexo masculino apresentam níveis mais elevados de extroversão ($M=12,32$) do que os estudantes do sexo feminino ($M=10,88$).

Ainda, dentro deste objetivo específico e, de modo, a analisar se existem diferenças estatisticamente significativas entre os participantes do sexo feminino e do sexo masculino quanto à personalidade no 3.º ano, utilizou-se um *t* de *student* para comparar as diferenças entre grupos (Quadro 32).

Quadro 32 – *Diferenças entre sexos e a personalidade, tendo em consideração o 3º ano acadêmico*

Ano	NEO-FFI-20	Sexo						<i>t</i>	<i>gl</i>	<i>p</i>
		Masculino			Feminino					
		<i>n</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>			
	Neuroticismo	34	5,76	2,65	36	7,28	2,67	-2,378	67,817	0,020*
	Extroversão	34	11,26	2,11	36	10,83	2,41	0,796	67,620	0,429
3º	Abertura à Experiência	34	8,15	2,72	36	9,28	3,37	-1,539	66,431	0,128
	Amabilidade	34	10,71	2,77	35	9,54	2,38	1,873	64,917	0,065
	Conscienciosidade	34	11,59	1,62	36	11,58	1,92	0,012	67,156	0,991

Nota. * $p < 0,05$

O Quadro 32 revela que no 3º ano apenas se verificam diferenças estatisticamente significativas entre o sexo masculino e o sexo feminino em relação à personalidade na dimensão “Neuroticismo” ($p=0,020$). Nesta dimensão, são os alunos do sexo feminino que apresentam níveis mais elevados de neuroticismo (7,28), o que revela que os alunos do sexo feminino estão mais propensos a ser instáveis emocionalmente.

O **décimo objetivo** específico pretende “Examinar se existem diferenças estatisticamente significativas entre os estudantes deslocados e os não deslocados no que concerne ao nível de personalidade”. Foi utilizado um *t* de *student* para comparar as diferenças entre grupos (Quadro 33).

Quadro 33 – *Diferenças entre mudança ou não de residência relativamente à personalidade*

NEO-FFI-20	Mudança de residência				<i>t</i>	<i>gl</i>	<i>p</i>
	Sim		Não				
	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>			
Neuroticismo	7,64	3,18	6,41	2,94	-3,143	181,250	0,002*
Extroversão	10,56	2,36	10,90	2,48	1,083	201,288	0,280
Abertura à Experiência	8,32	3,63	8,53	3,27	0,475	176,127	0,635
Amabilidade	9,78	2,93	10,30	2,49	1,502	166,199	0,134
Conscienciosidade	10,4	2,07	11,19	2,15	2,846	194,153	0,005*

Nota. * $p < 0,05$

Pela análise do Quadro 33 verifica-se que os discentes que mudam de local de residência apresentam níveis mais elevados de “Neuroticismo” ($M=7,64$; $p=0,002$) do que os estudantes que não mudam de local residência ($M=6,41$), o que demonstra que os discentes que não mudam de local de residência são indivíduos mais estáveis emocionalmente, calmos e relaxados.

Também é possível verificar, pela leitura do Quadro 33, que existem diferenças estatisticamente significativas entre os estudantes que mudaram de local de residência e os que não mudaram de local no que concerne à dimensão “Conscienciosidade”, favorecendo os estudantes não deslocados (que não mudaram de local de residência) ($p=0,005$). Este resultado sugere que os estudantes que não mudaram de local de residência apresentam uma maior persistência em atingir os seus objetivos, uma maior vinculação ao trabalho, e uma maior organização.

O **décimo primeiro objetivo** específico deste estudo pretende “Avaliar se existe uma relação entre a adaptação ao ensino superior e a personalidade”. Foi realizada uma análise correlacional (coeficiente de correlação de *Pearson*) (Quadro 34).

Quadro 34 – Relação entre a adaptação ao ensino superior e a personalidade

NEO-FFI-20	QVA-r						
		Total	Pessoal	Interpessoal	Carreira	Estudo	Institucional
Neuroticismo	<i>r</i>	-0,568**	-0,677**	-0,423**	-0,307**	-0,313**	-0,187**
	<i>p</i>	0,001	0,001	0,001	0,001	0,001	0,002
Extroversão	<i>r</i>	0,451**	0,357**	0,510**	0,256**	0,243**	0,187**
	<i>p</i>	0,001	0,001	0,001	0,001	0,001	0,002
Abertura à Experiência	<i>r</i>	0,019	-0,117	0,033	0,035	0,070	0,107
	<i>p</i>	0,757	0,059	0,591	0,576	0,260	0,085
Amabilidade	<i>r</i>	0,289**	0,136*	0,289**	0,177**	0,181**	0,288**
	<i>p</i>	0,001	0,028	0,001	0,004	0,003	0,001
Conscienciosidade	<i>r</i>	0,488**	0,311**	0,307**	0,402**	0,496**	0,209**
	<i>p</i>	0,001	0,001	0,001	0,001	0,001	0,001

Nota. ** $p < 0,01$

* $p < 0,05$

Constata-se, pela análise do Quadro 34, que existe uma relação estatisticamente significativa entre a adaptação ao ensino superior e todas as dimensões da personalidade, com exceção da dimensão “Abertura à experiência” ($p > 0,05$).

Relativamente à dimensão “Neuroticismo”, observa-se que existe uma correlação linear moderada e negativa com as dimensões “Total” ($r = -0,568$; $p = 0,001$), “Pessoal” ($r = -0,677$; $p = 0,001$) e “Interpessoal” ($r = -0,423$; $p = 0,001$) do QVA-r; uma correlação linear baixa e negativa com as dimensões “Carreira” ($r = -0,307$; $p = 0,001$) e “Estudo” ($r = -0,313$; $p = 0,001$) do QVA-r; e correlação muito baixa e negativa com a dimensão “Institucional” ($r = -0,187$; $p = 0,002$). Estes resultados evidenciam, assim, que à medida que aumentam os níveis de neuroticismo dos estudantes, pior se encontram adaptados pessoal, interpessoal e globalmente ao Ensino Superior. Pelo contrário, à medida que aumentam os seus níveis de neuroticismo, melhor se encontram adaptados nas dimensões “Carreira”, “Estudo” e “Institucional” do QVA-r.

No que concerne à dimensão “Extroversão”, verifica-se que esta revela uma correlação linear moderada positiva com as dimensões “Total” ($r = 0,451$; $p = 0,001$) e “Interpessoal” ($r = 0,510$; $p = 0,001$) do QVA-r; uma baixa correlação linear positiva com as dimensões “Pessoal” ($r = 0,357$; $p = 0,001$), “Carreira” ($r = 0,256$; $p = 0,001$) e “Estudo”

($r=0,243$; $p=0,001$) do QVA-r; e uma correlação linear muito baixa e positiva com a dimensão “Institucional” ($r=0,187$; $p=0,002$) do QVA-r. Estes resultados demonstram que à medida que aumenta a extroversão, melhor se encontram adaptados os estudantes ao Ensino Superior, em todas as subescalas e no total do QVA-r.

No que respeita à dimensão “Amabilidade”, esta demonstra uma correlação linear baixa e positiva com as dimensões “Total” ($r=0,289$; $p=0,001$), “Interpessoal” ($r=0,289$; $p=0,001$) e “Institucional” ($r=0,288$; $p=0,001$) do QVA-r; e uma correlação muito baixa e positiva com as dimensões “Pessoal” ($r=0,136$; $p=0,028$), “Carreira” ($r=0,177$; $p=0,004$) e “Estudo” ($r=0,181$; $p=0,003$) do QVA-r. Estes resultados evidenciam que à medida que aumenta a amabilidade, melhor se encontram adaptados os estudantes ao Ensino Superior, em todas as subescalas e no total do QVA-r.

Em relação à dimensão “Conscienciosidade”, esta apresenta uma correlação moderada e positiva com as dimensões “Total” ($r=0,488$; $p=0,001$), “Carreira” ($r=0,402$; $p=0,001$) e “Estudo” ($r=0,496$; $p=0,001$) do QVA-r; e uma baixa correlação linear positiva com as dimensões “Pessoal” ($r=0,311$; $p=0,001$), “Interpessoal” ($r=0,307$; $p=0,001$) e “Institucional” ($r=0,209$; $p=0,001$) do QVA-r. Estes resultados mostram que à medida que aumenta a conscienciosidade no estudante melhor se encontra adaptado ao Ensino Superior, em todas as subescalas e no total do QVA-r.

O **décimo segundo objetivo** específico relacionado com o otimismo pretende “Analisar se existem diferenças estatisticamente significativas entre os participantes do sexo feminino e do sexo masculino quanto ao otimismo”. Foi utilizado um *t* de *student* para comparar as diferenças entre grupos (Quadro 35).

Quadro 35 - *Diferenças entre sexos relativamente ao otimismo*

LOT-R	Sexo						<i>t</i>	<i>gl</i>	<i>p</i>	Sentido das diferenças
	Masculino			Feminino						
	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>				
Total	79	16,29	4,32	179	14,42	4,27	3,24	147,45	0,001*	M > F

Nota. * $p<0,05$

Legenda: M = Masculino; F = Feminino

Constata-se, a partir da análise do Quadro 35, que existem diferenças estatisticamente significativas entre o sexo feminino e o sexo masculino relativamente

ao otimismo ($p=0,001$). Os valores de média demonstram que os alunos do sexo masculino revelam um maior nível de otimismo ($M=16,29$) comparativamente com os alunos do sexo feminino ($M=14,42$).

Dentro deste mesmo objetivo específico procurou-se analisar se existiam diferenças estatisticamente significativas entre os participantes do sexo feminino e do sexo masculino relativamente ao otimismo no 1.º e 2.º ano. Foi utilizado o teste de *Mann-Whitney* (Quadro 36).

Quadro 36 – *Diferenças entre sexos relativamente ao otimismo, em função do ano académico (para grupos com $n < 30$)*

	Ano	Sexo							
		Masculino			Feminino			<i>U</i>	<i>p</i>
		<i>n</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>		
LOT-R	1º	23	16,26	3,90	87	14,05	4,39	718,500	0,038*
	2º	22	15,23	5,24	56	14,96	3,98	589,500	0,767

É possível observar, a partir da leitura do Quadro 36, que no 1º ano de estudo existem diferenças estatisticamente significativas entre os dois sexos no que concerne aos níveis de otimismo ($p=0,038$), sendo que os alunos do sexo masculino revelam ser mais otimistas ($M=16,26$) do que os alunos do sexo feminino ($M=14,05$).

Tendo em conta o 2º ano académico, é possível constatar que não existem diferenças estatisticamente significativas entre os dois sexos no que respeita aos níveis de otimismo ($p>0,05$).

Ainda, dentro deste objetivo específico e, de modo a analisar se existem diferenças estatisticamente significativas entre os participantes do sexo feminino e do sexo masculino relativamente ao otimismo no 3º ano, utilizou-se um *t* de *student* para comparar as diferenças entre grupos (Quadro 37).

Quadro 37 – *Diferenças entre sexos relativamente ao otimismo, tendo em consideração o 3º ano académico*

	Ano	Sexo						<i>t</i>	<i>gl</i>	<i>p</i>
		Masculino			Feminino					
		<i>n</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>			
LOT-R	3º	34	17,00	3,92	36	14,47	4,40	2,53	67,77	0,014*

Nota. * $p < 0,05$

Relativamente ao Quadro 37, observa-se que no 3º ano existem diferenças estatisticamente significativas entre o sexo feminino e o sexo masculino relativamente ao otimismo ($p=0,014$). Os valores de média permitem-nos afirmar que são os estudantes do sexo masculino que apresentam maiores níveis de otimismo ($M=17,00$) comparativamente com os estudantes do sexo feminino ($M=14,47$).

O **décimo terceiro objetivo** específico desta investigação tem como finalidade “Avaliar se existe uma relação entre a adaptação ao ensino superior e o otimismo”. Foi realizada uma análise correlacional (coeficiente de correlação de *Pearson*) (Quadro 38).

Quadro 38 – *Relação entre o otimismo e a adaptação ao ensino superior*

		QVA-r					
		Total	Pessoal	Interpessoal	Carreira	Estudo	Institucional
LOT-R	<i>r</i>	-0,522**	-0,549**	-0,398**	-0,281**	-0,303**	-0,191**
	<i>p</i>	0,001	0,001	0,001	0,001	0,001	0,002

Nota. ** $p < 0,01$

Pode-se verificar pela análise do Quadro 38, que existe uma relação estatisticamente significativa entre o otimismo e a adaptação ao ensino superior em todas as suas dimensões do QVA-r.

Nesse sentido, observa-se, pela leitura do quadro 38, que existe uma correlação linear moderada e negativa do otimismo com as dimensões “Total” ($r=-0,522$; $p=0,001$) e “Pessoal” ($r=-0,549$; $p=0,001$) do QVA-r; uma baixa correlação linear negativa com as dimensões “Interpessoal” ($r=-0,398$; $p=0,001$), “Carreira” ($r=-0,281$; $p=0,001$) e “Estudo” ($r=-0,303$; $p=0,001$) do QVA-r; e uma muito baixa correlação linear negativa com a dimensão “Institucional” ($r=-0,191$; $p=0,002$) do QVA-r. Estes resultados

evidenciam que à medida que aumenta, o otimismo pior se encontra adaptado o estudante ao Ensino Superior, em todas as subescalas e no total do QVA-r.

O **décimo quarto objetivo** específico tem como finalidade “Avaliar se existe uma relação entre a personalidade e o otimismo”. Foi realizada uma análise correlacional (coeficiente de correlação de *Pearson*) (Quadro 39).

Quadro 39 – *Relação entre o otimismo e a personalidade*

		NEO-FFI-20				
		Neuroticismo	Extroversão	Abertura à Experiência	Amabilidade	Conscienciosidade
LOT-R	<i>r</i>	-0,480**	0,446**	0,002	0,261**	0,384**
	<i>p</i>	0,001	0,001	0,977	0,001	0,001

Nota. ** $p < 0,01$

Pela leitura do Quadro 39, é possível evidenciar que existe uma relação estatisticamente significativa entre o otimismo e a todas as dimensões da personalidade, exceto com a dimensão “Abertura à Experiência” ($p > 0,05$).

Relativamente à dimensão “Neuroticismo”, é possível verificar que esta apresenta uma correlação linear moderada e negativa com o otimismo ($r = -0,480$; $p = 0,001$). Nesse sentido pode-se afirmar à medida que aumenta o neuroticismo diminui os níveis de otimismo na pessoa.

No que concerne à dimensão “Extroversão”, é possível mencionar que existe uma correlação linear moderada e positiva entre o otimismo e a dimensão “Extroversão” ($r = 0,446$; $p = 0,001$) da personalidade. Estes resultados demonstram que quanto maior forem os níveis de extroversão maior é o otimismo do indivíduo.

Pode-se, ainda, observar, pela leitura do Quadro 39, que existe uma correlação linear baixa e positiva, de acordo com os critérios propostos por Pestana e Gageiro (2008) entre as dimensões “Amabilidade” ($r = 0,261$; $p = 0,001$) e “Conscienciosidade” ($r = 0,384$; $p = 0,001$) da personalidade e o otimismo. Estes resultados evidenciam que quando aumentam os níveis de conscienciosidade e de amabilidade, também aumenta o otimismo da pessoa.

CAPÍTULO VI – DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Neste capítulo pretende-se efetuar uma síntese e análise crítica dos resultados anteriormente apresentados e em função dos objetivos inicialmente propostos, para tornar mais coerente e precisa a linha de pensamento. Nesse sentido procurar-se-á, para cada objetivo, apresentar os resultados encontrados e, posteriormente discuti-los em função da revisão bibliográfica efetuada.

No que concerne ao **primeiro objetivo** em que se pretendia analisar se existiam diferenças estatisticamente significativas entre os participantes do sexo feminino e do sexo masculino quanto à sua adaptação ao Ensino Superior, pode-se verificar diferenças estatisticamente significativas entre os dois sexos na componente “Estudo” da adaptação do estudante ao Ensino Superior. Segundo os resultados das análises efetuadas, pode-se, ainda, constatar que são os estudantes do sexo feminino que apresentam uma melhor adaptação ao estudo, revelando, também, melhores estratégias e competências de aprendizagem, melhores hábitos de trabalhos, maior capacidade de organizar as suas tarefas, de gerir o seu tempo e de usufruir dos recursos de aprendizagem disponibilizados pela instituição (e.g. biblioteca, suporte bibliográfico, apontamentos).

Estes resultados encontram-se em consonância com diversas investigações que têm comprovado que são os estudantes do sexo feminino que se encontram melhor adaptados na componente académica e estudo do Ensino Superior (Almeida, & Cruz, 2010; Almeida et al., 1999; Cordell-McNulty, 2009; Duchesne et al., 2007; Fernandes, 2011; Machado, & Almeida, 2000; Mattanah et al., 2004; Nunes, 2012; Nunes, & Almeida, 2009; Pinheiro, 2003; Seco et al., 2005; Silva, 2003; Soares, Almeida, & Ferreira, 2010; Tavares, 2012; Vasconcelos et al., 2005). De facto, diversas investigações têm demonstrado, de modo consistente, que são os discentes do sexo feminino que apresentam uma melhor adaptação académica, um melhor rendimento universitário, uma melhor gestão do seu tempo, bem como melhores métodos e estratégias de estudo (Almeida et al., 1999; Cordell-McNulty, 2009; Duchesne et al., 2007; Granado et al., 2005; Machado, & Almeida, 2000; Mattanah et al., 2004; Pinheiro, 2003; Soares, 2003).

Estes resultados, também, se encontram em conformidade com os de Fernandes (2011), Machado e Almeida (2000), Nunes (2012), Seco et al. (2005), Tavares (2012) e Vasconcelos et al. (2005), que verificaram através dos seus estudos que os estudantes do

sexo feminino demonstravam uma maior capacidade de organização de materiais curriculares, na planificação e desenvolvimento dos seus trabalhos, na elaboração de resumos e apontamentos, na exploração de recursos bibliográficos disponibilizados pela instituição e de leituras complementares às aulas, na memorização de conteúdos escolares, no número de horas de estudo, e encontravam-se mais comprometidos com as tarefas académicas, e, sobretudo, melhor adaptados ao curso.

No que concerne ao 1.º ano, constata-se, ainda, que existem diferenças estatisticamente significativas entre sexos no que concerne ao “Total” do QVA-r, sendo os estudantes do sexo feminino que se encontram melhor adaptados, globalmente, ao Ensino Superior. Estes resultados encontram-se em conformidade com alguns estudos que afirmam que os estudantes do sexo feminino apresentam níveis mais elevados de adaptação, encontram-se mais envolvidos na vida universitária, investem mais na esfera social e académica e demonstram maiores expectativas em obter sucesso nas diversas áreas da esfera universitária (Feldman, 1993; Granado et al., 2005; Strahan, 2003). Contudo, a maioria das investigações consultadas têm demonstrado que os estudantes do sexo masculino são aqueles que evidenciam maior adaptação global ao Ensino Superior (Abdullah, et al., 2009; Fernandes, 2011; Katz, 2008; Kyalo & Chumba, 2011; Mattanah et al., 2004; Pinheiro, 2003; Porta-Nova, 2009; Soares et al., 2011). Torna-se, portanto, pertinente a realização de mais investigações que analisem de que forma a variável sexo se associa às diferenças ao nível da adaptação global ao Ensino Superior.

De acordo com as análises efetuadas, ainda, é possível constatar, nos estudantes do 2.º ano, diferenças estatisticamente significativas entre sexos no que respeita à dimensão “Pessoal”, sendo que os estudantes do sexo masculino encontram-se melhor adaptados, pessoal e emocionalmente, ao Ensino Superior, revelando, uma melhor perceção de bem-estar físico e psicológico, maior equilíbrio emocional, maior autoconceito e maior confiança em si próprios. As diversas investigações que têm sido realizadas neste campo, também, vão ao encontro dos resultados obtidos neste estudo, evidenciando que os alunos do sexo masculino se encontram melhor adaptados na componente pessoal do Ensino Superior (Almeida, et al., 1999; Diniz, 2001; Duchesne, et al., 2007; Ferraz, & Pereira, 2002; Fernandes et al., 2005; Granado et al., 2005; Katz, 2008; Kyalo, & Chumba, 2011; Machado, & Almeida, 2000; Mattanah et al., 2004; Pinheiro, 2003; Seco et al., 2005; Soares et al., 2011; Yalim, 2007). De facto, a literatura tem evidenciado que os estudantes do sexo masculino manifestavam níveis

elevados de bem-estar físico, psicológico e emocional, revelam maior autoconfiança e otimismo, evidenciam maior coping adaptativo; apresentam melhores competências cognitivas e emocionais, e demonstram maior autonomia (Katz, 2008; Silva, 2003; Soares et al., 2005). Pelo contrário, e de acordo com alguns estudos, os discentes do sexo feminino encontram-se mais propensos a apresentar dificuldades na adaptação pessoal ao Ensino Superior e a experienciar maior sofrimento psicológico e desilusão, bem como ansiedade e depressão (Fernandes et al., 2005; Katz, 2008).

Relativamente ao **segundo objetivo**, em que se pretendia avaliar se existe uma relação estatisticamente significativa entre a idade e a adaptação ao ensino superior, foi possível constatar a existência de uma relação estatisticamente significativa entre a idade e adaptação ao ensino superior no que respeita ao 1º e ao 3º ano.

No 1º ano, os resultados das análises obtidos referem que a à medida que a idade aumenta, menores serão as competências e as estratégias dos estudantes quanto aos hábitos de trabalho, às rotinas de estudo e aos recursos de aprendizagem, tais como a utilização da biblioteca. Estes resultados contrariam o que é descrito na literatura já que esta menciona que são os estudantes mais velhos que demonstram estratégias de estudo mais eficazes, uma melhor gestão do seu tempo, um conhecimento mais sólido em relação ao curso e uma melhor preparação para a realização dos exames (Porta-Nova, 2009). Contudo, estes resultados podem justificados pelo facto destes estudantes, ainda, apresentarem elevadas expectativas e visões algo ingénuas e irrealistas em relação ao curso e à instituição de ensino (Almeida e Soares, 2004; Freitas et al., (2007), porque, ainda, não vivenciaram ou tomaram consciência das exigências e dos desafios que o Ensino Superior implica. Torna-se, portanto, pertinente a realização de mais investigações sobre as diferenças na idade ao nível da adaptação global ao Ensino Superior.

Relativamente ao 3º ano, é possível constatar, a partir dos resultados obtidos, que à medida que a idade vai avançando, melhor é a adaptação do estudante na componente estudo do Ensino Superior. Estes resultados eram esperados uma vez que de acordo com a literatura, os estudantes mais velhos demonstram melhores competências e estratégias de estudo, uma melhor gestão do seu tempo, melhores hábitos de trabalho, um conhecimento mais sólido em relação ao curso, uma melhor preparação académica e maior utilização dos recursos de aprendizagem disponibilizados pela Universidade (e.g. suporte bibliográfico, base de dados) (Porta-Nova, 2009). Também Botto (2013) e

Fernandes (2011) confirmam estes resultados, uma vez que nas suas investigações evidenciaram que os estudantes mais velhos demonstravam maiores competências e métodos de estudo, revelavam maior compromisso e satisfação com o curso; procuravam, mais recorrentemente, o docente para esclarecimento de dúvidas, evidenciavam estratégias de aprendizagem mais eficazes e adequadas, e demonstravam uma maior satisfação e conhecimento em relação aos recursos disponibilizados pela instituição (e.g. biblioteca, *B-on*, *ISI Web of Knowledge*, etc.).

No que respeita ao **terceiro objetivo** em que se pretendia investigar se existiam diferenças estatisticamente significativas entre os três anos de estudo relativamente à adaptação ao ensino superior, foi possível constatar, na presente investigação, que se os estudantes do 3º ano encontravam-se melhor adaptados ao curso, apresentavam projetos vocacionais mais sólidos e demonstravam maiores perspetivas de carreira, em comparação com os alunos dos anos precedentes (1º ano e o 2º ano). Estes resultados contrariam as investigações levadas a cabo nesta área que evidenciam que são os estudantes que frequentam os primeiros anos do Ensino Superior que se encontram melhor adaptados no domínio Carreira (Porta-Nova, 2009; Seco et al., 2005; Silva, 2003; Teixeira et al., 2007). No entanto, seria espectável, como os nossos resultados indicam, que os alunos que se encontram a frequentar os últimos anos de formação (pela experiência universitária acumulada) se demonstrassem mais envolvidos, satisfeitos e identificados com o curso, bem como com a sua carreira futura. Uma possível justificação para estes resultados prende-se com o facto dos estudantes do 1º ano apresentarem expectativas mais elevadas e positivas (muitas vezes irrealistas) em relação ao curso e à carreira profissional. Outra possível justificação prende-se com o facto de os estudantes dos últimos anos, por estarem prestes a enfrentar as incertezas relativas ao seu futuro profissional, apresentam pontuações menos elevadas na adaptação à carreira (Porta-Nova, 2009; Silva, 2003; Teixeira et al., 2007). Torna-se pertinente a realização de investigações mais alargadas sobre as diferenças nos anos de curso relativamente à componente carreira da adaptação ao Ensino Superior, já que também Botto (2013) chegou a resultados similares aos da presente investigação.

Relativamente ao **quarto objetivo** que tinha como finalidade examinar se existiam diferenças estatisticamente significativas entre os estudantes deslocados e os não deslocados no que concerne ao nível de adaptação ao ensino superior, constata-se que os estudantes não deslocados, encontravam-se melhor adaptados global e

emocionalmente ao Ensino Superior, bem como na componente estudo e institucional. Pode-se verificar, pelos resultados obtidos, que estes estudantes revelam maiores níveis de percepção de bem-estar, tanto físico como psicológico, maior confiança em si próprios, maiores competências de estudo, melhores hábitos de trabalho, melhor gestão do tempo e dos recursos de aprendizagem disponibilizados pela Universidade, demonstram, também maior interesse pela instituição de ensino, maior desejo de nela prosseguir os seus estudos, bem como um maior conhecimento e percepção da qualidade dos serviços e das estruturas que existem na instituição de ensino. Estes resultados são suportados pela literatura que evidencia que os estudantes não deslocados revelam uma melhor adaptação ao ensino superior, demonstrando níveis mais elevados de bem-estar psicológico, de equilíbrio emocional e estabilidade afetiva, bem como uma melhor percepção das suas competências e uma maior autoconfiança (Costa & Leal, 2008; Fernandes, 2011; Porta-Nova, 2009). Algumas investigações, também, têm evidenciado que os estudantes não deslocados encontram-se melhor adaptados na vertente pessoal e estudo, o que valida os resultados da presente investigação (Nunes, 2012; Tavares, 2012). Estas investigações constataam que os estudantes não deslocados encontram-se mais integrados e comprometidos na instituição de ensino, revelam uma maior satisfação com os recursos e serviços disponibilizados pela academia, apresentam uma maior capacidade de gerir o seu tempo e organizar os seus métodos de estudo e de aprendizagem, e sentem um maior apoio e suporte por parte das figuras significativas, tanto na esfera psicológica como na componente emocional e material (e.g. encontram-se mais desafogados em relação às tarefas domésticas diárias, permitindo-lhes usufruir de mais tempo para se dedicar ao estudo).

No **quinto objetivo** que visava analisar a existência de diferenças entre estudantes que frequentam diferentes opções de curso, e que estudam em diferentes opções de instituição relativamente à adaptação ao ensino superior, evidenciou-se que os estudantes que encontravam a frequentar a 1ª opção de curso encontravam-se melhor adaptados na dimensão carreira. De facto, estes resultados eram perspetiváveis, uma vez que se o estudante se encontra a frequentar o curso de sua 1ª opção no Ensino Superior privado (em princípio não se encontra numa 1ª opção “mitigada”) é “normal” que se encontrem melhor adaptados ao curso, que apresentem um projeto vocacional mais sólido e melhores perspetivas de carreira. Estes resultados estão, também em conformidade com alguns estudos empíricos que confirmam que os alunos colocados na

sua primeira opção de curso encontravam-se mais satisfeitos, motivados e empenhados no curso, demonstrando maior integração e adaptação ao ensino superior, principalmente na dimensão carreira (Freitas et al., 2007; Nunes, 2012; Seco et al., 2005). Também foi possível constatar que os estudantes que se encontram na instituição de ensino de 1ª opção encontravam-se melhor adaptados ao Ensino Superior na dimensão institucional, o que era perspetivável e que evidencia que estes estudantes apresentam um maior interesse pela instituição de ensino, demonstram maior desejo de prosseguir os seus estudos nessa instituição, e revelam maior conhecimento da qualidade e dos serviços lá existentes. Freitas et al. (2007) e Seco et al. (2005) também evidenciaram que os alunos que frequentam a sua primeira opção de instituição apresentavam melhores resultados na dimensão institucional, tal como acontece na presente investigação.

No que concerne ao **sexto objetivo** pretendia-se verificar se existiam diferenças estatisticamente significativas entre estudantes envolvidos e não envolvidos em atividades académicas e recreativas dentro da instituição de ensino relativamente à sua adaptação ao ensino superior. Os resultados indicam que não existem diferenças estatisticamente significativas, no entanto estes valores podem ser justificados pelo facto de somente 9 participantes neste estudo encontrarem-se envolvidos em atividades académicas dentro da instituição. No entanto, a literatura evidencia que os estudantes que se encontram envolvidos em atividades de natureza académica encontravam-se melhor integrados socialmente, sentem-se mais satisfeitos com o curso e/ou carreira, bem como apresentavam melhores competências relacionais e de autonomia, experienciando um melhor bem-estar físico e psicológico (Almeida, & Nogueira, 2002; Almeida et al., 2000; Cordell-McNulty, 2009; Fredricks, & Eccles, 2006; Nunes, 2012; Seco et al. 2005; Sullivan, 2010; Teixeira et al., 2008; Vasconcelos et al., 2002).

Tendo por base o **sétimo objetivo**, que tinha como finalidade explorar se existiam diferenças entre os estudantes envolvidos e não envolvidos em atividades recreativas e extracurriculares fora da instituição de ensino quanto à sua adaptação ao ensino superior. Tal como no objetivo anterior, os resultados obtidos não demonstraram diferenças estatisticamente significativas entre os estudantes que se encontram envolvidos em atividades (fora da instituição) e os que não se encontram envolvidos. A literatura neste ponto específico não é muito congruente, enquanto alguns autores

revelam que os estudantes se encontram envolvidos em atividades extracurriculares demonstram uma maior satisfação com o curso e com a instituição de ensino, apresentando melhores competências relacionais e de estudo, bem como um melhor bem-estar físico e psicológico (Almeida, & Nogueira; Nunes, 2012); há outras investigações que têm demonstrado que o envolvimento dos alunos em atividades extracurriculares poderá afetar a realização dos seus trabalhos acadêmicos, bem como fragilizar o seu rendimento universitário, uma vez que o estudante tenderá a revelar dificuldades em conciliar o tempo e a energia despendida nas atividades extracurriculares com as tarefas acadêmicas (Almeida et al., 2000; Almeida, & Soares, 2004; Fernandes, & Almeida, 2005; Freitas et al., 2007; Vasconcelos et al., 2002).

O **oitavo objetivo** apresentava como principal finalidade explorar a existência de uma relação significativa entre a percepção de saúde e a adaptação do estudante ao ensino superior. Os resultados evidenciam que à medida que aumenta a percepção de saúde aumenta a adaptação do estudante ao Ensino Superior. Assim, e apesar da instituição de Ensino Superior confrontar os estudantes com diversos desafios que geram elevados níveis de stress e de ansiedade, este estudo revela que os alunos que manifestam uma boa adaptação ao Ensino Superior, ou seja, que apresentam um melhor bem-estar físico e psicológico, que se encontram identificados e satisfeitos com o curso, que revelam um maior equilíbrio emocional; evidenciam uma melhor percepção de saúde. Estes resultados encontram-se em conformidade com diversos estudos que evidenciam que estudantes frágeis e com pior adaptação ao Ensino Superior estão mais propensos a desenvolver níveis elevados de stress e ansiedade, a manifestar problemas emocionais, como: isolamento, saudade de casa, depressão, e comportamento suicida (Andrews, & Wilding, 2004; Ferraz, & Pereira, 2002; Friedlander et al., 2007; Neto, & Barros, 2000; Thurber, & Walton, 2012). Também, Costa e Leal (2008) verificaram que os estudantes que se encontravam pior adaptados ao Ensino Superior apresentavam maiores níveis de sofrimento psicológico e ansiedade.

O **nono objetivo** pretendia analisar se existem diferenças estatisticamente significativas entre os participantes do sexo feminino e do sexo masculino quanto à personalidade. Os resultados das análises permitem constatar que os estudantes do sexo feminino apresentam níveis mais elevados de neuroticismo, o que evidencia que estes discentes se encontram mais propensos a apresentar vulnerabilidade e instabilidade emocional. Estes resultados são confirmados por Costa, Terraciano & McCrae (2001) e

Schnuck e Handal (2011) que verificaram, de modo consistente, que as mulheres apresentavam valores mais elevados de neuroticismo em comparação com os homens. Diversas investigações, no campo da adaptação ao Ensino Superior, que têm estudado as diferenças da variável sexo em estudantes Universitários têm verificado, também, que os estudantes do sexo feminino apresentam mais dilemas implicativos (e.g. abandono ou permanência), encontram-se mais vulneráveis em relação às exigências académicas, demonstram maiores sintomas de ansiedade e depressão e experienciam maior sofrimento psicológico (Fernandes et al., 2005; Katz, 2008). Constata-se, também, que relativamente à dimensão “Extroversão”, são os discentes do sexo masculino que apresentam níveis mais elevados de extroversão, o que demonstra que estes são mais sociáveis, apresentam interações interpessoais intensas, e demonstram um elevado nível de atividade.

No que concerne ao **décimo objetivo** em que pretendia analisar se existiam diferenças entre os estudantes deslocados e os não deslocados no que concerne ao nível de personalidade, pode-se constatar que os estudantes deslocados demonstravam níveis mais elevados de neuroticismo; o que evidencia que estes estudantes experienciavam maior sofrimento psicológico, revelavam maior vulnerabilidade ao stress, eram emocionalmente instáveis, manifestavam sentimentos de inadaptação e encontravam-se mais propensos a descompensar emocionalmente. Estes resultados podem ser justificados pelo facto destes estudantes, por se encontrarem longe do seu local de residência e, conseqüentemente, distantes das figuras protetoras e securizantes (pais) estão mais propensos a apresentar saudades de casa, a revelar maior vulnerabilidade face ao stress, depressão e isolamento (Porta-Nova, 2009). Também Costa e Leal (2008) e Ferraz e Pereira (2002) evidenciaram que os estudantes deslocados do seu local de residência revelavam elevados níveis de ansiedade, de *distress* psicológico, e de depressão; e apresentavam mais problemas adaptativos, de isolamento e de solidão.

Constata-se, também, que os estudantes não deslocados apresentam níveis mais elevados de conscienciosidade, o que evidencia que estes estudantes são mais responsáveis, organizados, autodisciplinados, cumprem os horários e revelam ser mais persistentes na obtenção dos seus objetivos. Este resultado pode ser justificado pelo facto destes estudantes, por terem maior apoio e suporte por parte das figuras parentais em situações adversas e por sentirem, também, maior controlo por parte destas, tem tendência a serem mais autodisciplinados, a cumprirem os horários e as tarefas

académicas, uma vez que estão mais desafogados em relação às tarefas domésticas diárias.

Relativamente ao **décimo primeiro objetivo** deste estudo que procurava avaliar a existência de uma relação entre a adaptação ao ensino superior e a personalidade; pode-se constatar uma relação estatisticamente significativa entre a adaptação do estudante ao Ensino Superior com as dimensões da personalidade: neuroticismo, extroversão, amabilidade e conscienciosidade. Deste modo, e perante os resultados obtidos a partir das análises estatísticas, pode-se constatar que os estudantes que apresentam pontuações mais elevadas em conscienciosidade, amabilidade, e extroversão e que revelam níveis mais baixos em neuroticismo encontram-se melhor adaptados ao Ensino Superior. Estes resultados encontram-se em consonância com os estudos realizados por e Felt et al. (2011), Kutz et al. (2012), Puher (2009), Schnuck e Handal (2011).

Ainda de acordo com as análises efetuadas verifica-se que, na dimensão conscienciosidade, quanto maior eram os níveis de conscienciosidade, maior era a adaptação do estudante ao Ensino Superior no “total” e em todas as subescalas do QVA-r (Carreira, Estudo, Interpessoal, Pessoal, Interpessoal e Institucional). Estes resultados podem ser justificados pelo facto dos estudantes com elevadas pontuações em conscienciosidade terem um nível de organização superior, serem autodisciplinados e ambiciosos, encontrarem-se mais orientados para a resolução de problemas, demonstrarem ser mais confiáveis e revelarem ser mais persistentes na obtenção dos seus objetivos; sendo que estas características pessoais contribuem, positivamente, para o sucesso nesta etapa adaptativa. A literatura, também, tem demonstrado que existe uma relação positiva e forte entre a conscienciosidade e a adaptação do estudante ao Ensino Superior (Dollinger et al., 2008; Grehan et al., 2011; Felt et al., 2011; Kutz et al., 2012; Puher, 2009; Schnuck, & Handal, 2011). De facto, e de acordo com Felt et al. (2011) Hakimi et al. (2011), Kamaraju et al. (2011) e Kaufman et al. (2008) os estudantes que apresentam níveis mais elevados de conscienciosidade revelam uma perceção mais positiva em relação ao *campus* universitário, apresentam-se melhor integrados no domínio académico, demonstravam estar melhor integrados no domínio académico, demonstram uma maior autodisciplina e uma boa organização pessoal, revelam melhores estratégias de aprendizagem, trabalham arduamente para alcançar os seus objetivos, e encontram-se mais comprometidos e adaptados no Ensino Superior.

No que concerne à Extroversão, pode-se constatar, no presente estudo, que os estudantes com níveis elevados nesta dimensão encontram-se melhor adaptados ao Ensino Superior no “total” e em todas as subescalas do QVA-r (Carreira, Estudo, Interpessoal, Pessoal, Interpessoal e Institucional), principalmente na dimensão “Interpessoal”. Estes resultados podem ser justificados pelo facto dos estudantes com elevados níveis de extroversão demonstrarem ser mais sociáveis, otimistas, orientados para a relação interpessoal, afetuosa, e alegres, características estas que facilitam a adaptação global e social do estudante ao Ensino Superior. Alguns estudos, também, têm comprovado que elevados níveis de extroversão se encontram positivamente relacionada com a adaptação do estudante ao Ensino Superior (Ntalianis, 2010; Puher, 2009; Schnuck, & Handal, 2011). Ainda, no que concerne à extroversão, diversos estudos têm relevado, também, que os estudantes universitários com elevados níveis de extroversão apresentam maiores competências sociais, gerem melhor o stress, encontram-se mais envolvidos socialmente e cooperam mais com os outros estudantes (Bartholomeu et al., 2008; Chan, 2004; Swickert et al., 2010); estes fatores revelam ser indicadores de melhor adaptação global e social ao Ensino Superior. De acordo com Chan, 2004, as pessoas extrovertidas, estão, também normalmente mais motivadas e procuram interagir com o ambiente, levando a que não percecionem cognitivamente as mudanças no meio como fatores de stress, mas sim como desafios pelos quais ficam gratas por enfrentar.

Relativamente à Amabilidade, verifica-se pelos resultados das análises obtidos que quanto maior eram os níveis de amabilidade, maior era a adaptação do estudante ao Ensino Superior no “total” e em todas as subescalas do QVA-r (Carreira, Estudo, Interpessoal, Pessoal, Interpessoal e Institucional), principalmente na Interpessoal e Institucional; podendo-se pressupor que, pelo facto destes estudantes se revelarem prestáveis, bondosos, dispostos a perdoar; a comprometer-se em prol das necessidades dos outros, a serem vistos como um recurso e não como uma ameaça; tendem a adaptar-se melhor socialmente e globalmente ao Ensino Superior. Estes resultados encontram-se em harmonia com os estudos realizados por Chan (2004), Puher (2009), e Schnuck e Handal (2011). De facto, alguns investigadores têm evidenciado que estudantes que apresentam elevados níveis de amabilidade têm tendência a acreditar em si próprios, a estabelecer novas amizades, a gerir melhor o stress, a percecionarem-se positivamente, a encontrarem-se mais envolvidos socialmente, e a adaptarem-se melhor em diferentes

contextos, nomeadamente no Ensino Superior (Chan, 2004; Hetland et al., 2012; Ntalianis, 2010).

No que concerne ao neuroticismo, os resultados obtidos salientam que os estudantes com elevados níveis de neuroticismo encontram-se pior adaptados ao Ensino Superior no “Total” e em todas as subescalas do QVA-r (Carreira, Estudo, Interpessoal, Pessoal, Interpessoal e Institucional), principalmente na dimensão pessoal e interpessoal. Estes resultados podem ser justificados pelo facto dos estudantes com pontuações elevadas em neuroticismo tenderem a ser indivíduos preocupados, emocionalmente inseguros, vulneráveis ao stress, irritáveis, a interpretarem as situações como ameaçadoras, e a desistirem perante situações difíceis. Estas características tornam, assim, o estudante mais vulnerável e emocionalmente instável para enfrentar as exigências desta etapa adaptativa, nesse sentido, não surpreende, que estes discentes se encontrem pior adaptados global, pessoal e interpessoal ao Ensino Superior. Diversas investigações, também, têm corroborado estes resultados (Chan, 2004; Puher, 2009; Swickert et al., 2010) evidenciando que estudantes com níveis elevados de estabilidade emocional (vs. neuroticismo) são socialmente mais ousados, revelam menores níveis de ansiedade e stress, apresentam uma maior probabilidade de percecionarem níveis mais elevados de suporte social, e adaptam-se com maior facilidade ao Ensino Superior (Lidy, & Kahn, 2006).

No que respeita ao **décimo segundo objetivo** que consistia em analisar as diferenças entre os participantes do sexo feminino e do sexo masculino quanto ao otimismo, pode-se constatar que são os estudantes do sexo masculino que apresentam níveis mais elevados de otimismo, nos três anos de estudo. Estes resultados reforçam a ideia, como se observou anteriormente, de que estudantes extrovertidos, sociáveis, com interações interpessoais intensas, e elevado nível de atividade tendem a ser mais otimistas. Em conformidade com estes resultados encontram-se, também, alguns estudos que verificaram que os indivíduos do sexo feminino revelavam menores níveis de otimismo, relatam sentir maior vulnerabilidade e desgaste físico e psicológico associado ao stress vivido durante a entrada no Ensino Superior (Faria, 2004; Kivimaki et al., 2005; Khallah, 2013; Solberg-Nes et al., 2009). Estas evidências, também são confirmadas por Cruz (2008) que verificou que os discentes do sexo feminino demonstravam maiores dificuldades de inserção na esfera social e no estabelecimento de relacionamentos nesta etapa educacional.

O **décimo terceiro objetivo** procurava analisar se existia uma relação entre a adaptação ao ensino superior e o otimismo. Os resultados obtidos na presente investigação evidenciam um relação estatisticamente negativa entre otimismo e a adaptação do estudantes ao ensino superior no total e em que a todas as subescalas do QVA-r. Nesse sentido à medida que diminui o otimismo, melhor se encontram adaptados os estudantes no Ensino Superior. De facto, estes resultados eram pouco expectáveis, uma vez que diversas investigações têm verificado que o otimismo se encontra positivamente correlacionado com a adaptação do estudante ao Ensino Superior (Brissette et al., 2002; Chemers et al., 2001; Haskell, 2008; Montgomery et al., 2003; Patterson, 2011; Rasmussen et al., 2009; Salata, 2010; Solberg-Nes et al., 2009; Yalim, 2007). Também, e como seria expectável, Solberg-Nes et al. (2009) evidenciou que os estudantes que apresentavam níveis mais elevados de otimismo encontravam-se melhor adaptados ao Ensino Superior, apresentavam estratégias de *coping* ativas e focalizadas no problema; demonstravam menor sofrimento psicológico; tendiam a esforçar-se e a persistir nas tarefas de modo a alcançarem as suas metas e/ou objetivos; e demonstravam melhor desempenho universitário. No entanto, estes resultados podem ser justificados pelo facto dos estudantes da presente investigação apresentarem um otimismo algo irrealista, ou seja, com expectativas demasiado positivas, e com visões algo ingénuas acerca das características, desafios e exigências com que se vão defrontar no contexto universitário (Almeida, & Soares, 2004; Almeida, & Vasconcelos, 2008; Jackson et al., 2000; Salgado et al., 2010). De facto, este otimismo algo irrealista e eufórico faz com que os estudantes não se preocupem tanto com as exigências da vida universitária, uma vez que para estes são facéis de contornar e de superar. No entanto, estas expectativas elevadas e positivas podem condicionar a sua adaptação, e conduzi-los a uma pobre adaptação ao Ensino Superior (disparidade entre as expectativas iniciais e as experiências reais) (Almeida, & Vasconcelos, 2008; Jackson et al., 2000). Pelo contrário, estudantes com expectativas positivas, realistas em relação às suas capacidades académicas e conscienciosos das dificuldades e exigências que a vida universitária comporta revelam índices superiores de adaptação à Universidade, apresentando, também, estratégias de *coping* ativas e de inclusão, que permitem ao aluno antecipar e enfrentar de forma mais positiva as dificuldades e os desafios inerentes a esta transição (Boulter, 2002; Jackson et al., 2000).

No que concerne ao **décimo quarto objetivo** em pretendia avaliar se existia uma relação entre a personalidade e o otimismo, pode-se constatar que existe uma relação entre a personalidade e o otimismo no que concerne a todas dimensões do NEO-FFI-20, excetuando-se a abertura à experiência.

Assim, relativamente à dimensão neuroticismo, verifica-se pela análise dos resultados obtidos que quanto maior eram os níveis de neuroticismo, menor era o otimismo dos estudantes, presumivelmente, pelo facto destes tenderem a ser indivíduos preocupados, emocionalmente inseguros, vulneráveis ao stress, irritáveis e, a interpretarem as situações como ameaçadoras, e a desistirem perante situações difíceis. Estes resultados eram expectáveis uma vez que de acordo com diversos autores o otimismo encontra-se fortemente correlacionado com níveis elevados em neuroticismo (Andersson, 2012; Boland, & Cappeliez, 1997; Chang, 2008; Kam, & Meyer, 2012; Kardum, & Hudek-Knezevic, 2012; Lounsbury et al., 2004; Segerstrom et al., 2003).

De acordo com Segerstrom et al. (2003) pessoas que apresentam elevados níveis de neuroticismo podem ser consideradas pessimistas, dado que numa das suas investigações evidenciou que pessoas pessimistas apresentavam um perfil de personalidade marcado por níveis elevados de neuroticismo e de baixas pontuações em extroversão, amabilidade e conscienciosidade. De acordo com este autor as pessoas pessimistas revelam uma visão do mundo mais negativa; apresentam comportamentos mais desajustados; e tendem a desenvolver crenças mais negativas sobre o futuro.

No que concerne à extroversão, os resultados desta investigação evidenciaram que à medida que aumentam os níveis de extroversão, aumenta o otimismo do estudante. Estes resultados pressupõem que pessoas com elevados níveis de extroversão são pessoas sociáveis, orientados para a relação interpessoal, afetuosa, e alegres, ou seja, otimistas. Estas constatações eram esperadas uma vez que de acordo com uma vasta literatura empírica, o otimismo encontra-se fortemente relacionado com elevados níveis de extroversão (Andersson, 2012; Boland, & Cappeliez, 1997; Chang, 2008; Kam, & Meyer, 2012; Kardum, & Hudek-Knezevic, 2012; Lounsbury et al., 2004; Segerstrom et al., 2003). De facto e de acordo com Segerstrom et al. (2003) pessoas otimistas estão mais propensas a desenvolver crenças mais otimistas quanto ao futuro; a manifestar uma melhor saúde física e mental; a apresentar comportamentos mais adaptativos; a demonstrar uma visão global do mundo mais positiva; e apresentam um perfil de personalidade marcado por níveis elevados de extroversão, estabilidade

emocional, de amabilidade e de conscienciosidade. De igual modo, Chang (2008) verificou que os estudantes que apresentavam níveis mais elevados de estabilidade emocional (ou menores níveis de neuroticismo), de amabilidade, de extroversão, e de conscienciosidade revelavam maior otimismo disposicional.

No que diz respeito à Amabilidade, pode-se constatar que à medida que aumenta a amabilidade, aumenta o otimismo do estudante, presumivelmente, porque pessoas que pontuam alto em amabilidade são prestáveis, bondosos, dispostos a perdoar; a comprometer-se em prol das necessidades dos outros, e a serem vistos como um recurso e não como uma ameaça. Estes resultados encontram-se em conformidade com os estudos realizados por Chang (2008) e Lounsbury et al. (2004) que evidenciam que pessoas com elevados níveis de amabilidade se relacionavam com o otimismo disposicional.

Relativamente à Conscienciosidade, pode-se mencionar que quanto maior for os níveis de conscienciosidade maior é o otimismo, provavelmente porque estes estudantes demonstram uma maior autodisciplina e uma boa organização pessoal, revelam melhores estratégias de aprendizagem, trabalham arduamente para alcançar os seus objetivos, tal como as pessoas otimistas que procuram alcançar metas e resultados favoráveis no futuro. Estes resultados encontram-se em conformidade com o estudo realizado por McIlveen et al. (2013) que verificaram que os estudantes com elevados níveis de conscienciosidade são mais organizados e responsáveis, demonstram estar mais envolvidos e comprometidos nos seus estudos, revelavam estar mais orientados, tal como os otimistas, na persecução e realização das suas metas e objetivos académicos e profissionais.

CONCLUSÃO

A presente investigação procurou, assim, explorar as relações entre a adaptação ao Ensino Superior, a personalidade, e o otimismo, e observar as implicações que as variáveis sociodemográficas e académicas têm neste processo.

De facto, e como se observou nos capítulos anteriores, a literatura neste domínio tem demonstrado que a entrada no Ensino Superior envolve um conjunto de mudanças, desafios e exigências que podem ter um maior ou menor impacto na vida do estudante (Azevedo, & Faria, 2001; Nunes, 2012; Soares, Almeida et al., 2006). No entanto, o sucesso neste processo vai, sempre, depender da qualidade das características desenvolvimentais do estudante (e.g. grau de autonomia e maturidade psicológica) dos seus recursos pessoais (e.g. expectativas; estratégias de *coping* e características da personalidade); das suas estruturas de suporte (e.g. família, grupo de pares e professores); bem como do apoio disponibilizado pela instituição de ensino e do clima institucional (Fernandes, & Almeida, 2005; Machado, & Almeida, 2000; Mazé, & Verhliac, 2013; Nunes, 2012; Pinheiro, 2003; Seco et al., 2005; Soares et al., 2011).

A literatura, também, tem constatado que as características de personalidade (e.g. personalidade e otimismo), os comportamentos, as expectativas, e as atitudes da pessoa podem ser de extrema relevância para a forma como esta se prepara para posteriormente se adaptar às diversas situações da vida (Hetland et al., 2012); dado que estas adaptações são visíveis através das características individuais de cada ser humano (Puher, 2009).

Em relação aos resultados obtidos através do questionário de vivências académicas – versão reduzida, pode-se constatar que os estudantes do sexo feminino revelam uma melhor adaptação na componente estudo, revelando, também, melhores estratégias e competências de aprendizagem, melhores hábitos de trabalhos, maior capacidade de organizar as suas tarefas, de gerir o seu tempo e de usufruir dos recursos de aprendizagem disponibilizados pela instituição (e.g. biblioteca, suporte bibliográfico, apontamentos).

Também, os estudantes do 2.º ano do sexo masculino encontram-se melhor adaptados, na dimensão pessoal, ao Ensino Superior, revelando, uma melhor perceção

de bem-estar físico e psicológico, maior equilíbrio emocional, maior autoconceito e maior confiança em si próprios.

Constata-se, também, que a idade se relaciona significativamente com a adaptação do estudante ao Ensino Superior, sendo que os alunos do 1º ano e os do 3º ano são aqueles que revelam melhores competências e estratégias de estudo, uma melhor gestão do seu tempo, melhores hábitos de trabalho, um conhecimento sólido em relação ao curso e maior utilização dos recursos de aprendizagem disponibilizados pela Universidade (e.g. suporte bibliográfico, base de dados).

Na presente investigação pode verificar-se que os estudantes do 3º ano encontravam-se melhor adaptados na dimensão carreira, revelando projetos vocacionais mais sólidos e maiores perspectivas de carreira, em comparação com os alunos do 1º ano e do 2º ano.

Foi, possível, constatar, também, que os estudantes não deslocados se encontravam melhor adaptados global e emocionalmente ao Ensino Superior, bem como na componente estudo e institucional, demonstrando maiores níveis de perceção de bem-estar, tanto físico como psicológico, maior confiança em si próprios, maiores competências de estudo, melhores hábitos de trabalho, e um maior desejo de prosseguir os seus estudos nessa instituição de ensino.

Constata-se, ainda, que os estudantes que se encontram a frequentar a 1ª opção de curso encontram-se melhor adaptados na dimensão carreira, revelando melhor adaptação ao curso e melhores perspectivas de carreira.

Relativamente à opção de instituição, verifica-se que os estudantes que se encontram a frequentar uma 1ª opção revelam estar melhor adaptados ao Ensino Superior na dimensão institucional.

Na presente investigação constata-se, também, uma relação estatisticamente significativa entre a perceção de saúde e a adaptação do estudante ao ensino superior, o que sugere que os estudantes que se encontram melhor adaptados à instituição de ensino evidenciam, também, uma melhor perceção de saúde.

Os resultados do Inventário de Personalidade NEO-FFI-20 evidenciam que os estudantes do sexo feminino apresentam níveis mais elevados de neuroticismo, encontrando-se mais propensos a apresentar vulnerabilidade e instabilidade emocional. Por seu turno, os estudantes do sexo masculino apresentam níveis mais elevados de extroversão, demonstrando ser mais sociáveis, ativos e estáveis emocionalmente.

Também, constata-se, que os estudantes deslocados demonstram níveis mais elevados de neuroticismo, manifestando maior vulnerabilidade ao stress e sentimentos de inadaptação. Pelo contrário, os estudantes não deslocados apresentam níveis mais elevados de conscienciosidade, demonstrando serem pessoas mais responsáveis, organizadas, autodisciplinadas e persistentes na obtenção dos seus objetivos.

Relacionando a personalidade com a adaptação ao Ensino Superior, evidencia-se que os estudantes que demonstram pontuações mais elevadas em conscienciosidade, amabilidade, e extroversão e mais baixas em neuroticismo encontram-se melhor adaptados ao Ensino Superior.

Em relação à Escala de Orientação para a Vida – Revista, verifica-se que os estudantes do sexo masculino apresentam níveis mais elevados de otimismo nos três anos de estudo. Constata-se, também, uma relação estatisticamente significativa entre o otimismo e 5 as dimensões da personalidade, com excepção da dimensão abertura à experiência. Nesse sentido, verifica-se que à medida que aumenta a extroversão, a amabilidade e a conscienciosidade, aumenta o otimismo no estudante. Pelo contrário, constata-se, também, que à medida que aumenta o neuroticismo, diminui o otimismo no discente.

Relacionando o otimismo com a adaptação ao Ensino Superior, verifica-se que os estudantes que revelam níveis mais elevados de otimismo encontram-se pior adaptados ao Ensino Superior.

De facto, os resultados obtidos neste estudo permitem-nos constatar que se possuímos uma compreensão mais abrangente sobre os fatores que se relacionam, tanto positiva como negativamente, com a adaptação do estudante ao Ensino Superior, como por exemplo o otimismo e a personalidade, poderemos identificar e auxiliar os estudantes que se encontram mais propensos a manifestar dificuldades de adaptação ao Ensino Superior. Nesse sentido, e através da identificação precoce dos estudantes que apresentam um maior risco de inadaptação e de abandono da universidade (elevados níveis de neuroticismo e baixas pontuações em extroversão, amabilidade e conscienciosidade) e de métodos e estratégias preventivas e promocionais, poderá se reduzir a probabilidade dos efeitos negativos que a transição para o Ensino Superior acarreta no estudante (Puher, 2009; Schnuck, & Handal, 2011).

É um facto, que as características da personalidade demonstram estar positivamente relacionadas com a adaptação do estudante ao Ensino Superior, nesse

sentido, seria pertinente a realização de fóruns e seminários que focassem a sua abordagem em estratégias adequadas de modo a que o estudante consiga lidar com as dificuldades associadas à organização do seu tempo de estudo e dos trabalhos académicos, à gestão do stress e à componente de interação social e interpessoal.

No entanto, e apesar da presente investigação ter revelado relações consistentes e abrangentes no que concerne à relação entre a personalidade, o otimismo e a adaptação do estudante ao Ensino Superior, não podemos, estabelecer conclusões muito alargadas, uma vez que, também, não se efetuou, nesta investigação, nenhuma análise que permita afirmar que a personalidade e o otimismo são variáveis preditoras da adaptação do estudante ao Ensino Superior, o que faz com que estas conclusões sejam, somente, de carácter descritivo e circunscritas a elementos e ou relações particulares entre construtos.

Assim, e apesar das limitações, a presente investigação salienta a importância do otimismo e da personalidade na adaptação do estudante no Ensino Superior. Considera-se, então, que a presente investigação empírica pode ser vista como um contributo para um melhor conhecimento desta temática, uma vez que quanto melhor se compreender as características de personalidade que levam os indivíduos a estarem mais sensíveis, a apresentar uma adaptação negativa ao ensino universitário e quanto melhor se compreender como estes dois fatores se relacionam, melhor apoio poderá ser prestado a estes estudantes (Lidy, & Kahn, 2006).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abdullah, M., Elias, H., Mahyuddin, R., & Uli, J. (2009). Adjustment amongst first year students in a Malaysian University. *European Journal of Social Sciences*, 8, 496-505. Retirado de <http://psasir.upm.edu.my/7451/>
- Abramson, L. Y., Seligman, M. E. P., & Teasdale, J. D. (1978). Learned helplessness in humans: Critique and reformulation. *Journal of Abnormal Psychology*, 87, 49-74. doi: [10.1037/0021-843X.87.1.49](https://doi.org/10.1037/0021-843X.87.1.49)
- Adesina, O. J. (2011). Influence of personality types and academic procrastination on the academic achievements of senior secondary school adolescents in Ibadan Metropolis. *IFE Psychologia*, 19, 84-92. <http://dx.doi.org/10.4314%2Fifep.v19i1.64577>
- Albery (2008). Individual differences and habit. In I. P. Albery, & M. Munafò (Eds.), *Key concepts in health psychology* (pp. 99-124). London: SAGE Publication.
- Albuquerque, F. J. B., Noriega, J. A. V., Martins, C. R., & Neves, M. T. S. (2008). Locus de controle e bem-estar subjetivo em estudantes universitários da Paraíba. *Psicología para América Latina*, 13, (s.p). Retirado de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S1870350X2008000200011&script=sci_arttext
- Allport, G. W. (1961). *Pattern and growth in personality*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Allport, G. W. (1973). *Personalidade: Padrões de desenvolvimento*. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária.
- Almeida, L. (2011). *O sistema de ensino superior português: Expansão e desregulação. Reforma no quadro do espaço europeu de ensino superior*. Porto: Media XXI.
- Almeida, L. S. (2007). Transição, adaptação académica e êxito escolar no ensino superior. *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación*, 2, 203-215.

- Almeida, L. S., Costa, A. R., Alves, F., Gonçalves, P., & Araújo, A. (2012). Expectativas académicas dos alunos do ensino superior: Construção e validação de uma escala de avaliação. *Psicologia, Educação e Cultura*, 16, 70-85. Retirado de <http://hdl.handle.net/1822/20072>
- Almeida, L. S., & Cruz, J. F. A. (2010). *Transição e adaptação académica: reflexões em torno dos alunos do 1º ano da Universidade do Minho*. Comunicação apresentada no Congresso Ibérico Ensino Superior em Mudança: Tensões e Possibilidades, Braga, Portugal. Retirado de <http://hdl.handle.net/1822/11543>
- Almeida, L. S., Fernandes, E. M., Soares, A. P., Vasconcelos, R., & Freitas, A. (2003a). Envolvimento académico: Confronto de expectativas e comportamentos em universitários do 1º ano. *Psicologia e Educação*, 2, 57-70. Retirado de <http://hdl.handle.net/1822/12066>
- Almeida, L. S., Ferreira, J. A. G., & Soares, A. P. C. (1999). Questionário de vivências académicas: Construção e validação de uma versão reduzida (QVA-r). *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 33, 181-207. Retirado de <http://hdl.handle.net/1822/12080>
- Almeida, L. S., Ferreira, J. A., & Soares, A. P. (2003b). Questionário de Vivências Académicas (QVA e QVA-r). In M. M. Gonçalves, M. R. Simões, L. S. Almeida, & C. Machado (Eds.), *Avaliação psicológica: Instrumentos validados para a população portuguesa* (Vol. I, pp. 113-130). Coimbra: Quarteto Editora. Retirado de <http://hdl.handle.net/1822/12104>
- Almeida, L. S., & Freire, T. (2008). *Metodologia de investigação em psicologia e educação* (5ª ed.). Braga: Psiquilibrios.
- Almeida, L. S., Gonçalves, A., Salgueira, A. P., Machado, C., Fernandes, E., Machado, J., & Vasconcelos, R. (2003). Expectativas de envolvimento académico à entrada na universidade: estudo com alunos da Universidade do Minho. *Psicologia: Teoria, Investigação e Prática*, 8, 3-15. Retirado de <http://hdl.handle.net/1822/12108>

- Almeida, L. S., Gonçalves, A., Salgueira, A. P., Soares, A. P., & Machado, J. C. (2005). Percursos e expectativas de estudantes universitários: Estudo com alunos do 1º ano da Universidade do Minho. In T. Medeiros, & E. Peixoto (Orgs.), *Actas do Congresso Internacional Desenvolvimento e aprendizagem: Do ensino secundário ao ensino superior* (pp. 237-251). Ponta Delgada: Universidade do Açores. Retirado de <http://hdl.handle.net/1822/12060>
- Almeida, L. S., Guisande, M. A., & Paisana, J. (2012). Extra-curricular involvement, academic adjustment and achievement in higher education: A study of Portuguese students. *Anales de psicologia*, 28, 860-865. <http://dx.doi.org/10.6018/analesps.28.3.15623>
- Almeida, L.S., Guisande, M.A., Soares, A.P. & Saavedra, L. (2006). Acesso e sucesso no Ensino Superior em Portugal: questões de género, origem sócio-cultural e percurso académico dos alunos. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 19, 507-514. Retirado de <http://hdl.handle.net/1822/12095>
- 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*, 8, 321-328. Retirado de <http://hdl.handle.net/2183/6920>
- Almeida, L. S., & Soares, A. P. (2004). Os estudantes universitários: Sucesso escolar e desenvolvimento psicossocial. In E. Mercuri, & S. A. J. Polydoro (Orgs.), *Estudante universitário: Características e experiências de formação* (pp. 15-40). Taubaté: Cabral Editora e Livraria Universitária. Retirado de <http://hdl.handle.net/1822/12086>
- Almeida, L. S., Soares, A. P., Guisande, M. A., & Paisana, J. (2007). Rendimento académico no ensino superior: Estudo com alunos do 1º ano. *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación*, 14, 207-220. Retirado de <http://hdl.handle.net/1822/12071>

- Almeida, L. S., Soares, A. P., & Ferreira, J. A. (2002). Questionário de vivências académicas (QVA-r): Avaliação do ajustamento dos estudantes universitários. *Avaliação Psicológica*, 2, 81-93. Retirado de <http://hdl.handle.net/1822/12074>
- Almeida, L. S., Soares, A. P., Vasconcelos, R. M., Capela, J. V., Vasconcelos, J. B., Corais, J. M. et al. (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. Retirado de <http://hdl.handle.net/1822/12088>
- Almeida, L. S., & Vasconcelos, R. (2008) Ensino superior em Portugal: Décadas de profundas exigências e transformações. *Innovación Educativa*, 18, 23-34. Retirado de <http://hdl.handle.net/1822/26572>
- Althoff, R. W. (2010). *The big five personality traits as predictors of academic maturity*. (Master's Thesis, Eastern Illinois University, Illinois). Retirado de <http://thekeep.eiu.edu/theses/605>
- Andersson, M. A. (2012). Dispositional optimism and the emergence of social network diversity. *The Sociological Quarterly*, 53, 92-115. doi: [10.1111/j.1533-8525.2011.01227.x](https://doi.org/10.1111/j.1533-8525.2011.01227.x)
- Andrews, B., & Wilding, J. M. (2004). The relation of depression and anxiety to life-stress and achievement in students. *British Journal of Psychology*, 95, 509-521. doi: [10.1348/0007126042369802](https://doi.org/10.1348/0007126042369802)
- Araújo, B. R., & Almeida, L. S. (2010). Interferência dos factores psicossociais e curriculares no rendimento académico: Um estudo com estudantes de enfermagem. *Actas do I Seminário Internacional - Contributos da Psicologia em Contextos Educativos* (pp. 1207-1217). Braga: Universidade do Minho.

- Araújo B. R., Almeida L.S., & Paul, M. C. (2003). Transição e adaptação académica dos estudantes à Escola de Enfermagem. *Revista Portuguesa de Psicossomática*, 5, 56-64. Retirado de <http://www.redalyc.org/pdf/287/28750107.pdf>
- Arnett, J. J. (2007). Emerging adulthood: What is it, and what is it good for? *Child Development Perspectives*, 1, 68-73. doi: [10.1111/j.1750-8606.2007.00016.x](https://doi.org/10.1111/j.1750-8606.2007.00016.x)
- Aspinwall, L. G., & Taylor, S. E. (1992). Modeling cognitive adaptation: A longitudinal investigation of the impact of individual differences and coping on college adjustment and performance. *Journal of Personality and Social Psychology*, 63, 989-1003. doi: [10.1037/0022-3514.63.6.989](https://doi.org/10.1037/0022-3514.63.6.989)
- Azevedo, A., & Faria, L. (2001). Impacto das condições pessoais e contextuais na transição do ensino secundário para o ensino superior. *Revista da Universidade Fernando Pessoa*, 6, 257-270. Retirado de <http://hdl.handle.net/10216/63262>
- Bagby, R. M., Marshall, M. B., & Georgiades, S. (2005). Dimensional personality traits and the prediction of DSM-IV personality disorder symptom counts in a nonclinical sample. *Journal of Personality Disorders*, 19, 53-67. doi: [10.1521/pedi.19.1.53.62180](https://doi.org/10.1521/pedi.19.1.53.62180)
- Baker, R. W., & Siryk, B. (1984). Measuring adjustment to college. *Journal of Counseling Psychology*, 31, 179-189. doi: [10.1037/0022-0167.31.2.179](https://doi.org/10.1037/0022-0167.31.2.179)
- Balsa, C., Simões, J. A., Nunes, P., Carmo, R., & Campos, R. (2001). *Perfil dos estudantes do ensino superior: Desigualdades e diferenciação*. Lisboa: Edições Colibri.
- Bandeira, M., Bekou, V., Lott, K. S., Teixeira, M. A., & Rocha, S. S. (2002). Validação transcultural do teste de orientação da vida (TOV-R). *Estudos de Psicologia*, 7, 251-258. Retirado de <http://www.redalyc.org/pdf/261/26170206.pdf>
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. New Jersey: Prentice-Hall.

- Barenbaum, N. B., & Winter, D. G (2008). History of modern personality theory and research. In O. P. John, R. W. Robins, & L. A. Pervin (Eds.), *Handbook of personality: Theory and research* (3rd ed. pp., 3-26). New York: Guilford.
- Bartholomeu, D., Nunes, C. H. S. S., & Machado, A. A. (2008). Traços de personalidade e habilidades sociais em universitários. *Psico-USF*, *13*, 41-50. Retirado de <http://www.scielo.br/pdf/pusf/v13n1/v13n1a06.pdf>
- Becker, M. (2008). *Personality and social network variables as predictors of adjustment: The transition from high school to college* (Doctoral Dissertation). Disponível na base de dados de Teses e Dissertações ProQuest (UMI Number: 3308125).
- Bertoquini, V., & Pais-Ribeiro, J. L. (2006). Estudo de formas muito reduzidas do modelo dos cinco fatores da personalidade. *Psychologica*, *43*, 193-210.
- Bertoquini, V., & Pais-Ribeiro, J. L. (2006a). Estudo de formas reduzidas do NEO-PI-R: Exame do NEO-FFI, do NEO-FFI-R, e do NEO-FFI-P para o contexto português. *Psicologia:Teoria, Investigação e Prática*, *11*, 85-102.
- Bohnert, A. M., Aikins, J. W., & Edidin, J. (2007). The role of organized activities in facilitating social adaptation across the transition to college. *Journal of Adolescent Research*, *22*, 189-208. doi: [10.1177/0743558406297940](https://doi.org/10.1177/0743558406297940)
- Boland, A., & Cappeliez, P. (1997). Optimism and neuroticism as predictors of coping and adaptation in older women. *Personality and Individual Differences*, *22*, 909-919. [http://dx.doi.org/10.1016/S0191-8869\(96\)00251-6](http://dx.doi.org/10.1016/S0191-8869(96)00251-6)
- Botto, S. F. V. D. (2013). *Vinculação em jovens adultos: processo de individuação em contexto universitário* (Tese de Mestrado, Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, Vila Real. Retirado de <http://hdl.handle.net/10348/2749>
- Boulter, L.T. (2002). Self-concept as a predictor of college freshman academic adjustment. *College Student Journal*, *36*, 234-247.

- Braxton, J.M., Milem, J.F., & Sullivan, A.S. (2000). The influence of active learning on the college student departure process. *The Journal of Higher Education*, 71, 569-590.
- Brisette, I., Scheier, M. F., & Carver, C. S. (2002). The role of optimism in social network development, coping, and psychological adjustment during a life transition. *Journal of Personality and Social Psychology*, 82, 102–111. doi: [10.1037//0022-3514.82.1.102](https://doi.org/10.1037//0022-3514.82.1.102)
- Cabral, J. (2011). *Vinculação, desenvolvimento psicossocial e adaptação à Universidade: Dinâmicas cognitivas-emocionais*. Tese de Doutoramento, Universidade do Porto, Porto.
- Cabral, J., & Matos, P. M. (2010). Preditores da adaptação à Universidade: O papel da vinculação, desenvolvimento psicossocial e coping. *Psychologica*, 52, 55-77. Retirado de <http://hdl.handle.net/10316.2/3441>
- Carver, C. S. (2007). Dispositional optimism. In *Health behavior constructs: Theory, measurement, and research: National Cancer Institute Website*. http://dceps.cancer.gov/brp/constructs/dispositional_optimism/index.html
- Carver, C. S., & Scheier, M. F. (2005). Optimism. In C. R. Snyder & S. J. Lopez (Eds.), *Handbook of positive psychology* (pp. 231-243). New York: Oxford University Press.
- Carver, C. S., Scheier, M. F., & Segerstrom, S. C. (2010). Optimism. *Clinical Psychology Review*, 30, 879-889. doi:[10.1016/j.cpr.2010.01.006](https://doi.org/10.1016/j.cpr.2010.01.006)
- Cattell, R. (1979). *Personality and learning theory: The structure of personality in its environment*. New York: Springer Publishing Company
- Cattell, R. B. (1990). Advances in Cattellian personality theory. In L. Pervin (Ed.), *Handbook of personality* (pp. 101-110). New York: The Guilford Press.

- Chan, F. M. (2004). *The effects of optimism and the five-factor model of personality on stress and performance in the work place* (Doctoral Dissertation). Disponível na base de dados de Teses e Dissertações ProQuest (UMI Number: 3126872).
- Chang, E. S. (2008). *The role of dispositional optimism and personality in predicting law school and lawyering performance* (Doctoral Dissertation). Disponível na base de dados de Teses e Dissertações ProQuest (UMI Number: 3353137).
- Chemers, M. M., Hu, L., & Garcia, B. F. (2001). Academic self-efficacy and first-year college student performance and adjustment. *Journal of Educational Psychology*, 93, 55-64. doi: [10.1037//0022-0663.93.1.55](https://doi.org/10.1037//0022-0663.93.1.55)
- Chickering, A. W., & Reisser, L. (1993). *Education and identity*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Christensen, E. (2012). *How do personality, life events, and gender interact to affect college adjustment?* (Master's Thesis, Colorado State University, Fort Collins, Colorado). Retirado de http://digitool.library.colostate.edu//exlibris/dtl/d3_1/apache_media/L2V4bGlicmlzL2R0bC9kM18xL2FwYWNoZV9tZWRpYS8xNzEyOTk=.pdf
- Cordell-McNulty, K. L. (2009) *Predictors of academic achievement, social adjustment, and intention to persist: A bioecological analysis of college retention* (Doctoral Dissertation). Disponível na base de dados de Teses e Dissertações ProQuest (UMI Number: 3496130).
- 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.
- Costa, L., & Oliveira, M. (2010). Vivências e satisfação académica em alunos do ensino superior. In S. Gonçalves, D. Soeiro & S. Silva (Eds.), *Cadernos de Pedagogia no Ensino Superior*, 13, 13-30. Retirado de <https://www1.esec.pt/pagina/opdes/wp-content/uploads/2009/07/n13v4.pdf>

- Costa, P. T., Terracciano, A., & McCrae, R. R. (2001). Gender differences in personality traits across cultures: Robust and surprising findings. *Journal of Personality & Social Psychology*, 81, 322-331. doi [10.1037//0022-3514.81.2.322](https://doi.org/10.1037//0022-3514.81.2.322)
- Costa, S. I. F. C. (2008). *Saúde e bem-estar na transição para o ensino superior: Influência dos estilos de vida nos processos de adaptação*. (Tese de Mestrado, Universidade do Algarve, Algarve). Retirado de <http://hdl.handle.net/10400.1/229>
- Cunha, S., & Carrilho, D. (2005). O processo de adaptação ao ensino superior e o rendimento académico. *Psicologia Educacional e Escolar*, 2, 215-224.
- Digman, J. M. (1990). Personality structure: Emergence of the five-factor model. *Annual Review of Psychology*, 41, 417-440. doi: [10.1146/annurev.ps.41.020190.002221](https://doi.org/10.1146/annurev.ps.41.020190.002221)
- Diniz, A. M. (2001). *Crenças, escolha de carreira e integração universitária*. (Tese de doutoramento, Universidade do Minho, Braga). Retirado de <http://hdl.handle.net/10400.12/1635>
- Diniz, A. M., & Almeida, L. S. (2006). Adaptação à universidade em estudantes do primeiro ano: Estudo diacrónico da interacção entre o relacionamento com pares, o bem-estar pessoal e o equilíbrio emocional. *Análise Psicológica*, 24, 29-38.
- Diniz, A. M., & Almeida, L. S. (2007) Variáveis da primeira fase da integração universitária e mudança de curso. *Psicologia Escolar e Educacional*, 11, 201-210. Retirado de <http://www.redalyc.org/pdf/2823/282321821002.pdf>
- Dollinger, S. J., Matyja, A. M., & Huber, J. L. (2008). Which factors best account for academic success: Those which college students can control or those they cannot? *Journal of Research in Personality*, 42, 872-885. <http://dx.doi.org/10.1016/j.jrp.2007.11.007>
- Duarte, I. (2008). Transição e adaptação ao ensino superior artístico. *Sísifo – Revista de Ciências da Educação*, 7, 29-38. Retirado de <http://sisifo.fpce.ul.pt/?r=19&p=29>

- Duchesne, S., Ratelle, C., Larose, S., & Guay, F. (2007). Adjustment trajectories in college science programs: Perceptions of qualities of parents' and college teachers' relationships. *Journal of Counseling Psychology, 54*, 62-71. doi: [10.1037/0022-0167.54.1.62](https://doi.org/10.1037/0022-0167.54.1.62)
- Enochs, W., & Roland, C. (2006). Social adjustment of college freshmen: The importance of gender and living environment. *College Student Journal, 40*, 63-73.
- Eysenk, H. (1990). Biological dimensions of personality. In L. Pervin (Ed.) *Handbook of personality*. pp 244-276. New York: The Guilford Press.
- Eysenck, M. W. (1994). *Individual differences: Normal and abnormal*. Hove (UK): Lawrence Erlbaum Associates.
- Faria, S. B. M. (2004). *O optimismo na educação: Uma abordagem para o ensino superior*. (Dissertação de Mestrado, Instituto Superior de Psicologia Aplicada, Lisboa). Retirado de <http://hdl.handle.net/10400.12/499>
- Feldman, M. J. (1993). Factors associated with one year retention in a community college. *Research in Higher Education, 34*, 503-512.
- Feldman, R. S. (2001). *Compreender a Psicologia* (5ª ed.) Lisboa: McGraw-Hill.
- Feldt, R. C., Ferry, A., Bullock, M., Camarotti-Carvalho, A., Collingwood, M., Eilers, S., ... Nurre, E. (2011). Personality, career indecision, and college adjustment in the first semester. *Individual Differences Research, 9*, 107-114.
- Fernandes, V. M. P. (2011). *Adaptação académica e auto-eficácia em estudantes universitários do 2º ciclo de estudos*. (Tese de Mestrado, Universidade Fernando Pessoa, Porto). Retirada de <http://hdl.handle.net/10284/2253>
- Fernandes, E., & Almeida, L. S. (2005). Expectativas e vivências académicas: Impacto no rendimento dos alunos do 1.º ano. *Psychologica, 40*, 267-278. Retirado de <http://hdl.handle.net/1822/8873>

- 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*, 5, 285-304. Retirado de <http://hdl.handle.net/1822/2956>
- Ferraz, M. F., & Pereira, A. S. (2002). Dinâmica da personalidade e do homesickness (saudades de casa) dos jovens estudantes universitários. *Psicologia, Saúde e Doenças*, 3, 149-164.
- Ferreira, I. (2003). *Adaptação e desenvolvimento psicossocial dos estudantes do ensino superior: Factores familiares e sociodemográficos*. Coimbra: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.
- Ferreira, J. A., Almeida, L. S., & Soares, A. P. (2001). Adaptação académica em estudante do 1.º ano: Diferenças de género, situação de estudante e curso. *Psico-USF*, 6, 1-10. Retirado de <http://hdl.handle.net/1822/12097>
- Fredricks, J. A., & Eccles, J. S. (2006). Is extracurricular participation associated with beneficial outcomes? Concurrent and longitudinal relations. *Developmental Psychology*, 42, 698-713. doi: [10.1037/0012-1649.42.4.698](https://doi.org/10.1037/0012-1649.42.4.698)
- Freitas, H. C. N. M., Raposo, N. A. V., & Almeida, L. S. (2007). Adaptação do estudante ao ensino superior e rendimento académico: um estudo com estudantes do primeiro ano de enfermagem. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 41, 179-188. Retirado de <http://hdl.handle.net/10316.2/4524>
- Friedlander, L. J., Reid, G. J., Shupak, N., & Cribbie, R., 2007. Social support, self-esteem and stress as predictors of adjustment to university among first-year undergraduates. *Journal of College Student Development*, 48, 259-274. doi: [10.1353/csd.2007.0024](https://doi.org/10.1353/csd.2007.0024)
- Friedman, H. S., Tucker, J. S., & Reise, S. P. (1995). Personality dimensions and measures potentially relevant to health: A focus on hostility. *Annals of Behavioral Medicine*, 17, 245-253. doi: [10.1007/BF02903919](https://doi.org/10.1007/BF02903919)

- Gavin, M. K. (2008). *The relationship between first-year undergraduate students' physical activity and adjustment* (Doctoral Dissertation). Disponível na base de dados de Teses e Dissertações ProQuest (UMI Number: 3318484).
- Gerdes, H., & Mallinckrodt, B. (1994). Emotional, social, and academic adjustment of college students: A longitudinal study of retention. *Journal of Counseling & Development, 72*, 281-288. doi: [10.1002/j.1556-6676.1994.tb00935.x](https://doi.org/10.1002/j.1556-6676.1994.tb00935.x)
- Giltay, E. J., Zitman, F. G., & Kromhout, D. (2006). Dispositional optimism and the risk of depressive symptoms during 15 years of follow-up: The Zutphen Elderly Study. *Journal of Affective Disorders, 91*, 45–52. doi:[10.1016/j.jad.2005.12.027](https://doi.org/10.1016/j.jad.2005.12.027)
- Goldberg, L. R. (1990). An alternative “description of personality”: the big-five factor structure. *Journal of Personality and Social Psychology, 59*, 1216-1229.
- Goldberg, L. R. (1992). The development of markers for the big-five factor structure. *Psychological Assessment, 4*, 26-42. doi: [10.1037/1040-3590.4.1.26](https://doi.org/10.1037/1040-3590.4.1.26)
- Granado, J. I. F., Santos, A. A., Almeida, L. S., Soares, A. P., & Guisande, M. A. (2005). Integração acadêmica de estudantes universitários: Contributos para a adaptação e validação do QVA-r no Brasil. *Psicologia e Educação, 4*, 31-41. Retirado de <http://hdl.handle.net/1822/12089>
- Grehan, P. M., Flanagan, R., & Malgady, R. (2011). Successful graduate students: The roles of personality traits and emotional intelligence. *Psychology in the Schools, 48*, 317-331. doi: [10.1002/pits.20556](https://doi.org/10.1002/pits.20556)
- Guerreiro, D.C. (2007). *Integração e auto-eficácia na formação superior na percepção de ingressantes: Mudanças e relações*. (Tese de Mestrado, Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, Brasil). Retirado de <http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=vtls000422520&fd=y>
- Hakimi, S., Hejazi, E., & Lavasani, M. G. (2011). The relationships between personality traits and students' academic achievement. *Procedia – Social and Behavioral Sciences, 29*, 836-845. <http://dx.doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.11.312>

- Haskell, B. C. (2008). *The effects of optimism, coping strategies, and the sport team environment on college athlete adjustment* (Master Thesis). Disponível na base de dados de Teses e Dissertações ProQuest (UMI Number: 1453397).
- Heaven, P. C. L., Fitzpatrick, J., Craig, F. L., Kelly, P., & Sebar, G. (2000). Five personality factors and sex: Preliminary findings. *Personality and Individual Differences*, 28, 1133-1141. [http://dx.doi.org/10.1016/S0191-8869\(99\)00163-4](http://dx.doi.org/10.1016/S0191-8869(99)00163-4)
- Hendrickson, B., Rosen D., & Aune, R. K. (2011). An analysis of friendship networks, social connectedness, homesickness, and satisfaction levels of international students. *International Journal of Intercultural Relations*, 35, 281–295. doi:[10.1016/j.ijintrel.2010.08.001](https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2010.08.001)
- Hetland, H., Saksvik, I. B., Albertsen, H., Berntsen, L. S., & Henriksen, A. (2012). “All work and no play...” Overcommitment and personality among university and college students. *College Student Journal*, 46, 470-482. Retirado de <http://web.a.ebscohost.com/ehost/detail?vid=3&sid=729e30fd-19dd-4a28-94cb-52f31802a608%40sessionmgr4004&hid=4214&bdata=JnNpdGU9ZWwhvc3QtbGl2ZSZzY29wZT1zaXRl#db=s3h&AN=79547305>
- Hinkle, S. E. (2004). *Making the transition: The adjustment experiences of first-year students attending a pre-college academic program* (Doctoral Dissertation). Disponível na base de dados de Teses e Dissertações ProQuest (UMI Number: 3151769).
- Igue, E. A., Bariani, I. C. D., & Milanesi, P. V. B. (2008). Vivência acadêmica e expectativas de universitários ingressantes e concluintes. *Psico-USF*, 13, 155-164. Retirado de <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psicouf/v13n2/v13n2a03.pdf>
- Imaginário, S. S. E. (2011). *Bem-estar subjetivo e ajustamento académico em alunos do Ensino Superior*. (Tese de Mestrado, Universidade do Algarve, Faro). Retirado de <http://hdl.handle.net/10400.1/1779>
- Jackson, L. M., Pancer, S. M., Pratt, M. W., & Hunsberger, B. E. (2000). Great expectations: The relation between expectancies and adjustment during the

transition to university. *Journal of Applied Social Psychology*, 30, 2100-2125. doi: [10.1111/j.1559-1816.2000.tb02427.x](https://doi.org/10.1111/j.1559-1816.2000.tb02427.x)

John, O. P., Naumann, L. P., & Soto, C. J. (2008). Paradigm shift to the integrative big five trait taxonomy: History, measurement, and conceptual Issues. In O. P. John, R. W. Robins, & L. A. Pervin (Eds.), *Handbook of personality: Theory and research* (3rd ed. pp., 114–158). New York: Guilford.

Kam, C., & Meyer, J.P. (2012) Do optimism and pessimism have different relationships with personality dimensions? A re-examination. *Personality and Individual Differences* 52, 123-127. doi: [10.1016/j.paid.2011.09.011](https://doi.org/10.1016/j.paid.2011.09.011)

Kardum, I., & Hudek-Knezevic, J. (2012). Relationships between five-factor personality traits and specific health-related personality dimensions. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 12, 373-387. Retirado de http://www.aepc.es/ijchp/articulos_pdf/ijchp-416.pdf

Katz, S. (2008). *Individual and environmental factors associated with college adjustment* (Doctoral Dissertation). Disponível na base de dados de Teses e Dissertações ProQuest (UMI Number; 3325311).

Kaufman, J. C., Agars, M. D., & Lopez-Wagner, M. C. (2008). The role of personality and motivation in predicting early college academic success in non-traditional students at a Hispanic-serving institution. *Learning and Individual Differences*, 18, 492-496. <http://dx.doi.org/10.1016/j.lindif.2007.11.004>

Komarraju, M., Karau, S. J., Schmeck, R. R., & Avdic, A. (2011). The big five personality traits, learning styles, and academic achievement. *Personality and Individual Differences*, 51, 472-477. <http://dx.doi.org/10.1016/j.paid.2011.04.019>

Kurtz, J. E., Puher, M. A., & Cross, N. A. (2012). Prospective prediction of college adjustment using self- and informant-rated personality traits. *Journal of Personality Assessment*, 94, 630-637. <http://dx.doi.org/10.1080/00223891.2012.672506>

- Kurtz, J. E., & Tiegreen, S. B. (2005). Matters of conscience and conscientiousness: The place of ego development in the five-factor model. *Journal of Personality Assessment*, 85, 312- 317. doi: [10.1207/s15327752jpa8503_07](https://doi.org/10.1207/s15327752jpa8503_07)
- Kyalo, P. M., & Chumba, R. J. (2011). Selected factors influencing social and academic adjustment of undergraduate students of Egerton University: Njoro campus. *International Journal of Business and Social Science*, 18, 274-290. Retirado de http://www.ijbssnet.com/journals/Vol_2_No_18_October_2011/33.pdf
- Leong, F. T. L., Bonz, M. H., & Zachar, P. (1997). Coping styles as predictors of college adjustment among freshmen. *Counselling Psychology Quarterly*, 10, 211-220. doi: [10.1080/09515079708254173](https://doi.org/10.1080/09515079708254173)
- Lidy, K. M., & Kahn, J. H. (2006). Personality as a predictor of first-semester adjustment to college: The mediational role of perceived social support. *Journal of College Counseling*, 9, 123-134. doi: [10.1002/j.2161-1882.2006.tb00099.x](https://doi.org/10.1002/j.2161-1882.2006.tb00099.x)
- Lima, M. O., & Simões, A. (2003). Inventário de Personalidade Neo Revisto (NEO-PI-R). In M. Gonçalves, M. Simões, L. Almeida, & C. Machado (Eds.) *Avaliação Psicológica – Instrumentos Validados para a População Portuguesa* (pp. 15-32). Coimbra: Quarteto
- Lima, M. P., & Simões, A. (2000). *NEO-PI-R, Inventário de Personalidade Neo Revisto. Manual Profissional* (1.ª ed.). Lisboa: CEGOC-TEA, Lda.
- Lounsbury, J. W., Saudargas, R. A., & Gibson, L. W. (2004). An investigation of personality traits in relation to intention to withdraw from college. *Journal of College Student Development*, 45, 517-535.
- Lu, L. (1994). University transition: Major and minor life stressors, personality characteristics and mental health. *Psychological Medicine*, 24, 81-87. doi: [10.1017/S0033291700026854](https://doi.org/10.1017/S0033291700026854)
- Machado, C., & Almeida, L. (2000). Vivências académicas: Análise diferencial em estudantes dos 1.º e 4.º anos do ensino superior. In J. Tavares & R. A. Santiago

(Orgs.), *Ensino superior: (In) sucesso académico* (pp. 133-145). Porto: Porto Editora.

Marguilho, R. (2010). *Inteligência emocional e optimismo em estudantes do ensino superior*. (Dissertação de Mestrado, Universidade do Algarve, Faro). Retirado de <http://hdl.handle.net/10400.1/1729>

Marôco, J. (2010). *Análise Estatística com o PASW Statistics (ex-SPSS)*. Pêro Pinheiro: Report Number.

Martin Jr, W. E., Swartz-Kulstad, J. L., & Madson, M. (1999). Psychosocial factors that predict the college adjustment of first-year undergraduate students: Implications for college counselors. *Journal of College Counseling*, 2, 121-133. doi: [10.1002/j.2161-1882.1999.tb00150.x](https://doi.org/10.1002/j.2161-1882.1999.tb00150.x)

Mattanah, J., Hancock, G., & Brand, B. (2004). Parental attachment, separation-individuation, and college student adjustment: A structural equation analysis of mediational effects. *Journal of Counseling Psychology*, 51, 213-225. doi: [10.1037/0022-0167.51.2.213](https://doi.org/10.1037/0022-0167.51.2.213)

Mazé, C., & Verlhac, J. F. (2013). Stress et stratégies de coping d'étudiants en première année universitaire: Rôles distinctifs de facteurs transactionnels et dispositionnels. *Psychologie Française*, 2, 89-105. <http://dx.doi.org/10.1016/j.psfr.2012.11.001>

McCrae, R. R. (2004). Human nature and culture: A trait perspective. *Journal of Research in Personality*, 38, 3-14. doi: [10.1016/j.jrp.2003.09.009](https://doi.org/10.1016/j.jrp.2003.09.009)

McCrae, R. R. (2006). *O que é a personalidade?* In C. Flores-Mendoza & R. Colom-Marañon (Orgs.). *Introdução à psicologia das diferenças individuais*. Porto Alegre: Artmed.

McCrae, R. R., & Costa, P. T. (1997). Personality trait structure as a human universal. *American Psychologist*, 52, 509-516. doi: [10.1037/0003-066X.52.5.509](https://doi.org/10.1037/0003-066X.52.5.509)

- McCrae, R. R., & Costa, P. T. (2008). *The five-factor theory of personality*. In O. P. John, R. W. Robins, & L. A. Pervin (Eds.), *Handbook of Personality: Theory and Research* (3rd ed. pp., 159–181). New York: Guilford
- McCrae, R. R., & John, O. P. (1992). An introduction to the five-factor model and its applications. *Journal of Personality*, *60*, 175-215. doi: [10.1111/j.1467-6494.1992.tb00970.x](https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.1992.tb00970.x)
- McCrae, R. R., & Terracciano, A. (2005). Universal features of personality traits from the observer's perspective: Data from 50 cultures. *Journal of Personality and Social Psychology*, *88*, 547-566. doi: [10.1037/0022-3514.88.3.547](https://doi.org/10.1037/0022-3514.88.3.547)
- McIlveen, P., Beccaria, G., & Burton, L. J. (2013). Beyond conscientiousness: Career optimism and satisfaction with academic major. *Journal of Vocational Behavior*, *83*, 229-236. <http://dx.doi.org/10.1016/j.jvb.2013.05.005>
- McCrae, R. R., & John, O. P. (1992). An introduction to the five-factor model and its applications. *Journal of Personality*, *60*, 175-215. doi: [10.1111/j.1467-6494.1992.tb00970.x](https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.1992.tb00970.x)
- McWhirter, B. T. (1997). Loneliness, learned resourcefulness, and self-esteem in college students. *Journal of Counseling and Development*, *75*, 460-469. doi: [10.1002/j.1556-6676.1997.tb02362.x](https://doi.org/10.1002/j.1556-6676.1997.tb02362.x)
- 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, Aveiro). Retirado de <http://hdl.handle.net/10773/1116>
- Montgomery, R. L., Haemmerlie, F. M., & Ray, D. M. (2003). Psychological correlates of optimism in college students. *Psychological Reports*, *92*, 545-547.
- Neto, F., & Barros, J. (2000). Psychosocial concomitants of loneliness among students of Cabo Verde and Portugal. *Journal of Psychology*, *134*, 503-514. doi: [10.1080/00223980009598232](https://doi.org/10.1080/00223980009598232)

- Neto, F., & Barros, J. (2001). Solidão em diferentes níveis etários. *Estudos interdisciplinares sobre o envelhecimento*, 3, 71-88. Retirado de: <http://seer.ufrgs.br/RevEnvelhecer/article/view/4670>
- Ntalianis, F. (2010). Do personality and learning climate predict competence for learning? An investigation in a Greek academic setting. *Learning and Individual Differences*, 20, 664-668. <http://dx.doi.org/10.1016/j.lindif.2010.08.003>
- Nunes, C. H. S. S., & Hutz, C. S. (2007). Construção e validação da escala fatorial de socialização no modelo dos cinco grandes fatores de personalidade. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 20, 20-25. <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-79722007000100004>
- Nunes, I. M. L. (2012) *Resiliencia: Valores de vida y vivencias académicas en los estudiantes de enfermería*. (Tesis Doctoral, Universidad de Extremadura, España). Retirado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/oaites?codigo=25340>
- Nunes, S. M. & Almeida, L. S. (2009). Transição e integração académica: estudo com os alunos do instituto Politécnico de Castelo Branco. *Educare/Educere: Revista da Escola Superior de Educação de Castelo Branco*, 21, 167-178. Retirado de <http://hdl.handle.net/10400.11/843>
- Nunes, S.M., & Garcia, A.R. (2010). Estudantes do ensino superior: as relações pessoais e interpessoais nas vivências académicas. *Gestin*, 8, 195- 203. Retirado de <http://hdl.handle.net/10400.11/514>
- Oliveira, J. A. B. (2006). *Aprendizagem auto-regulada, envolvimento e ganhos académicos em estudantes do ensino superior*. (Tese de Doutoramento, Universidade de Aveiro, Aveiro). Retirado de <http://hdl.handle.net/10773/4752>
- Pais-Ribeiro, J. L. (2010). *Metodologia de investigação em psicologia e saúde* (3ª ed.). Porto: Livpsic.
- Pais-Ribeiro, J. L. (2012). Dimensionalidade do otimismo, In. J. L. Pais-Ribeiro, I, Leal, A. Pereira, & S. Monteiro (Eds.), *Psicologia da saúde: Desafios à promoção da saúde em doenças crónicas* (1º ed., pp.223-230). Lisboa: Placebo Editora.

- Pais-Ribeiro, J. L., & Pedro, L. (2006). Contribuição para a análise psicométrica e estrutural da escala revista de avaliação do otimismo (escala de orientação para a vida revista – LOT-R) em doentes com esclerose múltipla. In I. Leal, J. L. Pais-Ribeiro, & S. N. Jesus (Orgs.), *Actas do 6º Congresso Nacional de Psicologia da Saúde* (pp. 133-139). Lisboa: ISPA.
- Pais-Ribeiro, J. P., Pedro, L., & Marques, S. (2012). Dispositional optimism is unidimensional or bidimensional? The portuguese revised life orientation test. *The Spanish Journal of Psychology*, *15*, 1259-127. http://dx.doi.org/10.5209/rev_SJOP.2012.v15.n3.39412
- Pascarella, E., & Terenzini, P. (2005). *How college affects students: A third decade of research*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Patterson, D. (2011). *Can I graduate from college?: The influence of ethnic identity, ethnicity, academic self-efficacy and optimism on college adjustment among community college students* (Doctoral Dissertation). Disponível na base de dados de Teses e Dissertações ProQuest (UMI Number: 3473322).
- Pedro, L. M. R. (2010). *Implicações do otimismo, esperança e funcionalidade na qualidade de vida em indivíduos com esclerose múltipla*. Lisboa, Edições Colibri.
- Pedro, L. M. R., & Pais-Ribeiro, J. L. (2012). Relação entre otimismo e autonomia funcional em indivíduos com esclerose múltipla. *Psychology, Community & Health*, *1*, 172-178. doi:[10.5964/pch.v1i2.28](https://doi.org/10.5964/pch.v1i2.28)
- Pereira, A. (2007). As crises de vida do jovem adulto e o seu desenvolvimento pessoal. In P. S. Santos (Ed.), *Temas candentes em psicologia do desenvolvimento* (pp. 141-153). Lisboa: Climepsi Editores.
- Pervin, L. A., & Cervone, D. (2010). *Personality: Theory and research* (11th ed.). Hoboken: John Wiley & Sons.
- Pervin, L. A., & John, O. P. (2004). *Personalidade: Teoria e pesquisa* (8ª Ed.). São Paulo: Artmed.

- Pestana, H. M., & Gageiro, N. J. (2008). *Análise de dados para ciências sociais: A complementaridade do SPSS* (5ª ed.). Lisboa: Edições Sílabo.
- Peterson, C. (2000). The future of optimism. *American Psychologist*, 55, 44-55.
- Peterson, C., & Seligman, M. E. P. (1987). Explanatory style and illness. *Journal of Personality*, 55, 237–265. doi: [10.1111/j.1467-6494.1987.tb00436.x](https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.1987.tb00436.x)
- Peterson, C., & Steen, T. A. (2005). Optimistic explanatory style, (pp.244-256). In C. R. Snyder, & Shane J. Lopez (Eds.), *Handbook of positive psychology*. Oxford: Oxford University Press.
- Pinheiro, M. (2003). *Uma época especial: Suporte social e vivências académicas na transição e adaptação ao ensino superior*. Dissertação de Doutoramento, Universidade de Coimbra, Coimbra.
- Polydoro, S. A. J. (2000). *O trancamento de matrícula na trajectória académica do universitário: condições de saída e de retorno à instituição* (Dissertação de Doutoramento, Universidade Estadual de Campinas). Retirado de <http://cutter.unicamp.br/document/?code=vtls000219642>
- Porta-Nova, R. M. M. M. (2009). *Adaptabilidade, competências pessoais e bem-estar psicológico de jovens do ensino superior na área das ciências da saúde*. (Tese de Doutoramento, Instituto de Ciências Biomédicas Abel Salazar, Porto). Retirado de <http://repositorioaberto.up.pt/bitstream/10216/24450/2/Dissertao%20de%20Doutoramento%20Rui%20PortaNova.pdf>
- Puher, M. A. (2009). *The Big Five Personality Traits as Predictors of Adjustment to College* (Master's Thesis). Disponível na base de dados de Teses e Dissertações ProQuest (UMI Number: 1467392).
- Queirós, C. M. L. (1997). *Emoções e comportamento desviante: Um estudo na perspetiva da personalidade como sistema auto-organizador*. Dissertação de Doutoramento, Universidade do Porto, Porto.

- Rasmussen, H. N., Scheier, M. F., & Greenhouse, J. B. (2009). Optimism and physical health: A meta-analytic review. *Annals of Behavioral Medicine*, 37, 239-256. doi: [10.1007/s12160-009-9111-x](https://doi.org/10.1007/s12160-009-9111-x)
- Riquelme, R. A., Mujica, A. D., Villalobos, M. V., Almeida, L. S., Herrera, I. L., Puentes, J. G. et al. (2012). Vivências e implicação acadêmica em estudantes universitários: adaptação y validación de escalas para su evaluación. *Estudios Pedagógicos*, 38, 7-19. Retirado de <https://docs.google.com/viewer?url=http://www.redalyc.org/pdf/1735/173524998001.pdf&chrome=true>
- Rogers, C. R. (1985). *Tornar-se pessoa* (7ª ed.). Lisboa: Moraes Editores.
- Salami, S. O. (2011). Psychosocial Predictors of Adjustment Among First Year College of Education Students. *US-China Education Review* 8, 239-248. Retirado de <http://www.eric.ed.gov/contentdelivery/servlet/ERICServlet?accno=ED519567>
- Salata, J. (2010). Relation between dispositional optimism and physical adjustment: Does it depend on locus of control? (Doctoral Dissertation). Disponível na base de dados de Teses e Dissertações ProQuest (UMI Number: 3449860).
- Salgado, A., Martins, H., Dores, A., & Santos, A. (2010). O Problem-based learning e suas implicações nas expectativas e vivências acadêmicas 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, et al. (Eds.), *Actas do VII Simpósio Nacional de Investigação em Psicologia* (pp. 2839-2853). Braga: Universidade do Minho.
- Santos, L. (2000). *Vivências académicas e rendimento escolar: estudo com alunos universitários do 1º ano*. (Tese de Mestrado, Universidade do Minho, Braga). Retirado de <http://hdl.handle.net/1822/206>
- Seco, G., Pereira, I., Dias, I., Casimiro, M., & Custódio, S. (2005). Para uma abordagem psicológica da transição do ensino secundário para o ensino superior: Pontes e alçapões. *Psicologia e Educação*, 4, 7-21. Retirado de <http://hdl.handle.net/10400.8/55>

- Scheier, M. F., & Carver, C. S. (1985). Optimism, coping, and health: Assessment and implications of generalized outcome expectancies. *Health Psychology, 4*, 219-247. doi: [10.1037/0278-6133.4.3.219](https://doi.org/10.1037/0278-6133.4.3.219)
- Scheier, M. F., & Carver, C. S. (1992). Effects of optimism on psychological and physical well-being: Theoretical overview and empirical update. *Cognitive Therapy and Research, 16*, 201-228. doi: [10.1007/BF01173489](https://doi.org/10.1007/BF01173489)
- Scheier, M. F., Carver, C. S., & Bridges, M. W. (1994). Distinguishing optimism from neuroticism (and trait anxiety, self-mastery, and self-esteem): A reevaluation of the Life Orientation Test. *Journal of Personality and Social Psychology, 67*, 1063-1078. Retirado de http://www.psy.cmu.edu/faculty/scheier/scales/LOTR_article.pdf
- Schnuck, J., & Handal, P. (2011). Adjustment of college freshmen as predicted by both perceived parenting style and the five factor model of personality—Personality and adjustment. *Psychology, 2*, 275-282. doi: [10.4236/psych.2011.24044](https://doi.org/10.4236/psych.2011.24044)
- Segerstrom, S. C. (2007). Optimism and resources: Effects on each other and on health over 10 years. *Journal of Research in Personality, 41*, 772–786. doi:[10.1016/j.jrp.2006.09.004](https://doi.org/10.1016/j.jrp.2006.09.004)
- Segerstrom, S. C., Castañeda, J. O., & Spencer, T. E. (2003). Optimism effects of cellular immunity: Testing the affective and persistence models. *Personality and Individual Differences, 35*, 1615-1624. [http://dx.doi.org/10.1016/S0191-8869\(02\)00384-7](http://dx.doi.org/10.1016/S0191-8869(02)00384-7)
- Seligman, M. (2008). *Felicidade autêntica: Os princípios da psicologia positiva*. Cascais: Pergaminho
- Sharpe, J. P., Martin, N. R., & Roth, K. A. (2011). Optimism and the big five factors of personality: Beyond neuroticism and extraversion. *Personality and Individual Differences, 51*, 946-951. doi:[10.1016/j.paid.2011.07.033](https://doi.org/10.1016/j.paid.2011.07.033)
- Silva, A. (2008). *A construção de carreira no ensino superior*. (Tese de Doutoramento, Universidade do Minho, Braga). Retirado de <http://hdl.handle.net/1822/8701>

- Silva, D. L. (2010). *Traços de personalidade e religião: Meio rural versus meio urbano*. (Tese de Mestrado, Universidade Lusófona, Lisboa). Retirado de <http://hdl.handle.net/10437/1268>
- Silva, I. B., & Nakano, T. C. (2011). Modelo dos cinco grandes fatores da personalidade: Análise de pesquisas. *Avaliação Psicológica, 10*, 51-62. Retirado de <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/avp/v10n1/v10n1a06.pdf>
- Silva, S. L. R. (2003). *Adaptação académica, pessoal e social do jovem adulto ao Ensino Superior: Contributos do ambiente familiar e do autoconceito*. (Tese de Mestrado, Universidade de Coimbra, Coimbra). Retirado de http://www.esec.pt/cdi/ebooks/docentes/S_Silva/Tese.M.pdf
- Snyder, C. R. & Lopez, S. J. (Eds.), (2009). *Oxford handbook of positive psychology*, (2nd ed.). New York: Oxford University Press.
- Soares, A. P., Almeida, L. S., Diniz, A., & Guisande, M. A. (2006). Modelo Multidimensional de Ajustamento de jovens ao contexto Universitário (MMAU): Estudo com estudantes de ciências e tecnologias versus ciências sociais e humanas. *Análise Psicológica, 24*, 15-27.
- Soares, A. P., Almeida, L. S., & Guisande, M. A. (2011). Ambiente académico y adaptación a la universidad: Um estudo com estudantes de 1º año de la Universidad do Minho. *Revista Iberoamericana de Psicología y Salud, 2*, 99- 121. Retirado de <http://hdl.handle.net/1822/12101>
- Soares, A. P., Almeida, L. S., & Ferreira, J. A. (2006a). Questionário de vivências académicas: Versão integral (QVA) e versão reduzida (QVA-r). In M. M. Gonçalves, M. R. Simões, L. S. Almeida, & C. Machado (Eds.), *Avaliação psicológica: Instrumentos validados para a população portuguesa*. (Vol. 1. pp. 101-120). Coimbra: Quarteto Editora. Retirado de <http://hdl.handle.net/1822/12110>
- Soares, A. P., Guisande, M. A., & Almeida, L. S. (2007). Autonomía y ajuste académico: un estudio con estudiantes portugueses de primer año. *International*

Journal of Clinical and Health Psychology, 7, 753-765. Retirado de <http://hdl.handle.net/1822/12067>

Soares, A. P., Guisande, M.A., Almeida, L.S., & Páramo, M.F. (2009). Academic achievement on first-year Portuguese college students: The role of academic preparation and learning strategies. *International Journal of Psychology*, 44, 204-212. Retirado de <http://hdl.handle.net/1822/12181>

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*, 14, 203-214. Retirado de <http://hdl.handle.net/1822/11538>

Solberg-Nes, L., Evans, D.R., & Segerstrom, S.C. (2009). Optimism and college retention: Mediation by motivation, performance, and adjustment. *Journal of Applied Social Psychology*, 39, 1887-1912. doi: [10.1111/j.1559-1816.2009.00508.x](https://doi.org/10.1111/j.1559-1816.2009.00508.x)

Sousa, R., Lopes, A., & Ferreira, E. (2012). O processo de adaptação dos estudantes ao ensino superior: Um estudo com estudantes de uma escola de educação e de uma escola de saúde. In C. Leite & M. Zabalza (Orgs.), *Ensino superior: Inovação e qualidade na docência* (pp. 8574-8585). Porto: CIIE. Retirado de http://sigarra.up.pt/fpceup/pt/PUBLS_PESQUISA.FORMVIEW?P_ID=79232

Stallman, H. M. (2010). Psychological distress in university students: A comparison with general population data. *Australian Psychologist*, 45, 249-257. <http://dx.doi.org/10.1080/00050067.2010.482109>

Strahan, E. Y. (2003). The effects of social anxiety and social skills on academic performance. *Personality and Individual Differences*, 34, 347-357. [http://dx.doi.org/10.1016/S0191-8869\(02\)00049-1](http://dx.doi.org/10.1016/S0191-8869(02)00049-1)

Sullivan, C. J. (2010). *Academic self-regulation, academic performance, and college adjustment: What is the first-year experience for college students?* (Doctoral Dissertation). Disponível na base de dados de Teses e Dissertações ProQuest (UMI Number: 3422866).

- Swickert, R. J., Hittner, J. B., & Foster, A. (2010). Big Five traits interact to predict perceived social support. *Personality and Individual Differences*, 48, 736-741. <http://dx.doi.org/10.1016/j.paid.2010.01.018>
- Tavares, D. M. (2012). *Adaptação ao ensino superior e otimismo em estudantes do 1º ano*. (Tese de Mestrado, Universidade Fernando Pessoa, Porto). Retirado de <http://hdl.handle.Net/10284/3617>
- Tavares, J., Santiago, R. A., & Lencastre, L. (2002). *Insucesso no 1º Ano do Ensino Superior: Um estudo no âmbito dos cursos de licenciatura em Ciências e Engenharia na Universidade de Aveiro*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Tavares, J., Santiago, R. A., Taveira, M. C., Lencastre, L., & Gonçalves, F. (2000). Factores de sucesso/insucesso no 1º ano dos cursos de licenciatura em ciências e engenharia do ensino superior. 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. 967-973). Braga: Conselho Académico, Universidade do Minho.
- Teixeira, M. A. P., Bardagi, M. P., & Hutz, C. S. (2007). Escalas de exploração vocacional (EEV) para universitários. *Psicologia em Estudo*, 12, 195-202. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-73722007000100023>
- Teixeira, M. A. P., Dias, A., Wottrich, S., & Oliveira, A. (2008). Adaptação à universidade em jovens calouros. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, 12, 185-202. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-85572008000100013>
- Thomas, S. L. (2000). A social network approach to understanding student integration and persistence. *The Journal of Higher Education*, 71, 591-615. Retirado de <http://www.jstor.org/stable/2649261>
- Thurber, C. A., & Watson, A. E. (2012). Homesickness and adjustment in University Students. *Journal of American College Health*, 60, 1-5. [doi: 10.1080/07448481.2012.673520](http://dx.doi.org/10.1080/07448481.2012.673520)

- Trapmann, S., Hell, B., Hirn, J. W., & Schuler, H. (2007). Meta-Analysis of the Relationship Between the Big Five and Academic Success at University. *Journal of Psychology, 215*, 132-151. doi: [10.1027/0044-3409.215.2.132](https://doi.org/10.1027/0044-3409.215.2.132)
- Vasconcelos, R. M., Almeida, L. S. & Monteiro, S. C. (2005). Métodos de estudo em alunos do 1º ano da Universidade. *Psicologia Escolar e Educacional, 9*, 195-202. Retirado de <http://hdl.handle.net/1822/8865>
- Vasconcelos, R. M., Almeida, L. S., Soares, A. P. C. (2002). Envolvimento extracurricular e ajustamento académico: Um estudo com estudantes de engenharia da Universidade do Minho. *Actas do VII Congresso Internacional de Educação em Engenharia*. Santos, São Paulo, Brasil.
- Vazão, M. J. (2008). Relação entre optimismo disposicional, representações de doença, adesão às actividades de autocuidado e bem-estar subjetivo na diabetes tipo 2. (Tese de Mestrado, Instituto Superior de Psicologia Aplicada, Lisboa). Retirado de <http://hdl.handle.net/10400.12/1013>
- Vilhena, E., Pais-Ribeiro, J., Silva, I., Pedro, L., Meneses, R., Abreu, M., ... Mendonça, D. (2010). O otimismo como mediador entre a personalidade e a qualidade de vida de pessoas com doenças crónicas. In: I. Leal, & J. Pais-Ribeiro (Eds.). *Psicologia da saúde: sexualidade género e saúde* (pp.101-110). Lisboa: ISPA.
- Wagerman, S. A., & Funder, D. C. (2007). Acquaintance reports of personality and academic achievement: A case for conscientiousness. *Journal of Research in Personality, 41*, 221-229. Retirado de <http://psych.wfu.edu/furr/311/Mult%20reg-%20predicting%20GPA.pdf>
- Wang, Y., Cullen, K. L., Yao, X., & Li, Y. (2012). Personality, freshmen proactive social behavior, and college transition: Predictors beyond academic strategies. *Learning and Individual Differences, 23*, 205-212. <http://dx.doi.org/10.1016/j.lindif.2012.09.010>
- Wintre, M. G., Ames, M. E., Pancer, S. M., Pratt, M. W., Polivy, J., Birnie-Lefcovitch, S. et al. (2011). Parental divorce and first-year students' transition to University:

The need to include baseline data and gender. *Journal of Divorce & Remarriage*, 52, 326-343. <http://dx.doi.org/10.1080/10502556.2011.585090>

Yalim, D. (2007). *First year college adjustment: The role of coping, ego-resiliency, optimism and gender* (Master's Thesis, Ortadođu Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara). Retirado de <http://etd.lib.metu.edu.tr/upload/12608445/index.pdf>

ANEXOS

Anexo 1

Formulário de Consentimento Informado

Estudo sobre adaptação psicossocial ao ensino superior

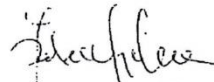
No âmbito de uma investigação sobre adaptação psicossocial ao ensino superior, vimos pedir a sua colaboração.

Para tal, pedimos que preencha os questionários que lhe serão fornecidos, pela ordem em que se encontram.

Se decidir colaborar no nosso estudo, deverá, antes de mais, indicá-lo na declaração que se segue (consentimento informado).

Agradecemos desde já a sua atenção para com o nosso estudo.


Prof. Doutora Rute Meneses


Prof. Doutora Isabel Silva

Investigadoras responsáveis pelo Projecto

DECLARAÇÃO

Declaro, ao colocar uma cruz no quadrado que se encontra no fim da presente declaração, que aceito participar no estudo sobre adaptação psicossocial ao ensino superior da responsabilidade da Prof. Doutora Rute Meneses e da Prof. Doutora Isabel Silva, da Universidade Fernando Pessoa.

Declaro que, antes de optar por participar, me foram prestados todos os esclarecimentos que considerei importantes para decidir participar.

Especificamente, fui informado/a do objectivo e procedimentos do estudo, do anonimato e confidencialidade dos dados e de que tinha o direito de recusar participar, ou cessar a minha participação, a qualquer momento, sem qualquer consequência para mim.

Data ____/____/____

Questionário Sociodemográfico para os alunos do 1º ano

Questionário Sócio-demográfico

(Adaptado por Andreia Santos & Rute F. Meneses, 2009,
de Almeida, Ferreira, & Soares, 2001, e Ribeiro, 2005)

Com este questionário pretende-se fazer uma parte da sua caracterização pessoal, relevante para o presente estudo.

1. Sexo: 1 Masculino 2 Feminino

2. Idade: _____ anos

3. Estado civil: 1 Solteiro(a) 2 Casado(a) / União de facto
 3 Separado(a) / Divorciado(a) 4 Viúvo(a)

4. Nível sócio-económico: 1 Baixo 2 Médio 3 Alto

5. Curso: _____ Ano: _____

6. Estudante-trabalhador: 1 Não 2 Sim

7. Decidiu continuar os estudos no Ensino Superior para (pode assinalar mais do que uma opção):
 - 1 Desenvolver a sua formação pessoal
 - 2 Desenvolver a sua formação académica
 - 3 Preparar-se para uma profissão
 - 4 Corresponder às expectativas/desejos dos seus pais
 - 5 Ter mais oportunidades sociais
 - 6 Ter mais oportunidades profissionais
 - 7 Fazer o mesmo percurso dos seus amigos que também estão no Ensino Superior
 - 8 Outra (especifique)

8. A Instituição de Ensino Superior em que se encontra matriculado/a corresponde à sua:

1 1.ª Opção 2 2.ª Opção

3 3.ª Opção 4 4.ª Opção

9. O curso que se encontra a frequentar corresponde à sua:

1 1.ª Opção

2 2.ª Opção

3 3.ª Opção

4 4.ª Opção

10. A entrada no Ensino Superior implicou a sua saída de casa? 1 Não 2 Sim
Se *Sim*, está a viver:

1 Numa Residência Universitária

2 Num apartamento com outros estudantes

3 Num apartamento sozinho

4 Na casa/apartamento com familiares

5 Outro local (especifique) _____

11. Qual é a distância percorrida entre a casa onde reside em tempo de aulas e a Universidade que frequenta? _____ km

12. Na Instituição de Ensino Superior que frequenta desempenha algum tipo de funções académicas associativas? 1 Não 2 Sim

Se *Sim*, qual/quais (pode assinalar mais do que uma opção):

1 Responsável ou Membro da Associação de Estudantes

2 Responsável ou Membro de Grupos Recreativo-Culturais (Tunas, Desporto, Teatro, etc.)

3 Representante dos Estudantes nos Órgãos de Gestão da Escola

4 Outra (especifique) _____

13. Fora da Instituição de Ensino Superior, encontra-se envolvido/a em algum tipo de actividade, organização ou associação? 1 Não 2 Sim

Se *Sim*, de que natureza (pode assinalar mais do que uma opção):

1 Religiosa

2 Desportiva

3 Cultural

4 Recreativa

5 Política

6 De solidariedade social

7 Outra (especifique) _____

14. Em geral, como diria que a sua adaptação ao Ensino Superior é:

- 1 Ótima 2 Muito Boa 3 Boa
 4 Razoável 5 Fraca

15. Comparando com o que acontecia no 1º semestre, como descreve a sua adaptação actual ao Ensino Superior?

- 1 Muito melhor 2 Com algumas melhoras 3 Aproximadamente igual
 4 Um pouco pior 5 Muito pior

16. Qual o factor que considera fundamental na sua (actual) adaptação ao Ensino Superior? Porquê?

17. Este foi também o factor fundamental na sua adaptação ao Ensino Superior durante o 1º semestre? 1 Não 2 Sim

Se *Não*, indique qual foi esse factor:

18. Em geral, como diria que a sua saúde é:

- 1 Ótima 2 Muito Boa 3 Boa
 4 Razoável 5 Fraca

19. Comparando com o que acontecia há um ano, como descreve o seu estado geral actual:

- 1 Muito melhor 2 Com algumas melhoras 3 Aproximadamente igual
 4 Um pouco pior 5 Muito pior

Formulário de Consentimento Informado

Estudo sobre adaptação psicossocial ao ensino superior

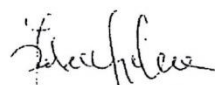
No âmbito de uma investigação sobre adaptação psicossocial ao ensino superior, vimos pedir a sua colaboração.

Para tal, pedimos que preencha os questionários que lhe serão fornecidos, pela ordem em que se encontram.

Se decidir colaborar no nosso estudo, deverá, antes de mais, indicá-lo na declaração que se segue (consentimento informado).

Agradecemos desde já a sua atenção para com o nosso estudo.


Prof. Doutora Rute Meneses


Prof. Doutora Isabel Silva

Investigadoras responsáveis pelo Projecto

DECLARAÇÃO

Declaro, ao colocar uma cruz no quadrado que se encontra no fim da presente declaração, que aceito participar no estudo sobre adaptação psicossocial ao ensino superior da responsabilidade da Prof. Doutora Rute Meneses e da Prof. Doutora Isabel Silva, da Universidade Fernando Pessoa.

Declaro que, antes de optar por participar, me foram prestados todos os esclarecimentos que considerei importantes para decidir participar.

Especificamente, fui informado/a do objectivo e procedimentos do estudo, do anonimato e confidencialidade dos dados e de que tinha o direito de recusar participar, ou cessar a minha participação, a qualquer momento, sem qualquer consequência para mim.

Data ____/____/____

Questionário Sociodemográfico para os alunos do 2º e 3º ano

Questionário Sócio-demográfico

(Adaptado por Andreia Santos & Rute F. Meneses, 2009,
de Almeida, Ferreira, & Soares, 2001, e Ribeiro, 2005)

Com este questionário pretende-se fazer uma parte da sua caracterização pessoal, relevante para o presente estudo.

1. Sexo: 1 Masculino 2 Feminino

2. Idade: _____ anos

3. Estado civil: 1 Solteiro(a) 2 Casado(a) / União de facto
 3 Separado(a) / Divorciado(a) 4 Viúvo(a)

4. Nível sócio-económico: 1 Baixo 2 Médio 3 Alto

5. Curso: _____ Ano: _____

6. Estudante-trabalhador: 1 Não 2 Sim

7. Decidiu continuar os estudos no Ensino Superior para (pode assinalar mais do que uma opção):
 - 1 Desenvolver a sua formação pessoal
 - 2 Desenvolver a sua formação académica
 - 3 Preparar-se para uma profissão
 - 4 Corresponder às expectativas/desejos dos seus pais
 - 5 Ter mais oportunidades sociais
 - 6 Ter mais oportunidades profissionais
 - 7 Fazer o mesmo percurso dos seus amigos que também estão no Ensino Superior
 - 8 Outra (especifique)

8. A Instituição de Ensino Superior em que se encontra matriculado/a corresponde à sua:

- 1 1.ª Opção 2 2.ª Opção
 3 3.ª Opção 4 4.ª Opção

9. O curso que se encontra a frequentar corresponde à sua:

- 1 1.ª Opção 2 2.ª Opção
 3 3.ª Opção 4 4.ª Opção

10. A entrada no Ensino Superior implicou a sua saída de casa? 1 Não 2 Sim
Se *Sim*, está a viver:

- 1 Numa Residência Universitária 2 Num apartamento com outros estudantes
 3 Num apartamento sozinho 4 Na casa/apartamento com familiares
 5 Outro local (especifique) _____

11. Qual é a distância percorrida entre a casa onde reside em tempo de aulas e a Universidade que frequenta? _____ km

12. Na Instituição de Ensino Superior que frequenta desempenha algum tipo de funções académicas associativas? 1 Não 2 Sim

Se *Sim*, qual/quais (pode assinalar mais do que uma opção):

- 1 Responsável ou Membro da Associação de Estudantes 2 Responsável ou Membro de Grupos Recreativo-Culturais (Tunas, Desporto, Teatro, etc.)
 3 Representante dos Estudantes nos Órgãos de Gestão da Escola 4 Outra (especifique) _____

13. Fora da Instituição de Ensino Superior, encontra-se envolvido/a em algum tipo de actividade, organização ou associação? 1 Não 2 Sim

Se *Sim*, de que natureza (pode assinalar mais do que uma opção):

- 1 Religiosa 2 Desportiva
 3 Cultural 4 Recreativa
 5 Política 6 De solidariedade social
 7 Outra (especifique) _____

14. Em geral, como diria que a sua adaptação ao Ensino Superior é:

- 1 Ótima 2 Muito Boa 3 Boa
 4 Razoável 5 Fraca

15. Comparando com o que acontecia no ano passado, como descreve a sua adaptação actual ao Ensino Superior?

- 1 Muito melhor 2 Com algumas melhoras 3 Aproximadamente igual
 4 Um pouco pior 5 Muito pior

16. Qual o factor que considera fundamental na sua (actual) adaptação ao Ensino Superior? Porquê?

17. Este foi também o factor fundamental na sua adaptação ao Ensino Superior o ano passado? 1 Não 2 Sim


Se *Não*, indique qual foi esse factor:

18. Em geral, como diria que a sua saúde é:

- 1 Ótima 2 Muito Boa 3 Boa
 4 Razoável 5 Fraca

19. Comparando com o que acontecia há um ano, como descreve o seu estado geral actual:

- 1 Muito melhor 2 Com algumas melhoras 3 Aproximadamente igual
 4 Um pouco pior 5 Muito pior

	<p style="text-align: center;">QVA-r</p> <p style="text-align: center;">QUESTIONÁRIO DE VIVÊNCIAS ACADÉMICAS (Versão Reduzida)</p> <p style="text-align: center;"><i>Leandro S. Almeida, Joaquim Armando Ferreira & Ana Paula Soares</i></p> <p style="text-align: center;">© Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho, 2001</p>
	<p>Este questionário pretende conhecer as suas opiniões e sentimentos em relação a diversas situações e vivências académicas. Algumas delas têm a ver com ocorrências dentro da sua Escola/Universidade, outras com ocorrências fora dela. No entanto, todas elas procuram abarcar as suas experiências quotidianas, enquanto estudante do Ensino Superior.</p> <p>Assegurando-lhe a confidencialidade das respostas, solicitamos que preencha o questionário de acordo com o seu percurso e actual momento académico. Agradecemos a honestidade das suas respostas.</p> <p>De acordo com a sua opinião ou sentimento, pontue a sua resposta numa escala de 1 a 5 pontos conforme indicado:</p> <ul style="list-style-type: none">① Nada em consonância comigo, totalmente em desacordo, nunca se verifica② Pouco em consonância comigo, bastante em desacordo, poucas vezes se verifica③ Algumas vezes de acordo e outras em desacordo, algumas vezes verifica-se outras não④ Bastante em consonância comigo, bastante em acordo, verifica-se bastantes vezes⑤ Sempre em consonância comigo, totalmente de acordo, verifica-se sempre <p>Responda a todas as questões. Antes de começar a responder, certifique-se de que compreendeu o que se pretende e a forma de responder.</p> <p>Não existe um tempo limite, no entanto, procure não dispendar demasiado tempo nas suas respostas.</p>

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

	Nada em consonância Totalmente em desacordo	Nunca se verifica	Pouco em consonância comigo Bastante em desacordo	Poucas vezes se verifica	Algumas vezes de acordo/desacordo Algumas vezes verifica-se outras não	Bastante em consonância comigo Bastante em acordo	Verifica-se bastantes vezes	Sempre em consonância comigo Totalmente de acordo	Verifica-se sempre
31. Não me consigo concentrar numa tarefa durante muito tempo.....	1	2	3	4	5				
32. Elaboro um plano das coisas a realizar diariamente.....	1	2	3	4	5				
33. Tenho relações de amizade próximas com colegas de ambos os sexos.....	1	2	3	4	5				
34. Consigo ter o trabalho escolar sempre em dia.....	1	2	3	4	5				
35. A minha incapacidade para gerir bem o tempo leva-me a ter mau desempenho escolar.....	1	2	3	4	5				
36. Quando conheço novos colegas, não sinto dificuldade em iniciar uma conversa.....	1	2	3	4	5				
37. Escolhi o curso que me parece mais de acordo com as minhas aptidões e capacidades.....	1	2	3	4	5				
38. Sou conhecido/a como uma pessoa amigável e simpática.....	1	2	3	4	5				
39. Penso em muitas coisas que me põem triste.....	1	2	3	4	5				
40. Procuo conviver com os meus colegas fora dos horários das aulas.....	1	2	3	4	5				
41. Sei estabelecer prioridades no que diz respeito à gestão do meu tempo.....	1	2	3	4	5				
42. Tomo a iniciativa de convidar os meus amigos para sair.....	1	2	3	4	5				
43. As minhas relações de amizade são cada vez mais estáveis, duradouras e independentes.....	1	2	3	4	5				
44. Consigo tirar bons apontamentos nas aulas.....	1	2	3	4	5				
45. Sinto-me fisicamente debilitado/a.....	1	2	3	4	5				
46. A instituição de ensino que frequento não me desperta interesse.....	1	2	3	4	5				
47. Sinto que estou a conseguir ser eficaz na minha preparação para os exames.....	1	2	3	4	5				
48. A biblioteca da minha Universidade está bem apetrechada.....	1	2	3	4	5				
49. Procuo sistematizar/organizar a informação dada nas aulas.....	1	2	3	4	5				
50. Simpatizo com a cidade onde se situa a minha Universidade.....	1	2	3	4	5				
51. Sinto-me desiludido/a com o meu curso.....	1	2	3	4	5				
52. Tenho dificuldades em tomar decisões.....	1	2	3	4	5				
53. Tenho boas competências de estudo.....	1	2	3	4	5				
54. Os meus gostos pessoais foram decisivos na escolha do meu curso.....	1	2	3	4	5				
55. Tenho-me sentido ansioso/a.....	1	2	3	4	5				
56. Estou no curso com que sempre sonhei.....	1	2	3	4	5				
57. Sou pontual na chegada às aulas.....	1	2	3	4	5				
58. A minha Universidade tem boas infra-estruturas.....	1	2	3	4	5				
59. Não consigo estabelecer relações íntimas com colegas.....	1	2	3	4	5				
60. Mesmo que pudesse não mudaria de curso.....	1	2	3	4	5				

Anexo 3

Inventário de personalidade NEO-FFI-20

Leia cada afirmação com atenção. Para cada afirmação, nas páginas seguintes, marque com um apenas a coluna que melhor corresponde à sua opinião.

Se mudar de opinião ou se se enganar apague completamente a resposta ou, no caso de isso não ser possível, preencha o errado e assinale com um a resposta correcta.

Não existem respostas certas nem erradas. Descreva as suas opiniões rápida, espontânea e honestamente. Responda a todas as questões.

Assinale **Discordo Fortemente** se a afirmação for definitivamente falsa ou se discordar fortemente dela. • Assinale **Discordo** se a afirmação for, na maior parte das vezes, falsa ou se discordar dela. • Assinale **Neutro** se a afirmação for igualmente falsa e verdadeira, se não se decidir ou se a sua posição perante o que foi dito é completamente neutra. • Assinale **Concordo** se a frase for, na maior parte das vezes, verdadeira ou se concordar com ela. • Assinale **Concordo Fortemente** se a frase for definitivamente verdadeira ou se concordar fortemente com ela.

	<i>Discordo Fortemente</i>	<i>Discordo</i>	<i>Neutro</i>	<i>Concordo</i>	<i>Concordo Fortemente</i>
1. Raramente estou triste ou deprimido(a).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Sou uma pessoa alegre e bem disposta.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. A poesia pouco ou nada me diz.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Tendo a pensar o melhor acerca das pessoas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Sou eficiente e eficaz no meu trabalho.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Sinto-me, muitas vezes, desamparado(a), desejando que alguém resolva os meus problemas por mim.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Muitas vezes, sinto-me a rebentar de energia.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Às vezes ao ler poesia e ao olhar para uma obra de arte sinto um arrepio ou uma onda de emoção.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. A minha primeira reacção é confiar nas pessoas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. Sou uma pessoa muito competente.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. Raramente me sinto só ou abatido(a).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12. Sou uma pessoa muito activa.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13. Acho as discussões filosóficas aborrecidas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14. Algumas pessoas consideram-me frio(a) e calculista.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15. Esforço-me por ser excelente em tudo o que faço.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16. Houve alturas em que experimentei ressentimento e amargura.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17. Sou dominador(a), cheio(a) de força e combativo(a).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18. Não dou grande importância às coisas da arte e da beleza.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19. Tendo a ser descrente ou a duvidar das boas intenções dos outros.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20. Sou uma pessoa aplicada, conseguindo sempre realizar o meu trabalho.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

NEO-FFI-20 desenvolvido por Bertoquini, V. & Pais Ribeiro, L. (2005).

ORIENTAÇÃO PARA A VIDA

Por favor indique o grau em que concorda ou discorda que cada uma das seguintes frases representa a sua maneira de pensar

	Concordo totalmente	Concordo	Neutro	Discordo	Discordo totalmente
Em momentos difíceis espero sempre o melhor	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Para mim é fácil relaxar	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Se houver a mínima hipótese de alguma coisa me correr mal, tenho a certeza que correrá	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Sou sempre optimista acerca do meu futuro	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Gosto muito de estar com os meus amigos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
É importante para mim estar ocupado	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Quase nunca espero que as coisas corram como eu quero	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Não me chateio facilmente	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Raramente espero que me aconteçam coisas boas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Em geral, espero sempre que me aconteçam mais coisas boas do que más	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

OBRIGADO PELA SUA COLABORAÇÃO